

Marianne Merkt, Annette Spiekermann, Tobina Brinker,
Astrid Werner, Birgit Stelzer (Hg.)



Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis



TAGUNG 137 Blickpunkt Hochschuldidaktik

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik



Marianne Merkt, Annette Spiekermann, Tobina Brinker,
Astrid Werner, Birgit Stelzer (Hg.)

Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis



TAGUNG

137

Blickpunkt Hochschuldidaktik

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik



2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2020

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

Umschlagmotiv: iStockphoto/ Irina_
Strelnikova

Bestellnummer: 6004665
ISBN (Print): 978-3-7639-6173-3
DOI: 10.3278/6004665w

Printed in Germany

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

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



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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort des Editorial Boards der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik	5
<i>Marianne Merkt, Annette Spiekermann, Tobina Brinker, Astrid Werner, Birgit Stelzer</i> Vorwort der Herausgeberinnen	7
<i>Ines Langemeyer</i> Vorwort der dghd-Tagungsausrichterin 2018 am Karlsruher Institut für Technologie	15
Themenfeld I: Theoretische Bezüge der Hochschuldidaktik	21
<i>Torgny Roxå, Katarina Mårtensson</i> Critical aspects in educational development through a cultural approach	23
<i>Marianne Merkt</i> Hochschuldidaktik als strategisches Element der Hochschulentwicklung – Analyse eines Fallbeispiels	37
<i>Ines Langemeyer</i> Action Research: Kurt Lewins Modell der Praxisforschung – ein Fundstück für die Hochschuldidaktik?	53
Themenfeld II: Forschungsprojekte und ihre Nutzungsoptionen	65
<i>Caroline Kurtz, Stefanie Hartz, Kirsten Aust, Lara M. Gottfried</i> Pädagogische, methodisch-didaktische Kompetenz von Hochschullehrenden und deren Erfassung durch Videografie	67
<i>Michael Eichhorn</i> Digital Literacy, Fluency und Scholarship: Ein Entwicklungsmodell digitaler Kompetenzen von Hochschullehrenden	81
<i>Eileen Lübcke, Mandy Schiefner-Rohs</i> Evaluation forschungsorientierter Lehre – Eine Chimäre gebildet aus Qualitätsmanagement und Grundlagenforschung?	95

*Marc Riar, Martin Mandausch, Peter Henning, Thomas D'Souza,
Hans-Peter Voss*

Anreize und Hemmnisse für die Verwendung und Veröffentlichung von
Open Educational Resources (OER) in der Hochschullehre: Eine Literatur-
analyse und empirische Untersuchung 109

Themenfeld III: Praktiken der professionellen Selbstreflexion 125

Katja Eisenächer, Claudia Wendt

Internationalisierung von Studium und Lehre: Eine Reflexion hochschul-
didaktischer Tätigkeit zwischen Selbstverständnis, Fremdwahrnehmung
und Entwicklungsperspektiven 127

Kristine Baldauf-Bergmann, Silke Bock, Ines Langemeyer, Anke Timmann

Kooperative Kompetenz als Ressource für hochschuldidaktische
Praktiker*innen 145

Themenfeld IV: Qualitätsentwicklung hochschuldidaktischer Maßnahmen 163

Janina Tasic, Jonas Lilienthal, Susanne Sandau, André Mersch

Nutzerzentrierung in der Hochschuldidaktik: Ansätze zur Verknüpfung
von Lehrpraxis mit hochschuldidaktischen Erkenntnissen 165

Sabine Schöb, Carolin Niethammer, Josef Schrader

Studiengangentwicklung als hochschuldidaktisches Aufgabengebiet –
ein Spannungsfeld von Praxis und Forschung 179

Franziska Müller, Petra Kleinser, Francesca Berti

Qualitätssicherung und -entwicklung von Service Learning: Eine qualitative
Evaluation an der Universität Tübingen 197

Cornelia Estner, Silke Weiß, Astrid Werner

Evidenzbasierte Qualitätssicherung des Qualifizierungsprogramms im HDZ
Baden-Württemberg 211

Vorwort des Editorial Boards der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik

Jeder Tagungsband ist ein Blick zurück und doch auch ein Blick nach vorn. Ein Band, der in einem Jahr erscheint, in dem die Strukturen einer vom Qualitätspakt Lehre geförderten Hochschuldidaktik vor dem Transfer in angepasste oder neue Formen der Förderung von Lehrqualität stehen, genießt besondere Aufmerksamkeit.

2018 fand am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) die 47. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) unter der Überschrift „Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis“ statt. Mit dem vorliegenden Band der Blickpunkt-Reihe greifen die Herausgeberinnen dort geführte Diskurse auf und schreiben diese fort. Er macht sowohl die Dynamik der Hochschuldidaktik in ihrer Entwicklung als auch deren zunehmende Konsolidierung als Praxis- und Wissenschaftsfeld deutlich. Der damals gewählte Veranstaltungstitel kann auch aus heutiger Perspektive als programmatisch für aktuelle Veränderungen gelesen werden.

Bundesregierung und Länder haben sich Ende 2019 geeinigt, die Hochschulen ab 2021 bei der Weiterentwicklung von Studium und Lehre dauerhaft mit 150 Millionen Euro jährlich zu unterstützen. Die Toepfer-Stiftung gGmbH wurde mit dem Aufbau einer Organisationseinheit zur Förderung von Innovation in der Lehre betraut. Es gilt, wissenschaftsgeleitete Projektförderung, Austausch, Vernetzung sowie den Wissenstransfer auf dem Gebiet der Hochschullehre zu organisieren. Der Aufbau der neuen Organisation konnte zügig beginnen und wurde in vier eintägigen Think Tanks unter Beteiligung erfahrener Lehrgestalter*innen diskursiv vorangetrieben.

Lehre ist eine Gemeinschaftsaufgabe. Die Förderung und Sicherung von Lehrqualität brauchen das Zusammenwirken auf allen Ebenen der Hochschuldidaktik als gelebte Praxis, Personal- und Organisationsentwicklung sowie wissenschaftlicher Disziplin. Vielfalt ist hier der Normalfall, wenn unterschiedliche Akteur*innengruppen mit ihren differenten Handlungslogiken und teils konkurrierenden Interessen beteiligt sind, wenn hochschuldidaktische Forschung auf Expansionskurs ist, doch eine Systematisierung der Erkenntnisse sowie paradigmatische Forschungsprogramme noch weitgehend ausstehen. Vielfalt ist gleichwohl das Kapital der Hochschuldidaktik, wie die in diesem Band vereinten Beiträge zeigen. Sie stellen zum einen in Forschungs- und Praxisprojekten gewonnenes, empirisch fundiertes Grundlagenwissen vor. Zum anderen werden Entwicklungen in Forschung und Praxis beschrieben und reflektiert, deren Potenzial ausgelotet.

Im Namen des Editorial Boards der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik bedanken wir uns bei den Herausgeberinnen für die vielfältigen Rück- und Ausblicke, die

sie in diesem Band zusammengeführt und konzeptionell aufeinander bezogen haben, sowie für die konstruktive Zusammenarbeit.

Ihnen, liebe Leser*innen, wünschen wir eine anregende Lektüre, ein (Wieder-)Entdecken wertvoller Anknüpfungspunkte und deren Weiterentwicklung im Sinne einer professionellen Hochschuldidaktik.

Anja Centenco García (Dresden) & Robert Kordts-Freudinger (St.Gallen)

Vorwort der Herausgeberinnen

MARIANNE MERKT, ANNETTE SPIEKERMANN, TOBINA BRINKER, ASTRID WERNER,
BIRGIT STELZER

Mit dem vorliegenden Band der Blickpunkt-Reihe ist beabsichtigt, den 2018 auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik geführten Diskurs zur Professionalisierung des hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldes am Karlsruher Institut für Technologie in Auszügen sichtbar zu machen. Die Beiträge spiegeln wider, dass die Hochschuldidaktik im letzten Jahrzehnt eine dynamische Entwicklung als Praxis- und Wissenschaftsfeld erfahren hat. Die im Titel angesprochenen Verbindungen der hochschuldidaktischen Perspektive zeigen sich bspw. in Fragen des Feldes zur Hochschulpolitik, zu wissenschaftlichen Herangehensweisen oder in teils wissenschaftlich begleiteten Prozessentwicklungen hochschuldidaktischer Projekte, die sich auf die strukturelle Ebene von Hochschulen oder darüber hinaus beziehen. Die in diesem Band referierten Forschungs- und Praxisprojekte stellen zum einen spezifische Erkenntnisse zum Feld der Hochschuldidaktik vor, die empirisch fundiertes Grundlagenwissen zur Verfügung. Zum anderen werden Entwicklungen des Praxisfeldes beschrieben und reflektiert, die neue Praktiken für das hochschuldidaktische Feld anbieten. Die darauf bezogenen Analysen und abgeleiteten Überlegungen betreffen hochschulpolitische Fragen der institutionellen Rahmung und Legitimation von Hochschuldidaktik, Fragen der Professionalisierung in Bezug auf das eigene Selbstverständnis, reflexive Praktiken der Professionalisierung oder Überlegungen zum Transferpotenzial, die Forschungsinstrumente oder -ergebnisse für die hochschuldidaktische Praxis anbieten können.

Im *Themenfeld I: Theoretische Bezüge der Hochschuldidaktik* werden disziplinäre Bezüge zu Theorien oder Paradigmen genutzt, um hochschuldidaktische Fragestellungen zu analysieren und daraus Konsequenzen für das professionelle Selbstverständnis (Roxå & Mårtensson), Anforderungen an Rahmenbedingungen hochschuldidaktischer Tätigkeitsfelder (Merkt) oder an eine Forschungsmethodologie (Lange-meyer) abzuleiten.

Roxå & Mårtensson stellen fest, dass die Hochschuldidaktik ein sehr disparates Feld ist, das bisher noch nicht auf handlungsleitende Paradigmen aufbauen kann, obwohl die Praktiken sehr ausgeprägt sind. Ziel des englischsprachigen Artikels ist es, hierzu einen Beitrag zu leisten. Um zu erklären, wie sich die Veränderung der Lehr-Lernkultur in einer Organisation wie einer Hochschule vollzieht, wird ein kulturtheoretisches Modell herangezogen. Untersuchen lässt sich die Qualität der Veränderung anhand der Interaktionen von Lehrenden in ihren Gesprächen über Lehre als Alltagspraktiken innerhalb von bedeutungsvollen Netzwerken (significant networks), die „backstage“, also unsichtbar „hinter der öffentlichen Bühne“ ablaufen. Daraus wird die Frage abgeleitet, wie Hochschuldidaktiker*innen auf diese Netz-

werke Einfluss nehmen können. Zur Beantwortung werden Erkenntnisse aus der Netzwerkforschung herangezogen und verbunden mit der Ermutigung an Hochschuldidaktiker*innen, dazu Forschung zu betreiben und ihre Paradigmen im Diskurs weiterzuentwickeln.

Im Beitrag von *Merkt* werden theoretische Ansätze der pädagogischen Organisationsentwicklung mit Fokus auf die Educational Governance genutzt, um ein oft auftretendes Dilemma von hochschuldidaktisch Tätigen in geförderten Drittmittelprojekten zu erklären. Während Hochschulleitungen von drittmittelgeförderten Projekten der Hochschuldidaktik erwarten, dass sie Auswirkungen auf die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre auf der Systemebene haben, sind die Projektmitarbeiter*innen in ihrem Handlungsspielraum meist auf die Ebene der Interaktion mit einzelnen Personen, bspw. Lehrenden oder Studiengangverantwortlichen beschränkt. Anhand eines Fallbeispiels werden dieses Dilemma analysiert und Konsequenzen für die Rolle der Hochschuldidaktik in Hochschulen abgeleitet.

Langemeyer schlägt in ihrem Beitrag vor, Kurt Lewins Modell der Praxisforschung bzw. des „action research“ als eine wissenschaftstheoretische Grundlage für die Hochschuldidaktik zu nutzen. Dem Ansatz von Lewin entsprechend müssen die drei Bereiche Aktion, Forschung und Training als Einheit fortentwickelt werden. Ebenso unterscheidet er zwischen der Ermittlung von Fakten und der Ableitung von praktischen Handlungsentscheidungen für politische Maßnahmen. Ein wesentlicher Aspekt von Lewins Modell ist, dass er ethische Entscheidungen über wissenschaftliche Erkenntnisse stellt und daraus die Verantwortung von Forscher*innen als Gesellschaftsmitglieder ableitet. Diese Verantwortung lässt sich seiner Meinung nach nicht an die Wissenschaft delegieren. Im zweiten Teil ihres Beitrags arbeitet Langemeyer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum gegenwärtig bekannteren Ansatz des Design Based Research heraus. Sie schließt ihren Beitrag mit dem Plädoyer ab, dass die Hochschuldidaktik ihre eigene Begriffsentwicklung, unabhängig von politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, betreiben muss, um zu einem eigenständigen Wissenschaftsfeld und zur eigenen Professionalisierung zu kommen.

Im *Themenfeld II: Forschungsprojekte und ihre Nutzungsoptionen* werden Ergebnisse und Untersuchungsinstrumente von Forschungsprojekten zur Lehrkompetenz von akademisch Lehrenden (Kurtz et al.; Eichhorn) und zum Forschenden Lernen (Lübke & Schiefner-Rohs) bzw. zur Nutzung von freien Bildungsmaterialien in der Hochschullehre (Riar et al.) vorgestellt und Vorschläge zu Nutzungsoptionen in der hochschuldidaktischen Praxis oder Forschung bzw. auch ihre Begrenztheit diskutiert.

Kurtz, Hartz, Aust & Gottfried stellen anhand beispielhafter Ergebnisse aus einem laufenden Forschungsprojekt vor, wie die Lehrkompetenz von akademisch Lehrenden, insbesondere ihr pädagogisches und methodisch-didaktisches Können, mittels der Videografie als Erhebungsmethodik erfasst und systematisch analysiert werden kann. Dazu beschreiben sie zunächst den theoretischen Anschluss sowie das Untersuchungsdesign. Ausgeführt wird insbesondere das entwickelte Untersuchungsinstrument. Die Auswertung erfolgte über die Kombination sogenannter niedrig-

interferenter mit hoch-interferenten Codierv Verfahren der per Videografie erhobenen Lehr-Lerninteraktionen, sodass sowohl Oberflächenstrukturen als auch Tiefenstrukturen der Interaktionen ausgewertet und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Vorgeschlagen wird, sowohl das weiter entwickelte Kompetenzmodell für Lehrende als auch das auf Videografie basierende Untersuchungsinstrument in reduzierter Form zur gezielten Diagnostik von Kompetenzbereichen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung zusammen mit akademisch Lehrenden einzusetzen.

Eichhorn beschreibt in seinem Beitrag die Entwicklung eines Modells digitaler Kompetenzen von Hochschullehrenden. In einer Zusammenführung wissenschaftlich fundierter, relevanter Kompetenzmodelle wird im Beitrag zunächst die Entwicklung von acht Kompetenzdimensionen sowie von drei Kompetenzniveaus beschrieben. Auf dieser Basis wird im nächsten Schritt dargestellt, wie mithilfe von Expert:inneninterviews ein Kompetenzraster entwickelt und unter Berücksichtigung von Operatorenlisten zur Kompetenzformulierung operationalisiert wurde. Eine Untersuchung mit Hochschullehrenden, die an mediendidaktischen Fortbildungen teilnehmen, wurde anschließend genutzt, um ein empirisch fundiertes Testinstrument zu entwickeln. Als Nutzungsoptionen für das Instrument zur Testung digitaler Kompetenzen bei Hochschullehrenden schlägt Eichhorn zusätzlich zur beschriebenen Selbstdiagnose die Entwicklung digitaler Kompetenznachweise vor, die als Qualifikationsnachweis der Teilnehmenden für mediendidaktische Weiterbildung und als Deskriptoren für das Qualifizierungsangebot verwendet werden können.

Lübke & Schiefner-Rohs setzen sich in ihrem Beitrag mit der Evaluation forschungsorientierter Lehre auseinander. Dazu stellen sie zunächst Untersuchungsergebnisse aus ihrem Forschungsprojekt FiDes vor. In der Auswertung von Interviews mit Personen aus Projekten zum Forschenden Lernen wurde ein Set an Zielen und damit verbundenen Wirkannahmen für Forschendes Lernen herausgearbeitet und mit einem spezifischen Modell einer Programmevaluation ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass in den Projekten unterschiedliche Ziele mit der Forschungsorientierung verbunden werden. Daraus folgern sie, dass eine Evaluationsforschung kontextspezifisch in Abhängigkeit der eigenen Ziel- und Handlungsebenen geplant werden muss. Als Implikationen für Evaluationen leiten sie ab, dass die Explikation von Zielsystemen zu breiteren Fragestellungen führt, sodass die Grenzen von Evaluation und (Grundlagen-)Forschung verschwimmen. Der Beitrag endet mit neuen Fragestellungen, die sich aus den dargestellten Ergebnissen zur Evaluation des Forschenden Lernens ergeben.

Riar, Mandausch, Henning, D'Souza & Voss gehen in ihrem Beitrag aufgrund einer Literaturrecherche und einer empirischen Untersuchung der Fragestellung nach, welche Anreize und Hemmnisse sich für die Verwendung und Veröffentlichung von Open Educational Resources (OER) in der Hochschullehre identifizieren lassen. Zur theoretischen Rahmung wurde zunächst ein Modell von Adoptionsprozessen für Innovationen herangezogen, anhand dessen sich Phasen der Adoption von OER definieren lassen. Eine systematische Literaturanalyse sowie eine Umfrage

unter 363 an Hochschulen tätigen Personen wurden entlang der theoretischen Modellierung ausgewertet.

In der Auswertung der Ergebnisse zeigen die Autor*innen drei Bereiche auf, die entwickelt werden müssten, um den Einsatz von OER zu unterstützen. Es sind erstens die Behebung von Informationsdefiziten an den Hochschulen, zweitens die Etablierung individueller Anreize, die Stärkung einer OER-Community sowie die Entwicklung von Maßnahmen zur Motivationssteigerung von Lehrpersonen und drittens die Beseitigung von hemmenden Verordnungen und Regularien.

Im *Themenfeld III: Praktiken der professionellen Selbstreflexion* geht es die professionelle Selbstreflexion im Tätigkeitsfeld der Internationalisierung (Eisenächer & Wendt) und um Formate der professionellen Selbstreflexion (Baldauf-Bergmann et al.). In beiden Beiträgen werden auf dieser Basis Überlegungen zum professionellen Selbstverständnis entwickelt.

Eisenächer & Wendt leiten ihre Überlegungen zur Reflexion hochschuldidaktischer Tätigkeit im Handlungsfeld der Internationalisierung mit einem Problemaufriss zur Relevanz gesellschaftlicher Entwicklungen wie Migration und Flucht für die genannten Tätigkeitsfelder ein. Diese werden ergänzt durch Anforderungen zur Internationalisierung aus der Bildungspolitik. Konstatiert wird jedoch eine Differenz zwischen den bildungspolitisch proklamierten Zielen und deren Umsetzung in Hochschulen. Mit Bezugnahme auf den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs wird die Internationalisierung auf drei Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene der Hochschule) als Hochschulentwicklungsprozess definiert. Auf dieser Basis strukturieren die Autorinnen ihre Reflexion des Tätigkeitsfelds der Internationalisierung in Hochschulen ausgehend von den folgenden Thesen. Erstens sollte die Internationalisierung als Hochschulentwicklung verstanden werden. Zweitens muss die Reflexion des Handlungsfeldes am eigenen biografisch geprägten hochschuldidaktischen Selbstverständnis ansetzen. Drittens sind an der Internationalisierung unterschiedliche Akteur*innengruppen beteiligt, die unterschiedliche Handlungslogiken verfolgen. Aus der Diskussion dieser Thesen leiten die Autorinnen für das genannte Handlungsfeld ab, dass Hochschuldidaktiker*innen dafür spezifische Kompetenzen benötigen, die eine Spezialisierung erfordern. Über die in diesem Beitrag verdeutlichte Selbstreflexion hinaus wird vorgeschlagen, Praxis und Forschung in diesem Tätigkeitsfeld zu verzahnen.

Im Beitrag von Baldauf-Bergmann, Bock, Langemeyer & Timmann wird ein spezifisches Format der Professionalisierung von hochschuldidaktisch Tätigen diskutiert. Angesichts der Komplexität und Dynamik von Hochschulkontexten werden Optionen zur professionellen Entwicklung von Mitarbeitenden hochschuldidaktischer Einrichtungen gesucht, die eine zukunftsfähige Hochschuldidaktik sicherstellen.

Dazu werten die Autor*innen verschiedene sozialwissenschaftliche Modelle daraufhin aus, ob sie Aspekte für einen Handlungsraum anbieten, der als Fourth Space einen Entwicklungs- und Forschungsrahmen für eine nachhaltige Hochschuldidaktik darstellen kann. Die Autorinnen erhoffen sich von einem solchen Format, dass es neue Handlungsoptionen für nachhaltige Strukturentwicklungen eröffnet

und den Diskurs mit Akteur*innen rund um die Qualitätsentwicklung auf interdisziplinärer Grundlage unterstützt.

Das *Themenfeld IV: Qualitätsentwicklung hochschuldidaktischer Maßnahmen* enthält konkrete Beispiele für wissenschaftlich begleitete oder evidenzbasierte Prozessentwicklungen im Kontext von hochschuldidaktischen Maßnahmen, die sich auf die Mesoebene der Institution Hochschule, also auf strukturelle Prozesse der Qualitätsentwicklung von Hochschullehre oder Hochschuldidaktik beziehen. Die Vielfältigkeit der Projekte zeigt sich in der nutzerzentrierten Entwicklung von hochschuldidaktischen Angeboten (Tosic et al.), in der Prozessbegleitung von Studiengangentwicklungen (Schöb et al.), in der Entwicklung der qualitativen Evaluation des Formats Service Learning (Müller et al.) sowie in der Entwicklung eines evidenzbasierten Ansatzes zum Qualitätsmanagement eines landesweiten hochschuldidaktischen Zertifikats (Estner et al.).

Tosic, Lilienthal, Sandau & Mersch stellen einen nutzerorientierten Ansatz hochschuldidaktischer Arbeit vor, der – ausgelöst durch anfängliche Irritationen im eigenen Arbeitsfeld im Kontext einer Qualitätsmanagementeinrichtung an der FH Münster – im Rahmen eines Reflexions- und Entwicklungsprozesses entwickelt wurde. Ausgangspunkt war die erlebte Divergenz zwischen den Zielen der eigenen Einrichtung, den Zielen hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote sowie den damit erzielten Ergebnissen im Bereich der Lehr- und Lernqualität. Insbesondere Widerstände von Lehrenden gegenüber vermittelten hochschuldidaktischen Konzepten gaben Anlass zu diesem Prozess. Die Grundlage bildete eine explorative Interviewstudie, mit der insbesondere kritische Erfahrungen von Lehrenden rekonstruiert wurden, die versucht hatten, ihre Erkenntnisse aus der hochschuldidaktischen Weiterbildung in den Lehralltag zu transferieren. Daran anschließend beschreiben die Autor*innen den Entwicklungsprozess ihres nutzerorientierten Ansatzes, der am sogenannten Persona-Konzept orientiert ist. Er begann mit einem Design Thinking Workshop mit unterschiedlichen Akteur*innen der Hochschule, wurde auf der dghd 2018 mit einer Diskurswerkstatt mit mehreren Hochschulvertreter*innen fortgesetzt und führte in der eigenen Einrichtung zur Entwicklung hochschuldidaktischer Formate. Im Fazit reflektieren die Autor*innen das hochschuldidaktische Spannungsfeld sowie das eigene Rollenverständnis zwischen pädagogischer Expertise und Nutzerorientierung an den Zielen und dem Bedarf der Lehrenden.

Als Beitrag zum Professionalisierungsdiskurs der Hochschuldidaktik schlagen Schöb, Niethammer & Schrader vor, das hochschuldidaktische Tätigkeitsprofil in Richtung einer forschungsbasierten Studiengangentwicklung zu erweitern. Als Voraussetzung dafür wird zunächst der Begriff des professionellen Handelns mit Bezug zur Erwachsenenbildung sowie zu Vorarbeiten der hochschuldidaktischen Forschung theoretisch definiert. Anschließend charakterisieren die Autor*innen das Handlungsfeld der Studiengangentwicklung im sogenannten Third Space zwischen den Handlungsfeldern von fachlichen und überfachlichen, eher organisationsbezogenen Akteur*innen und stellen das Potenzial der Hochschuldidaktik heraus, dieses Handlungsfeld zu gestalten.

Als Beispiel dient ein QPL-gefördertes Projekt, mit dem ein Prozess zur Entwicklung innovativer Curricula und praxisorientierter Lehrmodule (ICPL) implementiert wurde. Die zentrale Fragestellung war, wie didaktische Innovationen im Einklang mit Strukturvorgaben unterstützt und gleichzeitig die Professionalisierung des Handelns von Studiengangentwickler*innen berücksichtigt werden können. Im Folgenden werden die Erfolgsfaktoren von Studiengangentwicklungen skizziert, die durch die wissenschaftliche Begleitung von 28 Konzeptteams über fünf Jahre identifiziert wurden. In der Diskussion ihrer Ergebnisse kommen die Autor*innen zum Fazit, dass Supportstrukturen, wie sie im Projekt entwickelt wurden, die Voraussetzung für gelingende Studiengangentwicklung sind. Für die Hochschuldidaktik sehen die Autor*innen hier ein wichtiges strategisches Handlungsfeld, mit dem das Defizit der „losen Kopplung“ (Schöb, Niethammer, Schrader) der Akteur*innen in Administration und Wissenschaft, insbesondere auch in der Aushandlung ihrer unterschiedlichen Denk- und Handlungslogiken überwunden werden kann. Vorgesprochen wird dafür ein an der nutzerorientierten Grundlagenforschung orientiertes, prozesshaftes Vorgehen.

Müller, Kleinser & Berti stellen ein Konzept der qualitativen Evaluation vor, das im Kontext eines Projekts des Qualitätspakts Lehre zum Service Learning an der Universität Tübingen entstanden ist. Nach einer Einführung in die Spezifika des Lehr-Lernformats sowie des Kontextes wie einer Begleitforschung an der Universität Tübingen beschreiben die Autor*innen die forschungsbasierte Prozessevaluation. Sie hatte das Ziel, das Format weiterzuentwickeln und seine Qualität zu sichern. In einem qualitativen Design wurden die Perspektiven der drei beteiligten Akteur*innen, also die Studierenden, die Praxispartner*innen und die Lehrenden, aus acht Seminaren unterschiedlicher Fakultäten mittels leitfadengestützter Interviews befragt und nach Akteur*innengruppen getrennt inhaltsanalytisch ausgewertet. Aus den Ergebnissen der Evaluation leiten die Autor*innen drei zentrale Aspekte der Weiterentwicklung des Formats ab, die für das Gelingen des Formats wesentlich sind. Es sind erstens die Bedeutung des Verständnisses des Formats, zweitens die Generierung von Reflexionsmomenten für alle Akteur*innengruppen und drittens die intensive Zusammenarbeit aller Akteur*innen. Als Fazit schlagen die Autor*innen vor, eine reduzierte Form der durchgeführten forschungsorientierten Evaluation zur Qualitätsentwicklung des Bereichs Service Learning zu verstetigen.

Estner, Weiß & Werner stellen das seit 2012 entwickelte Konzept zur evidenzbasierten Qualitätssicherung des Qualifizierungsprogramms im HDZ Baden-Württemberg vor. Zunächst führen die Autorinnen in die Spezifika des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms des HDZ Baden-Württemberg ein, das für alle und mit allen Landesuniversitäten kooperativ und strukturiert im Rahmen eines Landesnetzwerks durchgeführt wird. Eine Besonderheit stellt ein übergreifendes Kompetenzprofil mit Beschreibung der Lernergebnisse zur Orientierung der Lehrenden sowie als Grundlage für die Evaluation der Programmqualität dar. Ein Überblick über die Instrumente und Prozesse des Qualitätsmanagements macht deutlich, wie die Veranstaltungs-, die Programm- und die Strukturebene einbezogen werden.

Das Qualitätsmanagement integriert alle Ebenen, beginnend bei der Workshop-Ebene mit Kombinationen aus standardisierten und nicht-standardisierten formativen Elementen über externe Programmevaluationen, die für einen Rhythmus von sieben Jahren festgeschrieben sind, bis hin zu Absolvent*innenbefragungen mit Fokus auf das subjektive Erleben der Teilnehmenden, die zu mehreren Messzeitpunkten eingesetzt werden. Insbesondere das dritte Instrument wird mit seiner Zielsetzung, seiner Ausgestaltung und dem Entwicklungsprozess über viele Jahre ausführlich vorgestellt. Der Beitrag schließt ab mit einem Überblick über die zentralen Ergebnisse sowie mit einer kritischen Einordnung der zentralen Aussagen des Beitrags. Am Beispiel des HDZ wird aufgezeigt, wie das Evaluationsdesign eines komplexen und anspruchsvollen Qualitätsmanagements für hochschuldidaktische Weiterbildung aussehen kann.

Die Beiträge zeigen eine Vielfalt an theorie- und forschungsbasierten Zugängen zum komplexen Praxisfeld der Hochschuldidaktik. Sie machen ebenso deutlich, dass neue Prozesse und Formate der Beratung und Begleitung entwickelt werden, die die Ebene der Organisationsentwicklung von Hochschulen oder höhere Ebenen adressieren. Der nächste Schritt in Richtung einer eigenen Disziplin, bzw. eines eigenständigen Wissenschaftsgebiets, sind die Dokumentation und Systematisierung dieses Feldes, die die entstandenen Wissensgebiete darstellbar und lehrbar machen.

Wir wünschen den Leser*innen viel Spaß und spannende Erkenntnisse bei der Lektüre des dghd-Tagungsbandes 2018.

Magdeburg, im Mai 2020

Marianne Merkt, Annette Spiekermann, Tobina Brinker,
Astrid Werner und Birgit Stelzer

Vorwort der dghd-Tagungsausrichter*in 2018 am Karlsruher Institut für Technologie

INES LANGEMEYER

Zur 47. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik: Hochschuldidaktik als professionelle Verbindungen zwischen Forschung, Politik und Praxis.

Die Institution Hochschule, ja das ganze Wissenschaftssystem hat tiefe Einschnitte erfahren. Grundstrukturen der Selbstverwaltung, der Leitung und der Studiengänge wurden seit Ende der 1990er Jahre im Zuge des Bologna-Prozesses radikal umgebaut, Wettbewerbe um projektgebundene Forschungsmittel intensiviert, die Grundfinanzierung der Lehre verhältnismäßig reduziert und Arbeitsbedingungen insbesondere für den akademischen Mittelbau prekariert (vgl. Dohmen & Wrobel, 2018). Zeitgleich entstanden die neuen Aufgabenfelder der Hochschuldidaktik: Sie hatten sich mit der Modularisierung von Studiengängen, Coaching- und Mentoring-Programmen, Vernetzungsworkshops, Diversity-Angeboten, Strategiekonzepten für die Exzellenzwettbewerbe und anderem zu befassen. Dieser Bedeutungszuwachs für ihre Zentren und Stabstellen und ihr personeller Ausbau waren und sind entsprechend für viele zur Existenzgrundlage geworden. Aber entstanden ist damit keineswegs bloß ein Spielraum, in dem sich Hochschuldidaktiker*innen frei und nach eigenen Erkenntnissen, Prinzipien, Werten und Einsichten verhalten konnten. Sicherlich konnten die Stabstellen und Zentren insgesamt aus einem Schattendasein heraustreten und durch besondere Mittel wie denen aus dem „Qualitätspakt Lehre“ (BMBF) neue Projekte und Programme aufbauen. Expertisen entstanden über die einschlägigen Themen wie Kompetenzentwicklung, studierendenzentrierte Lehre, Qualitätskriterien für Lehrveranstaltungen, neue Prüfungsformate und über vieles mehr, womit die Kooperation mit dem Feld der Wissenschaft und der Politik wichtiger wurde. An etlichen Hochschulen und Universitäten gelang es, Angebote zu verstetigen und z. B. Hochschuldidaktik-Zertifikate für Nachwuchswissenschaftler*innen attraktiv zu machen, da sie nun vielerorts als Nachweis der Lehrbefähigung bei Bewerbungen erwartet werden. Ziel der 47. Jahrestagung der dghd war aber, das Praxisfeld der Hochschuldidaktik aufgrund der Veränderungen im Wissenschaftssystem einmal grundlegend (selbst-)kritisch zu betrachten.

Ein besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, wie die Hochschuldidaktik in der zunehmend unternehmerisch organisierten akademischen Landschaft in Prozesse eingebunden wird, um organisationale Ziele zu erreichen, die sie nicht selbst entwickelt und formuliert hat. Damit steht sie heute längst nicht mehr nur in Beziehung zu Lehrenden und ihren konkreten Lehraufgaben, um sie ganz individuell zu unterstützen und zu fördern. Mit der Einbindung der Hochschuldidaktik in Hochschulstrategien verändern sich zugleich ihre Arbeitspraxen. In ähnlicher Weise führt

der Umbruch auch die wissenschaftliche Forschung an die Grenze der ihr grundgesetzlich gesicherten Autonomie durch eine immer stärkere Einbindung für politische Ziele und eine intensivere Verflechtung mit anderen gesellschaftlichen Interessen und Aufgaben (Mittelstraß, 2018).

Tiefgreifende Veränderungen werden sichtbar. Ein historischer Rückblick auf die Zeit vor 50 Jahren, einer Aufbruchssituation der Hochschuldidaktik, erhellt noch weitere Aspekte. Hartmut von Hentig (1970) etwa wies damals der Wissenschaftsdidaktik eine Schlüsselrolle zu. Grundlegend für jede Forschung sei, wissenschaftliche Erkenntnis vom Lernprozess her zu verstehen. Denn etwas erkennbar zu machen, hieße, etwas lernbar zu machen. Gleichzeitig arbeitete Ludwig Huber mit der Bundesassistentenkonferenz (BAK) daran, dem Forschenden Lernen einen festen Platz im Studium zu sichern. Die Forderung der BAK zielte unter anderem darauf ab, dass „der Lernende eine Grundhaltung des Nachfragens“ entwickelt, genauer gesagt, dass er oder sie sich angesichts bestimmter „wissenschaftstheoretischer Prämissen“, der „praktischen Relevanz“ von Forschung, der „gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen wissenschaftlicher Erkenntnis“ bis hin zu je eigenen „Grenzen der Fächer“ ein kritisches Hinterfragen zu eigen machen kann (Huber & Reinmann, 2019, S. 13). Huber, der auf der 47. Jahrestagung von der dghd mit einer Sonderehrung für seine Verdienste ausgezeichnet wurde und ein Jahr danach überraschend verstarb, grenzte sich entsprechend schon 1974 gegen die technologische Verkürzung der Hochschuldidaktik ab:

„Für die Innovationen, die sie [die Hochschuldidaktik] versuchen muss, ist ihr [...] schon die Richtung gewiesen: nicht unterrichtstechnologische Verbesserungen der Informationsübermittlung und -rezeption, nicht gruppenspezifische Selbstbestätigung der zufälligen Gruppe unter Ausklammerung aller sie konstituierenden Faktoren und nicht einmal allein die Revision der Ziele und Inhalte des Qualifikationsprozesses, sondern: es müssen Probleme in den Ausbildungsprozess eingebracht werden, gegenwärtige oder antizipierte, die eine politische Reflexion der Fächer oder fachlichen Kompetenzen (statt einer nur methodologischen) notwendig machen [...]. Der Versuch, Innovationen wie die genannten durchzusetzen, ist – so viel lässt sich nach Versuchen mit Projektstudium und kooperativen Veranstaltungen in einer konventionellen Universität schon sagen – allerdings zugleich ein direkter Weg zu nur allzu intensiven Erfahrungen just der Sozialisationsfaktoren und -wirkungen, die zu analysieren der Hochschuldidaktik als Forschung zukäme: formelle und informelle, explizite und implizite Normen der sozialen Systeme, die man Fachbereiche nennt, ihre Abhängigkeiten und Loyalitäten nach außen und innen, ihre Offenheit oder Aversion gegenüber sozialwissenschaftlichen oder didaktischen Theorien und gegenüber politischer Kommunikation [...] werden überhaupt vielleicht erst dann voll sichtbar.“ (30 f.)

Es ging ihm mit der BAK darum, den Gesamtzusammenhang der Institution der Hochschule als ganzen genauer zu verstehen und kritisches Reflektieren über Forschung, Lehre und Politik nicht voneinander zu isolieren. So war also schon vor einem halben Jahrhundert die Verbindung von hochschuldidaktischer Forschung und Praxis eine Vision, für die Huber die „Aktionsforschung“ als geeignet erachtete.

Lesen wir solche Zeugnisse der Zeit oder auch aktuelle Rückblicke (z. B. Huber & Reinmann, 2019, Kap. 1) als Dokumente eines vergangenen Wissenschafts- und Selbstverständnisses, so fällt auf, wie im Versuch, den Gesamtzusammenhang zu ergreifen und in emanzipatorischer Absicht zu verändern, hier Form und Inhalt der Erkenntnissuche noch in einer Einheit standen und wie diese Einheit als notwendige Verbindung betont wurde. Damals wurde, wie das Zitat von Huber (1974) belegt, auch rege diskutiert, was Formate mit einem Inhalt machen. Weder die Form noch die inhaltliche Seite wurden allein für sich betrachtet. In dieser Diskussion ging es darum, dass das kritische Reflektieren sich mit der Bereitschaft verbinden muss, aus bestimmten Problemsichten heraus nach neuen Formen des Denkens zu streben. Huber verwies aus diesem Grund auf die ganze Sozialisation, die Studierende durch ein Studium erfahren. Dies unterscheidet sich deutlich von heutigen Metakzepten für modularisierte Studiengänge, wonach z. B. Module oftmals so beschrieben werden, als wären sie bloß ein neutraler Rahmen bzw. ‚Behälter‘ für jegliche Lehrinhalte und als könnten sich Lernprozesse immer gleichwertig und im Verlauf beliebig aus solchen Modulen zusammensetzen. Nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz sollen sie inhaltliche Einheiten sein, aber was sie vereint, sind nach diesen Vorstellungen objektiv zu schaffende beruflich verwertbare Kompetenzen. Lehren und Lernen in modularisierten Studiengängen wird vor diesem Hintergrund jedoch wieder verstärkt technologisch betrachtet (Reinmann, 2014; 2018). Die Subjektivität, die Erfahrungen und erlernte Fähigkeiten integrieren und internalisieren kann, tritt in den Hintergrund. Denn neben den Ideen, wie sich Lernen effektiv steuern und optimieren lässt, finden die grundlegenden Fragen des Warum und der Entwicklung der eigenen Lebensinteressen kaum noch Beachtung (Marvakis & Schraube, 2019). Die generelle Fehleinschätzung, dass die Form, in der Inhalte gelehrt und gelernt werden, beliebig sei und keinerlei Auswirkungen auf die Art zu denken und zu verstehen hätten, blendet zugleich das grundlegende Missverständnis über wissenschaftliche Erkenntnis und die dafür notwendigen Forschungsprozesse aus.

Die der Hochschuldidaktik heute zugewiesenen Aufgaben heben sich merklich von den damaligen Einsichten und Visionen für eine wissenschaftlich gestützte didaktische Praxis von Lehren und Lernen ab. Statt des Anspruchs, „dass wissenschaftliche Ausbildung sich als Teilnahme am Prozess der Wissenschaft vollziehen müsse“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 17), womit eine tiefere Auseinandersetzung mit konkreten Zielen und Zusammenhängen von Forschung und dem eigenen Standpunkt, der eigenen Geschichte und eigenen Interessen daran gemeint waren, ist nun immer wieder von einer effizienten und strategiekonformen Hochschullehre die Rede, sodass die Wettbewerbschancen und Standortvorteile von Fachhochschulen und Universitäten erhöht werden. Im Positionspapier des Wissenschaftsrates 2017 trat dies besonders deutlich hervor (vgl. Kühl, Langemeyer, Schütz & Reinmann, 2017) und war daher mit einer Podiumsdiskussion zwischen Manfred Prenzel (ehemaliger Vorsitzender der Wissenschaftsrats) und Gabi Reinmann ein zentraler Programmpunkt der dghd-Tagung.

Als GastgeberIn dieser 47. Jahrestagung am Karlsruher Institut für Technologie war es mir wichtig, einen Raum zu schaffen, um über diese strukturellen Veränderungen im Feld der Hochschuldidaktik zu reflektieren, denn vieles geschieht dabei unausgesprochen: Plötzlich bemerkt man, dass Zielsetzungen, Erwartungen und Realisierungsbedingungen im Widerspruch stehen, dass vieles gar nicht richtig geregelt ist, dass der zeitliche und personelle Rahmen nicht stimmen, und nicht selten wird das, was auf der organisationalen Ebene aus dem Ruder läuft, auf einmal persönlich und belastet psychisch. Wichtig ist mir, durch einen distanzierenden Blick im Austausch mit anderen ein kritisches Bewusstsein davon zu bilden, wodurch das Feld, in dem man agiert, strukturiert ist und wodurch man selbst in diese Situationen gelangt ist.

In den Gemengelage von unterschiedlichen Erwartungen entsteht vermutlich auch der Wunsch, mithilfe einer empirischen Forschung einen nüchternen Blick einnehmen zu können, um die Konflikte und Widersprüche möglichst auf Distanz zu bringen. Dies ist an sich richtig. Heute wird aber nicht selten die Hoffnung geweckt, dass wissenschaftliche Forschung mittels Faktenwissen die richtigen Antworten liefern und so den oder die Einzelne/n im Feld von strittigen Fragen kurzerhand entlasten könne. Nun ist zwar die Faktensuche zweifellos eine wichtige Aufgabe von Forschung. Aber Wissenschaft kann dennoch nie an die Stelle der Praxis oder der Politik treten und für sie alle Probleme lösen, geschweige denn richtige Entscheidungen treffen. Jede Forschung arbeitet im besten Fall am Erkenntnishorizont und verbessert damit die Grundlage für eine tiefere Reflexion der Zusammenhänge.

Bei der Hoffnung, die Forschung könne auch praktische oder politische Probleme lösen, spielen meist unbewusst Vorstellungen eine Rolle, wonach es in jeder Situation immer gesetzte Optionen gäbe, von denen die Wissenschaft nur die beste identifizieren müsse. Man verkennt so jedoch, dass praktische Lösungen in der Regel nicht einfach faktisch schon vorhanden sind und entsprechend bloß von dem/der Praktiker*in gewählt werden müssen. Der Weg der Problemlösung ist stattdessen meist ein langwieriger: Ziele müssen zusammen mit anderen *gefunden* und Wege *geebnet* werden, wobei sich beständig Bedingungen, Beziehungen, Zwänge und Erwartungen ändern können. Praktisch klug zu handeln, bedeutet daher, in diesen verschiedenen Lagen im richtigen Moment Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und sie ergreifen zu können, um dann weitere Schritte folgen zu lassen. In diesem Sinne brauchen alle, die praktisch handeln, auch ein hochschuldidaktisches „Professionswissen“ im Sinne einer praktischen Klugheit (Kreber, 2015; Langemeyer, 2015). Dies geht über Faktenkenntnis hinaus, weil es über Fragen der Verantwortung und der politischen Folgen reflektieren muss.

Dies wird schwierig, wenn die eigene Professionalisierung bzw. die damit verbundene Bildung wie ein subjektloser, rein technisch-methodischer Prozess behandelt wird, wie es in der Sprache der Wissenschaft häufig geschieht. Damit wird die Reflexion des Spielraums eigener Handlungsmöglichkeiten von vornherein verstellt. Denn es kommt in der Sprache der technisierbaren Zusammenhänge genau das nicht in den Blick, was durch Menschen erst noch zu erfinden und zu erschaffen

wäre. Daher werden die gemeinsame Sprache und die intersubjektive Fähigkeit, Veränderbares zu erkennen und zu benennen, bedeutsam. Wissenschaftliche Diskurse eignen sich oftmals nicht direkt dazu, praktische Zusammenhänge in dieser Weise zu durchdenken, weshalb auch die Praxis für die wissenschaftliche Erkenntnis einen Nutzen erbringen kann. Ob in organisationalen oder in pädagogischen Feldern, die Verbindungen zwischen Forschung, Politik und Praxis sind entscheidend und müssen vor dem Hintergrund handlungswirksamer Einsichten verbessert und entwickelt werden. Für die Hochschuldidaktik liegen hier neue Herausforderungen der Professionalisierung.

Das Tagungsthema der 47. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, die 2018 am Karlsruher Institut für Technologie stattfand, ist damit facettenreich und zukunftsweisend. Es eröffnete über 500 Teilnehmer*innen den Raum für vielfältige Diskussion um hochaktuelle Fragen. Der vorliegende Tagungsband zeigt Ausschnitte, wie sich die Auseinandersetzung mit dem Thema gestaltete, und dokumentiert die produktiven Auseinandersetzungen damit.

Literatur

- Dohmen, D. & Wrobel, L. (2018). Entwicklung der Finanzierung von Hochschulen und Außeruniversitären Forschungseinrichtungen seit 1995. Endbericht einer Studie für Deutscher Hochschulverband. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS).
- von Hentig, H. (1970). Wissenschaftsdidaktik. In: H. v. Hentig, L. Huber, P. Müller (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik, 5. Sonderheft der Neuen Sammlung. Göttingen, S. 13–40.
- Huber, L. (1974). Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern. Ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. Neue Sammlung, Göttingen, S. 2–33.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen. Wege der Bildung durch Wissenschaft. Wiesbaden.
- Kreber, C. (2015). Reviving the ancient virtues in the scholarship of teaching, with a slight critical twist. In: Higher Education Research & Development, 34 (3), 568–580.
- Kühl, S., Langemeyer, I., Reinmann, G. & Schütz, M. (2017). Wirklichkeitsfremd und wettbewerbsfixiert. Zur Forderung des Wissenschaftsrates nach „Lehrverfassungen“ an den Hochschulen. Frankfurter Allgemeine Zeitung. 18.07.2017 (Bildungswelten).
- Langemeyer, I. (2015). Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen. Münster.
- Marvakis, A. & Schraube, E. (2019). Wider das halbierte Lernen. In Forum Kritische Psychologie–Neue Folge.
- Mittelstrass, J. (2018). Die Universität und ihre Gesellschaft. Frankfurter Allgemeine Zeitung. 23.07.2018. S. 6 (Die Gegenwart).

- Reinmann, G. (2014). Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel_Berlin_Okt_14.pdf (Zugriff am 15.12.19).
- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. Impact Free, 14. <https://gabi-reinmann.de/> (Zugriff am 15.12.19)

Autorin

Prof.in Dr.in **Ines Langemeyer**, Professur für Lehr-Lernforschung, Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Institut für Allgemeine Pädagogik, Karlsruher Institut für Technologie,
ines.langemeyer@kit.edu.

**Themenfeld I: Theoretische Bezüge
der Hochschuldidaktik**

Critical aspects in educational development through a cultural approach

TORGNY ROXÅ, KATARINA MÅRTENSSON

Abstract

Change in microcultures follows when the what-, who-, or how-aspect changes. Change can start in one of the three aspects but eventually they may all change. Members are likely to engage in restoration of order when a disruption is noticed. Through a process of complex contagion, however, they can change. These processes are slow and they are characterised by repeated interaction between parties that trust each other. This is one way of conceiving cultural change in higher education organisations.

For educational developers the above may present an entry point for a discussion on what the mechanism behind cultural change is. Especially the idea put forward by Vollmer, that the what-, the how-, and the who-aspect potentially reveal an opening, since various strategies can be deployed in different contexts targeting one or more of the three aspects. It is likely that even if the change may start in one of these aspects, sustainable change in culture will become visible through a change in all of them.

It is also an aspiration built into this text, to inspire educational developers to deepen their understanding, through the use of research in related fields, of how development of organisational cultures can be reached through educational development interventions. The text thereby, potentially, contributes to what Sutherland has invited us to do: to think more broadly about the academic development project.

Contents

1	Introduction	24
2	Large-scale change in higher education	25
3	Disruptions in social systems	26
4	Significant networks	28
5	A wider perspective	29
6	Back to significance	31
	References	32
	Authors	35

1 Introduction

In some countries, educational developers¹ have been active for decades (Gibbs, 2013; Mårtensson & Roxå, 2018; Sorcinelli, Austin, Eddy, & Beach, 2006). In other countries it is a fairly new business. Furthermore, educational developers are not a homogenous group (Green and Little, 2016), neither do they believe in the same things (Land, 2001). To make things even more complicated this group is often called upon to align themselves with institutional policies (Stensaker, van der Vaart, Dyrdal Solbrekke, & Wittek, 2017), that is, to support the institution in matters concerning top-down initiated educational change. This, for some, is problematic since they have a more critical approach towards institutional policies and can look back at times when educational development had a more political edge (Lee, Manathunga, & Kandlbinder, 2010). But despite these differences, educational development is an expanding practice. For example, more and more countries are being represented at the global, biennial conference organised by ICED, the International Consortium for Educational Development and in its journal IJAD, the International Journal for Academic Development.

Despite differences in orientation and ideology, educational developers do indeed engage in multifaceted conversations (Chng, Mighty, Roxå, Sorcinelli, & DiPietro, 2019). What often unites this somewhat disparate group of professionals is an urge for development of education, teaching, and student learning. Or, as defined by Leibowitz (2014, p. 359): ‘academic development is about the creation of conditions supportive of teaching and learning’. This general interest in support, development and change creates a swarm of activities aimed at influencing individuals, practices, structures, and traditions in higher education organisations: most commonly pedagogical courses and workshops for teachers, but also reward systems for good teaching, curriculum development, quality assurance practices, consultation for individuals, groups and managers, collaborations with students, introduction of students as partners, and research into various aspects of higher education; just to mention a few. Educational developers as a collective engage in many activities.

This multitude of activities can be seen as a strength as it illustrates the width of competence the profession hosts. It can also be seen as an effect of others enlisting educational development in various positions for purposes which are not always entirely clear or unanimous. Reorganisation is a frequent phenomenon in the world of educational development. Groups of educational developers are often moved into various parts of an organisation. Under such conditions the profession has to develop a chameleon-like capacity to engage in productive activities wherever it finds itself.

Another feature of educational development is that members often arrive into the profession from many other places (Green & Little, 2016). They have various academic backgrounds before engaging in educational development. They also often carry with them an academic identity not necessarily linked to educational develop-

1 The term educational developer is used as a synonym to academic developer, faculty developer or staff developer.

ment. Because of this, many professionals in educational development do research on other things, pursuing research interests and research methods established before entering into this profession. And even though this pattern might be changing, the profession, it can be argued, suffers from a dispersed rather than a coherent research tradition. Besides a rather broad focus on improved student learning, the variation in how this is to be achieved reveals that there is no educational development paradigm.

To illustrate this lack of a research paradigm, one can look at theories of change. In a large and global business dealing with change and development as a core business, it would be fair to ask any educational developer about their specific view on how change is encouraged in higher education. However, after more than 30 years in educational development we would conclude that there is a lack of an advanced discussion about how change in higher education institutions unfolds.

There has been a long and scholarly discussion about impact from educational development interventions, especially from formal pedagogical courses offered to academic teachers (Stes, 2010; Chalmers & Gardiner, 2015; Saroyan & Trigwell, 2015). This debate has for some time been focused on establishing a link between what educational developers do and improved student learning. Even though this has been hard to establish, today there exist good and productive examples that such a link exists (see for example Condon, Iverson, Manduca, Rutz, & Willet, 2016).

But despite some attempts to highlight the importance of a theory of change (Amundsen & D'Amico, 2019; Bamber, Trowler, Saunders, & Knight, 2009; Hart, Diercks-O'Brien, & Powell, 2009), change as a phenomenon has not been featured a lot in the scholarly debate among educational developers, not large scale change; not a debate aiming at tackling the question: how does one change a university in relation to teaching and learning? Here, in this gap in the educational development literature, this text aims at making a contribution.

2 Large-scale change in higher education

Kezar (2014) briefly presents six schools of thought on change in organisations. These are *scientific management*, *evolutionary*, *political*, *social cognition*, *cultural*, and *institutional and neo-institutional*. Kezar's purpose is not to fully present this vast area in the organisational change literature. Instead she invites the reader to contemplate a collection of cases illustrating that these schools of thought are relevant while contemplating large scale change in higher education, relevant for stakeholders like institutional managers, educational developers, and others.

The space available for this text does not allow us to do Kezar justice. Those interested in her account simply have to read for themselves. Instead the six schools of thought are mentioned here as a backdrop for a perspective introduced below where parts of what can be labelled a cultural approach to change in higher education are discussed. Within this perspective the text is placed in one of the six schools of

thought. Furthermore, it is not a theory in itself. Instead it offers a few building blocks that together with other blocks added later can become a theory for how to pursue cultural change in higher education.

As an illustration of what a cultural shift could be, the following scenario can be contemplated: Assume you work in an institution or a part of an institution where teaching is rarely being talked about. Teaching is not valued and there are no monetary or career-related incentives for being an excellent teacher. Instead, research is the practice that is talked about, linked to careers and to monetary incentives. Now, contemplate a shift. Due to many things, among which educational development interventions is one, things change. After some time, teachers do talk about teaching, even in a scholarly way, and they publish observations of student learning within the courses they teach. Furthermore, there are monetary and career-related incentives for developing as an excellent teacher.

This would constitute a cultural shift that would be seen as an improvement by most educational developers. So, what we are going to do is to discuss some aspects of cultural change so that our understanding of this potential change increases. Ultimately these aspects can be used to support similar changes in other institutions.

3 Disruptions in social systems

Social systems, like an existing culture, may change as a result of them being disrupted. Vollmer (2013) introduces a perspective on social disruption as a range from small ones, hardly noticed by those involved, to large disruptions, threatening to dissolve the social context and make it disappear into the background of wider social contexts. To him any social setting displays an aspect of stability. The members of a group expect some kind of regularity so that they can focus on other things than the maintenance of the group itself. Alvesson (2002) has described organisational culture as something that makes various groups visible in relation to each other. "This is how we do things here, over there they do things differently", are illustrative comments revealing that there are differences between various groups. In our perspective these differences are viewed as cultural differences.

Returning to disruptions, these are things happening that require some kind of action from the group members to restore order. Mostly these actions are performed without members thinking about them or even identifying them as ways to restore or to maintain order. Nodding, smiling, offering familiar anecdotes, all serve the purpose of signalling stability among the group members. Often a comment is enough to restore the order, to show the others that things are as they are expected to be. More severe disruptions require some kind of explicit coordination among the members. They have to mobilise new information or new interpretations, they may also have to change the way they interact, or even reorganise the internal hierarchy to restore the order they aspire to. After such processes members often can describe

times past as periods of change. Things used to be different. Such descriptions can be accounts of cultural change, slow and incremental, but still cultural change.

Central for educational development generally is that, for example a group of teachers over time changes its practices or even does new things, in order to improve student learning. But central seen through a cultural lens is the meaning the group attaches to the things members do. Whether change in practice occurs before a change in the meaning a group attaches to it or whether a new interpretation of meaning precedes new actions, is still unclear. It is similar to the debate on whether individuals change their behaviour as a result of new ways of thinking or whether new ways of doing things causes new ways of thinking to emerge (Ajzen & Fishbein, 2005).

What Vollmer points at are features of a group process that can be described as crucial in relation to how the group handles disruptions that in turn may or may not lead to lasting change. That is, which meaning they attach to the disruption at hand and how this meaning may or may not change as events unfold.

While members deal with a changing world or with confusing experiences, they may have to deal with new things in new ways, and as they do, existing hierarchies in the group may have to be renegotiated. Disruptions, therefore, Vollmer argues, can be studied as destabilisation in *what* is being talked about, *who* is doing most of the talking, and *how* these things are being talked about (Table 1). Following Vollmer, cultural change can start in any of these three aspects, and lasting change will most likely have had effect on all of them.

Table 1.: useful to study while studying effects from disruptions on social settings, e. g. culture change in teaching

What	Teaching and student learning are being talked about in contrast to previously when it was not. Such conversations are being encouraged through more or less tangible incentives.
How	Teaching and learning are being talked about in new ways. For example, conversations feature some kind of systematic observations, they use examples from somewhere else and even material from educational research.
Who	New individuals emerge as having authority, often because they are good at teaching and good at talking about teaching in ways that shape the new order.

It becomes clear that, through this perspective, the interactions taking place within the organisations are crucial for understanding culture and cultural change. It is through interactions that culture is maintained and restored. During daily interactions the lifeworld of the academics is confirmed and stabilised (Alvesson & Sveningsson, 2016). It is also through interactions that members restore disruptions no matter if these disruptions are barely noticeable or if they are severe and require explicit co-ordination.

Therefore, studying daily interactions among academic teachers in relation to teaching becomes key if we seek to understand cultural change as well as cultural stability.

4 Significant networks

Research has shown that academic teachers do talk to other academic teachers about what they experience in teaching. They share observations, vent emotional episodes, talk about new ideas, and discuss teaching problems on a regular basis (Roxå & Mårtensson, 2009a; Patariaia, Falconer, Margaryan, Littlejohn, & Fincher, 2014; Thomson & Trigwell, 2016). But they do this with specially selected and trusted others, and they do this backstage (Goffmann, 2000; Roxå & Mårtensson, 2009b), in private, hidden from the public. These conversational partners have been described as an academic teacher's *significant network* (Roxå & Mårtensson, 2009a). Subsequent research shows that significant networks vary qualitatively among teachers who can be described as excellent teachers and those who can be described as average teachers (Van Waes, Moolenaar, Daly, Heldens, Donche, & Van den Bossche, 2016), and that teachers have a tendency to choose significant conversational partners based on similarity (Poole, Iqbal, & Verwoord, 2018). It appears as if the formation of significant networks is influenced by social homophily, birds of a feather (McPherson, Smith-Lovin, & Cook, 2001).

It can be argued that sustainable change in higher education organisations must engage the significant networks. It can also be argued that change itself is constituted as a change in what is being talked about within the networks, who is included in the conversations, and the character of these conversations.

The question for an educational developer is: how do we influence these conversations since they are hidden from the public view? It is often hard to identify the networks, let alone to influence them. Furthermore, we deal with networks that often have similar characteristics as friendship. It is likely that whatever happens, it is negotiated among significant others, and the outcome of these conversations will no doubt result in what those involved consider the truth or at least the best interpretations of the truth.

Many are the managers of higher education institutions that have formulated a policy, released the same policy and then failed to perceive any effect from it. The saying goes that culture eats policy for breakfast. Perceived through the perspective of significant networks, any policy is negotiated among those being significant to each other and these conversations determine whether the policies should be acknowledged or acted upon or discarded, and how the attitude towards the policy should be when it is being talked about. It is unlikely that change will be sustainable if the interactions within the significant networks are not affected.

One strategy to achieve change is to reorganise and thereby increase the likelihood that the members of the organisations meet new people. In a way this is to target the who-aspect of cultural change. It is also likely that meeting new people will result in new things being talked about (the what-aspect). Other strategies include demands to report on practices through certain ways. Web-based forms to fill out as part of quality assurance regimes can be implemented in order to emphasise new aspects of the teaching and learning reality coming into view (targeting the what- and

how-aspects). One can also elevate new people; academic teachers that have a record of placing emphasis on teaching and assign them power to influence colleagues (targeting the who-aspect).

A problem with these strategies in relation to significant networks is that these operate backstage and disregard organisational boundaries. It is likely that some of them are influenced through the interventions described above, but it is unlikely that the entire organisation will be affected. If there are changes in the larger web of significant networks, these changes may be experienced as disruptions by other parts of the larger network and trigger strategies aiming for restoration of a previous stability. One force creating a counterforce. Individual change-agents can experience this as resistance to change but for the members of the organisations they are often variations of recurrent disruptions triggering more or less explicit strategies for restoration of order. Many of those being labelled as resistant to change might not even be aware of the change, they through more or less unconscious actions “resisted”.

5 A wider perspective

Significant interactions take place between individuals who trust each other. These interactions are also experienced as more meaningful and more important than other interactions, hence significant. When we widen the perspective from significant networks to more general network research, featuring clusters internally characterised by strong ties, and externally linked to other clusters through weak ties, we shall bear in mind that what we do is an approximation. If significant networks are a reality, they also become increasingly complex as we apply them to institutions inhabited by hundreds or even thousands of individuals. It is not only that the significant relations form a complex web of interactions; it is also that significant networks do not confine themselves to organisational entities. They stretch across departments, faculty, and institutional boundaries. This is the reason for why we opt for an approximation, to avoid an overwhelming complexity in our conceptualisation.

From network research we know that people tend to, over time, form clusters consisting of people with whom they interact on a frequent basis. These interactions are mostly not only frequent; they are also often emotional and have effects on perceptions of self and professional identity (Barabási, 2003; Granovetter, 1973; Hemphälä, 2008; Watts, 2003). The formation of clusters often follows a principle of social homophily (McPherson, Smith-Lovin, & Cook, 2001). People tend to like spending time with others who are similar to themselves. In turn social homophily contributes to a perceived stability. It becomes easier to foresee how people will react if they share background and experiences. This in turn has positive effects on trust (Luhmann, 2005) and thereby a release of cognitive energy for other things than the maintenance of the group. What we thus suggest is that these clusters can work as an approximation for significant networks as we scale up the perspective.

Clusters, as introduced above, have also been described as *microcultures*. Over time clusters develop cultural features that make them possible to describe as microcultures, groups of academics interacting on a regular basis and thus together create habits, traditions, tacit knowledge, and other cultural features that in turn influence their members' future behaviour (Roxå, 2014; Roxå & Mårtensson 2014; 2015). Disciplinary communities, departments, sub departments, or workgroups operating over some time are all examples of what can be described as microcultures. They all develop more or less stable traditions for talking about teaching and learning while negotiating the pedagogical reality they refer to.

As we do this approximation, we are aware that there is not a perfect match. Not all members of a cluster are significant to each other. But we maintain the approximation for practical purposes. We need this because it provides a possibility to maintain the perspective constructed above. The real mismatch between the approximation and what is real remains to be discussed.

Clusters are bound together through weak ties. These ties are less frequent and do not carry emotions as much as strong ties. They have less effect on identity. What they do is to carry information across cluster-boundaries. In his seminal article, *The strength of weak ties*, Granovetter (1973) argues that weak ties are what brings a social setting together, like an organisation. Without weak ties the organisation would become partitioned and thereby become almost impossible to coordinate. Various parts of the organisation would become insignificant to each other. The clusters (or microcultures) would act on their own accord without listening to insights made in other parts of the organisation. The result is a number of microcultural silos with little communication in between. In an organisation dealing with highly specialised things, where activities require a specialist's knowledge and skills, developed over time, the risk of becoming partitioned would be even greater.

A partitioned organisation would not only be hard to coordinate, it would also be vulnerable. External stakeholders with other basic values could easily invade such an organisation piecemeal. Microcultures in one corner of the organisation would not be aware of any threat operating on other microcultures until it appeared on their own doorstep.

It is a known fact that organisations often become loosely coupled (Meyer & Rowan, 1977), something that can be described as an advantage (Weick, 1976). Loosely coupled means that what the organisation says externally does not fully match what is being done internally. Policies used to present the organisation to the outer world are not entirely applied by members and workgroups. The negative aspect of this is that any organisation can be accused of not walking the talk, to be somewhat hypocritical. It says something to the outer world while internally it accepts deviations from the described order. On the other hand, a policy for a large organisation, hosting specialised members doing very different things can impossibly be suited for all occasions. Thus, members have to deviate to some degree from what the organisation says about them. The fact that the organisation is loosely coupled does not in itself imply a bad thing. But being partitioned is worse.

Hence and historically, weak ties have been seen as crucial while linking together various parts of an organisation. It is the weak ties that bridge boundaries and make the organisation less partitioned. This perspective has been discussed in relation to the development of teaching cultures in higher education (Mårtensson, 2014; Roxå, Mårtensson, & Alveteg, 2011). The simple idea coming out of this is that if you want to develop a higher education organisation in relation to teaching, pay attention to the weak ties. They have the potential to carry new information across boundaries, in new ways, and to create new significant relations as well. Below we will see that reality is a bit more complicated than the model.

6 Back to significance

However, Centola (2018) points out that the model presented by Granovetter (1973) and described above is not constructed out of patterns of behaviour. Instead, the foundation for Granovetter's and others' network research are studies of epidemics. Researchers studied how cholera spread, or how a virus travels from one individual to another as it forms a pandemic. In these cases, one single contact may be enough for the virus to spread. Centola's point is instead that if you want people to change their behaviour one cannot extrapolate from what he calls simple contagion, i.e. when one contact may be enough. Instead, he conducts studies on how behaviour spread in a social system. He coins the term *complex contagion* to better match the complexity in how behaviours spread.

Centola (2018) even shows that overreliance on weak ties in change-work can in fact slow down change, or even inhibit change altogether. If people, such as educational developers, are brought into an organisation and invited to stimulate change through inspirational lectures, it can lead to deeper trenches and increased distance between the clusters. The reason for this can be that if a microculture does not believe in what an inspirer claims, the members of the microculture will share their experience of how wrong this person is and through this develop further arguments for why their old ways are more trustworthy. Since these defensive interactions are more significant than interacting with the guest, they are also likely to contribute to an identity including opposing elements.

The spread of behaviour instead follows a pattern of complex contagion. It takes several interactions where an alternative behaviour is presented, illustrated, or argued for before it becomes plausible as an alternative for members of a microculture. For this to happen complex contagion interactions have to take place on several occasions and the interaction has to include elements of trust: *complex contagion requires multiple contacts and thrives from trust-relationships*.

The question then is: how does this type of complex contagion happen across microcultural boundaries? Weak ties are not strong enough to carry complex contagion. Strong ties, on the other hand, happen inside microcultures, where members are more significant to each other. Furthermore, significant relationships are known

to follow principles of social homophily (Poole et al., 2018). People who share a culture often also share beliefs and identities. Academic teachers who share a microculture tend to believe in similar ways to teach.

Here, Centola (2018) points to the fact that boundaries between clusters are almost never discrete. They are never distinct to a degree where people never interact. Instead boundaries are porous. Some members belong to more than one microculture and may therefore be trusted members of several microcultures. They meet members from several microcultures frequently and are therefore suited to carry information between microcultures. They can fulfil the task of mediating complex contagion, that is, influencing members towards new behaviour across microcultural boundaries. They may pick up a new behaviour through complex contagion in one microculture and then present this as an alternative to yet another microculture and thereby mediate complex contagion between microcultures.

This process will take time; since it is built on repeated interaction. New ways to teach or to talk about teaching can be forecasted to spread from one microculture to another and as they do the methods or perspective talked about will change in the process, like in the children's game where one child whispers something into the ear of another child and this child then passes on what he or she has heard, and so on. The meaning is transformed as it travels from one end of an organisation to another, as it crosses microcultural boundaries.

References

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. Johnson, & P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173–221). Mahwah N. J.: Erlbaum.
- Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. London: Sage Publications.
- Alvesson, M., & Svaneningsson, S. (2016). *Changing Organizational Culture. Cultural change work in progress. (2nd ed.)*. London: Routledge.
- Amundsen, C., & D'Amico, L. (2019). Using Theory of Change to evaluate socially-situated, inquiry-based academic professional development. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 196–208. doi:<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.04.002>
- Bamber, V., Trowler, P., Saunders, M., & Knight, P. (2009). *Enhancing Learning, Teaching, Assessment and Curriculum in Higher education*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & The open University Press.
- Barabási, A.-L. (2003). *Linked. How Everything Is Connected to Everything Else and What It Means for Business, Science, and Everyday Life*. New York: Plume.
- Centola, D. (2018). *How Behaviour Spread. The Science of Complex Contagions*. Princeton: Princeton University Press.
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81–91. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.002>

- Chng, H. H., Mighty, J., Roxå, T., Sorcinelli, M. D., & DiPietro, M. (2019). 'The danger of a single story: a reflection on institutional change, voices, identities, power, and outcomes. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 97–108. doi:<https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1594239>
- Condon, W., Iverson, E., Manduca, C., Rutz, C., & Willet, G. (2016). *Faculty Development and Student Learning: Assessing the Connections*. Bloomington Indiana University Press.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 1–14. doi:10.1080/1360144X.2013.751691
- Goffman, E. (2000 [1959]). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik. (The Presentation of Self in Everyday Life)* (S. Bergström, Trans.). Stockholm: Prisma.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Green, D., & Little, D. (2016). Family portrait: a profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 135–150. doi:[doi:10.1080/1360144X.2015.1046875](https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1046875)
- Hart, D., Diercks-O'Brien, G., & Powell, A. (2009). Exploring Stakeholder Engagement in Impact Evaluation Planning in Educational Development Work. *Evaluation*, 15(3), 285–306. doi:DOI: 10.1177/1356389009105882
- Hemphälä, J. (2008). *The Instrumentality of Talk – On the Creation of Sustainable Organizations Through Social Interactions*. (Doctoral Thesis), Royal Institute of Technology, Stockholm.
- Kezar, A. (2014). *How Colleges Change. Understanding, Leading, and Enacting Change*. New York: Routledge
- Land, R. (2001). Agency, contexts and change in academic development. *International Journal of Academic Development*, 6(1), 4–20.
- Lee, A., Manathunga, c., & Kandlbinder, P. (2010). Shaping a culture: oral histories of academic development in Australian universities. *Higher Education Research & Development*, 29(3), 307–318.
- Leibowitz, B. (2014). Reflections on academic development: What is in a name? *International Journal for Academic Development*, 19(4), 357–360.
- Luhmann, N. (2005). *Förtroende – en mekanism för reduktion av social komplexitet 'Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität'*. Riga: Daidalos AB.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. (2001). Birds of a feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology*, 2001(27), 415–444.
- Meyer, J., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Mårtensson, K. (2014). *Influencing teaching and learning microcultures. Academic development in a research-intensive university*. PhD-thesis. Lund University Press, Lund, Sweden.

- Mårtensson, K., & Roxå, T. (2018). Development of academic developers – supporting a scholarly community. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker, & R. Kortdts-Freudinger (Eds.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung* (pp. 250–270). Magdeburg: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik.
- Patarai, N., Falconer, I., Margaryan, A., Littlejohn, A., & Fincher, S. (2014). ‘Who do you talk to about your teaching?’: networking activities among university teachers. *Front-line Learning Research*, 2(2). doi:<http://dx.doi.org/10.14786/flr.v2i2.89>
- Poole, G., Iqbal, I., & Verwoord, R. (2018). Small significant networks as birds of a feather. *International Journal for Academic Development*, published online. doi:<https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1492924>
- Roxå, T. (2014). *Microcultures in the meso level on higher education organisations – the Commons, the Club, the Market and the Square*. Lund University, Lund.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009a). Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009b). Teaching and Learning Regimes from within. Significant Networks as a locus for the social construction of teaching and learning. In C. Kreber (Ed.), *The University and its Disciplines. Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. London: Routledge.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2014). Higher education commons – a framework for comparison of midlevel units in higher education organizations. *European Journal of Higher Education*(online 11 June 2014 <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2014.924861>). doi:10.1080/21568235.2014.924861
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 193–205. doi:[doi.org/10.1080/1360144X.2015.1029929](http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2015.1029929)
- Roxå, T., Mårtensson, K., & Alveteg, M. (2011). Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: a network approach. *Higher Education*, 62(1), 99–111.
- Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers’ professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 92–101. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.008>
- Sorcinelli, M., Austin, A., Eddy, P., & Beach, A. (2006). *Creating the Future of Faculty Development. Learning from the Past, Understanding the Present*. Bolton Anker Publishing Company.
- Stensaker, B., van der Vaart, R., Dyrda Solbrekke, T., & Wittek, L. (2017). The Expansion of Academic Development: The Challenges of Organizational Coordination and Collaboration. In B. Stensaker, G. Bilow, L. Breslow, & R. van der Vaart (Eds.), *Strengthening Teaching and Learning in Research Universities. Strategies and Initiatives for Institutional Change*. (pp. 19–41). London: Palgrave Macmillan

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5, 25–49. doi:doi:10.1016/j.edurev.2009.07.001

Sutherland, K. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261–273.

Thomson, K., & Trigwell, K. (2016). The role of informal conversations in developing university teaching? *Studies in Higher Education, published electronically*. doi:http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1265498

Van Waes, S., Moolenaar, N., Daly, A., Heldens, H., Vincent, D., Petegem, P., & Van den Bossche, P. (2016). The networked instructor: The quality of networks in different stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 59, 295–308.

Vollmer, H. (2013). *The Sociology of Disruption, Disaster and Social Change. Punctuated Co-operation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Watts, D. (2003). *Small Worlds – The Dynamics of Networks between Order and Randomness*. New Jersey: Princeton University Press.

Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(March), 1–19.

Table of Tables

Tab. 1. useful to study while studying effects from disruptions on social settings,
 e. g. culture change in teaching 27

Authors

Torgny Roxå, Senior Lecturer, Lund University,
torgny.roxa@lth.lu.se

Katarina Mårtensson, Senior Lecturer, Lund University,
katarina.martensson@ahu.lu.se

Hochschuldidaktik als strategisches Element der Hochschulentwicklung – Analyse eines Fallbeispiels

MARIANNE MERKT

Abstract

Mitarbeiter*innen von Qualitätspakt Lehre Projekten¹ wurden aufgrund ihrer Expertise zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre eingestellt, stehen jedoch oft vor dem Dilemma, dass die Hochschulleitung von ihrer Arbeit erwartet, dass sie nicht auf Einzelprojekte beschränkt bleibt, sondern sich auf der Systemebene der Hochschule im Bereich Studium und Lehre auswirkt. Der Handlungsspielraum der Mitarbeiter*innen zur Gestaltung der Programme und Maßnahme ist jedoch meist auf die Ebene der Interaktion mit einzelnen Verantwortlichen, bspw. Lehrenden oder Studiengangverantwortlichen beschränkt.

Im Beitrag wird auf theoretische Ansätze der pädagogischen Organisationsentwicklung mit Fokus auf die Educational Governance als theoretischer Rahmen zurückgegriffen, um zu erklären, wo die Gründe dafür liegen könnten. Anhand eines Pilotprojekts der Hochschule Magdeburg-Stendal als Fallbeispiel, einem landesgeförderten Bildungsprogramm für Geflüchtete mit akademischen Ambitionen, wird mithilfe des theoretischen Rahmens analysiert, warum die intendierte Bildungsleistung des Projekts im ersten Durchgang nur sehr eingeschränkt erreicht wurde, obwohl die formal-organisatorische Qualität des Bildungsprogramms im Vergleich zu ähnlichen Angeboten hoch war. Daraus werden Konsequenzen für die Rolle der Hochschuldidaktik in Hochschulen gezogen.

Gliederung

1	Berufliches Selbstverständnis und zugestandener Handlungsspielraum in der projektgeförderten Hochschuldidaktik – ein professionelles Dilemma	38
2	Theoretischer Exkurs: Organisationspädagogik und Educational Governance	40
3	Das IpFaH-Projekt – Bildungsprogramm und Begleitforschung	42
4	Hochschuldidaktik als strategisches Element von Hochschulentwicklung	48

1 Auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum Qualitätspakt Lehre wird das Ziel der Förderlinie, die Verbesserung der Qualität der Lehre sowie der Studienbedingungen an deutschen Hochschulen, explizit genannt. Online verfügbar: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html>. Letzter Zugriff am: 02.09.2019.

Literatur	50
Autorin	52

1 Berufliches Selbstverständnis und zugestandener Handlungsspielraum in der projektgeförderten Hochschuldidaktik – ein professionelles Dilemma

Anlass für den Beitrag ist der Diskurs zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik in der hochschuldidaktischen Community. Immer wieder wird in der Hochschuldidaktik die Differenz deutlich zwischen dem theoretisch und empirisch fundierten hochschuldidaktischen Verständnis eines professionellen Tätigkeitsspektrums und dem realen institutionellen Handlungsspielraum, der Hochschuldidaktiker*innen in Hochschulen zugestanden wird². Besonders relevant ist dieser Diskurs aktuell im Kontext der BMBF-Förderlinie Qualitätspakt Lehre (QPL), weil gegen Ende der Förderlaufzeit in den Hochschulen die Entscheidung ansteht, welche Projekte nach Ende der Förderung weitergeführt werden sollen und welche beendet werden. Hochschuldidaktiker*innen, die in geförderten Projekten arbeiten, sehen sich dann oftmals vor der Aufgabe, die Notwendigkeit, die Qualität oder sogar die Wirksamkeit ihrer Projekte nachzuweisen. Für die Hochschuldidaktik ist es deshalb wichtig, begründen zu können, was die Qualität hochschuldidaktischer Arbeit ausmacht und von welchen Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen diese abhängt.

Im Zuge der QPL-Förderung und ähnlicher Förderlinien durch das BMBF³ im letzten Jahrzehnt sind an den meisten Hochschulen in Deutschland eine Fülle von unterschiedlichen hochschuldidaktischen Maßnahmen entwickelt worden oder Einrichtungen entstanden, die bislang noch überwiegend aus Projektmitteln finanziert werden. Mit Ende der QPL-Förderphase im Jahr 2020 stellt sich die Frage, welche Rolle diese Einrichtungen im Fall der Verstetigung für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre in Hochschulen als Bildungsorganisationen übernehmen können und wie sie dafür institutionell eingebunden sein müssen.

In hochschuldidaktischen Publikationen wird das Dilemma diskutiert, dass die Hochschuldidaktik in der Außenwahrnehmung meist auf die Funktion von Serviceeinrichtungen für die hochschuldidaktische Weiterbildung von Lehrenden reduziert wird. Forschungsaufgaben wurden ihr in der Vergangenheit teilweise explizit abgesprochen (vgl. bspw. Wissenschaftsrat 2008, S.69). Gleichzeitig wird sie immer wieder mit der Erwartung konfrontiert, zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre nachweislich beizutragen⁴. Besonders deutlich wird dieses Dilemma, wenn von pro-

2 vgl. aktuell dazu auch die Beiträge des Bandes „Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik“ (Scholkmann et al., 2018).

3 vgl. z. B. die Förderprogramme „Qualitätspakt Lehre“, „Offene Hochschulen – Aufstieg durch Bildung“, „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

4 Auf die Notwendigkeit der Wirkungsüberprüfung von Qualitätspakt Lehre Projekten wird bspw. im Ergebnisbericht der Evaluation des Qualitätspakt Lehre explizit hingewiesen und empfohlen, diese als Vergabekriterium für zukünftige Förderungen zu berücksichtigen (Schmidt et al. 2018, S.4).

jektgeförderten hochschuldidaktischen Maßnahmen gegen Ende der Projektlaufzeit erwartet wird, nachzuweisen, welchen Einfluss sie auf die Behebung der Problemfelder in Studium und Lehre der Hochschule hatten. So wird in externen Evaluationen bspw. nachgefragt, warum die Statusgruppe der Professor*innen nur in geringem Maße mit Weiterbildungsangeboten erreicht wurde oder welche Wirkung die Maßnahmen auf die Entwicklung der Studienabbrecherquoten hatten. Mit diesen Fragen werden dann die Hochschuldidaktiker*innen auf der Ebene der ihnen zugestandenen Tätigkeitsbereiche und Handlungen konfrontiert.

Im internationalen Diskurs der Hochschuldidaktik, im Englischen mit dem Begriff *Academic Development* bezeichnet (vgl. dazu auch den Beitrag von Roxå & Mårtensson in diesem Band), wurde die These, hochschuldidaktische Einrichtungen als strategisches Element der Organisationsentwicklung von Hochschulen zu verstehen, schon vor einem Jahrzehnt thematisiert. Roxå & Mårtensson (2008) begründeten diese These mit der Entwicklung der Hochschulen in Schweden, bzw. mit dortigen gesellschaftlichen Veränderungen. Durch die Öffnung der Hochschulen und die darauffolgende Diversifizierung der Studierenden sowie durch gesellschaftliche Prozesse wie bspw. die Digitalisierung in der Gesellschaft haben sich Roxå & Mårtensson zufolge die Rahmenbedingungen der Hochschullehre stark verändert. In Schweden kam zusätzlich eine Verschiebung von Entscheidungsprozessen von der nationalen auf die institutionelle Ebene von Hochschulen dazu. Die Hochschulen waren dadurch verstärkt mit gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert, durch Hochschulbildung zum gesellschaftlichen Wohlstand beizutragen und ihre Lehre und Studienangebote entsprechend zu entwickeln.

Während die Hochschuldidaktik traditionell auch in Schweden mit der Qualifizierung von Lehrenden oder mit von Einzelpersonen getragenen Entwicklungsprojekten, oft von Lehrenden und Hochschuldidaktiker*innen in Kooperationen verantwortet, konnotiert wurde, zeigte sich, dass diese Einzelvorhaben kaum Transferpotenzial auf andere Bereiche in der Hochschule entwickelt und meist keine Auswirkungen auf der Systemebene von Hochschulen hatten. Diese Einsicht hatte in der schwedischen hochschuldidaktischen Diskussion zur Folge, sich mit der eigenen Rolle in der Institution Hochschule auseinanderzusetzen. Ein Diskussionsergebnis war, dass die Hochschuldidaktik als strategisches Element von Hochschulen konzipiert werden muss, wenn sie eine Wirkung auf Systemebene entfalten können soll (Roxå & Mårtensson, 2008).

Ein ähnlicher Diskurs findet aktuell auch in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) statt. So reagierte die dghd auf die aktuellen beruflichen Herausforderungen und externen Erwartungen an die Hochschuldidaktik politisch mit Forderungen in Positionspapieren und Stellungnahmen zum eigenen Selbstverständnis⁵. Die 2018 einberufene Kommission für Weiterbildung der dghd entwickelte, unter anderem auf der Grundlage einer Befragung von Hochschuldidaktiker*innen, eine Rollen- und Kompetenzmatrix für hochschuldidaktische Tätigkeits-

5 Die Stellungnahmen und Veröffentlichungen der dghd sind unter dem folgenden Link zu finden: <https://www.dghd.de/die-dghd/downloads/>. Abgerufen am: 04.09.2019.

felder (Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd, 2018; Scholkmann & Stolz, 2017), in der – zusätzlich zu den genannten Rollen der Weiterbildung und weiteren – explizit Rollen- und Kompetenzprofile für die Organisationsentwicklung (Timmann et al. 2018, S. 25 ff.) und für die Forschung im hochschuldidaktischen Bereich (Kordts-Freudinger & Scholkmann 2018, S. 36 ff.) ausgeführt werden.

Die sich aktuell in Entwicklung befindende Organisationspädagogik (Göhlich et al., 2018), insbesondere mit Fokus auf die Educational Governance als wissenschaftliches Feld (Altrichter, 2018) bietet erste theoretische Ansätze, die Hinweise darauf geben, wie das hochschuldidaktische Dilemma interpretiert werden kann bzw. welche Rahmenbedingungen erforderlich sind, damit geförderte hochschuldidaktische Entwicklungsprojekte zu einer Organisationsentwicklung führen. Deshalb wird zunächst dieser analytische Rahmen (Abschnitt 2) skizziert. Anhand des Pilotprojekts „Integration politischer Flüchtlinge mit akademischen Hintergründen bzw. Ambitionen (IpFaH)“ als Fallbeispiel (Abschnitt 3), einem akademischen Bildungsprogramms für Geflüchtete zur Vorbereitung auf ein Studium (IpFaH-Projekt), sowie der Ergebnisse aus der Begleitforschung werden die Educational Governance, also die konkrete Akteurskonstellation im Fallbeispiel und darauf beruhende strukturelle Entscheidungen für das IpFaH-Projekt, sowie die Konsequenzen für die konkrete Bildungsqualität analysiert. Abschließend (Abschnitt 4) werden daraus Konsequenzen abgeleitet, welche Rolle die Hochschuldidaktik in Akteurskonstellationen der Organisationsentwicklung in Studium und Lehre einnehmen müsste, damit sich eine strukturelle Wirkung auf die Bildungsqualität in Studium und Lehre entfalten kann.

2 Theoretischer Exkurs: Organisationspädagogik und Educational Governance

Die theoretische Perspektive der Organisationspädagogik mit Fokus auf die Educational Governance hat sich als Teil der Bildungsforschung entwickelt, um Reformen und ihre Wirkung im Hochschul- und Schulsystem empirisch untersuchen zu können (Altrichter et al., 2007; Altrichter 2018, S. 446). Die Ansätze der Organisationspädagogik und der Educational Governance werden von Altrichter als sich ergänzende Ansätze vorgeschlagen (Altrichter 2018, S. 450), weil sie zwei theoretische Perspektiven verbinden, die zur Analyse der Steuerung von Bildungssystemen mit dem Ziel der Organisationsentwicklung geeignet sind. Während sich die Organisationspädagogik mit dem organisationalen Lernen, also dem Lernen in Organisationen, von Organisationen und zwischen Organisationen, auseinandersetzt, fokussiert die Governance-Perspektive die Handlungskoordination zwischen unterschiedlichen Akteur*innen, die in unterschiedlichen Konstellationen in komplexen sozialen Systemen interagieren müssen, um das intendierte Ziel einer Systemveränderung zu erreichen.

Ziel der Integration beider Ansätze ist es, die systemtypische Leistung von Bildungssystemen zu analysieren und zu beschreiben, wie die Steuerung solcher Systeme erklärt werden kann. Es geht also darum, zu erklären, unter welchen Rahmenbedingungen Bildungsprogramme dazu führen, dass die Teilnehmenden eines Bildungsprogramms die mit dem Programm intendierte Bildung erwerben. Darüber hinaus geht es darum, zu erklären, wie die Steuerung solcher Bildungsprogramme erfolgen kann, damit das intendierte Ziel auch erreicht wird. Beide Ansätze integrieren vermittelnd akteurs- und strukturtheoretische Begriffsbestimmungen. D.h., beide Ansätze gehen von einem Mehrebenen-Setting (Makro-, Meso- und Mikroebene) aus, berücksichtigen die Historizität der untersuchten Phänomene und beziehen die Bedeutung von Interaktionsprozessen auf der Mikroebene ein (Altrichter 2018, S. 451).

Während sich jedoch die organisationspädagogische Forschung auf die Mesoebene, also die Ebene der Organisation, konzentriert, liegt der Fokus der Governance-Forschung auf der Koordination der drei Ebenen, also der Makro-, Meso- und Mikroebene⁶, auf der die Handlungskoordination zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen erfolgt. Das folgende Zitat aus der Organisationspädagogik zeigt auf, wo die Herausforderungen einer solchen Handlungskoordination liegen:

„Auf den unterschiedlichen Ebenen einer komplexen Struktur herrschen häufig partiell unterschiedliche Handlungslogiken und Wertsysteme, sodass die Handlungskoordination zwischen Akteuren verschiedener Ebenen zusätzlich die Koordination zwischen unterschiedlichen Handlungslogiken erfordert.“ (Altrichter 2018, S. 445)

Übertragen auf die Drittmittelförderung in der Hochschullehre bedeutet das, dass die Bildungsqualität im Wesentlichen auf der Mikroebene zwischen Lehrenden und Lernenden als Individuen durch soziale Handlungen hergestellt wird. Hierfür ist eine bildungstheoretische Handlungslogik erforderlich, um die Bildungsqualität zu gewährleisten. Die Rahmenbedingungen für dieses soziale Handeln werden jedoch schon vor Projektbeginn auf der Makro- und der Mesoebene festgelegt. Die Entscheidungen auf der Mesoebene erfolgen eher entlang einer Management- oder einer Verwaltungslogik.

Bildungspolitische Förderlinien können nach diesem theoretischen Verständnis als Strukturangebote auf der Makroebene an die Hochschulen bezeichnet werden. Die Strukturangebote der Bildungspolitik müssen von innerinstitutionellen Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen aufgegriffen und in ihre jeweiligen Kontexte integriert werden.

6 In der Soziologie werden unterschiedliche Modelle von Mehrebenensystemen verwendet und auch auf Hochschulen als Organisation übertragen. Euler definiert bspw. für die pädagogische Hochschulentwicklung die organisationale Ebene der Hochschule als Makroebene, die curriculare als Mesoebene und die interaktionale als Mikroebene (Euler 2016, S. 261).

In diesem Beitrag wird stattdessen der Differenzierung des Mehrebenen-Settings nach Schimank (2007, S. 234 ff.) gefolgt, weil dort die Makroebene als externe bildungspolitische Steuerungsebene definiert wird, während die Mesoebene die Organisation und die Mikroebene die Ebene der Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden bezeichnet. Dadurch wird der Einfluss von bildungspolitischen Förderprogrammen auf die Hochschulentwicklung begrifflich fassbar.

So wird schon in der Beantragung des Projekts auf der Mesoebene entschieden, welche*r Akteur*in in der Hochschule, z. B. welcher Fachbereich, bzw. welche Fakultät oder welche zentrale Einrichtung, die Verantwortung und die Ressourcen für das Projekt erhält und welche Kooperationen diese*r Akteur*in eventuell mit anderen Akteur*innen zur Durchführung eingeht. Der/die Akteur*in wird eventuell weitere Kooperationen zur Durchführung des Projekts vor Beginn oder während der Durchführung eingehen. In Verbundprojekten müssen bspw. auch Kooperations- und Aushandlungsprozesse mit externen Akteur*innen geführt werden.

Die Qualität von Bildungsangeboten hängt damit – über die Qualität der sozialen Handlungen auf der Mikroebene hinaus – auch von gelungenen Kooperations- und Aushandlungsprozessen mehrerer Akteur*innen auf der Mesoebene in einem institutionellen Mehrebenensystem ab. Wesentlich für die Wirkung der Projekte auf der Mesoebene der Hochschulen als Institution ist, dass die Handlungskoordination und die Regelungsstruktur, die zwischen den Akteur*innen ausgehandelt werden, an den intendierten Bildungszielen des jeweiligen Projektes orientiert bleiben. Diese Aushandlungsprozesse sind deshalb anspruchsvoll, weil die unterschiedlichen Akteur*innen verschiedenen Handlungslogiken und Wertesystemen folgen, die zu Konflikten führen können (zur Darstellung des Ansatzes vgl. Altrichter 2018, S. 446 ff.; Altrichter & Heinrich, 2007).

Der Einfluss der Akteur*innen und ihrer Handlungslogiken auf die Bildungsqualität eines drittmittelgeförderten Projekts wird am Fallbeispiel des IpFaH-Projekts besonders deutlich, weil an Projekten für Geflüchtete besonders viele Akteur*innen beteiligt sind⁷. Im folgenden Abschnitt werden zunächst das Fallbeispiel sowie die von der Hochschuldidaktik durchgeführte Begleitforschung hinsichtlich der Bildungsqualität vorgestellt. Anschließend erfolgt eine Analyse der Educational Governance entlang des theoretischen Rahmens.

3 Das IpFaH-Projekt – Bildungsprogramm und Begleitforschung

Im Jahr 2015 und in den folgenden Jahren reagierten viele Hochschulen auf die steigenden Zahlen von Geflüchteten in Deutschland mit der Öffnung oder Entwicklung von akademischen Bildungsangeboten für diese spezifische Zielgruppe. Auch die Hochschule Magdeburg-Stendal etablierte sehr kurzfristig ein einjähriges studienvorbereitendes Bildungsangebot für Geflüchtete, die bereits eine Hochschulzugangsberechtigung haben und zum Teil schon Studienerfahrungen mitbringen⁸. Im Okto-

7 Schammann & Youndso sprechen in ihrer vergleichenden Untersuchung von Projekten für Geflüchtete in sieben Hochschulen „angesichts dieses dichten Akteursgeflechts“ von „erheblichen Herausforderungen der Koordination und Kommunikation“ (Schammann & Youndso 2016, S. 30).

8 Angestoßen wurde das Engagement für das Pilotprojekt durch die Erarbeitung der Internationalisierungsstrategie der Hochschule im Sommersemester 2015, in welcher die akademische Integration Geflüchteter explizit aufgenommen wurde. Verfügbar unter: <https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/international/internationales-profil/internationalisierungsstrategie.html>. (Zuletzt geprüft am 14.04.19).

ber 2015 startete das Pilotprojekt IpFaH, das vom Land Sachsen-Anhalt über drei Jahre gefördert wurde. Der erste Durchgang wurde vom Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung mit einer DAAD-finanzierten Begleitforschung⁹ untersucht (Merkt & Eisenächer, 2019; Eisenächer et al., 2019).

3.1 Das IpFaH-Bildungsprogramm

Das IpFaH-Projekt, das im ersten Durchgang mit 30 Teilnehmenden startete, sollte zwei formale Anforderungen erfüllen, die Voraussetzung zur Aufnahme eines Studiums in Deutschland sind. Erstens ging es um die Anerkennung einer Hochschulzugangsberechtigung, die fluchtbedingt von studieninteressierten Geflüchteten nicht immer erbracht werden kann. Zweitens war ein Deutsch-als-Fremdsprache-Kurs (DaF-Kurs) mit Spracheingangsniveau C1 erforderlich, der in staatlich geförderten Sprach- und Integrationskursen nicht angeboten wurde.

Mit der Umsetzung des IpFaH-Projekts wurde das International Office der Hochschule Magdeburg-Stendal beauftragt. Das Bildungsprogramm setzte sich aus den folgenden obligatorischen Elementen und optionalen Bausteinen zusammen. Die Hochschulzugangsberechtigung der Bewerber*innen für das IpFaH-Programm wurde mittels Orientierungsgesprächen mit prüfenden Interviews, einer Qualifikationsprüfung unter anderem durch uni-assist e. V. sowie dem TestAS-Test für ausländische Studierende geprüft. Das Bildungsprogramm bestand aus dem verpflichtenden einjährigen DaF-Intensivkurs. Ergänzt wurde es durch optionale Bausteine wie den Kursen der *Late Summer School*, die für alle Studienbewerber*innen der Hochschule vor Semesterbeginn angeboten werden, dem *Buddyprogramm* der Hochschule, also einer ehrenamtlich organisierten Begleitung von internationalen Studierenden durch deutsche Studierende, dem *RONDO*, einer vom International Office organisierten Gesprächsrunde, in der sich Studierende und Lehrende mit den Geflüchteten auf ehrenamtlicher Basis trafen, der Möglichkeit, im Status der *Gasthörer-schaft* an Lehrveranstaltungen teilzunehmen, und Beratungsangeboten durch das *Career Center*, die *Studienberatung* der Hochschule sowie Beratungen und Betreuung durch das *Jobcenter* und die *Ausländerbehörde* der Stadt Magdeburg.

Im ersten Durchgang wurden 26 Männer und vier Frauen, überwiegend aus Syrien stammend, aufgenommen. Die meisten Teilnehmenden waren unter 30 Jahre, überwiegend zwischen 20 und 24 Jahre alt. Fast drei Viertel der Teilnehmenden hatten bereits Studienerfahrungen, knapp 40 % einen Studienabschluss. Das Eingangssprachniveau der Teilnehmenden lag bei einem Drittel auf A1/2 und bei zwei Dritteln auf B1/2-Niveau. Aufgrund einer bestehenden Kooperation mit der German Jordanian University (GJU 2018) startete der DaF-Kurs in zwei Gruppen mit DaF-Lehrenden arabischer Muttersprache (Merkt & Eisenächer 2019, S. 138 f.).

9 Eine ausführliche Darstellung der Untersuchung hinsichtlich der Stichprobe, des Designs, der Methodik und der Auswertung findet sich in den beiden Veröffentlichungen (Merkt & Eisenächer, 2019; Eisenächer et al., 2019).

3.2 Forschungsergebnisse der Begleitforschung und der Hildesheimer Untersuchung

In der Begleitforschung sollte – über didaktische Hinweise zur Optimierung des Bildungsangebots hinausgehend – die akademische Integration der Geflüchteten unter dem Fokus der Studierfähigkeit untersucht werden. Im Zentrum stand deshalb die Frage, ob es gelingt, die Teilnehmenden im Rahmen des Bildungsangebots so mit der hiesigen akademischen Kultur vertraut zu machen, dass sie erfolgreich studieren können. Der Zugang zum Forschungsgegenstand erfolgte in zwei Studien.

In einer quantitativen Teilstudie wurde untersucht, inwiefern sich das Pilotprojekt der Hochschule Magdeburg-Stendal in das Gesamtangebot deutscher Hochschulen für diese spezifische Zielgruppe einordnen lässt. Dazu wurde die Internetpräsenz von 54 Hochschulen mit insgesamt 414 Einzelangeboten über eine Onlinerecherche ausgewertet, mittels zweier verschiedener Zugänge analysiert und unter Einbezug weiterer öffentlicher Daten unter institutionellen Merkmalen eingeordnet (Eisenächer et al., 2019). Die Recherche fand im Wintersemester 2015/16 und im Sommersemester 2016 statt.

Die qualitative Hauptstudie fokussierte das Erleben des Bildungsangebots aus der Subjektperspektive der Teilnehmenden des ersten IpFaH-Jahrgangs. Zur Datenerhebung wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews durchgeführt, die induktiv in Anlehnung an die Methodik der Grounded Theory kategorisiert und anschließend in ihrer Funktion für den Erwerb von Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase (Bosse, 2016; Bosse et al., 2014; Merkt, 2017; Merkt & Fredrich, 2017) analysiert wurden.¹⁰

Die Ergebnisse der beiden Teiluntersuchungen ergeben ein differenziertes Bild der Qualität des IpFaH-Projekts. Die vergleichende Untersuchung der formalen Gestaltung von Bildungsangeboten für Geflüchtete, die sich auf 54 Hochschulen bezog, zeigt, dass das Magdeburger IpFaH-Projekt im Vergleich ein relativ umfangreiches Bildungsangebot zur Verfügung stellt. Die qualitative Hauptstudie dagegen kommt zu dem Ergebnis, dass die Integration der Teilnehmenden mit Fluchthintergrund im IpFaH-Bildungsangebot nur für wenige Teilnehmende gelungen, für die Mehrheit der Teilnehmenden aber eher prekär verlaufen ist.

Gelungen sind die Integrationsprozesse, wenn die Teilnehmenden über Gelegenheiten zur Teilhabe und Mitgestaltung ein Zugehörigkeitsgefühl und eine eigene Zukunftsperspektive entwickeln konnten. Die wesentlichen Hindernisse für die

10 In der induktiven Auswertung des Interviewmaterials, ergänzt durch die Auswertung der sozio-demografischen Daten der Teilnehmenden, bildeten sich fünf Kategorien heraus, die für den Integrationsprozess relevant waren. Die Integration wurde beeinflusst durch 1. die kulturell unterschiedlich geprägte *Bedeutung persönlicher Beziehungen* und dem davon geprägten Umgang der Teilnehmenden mit optionalen Angeboten, 2. die Auswirkungen ungeklärter *Erwartungen der Teilnehmenden* an das Programm und die daraus folgenden *Enttäuschungen* auf die Lernmotivation der Teilnehmenden, 3. die unterschiedlich ausgeprägten, *individuellen Studienziele der Teilnehmenden* und die daraus resultierenden Wahrnehmungen der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Entwicklungschancen 4. das *Problem des „Weder-Noch-Status“* in Bezug auf den formalen Sonderstatus der Geflüchteten, der im Vergleich zum regulären Studierendenstatus bspw. die Berechtigung auf Tarif-Vergünstigungen oder die Möglichkeit, sich für Firmenpraktika zu bewerben, versperrte, was zu Exklusionserfahrungen, die die Programmverantwortlichen nicht vorhersehen konnten, führte, und 5. die dadurch beeinflusste unterschiedliche Entwicklung des *Zugehörigkeitsgefühls der Teilnehmenden*, die durch *Teilhabe und Mitgestaltung* hätte gestärkt werden müssen (Merkt & Eisenächer 2019, S.143 ff.).

misslungene Integration lagen in didaktischen Gestaltungsdefiziten begründet. Zu Beginn des Programms wurde versäumt, die Passung der institutionellen Bildungsziele des Bildungsprogramms mit den individuellen Bildungszielen der Teilnehmenden zu bearbeiten. Dadurch kam es zu falschen Erwartungen auf beiden Seiten. Die Möglichkeit der Mitgestaltung des Programms durch die Teilnehmenden wurde nicht genutzt, obwohl die Teilnehmenden durch ihren Fluchthintergrund, ihren Bildungshintergrund und ihre Hartnäckigkeit, sich trotz der erlebten Widrigkeiten für das Bildungsprogramm zu qualifizieren, dafür sehr gute Voraussetzungen mitbrachten.

Zudem konnte keine ausreichende Auseinandersetzung der Teilnehmenden des IpFaH-Programms mit der Umwelt Hochschule und ihren Akteur*innen hergestellt werden, obwohl die Teilnehmenden sehr motiviert waren und auch die Verantwortlichen des Bildungsangebots ein hohes Engagement einbrachten. Die soziale Eingebundenheit in die Hochschulcommunity wurde eingeschränkt bspw. durch Lehrende mit Arabisch als Muttersprache, durch Missverständnisse bezüglich der Funktion und Möglichkeiten der zusätzlichen Angebote, durch Unklarheiten bezüglich des Status und der Berechtigungen der Geflüchteten oder einfach dadurch, dass die IpFaH-Lerngruppenzeiten parallel zum Lehr- und Studienbetrieb stattfanden. Eine Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit typischen akademischen Elementen der Hochschule wurde dadurch erschwert.

Warum es jedoch zu diesen Einschränkungen in der didaktischen Qualität gekommen ist, obwohl das Engagement hoch und die Ressourcenausstattung für das IpFaH-Projekt gut waren, kann mit den Ergebnissen der Begleitforschung nicht erklärt werden.

3.3 Analyse der Governance des IpFaH-Projekts

Einen Erklärungsansatz dafür bietet eine empirische Studie der Universität Hildesheim, in der die Bildungsprogramme für Geflüchtete von sieben Universitäten und zwei Fachhochschulen, unter anderem auch das IpFaH-Projekt der Hochschule Magdeburg-Stendal, unter der Perspektive der Governance vergleichend untersucht wurden. Die Studie verweist darauf, dass die Schwierigkeiten des IpFaH-Projekts auch in den anderen untersuchten Projekten relevant waren (Schammann & Yunso, 2016).

Die Hildesheimer Studie bestätigt die Magdeburger Ergebnisse in Teilen und erweitert diese um spezifische Aspekte. So kommen beide Studien zum Schluss, dass durch mangelnde Kommunikation über Rahmenbedingungen und Zugangsmöglichkeiten, bspw. in Bezug auf die ergänzenden Angebote im Programm, enttäuschte Erwartungen aufseiten der Geflüchteten entstanden sind. Auch die Geflüchteten hatten teilweise falsche formale und kulturelle Erwartungen, die die Programme nicht erfüllen konnten. Hier wird das Magdeburger Ergebnis bestätigt, dass die Chance zur Nutzung der Ressourcen der Zielgruppe, insbesondere ihr Entscheidungs- und Mitbestimmungspotenzial zur Programmausgestaltung und -er-

weiterung, auch in vergleichbaren Projekten anderer Hochschulen nicht gut genutzt werden konnten.

Die Hildesheimer Studie erweitert die Magdeburger Ergebnisse insofern, als dass unter anderem auch die Governance der Programme und daraus entstandene Konfliktfelder in drei Modellen typisiert wurden (Schammann & Youndso 2016, S. 30 ff.). Gefragt wurde in der Hildesheimer Untersuchung, welche Akteur*innen die Bildungsprogramme koordiniert haben bzw. die Verantwortung dafür hatten und welche Kooperationen hochschulintern und -extern eingegangen wurden. Es ging also um die Handlungslogiken und die Handlungskoordination der Akteur*innen auf der Mesoebene. In den Ergebnissen werden die Handlungslogiken und Wertesysteme unterschiedlicher Akteur*innen deutlich. Während ehrenamtliche Akteur*innen, meist studentische Initiativen, eher auf die spontane Unterstützung der Geflüchteten setzten, dadurch aber Schwierigkeiten in der Koordination mit den Angeboten der hauptamtlichen Akteur*innen auftraten, konzentrierten sich die hauptamtlichen Akteur*innen, die in der Untersuchung meist Verwaltungseinheiten der Hochschulen waren, auf die Lösung formaler und organisatorischer Fragen (Schammann & Youndso 2016, S. 31).

Die Projekte der beiden Fachhochschulen waren dadurch charakterisiert, dass die zuständigen Verwaltungseinheiten, im Magdeburger Fall das International Office als hauptamtlicher Akteur, schon vor Beginn des Projekts offizielle Kooperationen mit internen und externen Akteur*innen eingegangen sind, während „studentische Initiativen nicht systematisch berücksichtigt“ (ebda, S. 32) wurden. Im Fall des IpFaH-Projekts waren vor Projektbeginn Kooperationen zur Studienberatung des Dezernats II als interner und zum JobCenter und der Ausländerbehörde als externe Akteur*innen festgelegt worden. Schammann und Youndso charakterisieren die Projektlogik der beiden Fachhochschulprojekte als eine durch „(...) engmaschige(n) Prozessschritte und (...) professionelle(n) Strukturen“ der Verwaltung geprägte Handlungslogik. Es ist naheliegend, dass mit dem Vorteil der klaren Zuständigkeiten und formalen Regelungen die notwendige Flexibilität für ehrenamtliche Initiativen verloren ging (Schammann & Youndso 2016, S. 33). Vor allem die Chance der Mitgestaltung des Programms durch die Geflüchteten selbst, also ein wesentliches bildungstheoretisches Qualitätskriterium (Faulstich & Zeuner 1999, S. 15 f.), wurde so verschenkt (Schammann & Youndso, ebda.). Der letzte Aspekt spiegelt sich in der qualitativen Magdeburger Untersuchung deutlich wider (Merkt & Eisenächer 2019, S. 152 ff.). An dieser Stelle soll der in Abschnitt 2 skizzierte analytische Rahmen noch einmal konkret auf das IpFaH-Projekt angewendet werden, um die Implikationen der Governance im Projekt deutlich zu machen.

3.4 Der Bruch zwischen Meso- und Mikroebene als hochschuldidaktisches Problem

Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Begleitstudien machen deutlich, dass das IpFaH-Programm sowohl aus der Handlungslogik der Hochschulleitung als auch aus der Handlungslogik einer Verwaltungseinheit gedacht gut konzipiert war. Diese Handlungslogik entspricht einer formal-organisatorischen Perspektive auf die

Gestaltung des IpFaH-Programms, deren Qualität die vergleichende quantitative Untersuchung bestätigt (Eisenächer et al. 2019, S. 94f.). Aus Sicht der Hochschulleitung, also einer Managementperspektive, ging es darum, das Programm möglichst schnell und ressourcenschonend umzusetzen und dafür geregelte Zuständigkeiten zu schaffen. Formal wurden in das IpFaH-Programm alle Angebote der Hochschule integriert, die für das Bildungsprogramm sinnvoll erschienen. Aus Sicht des International Office, also der Perspektive einer Verwaltungseinheit, ging es vermutlich eher darum, Rechts- und Regelungssicherheit bezüglich der Anerkennung von Abschlüssen, des Aufenthaltsstatus, der DaF-Prüfung und des formalen Status der Geflüchteten in der Hochschule herzustellen. Auch das ist mit dem IpFaH-Projekt gut gelungen. Beide Akteur*innen sind auf der Mesoebene der Organisation Hochschule lokalisiert. Auf der Mikroebene, der Ebene der Interaktionen zwischen den Geflüchteten und den Lehrenden, bzw. den Kontaktpersonen aus unterschiedlichen Bereichen, wäre eine pädagogische oder bildungstheoretische Handlungslogik der Gestaltung erforderlich gewesen, damit sich die Bildungsleistung hätte entfalten können. Hier geht es um die Klärung der Bildungsziele und darum, den individuellen Bildungsbedarf der Teilnehmenden in der Angebotsplanung zu berücksichtigen. Es geht darum, gegenseitige Erwartungen der Teilnehmenden und der Kontaktpersonen zu klären und das Angebot darauf auszurichten. Dass auf der Mesoebene vor Projektbeginn für die Handlungslogik der Mikroebene, also für die pädagogische Gestaltung des IpFaH-Programms, keine Akteur*innen mit dieser Expertise einbezogen waren, ist eine Erklärung dafür, dass das Programm im ersten Durchgang nicht das intendierte Ziel erreicht hat.

Die Startprobleme der akademischen Bildungsangebote für Geflüchtete, die auch in der Bielefelder Untersuchung als Konfliktfelder im Bereich der Governance der Programme beschrieben werden (vgl. Schammann & Youndso 2016, S. 30 ff.), sind demnach in der fehlenden Handlungskoordination zwischen den Akteur*innen der verschiedenen Ebenen sowie in der fehlenden Koordination zwischen den unterschiedlichen Handlungslogiken und Wertesystemen zu suchen.

Darüber hinaus verweist die Organisationstheorie im Gegenstandsbereich der Governance darauf, dass die Einführung von Innovationen zu neuen Aufgaben, Verpflichtungen und Rechten für bestehende Akteur*innen führt, eventuell auch neue Akteur*innen wie in geförderten Projekten dazukommen. Dadurch muss die bestehende Handlungskoordination und Regelungsstruktur zwischen den Akteur*innen über Aushandlungsprozesse an die neuen Aufgaben angepasst werden (vgl. Altrichter 2018, S. 446).

Hier stellt sich die Frage, welche Bedeutung diese Ergebnisse für die Rolle der Hochschuldidaktik in Hochschulen haben. Im ausgeführten Fallbeispiel hatte die Hochschuldidaktik eher eine für sie unübliche Rolle. Sie war in diesem Fall nicht für die Konzeption und Durchführung des Bildungsprogramms, sondern für die Begleitforschung zuständig. In dieser Rolle konnte sie zwar die Defizite des Bildungsprogramms nachträglich identifizieren und Ratschläge für die folgenden Durchgänge geben. Ihr Einfluss auf die Entwicklung des Programms war aber sehr begrenzt, weil entscheidende Rahmenbedingungen für das Programm auf der Meso-

ebene bereits gesetzt waren und auch für die folgenden Durchgänge nicht mehr wesentlich verändert werden konnten.

4 Hochschuldidaktik als strategisches Element von Hochschulentwicklung

Dieser Erklärungsansatz ist nicht nur für das IpFaH-Projekt, sondern für QPL-Projekte insgesamt und insbesondere für die aktuell typische Konstellation der Hochschuldidaktik in Hochschulen als Organisationen ertragreich. Mit der Interdependenz der drei Ebenen sowie der erforderlichen Handlungskoordination und den Aushandlungsprozessen der damit verbundenen unterschiedlichen Handlungslogiken und Regelungsstrukturen aller beteiligten Akteur*innen ist erklärbar, dass hochschuldidaktische Innovationsprojekte in Hochschulen nur dann Auswirkungen auf Systemebene haben können, wenn ihnen das Mitspracherecht und das Einbringen ihrer spezifischen Handlungslogik bei den dafür erforderlichen Aushandlungsprozessen zugestanden wird. Hochschuldidaktiker*innen sind Expert*innen für die didaktische Gestaltung der systemspezifischen Leistung auf der Mikroebene der Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden, also der Bildungsleistung. Sie müssen die entsprechende Handlungslogik aber auf der Mesoebene der Hochschulen in Aushandlungsprozesse einbringen können, damit die Rahmenbedingungen für die Mikroebene stimmen.

Ein Blick in die Projektdatenbank des Qualitätspakts Lehre zeigt, dass die meisten Projekte strukturelle Entwicklungen über die Mikroebene hinaus erfordern. So fokussieren bspw. die Hälfte aller Qualitätspakt Lehre Projekte die strukturelle Veränderung der Studieneingangsphase. Hier sind zusätzlich zur Hochschuldidaktik ganz unterschiedliche Akteur*innen der Hochschulen beteiligt wie Studiengangverantwortliche, Fachbereiche bzw. Fakultäten oder zentrale Verwaltungseinheiten. Sind hochschuldidaktische Einrichtungen an der Projektdurchführung beteiligt, dann brauchen sie – über die Kompetenz zur bildungstheoretisch orientierten konzeptionellen Gestaltung hinaus – die Legitimation und das Wissen dafür, ihre Handlungslogik in die Verhandlungen mit den beteiligten Akteur*innen einbringen zu können. Sie müssen mit aushandeln können, wie die Regelungsstruktur aussieht, mit der die neuen Aufgaben in Kooperationen bearbeitet werden. Eventuell müssen neue Formate der Kooperation entwickelt und eingeführt werden. Ein Blick auf die Prozessentwicklung von Systemakkreditierungen zeigt bspw., dass und wie diese neuen Kooperationen der Hochschuldidaktik mit unterschiedlichen Akteur*innen in der Qualitätsentwicklung implementiert werden können. Dafür braucht die Hochschuldidaktik die Legitimation und Unterstützung der Hochschulleitungen und eine Akzeptanz dafür, dass die Berücksichtigung ihrer Handlungslogik auch auf der Mesoebene wesentlich für die Bildungsqualität ist.

Mit dem Exkurs zu pädagogischer Organisationsentwicklung, insbesondere unter dem Fokus der Educational Governance, sowie mit dem Fallbeispiel IpFaH sollte

in diesem Beitrag deutlich gemacht werden, dass hochschuldidaktische Arbeit voraussetzungs- und systemspezifisch ist, wenn sie eine Wirkung auf die Qualität der Hochschulbildung als systemspezifische Leistung von Hochschulen entfalten soll.

An die bislang ausgeführten Überlegungen werden drei Voraussetzungen für die professionelle hochschuldidaktische Arbeit sowie für die institutionelle Verortung von hochschuldidaktischen Einrichtungen angeschlossen. Die ersten beiden Punkte sind aus den theoretischen Überlegungen abgeleitet. Der dritte Punkt stellt eine Verbindung zum bisherigen hochschuldidaktischen Diskurs zur eigenen Professionalisierung her. Er konkretisiert Aspekte der bereits ausgearbeiteten Rollenfacetten der Organisationsentwicklung und der Forschung (Scholkmann et al., 2018).

1. Strategisches Wissen zu Educational Governance in Hochschulen

Über das didaktische Gestaltungswissen hinaus benötigt die Hochschuldidaktik dann auch strategisches Wissen über hochschulinterne und -externe Akteur*innen, deren Konstellationen in der grundständigen Struktur von Hochschulen und deren Handlungslogiken und Wertesysteme.

2. Kompetenzen der Moderation unterschiedlicher Handlungslogiken in Kooperationsformaten mit unterschiedlichen hochschulinternen Akteur*innen

Darüber hinaus werden Kompetenzen benötigt, die die Moderation von Aushandlungsprozessen mit Akteur*innen über unterschiedliche Handlungslogiken hinweg betreffen. In der Moderation dürfen Hochschuldidaktiker*innen ihre eigene Handlungslogik und die Verantwortung für die Gestaltung der Mikroebene nicht aufgeben, wenn die Bildungsleistung nicht gefährdet werden soll.

3. Professionelle Autonomie durch entsprechende institutionelle Strukturen

Um ihre eigene Handlungslogik zu bewahren, braucht die Hochschuldidaktik eine entsprechende professionelle Autonomie. Erst dann kann sie als strategisches Element in der Organisationsentwicklung wirksam werden. Um eine entsprechende professionelle Autonomie zu gewährleisten, braucht die Hochschuldidaktik ebenso wissenschaftlich fundiertes Handlungswissen und die Entwicklung einer professionellen Haltung des Scholarship of Academic Development (zum Begriff des Scholarship of Academic Development vgl. Eggins & Macdonald, 2003).

Dass sich in Vorbereitung befindende Handbuch Hochschuldidaktik macht deutlich, dass die Grundlagen für eine solche Professionalisierung mittlerweile erarbeitet sind. Der jetzt anstehende Entwicklungsschritt betrifft die politische Umsetzung dieser Erkenntnisse. Dafür bieten die aktuellen bildungspolitischen Entscheidungen zur Fortsetzung der Wissenschaftspakte im „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“¹¹ ein gutes Gelegenheitsfenster.

11 Beschluss der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz zur Fortführung der Wissenschaftspakte: „Qualitätsschub für Wissenschaft und Forschung“. BMBF-Pressemitteilung 044/2019 vom 03.05.2019. Online verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsschub-fuer-wissenschaft-und-forschung-8537.html>. Zuletzt geprüft am 18.05.19.

Literatur

- Altrichter, H. (2018). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Göhlich et al. (Hrsg.). Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS. S. 443–452.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (2007). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 55–103.
- Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (2007). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (Hrsg.) (2018). Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (S. 1–4). Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn u. a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Online verfügbar unter: http://www.dghd.de/wpcontent/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf (Zuletzt geprüft am 04.09.19).
- Bosse, E. (2016). Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In: van den Berk, I. et al. (Hrsg.), Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven. Universitätskolleg-Schriften (Band 15) Hamburg: Universität Hamburg, S. 129–169.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In S. Lenzen & H. Fischer (Hrsg.), Change: Hochschule der Zukunft. Konferenztag Studium und Lehre, Jahrestagung Universitätskolleg. Universitätskolleg-Schriften (Band 3) (S. 37–42). Hamburg: Universität Hamburg.
- Eisenächer, K.; Merkt, M., Hajji, R.; Gottschling, M. (2019). Die Angebote deutscher Hochschulen für studieninteressierte Geflüchtete – eine empirische Analyse. van den Berk, I.; Merkt, M.; Salden, P.; Scholkmann, A.; Kordts-Freudinger, R. (Hrsg.). die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre. Jahrgang 5/2019, S. 75–100. Online unter: <http://www.hochschullehre.org/?p=1295>. (Zuletzt geprüft am 04.09.19)
- Eggins, H., Macdonald, R. (2003). The Scholarship of Academic Development. Open University Press: Buckingham, Philadelphia.
- Euler, D. (2016). Gestaltung von Veränderungsprozessen im Rahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung. In: Brahm, T. et al. (Hrsg.). Pädagogische Hochschulentwicklung. Bielefeld: wbv Verlag. S. 261–279.
- Faulstich, P.; Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Göhlich, M.; Schröer, A.; Weber, S. M. (Hrsg.) (2018). Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

- Kordts-Freudinger, Robert; Scholkmann, Antonia (2018). Die Rolle Forscher*in im Bereich Hochschuldidaktik. In Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (Hrsg.), Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (S. 36–40). Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn u. a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Online verfügbar unter: http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf (Zuletzt geprüft am 04.09.19).
- Martensson, K. & Roxa, T. (2018). Development of academic developers – supporting a scholarly community. In: Scholkmann, A. et al. (Hrsg.). Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv Verlag. S. 249–270
- Merkt, M. (2017). Der Erwerb der Studierfähigkeit als Sozialisationsprozess – ein Beitrag zur Hochschulbildungsforschung. In W. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt (S. 129–146). Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler.
- Merkt, M. & Eisenächer, K. (2019). Akademische Integration Geflüchteter: Ergebnisse aus dem Pilotprojekt IpFaH der Hochschule Magdeburg-Stendal. van den Berk, I.; Merkt, M.; Salden, P.; Scholkmann, A.; Kordts-Freudinger, R. (Hrsg.). die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre, Jahrgang 5/2019, S. 135–160.
- Online unter: <http://www.hochschullehre.org/?p=1322>. (Zuletzt geprüft am 04.09.19)
- Merkt, M. & Fredrich, H. (2017). Studierfähigkeit – der Blick aus dem Magdeburger Schwesterprojekt: Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven. Universitätskolleg-Schriften (Band 15) (S. 171–189). Hamburg: Universität Hamburg.
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2008). Strategic educational development: a national Swedish initiative to support change in higher education. Higher Education Research and Development. 27. 155–168. Doi: 10.1080/07294360701805291.
- Schammann, H. & Younso, C. (2016). Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung. Empirische Befunde und Handlungsempfehlungen. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potential und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter et al. (2007). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 231–257.
- Schmidt, U. et al. (2018). Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Ergebnisbericht über den Evaluationszeitraum 2013–2018. Berlin/Mainz 2018.

- Scholkmann, A. & Stolz, K. (2017). Stand und Bedarf der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen. Ergebnisbericht zur Umfrage im Auftrag des Vorstands. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd). Online verfügbar: http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2017/09/Bericht_dghd-Umfrage-zur-Weiterbildung_final.pdf (Zuletzt geprüft am 04.09.19).
- Scholkmann, A. et al. (2018). Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 134. Bielefeld: WBV.
- Timmann, A.; Ellinger, D.; Brendel, S. (2018). Die Rolle Organisationsentwickler*in im Bereich Hochschuldidaktik. In: Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (Hrsg.). Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (S. 25–29). Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn u. a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Online verfügbar unter: http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf (Zuletzt geprüft am 04.09.19).
- Wissenschaftsrat (2008). Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin. 04.07.2008. Online verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zuletzt geprüft am 04.09.19).

Autorin

Prof.in Dr.in **Marianne Merkt**, Leitung des Zentrums für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung, Hochschule Magdeburg-Stendal, marianne.merkt@hs-magdeburg.de

Action Research: Kurt Lewins Modell der Praxisforschung – ein Fundstück für die Hochschuldidaktik?

INES LANGEMEYER

Abstract

Der *action research*-Ansatz von Kurt Lewin stellt einen Typ von Praxisforschung dar, der für die Hochschuldidaktik und die Hochschulbildungsforschung von größter Bedeutung ist. Seine Einsichten und Vorteile sind auch durch die momentan prominentere Praxisforschung des Design-Based-Research-Ansatzes nicht abgedeckt. Der Beitrag erläutert die Grundlagen und die wichtigsten methodischen Züge von *action research* und erklärt, wie Lewin dabei die Frage der Verantwortung und die Verbindung zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik thematisiert.

Gliederung

1	Einleitung	53
2	Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen <i>action research</i> und dem Design-Based-Research-Ansatz	56
3	Hochschulbildung und hochschuldidaktische Entwicklung	61
4	Fazit	62
	Literatur	62
	Autorin	63

1 Einleitung

Kurt Lewin (1890–1947), der durch seine Forschung in Berlin und in den USA ein außergewöhnliches Werk hinterlassen hat, wird in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik wenig beachtet. Auf den ersten Blick mag dies nicht verwunderlich sein. Er war kein Didaktiker und kein Pädagoge. Er untersuchte allgemein-psychologische Fragen wie den Willen, Motivation, Aufmerksamkeit und das Verhalten in Abhängigkeit von Situationen drohender Strafe oder Belohnung und setzte sich vor dem Hintergrund eigener experimenteller Forschung mit grundlegenden Fragen der Wissenschaftstheorie auseinander. Nachdem er in seiner ersten Schaffensperiode vor allem die Phänomenologie, den Neukantianismus Cassirers und die Gestaltpsychologie (Zeitgenossen waren Koffka, Wertheimer, Vygotskij) für seine Fragen fruchtbar machte, wendete er sich ab den 1930er-Jahren nach seiner Flucht aus Nazi-

deutschland in die USA verstärkt Themen der Demokratieerziehung zu. Heute gilt er als Begründer der Sozial-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie sowie der Gruppendynamikforschung. Neben diesen Verdiensten ist Lewin aber auch für die Grundlegung und die betriebliche Umsetzung von *action research* zentral.

Dieser Ansatz – im Deutschen als „Aktionsforschung“ übersetzt – hat durchaus Ähnlichkeiten mit dem (heute eher bekannten) Design-Based-Research-Ansatz und verschiedenen anderen Strömungen, die Wissenschaft und Praxis zusammenbringen (s. z. B. das Themenheft 33 „Entwicklungsbezogene (Praxis-)Forschung“ der Zeitschrift *bwp@*, 2018, in dem Lewin allerdings nur einmal erwähnt wird, oder das Sonderheft zum Verhältnis von „*action research*“ und „*activity theory*“ von *Mind, Culture, and Activity*, 2011). Die Verbindung von Forschung und Praxis wird also nach wie vor gesucht, weshalb verwunderlich ist, dass etwa seit den 1990ern die Weiterentwicklung von *action research* und die Rezeption Lewins abbricht. Aktionsforschung genoss lange Zeit internationale Anerkennung in der Lehrer*innenbildung (Carr/Kemmis, 1986; Noffke/Somekh 2009; Altrichter/Posch 2006) und in betrieblichen Kontexten (s. z. B. die Zeitschrift *International Journal of Action Research*). Weltweit gibt es *action research*-Ansätze im Bereich der Hochschulbildung, die sich wie Zuber-Skerritt (2013) oder Campbell und Norton (2007) auch explizit auf Lewins Theorie beziehen. Trotz vieler Ehrungen aus unterschiedlichen Feldern und Disziplinen sind seine Schriften in der Psychologie, der Pädagogik und der Soziologie derzeit jedoch nicht mehr ‚en vogue‘, ja dem wissenschaftlichen Nachwuchs meist sogar gänzlich unbekannt. In der Psychologie erfährt sein Ansatz vor allem durch die Persönlichkeits-System-Interaktionen-Forschung von Julius Kuhl (2001) eine Fortführung.

Dieser Beitrag zeigt einige zentrale Facetten von Lewins Denken und seiner Herangehensweise auf, die zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik beitragen können. Er stellt heraus, wie wissenschaftliche Forschung und Professionalisierung von Praktiker*innen eine enge Verbindung eingehen können, insbesondere über die sprachliche Ebene der Reflexion von Praxis (vgl. dazu Scharlau 2019; Langemeyer, 2019a). Deshalb geht es im Folgenden nicht um Anwendungen von Lewins Theorie, sondern darum, wie handlungspraktische, ethische, psychologische und wissenschaftstheoretische Fragen hier zusammenspielen.

Nach Lewin ist *action research* einerseits ein Prozess, um die Praxis von „*social action bodies*“, also Organisationen oder Teams, zu verändern. Andererseits zielt diese Forschung auch darauf ab, neue wissenschaftliche Erkenntnisse zutage zu fördern. Dies ist nicht nur ein glücklicher Zufall, nebenbei, wenn Praxis verändert wird. Es geht vielmehr darum, dass die Wissenschaft nicht zu einer Technokratie verkümmert. Deshalb wäre es nach Lewin notwendig, „*action, research and training*“, also „Aktion, Forschung und Training als ein Dreieck“ zusammenzudenken (1946/ 2009, S. 256). Alle drei Bereiche sollten beständig im gegenseitigen Interesse in Beziehung gesetzt werden, und zwar so, dass in diesem Dreieck Analyse, Kritik und Reflexion im Handeln real und produktiv werden. Lewins Engagement richtete sich damals

gegen Antisemitismus, gegen Ausgrenzungen von Minderheiten und für die Demokratisierung des betrieblichen Managements in den USA.

Im selben Zuge, wie er auf die Einheit von Aktion, Forschung und Training eingeht, weist Lewin auch die Vorstellung zurück, dass wissenschaftliche Erkenntnis aus Fakten, Formeln und Gesetzen automatisch zu den richtigen praktischen Schlussfolgerungen führen könnte. Dies sei bspw. bei den „Gruppen, die an der Macht sind“, ein Problem:

„Diese Menschen lassen sich auf allen Stufen des Managements finden [...]. Irgendwie scheinen sie alle von der Furcht besessen zu sein, sie könnten nicht tun, was sie tun wollen, wenn sie und andere die Fakten wirklich kennen würden.“ (Lewin 1946/2009, S. 257)

Lewin war deshalb darauf bedacht, „den Unterschied zwischen der Ermittlung von Fakten und politischen Maßnahmen“ (1946/2009, S. 257) deutlich zu machen. Fakten zu generieren und zu prüfen, sei also nicht mit politischem Handeln zu verwechseln. Über sie zu verfügen, sei wichtig, führe aber nicht notwendig dazu, dass die richtigen Gesetze erlassen und vernünftige Programme beschlossen werden. Deshalb wies er zugleich darauf hin, dass die Wissenschaft „sorgfältig die Verfahren zu untersuchen [habe], durch die die Faktenprüfung der sozialen Maschinerie der Gesetzgebung zuzuführen ist, um demokratische Wirkungen zu haben“ (ebd.). Hieran erkennt man, dass Lewin Wissenschaft nicht als eine per se unpolitische oder wertfreie Form der Wissenserzeugung versteht, sondern ihre jeweilige Rolle im Hinblick auf die demokratische Gestaltung der gesellschaftlichen Bereiche hinterfragte.

Fakten unkritisch ‚sprechen‘ und ‚bestimmen‘ zu lassen, sei keineswegs ein ‚sicherer‘ Weg, um einer politischen Vereinnahmung von wissenschaftlichen Expertisen oder Befunden für unmenschliche Ziele vorzubeugen, und entsprechend nicht vernünftig. Erkenntnisse der Wissenschaft seien in Bezug auf praktische Handlungsentscheidungen und politische Zwecke nicht eindeutig. So gibt es „[u]nglücklicherweise [...] in den sozialen Gesetzmäßigkeiten und in der Sozialwissenschaft nichts, das den Praktiker in Richtung auf das Gute zwingt“ (1946/2009, S. 258). Und er fügte warnend hinzu:

„Science gives more freedom and power to both, the doctor and the murderer, to democracy and Fascism“ (1946/1997, 150).¹

Wissenschaftliche Erkenntnisse verorten sich nach Lewin also auf einer anderen Karte als politische Ziele. Wissenschaft ist demnach keine Instanz, die *über* politischen und ethischen Entscheidungen steht, woraus folgt, dass die Verantwortung, die Forscher*innen als Gesellschaftsmitglieder tragen, sich nicht an ‚die‘ Wissenschaft delegieren lässt. Verantwortung bleibt ein subjektgebundenes Moment innerhalb jeder Praxis – sei es eine wissenschaftliche, eine politische oder eine leitende

¹ „Die Wissenschaft gibt beiden, dem Arzt und dem Mörder, der Demokratie und dem Faschismus, mehr Freiheit und Macht.“ (Eigene Übers.) In der deutschen Übersetzung von 2009 heißt es: „Die Wissenschaft gibt sowohl dem Täter wie dem Opfer, der Demokratie wie dem Faschismus mehr Freiheit und Macht.“ (1946/2009, S. 258)

Praxis. Deshalb wäre es für die Sozialwissenschaftler*innen wichtig zu erkennen, wo ihre eigene Verantwortung innerhalb der jeweiligen gesellschaftspolitischen Situation liegt, um darin demokratische Verhältnisse, Gerechtigkeit, Menschlichkeit etc. herzustellen, zu stützen und zu fördern (ebd.).

Unter diesen Vorzeichen steht jene Einheit von Aktion, Forschung und Training im Zentrum von Lewins Ansatz. Sie in dieser Einheit zu verändern, umfasst dabei Lernen (insbesondere auch Lernen durch Forschen, Experimentieren, Probieren) wie auch die Veränderung der eigenen Persönlichkeitsstrukturen und der Alltagskultur. Dies ist bei Lewin keine Setzung, die er mit einer gewissen Beliebigkeit auch anders hätte vornehmen können. Warum dies so ist, wird im Folgenden noch genauer dargelegt. Dies lässt sich zugleich durch einen Vergleich verdeutlichen, indem *action research* dem Design-Based-Research -Ansatz (DBR-Ansatz) gegenübergestellt wird.

2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen *action research* und dem Design-Based-Research-Ansatz

Wenn man die gegenwärtig besser bekannte Strömung des DBR-Ansatzes mit dem Lewinschen vergleicht, so erkennt man leicht Gemeinsamkeiten. Wie Gabi Reinmann (2019, S. 129 f.) schreibt, versteht sich der DBR-Ansatz – ähnlich wie Lewin den seinigen – als eine Art „nutzeninspirierte Grundlagenforschung“ bzw. eine „grundlagenorientierte Anwendungsforschung“, denn es werde damit „sowohl ein konzeptioneller als auch ein instrumenteller Nutzen angestrebt“. Reinmann betont, dass eine Gemeinsamkeit von DBR und dem *Scholarship-of-Teaching-and-Learning*-Ansatz (SoTL) sei, dass er Forschung in den Dienst der Professionalisierung des Einzelnen stelle: „Expertise hat, wer sich selbst reflektiert, Problemlösewissen aufbaut, damit fähig ist, auch künftige Lehrsituationen zu bewältigen, und das Bedürfnis hat, noch wirksamer zu werden“ (2019, S. 134; vgl. Kreber 2002, S. 13). Reinmann sieht dadurch im DBR eine Gegenposition zu Forschungsansätzen, die bevorzugt mit einer großen Zahl von Proband*innen Fragen wie etwa die Qualität in der Hochschullehre standardisiert erforschen. Der DBR distanzieren sich von diesem Forschungstyp, und zwar deshalb, weil er dagegen eine „methodische Offenheit postuliert“ (Reinmann 2019, S. 137). Er will dabei „die Einheit von Erkennen und Verändern“ bewahren und „das Modellieren (im Sinne von Entwerfen, Konstruieren, Pilotieren) ins Zentrum rücken, was Entscheidungen für oder gegen bestimmte Methoden lenkt“ (ebd.). Der DBR brauche dazu wie jeder Modellierer mehrere Iterationen, um das Ergebnis zu verbessern. Ergänzend dazu stellt Reinmann Vorteile qualitativer Forschungsmethoden, etwa der Autoethnografie (auch als Teil des SoTL), heraus, da auf diese Weise „wissenschaftlich relevante Ergebnisse mit einem lokalen Nutzen infolge des Modellierens von Interventionen für die (eigene) Lehre“ und dem „notwendigen Moment der Selbstreflexivität“ verschränkt würden (ebd., S. 143).

Alle hier angesprochenen Fragen (Selbstreflexion im Forschungs- und Entwicklungsprozess, Methodenwahl, Offenheit des Forschungsprozesses und Wissenschafts-

verständnis) sind bedeutsam für jede Praxisforschung, insofern finden sich selbige auch im lewinschen Ansatz wieder. Allerdings geht letzterer sie anders an und bewertet auch die methodische Hinwendung zum Einzelfall etwas anders, was genauer zu zeigen ist. Dazu sind folgende Überlegungen wichtig:

1. Bewahrt man beim wissenschaftlichen Vorgehen die Einheit von Erkennen und Verändern, ist zu klären, welche Fälle bedeutsam sind: Welche Veränderungen im Feld der Praxis sind z. B. günstig, sinnvoll bzw. sogar notwendig, um nicht nur zu Lösungen zu kommen, sondern auch, um daran wissenschaftliche Erkenntnisse zutage zu fördern? Dies zu klären, ist wichtig im Hinblick auf die angestrebten wissenschaftlichen Grundlagen, die mit der Praxisforschung bzw. mit Aktionsforschung im Besonderen entstehen sollen.
2. Wie kann und muss in diesem Rahmen die Selbstreflexion geführt werden? Was sind Ressourcen und Mittel dieser Selbstreflexion und welchen Einfluss haben sie auf die reflexiv gewonnene Erkenntnis?
3. Wie ist die politische und ethische Verantwortung innerhalb der (Praxis-)Forschung genau zu verstehen? Ist sie aufgrund der postulierten Wertfreiheit der Wissenschaft eine getrennt von ihr zu beantwortende Frage oder ist sie ein Teil von professioneller Expertise? Anders gefragt: Wie scharf trennen sich Wissenschaft und professionelle Expertise bei der politischen und ethischen Verantwortung?

Ad 1: Bei Lewin ist das Prinzip der Einheit von Erkennen und Verändern in der „genetischen“ bzw. „konstruktiven anstelle der klassifizierenden Methode“ zu finden (1942/2012, S.102). Bei dieser Methode geht es um Folgendes: „Genetisch“ (auch „konditional-genetisch“) meint das Erfassen eines Gegenstands im konkreten Entstehungs- oder Entwicklungsprozess, wobei die Bedingungen (Konditionen) ganzheitlich mit erfasst werden, während das „Klassifizieren“ einen Gegenstand zeit- und kontextlos nur nach seinem An-Sich-Sein (seinen wahrnehmbaren Eigenschaften) einordnet. Klassifizierungen sind nützlich, will man z. B. die Verbreitung eines Phänomens bzw. die Wahrscheinlichkeit seines Auftretens bestimmen. Lewin beabsichtigt jedoch mit seinem Ansatz etwas anderes. Er will z. B. hinsichtlich des Lernens nicht feststellen, in wie vielen Fällen eine bestimmte Anzahl von Aufgaben (abgestuft nach Schwierigkeitsgraden) gelöst wurde, sondern im Einzelfall entscheiden können, ob und inwiefern sich in einem Prozess ganz konkret die „Struktur des Erkenntnisfeldes“ des Lernenden verändert hat und, eventuell damit zusammenhängend, seine „Bedürfnisse oder Motivationen“ andere geworden sind (S.116; S.124). Dieses Erkenntnisinteresse lässt sich am Beispiel eines Stadtplans veranschaulichen: Wer einen Plan besitzt und lesen kann, kann auch unbekannte Wege finden. Wer also die Fähigkeit erwirbt, sich an Plänen orientieren zu können, verändert die Struktur seines Erkenntnisfeldes (seines Horizonts), in dem nun weitere Handlungen und Erkenntnisse möglich sind. Hingegen bleibt die Frage, wohin jemand gehen möchte, davon möglicherweise relativ unabhängig: etwa ob ihn der Hunger zu einem Imbiss bewegt oder das Bedürfnis, sich dort mit einem Freund zu treffen. Re-

konstruiert man einen konkreten Einzelfall, so geht es mit Lewin darum, ob jemand durch ein neues Ziel darauf kommt, dass es erstrebenswerte Fähigkeiten gibt, sodass die Person sie erlernen möchte, oder ob jemand umgekehrt durch das Erlernen dieser Fähigkeit sich neue Ziele setzt. Freilich wäre dies nur ein Ausschnitt aus einer Analyse, wie sie Lewin vorschwebt. Sie wäre eingebunden in Untersuchungen etwa über den Schulalltag oder über die familiären Beziehungen und auf konkrete Probleme des Lernens ausgerichtet. Wichtig ist, dass die „konditional-genetische“ bzw. „konstruktive Methode“ dabei den individuellen Fall präzise „mit Hilfe einiger weniger ‚Konstruktionselemente‘“ (S. 103) fasst, die das Wesentliche eines Gesamtgeschehens ausmachen. Dies mag im Einzelnen etwa den „psychologischen ‚Ort‘“ (z. B.: Wo sieht sich jemand?) oder die „psychologische ‚Kraft‘“ (z. B.: Was ist bedeutsam für jemanden?) betreffen. Der Unterschied zur klassifizierenden Beobachtung ist zumindest der, dass die eher verborgenen Konstruktionselemente eines Falles schnell in der schlichten Feststellung von Klassifikationsmerkmalen übersehen werden (insbesondere, weil die subjektiven Formen der Realitätsverarbeitung oftmals nicht in die Forschung miteinbezogen werden). Orientieren sich Forscher*innen an einem einmaligen, oberflächlichen Erscheinungsbild, kann es leicht zu falschen Zuordnungen kommen. Welche Verbindungen oder Beziehungen im Prozess der Veränderung bei einem Fall tatsächlich relevant gewesen sind, ist fürs Klassifizieren häufig nicht von Belang. Klassifikationssysteme verleiten zudem bei Schlussfolgerungen zu Tautologien: ‚Intelligente Menschen handeln intelligent, weil sie intelligent sind‘, während die konditional-genetische Methode nicht vorab von solchen Allgemeinbestimmungen ausgeht, sondern die Situation eines Geschehens möglichst vollständig zu erfassen versucht. Aus diesem Grund geht es bei *action research* auch um das Einholen der verschiedenen Perspektiven beteiligter Akteur*innen und nicht nur um einen einzigen Beobachtungsstandpunkt. Wissenschaftstheoretisch sieht Lewin mit der konditional-genetischen Methode „die Kluft zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen, zwischen Gesetzen und Individualunterschieden, [überbrückt]“ (ebd., S. 103).

Im Folgenden ist zu klären, warum und wieso dies etwas mit der Einheit von Erkennen und Verändern zu tun hat und für eine Hochschulbildungsforschung bedeutsam ist. Lewin hebt hervor, dass sich eine Beobachtung von menschlichem Verhalten (wie Lehren und Lernen) nicht „physikalisch“ verstehen lässt, denn psychologisch sei das Verhalten immer davon abhängig, wie das Individuum die jeweilige Situation, in der es sich verhält, interpretiert. Diese Person-Umwelt-Beziehung sei entscheidend und dürfe nicht durch die Methode der Untersuchung auseinandergerissen werden. Das psychologisch Relevante passiere nicht nur durch Einflüsse aus der Umgebung, auf die dann eine Person reagiere, sondern dann, wenn sich subjektive Deutungen einer Situation bilden oder ändern. Hier ändere sich sowohl emotional-motivational als auch kognitiv, wie sich jemand zu vorgefundenen Handlungsmöglichkeiten positioniert und welche er oder sie ergreift. Deshalb geht es beim empirischen Erfassen psychologischer Phänomene für Lewin nicht darum, bloß einwirkende Situationsbedingungen zu messen, so, wie sie von einem Beobach-

ter-Standpunkt aus erscheinen. Die Erkenntnis bzw. die Forschung müsse darauf gerichtet sein, das Geschehen in seinen wesentlichen Momenten, d.h. seinen wirkenden Kräften, exakt zu erfassen. Dafür dürfe man jedoch nicht an oberflächlichen Erscheinungsformen hängen bleiben. Lewin erkennt, dass klarere Vorstellungen auch klarere Begriffe benötigen. Diese lassen sich nicht bilden, indem man Durchschnittswerte aus einer Vielzahl gemessener Fälle berechnet, weil man hier das historisch Besondere mit dem Gesetzmäßigen vermischen und verwechseln würde:

„Man vergisst, dass es ‚Durchschnittssituationen‘ schlechterdings nicht gibt, so wenig wie es ein Durchschnittskind gibt.“ (1931/1981, S. 268)

Insofern sei das unüberlegte Messen von einzelnen Einflussfaktoren unsinnig. Wichtig sei die „Gesamtstruktur“ (ebd., S. 269). Und d.h., dass die Untersuchung Teile und Ganzes einer Situation wie auch die konkrete Beziehung zwischen Person und Umwelt nicht auseinanderreißen darf (ebd., S. 270). In diesem Sinne sei es in der empirischen Forschung wichtig, nicht Aspekte des Individuums *völlig abgetrennt* von der Seite der Umwelt zu klassifizieren und entsprechend nicht die lebenswirkliche Gesamtsituation künstlich auf wenige Aspekte zu reduzieren. Vielmehr solle die Forschung unterschiedliche reale Situationen als Gesamtgebilde erfassen und sie systematisch variieren (ebd., S. 259 ff.). Nur dadurch würden die wesentlichen Zusammenhänge für bestimmte psychologische Prozesse wie etwa Lernen und Lehren erkennbar.

Dieses Iterieren ist, insofern es sich auf eine Variation der *Gesamtsituation* bezieht, ein anderes Vorgehen als das des Modellierens, wie es der DBR-Ansatz beschreibt. Letzterer arbeitet vor allem praktisch an vorab definierten Objekten, die neu entworfen, in der Praxis neu pilotiert und neu konstruiert werden. Bei Lewin steht mindestens gleichwertig im Vordergrund, dass von den Praktikern im Sinne einer neuen Handlungsfähigkeit ganzheitlich erfasst wird, was in einem Prozess eine Einheit, einen Zusammenhang darstellt, was sich nicht beliebig in Einzelheiten oder Teile auseinanderreißen lässt.

Ad 2.: Lewins Ansatz klammert daher die Perspektiven der Handelnden in einem Feld nicht aus, sondern macht gerade sie zum Gegenstand psychologischer Forschung. Selbstreflexion kann daher mit der „konstruktiven“ bzw. „konditional-genetischen Methode“ verbessert werden. Zum einen sind Faktensuche und Faktenprüfung (*fact finding* = Was ist der Fall?) dabei ein notwendiges Korrektiv, um bei der gemeinsamen Lösung von konkreten Problemen oder bei der gemeinsamen Veränderung bestehender Praxis nicht von falschen Prämissen auszugehen. Die Handelnden brauchen eine gemeinsam geteilte Sichtweise, wenn sie Problemlösungen erarbeiten. Zum anderen muss aber der Forschungsprozess weitergehen, über dieses Feststellen von Fakten hinaus. Ist ‚unser‘ Forschungsgegenstand die eigene Handlungssituation, dann hängt ‚unsere‘ Wahrnehmung mit diesem Gegenstand eng zusammen. Der Einfluss, dass ‚wir‘ in einer Handlungssituation in einer bestimmten subjektiven Lage mit bestimmten Interessen und Wünschen sind, lässt sich bei der Erkenntnissuche nicht ausschalten.

Lewins frühe phänomenologische Arbeit zur Wahrnehmung aus dem Jahr 1917 (2009, S. 27–35) kann dieses Problem weiter veranschaulichen. Herrscht Frieden, so kann eine Landschaft ein für die Betrachter*innen nach allen Seiten offenes Gebilde sein. Man kann in ihr in alle Richtungen wandern und kontemplativ sich von ihrer Schönheit von allen Seiten bezaubern lassen. Im Krieg verändert sich jedoch die Wahrnehmung, obwohl die Landschaft noch dieselbe ist. Nun stellt sich die Frage, aus welcher Richtung der Feind anrücken wird. Man orientiert sich daran, wo es Rückzugsmöglichkeiten und Schutz gibt, aber auch, wo ein Hinterhalt gefährlich werden könnte. Auf einmal gibt es in der Landschaft ein Vorne und ein Hinten. Mit dieser Metareflexion der Wahrnehmungspsychologie wird deutlich, wie objektive Bedingungen und subjektive Standpunkte (etwa von gegeneinander kämpfenden Truppen) in einer systematischen Analyse zusammengebracht werden müssen. Die Perspektiven, die objektive Bedingungen subjektiv unterschiedlich akzentuieren und interpretieren, sind in der jeweiligen Situation unauflöslich: Das eine wird durch das andere erklärt.

Mit Lewins Ansatz können wir daher aus dem Geschehen heraus eine wissenschaftliche Distanz dazu erarbeiten, ohne beim Verallgemeinern der Perspektiven von dem Gesamtzusammenhang von Standpunkt und Perspektive zu abstrahieren. Um das Handeln einer anderen Person im Verhältnis zur eigenen zu verstehen, braucht man nicht nur Beobachtungen, was jemand tut, sondern auch ein Verständnis von der jeweiligen Situation des anderen, der bzw. die mit ‚mir‘ in Interaktion steht. Dies ist für den Zugang zu Lehr-Lernbeziehungen essenziell.

Damit tritt die Unterscheidung zwischen ‚subjektiv‘ und ‚objektiv‘ in den Hintergrund, während die zwischen oberflächlichem Schein und dem tatsächlichen Zusammenhang in den Vordergrund kommt. Zu erkennen ist, welche Kräfte in diesem Gefüge tatsächlich wirken und wie sie in der Interaktion mit anderen veränderbar sind. Daraus ergibt sich die Besonderheit der Aktionsforschung, bei der die Erkenntnisse direkt mit dem Denken *im* Handeln in Verbindung steht.

Das erkenntnispraktische Problem ist dabei die Distanz zu dem, was einem selbstverständlich ist und was zu einem gewissen Grad unreflektiert als ‚normal‘ gilt. Durch Forschung, die sich einem Problem der Praxis zuwendet, wird die Möglichkeit erschlossen, den einzelnen Bestandteilen der Praxis die Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit zu nehmen und die jeweilige Alltagssichtweise als Symptom für eine tiefer liegende Problematik zu hinterfragen. Dies wirft auch die Frage der Verantwortung auf: Welche Einsichten werden aufgrund der Zuschreibung und der Übernahme von Verantwortung akzeptiert oder abgewehrt?

Ad. 3: Für die Entscheidbarkeit von verantwortungsvollen gesellschaftlichen Fragen muss nach Lewin ein Wissen zur Verfügung stehen, das z. B. zuverlässig den Rahmen und die Bedingungen erklärt, wie „man eine soziale Situation so verändern [kann], dass keine Gegenkräfte erzeugt werden, die so groß sind, dass sie den Erfolg vernichten“ (1946/2009, S. 246). Unter diesem Gesichtspunkt ist bedeutsam, dass nicht von den konkret handelnden Subjekten, ihrer Situation und ihren Beweggründen abstrahiert wird.

Man könnte es daher auch so formulieren, dass Verantwortung aus Lewins Sicht aufs Engste mit der Wahrnehmungs- und Erkenntnisperspektive der Handelnden zusammenhängt. Diese ist allerdings nicht psychologisch als irgendeine stabile innere Eigenschaft vorab festgelegt. Sie ist von der Situation, ihren Freiheitsgraden und Zwängen, ebenso bestimmt wie von der Art und Weise, wie sich jemand zu dieser Situation ins Verhältnis setzt. Je mehr man aber verschiedene Perspektiven (eigene wie andere) in den Blick zu nehmen vermag, umso eher lassen sich Wirkungen des eigenen Verhaltens und auch nicht-intendierte Nebenfolgen vorhersehen. Gerade im Bereich der Bildungsarbeit ist diese Einsicht grundlegend. Damit sind Wissenschaft und professionelle Expertise zwar nicht identisch, aber beeinflussen sich gegenseitig – ein Wechselverhältnis, das insbesondere mit der Aktionsforschung angestrebt wird.

3 Hochschulbildung und hochschuldidaktische Entwicklung

Vor diesem Hintergrund lässt sich nun Lewin für die Hochschuldidaktik gewinnen. Nicht nur für die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern auch für die Organisationsentwicklung der Hochschule ist sein Denken weiterführend. Die wissenschaftlich durchdrungene Praxiserfahrung im *action research*-Ansatz ist nicht nur und auch nicht in erster Linie als individueller Erfahrungsschatz bedeutsam, sondern soll in einem umfassenden Veränderungsprozess eines Betriebs, eines Teams, einer Abteilung etc. lebendig und real werden. Hier, im größeren Zusammenhang einer Organisation, kann sich auch bei jedem Einzelnen ein Bedürfnis nach eigener Veränderung und nach gemeinsamer kritischer und umfassender Einsicht in Zusammenhänge und in die eigene Verantwortung darin entwickeln. Nicht allein, weil sie sich in dem Rahmen von „*action, research, and training*“ als nützlich erweist, sondern auch, weil sie in der gesellschaftlichen Praxis zu einer bestimmten gemeinsamen Art zu denken und zu fühlen wird (vgl. Langemeyer, 2015).

Lewin betont, dass Gruppen ohne solche gemeinsamen Erkenntnisprozesse und ohne ein solches Bedürfnis der Bewusstseins-Bildung schnell wieder zu alten Mustern zurückkehren, statt an dem Neuen weiterzuarbeiten. Das Denken und Wahrnehmen des Einzelnen bzw. seiner Gruppe emanzipiert sich erst dann von seinen eigenen Voraussetzungen, wenn ein Verlangen nach etwas Neuem aufkommt und man sich dadurch nicht bedroht sieht. Die Zusammenhänge, über die reflektiert wird, sollen nicht quasi-natürlich als gesetzte, als ganz und gar unveränderliche erscheinen. Die Erkenntnishaltung der Praktiker*innen soll die Dinge nicht länger als absolut erscheinen lassen, sondern als etwas Veränderliches. Selbst Stabiles lässt sich als Resultat einer Bewegung denken, als ein (vorläufiges) Ergebnis von Kräfteverhältnissen. So wird der Gegenstand in seiner Veränderbarkeit hervorgehoben und für mögliche Entwicklungsprozesse befragbar.

Der Forschung im *action research*-Ansatz weist Lewin deshalb einen Weg für unterschiedliche gesellschaftliche Felder. Dort die Praxis zu analysieren, heißt, sich erstens den Raum jeder Gruppe anzuschauen, zweitens ihr Gruppenverhalten im gesamten sozialen Feld zu erkennen und drittens die Rückwirkungen des Feldes auf den jeweiligen Raum der Gruppe herauszuarbeiten. Dabei geht die Analyse beständig von einer Analyse der Wahrnehmungen über zu einer Analyse des Handelns, vom ‚Subjektiven‘ zum ‚Objektiven‘ und zurück. Dies betrifft sowohl kognitive Strukturen als auch Wertungen (Valenzen), die Emotionen und Motivationen enthalten. Ihre ganzheitliche Wirkung auf die Wahrnehmung, ‚Was ist wichtig?‘ sowie ‚Was hat Vorrang?‘ und ‚Worüber müssen wir gründlicher nachdenken‘ werden thematisiert. Auf diese Weise werden Denk- und Handlungsfähigkeit in eine entwicklungsfähige Beziehung gebracht.

4 Fazit

Vom *action research*-Ansatz, wie ihn Lewin ins Leben rief, lässt sich also mehreres für die Hochschuldidaktik gewinnen. Anders als im DBR-Ansatz geht es ihm nicht nur um das iterative Modellieren und Ausprobieren neuer Lösungen, um sie anschließend gemeinsam zu reflektieren. Das Vorgehen von *action research* mag zwar auf den ersten Blick als ähnlich empfunden werden. Doch zielt der lewinsche Ansatz auch auf eine neue wissenschaftliche Bewusstseins-Bildung zur Professionalisierung der Praktiker (vgl. Langemeyer, 2019b). Er zielt auf die kritische Veränderung der Sprache, mit der Erfahrungen gemeinsam reflektiert und neue Lösungen erdacht werden. Es geht damit auch um Gruppenbildung und um Alltagskulturen.

Wie bedeutsam dieser Punkt ist, lässt sich erkennen, wenn man bedenkt, wie stark bereits die Sprache im Feld der Hochschuldidaktik von politischen und ökonomischen Vorgaben vereinnahmt wurde. Höchst fragwürdige Konstrukte (vgl. z. B. Reinmann, 2018) stehen im Zentrum hochschuldidaktischer Diskussionen und Programme. Was sie wie einerseits thematisieren und andererseits verschleiern, wird momentan selten auf den Prüfstand gestellt. Wenn aber auf unreflektierte Weise Kategorien des Denkens aus anderen Feldern importiert und auf die (Hochschul-)Didaktik übertragen werden, verhindert dies meistens die Entwicklung einer eigenen Wissenschaft, einer eigenständigen Professionalisierung und einer nachhaltigen Veränderung von Organisationen. Von Lewin kann die Hochschuldidaktik deshalb lernen, wie man dieses Manko überwindet.

Literatur

Altrichter, H./Posch, P. (2006): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Aufl. Bad Heilbrunn.

- Campbell, A. and Norton, L. (Hrsg.) (2007) *Learning, Teaching and Assessing in Higher Education: Developing Reflective Practice*, Exeter: Learning Matters Ltd.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*, Lewes: Falmer Press.
- Kuhl, J. (2001): *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Hogrefe.
- Langemeyer, I. (2015): *Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen*. Münster
- Langemeyer, I. (2019a): Zur erkenntnistheoretischen und praktischen Relevanz einer Hochschulbildungsforschung. In: Reinmann, G., Jenert, T., Schmohl, J. (Hrsg.). *Hochschulbildungsforschung*. Springer VS-Verlag, (S. 56–71)
- Langemeyer, I. (2019b): *Philosophical Foundations of Adult Education*. In: Michael Peters (Hg.). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_671-1
- Lewin, K. (1981): *Werkausgabe*. Hgg. v. C.-F. Graumann (Werkherausgeber). *Wissenschaftstheorie*, Band I, hgg. v. A. Métraux. Stuttgart: Klett Verlag.
- Lewin, K. (1997): *Field Theory in Social Science*. Hgg. v. D. Cartwright. London: Social Science Paperbacks.
- Lewin, K. (2009): *Schriften zur angewandten Psychologie. Aufsätze, Vorträge, Rezensionen*. Hgg. v. H. Lück, Wien: Krammer.
- Lewin, K. (2012): *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Noffke, S., & Somekh, B. (Hg.). (2009): *The SAGE handbook of educational action research*. London: Sage.
- Reinmann, G. (2018): Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment – zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free*, Nr. 14.
- Reinmann, G. (2019): Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeit des Erkennens. In: Reinmann, G., Jenert, T., Schmohl, J. (Hrsg.). *Hochschulbildungsforschung*. Springer VS-Verlag (S. 125–148)
- Scharlau, I. (2019): Sich verständigen. Überlegungen zur Frage der Evidenzbasierung. In: Reinmann, G., Jenert, T., Schmohl, J. (Hrsg.). *Hochschulbildungsforschung*. Springer VS-Verlag (S. 105–123)
- Zuber-Skerritt, O. (2013): *Professional development in higher education: A theoretical framework for action research*. London: Routledge.

Autorin

Prof.in Dr.in **Ines Langemeyer**, Professur für Lehr-Lernforschung, Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Institut für Allgemeine Pädagogik, Karlsruher Institut für Technologie,
ines.langemeyer@kit.edu

Themenfeld II: Forschungsprojekte und ihre Nutzungsoptionen

Pädagogische, methodisch-didaktische Kompetenz von Hochschullehrenden und deren Erfassung durch Videografie

CAROLINE KURTZ, STEFANIE HARTZ, KIRSTEN AUST, LARA M. GOTTFRIED

Abstract

In dem folgenden Beitrag wird in Anbindung an den theoretischen Diskurs zur Lehrkompetenz dargelegt, wie ein Zugang zu dem Können von Hochschullehrenden – als ein Bestandteil von Kompetenz – durch Videografie geschaffen und dieser ausgewertet werden kann. Nach einer Darlegung des theoretischen Anschlusses und der Skizzierung des Untersuchungsdesigns liegt der Fokus auf der Erfassung und systematischen Analyse des pädagogischen, methodisch-didaktischen Könnens durch Videografie. Dazu werden eine niedrig-inferente und eine hoch-inferente Auswertung kombiniert, wodurch eine gegenseitige Ergänzung und Validierung möglich ist. Es wird exemplarisch aufgezeigt, dass Sicht- und Tiefenstrukturen in einem Zusammenhang zueinanderstehen und sowohl der hoch- als auch der niedrig-inferente Zugang valide Ergebnisse zur Analyse des Könnens in Lehr-Lerninteraktionen bieten können.

Gliederung

1	Fragestellung im Projekt/Einleitung	67
2	Theoretische Grundlagen	68
3	Methodisches Design: Erfassung von Können durch Videografie	69
4	Ergebnisse der hoch- und niedrig-inferenten Beobachtung am Beispiel der Studierendeneinbindung	73
5	Bilanzierung/Fazit	76
	Literatur	77
	Autorinnen	80

1 Fragestellung im Projekt/Einleitung

Durch den Qualitätspakt Lehre werden zahlreiche Weiterbildungsmaßnahmen angestoßen, die auf eine Weiterentwicklung der pädagogischen, methodisch-didaktischen Kompetenzen und des dafür grundlegenden Wissens und Könnens zielen. Dabei bleibt allerdings unklar, welche Fähigkeiten die Lehrenden durch ihre Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung erwerben und ob das in der Weiterbildung vermittelte Wissen in der Praxis Anwendung findet. Das durch das BMBF ge-

förderte Forschungsprojekt *Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre* (KoLeHo, Förderkennzeichen 01PB14014)¹ setzt hier an und fragt: 1. Wie entwickeln sich das Wissen und das Können von Hochschullehrenden, die in pädagogischen, methodisch-didaktischen Inhalten qualifiziert wurden? und 2. Welche Einflussfaktoren befördern bzw. verhindern den Lerntransfer in die Praxis? In dem vorliegenden Beitrag geht es darum, zu zeigen, wie in Anbindung an den theoretischen Diskurs ein Zugang zu dem Können der Hochschullehrenden durch Videografie geschaffen und dieser dann ausgewertet werden kann. Dazu wird zunächst der theoretische Anschluss dargestellt, um dann das methodische Vorgehen der Untersuchung im Allgemeinen sowie den Zugang zu dem Können über Videografie und die sich anschließende hoch- und niedrig-inferente Auswertung im Besonderen vorzustellen. Anhand dreier ausgewählter Dimensionen zur Aktivierung von Studierenden (hoch-inferent) und den Sprechanteilen (niedrig-inferent) werden die Ergebnisse der beiden Auswertungsverfahren miteinander in Zusammenhang gebracht. Eine Bilanzierung des Kompetenzmodells und der Videografie zur Erfassung des pädagogischen, methodisch-didaktischen Könnens schließen den Beitrag ab.

2 Theoretische Grundlagen

Um das pädagogische, methodisch-didaktische Wissen und Können von Hochschullehrenden erfassen zu können, sind zunächst theoretische Modelle zur Kompetenz von Lehrenden resp. dem Wissen und Können von Lehrenden erforderlich. Sie bilden die Basis, um valide Messinstrumente zu entwickeln. Das hier zugrunde liegende Projekt schließt dabei zunächst an die Kompetenzdefinition von Weinert an, in der Wissen und Können als zentrale, eng miteinander verknüpfte Komponenten von Kompetenz gelten (vgl. Weinert, 2001; Baumert & Kunter, 2006, 2011). Davon ausgehend wurden verschiedene Kompetenzmodelle aus den Bereichen Schule und Hochschuldidaktik gesichtet und ausgewertet (vgl. hierzu Aust & Hartz, 2018). Auf dieser Basis legen Aust und Hartz (2018) ein Modell zur Lehrkompetenz im Anschluss an das als generisch geltende Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006, 2011) vor und entwickeln dieses mit Blick auf den hochschuldidaktischen Diskurs (wie Trautwein & Merkt, 2012; Paetz, Ceylan, Fiehn, Schworm & Harteis, 2011; Chur, 2005; Brendel, Eggensberger & Glathe, 2006; Fiehn, Spieß, Ceylan, Harteis & Schworm, 2012; Fleischmann, Jäger & Strasser, 2014) weiter. In Anlehnung an das Modell von Baumert und Kunter (2006, S. 482) verorten Aust & Hartz (2018) dabei in ihrem Modell die Bereiche *Motivationale Orientierungen, selbstregulative und selbstreflexive Fähigkeiten, Überzeugungen/Werthaltungen/Lehr-Lernphilosophie* sowie *professionelles Wissen* und *professionelles Können* auf der obersten Ebene als zentrale Elemente der professionellen Handlungskompetenz. Die explizite Trennung von professionellem Wissen und Können stellt die wesentlichste Erweiterung des Modells zu Baumert

¹ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PB14014 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

und Kunter (2006) auf dieser Modellebene dar und trägt der Annahme Rechnung, dass Wissen und Können unabhängig voneinander vorliegen können. Diese Trennung findet sich zwar implizit auch bei Baumert und Kunter (2006, 2011) in der Beschreibung des Modells, wurde aber nicht explizit im Modell selbst vorgenommen (vgl. Aust & Hartz 2018, S. 34). Analog zu Baumert und Kunter (2006, 2011) – allerdings erweitert jeweils um die explizite Ausweisung von Wissen *und* Können – folgen bei Aust und Hartz (2018) auf der nächsten Ebene des Modells die Bereiche *Fachwissen und -können*, *Fachdidaktisches Wissen und Können*, *Pädagogisches Wissen und Können*, *Organisationswissen/Kontextwissen und -können* sowie *Beratungswissen und -können*. Das generische pädagogische Wissen (vgl. Marx, Goeze & Schrader, 2014; Voss & Kunter, 2011; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015) und Können, das für den vorliegenden Untersuchungszusammenhang zentral ist, wird mithilfe der von Marx et al. (2014) herausgearbeiteten acht Wissensfacetten mit den 29 dazugehörigen Unterfacetten ausdifferenziert (vgl. Aust & Hartz 2018, S. 34): Wissen über (1) Lernprozesse von Lernenden, (2) Lehr-/Lernmethoden und -konzepte, (3) Lernziele und deren Erreichung, (4) Individual- und Lernprozessdiagnostik, (5) die effiziente Führung von Lerngruppen, (6) die Heterogenität von Lernenden, (7) die Interaktion/Kommunikation und (8) die zielführende Gestaltung von Lernumgebungen (vgl. Marx et al. 2014, S. 245 ff.). Diese als generisch geltenden Wissensbereiche werden für den Bereich Hochschule kontextualisiert und systematisch durch die Analyse und Auswertung von Modellen aus dem Bereich der Hochschulforschung ausgeleuchtet (vgl. Aust & Hartz, 2018).

Ergänzt wurden die Modellannahmen um vier Expert*inneninterviews mit Wissenschaftler*innen sowie Praktiker*innen aus dem Kontext der hochschuldidaktischen Weiterbildung, sodass die theoretischen, literaturbasiert zusammengetragenen Annahmen in einem frühen Stadium empiriebasiert validiert wurden (vgl. Aust & Hartz, 2018).

Das so entwickelte, hier nur knapp skizzierte Modell (vgl. Aust & Hartz 2018, S. 36) bildet die Grundlage für die weiteren methodischen Überlegungen und die Konzeption der Messinstrumente zur Auswertung von Wissen und Können.

3 Methodisches Design: Erfassung von Können durch Videografie

3.1 Methodisches Design des Projektes

Um die oben formulierten Forschungsfragen beantworten und die Entwicklungen des Wissens und Könnens sowie die Transferbedingungen erfassen zu können, arbeitet das Projekt mit einem quasiexperimentellen Längsschnittdesign mit Untersuchungs- und Kontrollgruppe. Die Untersuchungsgruppe setzt sich zusammen aus Lehrenden, die an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung teilnehmen, während die Kontrollgruppe aus Lehrenden besteht, die an keiner Weiterbildung teilnehmen. Es werden drei Messzeitpunkte miteinander kombiniert (vgl. Abb. 1): vor, unmittelbar nach Ende und drei bis sechs Monate nach Ende der hochschuldidaktischen

Weiterbildung. Durch quantitative und qualitative Methoden werden das Wissen und Können sowie die Merkmale der Hochschullehrenden, die Einschätzungen der Studierenden, die Weiterbildungsmerkmale und die Transferbedingungen erfasst und miteinander verbunden. Die Teilnehmenden der Kontrollgruppe werden in den gleichen Zeitabständen untersucht wie diejenigen der Untersuchungsgruppe.

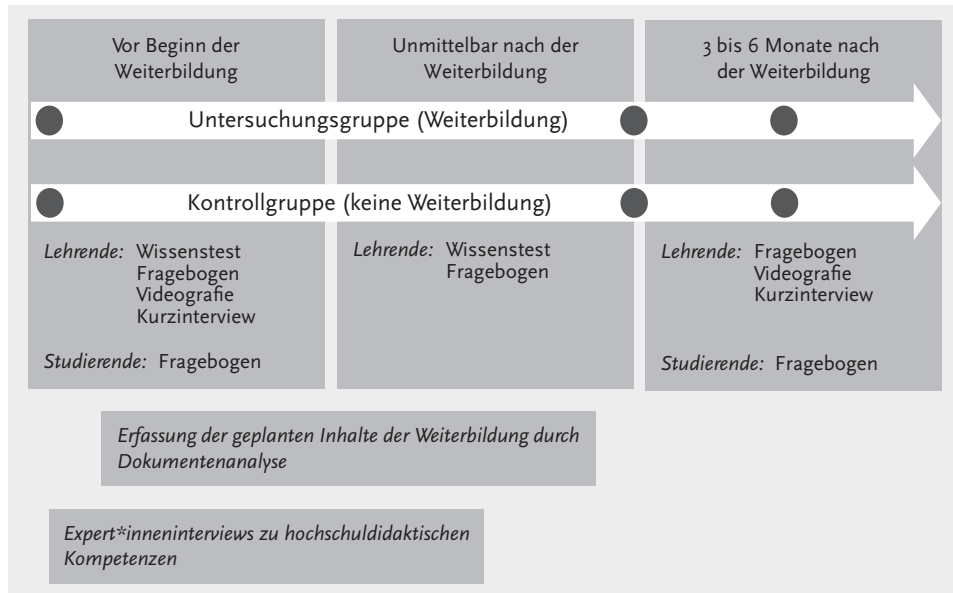


Abbildung 1: Methodisches Design

Der vorliegende Beitrag adressiert nun den Zugang zu dem Können, sodass sich die Darstellung der Instrumente im Folgenden auf diesen Zugang beschränkt.

3.2 Erfassung von Können durch Videografie

Wie oben erwähnt wird der Zugang zu dem Können über die Methode der Videografie realisiert. Dazu werden Lehrveranstaltungen mit Seminarcharakter mittels zweier Videokameras aufgezeichnet: einer Übersichtskamera, die das Geschehen der Studierenden aufzeichnet, und einer Lehrendenkamera, die die Interaktion² der Lehrperson erfasst, sodass zwei Perspektiven vorliegen.

Um das Können und die hier fokussierten Könnensbereiche systematisch zu analysieren, werden im Anschluss an die einschlägigen Videostudien (vgl. exemplarisch Klieme & Bos, 2000; Seidel, Prenzel, Duit & Lehrke, 2003; Kocher & Wyss, 2008; Lotz, Berner, Gabriel, Post, Faust & Lipowsky, 2011) bei der Auswertung der Videoaufzeichnungen eine niedrig-inferente und eine hoch-inferente Auswertung kombiniert. Beide Verfahren gehen unterschiedlich vor und ermöglichen eine gegenseitige Ergänzung und Validierung (vgl. exemplarisch Klieme & Bos, 2000; Seidel

2 Unter Interaktion sind sowohl die Kommunikation zwischen Lehrperson und Studierenden als auch zwischen Lehrperson und Objekten (bspw. wenn die Lehrperson eine Darstellung an der Tafel/am Smartboard zeigt) zu verstehen.

et al., 2003; Kocher & Wyss, 2008; Lotz et al., 2011; Lotz, Gabriel & Lipowsky 2013, S. 375). Das niedrig-inferente Codierverfahren adressiert die Sichtstrukturen (Oser & Patry, 1994) einer Lehr-Lerninteraktion, indem direkt beobachtbare Aspekte der Sicht- und Oberflächenstruktur des Unterrichts erfasst werden (bspw. die Organisation des Unterrichts wie Sozialform und Arbeitsmethoden). Der Fokus dieser Methode ist, dass Merkmale der Lehr-Lerninteraktion nach ihrer Dauer hin (*wie oft* und *wie lange*) beobachtet werden, was eine objektive Quantifizierung des Sichtbaren ermöglicht (bspw. die genaue Angabe darüber, wie oft die Lehrperson während der Lehr-Lern-Interaktion spricht). Das hoch-inferente Rating fokussiert die Tiefenstrukturen (Oser & Patry, 1994) einer Lehr-Lerninteraktion. Indem qualitative Aussagen über die gesamte Lehr-Lerninteraktion getätigt werden, ist hier der Interpretationsspielraum des oder der Beobachtenden deutlich höher als bei dem niedrig-inferenten Codierverfahren. Der Vorteil ist hierbei, dass es nicht nur um die Dauer eines Merkmals geht, sondern *wie* dieses Merkmal ausgeprägt ist (bspw. wie die Lehrperson die Interaktion mit den Studierenden gestaltet) (zu den Vor- und Nachteilen von Beobachtungsverfahren: Seidel & Prenzel, 2010). Da es um das Gesamtbild geht, ist die gesamte videografierte Lehr-Lerninteraktion Beobachtungsgegenstand, sowohl für die niedrig- als auch die hoch-inferente Auswertung (vgl. Rakoczy & Pauli, 2006; so auch bei Lotz et al., 2013; Hugener, Rakoczy, Pauli & Reusser, 2006). Ziel ist es, die über die niedrig-inferente Codierung zu erschließenden Sichtstrukturen mit den über das hoch-inferente Rating generierten qualitativen Einschätzungen in Verbindung zu bringen und gegenseitig zu validieren (Konvergenzvalidität).

3.2.1 Hoch-inferentes Rating

Wie oben bereits dargelegt wird das Können der Hochschullehrenden über die von Marx et al. (2014) als generisch bezeichneten Wissens- (und Könnens-)Bereiche erschlossen.

Für das hoch-inferente Rating wurden die Könnensbereiche als Oberkategorien genutzt, die dann über 55 Dimensionen und Subdimensionen hochschuldidaktisch ausgeleuchtet und präzisiert wurden, um so zu einer fundierten Itementwicklung zu gelangen. Die Präzisierung der Items erfolgte durch eine inhaltliche Beschreibung jeder Dimension durch eine Definition. Auf dieser Grundlage sind verhaltensnahe Indikatoren (Kann-Indikatoren)³ entwickelt worden (vgl. Kunter, 2005; Rakoczy & Pauli, 2006). Relevant für das jeweilige Rating ist das Gesamtbild, das sich aus der Sequenz bezogen auf ein Item ergibt. Dieses Gesamtbild wird dann in dem Rating-System in eine entsprechende Zahl von *null* (keine Ausprägung) bis *fünf* (hohe Ausprägung) überführt (mit Endpolbeschreibungen). Das Rating orientiert sich an der Idee des Idealtypus als *State of the Art* im Kontext hoch-inferenten Beurteilens, hier gemeint als möglichst hoher Ausprägungsgrad. Exemplarisch sei dies an der Dimension *Exploration von Denkweisen* aufgezeigt (vgl. Abb. 2, vgl. auch Hartz, Aust, Gottfried & Kurtz, i. V.):

3 Die Verhalten beschreibenden Indikatoren gelten als Kann-Indikatoren. D. h. nicht alle Indikatoren müssen erfüllt sein, um von dem Vorliegen des in der Dimension adressierten Verhaltens sprechen zu können (vgl. dazu Praetorius 2014, S. 316).

Die Analyse der Videos wurde nach einer knapp einjährigen intensiven Diskurs- und Übungsphase in der Forscherinnengruppe in Tandems fortgesetzt (vgl. dazu auch Klieme & Bos, 2000; Seidel et al., 2003; Kocher & Wyss, 2008; Lotz et al., 2011).

Definition „Exploration von Denkweisen der Studierenden“

Die Vertrautheit der Lehrperson mit den Denkweisen der Lernenden wird als eine Voraussetzung dafür gesehen, dass die Lehrperson Wissen von den Lernenden aus vermitteln kann bzw. so vermitteln kann, dass es die Lernenden verstehen. In dieser Dimension geht es darum, zu erfassen, inwiefern sich die Lehrperson bemüht, die Gedankengänge der Lernenden zu explizieren, sie zu verstehen und mit ihrer Art des Denkens (weiter-) zu arbeiten und darauf einzugehen. Es geht nicht um die Bewertung durch die Lehrperson, sondern darum, die Denkweisen der Lernenden, die Vorstellungen, die zugrunde liegen, zutage zu befördern (vgl. Rakoczy & Pauli 2006, S. 226).

Indikatoren für die Exploration von Denkweisen der Studierenden:

- Die Lehrperson stellt Rückfragen zu einer Antwort: Wie-Fragen, Warum-Fragen (Beispiel: Wie sind Sie zu Ihrem Ergebnis/Ihrer Antwort gekommen?/Würden Sie uns erklären, wie Sie das Ergebnis generiert haben?).
- Die Lehrperson stellt Verständnisfragen, um an die Vorstellungen der Studierenden heranzukommen: Meinen Sie das so und so?
- Die Lehrperson fordert die Lernenden auf, die Lösungswege/Denkwege transparent zu machen.
- Die Lehrperson lässt die Lernenden begründen, warum was wichtig ist.
- Die Lehrperson fragt nach, was die Lernenden verstanden haben und was nicht, warum sie etwas nicht verstanden haben und wo die Schwierigkeit liegt.
- Die Lehrperson muntert die Lernenden zur Exploration ihrer Gedanken (ggf. gegenüber Kommiliton*innen, im Plenum ...) auf.
- Die Lehrperson denkt an den Antworten der Studierenden weiter (Beispiel: Wenn man jetzt so, wie Sie vorgeschlagen haben, an dem Thema weiterdenkt, dann bekommt man xy in den Blick/nicht in den Blick).

Indikatoren für eine geringe Ausprägung:

- Die Lehrperson hinterfragt die Antworten der Studierenden nicht, sichtbar bspw. an einer knappen Bewertung einer Antwort mit richtig oder falsch.
- Die Lehrperson unterbindet, wenn Studierende ihre Denkweisen explizieren möchten (Ungeduld, ggf. aufgrund von Zeitknappheit).
- Die Lehrperson stellt keine Verknüpfung zwischen der Antwort der Studierenden und den darüber sichtbaren Denkweisen und dem behandelten Inhalt her.

Vgl. zur Indikatorenbildung: Rakoczy & Pauli 2006, S. 226 f. und Eigenformulierungen im Anschluss an den allgemeinen Diskurs zur Lehrkompetenz (vgl. exemplarisch Baumert & Kunter 2006, 2011; Marx, Goeze & Schrader, 2014; Marx, Goeze, Voss, Hoehne, Klotz & Schrader, 2017; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015) und im Anschluss an den Diskurs zu hochschulischen Lehrkompetenz (vgl. exemplarisch: Al-Kabbani, Trautwein & Schaper, 2012; Fleischmann, Jäger & Strasser, 2014; Paetz, Ceylan, Fiehn, Schworm & Harteis, 2011; Trautwein & Merkt, 2012; Aust & Hartz, 2018)

Als Beobachter*in sehe ich, dass sich die Lehrperson nie darum bemüht, die Gedankengänge der Lernenden aus deren Sicht zu verstehen oder sich mit ihrer Art des Denkens vertraut zu machen, indem sie die Lernenden zur Explikation auffordert. Die Lehrperson knüpft nie an die Art des von den Studierenden explizierten Denkens an bzw. fordert sie erst gar nicht zur Explikation auf.

0 1 2 3 4 5

Als Beobachter*in sehe ich, dass sich die Lehrperson stark bemüht, die Gedankengänge der Lernenden zu verstehen und mit ihrer Art des Denkens (weiter-) zu arbeiten und darauf einzugehen. Die Lernenden sind ständig zur Exploration ihres Denkens aufgefordert, die Lehrperson knüpft immer systematisch an.

Hinweis: Es muss immer um ein Erklären aus der Sicht des Lernenden gehen, keine Aufforderung zur Replikation von Stoff.

Abbildung 2: Auszug aus dem hoch-inferenten Ratingmanual (vgl. Hartz et al., i. V.)

3.2.2 Niedrig-inferente Codierung

Das Codiermanual zur niedrig-inferenten Codierung der Sichtstrukturen basiert grundsätzlich auf den Arbeiten von Seidel et al. (2003), Johannes, Fendler, Hoppert und Seidel (2011), Seidel und Hoppert (2011), Kocher und Wyss (2008) sowie Baer, Kocher, Wyss, Guldemann, Larcher und Dörr (2011). Die Videoaufzeichnung wird in 10-Sekunden-Intervallen, mithilfe der Software *Videograph* von Rimmele (2002), codiert. Die niedrig-inferente Codierung und die hierbei zum Einsatz kommenden Facetten lassen sich ebenfalls auf die von Marx et al. (2014) als generisch bezeichneten Wissens- und hier jetzt Könnensbereiche beziehen. Folgende Facetten werden codiert: *Seminarstatus, allgemein-didaktische Veranstaltungsphasen, Sozialform, Arbeitsformen/Methoden, Kommunikation, Fragestellende/r, Art der Frage* und *sonstiges* (vgl. exemplarisch zur Ausdifferenzierung der Facette *Kommunikation*: Abb. 3).

Facette(n)	Kategoriensystem
(5) Kommunikation	
	0 keine Kommunikation
	1 niemand spricht
	2 Lehrperson spricht
	3 Studierende*r spricht
	4 Mischformen
	5 andere Person spricht

Abbildung 3: Auszug aus dem niedrig-inferenten Codierschema (vgl. Hartz et al., i. V.)

4 Ergebnisse der hoch- und niedrig-inferenten Beobachtung am Beispiel der Studierendeneinbindung

Insgesamt nahmen 201 Hochschullehrende an der Untersuchung teil: Zum ersten Messzeitpunkt liegen 177 Fragbogen, 179 Wissenstests sowie 109 aufgezeichnete Lehrveranstaltungen und 2176 Studierendenfragebögen vor.

Am Beispiel, welches Können Lehrende im Hinblick auf die Studierendeneinbindung zeigen, werden nun im Folgenden Ergebnisse aus der Videoanalyse des ersten Messzeitpunktes gesamt – also ohne Differenzierung in die Untersuchungs- und Kontrollgruppe – vorgestellt. Dabei werden für das hoch-inferente Rating exemplarisch drei auf Studierendeneinbindung abstellende Könnens-Dimensionen präsentiert und mit der niedrig-inferenten Codierung zu den Sprechanteilen/Kommunikation verglichen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Ergebnisse des hoch-inferenten Ratings für ausgewählte Subdimensionen der Studierendeneinbindung (Skala von 0 bis 5)

Dimensionen aus <i>Studierendeneinbindung</i>	N	M	SD
Exploration von Denkweisen der Studierenden	109	1.71	1.27
Aktivierung der Studierenden durch Verbalisierung	109	1.83	1.18
Kognitivistische Lehr-Lerninteraktion	109	2.38	1.33

Das durchschnittliche Rating (auf einer Skala von 0 bis 5) für die Dimension *Exploration von Denkweisen der Studierenden*, die erfasst, inwieweit Lehrende bemüht sind, Gedankengänge der Studierenden zu verstehen und damit (weiter) zu arbeiten (vgl. Rakoczy & Pauli 2006, S. 226), ist $M=1.71$ ($SD=1.27$). Ähnlich niedrig ist die Ausprägung für die Dimension *Aktivierung durch Verbalisierung* ($M=1.83$, $SD=1.18$), die ihrerseits misst, inwiefern die Lehrperson die Studierenden dazu ermuntert, eigene Überlegungen zu verbalisieren und ggf. anderen Studierenden zu erklären (vgl. Kocher & Wyss 2008, S. 60; Kobarg & Seidel 2003, S. 187). Etwas höher wurden die Lehrpersonen auf der Dimension *kognitivistische Lehr-Lerninteraktion* mit $M=2.38$ ($SD=1.33$) geratet. Letztere erfasst, ob die Lehrperson die Lehr-Lerninteraktion so gestaltet, dass die Studierenden die Gelegenheit dazu erhalten, die Inhalte instruiert aktiv zu verarbeiten (vgl. Oser, Patry, Elsässer, Sarasin & Wagner, 1997; Wagner, 1999; Thiel, Blüthmann & Watermann, 2012). Die Interklassenkorrelationen liegen für die Dimensionen bei Werten von größer 0.8 und können somit als gut beurteilt werden (vgl. Koo & Li 2016, S. 161). Diese Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes zeigen, dass die Lehrenden (Untersuchungs- und Kontrollgruppe) die Studierenden eher selten aktiv in die Lehrveranstaltung einbinden bzw. eine aktive Einbindung der Studierenden eher selten beobachtet werden konnte.

Schaut man sich nun die rein quantitative Verteilung der durchschnittlichen Sprechanteile an, die über die niedrig-inferente Codierung von 49096 Einzelintervallen ermittelt wird, zeigt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 4):

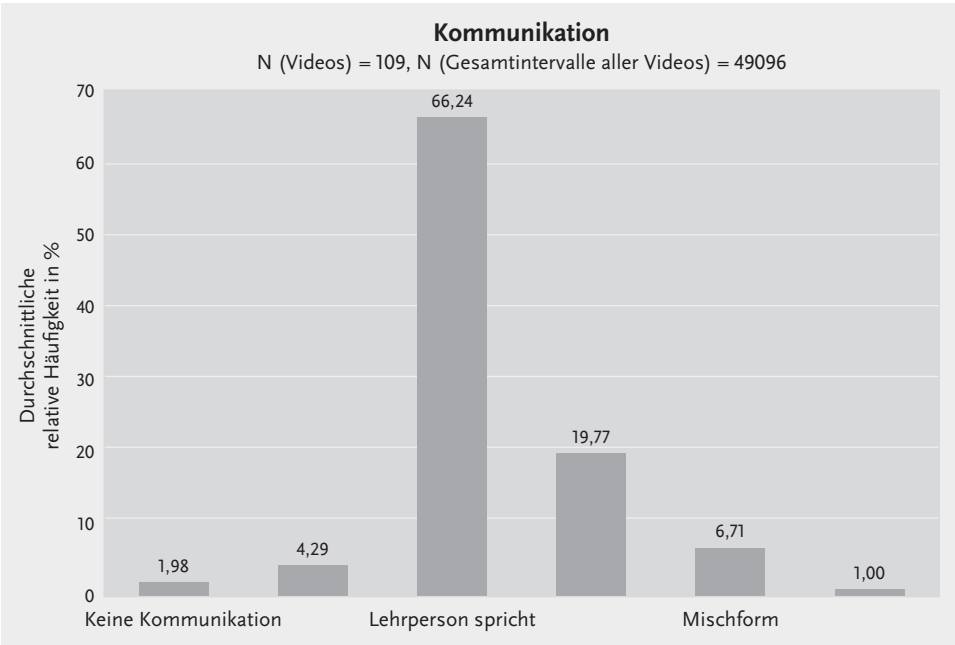


Abbildung 4: Verteilung der Sprechanteile im Durchschnitt

Die Lehrenden haben in den hier videografierten Lehrveranstaltungen mit Seminarcharakter einen Redeanteil⁴ von zwei Drittel der Zeit (66.24%); die Studierenden im Gegensatz dazu reden zu einem Fünftel der Zeit (19.77%). Dies erstaunt vor dem Hintergrund der oben präsentierten Bewertungen im hoch-inferenten Rating nicht. Werden die Sprecheranteile (*Lehrperson spricht*, *Studierende*r spricht*) mit den oben dargestellten Könnensbereichen korreliert, so lassen sich Korrelationen in einem mittlerem bis hohen Bereich⁵ finden (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Korrelation nach Pearson, N = 109

	Lehrperson spricht	Studierende/r spricht
Exploration von Denkweisen	−0.38**	0.50**
Aktivierung durch Verbalisierung	−0.47**	0.65**
kognitivistische Lehr-Lerninteraktion	−0.55**	0.53**

** p < .01

4 Cohens-Kappa liegt für *Kommunikation* bei größer als 0.8 und ist somit als eine sehr gute Beurteilungsübereinstimmung zu interpretieren (vgl. Wirtz & Caspar 2002, S. 59).
5 Kühnel und Krebs (2007) geben folgende Regeln für die Beurteilung von Korrelationen an: Werte zwischen größer |0.05| und kleiner |0.2| sind als gering einzustufen, mittlere Zusammenhänge liegen bei größer |0.2| und kleiner |0.5| vor, Werte von größer |0.5| sind als hoch und Korrelationen von größer |0.7| sind als sehr hoch einzuschätzen (S. 404f.).

Im vorliegenden Fall kommen beide Auswertungsformen, bezogen auf den Aspekt der Einbindung von Studierenden, zu ähnlichen Ergebnissen. Dabei nähert sich die niedrig-inferente Auswertung exemplarisch über die quantitative Verteilung von Re-deanteilen, die hoch-inferente über die qualitative Bewertung der Exploration von Denkweisen, der Aktivierung zur Verbalisierung und des Kognitivismus an. Wenn man davon ausgeht, dass Sichtstrukturen und Tiefenstrukturen in einem Zusammenhang zueinanderstehen, dann deuten diese Korrelationen darauf hin, dass beide Zugangsformen – hoch- und niedrig-inferent – valide Ergebnisse zur Analyse der Lehr-Lerninteraktion und des Könnens bieten und sich in der Tat gegenseitig – im vorliegenden Fall – positiv validieren.

5 Bilanzierung/Fazit

In dem vorliegenden Aufsatz ging es darum, zu zeigen, wie in Anbindung an den theoretischen Diskurs ein Zugang zu dem Können der Hochschullehrenden durch Videografie geschaffen und dieses dann ausgewertet werden kann. Dazu wurde zunächst der theoretische Anschluss dargestellt, um dann das methodische Vorgehen, speziell den Zugang zu dem Können über eine hoch- und niedrig-inferente Codierung von videografierten Lehr-Lerninteraktionen, vorzustellen.

Dabei lässt sich eine positive Bilanz für das Kompetenzmodell, die Auswertungsinstrumente und den Gewinn für die hochschuldidaktische Forschung und Praxis ziehen:

1. Das in dem Projektzusammenhang entwickelte Kompetenzmodell bietet eine gute Heuristik zur Operationalisierung des Wissens und Könnens mit Blick auf das Lehren in der Hochschule. Von hohem Gewinn hierbei ist die explizite Trennung von Wissen und Können. Dies ermöglicht es – wie in dem vorliegenden Beitrag – das Können separat von dem Wissen zu analysieren und ggf. in weiteren Auswertungen in Bezug zueinander zu bringen. Einen weiteren Gewinn stellt die Ausdifferenzierung des Professionswissens/-könnens um generische Bereiche und die domänenspezifische Ausleuchtung (hier: für den Bereich der Hochschule) dar.
2. Durch diese Ausdifferenzierung gelingt es, das Professionswissen/-können umfassend zu operationalisieren, die hoch- und niedrig-inferenten Analyseinstrumente zu entwickeln und eine systematische Ausleuchtung des Könnens von Hochschullehrenden zu leisten (vgl. exemplarisch Kap. 3.2.1 und 3.2.2). Gleichwohl die Kombination der beiden Auswertungsverfahren äußerst zeitintensiv und in Summe sehr komplex ist, erscheint es unter Validitätsaspekten (konvergente Validität) sinnvoll, die über die niedrig-inferente Codierung quantitativ zu erschließenden Sichtstrukturen mit den über das hoch-inferente Rating generierten qualitativen Einschätzungen zur Tiefenstruktur in Verbindung zu bringen. Da beide Auswertungsformen auf sehr unterschiedlichen Interpretations-

graden basieren, lassen sie sich komplementär im Sinne eines Korrektivs lesen und gegenseitig validieren.

3. Die Kombination beider Auswertungsformen scheint aufgrund der Zeitintensität zunächst einmal eher für den Einsatz in der hochschuldidaktischen Forschung geeignet. Dort verspricht sie einen signifikanten Erkenntnisgewinn, wenn es um die Fragen geht, wie Lehrende insgesamt, aber auch differenziert, bspw. für verschiedene Fachbereiche, die Ausgestaltung ihrer Lehre vornehmen und wie sich dies auf die Einbindung/Aktivierung der Studierenden auswirkt. Doch auch für die hochschuldidaktische Praxis lassen das oben knapp skizzierte Kompetenzmodell (Aust & Hartz 2018, S. 36) und die darauf aufbauenden Auswertungsmethoden (Hartz et al., i. V.) – einzeln oder in Kombination – Potenzial erkennen. Denn durch den hohen Grad der Ausdifferenzierung der einzelnen Kompetenzbereiche im Modell wird es für Hochschullehrende möglich sein, sich – bspw. im Rahmen einer hochschuldidaktischen Weiterbildung – gezielt einen oder mehrere Kompetenzbereich(e) herauszunehmen und anhand einer Aufzeichnung der eigenen Lehrveranstaltung zusammen mit einem bzw. einer Hochschuldidaktiker*in zu analysieren. Aufgrund der Komplexität vor allem des hoch-inferenten Manuals ist dazu zuvor sicher eine Schulung der Akteur*innen aus der Hochschuldidaktik notwendig. Perspektivisch wäre es daher sinnvoll, das Manual an einigen Stellen für die Praxis in der Komplexität zu reduzieren, um den Nutzen für die hochschuldidaktische Praxis noch weiter zu erhöhen.

Literatur

- Al-Kabbani, D., Trautwein, C. & Schaper, N. (2012). Modelle hochschuldidaktischer Lehrkompetenz – Stand der Forschung. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio – Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 29–50). Berlin: LIT.
- Aust, K. & Hartz, S. (2018). Ein Kompetenzmodell für die Hochschullehre. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.) (fortlaufend). *Neues Handbuch Hochschullehre* (A 1.15, 19–48). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85–117.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Brendel, S., Eggensberger, P. & Glathe, A. (2006). Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE*, 1(2), 55–84.
- Chur, D. (2005). Didaktische Qualifizierung im Rahmen des Heidelberger Modells der (Aus-)Bildungsqualität. In S. Brendel, K. Kaiser & G. Macke (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Blickpunkt Hochschuldidaktik* (S. 179–195). Bielefeld: Bertelsmann.
- Fiehn, J., Spieß, S., Ceylan, F., Harteis, C. & Schworm, S. (2012). LehreProfi – Entwicklungen und Einsatz eines Instruments zur Erfassung hochschuldidaktischer Kompetenz. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 45–62). Wiesbaden: Springer.
- Fleischmann, A., Jäger, C. & Strasser, A. (2014). Lehrkompetenz: Eine pragmatische Orientierungshilfe. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.) (fortlaufend). *Neues Handbuch Hochschullehre* (A 1.8, 7–48). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Hartz, S., Aust, K., Gottfried, L. M. & Kurtz, C. (i. V.). Kompetenzentwicklung und Lerntransfer bei Hochschullehrenden – Eine empirische Studie mit Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten.
- Hugener, I., Rakoczy, K., Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung, Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 41–53). Innsbruck: Studienverlag.
- Johannes, C., Fendler, J., Hoppert, A. & Seidel, T. (2011). *Projekt LehreLernen (2008–2010): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. München: Technische Universität & Jena: Friedrich Schiller Universität.
- Klieme, E. & Bos, W. (2000). Mathematikleistung und mathematischer Unterricht in Deutschland und Japan. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 359–379.
- Kobarg, M. & Seidel, T. (2003). Prozessorientierte Lernbegleitung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit, & M. Lehrke, (Hrsg.), *IPN-Videostudie. Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 151–200). Kiel: IPN.
- Kocher, M. & Wyss, C. (2008). Unterrichtsbezogene Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine Videoanalyse. Neuried: Ars et unitas.
- Koo, T. K. & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163.
- Kühnel, S.-M. & Krebs, D. (2007). *Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden und Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt.
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.

- Lotz, M., Berner, N. E., Gabriel, K., Post, S., Faust, G. & Lipowsky, F. (2011). Unterrichtsbeobachtung im Projekt PERLE. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinhoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 183–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik* (59)3, 357–380.
- Lotz, M., Lipowsky, F. & Faust, G. (2013). Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern" (PERLE). 3. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Materialien zur Bildungsfor-schung, 23/3. Frankfurt/Main: GPF.
- Marx, C., Goeze, A. & Schrader, J. (2014). Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen: (Wie) Unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Schule? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 64(3), 238–251.
- Marx, C., Goeze, A., Voss, T., Hoehne, V., Klotz, V. & Schrader, J. (2017). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (20)1, 165–200.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Methodisches Design	70
Abb. 2	Auszug aus dem hoch-inferenten Ratingmanual	72
Abb. 3	Auszug aus dem niedrig-inferenten Codierschema	73
Abb. 4	Verteilung der Sprechanteile im Durchschnitt	75

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Ergebnisse des hoch-inferenten Ratings für ausgewählte Subdimensionen der Studierendeneinbindung (Skala von 0 bis 5)	74
Tab. 2	Korrelation nach Pearson, N = 109	75

Autorinnen

Caroline Kurtz, Dipl. Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Technische Universität Braunschweig,
c.kurtz@tu-braunschweig.de

Prof.in Dr.in **Stefanie Hartz**, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft, Technische Universität Braunschweig,
s.hartz@tu-braunschweig.de

Dr.in **Kirsten Aust**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Technische Universität Braunschweig,
k.aust@tu-braunschweig.de

Lara M. Gottfried, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Technische Universität Braunschweig,
l.gottfried@tu-braunschweig.de

Digital Literacy, Fluency und Scholarship: Ein Entwicklungsmodell digitaler Kompetenzen von Hochschullehrenden

MICHAEL EICHHORN

Abstract

Durch die digitale Transformation stehen Hochschullehrende zunehmend vor der Herausforderung, eigene digitale Kompetenzen aufzubauen und zu stärken, um im Rahmen ihrer Profession aktuellen Erfordernissen gerecht zu werden. Der vorliegende Beitrag beschreibt die Entwicklung eines Kompetenzmodells, mit dem sich digitale Kompetenzen speziell von Hochschullehrenden beschreiben und erfassen lassen. Dazu werden, aufbauend auf dem Konzept der akademischen Medienkompetenz (Reinmann, Hartung & Florian, 2013) acht Facetten digitaler Kompetenzen vorgestellt. Zur Beschreibung von Kompetenzentwicklung schlägt der Beitrag die drei Kompetenzstufen *Digital Literacy*, *Digital Fluency* und *Digital Scholarship* vor. Weiterhin wird ein auf dem Modell basierendes Kompetenzraster mit detaillierten Kompetenzbeschreibungen vorgestellt. Abschließend gibt der Beitrag einen Ausblick auf Einsatzmöglichkeiten des Kompetenzrasters für die hochschul- und mediendidaktische Qualifizierung und Beratung sowie für die (digitale) Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden.

Gliederung

1	Einleitung	81
2	Entwicklung eines Kompetenzmodells	82
3	Vom Modell zum Kompetenzraster	88
4	Fazit und Ausblick	89
	Literatur	90
	Autor	94

1 Einleitung

In der modernen Wissensgesellschaft gewinnen digitale Technologien beständig an Bedeutung und durchdringen oder umhüllen diese in Form einer Infosphäre inzwischen nahezu vollständig (Floridi, 2017). Die mit der Verwendung digitaler Technologien und Techniken einhergehenden Veränderungen im Alltags- und Berufsleben werden auch als *Prozess der digitalen Transformation* bezeichnet (Pousttchi, 2018) und

haben zur Folge, dass gesellschaftliche Teilhabe immer stärker über digitale Medien erfolgt. Der kompetente und reflektierte Umgang mit digitalen Technologien ist dafür unabdingbare Voraussetzung und wird daher auch seitens der Europäischen Union (Europäische Union, 2006) als eine der acht Schlüsselkompetenzen für *Life Long Learning* angesehen. Digitale Technologien sind jedoch nicht nur im Alltag der meisten Menschen angekommen, sie halten auch verstärkt Einzug in die Hochschulen. Diesen bietet die Digitalisierung einerseits eine Vielzahl an Chancen zur Lösung aktueller Herausforderungen wie der zunehmenden Heterogenität der Studierenden oder dem steigenden nationalen und internationalen Wettbewerb akademischer Einrichtungen. Auch akademische Lehr- und Lernprozesse werden durch den *Digital Turn* (Hochschulforum Digitalisierung, 2016) beeinflusst (Zawacki-Richter, 2013), wobei digitale Medien oftmals die Rolle von Verstärkern innehaben.

Eine Bildungsinstitution, die ihre Lehr-Lernprozesse eher an kognitivistischen Lernparadigmen ausrichtet und daher stärker auf Lehrendenzentrierung und Instruktion, isoliertes Lernen und feststehende Ergebnisse hin orientiert ist, kann diese Ausrichtung mit digitalen Medien verstärken und optimieren. Andererseits kann eine progressive Bildungsinstitution, in der Lernende gestärkt sowie im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses, Forschendes und problemorientiertes Lernen unterstützt werden, ihre Ziele ebenfalls mit digitalen Medien besser erreichen (Muuß-Merholz, 2019).

Digitale Medien können also durchaus den in der Hochschullehre oft geforderten *Shift from Teaching to Learning* unterstützen, also die Fokussierung auf den Lernprozess der Studierenden und ihre heterogenen Bedarfe. Gleichzeitig besteht dabei auch oft die Gefahr einer starken Fokussierung auf digitale Medien, ihre Einsatzmöglichkeiten und Wirkung, sodass methodisch-didaktische Überlegungen schnell davon dominiert werden. Um digitale Medien in dem oben beschriebenen Sinne als positive Verstärker wirksam werden zu lassen, stehen Hochschullehrende vor der Aufgabe, entsprechende digitale Kompetenzen aufzubauen, um im Rahmen ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit aktuellen Erfordernissen gerecht zu werden. Dabei geht es nicht nur darum, digitale Medien gewinnbringend im Sinne einer zeitgemäßen Hochschullehre einzusetzen, sondern auch darum, Studierende beim Aufbau eigener digitaler Kompetenzen unterstützen zu können (Schiefner-Rohs, 2012). Diese Forderung findet ihren Niederschlag inzwischen auch immer stärker in offiziellen Leitlinien und Strategiepapieren der Universitäten. Exemplarisch sei hier auf das 2018 verabschiedete *Leitbild digitale Lehre* der Goethe-Universität Frankfurt (Goethe-Universität Frankfurt, 2018) verwiesen.

2 Entwicklung eines Kompetenzmodells

Im Folgenden wird die Entwicklung eines Kompetenzmodells sowie eines auf dem Modell basierenden Kompetenzrasters beschrieben, mit dem sich digitale Kompetenzen von Hochschullehrenden beschreiben, erfassen und vergleichen lassen. Die so gewonnenen Erkenntnisse über benötigte bzw. vorhandene digitale Kompetenzen

dienen sowohl zur individuellen, persönlichen Einschätzung als auch als Richtschnur bei der Weiterentwicklung medien- und hochschuldidaktischer Qualifizierungsangebote.

2.1 Digitale Kompetenzen: Begriffsklärung

Der Begriff der *Digital Competence* gewinnt in der medienpädagogischen Diskussion zunehmend an Bedeutung. Er geht auf den insbesondere von Dieter Baacke (Baacke, 1973, 1996) geprägten Begriff der *Medienkompetenz* zurück. Er bezog sich dabei auf das Konzept der kommunikativen Kompetenz von Habermas (Habermas, 1981), welches Sprachkompetenz als flexibles Regelsystem versteht, mit dessen Hilfe sich aus endlichen Mitteln unendlich viele Sätze produzieren lassen. Baacke erweitert diesen Kompetenzbegriff auf den gesamten Bereich der Wahrnehmung und überträgt ihn auf die Sphäre der Massenmedien wie Rundfunk, Fernsehen, Printmedien sowie in der neueren medienpädagogischen Forschung auch auf die digitalen Medien. Medienkompetenz beschreibt Baacke als eine besondere Form kommunikativer Kompetenz bzw. die Fähigkeit, alle Arten von Medien aktiv aneignend für das eigene Kommunikations- und Handlungsrepertoire einsetzen zu können. Dabei differenziert er Medienkompetenz in vier zentrale Dimensionen aus: Medienkunde, Medienutzung, Mediengestaltung und Medienkritik. In Anbetracht einer sich zunehmend wandelnden Medienwelt erscheint es jedoch treffender, von digitalen Kompetenzen zu sprechen, findet medial vermittelte Kommunikation doch heute fast ausschließlich auf digitalem Weg statt. Auch wenn sich im Kontext von Schule und Hochschule bisher noch kein einheitliches Begriffsverständnis zu digitalen Kompetenzen herausgebildet hat, findet der Begriff der *digitalen Kompetenz* seit einigen Jahren verstärkte Anwendung (Ilomäki, Kantosalo & Kakkala, 2011). Eine Definition digitaler Kompetenz gibt Ferrari:

Digital Competence is the set of knowledge, skills and attitudes [...] that are required when using ICT and digital media to perform tasks, solve problems, communicate, manage information, collaborate, create and share content and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socializing, consuming and empowerment. (Ferrari 2012, S. 3–4)

Diese sehr umfassende Definition zielt, ebenso wie Baackes *Medienkompetenz*-Begriff weniger auf Lehrpersonen ab, sondern nimmt vielmehr den (digital) mündigen Bürger, den *Citizen*, in den Fokus. Nichtsdestotrotz diene diese Definition als Ausgangspunkt bei der Entwicklung des Kompetenzmodells.

2.2 Akademische Medienkompetenz

Mit Blick auf die Berufsgruppe der Hochschullehrenden sind digitale Kompetenzen in erster Linie als „professionelle Kompetenzen im Kontext des digitalen Wandels“ (Seufert, Guggemos & Tarantini 2018, S. 181) zu verstehen, es geht also um digitale Kompetenzen im Kontext akademischer Handlungsfelder und Arbeitsbereiche. Diese

beschreiben Wedekind (2009) sowie Reinmann et al. (2013) in ihrem Konzept der akademischen Medienkompetenz. Auch wenn beide den Begriff der *Medienkompetenz* verwenden, so verstehen auch sie Medien in erster Linie als digitale Medien, weshalb man auch von *akademischer Digital-Kompetenz* sprechen könnte. Wedekind und Reinmann gehen von den drei großen Arbeitsbereichen aus, die sich an Universitäten und Hochschulen identifizieren lassen und ordnen diesen Bereichen jeweils bestimmte, dafür benötigte digitale Kompetenzen zu (Reinmann et al. 2013, S. 3 ff.):

- *Lehre*: Digitale Kompetenz wird hier vorrangig als mediendidaktische Kompetenz verstanden, die Lehrende befähigt, Lehr-Lern-Szenarien mit digitalen Medien zu gestalten.
- *Forschung und wissenschaftliches Arbeiten*: Hierbei geht es um Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien, die speziell zur Bewältigung von der Forschung zugeordneten Aufgaben benötigt werden, wie bspw. das Forschungsdatenmanagement oder zeitgemäßes (digitales) Publizieren.
- *akademische Selbstverwaltung und Organisation*: Neben Bedienungs- und Technikkompetenzen, die helfen, den digitalen Informationsfluss beim Management von Modulen, Studiengängen und Veranstaltungen zu bearbeiten, sind hier auch digitale Kompetenzen zur Darstellung des eigenen Forschungs- und Institutsprofils erforderlich.

Die benötigten digitalen Kompetenzen orientieren sich hierbei stark an dem Bedarf, der zur Erledigung der Aufgaben im jeweiligen akademischen Arbeitsbereich notwendig ist. Im Vergleich mit außeruniversitären medienpädagogischen Konzepten (vgl. u. a. Blömeke, 2005; Rohs, Rott, Schmidt-Hertha & Bolten, 2017) sowie auch dem Medienkompetenzbegriff von Dieter Baacke führt dies zu einer starken Fokussierung auf technische und organisationale Kompetenzen. Im Vordergrund stehen vor allem der sichere Umgang sowie der sinnvolle Einsatz digitaler Medien in den jeweiligen Arbeitsprozessen der akademischen Arbeitsfelder. Reflexion spielt als Teildimension im Konzept akademischer Medienkompetenz nur eine marginale Rolle, ist aber im Hinblick auf ein Modell digitaler Kompetenzen von Hochschullehrenden in zweierlei Hinsicht wichtig: Zum einen dient die kritische Reflexion des eigenen (pädagogisch-didaktischen) Medienhandelns sowie des eigenen Medienumgangs und Mediennutzungsverhaltens der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung akademischen (Lehr-)Handelns. Zum anderen kann der Einsatz digitaler Medien, wie bspw. E-Portfolios oder Podcasts, Reflexionsprozesse unterstützen bzw. diese erst ermöglichen, indem sie reflexive Zugänge schaffen und verschiedene Reflexionstypen ansprechen (Reder & Lukács, 2018).

2.3 Acht Dimensionen digitaler Kompetenz

Für ein Modell digitaler Kompetenzen von Hochschullehrenden lassen sich zwei zentrale Anforderungen identifizieren: Einerseits soll das Modell speziell das Berufsbild der Hochschullehrenden adressieren, daher erscheint es zweckmäßig, die Handlungsfelder des akademischen Medienkompetenz-Modells als Ausgangspunkt

zugrunde zu legen. Andererseits soll das Modell im Sinne der Ferrari-Definition sowie des Medienkompetenz-Begriffs von Baacke umfassend und detailliert genug sein, um alle unterschiedlichen Teildimensionen digitaler Kompetenz abzudecken und sich gleichzeitig nicht in einer reinen Auflistung praktischer Fertigkeiten zu erschöpfen. Ausgehend von den drei akademischen Handlungsfeldern sowie den vier zentralen Medienkompetenz-Feldern bei Baacke lassen sich insgesamt acht Dimensionen digitaler Kompetenzen unterscheiden.

- *IT-Kompetenz (bedienen und anwenden)*: Aufgabenorientierte, adäquate und sichere Nutzung digitaler Technologien und Geräte für Studium, Beruf und Alltag
- *Informationskompetenz*: Kompetenter und kritischer Umgang mit Informationen; Informationen beschaffen, bewerten, organisieren, teilen, korrekt verwenden

Diese beiden Aspekte des technischen Bedienen-Könnens von digitaler Hard- und Software einerseits sowie das Wissen über digitale Medien und der Umgang mit digitalen Informationen andererseits entsprechen der Dimension *Medienkunde*. Die beiden Aspekte werden hier zugunsten einer besseren Operabilität als getrennte Kompetenzdimensionen betrachtet.

- *Kommunikations-/Kollaborations-Kompetenz*: Nutzung und aktive Teilnahme in digitalen (sozialen) Netzwerken für Lernen, Lehren und Forschung. Diese Dimension entspricht dem Aspekt der *Mediennutzung*.
- *Digital produzieren*: Erstellung digitaler Medien für Lern- und Lehrzwecke oder für die Forschung. In dieser Dimension wird der Aspekt *Mediengestaltung* auf akademische Handlungsfelder übertragen.
- *Analyse-/Reflexions-Kompetenz*: Effiziente und kritische Nutzung digitaler Medien, Analyse und Kritik des eigenen Medieneinsatzes sowie Nutzung digitaler Medien zur Reflexion eigenen Handelns. Diese Dimension entspricht dem Aspekt der *Medienkritik*.

Drei weitere Dimensionen zielen direkt auf die oben beschriebenen akademischen Handlungsfelder:

- *Digitale Lehre*: Souveräner Umgang und eigenständige Nutzung digitaler Technologien für Lern- und Lehrzwecke
- *Digitale Wissenschaft*: Nutzung und Erzeugung digitaler Daten, Quellen, Methoden und Publikationen, um wissenschaftliche Ziele zu erreichen
- *Digitale Identität und Karriereplanung*: Aufbau, Pflege und Schutz einer eigenen digitalen Identität

Angelehnt sind diese acht Kompetenzdimensionen an das *Digital Literacy Framework* des britischen Joint Information Systems Committee (JISC, 2014). Die Betrachtung digitaler Kompetenzen entlang der oben beschriebenen acht Dimensionen bringt im Vergleich mit anderen, etablierten Kompetenz-Frameworks einige Vorteile. Insbe-

sondere in der internationalen Diskussion richtungsleitend ist das *DigComp*-Framework der Europäischen Kommission (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017), welches auch in einer speziell auf digitale Kompetenzen von Lehrpersonen abzielenden Variante verfügbar ist, dem *DigCompEdu* (Redecker, 2017). Beschrieben werden darin insgesamt 22 Aspekte digitaler (Lehr-)Kompetenz, jedoch fehlt dort der explizite Bezug auf die Dimension der *Analyse und kritischen Reflexion*. Diese spielt insbesondere in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Tradition eine wesentliche Rolle, wird in der internationalen Forschung jedoch oftmals nur implizit mitgedacht. Auch andere international einflussreiche Rahmenmodelle medienpädagogischer Kompetenz greifen bei der Übertragung auf Hochschule und Universität zu kurz. So beschreiben bspw. das TPACK-Modell (Koehler & Mishra, 2006) oder der *digi.kompP*, welcher in der österreichischen Lehramtsausbildung zum Einsatz kommt, (Brandhofer, Kohl, Miglbauer & Nárosy, 2016) zwar sehr umfassend die *lehrende* Facette der Hochschullehrenden, lassen aber andere Tätigkeitsfelder akademischen Arbeitens unberücksichtigt.

Die oben beschriebenen acht Dimensionen machen digitale Kompetenzen fächerunabhängig, d. h. unabhängig von einer bestimmten Fachkultur beschreibbar, und lassen sich daher innerhalb diverser fachlicher Domänen anwenden. Dies ist von Vorteil, da sich digitale Kompetenzen nicht jenseits spezifischer Kontexte „einüben“ lassen. Ähnlich wie bspw. Methodenkompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Nutzung digitaler Medien stets eng an inhaltliche Felder gebunden. Digitale Kompetenzen müssen daher individuell und innerhalb fachlicher Domänen ausgebildet werden, da sie sich nur im fachlichen Zusammenhang artikulieren (Kerres, 2017).

2.4 Kompetenzentwicklung auf drei Stufen: Literacy, Fluency und Scholarship

Um mithilfe des Modells auch eine schrittweise Kompetenzentwicklung abbilden zu können, muss es noch um Kompetenzabstufungen ergänzt werden. Hierzu schlägt der Autor drei Kompetenzstufen vor, die im Folgenden näher ausgeführt und erläutert werden. Die Kompetenzstufen orientieren sich an bekannten Lernzieltaxonomien (Anderson, Krathwohl & Bloom, 2001) sowie an den drei grundlegenden Kompetenzniveaus (A-Basic/B-Independent/C-Proficient) des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (CEFR)* des Europarats (Quetz & Trim, 2001) orientieren. Auch wenn der *CEFR* ein Referenzrahmen für sprachliche Kompetenzen ist, wird die Einteilung der Niveaustufen auch in anderen Themenfeldern übernommen und z. B. auch im *DigCompEdu* verwendet. Das Kompetenzmodell bleibt dadurch anschlussfähig an andere internationale Rahmenmodelle. Die drei Stufen unterteilen sich wie folgt:

- *Digital Literacy* (Überblickswissen, grundlegende digitale Fähigkeiten und Kompetenzen): Hier stehen die Wiedergabe sowie das Verständnis von (theoretischem) Wissen im Vordergrund. Vergleichbar ist die Stufe *Digital Literacy* hier-

bei mit den unteren Taxonomiestufen *Wissen* und *Verstehen* sowie dem Kompetenzniveau *A (Basic)* des CEFR.

- *Digital Fluency* (Praktische Anwendung im Lehr-/Lernkontext bzw. der eigenen Forschungstätigkeit): Aufbauend auf der *Digital Literacy* geht es hier um die konkrete praktische Anwendung und Nutzung digitaler Medien im Lehr- und Forschungskontext inklusive der Fähigkeit, fundierte, nuancierte Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl sowie des Einsatzes von digitalen Technologien treffen zu können (Lalonde, 2019), was seine Entsprechung in der Taxonomiestufe *Anwenden* sowie dem CEFR-Niveau *B (Independent)* findet.
- *Digital Scholarship* (Anleitung und Begleitung anderer beim Aufbau digitaler Kompetenzen): Diese Stufe entspricht in etwa den höheren Taxonomiestufen *Analysieren*, *Synthetisieren* oder *Evaluiieren* bzw. dem Niveau *C (Proficient)*, sie ist jedoch etwas anders gelagert und geht damit teilweise über diese Stufen hinaus. Basierend auf dem Prinzip des *Scholarship of Teaching and Learning* (Huber, 2014) sind *Digital Scholars* nicht nur in der Lage, im Sinne eines Multiplikator-Ansatzes theoretisches Wissen sowie praktische Fertigkeiten weiterzugeben. Sie sind außerdem *digitale* Expert*innen, „die ihre Expertise mit einer forschenden Haltung erweitern und zudem öffentlich machen, [...] und dieses Wissen via Peer-Review validieren“ (Reinmann 2019, S. 242).

Abb.1 zeigt eine grafische Darstellung des Kompetenzmodells (Eichhorn, Müller & Tillmann, 2017). Darin sind die acht unterschiedlichen Dimensionen bzw. Facetten digitaler Kompetenzen abgebildet, die in den drei unterschiedlichen Kompetenzstufen *Digital Literacy*, *Fluency* und *Scholarship* erreicht werden können.

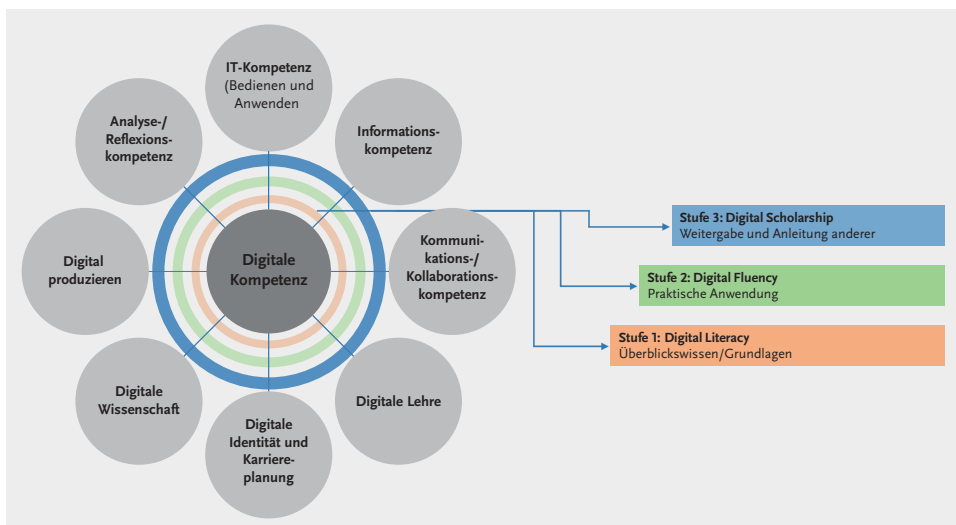


Abbildung 1: Digitale Kompetenz von Hochschullehrenden: Schematische Darstellung des Kompetenzmodells mit acht Dimensionen und drei Kompetenzstufen (In: Eichhorn, Müller und Tillmann 2017, S. 214)

3 Vom Modell zum Kompetenzraster

Mithilfe von Expert*inneninterviews wurde das Modell noch konkretisiert, indem jeder Dimension verschiedene Themenfelder zugeordnet wurden. Diese wurden in einem zweiten Schritt noch durch Themen ergänzt, die an der Hochschule Luzern formuliert wurden (Holdener, Bellanger & Mohr, 2016). Das *Digital Literacy Framework* diente dort als Bezugsmodell bei der Entwicklung einer Hochschulstrategie. Die auf diese Weise entstandene Auflistung (Tab. 1) erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dient einer ersten Konkretisierung der Dimensionen.

Tabelle 1.: Verteilung der Themenfelder auf die einzelnen Dimensionen des Kompetenzrasters

Kompetenzdimension	Themenfelder
IT-Kompetenz	PC-Kenntnisse, IT-Kenntnisse, Cloud Computing, Programmieren, Arbeitsorganisation, Umgang mit Lernplattformen und Autorensystemen
Informationskompetenz	Suchinstrumente, Suchstrategien, Literaturverwaltung, Wissensmanagement, Urheberrecht, Datenschutz
Kommunikations-/Kollaborationskompetenz	Online-Communities, Web 2.0, Social Media, Open Source, Open Access, Betreuung auf Lernplattformen, eTutoring, eModeration
Digitale Lehre	Begriffe (E-Learning, Blended Learning, Distance Learning), Lerntheorien, Didaktisches Design, Open Educational Ressources, eAssessment, Badges, Social Media
Digitale Identität und Karriereplanung	Social Media, Self-Marketing, Badges als Kompetenznachweise, Datenschutz, Persönlichkeitsschutz, Wissensmanagement
Digitale Wissenschaft	Open Access, Open Data, Big Data, Crowd Science, Digital Humanities, Digitale Wissenskommunikation, Communities of Practice
Digital Produzieren	Bildbearbeitung, Screencasting, Podcasting, Videoproduktion, Erstellen von interaktivem Content wie Web Based Trainings (WBT) etc.
Analyse-/Reflexionskompetenz	Medienanalyse, Medienkritik, Reflexion der eigenen Mediennutzung, Reflexion des eigenen Medieneinsatzes und des eigenen Lehr-Handelns, Reflexion des eigenen Lernprozesses

Auf Basis der identifizierten Themenfelder, welche die einzelnen Kompetenzdimensionen konkretisieren, konnte ein Kompetenzraster über alle drei Kompetenzstufen erstellt werden. Unter Verwendung von Operatorenlisten zur Kompetenzformulierung (Roloff, 2003; Schermutzki, 2007) wurden dazu für jede Dimension und Stufe Kompetenzbeschreibungen formuliert. Die exemplarische Darstellung des Kompetenzrasters am Beispiel der Dimension *Digitale Lehre* verdeutlicht Aufbau und Funktionsweise des Kompetenzrasters (Tab. 2). Die Operatoren sind jeweils kursiv hervorgehoben.

Tabelle 2.: Kompetenzbeschreibungen für die Dimension *Digitale Lehre*¹

Kompetenzdimension <i>Digitale Lehre</i>	
<i>Digital Literacy</i>	Er/sie kann grundlegende Lerntheorien <i>wiedergeben</i> und die wichtigsten Begrifflichkeiten und Abkürzungen rund um E-Learning und Digitalisierung benennen sowie deren Bedeutung <i>erklären</i> . Er/sie kann verschiedene E-Learning-Szenarien <i>beschreiben</i> und deren Mehrwerte <i>identifizieren</i> . Er/sie kann relevante Methoden des Online-Lehrens und Lernens <i>beschreiben</i> . Er/sie kann für ein geplantes Szenario geeignete Medien <i>zuordnen</i> und deren Eigenschaften und Potenziale zur Unterstützung von Methoden und Sozialformen <i>beschreiben</i> . Er/sie kann für die Konzeption von E-Learning-Szenarien wichtige Planungsaspekte <i>benennen</i> .
<i>Digital Fluency</i>	Er/sie kann Konzepte für den Einsatz von Online- oder Blended-Learning-Szenarien sowie für den Einsatz online gestützter Assessment-Formen <i>entwerfen</i> und solche Szenarien <i>durchführen</i> . Dazu kann er/sie das vorhandene Wissen über E-Learning-Szenarien und deren Mehrwerte in die Praxis <i>transferieren</i> . Er/sie kann geeignete Methoden, Sozialformen und Medien auswählen und diese <i>anwenden</i> . Dabei kann er/sie die erforderlichen Planungsaspekte <i>berücksichtigen</i> .
<i>Digital Scholarship</i>	Er/sie ist in der Lage, grundlegende Begrifflichkeiten rund um E-Learning und Digitalisierung der Lehre zu <i>erläutern</i> und zu <i>vermitteln</i> . Er/sie kann das Wissen über Szenarien und Mehrwerte, sich daraus ableitende Methoden und Sozialformen sowie den adäquaten Einsatz geeigneter Medien <i>erläutern</i> und <i>begründen</i> . Mithilfe dieses Wissens ist er/sie in der Lage, andere bei der Planung und Konzeption von mediengestützten Lehr-Lernsettings <i>anzuleiten</i> , zu <i>beraten</i> und zu <i>unterstützen</i> .

Durch die Operationalisierung in Form von Kompetenzbeschreibungen lassen sich in einem nächsten Schritt mit vertretbarem Aufwand Testinstrumente zur Selbstdiagnostik digitaler Kompetenzen erstellen. Gleichzeitig wird durch die Fokussierung auf beobachtbare Handlungen gewährleistet, dass auch eine Bewertung durch eine Lehrperson erfolgen kann, bspw. nach dem Erwerb eines hochschul- oder medien-didaktischen Zertifikats.

4 Fazit und Ausblick

Das hier vorgestellte Kompetenzmodell ist ein ‚Work in Progress‘ und wird laufend überarbeitet. Die im Modell beschriebenen Facetten *Digitaler Kompetenz* von Hochschullehrenden bieten zum einen eine Diskussionsgrundlage darüber, welche Kompetenzen Lehrende an Hochschulen in Zeiten der Digitalisierung benötigen. Zum anderen stellt es eine Möglichkeit dar, benötigte Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien sowohl theoretisch zu begründen als auch empirisch zu untersuchen.

Seit dem Wintersemester 2017/18 findet dazu eine Untersuchung mit Hochschullehrenden statt, die an mediendidaktischen Fortbildungsangeboten teilnehmen. Im Rahmen eines Pre-Tests wurde ein 100 Items umfassender und auf dem Kompetenzraster basierender Fragebogen zur Selbsteinschätzung teststatistisch validiert

¹ Aus Platzgründen wird hier auf eine Darstellung der Kompetenzbeschreibungen für alle acht Dimensionen verzichtet. Das vollständige Kompetenzraster ist online verfügbar unter: http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/65903024/Kompetenzraster_Digitale-Kompetenz-Hochschullehrende.pdf.

(Eichhorn & Tillmann, 2018). Mithilfe einer Vor-Nach-Befragung wurden außerdem sowohl der Ist-Stand als auch der Zuwachs digitaler Kompetenzen durch den Besuch der Qualifizierungsangebote ermittelt. Zusätzlich wurden zur äußeren Validierung die Ergebnisse der Vor- und Nachbefragung mit Aussagen der Teilnehmenden verglichen, die mithilfe qualitativer Methoden aus E-Portfolios gewonnen wurden. Dadurch soll eine Anpassung und Verbesserung des Kompetenzrasters und seiner Beschreibungen möglich werden: So ist unter anderem zu erwarten, dass von den Lehrenden in den Reflexionen noch weitere Themenfelder genannt werden, die bisher in den Dimensionen des Kompetenzrasters noch nicht berücksichtigt wurden.

Das Kompetenzraster kann zukünftig auch als Grundlage für die Entwicklung digitaler Kompetenznachweise in mediendidaktischen Qualifizierungsangeboten dienen (Eichhorn & Müller, 2018). Darüber hinaus kann es auch zur Verbesserung mediendidaktischer Fortbildungsangebote eingesetzt werden. So ist es z. B. möglich, für jedes Fortbildungsangebot zu bestimmen, welche Kompetenzdimensionen damit in welchem Maße gestärkt werden, wie dies z. B. bei allen Angeboten der E-Learning-Qualifikationsreihe der Goethe-Universität Frankfurt der Fall ist (studiumdigitale, 2019). Dadurch wird eine systematische und gleichzeitig selbstbestimmte Weiterqualifizierung der Hochschullehrenden ermöglicht und gefördert.

Literatur

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. & Bloom, B. S. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. London: Longman Publishing Group.
- Baacke, D. (1973). Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), Medienkompetenz als Schlüsselbegriff (S. 112–144). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Zugriff am 23.03.2017. Verfügbar unter http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1996/rein96_01.pdf
- Blömeke, S. (2005). Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In A. Frey (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen (1. Aufl., S. 76–97). Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik. Zugriff am 11.10.2017. Verfügbar unter https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebf/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaeetze/2005/medienpaedagogische_Kompetenz.pdf
- Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M. & Nárosy, T. (2016). digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. Das digikompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung. R&E-Source, (Oktober 2016), 38–51. Zugriff am 19.10.2016. Verfügbar unter <http://journal.ph-noe.ac.at>

- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use (EUR, Scientific and technical research series). Luxembourg: Publications Office.
- Eichhorn, M. & Müller, R. (2018). Erfassung und Nachweis digitaler Kompetenzen. Ein Kompetenzraster als Grundlage digitaler Kompetenznachweise in E-Learning-Qualifizierungsangeboten. In Proceedings of DeLFI Workshops 2018 co-located with 16th e-Learning Conference of the German Computer Society (DeLFI 2018) Frankfurt, Germany, September 10, 2018 (CEUR-WS.org, Bd. 2250). Zugriff am 25.11.2018. Verfügbar unter http://ceur-ws.org/Vol-2250/WS_DK_paper4.pdf
- Eichhorn, M., Müller, R. & Tillmann, A. (2017). Entwicklung eines Kompetenzrasters zur Erfassung der „Digitalen Kompetenz“ von Hochschullehrenden. In C. Igel (Hrsg.), Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft : 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz (S. 209–219). Münster: Waxmann. Zugriff am 18.09.2017. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3720Volltext.pdf&typ=zusatztext>
- Eichhorn, M. & Tillmann, A. (2018). Digitale Kompetenzen von Hochschullehrenden messen. Validierungsstudie eines Kompetenzrasters. In D. Krömker & U. Schröder (Hrsg.), DeLFI 2018 – Die 16. E-Learning Fachtagung Informatik (Lecture Notes in Informatics (LNI), P-284, S. 69–80). Bonn: Kölln Druck + Verlag GmbH. Zugriff am 17.09.2018. Verfügbar unter https://dl.gi.de/bitstream/handle/20.500.12116/16985/proceedings_07.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Europäische Union. (2006). Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Empfehlung 2006/962/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (Europäische Union (EU), Hrsg.). Zugriff am 23.03.2017. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=uriserv:c11090>
- Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks (European Commission, Joint Research Centre – Institute for Prospective Technological Studies, Hrsg.). Sevilla: European Commission. Zugriff am 20.02.2017. Verfügbar unter <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
- Floridi, L. (2017). Die Mangroven-Gesellschaft. Die Infosphäre mit künstlichen Akteuren teilen. In O. Philipp & G. Eike (Hrsg.), 3TH1CS. Die Ethik der digitalen Zeit (1. Auflage). Berlin: iRights Media.
- Goethe-Universität Frankfurt. (2018). Leitbild digitale Lehre an der Goethe-Universität. Zugriff am 08.10.2018. Verfügbar unter http://www.uni-frankfurt.de/72312239/RZ_Leitbild_dig_Lehre_A4_low.pdf
- Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hochschulforum Digitalisierung. (2016). The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 27 (Hochschulforum Digitalisierung, Hrsg.). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

- Holdener, A., Bellanger, S. & Mohr, S. (2016). „Digitale Kompetenz“ als hochschulweiter Bezugsrahmen in einem Strategieentwicklungsprozess. In H. Wachtler, M. Ebner, O. Gröbinger, M. Kopp, E. Bratengeyer, H.-P. Steinbacher et al. (Hrsg.), *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung* (Medien in der Wissenschaft, Band 71, S. 65–74). Münster: Waxmann. Zugriff am 13.10.2016. Verfügbar unter <http://2016.gmw-online.de/wp-content/uploads/065.pdf>
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 125, S. 19–36). Bielefeld: WBV, Bertelsmann. Zugriff am 18.02.2019. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10129/pdf/Huber_2014_Scholarship_of_Teaching_and_Learning.pdf
- Iloimäki, L., Kantosalo, A. & Kakkala, M. (European Schoolnet, Hrsg.). (2011). What is digital competence? Zugriff am 20.02.2017. Verfügbar unter https://tuhat.helsinki.fi/portal/files/48681684/Iloimaki_et_al_2011_What_is_digital_competence.pdf
- JISC. (2014). Developing Digital Literacies: Overview. Zugriff am 13.10.2016. Verfügbar unter <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies>
- Kerres, M. (2017) [preprint] Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In C. Fischer (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht* (1. Auflage, Bd. 133, S. 85–104). Münster: Waxmann Verlag GmbH; Ciando. Zugriff am 18.05.2017. Verfügbar unter http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/kerres4m%C3%BCnster_0.pdf
- Koehler, M. & Mishra, P. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 8(108), 1017–1054.
- Lalonde, C. (2019). Digital Fluency vs. Digital Literacy. Zugriff am 29.03.2019. Verfügbar unter <https://edtechfactotum.com/digital-fluency-vs-digital-literacy/>
- Muuf-Merholz, Jöran (2019). Der große Verstärker. Spaltet die Digitalisierung die Bildungswelt? *Aus Politik und Zeitgeschichte (aPuZ)*, 69 (27–28/2019), 4–10. Essay.
- Pousttchi, K. (2018). Digitale Transformation. In N. Gronau, J. Becker, J. M. Leimeister, S. Overhage & L. Suhl (Hrsg.), *Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik – Online-Lexikon*. (Zehnte Auflage). Berlin: GITO. Zugriff am 27.01.2019. Verfügbar unter <http://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/lexikon/technologien-methoden/Informatik--Grundlagen/digitalisierung/digitale-transformation>
- Quetz, J. & Trim, J. L. M. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Berlin u. a.: Langenscheidt {[u. a.]}
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Hrsg.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Zugriff am 23.02.2018. Verfügbar unter doi:10.2760/159770 <https://doi.org/10.2760/159770>

- Reder, C. & Lukács, B. (2018). Offene Bildungspraxis erlebbar machen – die Rolle von Podcasts für Projektdokumentationen und Reflexionsprozesse. 17–27 Seiten/ MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Heft 32: Offenheit in Lehre und Forschung – Königsweg oder Sackgasse? <https://doi.org/10.21240/MPAED/32/2018.10.20.X>
- Reinmann, G. (2019). Digitalisierung und hochschuldidaktische Weiterbildung: Eine Kritik. In J. Heider-Lang & A. Merkert (Hrsg.), Digitale Transformation in der Bildungslandschaft den analogen Stecker ziehen? (Managementkonzepte, Band 39, 1. Auflage). Augsburg: Rainer Hampp Verlag. Zugriff am 14.03.2019. Verfügbar unter <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/12/Digitalisierung-Hochschuldidaktik-WB-Dez18.pdf>
- Reinmann, G., Hartung, S. & Florian, A. (2013). Akademische Medienkompetenz im Schnittfeld von Lehren, Lernen, Forschen und Verwalten. Zugriff am 13.10.2016. Verfügbar unter http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/07/AkademischeMedienkompetenz_Reinmann_Hartung_Florian.pdf
- Rohs, M., Rott, K. J., Schmidt-Hertha, B. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. Magazin Erwachsenenbildung.at, 11(30). Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2017/12887/pdf/Erwachsenenbildung_30_2017_Rohs_et_al_Medienpaedagogische_Kompetenzen.pdf
- Roloff, S. (GHD (Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg, Hrsg.). (2003). Schriftliche Prüfungen. Skriptum. Hochschuldidaktisches Seminar. Zugriff am 24.03.2017. Verfügbar unter http://www.hochschuldidaktik.net/documents_public/A1_LP-Vorb-LZ_tti0506.pdf
- Schermutzki, M. (Zentrale Qualitätsentwicklung der Fachhochschule Aachen – ZQE, Bereich Akkreditierung und Bologna., Hrsg.). (2007). Lernergebnisse – Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. Zugriff am 24.03.2017. Verfügbar unter http://opus.bibliothek.fh-aachen.de/opus/volltexte/2007/232/pdf/schermutzki_bologna_6_a5_sw.pdf
- Schiefner-Rohs, M. (2012). Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung (Internationale Hochschulschriften, Bd. 566). Münster u. a.: Waxmann.
- Seufert, S., Guggemos, J. & Tarantini, E. (2018). Digitale Transformation in Schulen – Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 36(2), 175–193. Zugriff am 21.01.2019. Verfügbar unter https://bz1-online.ch/download/272/BzL_182_175-193Seufert.pdf
- Studiumdigitale. (2019). Digitale Medien in Bildungsprozessen. Qualifizierungsprogramm Frühling/Sommer 2019. Zugriff am 01.04.2019. Verfügbar unter http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/60108688/eLearning_Workshopprogramm_SoSe19.pdf

- Wedekind, J. (2009). Akademische Medienkompetenz. Schriftfassung der Virtuellen Ringvorlesung e-teaching.org vom 19.01.2009. Zugriff am 22.03.2017. Verfügbar unter http://www.e-teaching.org/projekt/organisation/personalentwicklung/medienkompetenz/Medienkompetenz_JW.pdf
- Zawacki-Richter, O. (2013). Geschichte des Fernunterrichts – Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, 0(0). Verfügbar unter <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/download/125/82>

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Digitale Kompetenz von Hochschullehrenden: Schematische Darstellung des Kompetenzmodells mit acht Dimensionen und drei Kompetenzstufen . . . 87

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1. Verteilung der Themenfelder auf die einzelnen Dimensionen des Kompetenzrasters 88
- Tab. 2. Kompetenzbeschreibungen für die Dimension *Digitale Lehre*² 89

Autor

Michael Eichhorn, Dipl. Ing., M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter bei studiumdigitale (Bereich Mediendidaktik), Goethe-Universität Frankfurt, eichhorn@studiumdigitale.uni-frankfurt.de

² Aus Platzgründen wird hier auf eine Darstellung der Kompetenzbeschreibungen für alle acht Dimensionen verzichtet. Das vollständige Kompetenzraster ist online verfügbar unter: http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/65903024/Kompetenzraster_Digitale-Kompetenz-Hochschullehrende.pdf.

Evaluation forschungsorientierter Lehre – Eine Chimäre gebildet aus Qualitätsmanagement und Grundlagenforschung?

EILEEN LÜBCKE, MANDY SCHIEFNER-ROHS

Abstract

Forschungsorientierung in der Lehre erfährt an Universitäten und Hochschulen hohes Interesse; nicht wenige Projekte des Qualitätspakts Lehre (BMBF) haben genau hier ihren Schwerpunkt und in den letzten Jahren vielfältige Maßnahmen umgesetzt. Während sich somit die Gestaltung von Lehre verändert hat, muss – nicht nur unter Perspektive einer Projektlogik – auch danach gefragt werden, wie die Qualität der Lehre fest- und sichergestellt wird. Zu fragen ist also für die einzelnen Projekte, welche Erträge Forschungsorientierung in der Lehre bietet. Die wenigen Evaluationen zu forschungsorientierter Lehre scheinen sich allerdings kaum von klassischen Lehrveranstaltungsevaluationen zu unterscheiden. Der Beitrag setzt an dieser Stelle an und fragt nach der Art und den Inhalten der Evaluationen forschungsorientierter Lehre. Hierzu werden Inhaltsanalysen sowie Interviews mit Akteur*innen zur Gestaltung forschungsorientierter Lehre herangezogen, um Durchführungsformen und die Ziele von Evaluation speziell mit dem Fokus der Forschungsorientierung zu eruieren. Ziel ist es, Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie die Evaluation forschungsorientierter Lehre aktuell gestaltet wird und wo blinde Flecken bzw. Entwicklungsfelder auszumachen sind. Wir argumentieren, dass die Evaluation Forschenden Lernens einer Chimäre gleicht, mit der wir in der Hochschulbildung und Hochschuldidaktik leben müssen.

Gliederung

1	Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre als Hintergrund des Beitrags	96
2	Wirkung von Forschungsorientierung evaluieren, aber wie?	97
3	Forschungsorientierung als Analyserahmen	100
4	Fazit: Forschungsorientierte Lehre evaluieren – eine Chimäre?	104
	Literatur	105
	Autorinnen	107

1 Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre als Hintergrund des Beitrags

In unserem QPL-Begleitforschungsprojekt FideS¹ (Forschungsorientierung in der Studieneingangsphase) adressierten wir vor allem die Wirkungsebene von Forschungsorientierung in der Lehre als Programm bzw. didaktisches Konzept, d. h. deren Implementierung über die einzelnen Lehrveranstaltungen hinaus (vgl. Flechsig, 1975). Ausgehend von unseren Beobachtungen, dass Forschungsorientierung zwar häufig in Lehrveranstaltungen oder Modulen umgesetzt, aber selten evaluiert wird, haben wir uns damit beschäftigt, näher in die Black-Box der Evaluation von (forschungsorientierter) Lehre zu schauen. Um sich über die Evaluation eines Programms Gedanken zu machen, ist in einem ersten Schritt zu fragen, welche Ziele eigentlich damit erreicht werden sollten, denn im Fokus der Evaluation steht genau diese Frage der Zielerreichung (Scriven, 1972). Diese recht simple Tatsache entpuppt sich in der Realität aber als komplex. So haben wir und andere wie Riewerts et al. (2018) festgestellt, dass die Ziele, die mit Forschungsorientierung in der Lehre verbunden werden, a) vielfältig und b) den Akteur*innen nicht immer bewusst sind. Riewerts et al. (2018) fassen zusammen: „Auffällig war, dass Forschendes Lernen an vielen Hochschulen zukünftig evaluiert werden soll, zahlreichen Teilnehmenden jedoch das Ziel des Evaluationsvorhabens sowie die durch die Universität anvisierten Ziele noch unklar waren“ (ebd., S. 403). Daher fokussierten wir als Projektteam unter der Perspektive Evaluation darauf, ausgehend von den verschiedenen Projekten im Qualitätspakt Lehre zu untersuchen, welche Ziele im Projekt erreicht werden sollen bzw. welche Ziele und Wirkungen forschungsorientierten Lehrens und Lernens durch Akteur*innen selbst berichtet werden. Darüber hinaus interessiert(e) uns, was in den Projekten des QPL, die Forschungsorientierung umsetzen, evaluiert wird und welche Perspektiven Akteur*innen der Evaluation auf Forschungsorientierung einnehmen. Dies impliziert(e), dass wir Forschungsorientierung nicht allein als hochschuldidaktische Methode im Sinne der Veränderung von Lehrveranstaltungen adressieren, sondern unter der Perspektive von Evaluation die gesamte Breite von Hochschuldidaktik nach Flechsig (1975) in den Blick nehmen². Eine derartige Betrachtungsweise hat auch Auswirkungen auf die Evaluation, die dann nicht nur eine reine Lehr(veranstaltungs-)evaluation sein kann, sondern auch Elemente von Programmevaluationen enthalten muss, die weitere Handlungsebenen der Hochschuldidaktik ansprechen. Welche Implikationen dies hat, wird im Folgenden ausgeführt werden.

1 Qualitätspakt Lehre (Förderkennzeichen 01PB14013A/B/C) gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

2 Handlungsebene 1 sind die organisatorischen, finanziellen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen der Hochschule; Handlungsebene 2 sind Studiengänge; Handlungsebene 3 Phasen oder Teilbereiche von Studiengängen bzw. Module; Handlungsebene 4 Lehrveranstaltungen und die Handlungsebene 5 Lernsituationen innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen.

2 Wirkung von Forschungsorientierung evaluieren, aber wie?

Doch welche Formen von Evaluation sind angemessen für die Evaluation forschungsorientierter Lehre, was wird von den Dozierenden oder dem Qualitätsmanagement eingesetzt und welche Implikationen ergeben sich daraus? Erste Ansätze und Maßnahmen zur Evaluation von Forschungsorientierung gibt es bisher nur vereinzelt, so bspw. in der AG Forschendes Lernen der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), die drei Analyseformen unterscheiden (Thiem & Gess, 2016): Zum einen *Umsetzungsanalysen*, die z. B. Aufwände von Lehrenden und Studierenden in den Fokus rücken, *Akzeptanzstudien*, die sich stärker auf die Akzeptanz der Lehr- und Lernform auf Seiten der Dozierenden und/oder Studierenden fokussieren oder *Wirkungsanalysen*, die sich einzelne Parameter näher anschauen, z. B. den der Lernmotivation. Diese dritte Form stellt dabei die komplexeste Analyse dar und ist in ihrer Zielsetzung am schwierigsten zu fassen.

2.1 Wirkungen als Teil von Qualitätsmanagement und Evaluation

Fragt man Akteur*innen des Feldes, warum Evaluationen eingesetzt werden, so wird oft berichtet, dass man wissen möchte, *ob bzw. wie „es“ wirkt*. Diese Aussagen werden dabei sowohl von Akteur*innen berichtet, die Forschungsorientierung umsetzen, als auch von Akteur*innen, welche unter Qualitätsentwicklungsperspektive auf Lehre schauen. Beide Perspektiven sind „darauf ausgerichtet (...), zur *Qualitätsverbesserung* eines Produktes beizutragen“ (Stockmann 2007, S.83; Kursivsetzung im Original). Dabei unterscheiden sich die Erwartungen der Akteur*innen an die Projekte sowie deren Evaluation aufgrund ihrer Funktion: Während die Perspektive des Qualitätsmanagements eher an Kontexten der Privatwirtschaft und an einer Steuerung „Top-down“ (Pohlenz, 2008) orientiert ist, fokussieren Evaluationen – auch unter der Perspektive von Selbstreflexionen – eher auf Erkenntnisse von Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen. „Die im Kontext von Lehre und Studium stattfindende Kombination der beiden Komponenten scheint typisch für Systeme zu sein, die in erheblichem Maße auf Mitbestimmung beruhen, wie bspw. das Hochschulsystem. Evaluation als Teil des Qualitätsmanagements kann hier dazu beitragen, Managemententscheidungen transparenter zu machen und damit zu ihrer Legitimation und Akzeptanz beizutragen“ (ebd., S.73). Während diese Perspektive eher aus Sicht der Entscheidungsträger*innen argumentiert, sind gerade in der Lehre auch Motivlagen erkennbar, die die eigene Praxis hinsichtlich der Wirksamkeit untersuchen wollen und eher selbst-reflexiv agieren. Blickt man in Evaluationsforschungsliteratur, so findet man nur vereinzelt Hinweise darauf, was unter *Wirkung* verstanden wird, obwohl der Begriff zentral für unterschiedlichste Maßnahmen ist. Beywl (2006) unterscheidet bspw. zwischen drei Formen: a) Wirkungseinschätzung, b) Wirkungsmodellierung und c) einem empirischen Wirkungsnachweis sowie Wirksamkeit als beabsichtigte Wirkung. Diese Unterscheidung half uns in der Verortung unseres Mandats: Denn im Rahmen von Forschungsorientierung in der Lehre unter Perspektive der Programme ist

es im Projekt FideS nicht möglich, Wirkungen einzelner Programme und Lehrveranstaltungen an den einzelnen Hochschulen zu modellieren oder gar einen empirischen Wirkungsnachweis zu erbringen – zu heterogen sind die beteiligten Hochschulen, Akteur*innen, Studienprogramme und Ziele innerhalb des Qualitätspakts Lehre.³ Daher stehen für uns insbesondere die Wirkungsplausibilisierungen (Balzer, 2012) im Fokus. Dies bedeutet, dass es uns primär darum geht, „(...) in einigen Dimensionen gezielte Rückmeldungen aus dem Feld zu organisieren, um zu prüfen, ob sich die vermuteten und erhofften Wirkungen eingestellt haben“ (Roth 2004, S.8), und auch dies nicht primär, sondern der Anlage der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre nach eher indirekt über die Auskünfte der beteiligten Projekte unseres Samples.

2.2 Programmtheorien und Evaluation

Relevant für die Evaluation sind, wie schon ausgeführt, die Ziele, die erreicht werden sollen. Diese wollten wir in einem ersten Schritt systematisieren und beschreiben, um zu erfahren, unter welcher Perspektive in den QPL-Projekten Forschendes Lernen betrieben wird. Bei der Analyse der Interviewdaten zeigte sich schnell, dass unsere Interviewpartner*innen immer auch ihre Projekt- und Programmziele begründeten. Damit fanden wir in den Zielen also auch Wirkannahmen bzw. Wirkungsplausibilisierungen in unseren Daten implizit vor – auch wenn – bis dato an vielen Standorten – noch keine formale Evaluation durch die Interviewpartner*innen umgesetzt wurde. Die Art und Weise, wie Ziele Forschenden Lernens in der Studieneingangsphase begründet wurden, wies häufig eine klare Ziel-Mittel-Relation auf; es wurden *wenn ... dann*-Beziehungen sichtbar, die als handlungsleitend für die Projekte Forschenden Lernens von den Interviewpartner*innen beschrieben wurden.

Die Herausarbeitung solcher Wirkannahmen, auf die wir stießen, geschieht in der Evaluationsforschung in Form von Programmtheorien. Programmtheorien sind diejenigen Theorien, die individuellen Programmen/Interventionen/Projekten zugrunde liegen. Programmtheorien können vor einer Evaluation oder während – quasi als Zwischenergebnis – einer laufenden Evaluation entwickelt werden. In diesem Fall wird häufig das untersuchte Programm bereits mit Blick auf die entwickelte Theorie angepasst – die Programmtheorie ist dann ausschlaggebend für den formativen Gestaltungsprozess. Die Programmtheorie wird zumeist in einem grafischen Modell niedergeschrieben (Rogers et al. 2000, S.7).

Quellen der Wirkannahmen können sowohl Programmkonzepte und -entwürfe sein als auch das professionelle Wissen der Programmakteur*innen und theoretisch-empirisch begründete Wirkannahmen wie Lerntheorien (Giel 2016, S.114). Diese Wirkannahmen müssen nicht erst durch hermeneutische Rekonstruktionen herausgearbeitet werden. Reith und Kelle kombinieren die subjektiven Theorien mit

3 Schmidt et al. weisen im Abschlussbericht der ersten Förderphase des QPL auch noch mal darauf hin, dass die Projekte selten mit Kennzahlen, sondern mit weichen Indikatoren arbeiten, die von einer Vielzahl von Verfahren wie Veranstaltungsevaluation, Studien- und Absolvent*innenbefragung, Teilnehmer*innenzahlen und Feedbackbögen erbracht werden. In einigen wenigen Projekten geschieht eine gezielte Wirkungsmessung durch zumeist dafür eingerichtete Professuren (Schmidt et. al. 2016, S.45).

der Programmtheorie zu subjektiven Programmtheorien (Theorien der individuellen Programmakteur*innen) und verweisen auf die Ähnlichkeit zwischen wissenschaftlichen Theorien und Alltagstheorien: „Grundannahme ist die Strukturgleichheit wissenschaftlicher und alltäglicher Theorien und damit die Annahme, dass der bzw. die Einzelne prinzipiell auch seine bzw. ihre impliziten Vorstellungen über die Welt explizieren und rational darstellen kann“ (Reith & Kelle 2016, S. 92).

Die Wirkannahmen von Programmakteur*innen gehen noch über die subjektiven Alltagstheorien hinaus. Sie sind, wie bereits oben durch Susanne Giel erwähnt, aus professionellem und wissenschaftlichem Wissen gespeist, zumal die hier befragten Akteur*innen alle im akademischen Kontext arbeiten. So ist es nicht verwunderlich, dass Wirkannahmen und subjektive Programmtheorien in Daten zu finden sind, die eigentlich zu einem anderen Zwecke erhoben worden sind.

In 17 von 21 Projekten, die Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase konzipiert haben und Teil unseres Datenkorpus waren⁴, konnten wir Ziele und damit verbundene Mittel-Zweck-Erklärungen finden. Interessanterweise gab es deutliche *Überschneidungen zwischen den Begründungen für Ziele*. Diese Ziele und ihre Begründungen können bspw. deutlich verschiedenen Denktraditionen über Forschendes Lernen zugeordnet werden. Die meisten Interviewpartner*innen sind seit vielen Jahren Kolleg*innen auf dem gleichen Wissensgebiet, begegnen sich auf Tagungen wie der dghd, sind zum Teil in der AG Forschendes Lernen organisiert oder durch die Koordination des QPL-Projektes zusammengeführt. Es handelt sich also nicht ausschließlich um individuelle, subjektive (Wirk-)Annahmen, die sich in den Zielen der Projekte manifestieren, sondern um intersubjektive, von einer wissenschaftlich-akademisch geprägten Gemeinschaft geteilte Überzeugungen.

Daher wurden nicht, wie in der Evaluationsforschung üblich, 17 individuelle Programmtheorien für die einzelnen Projekte entwickelt, sondern ein Set an Zielen und damit verbundenen Wirkannahmen herausgearbeitet, die unabhängig von den individuellen Projekten funktionieren (vgl. auch Lübcke & Heudorfer, 2019). Zentrales Anliegen war es, möglichst ausführliche Begründungslinien für Forschendes Lernen im Gesamten herauszuarbeiten, um davon ausgehend zu überlegen, welche Implikationen dies für die Frage nach einer gegenstandsadäquaten Evaluation hat. Der Rückgriff auf Programmtheorien erfolgte zunächst einmal aufgrund des differenzierten Vokabulars, dass diese Theorien mit Blick auf die Zielbeschreibung bieten, unabhängig von dem Thema der Evaluation selbst.

4 Zur Auswahl der Projekte und zum Sampling in FideS sind hier nähere Informationen zu finden: <http://fides-projekt.de/forschungsergebnisse/>.

3 Forschungsorientierung als Analyserahmen

Programmtheorie selbst ist – ähnlich wie auch Forschungsorientierung in der aktuellen hochschuldidaktischen Diskussion – allerdings ein *Umbrella-Term*. Rogers verwendet den Begriff der *Programmtheorie-Evaluation*, um den Prozess zu beschreiben, der zur Entwicklung eines logischen, meist grafischen Modells führt (Rogers 2008, S. 30). Dabei sind verschiedene Programmtheorien selbst wieder Modelle, um Zusammenhänge sichtbar zu machen und zu *modellieren*. Allen Programmtheorien ist jedoch gemein, dass sie mit Kategorien wie Zielen, Inputfaktoren, Output und Outcome operieren. Wir ziehen hier den von Univation GmbH entwickelten Programmbaum heran (Bartsch et al. 2016, S. 94), da mit diesem Modell bereits Ziele in eine Ziel-Mittel-Relation gebracht werden und die ersten Wirkungsplausibilisierungen, die wir in den Projekten gefunden haben, verdeutlichen können (ebd.). Für die Strukturierung der Ziele als besonders interessant hat sich das ausdifferenzierte Zielsystem des Programmbaums herausgestellt, da das Zielsystem bereits Wenn-dann-Relationen beinhaltet, die als Wirkannahmen betrachtet werden können.

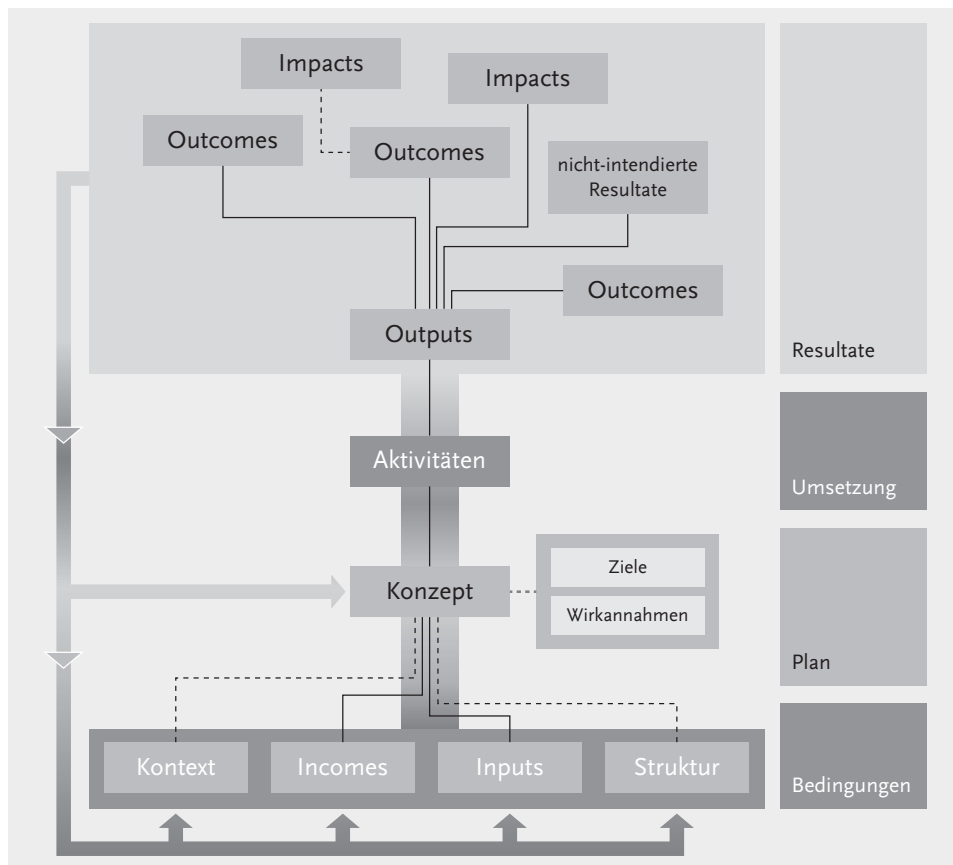


Abbildung 1: Der Programmbaum (<https://www.univation.org/programmbaum>)

Die Grafik zeigt, dass für die Entwicklung eines individuellen Programmbaums eine Vielzahl an Elementen definiert werden müssen, die den gesamten Prozess vom Kontext über Planung und Durchführung bis zu den Ergebnissen in den Blick nehmen.

Tabelle 1: Definition von Zielkategorien im Rahmen des Programmbaums (Bartsch et al. 2016, S. 94)

Zielsystem	Gedanklicher (Grob-)Entwurf von Verantwortlichen eines Programms dient dazu, mithilfe welcher Interventionen welche Resultate bis wann, wo/bei wem ausgelöst werden sollen und wie der Programmprozess insgesamt gesteuert und überwacht werden kann.
Leitziel	Ein weit gestrecktes, abstraktes Ziel, das durch ein Programm erreicht werden soll. Ein solches Leitziel bleibt über lange Zeit, oft mehrere Jahre stabil; es ist selten möglich, es in vollem Umfang zu erreichen.
Mittlerziele	Diese verbinden Leitziele mit den Detailzielen eines Programms und gliedern/konkretisieren Schwerpunkte im Bereich des Leitziels. Mittlerziele sind mittelfristig gültig und können in diesem Zeitraum verwirklicht werden.
Detailziele	Detailziele sind konkretisierte Mittlerziele, die im Idealfall spezifisch, messbar, akzeptabel, realistisch und terminiert (s. m. a. r. t) sind.

Mittlerziele sind die häufigsten Ziele, die wir in den Auswertungen der Interviews überwiegend vorfinden. Es sind Ziele, die nicht für sich alleine stehen können, sondern auf höher gelegene Ziele verweisen. Nur wenige Detailziele sind zu finden, da die Interviews mit einem hohen Abstraktionsgrad und ohne Zielsetzung der Operationalisierung geführt wurden. Im Weiteren sollen grob die Zielsysteme vorgestellt werden, bevor wir im Anschluss daran Implikationen für die Gestaltung von Evaluationen ableiten.

3.1 Zielsysteme Forschenden Lernens

Folgende Ziele konnten wir aus unseren Interviews mit Programmverantwortlichen rekonstruieren (für eine detaillierte Auseinandersetzung, auch zur Methode, sei an der Stelle auf Lübcke & Heudorfer, 2019 verwiesen).

Tabelle 2: Übersicht Zielsysteme (Lübcke & Heudorfer 2019, S. 49–58)

Zielsystem	Leitziel	Mittlerziel	Detailziel
Studienabschluss	Studienabbruchquote verringern	Studienmotivation erhöhen	Studentische Interessen berücksichtigen
			Neugier wecken
Wissenschaftliche Ausbildung	Forschende Haltung	Scheitern lernen	Misserfolgserfahrungen ermöglichen
		Denkhorizont erweitern	Interdisziplinär arbeiten
	Wissenschaftliche Kompetenzen	Wissenschaftliche Fragen entwickeln	An bestehende Forschungsfragen anknüpfen

(Fortsetzung Tabelle 2)

Zielsystem	Leitziel	Mittlerziel	Detailziel
		Den Forschungsprozess kennenlernen	• Methodenkenntnisse erwerben • Schreibkenntnisse erwerben • Fachliteratur lesen lernen
	Disziplinäre Identität	In die eigene Disziplin hineinwachsen	• An die bestehende Forschung anknüpfen • Interdisziplinär arbeiten
		Mit anderen Disziplinen kommunizieren	Interdisziplinär arbeiten
Kohärenz	Kohärenz des Studienganges	Qualität der Abschlussarbeiten erhöhen	Aus Fehlern lernen
		Problembezüge herstellen	Interdisziplinär arbeiten
		Berufsbezüge herstellen	• Interdisziplinär arbeiten • Mit externen Projektpartner*innen zusammenarbeiten
	Erlebte Kohärenz	Theorie und Praxis verzahnen	• Zusammenhang zwischen Studieninhalten erkennen • Zusammenhang zum Beruf erkennen
Selektion	Spezialförderung	Motivierte Studierende fördern	
		Leistungsfähige Studierende fördern	• Nach Vorkenntnissen auswählen • Angebote schaffen • Reale Forschung simulieren
	Exzellenz	Wissenschaftlichen Nachwuchs fördern	An bestehende Forschung anknüpfen

Unsere bisherigen Ergebnisse zeigen, dass unterschiedlichste Ziele mit Forschungsorientierung verbunden werden. Das hat zur Konsequenz, dass es auch „nicht ‚das allgemeine‘ beste Design und ‚den‘ besten Untersuchungsplan“ (Balzer 2012, S. 131) geben kann, sondern die Wirkung abhängig von den Zielen der jeweiligen Projekte beurteilt wird, mit all ihrer Disparität. Somit besteht für die untersuchten Projekte die Notwendigkeit, Evaluationsforschung stärker in Abhängigkeit der eigenen Zielebenen zu planen und Unterschiede zwischen den hochschuldidaktischen Handlungs- und damit Evaluationsebenen klar zu fokussieren.

3.2 Ein Beispiel

Nehmen wir das Zielsystem Kohärenz, welches zwei Leitziele umfasst. Zum einen geht es um Überlegungen, einen Studiengang kohärent zu gestalten. Wenn am Ende eines Bachelorstudienganges eigene Forschungsarbeiten als Abschlussarbeiten stehen, dann müssen Studierende darauf vorbereitet werden, solche Forschungsar-

beiten schreiben zu können. Dafür müssen Studierende die Möglichkeit erhalten, zu früheren Zeitpunkten begleitet Fehler zu machen, und Forschungsprozesse erfahren, um klassische Fehler später vermeiden zu können. Andere Ansprüche, die mit dem Studiengang erreicht werden sollen, liegen darin, dass die Studierenden auf komplexe Probleme gesellschaftlicher oder beruflicher Natur vorbereitet werden (Lübcke & Heudorfer 2019, S. 32 ff.). Für all diese Ziele haben die Akteur*innen der untersuchten Projekte Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase eingeführt. Eine Überprüfung der Ziele müsste nun mit Blick auf die Struktur des Curriculums, auf die Qualität der Abschlussarbeiten vor und nach der Einführung des Projektes und auf das Projekt selbst mit Blick auf die Komplexität der Aufgabenstellung oder den Grad des Berufsbezugs erfolgen. Dies sind eher institutionelle Fragen, die sich mit der Lehrorganisation beschäftigen.

Wird das Ziel *Kohärenzerleben* in den Blick genommen, geht es den Akteur*innen darum, dass die Studierenden mittels Forschenden Lernens die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Studieninhalten besser verstehen sollen. Die praktischen Erfahrungen im Forschungsprozesses sollen helfen, die theoretischen Inhalte vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen besser zu rahmen und die Notwendigkeit Forschenden Lernens für die Studierenden begreifbar zu machen (ebd., S. 36 f.). Unter dieser Perspektive als Ausgangspunkt der Evaluation rückt die Perspektive der Studierenden in den Blickpunkt: Befragungen von Studierenden zu ihrem Kohärenzerleben sind in diesem Fall das gegenstandsangemessene Vorgehen bei der Evaluation.

3.3 Implikationen für Evaluation

In den Interviews mit Akteur*innen werden unterschiedliche Zielsysteme adressiert und damit Forschungsorientierung in der Lehre aus unterschiedlichen Motivlagen heraus umgesetzt. So konnten wir als Zielsysteme Verringerung von Studienabbruch, Kohärenz und (Aus-)Bildung, Studienabbruch und Selektion sowie (Aus-)Bildung rekonstruieren. Wenn diese Zielperspektive ernst genommen wird, haben diese Zielsysteme Auswirkungen auf die Inhalte bzw. Perspektiven von Evaluation forschungsorientierter Lehre.

Tabelle 3: Zielsystem und Perspektiven von Evaluation

Zielsystem	(mögliche) Evaluationsfragen	Perspektiven von Evaluation
Studienabbruch	Gibt es mit Blick auf die aktuellen Studien zum Studienabbruch (z. B. Blüthmann, 2012; Heublein et al., 2017) auch einen Zusammenhang zwischen Abbruch und Überforderung durch Forschendes Lernen?	Zielsysteme als Ergänzung zur Studienabbruchforschung
Kohärenz und (Aus-)Bildung	Reichen die zeitlichen und finanziellen Ressourcen aus, um eine neue Fehlerkultur zu schaffen? Werden Bezüge sichtbar (gemacht) und	Curriculumforschung Längsschnittstudie

(Fortsetzung Tabelle 3)

Zielsystem	(mögliche) Evaluationsfragen	Perspektiven von Evaluation
	kommuniziert?	
Studienabbruch und Selektion	Was sind die Konsequenzen von additiver und integrativer Struktur auf bspw. Studienmotivation?	Bildungsbiografien der Teilnehmenden
(Aus-)Bildung	Sind die Lehr-/Lernsettings anspruchsvoll genug, um einen transformatorischen Bildungsprozess in Gang zu bringen?	Kompetenzmodellierung // Bildungstheoretische Fundierung // Lerntheoretische Fundierung (Expansives Lernen, situiertes Lernen) // Ethnografische Beobachtungen uvm.

Deutlich wird, dass sich weitaus breitere Fragestellungen ergeben, wenn man die Zielsysteme weiterverfolgt, sodass an dieser Stelle die Grenzen zwischen Evaluation, Qualitätsmanagement und (Grundlagen-)Forschung verschwimmen. Wenn Evaluation per se als „systematische Untersuchung von Nutzen und/oder Güte eines Evaluationsgegenstandes auf Basis von empirisch gewonnenen Daten“⁵ definiert wird, die eine Bewertung anhand offengelegter Kriterien für einen bestimmten Zweck fokussiert, dann wird dieser Anspruch mit Blick auf die Zielsysteme und die darin liegenden Annahmen deutlich ausgeweitet.

4 Fazit: Forschungsorientierte Lehre evaluieren – eine Chimäre?

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich die Evaluation forschungsorientierter Lehre als deutlich komplexer erweist. Schon mit Bezug auf den Programmbaum wird deutlich, dass in der von uns geleisteten Untersuchung bisher in den Partnerprojekten *nur* die Zielperspektive rekonstruiert wurde. Alle anderen weiteren Ebenen (Bedingungen, Umsetzungen und Resultate) sind noch offen und bedürfen, sollte eine komplexe Programmtheorie entwickelt werden, einer vertieften Auseinandersetzung. Schnell wird dann aber deutlich, dass das ohnehin schon komplexe Feld durch diese Herausforderung ggf. nochmals potenziert wird. Schon mit Perspektive auf die Ziele ist darüber hinaus deutlich geworden, dass Evaluation von forschungsorientierter Lehre ein deutlich breiteres Spektrum aufweist als nur hochschuldidaktische Fragen (vgl. Tab. 3).

Somit fragen wir uns als Autor*innen, ob die Evaluation forschungsorientierter Lehre als Chimäre bezeichnet werden kann, denn eine „Chimäre nennt man in Medizin und Biologie einen Organismus, der aus genetisch unterschiedlichen Zellen bzw. Geweben aufgebaut ist und dennoch ein einheitliches Individuum darstellt“ (Wikipedia 2020). Im oben dargelegten Fall sehen wir, dass sich die Evaluation for-

5 <https://www.degeval.org/degeval-standards/glossar-der-standards-fuer-evaluation/> (zuletzt geprüft am 26.03.2019)

schungsorientierter Lehre durchaus aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven erschließen lässt, diese Perspektiven aber meist nicht offengelegt werden und damit implizit bleiben. Hieraus ergeben sich zwei Herausforderungen: Zum einen sollte die jeweils eigene Perspektive auf den Gegenstand transparent gemacht und ins Gesamtbild eingeordnet werden, bevor evaluiert wird. Auf der anderen Seite macht genau diese Komplexität Forschungsorientierung aus. Und damit müssten die teils sehr vereinfachten Vorstellungen von Wirksamkeit problematisiert werden: Evaluation Forschenden Lernens ist damit komplex. Mit eher verengten Vorstellungen von Projekt- oder Lehrveranstaltungsevaluation wie im Qualitätsmanagement eher üblich lässt sich Forschungsorientierung eben nicht adäquat erforschen und das Wirksamkeitsverständnis nicht erweitern.

So sieht man innerhalb der Zielsysteme, dass hier ganz unterschiedliche Perspektiven berührt werden, aber immer von forschungsorientierter Lehre gesprochen wird. Um im Bild der Chimäre zu bleiben: Was von der Ferne wie ein Löwe aussieht, entpuppt sich als eine Mischung aus Löwe, Ziege und Schlange. Dies hat Folgen für die Frage nach Wirkung und nach Evaluation, die dann die unterschiedlichen Handlungsebenen vom Studiengang bis zur einzelnen Lehrveranstaltung und dem studentischen Lernen darin in den Blick nehmen muss. Die Zusammenstellungen der vielfältigen Ziele forschungsorientierter Lehre stellen einen ersten Schritt da: Sie können von Projekten forschungsorientierter Lehre genutzt werden, um sich über die eigenen Ziele klar zu werden und angemessene Fragen nach der Wirksamkeit ihres spezifischen Projektes zu entwickeln.

Literatur

- Altfeld, Sina; Costa André, Katrin da; Faaß, Marcel; Heinzelmann, Susanne; Schmidt, Uwe; Schulze, Katharina (2016): Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Abschlussbericht über die 1. Förderphase 2011–2016. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_barrierefrei.pdf
- Balzer, L. (2012). Der Wirkungsbegriff in der Evaluation – eine besondere Herausforderung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung* (S. 125–141). Linz: Trauner.
- Balzer, L., Frey, A. & Nenniger, P. (1999). Was ist und wie funktioniert Evaluation? *Empirische Pädagogik*, 13(4), 393–414.
- Bartsch, S., Bewyl, W. & Niestroj, M. (2016). Der Programmbaum als Evaluationsinstrument. In S. Giel, K. Klockgether & S. Mäder (Hrsg.), *Evaluationspraxis. Professionalisierung – Ansätze – Methoden* (S. 87–100). Münster, New York: Waxmann. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830985280.

- Beywl, W. (2006). Demokratie braucht wirkungsorientierte Evaluation. Entwicklungspfade im Kontext der Kinder und Jugendhilfe. In DJI – Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis* (S. 25–46). München: DJI.
- Beywl, W. & Niestroj, M. (2009). Der Programmbaum. Landmarke wirkungsorientierter Evaluation. In W. Beywl & M. Niestroj (Hrsg.), *Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation. Glossar – Deutsch Englisch – der wirkungsorientierten Evaluation* (S. 137–149). Köln: Univation.
- Blüthmann, I. (2012). *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch. Analysen von Einflussfaktoren in den Bachelorstudiengängen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Flechsig, K. H. (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. Band 3 von ZIFF-Papiere, Zentrales Institut für Fernstudienforschung (Hagen).
- Giel, S. (2016). Wirkungen auf der Spur mit Programmtheorien. Professionalisierung – Ansätze – Methoden. In S. Giel, K. Klockgether & S. Mäder (Hrsg.), *Evaluationspraxis. Professionalisierung – Ansätze – Methoden* (S. 111–129). Münster, New York: Waxmann. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830985280.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., Woisch, A. (2017). *Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher. (Projektbericht 6|2017)*. Hannover: DZHW.
- Lübcke, E. & Heudorfer, A. (20019). Die Ziele forschenden Lernens: Eine empirische Analyse im Rahmen der QPL-Begleitforschung. In G. Reinmann, E. Lübcke & A. Heudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven* (S. 17–58). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Patricia J. Rogers, Anthony Petrosino, Tracy A. Huebner, Timothy A. Hacsí (2000). Program Theory Evaluation: Practice, Promise, and Problems. *New Directions for Evaluation*, 87, 5–13.
- Pohlenz, P. (2008). Lehrevaluation und Qualitätsmanagement: neue Anforderungen für die Hochschulsteuerung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 31(1), 66–78.
- Reith, F. & Kelle, U. (2016). Subjektive Programmtheorien als heuristisch-analytisches Rahmenkonzepte zur Semi-Operationalisierung in der Organisationsforschung. In S. Liebig & W. Matiaske (Hrsg.), *Methodische Probleme in der empirischen Organisationsforschung* (S. 85–109). Wiesbaden: Gabler.
- Riewerts, K., Weiß, P., Wimmelmann, S., Saunders, C., Beyerlin, S., Gotzen, S., Linnartz, D., Thiem, J. & Gess, C. (2018). *Forschendes Lernen entdecken, entwickeln, erforschen und evaluieren. Die Hochschullehre, Jahrgang 4/2018*. Abgerufen von www.hochschullehre.org (zuletzt geprüft am 25.03.2019)
- Rogers, Patricia J. (2008). Using Programme Theory to Evaluate Complicated and Complex Aspects of Interventions. *Evaluation*, 14 (1), 29–48, doi 10.1177/1356389007084674.

- Roth, R. (2004). Reden Sie mit dem Pferd. Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen demokratischer Evaluationskultur in Deutschland. *Sozial Extra*, 28(6), 6–9.
- Scriven, M. (1972). Die Methodologie der Evaluation. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 60–91). München: Piper.
- Stockmann, R. (2007). *Handbuch zur Evaluation: eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann.
- Thiem, J. & Gess, C. (2016). Evaluationen von Forschendem Lernen. Workshop im Rahmen des DisQspace „Forschendes Lernen entdecken, entwickeln, erforschen und evaluieren“, 45. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), Bochum, 21.–23.09.2016.
- Wikipedia (2020). Seite „Chimäre (Genetik)“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 3. Januar 2020, 23:47 UTC. Online verfügbar unter: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Chimaere_\(Genetik\)=195480950](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Chimaere_(Genetik)=195480950) (zuletzt geprüft am 25. August 2020, 11:20 UTC).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Der Programmbaum	100
--------	------------------------	-----

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Definition von Zielkategorien im Rahmen des Programmbaus	101
Tab. 2	Übersicht Zielsysteme	101
Tab. 3	Zielsystem und Perspektiven von Evaluation	103

Autorinnen

Dr.in **Eileen Lübcke**, Projektkoordination FideS, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL),
eileen.luebcke@uni-hamburg.de

Prof.in Dr.in **Mandy Schiefner-Rohs**, Professur für Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik, Technische Universität Kaiserslautern,
mandy.rohs@sowi.uni-kl.de

Anreize und Hemmnisse für die Verwendung und Veröffentlichung von Open Educational Resources (OER) in der Hochschullehre: Eine Literaturanalyse und empirische Untersuchung

MARC RIAR, MARTIN MANDAUSCH, PETER HENNING, THOMAS D'SOUZA,
HANS-PETER VOSS

Abstract

Das Thema Open Educational Resources (OER) hat in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit erhalten. Da die Entwicklung digitaler Lehr- und Lernmaterialien mit einem hohen Aufwand verbunden ist, bieten OER den Mehrwert, von jedem bearbeitet, verbreitet und kostenfrei verwendet werden zu können. Obwohl es inzwischen eine große Vielfalt an digitalen Lehr- und Lernmaterialien gibt, spielen OER im Hochschulalltag bisher kaum eine Rolle. Ein wesentliches Kriterium für OER-Repositoryn ist daher, mögliche Nutzungsanreize für eine aktive Beteiligung mitzudenken. Mit der vorliegenden Studie werden aktuelle wissenschaftliche Resultate über die Nutzung von OER in der digitalen Hochschullehre anhand einer Literaturrecherche analysiert und kondensiert sowie durch eigene Ergebnisse und Daten, die durch eine Umfrage mit Hochschullehrenden ($n = 363$) gesammelt wurden, ergänzt. Unter Anwendung der *Unified Theory of Acceptance and Use of Technologies* werden dabei mögliche Anreize für eine Verwendung und Veröffentlichung von OER ergründet.

Gliederung

1	Grundlegende Betrachtung zur Adoption von OER durch Lehrpersonen	110
2	Methodik und empirische Daten	112
3	Interpretation der Ergebnisse und Empfehlungen	112
4	Abschließende Bemerkungen und Fazit	119
	Literatur	120
	Autoren	123

1 Grundlegende Betrachtung zur Adoption von OER durch Lehrpersonen

Unter OER werden (digitale) Bildungsmaterialien verstanden, die unter einer offenen Lizenz bereitgestellt werden und somit jedem frei zugänglich zur Verfügung stehen. Die Besonderheit von OER ist, dass es sich hierbei um Materialien handelt, die bei entsprechender Lizenz bearbeitet und in veränderter Form weiterverbreitet werden dürfen, wodurch sie sich von herkömmlichen E-Learning Materialien unterscheiden (Muuß-Merholz & Schaumburg, 2014). Die Verwendung und Veröffentlichung von OER findet im Hochschulkontext bisher jedoch kaum statt. Daher ist es wichtig, den Prozess, der zu einer Adoption von OER unter Hochschullehrenden führen kann, genauer zu betrachten. Als Grundlage für die Konzeptualisierung der verschiedenen Phasen der Adoption von OER kann das Modell von Hart, Chetty und Archer (2015) herangezogen werden, welches auf dem Adoptionsprozess für Innovationen von Rogers (2003) beruht. Abb. 1 stellt diesen Adoptionsprozess dar.

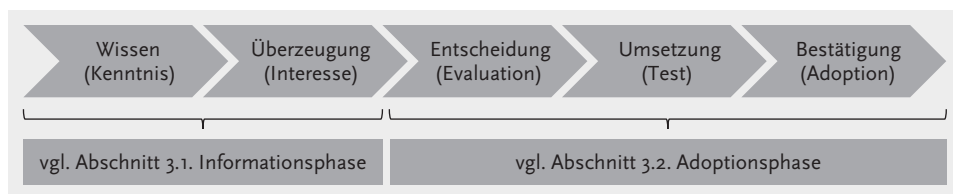


Abbildung 1: Adoptionsprozess von OER (vgl. Hart et al., 2015; Rogers, 2003)

Während sich im Adoptionsprozess die Phasen 1–2 auf die Wahrnehmung und den Bezug von Informationen zu OER beziehen, geht es in den Phasen 3–5 konkret um die Akzeptanz und Adoption. In Tab. 1 werden die einzelnen Phasen des Adoptionsprozesses näher erläutert.

Tabelle 1: Definition der Phasen des Adoptionsprozesses von OER (Hart et al., 2015; Rogers, 2003)

Phase	Definition
Wissen (Kenntnis)	Passive Phase, in der die Innovation (hier OER) lediglich wahrgenommen wird. Es gibt wenig Details und es fehlen Anregungen, um mehr darüber zu erfahren.
Überzeugung (Interesse)	Aktive Phase, in der nach weiteren Informationen gesucht wird. Der Prozess wird durch Informationen von Quellen innerhalb und außerhalb der Organisation unterstützt.
Entscheidung (Evaluation)	In dieser Phase werden die Vor- und Nachteile von OER abgewogen. Die Person versucht zu bestimmen, wie sich eine Veröffentlichung oder Verwendung von OER auf die eigene Arbeit auswirken wird. Die Informations- und Unterstützungsbedarfe sind spezifisch für die eigene Anwendung.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Phase	Definition
Umsetzung (Test)	Dies ist die Testphase, in der die Erwartung und die Realität gegenübergestellt werden. Eine Beteiligung wird in kleinen, experimentellen Versuchen getestet. Spezifische Informationen und Unterstützung sind erforderlich.
Bestätigung (Adoption)	Dies ist die endgültige Entscheidung über die Adoption. Dies kann sowohl eine persönliche Wahl als auch eine Bestätigung der kollektiven Entscheidung (z. B. durch die Gesellschaft, Mitarbeiter*innen, Akademiker*innen auf dem gleichen Gebiet usw.) zur Akzeptanz beinhalten.

Für die Phasen 3–5 können konkrete verhaltenspsychologische Adoptionsmodelle betrachtet werden, durch die auch die Akzeptanz und die Nutzung von OER erklärt werden können. Da eine Vielzahl solcher Modelle existiert, soll hier die *Unified Theory of Acceptance and Use of Technologies* in Version 2 (UTAUT2) betrachtet werden, welche eine Zusammenführung der bekanntesten Adoptionsmodelle darstellt (z. B. Technology Acceptance Model, Theory of Reasoned Action, Theory of Planned Behavior usw.) (Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003). In Tab. 2 werden die Merkmale, die laut der UTAUT2 für eine Adoption wichtig sind, sowie deren Erläuterungen aufgeführt.

Tabelle 2: Merkmale und Erläuterungen der UTAUT2 (angepasst an den Kontext OER)

Merkmal	Erläuterung
Leistungserwartung	Leistungserwartung wird durch den Grad des Empfindens einer Person definiert, dass die Verwendung von OER die eigene Arbeitsleistung verbessert.
Aufwandserwartung	Die Aufwandserwartung ergibt sich durch den Grad des Empfindens einer Person, wie einfach sich die Verwendung oder die Veröffentlichung von OER gestalten.
Begünstigende Rahmenbedingungen	Begünstigende Rahmenbedingungen definieren den Grad des Empfindens einer Person, dass Bedingungen, die eine Verwendung oder Veröffentlichung von OER begünstigen (z. B. eigene Fähigkeiten, organisatorische und technische Infrastruktur), vorhanden sind.
Hedonistische Motivation	Hedonistische Motivation ergibt sich durch den Spaß oder die Freude am Umgang mit OER oder einem OER-Repositorium.
Soziale Aspekte	Unter sozialen Aspekten wird häufig der Einfluss verstanden, den andere Personen auf ein Individuum haben. Im Rahmen dieses Beitrags soll eine erweiterte Perspektive gegenüber den sozialen Aspekten eingenommen werden, indem die Interdependenzen, Hemmnisse und Motivationsaspekte untersucht werden, die sich ergeben, wenn sich ein Individuum in einer Online-Community bewegt.

2 Methodik und empirische Daten

Um ein breites Spektrum an Anreizen zu identifizieren, wurden (1) eine Literaturanalyse und (2) eine Umfrage mit Hochschulangehörigen durchgeführt. Die Methode zur Durchführung der Literaturanalyse orientiert sich an den von Kitchenham (2004) vorgeschlagenen Vorgehensweisen. Für die Suche nach Literatur wurden Google Scholar sowie das vom *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF) betriebene Repositorium peDOCS, welches Volltexte in der Bildungsforschung bereitstellt, verwendet. Für die Suche wurden unterschiedliche Suchstrings mit verschiedenen Varianten der Begriffe Anreiz (z. B. Anreizsystem, Anreizkonzept, Incentive usw.) und OER (z. B. freie/offene Bildungsressourcen/Bildungsmaterialien, open educational resources usw.) verwendet. Es wurde sowohl deutschsprachige als auch englischsprachige Literatur berücksichtigt. Bei der Suche über Google Scholar wurde sich auf Ergebnisse im Titel beschränkt, da die Suche im Volltext eine zu hohe Anzahl an Ergebnissen lieferte. Insgesamt konnten 290 Artikel gefunden werden. Nach Überprüfung der Titel, Zusammenfassungen und Volltexte wurden 33 Artikel als für diese Studie passend erachtet und somit für diesen Beitrag berücksichtigt. An der Umfrage ($n = 363$) nahmen im Zeitraum 21.04.2017–21.07.2017 Personen aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern aus dem Hochschulbereich teil (z. B. Fakultät, Institut, Didaktik, Weiterbildung, E-Learning, Bibliothek). Auf die Umfrage wurde auf mehreren Webseiten, die sich mit Hochschulbildung auseinandersetzen, aufmerksam gemacht und durch einen Newsletter verbreitet, der regelmäßig über E-Mail an Hochschullehrende gesendet wird. 34 % der Teilnehmenden waren weiblich, 62 % männlich und 4 % machten keine Angabe. Weiterhin gaben ca. 90 % der Befragten an, in der Lehre tätig zu sein.

3 Interpretation der Ergebnisse und Empfehlungen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Literaturanalyse und Umfrage entlang des unter Abschnitt 1 vorgestellten Adoptionsprozesses diskutiert. Im Adoptionsprozess geht es in den ersten beiden Schritten um die Wahrnehmung von und den Bezug von Informationen zu OER (s. Abschnitt 3.1 *Informationsphase*), während die restlichen drei Schritte von der Akzeptanz und Adoption handeln (s. Abschnitt 3.2 *Adoptionsphase*).

3.1 Informationsphase

In der Literatur werden vielfältige Vorteile von OER aufgeführt. OER fördern nicht nur den Zugang zu Wissen und erhöhen das Materialangebot (Falconer, Littlejohn, McGill & Beetham, 2016; Lesko, 2013), sie verbreiten auch Beispiele für gute Lehre (Ebner & Schön, 2013) und tragen somit zur Verbesserung des Unterrichts bei (Lesko, 2013). OER haben das Potenzial die Kosteneffizienz, Produktion und Qualität von Lehrmaterialien zu verbessern (Falconer et al., 2016) und können zudem den ei-

genen Lernprozess und die Entwicklung als Lehrperson fördern (Lesko, 2013; Pegler, 2012). Die ersten beiden Phasen des Adoptionsprozesses werden von dem Wissen über und der Überzeugung von OER bestimmt und sind für die darauffolgende Entscheidungsphase von höchster Wichtigkeit. Aus unserer Umfrage geht jedoch hervor, dass sich ein wesentlicher Anteil der Befragten wenig bis überhaupt nicht mit dem Thema auskennt (56 %), dass es Defizite beim Verständnis rechtlicher Rahmenbedingungen gibt (68 %) sowie dazu, wie OER veröffentlicht (60 %) und didaktisch sinnvoll eingesetzt werden können (53 %). Außerdem werden OER nicht selten unwissentlich mit digitalen Bildungsmaterialien gleichgesetzt (Belikov & Bodily, 2016). Auch Lehrenden, die von OER bereits gehört haben, sind die Vorteile einer Verwendung oder Veröffentlichung häufig nicht bekannt und daher bleibt eine Beteiligung oftmals aus. Belikov und Bodily (2016) weisen darauf hin, dass eine der bedeutendsten Hürden für die Adoption von OER auf unzureichende Informationen zum Thema zurückzuführen ist. Grundvoraussetzungen für eine Adoption sind daher (1) die Verbreitung von Wissen über die Vorteile von OER, um das Interesse an einer Veröffentlichung und Verwendung unter Lehrenden zu erhöhen und (2) die Schulung von Lehrenden im Umgang mit solchen Materialien (z. B. Suche, Metadaten, Lizenzierung und Urheberrecht, Veröffentlichung usw.).

3.2 Adoptionsphase

Um die Adoptionsphase im Adoptionsprozess näher zu beleuchten, wird nun die UTAUT2 herangezogen. Im Folgenden werden die mittels der Umfrage und der Literaturanalyse als mögliche Einflussfaktoren auf die einzelnen Merkmale der UTAUT2 identifizierten Faktoren (vgl. Tab. 2) diskutiert.

3.2.1 Leistungserwartung

Leistungserwartung wird durch den Grad des Empfindens einer Person definiert, dass die Verwendung von OER die eigene Arbeitsleistung verbessert. Wenn die Verwendung oder Veröffentlichung von OER als eine nützliche Handlung empfunden wird, um die eigene Arbeitsleistung oder die Ergebnisse (z. B. bei der Vorbereitung der Lehre) zu verbessern bzw. wenn ein relativer Vorteil dadurch wahrgenommen wird, so werden Lehrende eher dazu bereit sein, Fremdmaterialien zu verwenden oder die eigenen Materialien zu veröffentlichen. Hier spielt bspw. die Wahrnehmung pädagogischer Vorteile eine wichtige Rolle, die sich durch OER ergeben können (Belikov & Bodily, 2016; Falconer et al., 2016; Muuß-Merholz & Schaumburg, 2014).

OER haben das Potenzial, die Qualität in der Lehre zu verbessern, bieten Zugang zu Quellen mit hoher Aktualität, können den eigenen Lernprozess sowie die Entwicklung als Lehrperson fördern und bieten Lehrenden die Möglichkeit, neue didaktische Konzepte kennenzulernen (Arnold, 2012; Baumgartner & Zauchner, 2007; Pegler, 2012). Wenn Lehrenden diese pädagogischen Vorteile verdeutlicht werden, kann dies die Leistungserwartung positiv beeinflussen und schließlich Auswirkungen auf das Nutzungsverhalten haben. Für OER-Repositorien bedeutet dies, dass die Produzent*innen dazu angehalten werden müssen, ihre Materialien aktuell zu hal-

ten und mit Zusatzinformationen wie z. B. den Lernzielen, Einstiegsvoraussetzungen, didaktischen Methoden usw. anzureichern, damit die Ressourcen optimal eingesetzt werden und die pädagogischen Vorteile zum Tragen kommen können.

Neben den pädagogischen Vorteilen spielen für die Leistungserwartung insbesondere auch die wahrgenommenen persönlichen Vorteile eine wichtige Rolle. Da Materialien, anstatt sie neu zu entwickeln, nun wiederverwendet und weiterentwickelt werden können, wird Zeit bei der Vorbereitung der Lehre eingespart, wodurch z. B. mehr Zeit für die Betreuung von Studierenden und für die Forschung bleibt (Arnold, 2012; Belikov & Bodily, 2016; Ebner, Kopp, Wittke & Schön, 2015; Pegler, 2012). Eine wichtige Hürde, die in der Literatur häufig angesprochen wird, besteht darin, dass es für die Veröffentlichung von OER keine Konzepte für Gegenleistungen gibt, die eine Beteiligung an ihrer Produktion für Lehrende attraktiv macht (Arnold, 2012; Hilton III & Wiley, 2009). Sehr häufig wird hier insbesondere auf das Fehlen von monetären Anreizen hingewiesen (Baumgartner & Zobel, 2014; Bergamin & Filk, 2009; Deutscher Bildungsserver, 2016; Ebner, Kopp & Dorfer-Novak, 2016; Hielscher, Cantieni & Hartmann, 2015; Pirkkalainen, Jokinen & Pawlowski, 2014). Eine lediglich finanzielle Kompensation für die Veröffentlichung von OER hat sich jedoch schon zuvor als unbedeutender Faktor für Lehrende herausgestellt (Hylén, 2006). Dies wurde auch durch unsere Umfrage untermauert, in welcher 68 % der Teilnehmenden angaben, dass monetäre Gegenleistungen eine untergeordnete Rolle spielen. Überlegungen für die Einführung von Vergütungsmodellen scheinen daher von geringer Wichtigkeit zu sein. Allerdings bedeutet dies, dass mangels direkter finanzieller Gegenleistung für die Veröffentlichung von OER andere Motivationsfaktoren gefunden werden müssen (Baumgartner & Zobel, 2014).

Ein Ansatz könnte darin bestehen, dass OER-Projekte in Personal- oder Organisationsentwicklungsprozesse eingebunden werden und z. B. Zeitfreistellungen oder Belohnungen wie Preise für herausragendes Material mitgedacht werden, um so den gewünschten Wandel herbeizuführen (Kursun, Cagiltay & Can, 2014; Zauchner & Baumgartner, 2007). Auch die Zertifizierung von Hochschullehrenden könnte ein konkreter Ansatz sein, um einen persönlichen Vorteil für Lehrende zu erzeugen. Ebner et al. (2017) schlagen vor, Hochschullehrende und sogar Hochschulen sowie Einrichtungen in mehrstufigen Verfahren durch sogenannte digitale Open Badges zu zertifizieren. Für Hochschullehrende würde dies in zwei Stufen geschehen, in denen (1) ein Nachweis für eine Weiterbildung im Ausmaß von einem European Credit (CP) erbracht wird sowie (2) drei Veröffentlichungen in Form von OER nachgewiesen werden (Ebner et al., 2017).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass die Veröffentlichung von OER karrierefördernde Auswirkungen herbeiführt und somit ein persönlicher Nutzen für Lehrende erkennbar wird. Im Vergleich zur Forschung hat Lehre einen geringeren Stellenwert für akademische Karrieren, und auch eine Beteiligung im Bereich OER bietet bisher keine nennenswerten Möglichkeiten zur Karriereförderung (Ebner et al., 2016; Zauchner & Baumgartner, 2007). Leistung sollte daher ähnlich wie bei wissenschaftlichen Veröffentlichungen honoriert werden (Deutscher Bildungsserver,

2016) und Auswirkungen auf die Etablierung des persönlichen Profils haben (Browne, Holding, Howell & Rodway-Dyer, 2010). Dies könnte gleichzeitig soziale Mehrwerte mit sich bringen, wie z. B. eine Steigerung der Reputation und Sichtbarkeit, welche sich in unserer Umfrage für die Hälfte der Teilnehmenden als wichtige Faktoren für Lehrende herausgestellt haben. Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Qualität von OER.

Bisher scheinen Lehrende eher Bedenken hinsichtlich der Qualität von OER zu haben (Annand & Jensen, 2017; Belikov & Bodily, 2016; Potters, Berlanga & Bijlsma, 2011). Die Tatsache, dass Materialien kostenlos zur Verfügung stehen, verunsichert viele Lehrende und führt schließlich zu der Wahrnehmung, dass freie Materialien nicht dem Qualitätsstandard von z. B. Büchern entsprechen (Bergamin & Filk, 2009; Ebner et al., 2015). Viele Lehrende sind auch der Auffassung, dass ohne adäquate Produktions- und Auswahlprozesse zu viele Materialien mit unzureichender Qualität in den Umlauf geraten. Um die Transparenz hinsichtlich der Qualität von OER zu verbessern, müssen Qualitätssicherungsprozesse und Feedbackmechanismen entwickelt werden. Hierbei müssen verschiedene Kriterien berücksichtigt werden, wie z. B. die inhaltlich-fachliche Qualität und die didaktische Qualität (Zauchner & Baumgartner, 2007). Die Möglichkeiten zur Qualitätssicherung können von einfachen Nutzerfeedbacks (z. B. Daumen hoch, Sterne-Rating, Kommentare) bis zu umfänglichen Peer-Review-Verfahren reichen. Aus unserer Umfrage ging hervor, dass insbesondere qualitatives Feedback von der Community als besonders geeignet erachtet wird, um OER zu bewerten, und dass sich etwa die Hälfte der Befragten ein Qualitätssiegel für OER wünscht. Eine Einführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen und die daraus resultierende Transparenz über die Qualität können die wahrgenommene Nützlichkeit von OER steigern und somit die Leistungserwartung positiv beeinflussen. Mit Blick auf diese Argumentation ist davon auszugehen, dass die Leistungserwartung durch die Wahrnehmung pädagogischer und persönlicher Vorteile sowie Qualitätsaspekte beeinflusst werden kann.

3.2.2 Aufwandserwartung

Die Aufwandserwartung ergibt sich durch den Grad des Empfindens einer Person, wie einfach sich die Verwendung oder Veröffentlichung von OER gestalten. Eine Hürde für die Verwendung von OER besteht häufig darin, dass Lehrende Schwierigkeiten haben, passende Materialien zu finden (Arnold, 2012; Pirkkalainen et al., 2014). Dies liegt zum einen daran, dass Lehrende oft nicht wissen, wo sie Materialien finden können (Belikov & Bodily, 2016; Hart et al., 2015). Weiterhin gibt es keine zentrale Anlaufstelle für OER. Vielmehr sind diese auf viele unterschiedliche Repositorien verteilt und dies kann zu zeitintensiven Suchen führen (Terrasse, Marinova, Greller, Bitter-Rijkema & Schwertel, 2012). Kritisch ist vor allem, dass OER kaum mit Metadaten hinterlegt sind und die Suche dadurch stark eingeschränkt wird (Baumgartner & Zobel, 2014). Während sich die Bestände mit der Zeit erweitern und Lehrende durch Informationen darüber aufgeklärt werden müssen, wie und wo sie am besten an Materialien für ihr Fach gelangen, ist es vor allem wichtig, OER mit

Metadaten anzureichern, um hierdurch die Suche und die Auffindbarkeit zu verbessern (Achieve, 2013; Arendt & Shelton, 2009; Deutscher Bildungsserver, 2016). OER-Repositorien sollten daher ein zukunftsträchtiges Metadatenkonzept unterstützen. Ein wichtiger Aspekt, den es dabei zu beachten gilt, besteht darin, dass die Bereitschaft der Lehrenden zur Erfassung von Metadaten mit dem damit verbundenen Aufwand sinkt (Hielscher et al., 2015). Daher müssen benutzerfreundliche Lösungen erarbeitet werden, die eine Anreicherung von Metadaten, z. B. durch eine (Teil-)Automatisierung, erleichtern.

Nicht nur die Eingabe der Metadaten muss einfach gestaltet werden. Arnold (2012) weist darauf hin, dass bisher zu wenige benutzerfreundliche Repositorien und Suchmaschinen für OER existieren. OER-Repositorien müssen daher insgesamt eine bessere Benutzerfreundlichkeit aufweisen, um die wahrgenommene Aufwands-erwartung im Umgang mit solchen Systemen gering zu halten. Durch Usability-Tests können Schwachstellen in der Benutzerfreundlichkeit aufgedeckt werden, mit dem Ziel, Lösungen für eine intuitivere Nutzung des Systems zu erarbeiten. Eine weitere Bedingung besteht darin, Lehrende im Umgang mit OER zu schulen, da diese oftmals die Auseinandersetzung mit und die Veröffentlichung von OER als zu kompliziert erachten (Kursun et al., 2014; Terrasse et al., 2012). Bergamin und Filk (2009) machen bspw. auf die unzureichende Medienkompetenz vieler Lehrender aufmerksam. Häufig wissen Lehrende auch nicht, wie sie OER entwickeln, mit Metadaten anreichern, in existierende Kursmanagementsysteme integrieren und die Qualität bewerten können (Achieve, 2013; Annand & Jensen, 2017).

Insbesondere werden aber Rechtsfragen als Barriere für die Veröffentlichung und Verwendung von OER erachtet (Ebner & Schön, 2013; Kursun et al., 2014; Prasad & Usagawa, 2014). Lehrende bewegen sich mit ihren Materialien nicht selten in rechtlichen Grauzonen (Oberhuemer & Pfeffer, 2008) und benötigen daher mehr Kenntnisse zu Urheberrecht und Lizenzierung, um mehr Sicherheit bei der Verbreitung ihrer eigenen Materialien zu bekommen (Arendt & Shelton, 2009; Hart et al., 2015; Oberhuemer & Pfeffer, 2008). Häufig sind sich Lehrende auch nicht über die Nutzungsmöglichkeiten im Klaren, wie z. B. darüber, dass sie Fremdmaterialien bei entsprechender Lizenz auch verändern und weiterverbreiten dürfen (Oberhuemer & Pfeffer, 2008; Zauchner & Baumgartner, 2007).

Eine wichtige Bedingung ist es daher, die Kompetenzentwicklung von Lehrenden im Umgang mit OER sowie mit angrenzenden Themen, wie z. B. Rechtsfragen und dem Umgang mit digitalen Medien, zu unterstützen. Dies trägt nicht nur zur Verbesserung des Kenntnisstands über OER bei, sondern beeinflusst auch die wahrgenommene Aufwandserwartung positiv, da mit verbesserter Kompetenz das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wächst und der Umgang mit OER einfacher wird (Pirkkalainen et al., 2014).

3.2.3 Begünstigende Rahmenbedingungen

Begünstigende Rahmenbedingungen definieren den Grad des Empfindens einer Person, dass Bedingungen, die eine Verwendung oder Veröffentlichung von OER be-

günstigen, vorhanden sind. Hierbei spielen u. a. wieder Metadaten und die Kompetenzen der Lehrenden eine Rolle, da sich zum einen durch die Anreicherung von Metadaten der Aufwand bei der Suche nach OER verringert, zum anderen die Kompetenzen der Lehrenden für eine angemessene Nutzung und Veröffentlichung von OER essenziell sind. In der Literatur wird auch auf technologische Rahmenbedingungen hingewiesen. Unzureichende IT-Infrastruktur, fehlender Zugang zu Bearbeitungswerkzeugen oder mangelnde technologische Unterstützung stellen technische Barrieren dar, die eine Verwendung und Veröffentlichung von OER einschränken. An einer stärkeren Nutzung von OER interessierte Hochschulen müssen bestehende technologische Mängel identifizieren und beseitigen, um diese wichtige Rahmenbedingung zu erfüllen und Lehrenden so den Weg zu einer Beteiligung zu ermöglichen (Arendt & Shelton, 2009; Deutscher Bildungsserver, 2016; Hart et al., 2015; Pirkkalainen et al., 2014; Terrasse et al., 2012).

Neben der technologischen Bereitschaft ist ein weiterer wichtiger Aspekt die institutionelle Unterstützung. In den meisten Fällen findet eine Unterstützung seitens der Institution bisher noch nicht statt und somit ist eine wichtige Rahmenbedingung noch nicht gegeben (Annand & Jensen, 2017; Hart et al., 2015; Pirkkalainen et al., 2014; Potters et al., 2011; Prasad & Usagawa, 2014; Terrasse et al., 2012). Institutionen sollten demnach OER-Initiativen stärker fördern, indem sie entsprechende Strategien, Strukturen und Richtlinien innerhalb der Organisation etablieren, um Lehrende dazu zu animieren, OER zu verwenden und zu veröffentlichen. Neben der Unterstützung in Form von Weiterbildungsangeboten zum Thema OER können z. B. Richtlinien entwickelt werden, die sicherstellen, dass sich die Veröffentlichung aber auch die Verwendung von OER als Eigenleistung auf das Lehrdeputat anrechnen lassen. Weitere begünstigende Rahmenbedingungen sind die verfügbaren Formate der Materialien auf Repositorien. Repositorien sollten auf kompatible Standards ausgelegt sein und vor allem Formate unterstützen, die ohne proprietäre Software genutzt und bearbeitet werden können (Filk & Bergamin, 2009; Terrasse et al., 2012).

3.2.4 Hedonistische Motivation

Bei der Adoption von Systemen wurde eine lange Zeit die Perspektive der Freude am Umgang mit diesen vernachlässigt. Die UTAUT2 umfasst auch die hedonistische Motivation und zollt dieser Perspektive daher Aufmerksamkeit. Hedonistische Motivation ergibt sich durch den Spaß oder die Freude am Umgang mit einer Innovation oder Technologie und kann positive Auswirkungen auf die Verhaltensintention haben. Ein Ansatz, der in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit bekommen hat, um die Nutzung eines Systems durch den Einsatz von unterhaltenden Elementen anregender zu gestalten, ist Gamification. Unter Gamification wird die Verwendung von Elementen verstanden, die man aus Spielen kennt und in einen nicht-spielerischen Kontext überträgt, mit dem Ziel, eine positive Nutzererfahrung zu bewirken und die Nutzermotivation zu steigern (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011). Gamification wurde in der Vergangenheit in vielen unterschiedlichen Bereichen angewendet

und konnte positive Effekte auf die Nutzermotivation verzeichnen (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014). Auch im Bildungskontext wurde Gamification vielfach angewendet (Dicheva, Dichev, Agre & Angelova, 2015). Im konkreten Kontext von OER wurde dieser Ansatz bisher jedoch eher vernachlässigt. Allerdings wurde kürzlich mit dem Prinzip der digitalen Open Badges (vgl. Ebner et al., 2017) ein vielversprechender Gamification-Ansatz vorgestellt, durch welchen Lehrende motiviert werden könnten, sich vermehrt im Bereich OER einzubringen. Darüber hinaus kann ein kooperativ ausgelegter Gamification-Ansatz altruistische Gefühlslagen und die Motivation zur Zusammenarbeit in Online-Communities unterstützen (Morschheuser, Riar, Hamari & Maedche, 2017; Riar, Morschheuser, Hamari & Zarnekow, 2020), was im Bereich OER ein erstrebenswerter Effekt ist.

3.2.5 Soziale Aspekte

Im OER-Bereich bewegen sich Akteur*innen in einem sozialen Umfeld. Dadurch können hier besondere soziale Motivationsfaktoren, aber auch Hemmnisse wirken. Ein wichtiges Hemmnis für Lehrende, ihre Materialien bereitzustellen, besteht darin, dass sie öffentliche Kritik an diesen befürchten (Filk & Bergamin, 2009; Hielscher et al., 2015; Oberhuemer & Pfeffer, 2008). Auch der Kontrollverlust über die eigenen Materialien wird von vielen befürchtet (Bergamin & Filk, 2009). Nach Meinung von über der Hälfte der Teilnehmenden unserer Umfrage würden bspw. Lehrende eine Veröffentlichung ihrer Materialien eher in Betracht ziehen, wenn sie ein gewisses Maß an Kontrolle darüber behalten könnten, welchem Benutzerkreis und wie lange sie diese zur Verfügung stellen. Diese Hemmnisse verdeutlichen das mangelnde Vertrauen gegenüber potenziellen Nutzer*innen und darüber, wie mit den eigenen Materialien umgegangen wird.

Hielscher et al. (2015, S.145) führen auf, dass soziale Aspekte wie „die eigene Selbstwirksamkeit, Freude daran anderen zu helfen, Gemeinschaftssinn, Vertrauen gegenüber der Plattform und anderen Autoren“ wichtige Erfolgsfaktoren für eine aktive Beteiligung in Online-Communities sind. Daher ist es wichtig, durch kooperatives Design in OER-Repositoryn eine kollektive Grundhaltung herbeizuführen und gegenseitiges Vertrauen unter den Nutzer*innen aufzubauen. Daraus ergibt sich, dass OER-Repositoryn im besten Fall auch soziale Systeme sein sollten, die eine Kommunikation zwischen Nutzer*innen ermöglichen und den Aufbau von Netzwerken fördern. Die Beteiligung in OER-Repositoryn kann dadurch gesteigert werden, da für Nutzer*innen wechselseitige Vorteile entstehen und gemeinsame Ziele motiviert werden (Annand & Jensen, 2017; Pirkkalainen et al., 2014). Aus unserer Umfrage geht zudem hervor, dass die Mehrheit der Befragten der Meinung ist, dass durch OER fruchtbare Partnerschaften entstehen können, und dass es für etwa 40 % der Befragten generell wichtig wäre, OER gemeinsam mit anderen erstellen zu können. Kommunikations- und Austauschmöglichkeiten sowie gegenseitige Anerkennung und die Befähigung zur Zusammenarbeit sind daher wesentliche Erfolgsfaktoren für OER-Repositoryn.

4 Abschließende Bemerkungen und Fazit

Ziel dieses Beitrags war die Begründung eines Anreizkonzeptes für eine verstärkte Adoption von OER in der digitalen Hochschullehre. Dazu wurden neben einer umfangreichen Sichtung der internationalen Fachliteratur auch mittels einer Umfrage aktuelle Daten an Hochschulen erhoben. Auf dieser Grundlage wurden konkrete Empfehlungen dafür gegeben, mit welchen Anreizen die Nutzung und die Erstellung von OER in der digitalen Hochschullehre gesteigert werden können. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass neben der Etablierung individueller Anreize die OER-Community als Ganzes noch gestärkt werden muss, um eine höhere Beteiligung bei der Verwendung und Veröffentlichung von OER zu erzielen.

OER-Plattformbetreiber*innen, Hochschulen, Multiplikatoren oder Lehrpersonen können die in diesem Beitrag vorgestellten Empfehlungen heranziehen, um Maßnahmen zur Motivationssteigerung von Lehrpersonen zu konzipieren und eine damit verbundene Erhöhung der Beteiligung bei der Veröffentlichung und Verwendung von OER zu erzielen.

Unsere Umfrage ergab, dass sich ein Großteil der Teilnehmenden noch wenig bis überhaupt nicht mit OER auskennt. Belikov und Bodily (2016) argumentieren zu Recht, dass der vorherrschende geringe Kenntnisstand von Lehrenden zum Thema aktuell die größte Hürde für eine Beteiligung darstellt. Die Verbreitung von Informationen und die Durchführung von Weiterbildungsangeboten, in welchen u. a. Themen wie Metadaten, Suche, Veröffentlichung, Lizenzierung und Urheberrecht adressiert werden, stellen daher aktuell die wichtigsten Maßnahmen dar, um mehr Beteiligung zu erzielen. Auf Hochschulebene ist ein weiterer hemmender Faktor bei der Adoption von OER die Frage der Anrechnung auf das eigene Lehrdeputat. Es muss sichergestellt werden, dass eine faire und transparente Anrechnung der Eigenleistung erfolgt, die eine Lehrperson auch dann erbringt, wenn mediale Lehrinhalte Dritter zur Anwendung kommen. Für die Einhaltung der Qualitätskonzepte und der Regularien sind (in Baden-Württemberg) Studienkommissionen und Dekanate verantwortlich. Eine Erweiterung der bestehenden Kontrollmechanismen erscheint nicht notwendig. Weiterhin sollte zwischen Hochschulen ein Verrechnungssystem etabliert werden. Dabei muss sichergestellt werden, dass Betreuungs- und Weiterentwicklungsaufwände für Kursmaterialien etc. auch dann in vertretbarem Umfang Anrechnung auf das eigene Lehrdeputat finden, wenn sie anderen Hochschulen zugutekommen. Insoweit keine zentrale Einrichtung zur Bewertung existiert, sind bilaterale Vereinbarungen denkbar. Mittelfristig ist zu fordern, dass eine entsprechende weitere Flexibilisierung der entsprechenden Verordnungen und Regularien (d. h. in Baden-Württemberg der LVVO) erfolgt. Neben den vorgestellten Empfehlungen in Bezug auf die Akzeptanz von OER bei Lehrenden ist eine konsequente Annotation der bereitgestellten Materialien mit Metadaten wie von Pohl, Mandauch und Henning (2017) beschrieben unverzichtbar, um diese im Netz auffindbar und somit nutzbar zu machen. Open Educational Resources werden im Hochschulkontext nur dann intensiv erstellt und genutzt werden können, wenn die Expert*innen aus den Berei-

chen Hochschuldidaktik, Bibliothekswesen sowie der Informations- und Kommunikationstechnologie ihre Expertise in Synergie bringen.

Literatur

- Achieve, I. (2013). State support for Open Educational Resources: Key findings from Achieve's OER institute: ERIC Clearinghouse.
- Annand, D. & Jensen, T. (2017). Incentivizing the production and use of Open Educational Resources in higher education institutions. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18 (4).
- Arendt, A. M. & Shelton, B. E. (2009). Incentives and disincentives for the use of OpenCourseWare. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10 (5).
- Arnold, P. (2012). Open educational resources: The way to go, or "Mission Impossible" in (German) higher education: CIRN 2012 Community Informatics Conference: 'Ideals meet Reality'.
- Baumgartner, P. & Zauchner, S. (2007). Freie Bildungsressourcen im didaktischen Kontext. DeLFI 2007: 5. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik eV (GI).
- Baumgartner, P. & Zobel, A. (2014). An educational framework for content sharing.
- Belikov, O. & Bodily, R. (2016). Incentives and barriers to OER adoption: A qualitative analysis of faculty perceptions. *Open Praxis*, 8 (3), 235–246.
- Bergamin, P. & Filk, C. (2009). Open Educational Resources (OER). Ein didaktischer Kulturwechsel. Offene Bildungsinhalte (OER), Teilen von Wissen oder Gratisbildungskultur, 25–38.
- Browne, T., Holding, R., Howell, A. & Rodway-Dyer, S. (2010). The challenges of OER to academic practice. *Journal of Interactive Media in Education*.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "Gamification". *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference*, 9–15.
- Deutscher Bildungsserver (Hrsg.). (2016). Machbarkeitsstudie zum Aufbau und Betrieb von OER-Infrastrukturen in der Bildung (2016, 66 S. – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-117154).
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18 (3).
- Ebner, M., Kopp, M. & Dorfer-Novak, A. (2016). Rolle und Herausforderungen von Online-Kursen (MOOCs) für die Hochschullehre. In *Qualität in Studium und Lehre* (S. 323–334). Springer.
- Ebner, M., Kopp, M., Hafner, R., Budroni, P., Buschbeck, V., Enkhbayar, A. et al. (2017). Konzept OER-Zertifizierung an österreichischen Hochschulen. *Forum Neue Medien in der Lehre Austria*.

- Ebner, M., Kopp, M., Wittke, A. & Schön, S. (2015). Das O in MOOCs—über die Bedeutung freier Bildungsressourcen in frei zugänglichen Online-Kursen. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 52 (1), 68–80.
- Ebner, M. & Schön, S. (2013). Offene Bildungsressourcen als Auftrag und Chance—Leitlinien für (medien-) didaktische Einrichtungen an Hochschulen. *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt*. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister (S. 7–28). Norderstedt: BoD.
- Falconer, I. J., Littlejohn, A., McGill, L. & Beetham, H. (2016). Motives and tensions in the release of open educational resources: The UKOER program. *Australasian Journal of Educational Technology*.
- Filk, C. & Bergamin, P. (2009). „Open Educational Resources “(OER)—Ein medienpädagogischer Bildungsstandard im Web-2.0-Zeitalter? Zur diskursiven Verortung eines emergierenden Paradigmas. *Medienimpulse*.
- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. In *proceedings of the 47th Hawaii international conference on system sciences (HICSS)*, 3025–3034.
- Hart, K. L. de, Chetty, Y. B. & Archer, E. (2015). Uptake of OER by staff in distance education in South Africa. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (2).
- Hielscher, M., Cantieni, A. & Hartmann, W. (2015). To share or not to share: Ist die Nutzung von OER-Austauschplattformen eine Frage der Kultur? *DeLFI 2015--Die 13. E-Learning Fachtagung Informatik*.
- Hilton III, J. & Wiley, D. A. (2009). The creation and use of open educational resources in Christian higher education. *Christian Higher Education*, 9 (1), 49–59.
- Hylén, J. (2006). Open educational resources: Opportunities and challenges. *Proceedings of Open Education*, 4963.
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. *Keele, UK, Keele University*, 33 (2004), 1–26.
- Kursun, E., Cagiltay, K. & Can, G. (2014). An investigation of faculty perspectives on barriers, incentives, and benefits of the OER movement in Turkey. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15 (6).
- Lesko, I. (2013). The use and production of OER & OCW in teaching in South African higher education institutions (Case study). *Open Praxis*, 5 (2), 103–121.
- Morschheuser, B., Riar, M., Hamari, J. & Maedche, A. (2017). How games induce cooperation? A study on the relationship between game features and we-intentions in an augmented reality game. *Computers in human behavior*, 77, 169–183.
- Muß-Merholz, J. & Schaumburg, F. (2014). Open Educational Resources (OER) für Schulen in Deutschland 2014: Whitepaper zu Grundlagen, Akteuren und Entwicklungen: Internet & Gesellschaft Collaboratory.
- Oberhuemer, P. & Pfeffer, T. (2008). Open Educational Resources—ein Policy-Paper. *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten*, 17–27.

- Pegler, C. (2012). Herzberg, hygiene and the motivation to reuse: Towards a three-factor theory to explain motivation to share and use OER. *Journal of Interactive Media in Education*.
- Pirkkalainen, H., Jokinen, J. P. P. & Pawlowski, J. M. (2014). Understanding social OER environments—A quantitative study on factors influencing the motivation to share and collaborate. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7 (4), 388–400.
- Pohl, A.; Mandausch, M. & Henning, P. A. (2017), '„Was haben wir denn da?“ Open Educational Resources im Web auffindbar machen ', *Synergie* 4 , 64–67.
- Potters, H., Berlanga, A. & Bijlsma, L. (2011). Peer production & peer support at the Free Technology Academy. *Computer Science Education Research Conference*, Open Universiteit, Heerlen: Open Universiteit, Heerlen.
- Prasad, D. & Usagawa, T. (2014). Towards development of OER derived custom-built open textbooks: A baseline survey of university teachers at the University of the South Pacific. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15 (4).
- Riar, Marc; Morschheuser, Benedikt; Hamari, Juho; Zarnekow, Rüdiger (2020): How game features give rise to altruism and collective action? Implications for cultivating cooperation by gamification. In *Proceedings of the 53rd Hawaii international conference on system sciences (HICSS)*, 695–704.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. Free Press. New York, 551.
- Terrasse, C., Marinova, B., Greller, W., Bitter-Rijkema, M. & Schwertel, U. (2012). Opening up! How to take full advantage of open educational resources (OER) for management education.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 425–478.
- Zauchner, S. & Baumgartner, P. (2007). *Herausforderung OER—Open Educational Resources (Medien in der Wissenschaft)*. Münster: Waxmann.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Adoptionsprozess von OER	110
--------	--------------------------------	-----

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Definition der Phasen des Adoptionsprozesses von OER	110
Tab. 2	Merkmale und Erläuterungen der UTAUT2	111

Autoren

Marc Riar, M.Sc., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet luK Management, Technische Universität Berlin,
Marc.riar@tu-berlin.de

Martin Mandausch, Dipl. Inform., Dipl. Ing. Päd., Mitarbeiter im Projekt SKATING, Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft,
martin.mandausch@hs-karlsruhe.de

Prof. Dr. rer. nat. **Peter Henning**, Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft,
peter.henning@hs-karlsruhe.de

Dr. **Thomas D'Souza**, Mitarbeiter in der Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg,
thomas.dsouza@hs-karlsruhe.de

Prof. Dipl. Phys. **Hans-Peter Voss**, Leiter der Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg, hans-peter.voss@hs-karlsruhe.de

Themenfeld III: Praktiken der professionellen Selbstreflexion

Internationalisierung von Studium und Lehre: Eine Reflexion hochschuldidaktischer Tätigkeit zwischen Selbstverständnis, Fremdwahrnehmung und Entwicklungsperspektiven

KATJA EISENÄCHER, CLAUDIA WENDT

Abstract

Als Hochschuldidaktikerinnen, die in der Internationalisierung von Studium und Lehre tätig sind¹, widmen wir uns in diesem Beitrag der Frage, was die Gestaltung hochschuldidaktischer Angebote und Aktivitäten im Themenfeld beeinflusst, was sie begünstigt oder einschränkt. Uns geht es dabei weniger um konkrete Angebote und Aktivitäten, vielmehr nehmen wir eine reflektierende Perspektive ein, die teils auf übergreifenden Belegen, teils auf eigenen hochschuldidaktischen Erfahrungen und dem Austausch mit anderen Kolleg*innen in unterschiedlichen Kontexten² basiert. Mit dieser Reflexion, die bewusst auch eine Selbstreflexion ist, möchten wir uns der Beantwortung der Frage annähern, was in der Hochschuldidaktik Tätige brauchen, um Internationalisierungsprozesse von Studium und Lehre professionell begleiten zu können. Auf der Basis aktueller Diskurse stellen wir drei Thesen auf und möchten damit einen Beitrag zum laufenden Professionalisierungsprozess in der Hochschuldidaktik, insbesondere im Themenfeld der Internationalisierung von Studium und Lehre, leisten.

Gliederung

- 1 Gesellschaftliche und organisationale Rahmenbedingungen
für eine Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Themenfeld
Internationalisierung 128

1 Als Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen sind wir im Rahmen von QPL-Projekten seit der 1. Förderphase an unserer jeweiligen Hochschule in der Hochschuldidaktik tätig, in dem einen Fall an einer Universität mit einer Stelle in der Allgemeinen Hochschuldidaktik und einer darin angelegten Spezialisierung auf Internationalisierung, in dem anderen Fall an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften mit einer Stelle, die speziell auf *Internationalisierung zu Hause* ausgerichtet ist und eng mit der Allgemeinen Hochschuldidaktik und anderen hochschuldidaktischen Stellen (Diversität, Digitale Lehr-Lern-Formate u. a.) kooperiert.

2 Die Idee für den gemeinsamen Beitrag entstand auf dem QPL-Regionalworkshop *Keine Insellösungen* im September 2017 am Rande der Veranstaltung *Interkulturelle Kompetenz in der Hochschullehre*. In der Folge entwickelten wir den Workshop *Internationalisierung von Studium und Lehre: Welche Selbstverständnisse und Fremdwahrnehmungen leiten die Gestaltung hochschuldidaktischer Angebote und Aktivitäten im Themenfeld?* anlässlich der 47. dghd-Jahrestagung im März 2018 (s. a. das Programm zur Tagung unter dghd 2018b, S. 77). Die Erfahrungen aus dem Workshop fließen als Hintergrund in diesen Beitrag ein.

2	These I: Internationalisierung von Studium und Lehre ist Hochschul- entwicklung. Die hochschuldidaktische Arbeit im Themenfeld sollte als Beitrag zur Personal- und zur Organisationsentwicklung gedacht und gestaltet werden.	130
3	These II: Die hochschuldidaktische Arbeit wird beeinflusst durch das eigene Selbstverständnis, welches auf biografisch bedingten Orientie- rungen und Überzeugungen beruht. Die hochschuldidaktische Arbeit im Themenfeld sollte mit einer Selbstreflexion der eigenen Biografie(n) einhergehen.	132
4	These III: Die hochschuldidaktische Arbeit im Themenfeld wird durch Fremdwahrnehmung beeinflusst. Es bedarf eines Bewusstseins für die relevanten Akteursgruppen und einer Integration ihrer unterschied- lichen Handlungslogiken.	135
5	Fazit und Ausblick	137
	Literatur	139
	Autorinnen	143

1 Gesellschaftliche und organisationale Rahmenbedingungen für eine Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Themenfeld Internationalisierung

Hochschulen verstehen sich seit jeher als internationale Einrichtungen. Besonders in den letzten 20 Jahren, getrieben durch die Hochschulreformen, wurde Internationalität zu einem wichtigen Thema bei der Profilbildung von Hochschulen. Internationalisierung soll dabei als Querschnittsaufgabe ein integraler Bestandteil der strategischen Ausrichtung werden und sich gleichrangig neben der nationalen, regionalen und lokalen Dimension des Wirkens und Handelns der Hochschulen einordnen (HRK 2017, S. 2).

Globale Entwicklungen im Wissenschaftssystem und auf dem Arbeitsmarkt, aber auch gesellschaftspolitische Veränderungen verursacht durch Migration und Fluchtbewegungen haben die strategischen Prozesse zur Internationalisierung von Hochschulen befördert. Die „Idee der Europäischen Hochschule“ (Wissenschaftsrat (WR) 2018, S. 9) hat damit auch eine gesellschaftliche Relevanz im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden zur Teilhabe in einer pluralistischen Gesellschaft sowie auf ihre zukünftige Arbeitsfähigkeit auf einem globalisierten Arbeitsmarkt (HRK 2017, S. 2 f.). Die Forderung nach einer stärkeren internationalen Ausrichtung der Hochschulen nach außen und innen findet sich auch in aktuellen Strategiepapieren des Bundes (BMBF, 2016) und der Europäischen Kommission (2017). Es existieren aber auch Positionspapiere deutlich älteren Datums, die ähnliche Zielstellungen formulieren (vgl. HRK, 2008; Crowther, Joris, Otten, Tekken & Wächter, 2000). Auch der Hochschulforscher Ulrich Teichler hat bereits im Jahr 2003 (S. 21) das Spannungsverhältnis zwischen Internationalität der Wissenschaft auf der

einen Seite und einer eher nationalen Ausrichtung ihrer Strukturen und Studiengänge auf der anderen Seite beschrieben. Dieser kurze Überblick zeigt, dass Internationalisierung schon lange ein Thema ist, dass die proklamierte Zielsetzung aber noch nicht erreicht ist und dass Internationalisierung als Querschnittsaufgabe noch nicht alle Bereiche der Hochschule umfasst³. Zudem gilt es ambitionierte politische Zielmarken⁴ zu erreichen. Ist die zahlenmäßige Entwicklung dann erreicht, ist noch nichts darüber gesagt, wie belastbar das Konstrukt der Internationalisierung tatsächlich ist. Denn Internationalisierung lässt sich nicht allein an Kennzahlen festmachen. Internationalisierung ist kein Selbstzweck und steht nicht unverbunden neben anderen Aufgaben der Hochschulen. Vielmehr sollte daraus ein umfassender, kontinuierlicher Hochschulentwicklungsprozess entstehen, der von allen Akteur*innen mitgetragen wird (Mukherjee 2015, S. 8).

Internationalisierung als ein Hochschulentwicklungsprozess⁵ lässt sich auf drei Ebenen einordnen (Brahm, Jenert & Euler, 2016b). Auf der Ebene der Organisation (Makroebene) werden die strategischen und strukturellen Rahmenbedingungen der Hochschullehre gestaltet, auf der Ebene der Studiengänge (Mesoebene) wird das Profil eines Studiengangs und dessen Modularisierung strukturiert, auf der Ebene der Lehrumgebungen (Mikroebene) ist die Kompetenzentwicklung der Lehrenden und die Gestaltung von Lehr-Lern-Settings angesiedelt (ebd.). Als in der Hochschuldidaktik tätige Personen mit einer Spezialisierung im Themenfeld der Internationalisierung von Studium und Lehre verstehen wir unsere Aufgabe an unserer jeweiligen Hochschule als „Entwicklung von Lehre auf der Mikro-, Meso- und Makroebene“ (dghd 2018a, S. 2). Um auf allen drei Ebenen aus der hochschuldidaktischen Praxis heraus adäquat agieren und Internationalisierungsprozesse professionell begleiten zu können, braucht es eine Reflexion auf mehreren Ebenen. Eine solche Reflexion ist Inhalt unseres Beitrags. Wir strukturieren sie ausgehend von drei Thesen.

3 Orientierung und Unterstützung bieten die Empfehlungen der HRK (2017) zur Internationalisierung der Curricula an Hochschulen oder das DAAD-Förderprogramm (DAAD, 2019) zur Internationalisierung der Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Fachhochschulen (HAW/International). Es zeigen sich zudem Diskurse in der Hochschullandschaft, die das Thema Internationalisierung differenziert aufgreifen. Das wird z.B. an der Ausrichtung der Konferenz *Internationalisierung der Curricula in den MINT-Fächern* deutlich, die 2018 an der TU Berlin stattfand (Ittel & Meyer do Nascimento Pereira, 2018).

4 „Wir fordern alle Länder auf, die Mobilität zu erhöhen, ihre hohe Qualität zu gewährleisten und ihre Ausprägungen und ihre Ausdehnung zu diversifizieren. Bis 2020 sollen mindestens 20 Prozent der Graduierten im EHR [Anm.: Europäischen Hochschulraum] einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben.“ (Leuvenner Communiqué 2009, S. 4)

5 Für einen Einstieg in das Thema der Internationalisierung der Hochschulen aus der Perspektive der Hochschulforschung, insbesondere auch zur Situation der deutschen Hochschulen, vgl. Hahn (2004).

2 These I: Internationalisierung von Studium und Lehre ist Hochschulentwicklung. Die hochschuldidaktische Arbeit im Themenfeld sollte als Beitrag zur Personal- und zur Organisationsentwicklung gedacht und gestaltet werden.

Wir verstehen Internationalisierung im Hochschulkontext als einen systematischen Transformationsprozess innerhalb der Organisation Hochschule (vgl. Leenen & Groß, 2007; Otten, 2009), der sämtliche ihrer spezifischen Leistungsbereiche betrifft (Teichler, 2007, zit. n. Bosse, 2011), d. h. Studium und Lehre, Forschung, Service und Verwaltung sowie ihre jeweilige Infrastruktur, und der auf allen drei Ebenen der Organisation (Mikro, Meso und Makro) stattfindet. Die systematische Internationalisierung einer Hochschule leistet einen wichtigen Beitrag zu ihrem Bildungsauftrag, welcher darin besteht, Absolvent*innen (aus-) zu bilden, die in der Lage sind, den Anforderungen einer globalisierten Berufswelt und dem Leben in einer pluralistischen Gesellschaft gerecht zu werden, in beiden Bereichen reflektiert und verantwortungsbewusst zu handeln und diese Bereiche mitzugestalten.

Die Internationalisierung von Studium und Lehre existiert nicht losgelöst von den anderen o. g. Bereichen der Hochschule. Das verdeutlichen auch im Forschungs- und Arbeitsfeld der Internationalisierung anerkannte Definitionen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten. So definieren z. B. De Wit, Hunter, Howard & Egron-Polak (2015, S. 4), basierend auf einer früheren Definition von Knight (2004, S. 11), *Internationalisierung* als „...the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education in order to enhance the quality of education and research for all students and staff and to make a meaningful contribution to society“. Betty Leask (2015, S. 9) definiert die *Internationalisierung des Curriculums* als „... the incorporation of international, intercultural, and/or global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods, and support services of a program of study.“ Ähnlich sehen es Jos Beelen und Elspeth Jones (2015, S. 69) mit ihrer Definition von *Internationalisierung zu Hause* als „... the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments.“ Gemeinsam haben diese verschiedenen, aber im Kern doch sehr ähnlichen, Definitionen⁶, dass sie (die Internationalisierung von) Studium und Lehre auch zu anderen Bereichen und Akteursgruppen der Hochschule in Beziehung setzen. Wenn also, wie in der letztgenannten Definition gefordert, alle Studierenden die Möglichkeit erhalten sollen, auch vor Ort an ihrer Hochschule „internationale und interkulturelle Perspektiven zu erwerben und so auf die Chancen, Risiken und Unsi-

6 Für eine Begriffsklärung der eng verwandten Konzepte der *Internationalisierung zu Hause* und der *Internationalisierung des Curriculums* s. Eisenächer (2017).

cherheiten einer globalisierten Welt vorbereitet zu werden“ (HRK 2017, S. 2 f.) – d. h. auch ohne Auslandsmobilität, die an den deutschen Hochschulen seit jeher nur eine mehr oder weniger große Minderheit betrifft – dann ist es „Aufgabe der gesamten Organisation Hochschule und der Hochschullehrenden, diese Lernmöglichkeiten zu schaffen“ (Kiehne & Mörth 2018, S. 3).

Es erscheint daher sinnvoll, dass die in der Internationalisierung von Studium und Lehre hochschuldidaktisch tätigen Personen ihre Aktivitäten und Angebote nicht nur aus der Perspektive der Personalentwicklung, sondern auch aus der Perspektive der (interkulturellen) Organisationsentwicklung (Otten, 2009) her denken. Oder, ausgedrückt in Anlehnung an Brahm, Jenert & Euler (2016a, S. 11): Damit die (Weiter-)Entwicklung interkulturellen Lehrens und Lernens eine nachhaltige Wirkung entfaltet, ist es notwendig, die individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden mit der Internationalisierung der Curricula und der interkulturellen Organisationsentwicklung zu verzahnen.

Konkret bedeutet das zum einen, dass die von Hochschuldidaktiker*innen organisierten und/oder entwickelten Möglichkeiten der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung für Lehrende im Themenfeld Internationalisierung, ggf. auch entsprechende Angebote für Studierende und für Beschäftigte in Service und Verwaltung, einen Bezug zu den relevanten aktuellen Entwicklungen innerhalb der Hochschule haben sollten, was zumindest eine Kenntnis dieser Prozesse voraussetzt. Noch besser wäre es aus den o.g. Gründen, diese Prozesse direkt mitzugestalten, d. h. in der Hochschule da präsent zu sein und sich da zu engagieren, wo Entscheidungen zu hochschulischen Bildungsangeboten getroffen werden, und sich in diese Prozesse einzubringen – mit wissenschaftlich fundierter hochschuldidaktischer Expertise und Erfahrung, im Idealfall auch mit eigenen Erfahrungen des Lernens und Lehrens im *international classroom*⁷, sowie mit Kenntnissen zu bildungs- und wissenschaftspolitischen Entwicklungen im Themenfeld auf nationaler und internationaler Ebene. Das könnte z. B. über die Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung der Internationalisierungsstrategie auf Fachbereichs- oder Hochschulebene geschehen oder über das Engagement in einem Gremium (Kommission für Internationalisierung, Kommission für Studium und Lehre o. Ä.), das Vorschläge ausarbeitet und dem Senat zur Abstimmung vorlegt. Neben entsprechenden Ressourcen auf Seiten der Hochschuldidaktiker*innen setzt das jedoch grundlegende Kenntnisse der Netzwerkarbeit sowie der Strategie- und der Organisationsentwicklung innerhalb von Hochschulen voraus (dghd, 2018a). Die Haltung, die mit Blick auf dieses vernetzte Engagement angemessen erscheint, entspricht der einer „allparteilichen Kooperation“ (Szczyrba, van Treeck & Heuchemer, 2012) im Sinne einer „intelligenten“ (Reinmann, 2017), d. h. strategischen, Kooperation innerhalb der

7 Eine einheitliche Definition für den Begriff *international classroom* gibt es nicht. Für eine thematische Einführung empfehlen wir eine Veröffentlichung aus dem Programm EQUiP (Educational Quality at Universities for inclusive international Programmes). Das Programm (2016–2019) wird von sieben europäischen Partneruniversitäten durchgeführt, welche über langjährige Erfahrung in der Weiterbildung von Hochschullehrenden verfügen, die im Rahmen internationalisierter Bildungsangebote tätig sind (EQUiP, 2019). EQUiP baut auf der Arbeit des *IntlUni Erasmus Academic Network project* (2012–2015) auf. Dort wird auch der Begriff *multilingual and multicultural learning space* verwendet (Lauridsen & Kastberg Lillemoose, 2016).

Hochschule auf den unterschiedlichen Ebenen, einschließlich der Hochschulleitung. Allerdings wird die Hochschuldidaktik nicht immer als relevante Expertin wahrgenommen. In diesem Fall wäre zu überlegen, wie sie sich besser positionieren kann, um bei wichtigen Entwicklungsprozessen in der Hochschule mitsprechen und diese Prozesse mitgestalten zu können. D. h., es wäre zu überlegen, wo und wie sie z. B. „eine fundierte Hilfestellung für die Bearbeitung aktueller Fragen und Handlungskontexte“ (Stolz & Bücker 2018, S. 114) leisten oder bei der Implementierung neuer Konzepte oder auch bei der Beantragung von Fördermitteln, z. B. für Entwicklungsprojekte, unterstützen kann (ebd.). Ein besonderer Mehrwert der Hochschuldidaktik für die Internationalisierung von Studium und Lehre (aber nicht nur da) besteht aus unserer Sicht in ihrer Expertise beim Thema *Bildungsqualität* („the quality of education“, s. weiter oben in diesem Kapitel; vgl. auch Lauridsen & Gregersen-Hermans, 2019) als einer wichtigen Voraussetzung für die Gewinnung und das gemeinsame gelingende Studieren unterschiedlicher Studierendengruppen im Kontext einer immer vielfältiger werdenden Studierendenschaft (s. a. Kapitel 1) und regionspezifisch sinkender Studierendenzahlen.

3 These II: Die hochschuldidaktische Arbeit wird beeinflusst durch das eigene Selbstverständnis, welches auf biografisch bedingten Orientierungen und Überzeugungen beruht. Die hochschuldidaktische Arbeit im Themenfeld sollte mit einer Selbstreflexion der eigenen Biografie(n) einhergehen.

Hochschuldidaktisch tätige Personen sind eine im Hinblick auf ihren Ausbildungs- und Erfahrungshintergrund heterogene Gruppe (vgl. dghd, 2018a; Scholkmann & Stolz, 2017). Die Hochschuldidaktik als Tätigkeitsfeld mit vielfältigen Aufgaben profitiert von dieser Vielfalt (dghd, 2016). Für die einzelne hochschuldidaktisch tätige Person bedeutet das jedoch, dass sie ein durch ihre akademische(n) Vorbildung(en) und ihre unterschiedlichen Sozialisationen (familiär, fachlich, beruflich) beeinflusstes Selbstverständnis mitbringt. Die Orientierungen und Überzeugungen (Trautwein & Merkt, 2013), die diesem Selbstverständnis zugrunde liegen, beeinflussen das Verständnis der eigenen Rolle(n), d. h. die Wahrnehmung von Handlungsfeldern und die Gestaltung der eigenen professionellen Praxis mit hochschuldidaktischen Angeboten und Aktivitäten, auch solchen, die in Selbstverpflichtung übernommen werden. Unsere Beobachtungen in der Praxis bestätigen, dass sich das Verständnis der eigenen Rolle(n) von Hochschuldidaktiker*innen, die in der Internationalisierung von Studium und Lehre tätig sind, durchaus unterscheidet und dass damit bestimmte Ansätze hochschuldidaktischer Tätigkeit einhergehen. Z. B. scheint das Selbstverständnis neben Rollen und Tätigkeiten im Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung mal mehr und mal weniger (oder auch gar nicht) eine aktive

Rolle in der Begleitung von Curriculum- und Studiengangentwicklungsprozessen als Teil der Organisationsentwicklung zu umfassen (dghd, 2018a)⁸. Das hat uns dazu gebracht, über uns selbst nachzudenken, d. h. über unsere Praxis und mögliche Sozialisationshintergründe, die sie beeinflussen. Wir haben Folgendes festgestellt:

Unsere intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit der Internationalisierung von Hochschulen im europäischen Kontext und darüber hinaus, sowohl praktisch als auch wissenschaftlich (Definitionen, Modelle u. a.), hat unser Verständnis von Internationalisierung geschärft – als einen gezielten Prozess, der längst nicht mehr nur auf Mobilität und internationale Kooperationen abzielt, sondern auf Hochschulentwicklung, und der einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre leistet, für eine moderne Hochschulbildung, die allen Studierenden zugänglich ist (s. a. Kapitel 2). In Verbindung mit weiterführenden Qualifikationen in der Organisations- bzw. Hochschulentwicklung lässt uns dieses Verständnis unsere hochschuldidaktische Arbeit im Themenfeld ganzheitlich denken und uns mit unseren Kompetenzen auf unterschiedliche Art und Weise in diese Prozesse einbringen.

Unsere akademische Aus- und Weiterbildung liefert aber auch andere wichtige Sozialisationserfahrungen. Die fachlich-theoretische Auseinandersetzung mit Interkulturalität im Hochschulkontext und mit interkulturellen Bildungs- und Lernprozessen wird ergänzt durch eigene Erfahrungen des Lernens und Lehrens in interkulturellen Kontexten im In- und Ausland. Diese Hintergründe liefern Erklärungen dafür, warum wir uns in unserer hochschuldidaktischen Tätigkeit auf die Internationalisierung von Studium und Lehre spezialisiert haben. Sie liefern zudem wichtige Ressourcen für unsere hochschuldidaktische Arbeit, z. B. in Beratungssettings von Lehrenden und Studierenden sowie in Workshops, aber auch auf Studiengangebene. Wir konnten dadurch ein tieferes Verständnis von interkulturellen Lehr-Lern-Prozessen im *international classroom* entwickeln – davon, was sie begünstigt oder auch behindert. Es basiert auf einer intensiven Auseinandersetzung damit, *warum* Studierende in diesen Kontexten handeln, wie sie handeln. Es resultiert außerdem aus einer erhöhten Sensibilität für asymmetrische Situationen zwischen Studierenden aufgrund der unterschiedlichen Verfügbarkeit von studienrelevanten kulturellen, organisatorischen und sprachlichen Ressourcen (Satola 2017, S. 120) sowie aus einer erhöhten Sensibilität für die spezifischen Bedarfe von Studierenden, die in einer Zweit- oder Drittsprache lernen. Die Internationalisierung (von Studium und Lehre) ist aber nicht nur ein Arbeits-, sondern auch ein international und interdisziplinär etabliertes Forschungsfeld (vgl. Beelen & Jones, 2015; Crowther et al. 2000; Deardorff & Arasaratnam-Smith, 2017; EQUiP, 2019; Leask, 2015; Knight, 2004). Für uns bedeutet das, dass wir uns über aktuelle Entwicklungen, Theorien und Modelle sowie über empirische Studien im Themenfeld auf dem Laufenden halten, aus Europa und der Welt, und uns damit auseinandersetzen. Beispiele dafür sind Modelle von interkultureller Kompetenz⁹ oder die von Els van der Werf (2012) entwickelte *Inter-*

8 Dieser Eindruck hat sich auch in dem Workshop, den wir auf der dghd-Jahrestagung 2018 angeboten haben, bestätigt.

9 vgl. z. B. die Modelle in Bolten, 2012; Thomas, 2003; Deardorff & Arasaratnam-Smith, 2017

*national Competences Matrix*¹⁰, welche Kompetenzen beschreibt, die Hochschullehrende im *international classroom* brauchen. Es bedeutet aber auch, dass wir uns mit im Feld tätigen Personen im In- und Ausland vernetzen, z. B. auf internationalen Konferenzen¹¹, und dass wir interkulturelle Prozesse in der Hochschule im Sinne angewandter Hochschulforschung im Rahmen kleinerer Projekte selbst beforschen. Durch Letzteres generieren wir Erkenntnisse, die der Weiterentwicklung der Internationalisierung von Studiengängen und anderen Bildungsangeboten zugutekommen. Erklären lässt sich dieses Vorgehen durch epistemologische Neugier, wir sehen aber auch die Notwendigkeit, Veränderungsprozesse in der Hochschule durch aktuelle Forschungsdaten aus dem eigenen spezifischen organisationalen Kontext zu informieren, im Sinne einer Legitimation durch die Praxis. Hier schließt sich der Kreis zur Organisationsentwicklung.

Anhand dieser kurzen und ausschnitthaft dargestellten Selbstreflexion möchten wir zeigen, dass in der Internationalisierung von Studium und Lehre hochschuldidaktisch tätige Personen über die Rollen der Workshopleitung und der Beratung hinaus auch andere Rollen einnehmen können, z. B. in der Vernetzung, Organisationsentwicklung und Forschung (dghd, 2018a¹²). Für eine Professionalisierung dieser Personen, gerade auch für neu einsteigende Kolleg*innen, ist es daher aus unserer Sicht notwendig, sich – mindestens selbstreflexiv, idealerweise auch im kollegialen Austausch¹³ – die folgenden Fragen zu stellen:

- Welche Anforderungen und Erwartungen werden von den unterschiedlichen, relevanten Akteur*innen in meiner Hochschule an mich, d. h. an meine Stelle und an meine Rolle(n), gestellt?
- Wie sehe ich mich und meine Rolle(n) selbst? Welche Aufgaben stelle ich mir selbst? Wo in der Hochschule ist es aus meiner Sicht notwendig, mich einzubringen?
- Inwiefern divergieren diese beiden Wahrnehmungsebenen? Wie kann ich mein Selbstverständnis kommunizieren, um ggf. hemmende externe Wahrnehmungen aufzulösen oder mitzugestalten?
- Welche Kompetenzen brauche ich, um meine Rolle(n) auszufüllen? In welchen Bereichen möchte/sollte ich mich weiterentwickeln?

10 Das Ziel der Matrix, entwickelt an der Hanzehogeschool Groningen (Niederlande), ist es, bei der Hochschulleitung, dem Wissenschaftsmanagement und den Lehrenden ein Bewusstsein sowie eine Gesprächsbasis für die spezifischen Kompetenzbereiche von Lehrenden im internationalen Lehr-Lern-Kontext zu schaffen und entsprechende Personalentwicklungsmaßnahmen abzuleiten (Kiehne & Mörtz, 2018, S. 4; s. a. Kiehne, Mörtz & van der Werf, 2018). Auch im deutschen Hochschulkontext kann die Matrix Orientierung für die Gestaltung hochschuldidaktischer Workshops bieten.

11 s. hierzu die von Casper-Hehne & Reiffenrath (2017) sowie von Ittel & Meyer do Nascimento Pereira (2018) herausgegebenen Tagungsbände

12 Die in den Rollen- und Kompetenzprofilen für hochschuldidaktisch Tätige ausgearbeiteten Kompetenzanforderungen sind nicht als „Soll“-Bestimmungen zu verstehen, sondern als Hinweise auf erwünschtes Wissen und Können, Werte und Motivationen bei der jeweiligen Rollenübernahme im hochschuldidaktischen Kontext (dghd, 2018a, S. 1).

13 Ein kollegialer Austausch zu diesen Fragen war auch Intention unseres Workshops auf der dghd-Jahrestagung 2018 (s. dghd 2018b, S. 77).

Darüber hinaus kann es aufschlussreich sein, diese Fragen zum Inhalt einer empirischen, z. B. berufsbiografischen, (Teil-)Studie innerhalb der hochschuldidaktischen Community zu machen.

Unsere wiederkehrende Erfahrung aus der Auseinandersetzung mit Interkulturalität in akademischen und beruflichen Kontexten sowie als in der Hochschuldidaktik Tätige ist, dass Selbstverständnis und Fremdwahrnehmung, z. B. von Rollen und Aufgaben, oftmals divergieren. Auch für existierende Fremdwahrnehmungen gilt es daher, ein Bewusstsein zu entwickeln. Anschließend an unsere Überlegungen zum Selbstverständnis werden diese nachfolgend expliziert.

4 These III: Die hochschuldidaktische Arbeit im Themenfeld wird durch Fremdwahrnehmung beeinflusst. Es bedarf eines Bewusstseins für die relevanten Akteursgruppen und einer Integration ihrer unterschiedlichen Handlungslogiken.

Um aus hochschuldidaktischer Sicht eine nachhaltige Mitgestaltung der Internationalisierung von Studium und Lehre zu erreichen, ist ein Agieren auf allen drei Ebenen (Makro, Meso, Mikro) erforderlich. Zugleich existieren unterschiedliche Fremdwahrnehmungen des eigenen Handlungsfelds seitens der unterschiedlichen Akteursgruppen auf den drei Ebenen. Diese Fremdwahrnehmungen können einschränkend wirken und damit letztlich das eigene Handeln beeinflussen, denn ein Entwicklungsprozess in der Internationalisierung von Studium und Lehre lässt sich nur in Kooperation mit den relevanten Akteur*innen erreichen. Ein Bewusstsein für kritische Fremdwahrnehmungen (dghd 2016, S. 40 f.) ist daher unerlässlich.

Auf der Makroebene der Organisation Hochschule werden die Strategieentwicklungs- und Entscheidungsprozesse getroffen. Für die Entwicklung einer Internationalisierungsstrategie, die auch Studium und Lehre einschließt und einen Bezug zu Personalentwicklungsmaßnahmen hat, liegt es nahe, die vorhandene hochschuldidaktische Expertise an der Hochschule in dieses Handlungsfeld einzubeziehen. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass hochschuldidaktische Akteur*innen in institutionelle Entscheidungsprozesse kaum involviert werden, da sie seitens der Hochschulleitungen nicht in ausreichendem Maße als professionelle Expert*innen wahrgenommen werden. „Die durch die Hochschuldidaktik zur Verfügung stehenden Wissens- und Kompetenzressourcen werden nur unzureichend genutzt“ (dghd, 2016, S. 3). Damit Hochschulleitungen an dieser Stelle umdenken, ist es aus unserer Sicht notwendig, dass Hochschuldidaktiker*innen auch forschend im Themenfeld Internationalisierung sichtbar werden und an internationalem Austausch – didaktisch und wissenschaftlich, aber auch hochschulpolitisch – teilhaben, damit aktuelle Positionen und Diskurse in die Strategieentwicklung eingebracht werden können.

Auf der Mesoebene finden die Prozesse der Studiengang- und Curriculumentwicklung statt. Auch in diesem Bereich kann der hochschuldidaktische Blick, gerade in Verbindung mit einer einschlägigen Expertise für die Internationalisierung der Curricula, eine sinnvolle Ergänzung darstellen. Allerdings sieht sich die Hochschuldidaktik auch hier einer eher kritischen Fremdwahrnehmung gegenüber. Neben den Fakultäten, die im Kontext der Curriculumgestaltung ihre eigene fachkulturelle Prägung einbringen, ist es auf dieser Ebene sinnvoll, zudem eine Kooperation mit dem Qualitätsmanagement (QM) zu suchen. Nach dem Verständnis des QM wird die Rolle der Hochschuldidaktik eher in der Reflexion und Lehrentwicklung gesehen. Das QM verfolgt hingegen das Ziel, qualitative und quantitative Qualitätsindikatoren zu erheben und zielgerichtet zu verwerten. Das Hauptaugenmerk richtete sich dabei bislang auf die Lehrveranstaltungsevaluation (Metzger, Müller, Amann, Beinhäuser & Rieck 2016, S. 240). Beide Bereiche befassen sich aus ihrer jeweils eigenen Perspektive mit Hochschulentwicklungsaufgaben. Daher ist es sinnvoll, diese Perspektiven stärker als bisher zusammenzuführen und gemeinsam förderliche Strukturen für die Entwicklung einer Lehr-Lern-Kultur auf der Studiengangebene zu etablieren: Konkret auf den Kontext der Internationalisierung von Studium und Lehre bezogen bedeutet das, eine Schnittstellenarbeit zu etablieren, die bei der Internationalisierung von Curricula einen Mehrwert schafft. Das QM wäre dahingehend stärker beratend in die Curriculumentwicklung und -revision zu involvieren. Das setzt seitens des QM einerseits ein Bewusstsein dafür voraus, dass Internationalisierung ein QM-Baustein in der Programm- und Systemakkreditierung ist bzw. sein sollte. Andererseits setzt es voraus, dass seitens des QM eine entsprechende Kenntnis europäischer Qualitätsstandards in Bezug auf die Internationalisierung vorhanden ist. Der Hochschuldidaktik wäre ihrerseits eine stärkere Einbindung in die Evaluationsprozesse von internationalen und interkulturellen Lehr- und Studienformaten zuzugestehen (Pohlenz 2014, S. 18). Das gibt ihr die Möglichkeit, eine bedarfsorientierte „Supportstruktur“ (Prenzel, 2015, zit. n. dghd 2016, S. 36) zu etablieren, die bei der individuellen Lehrentwicklung sowie bei der Curriculumberatung direkte Bezüge zu den Herausforderungen in der Entwicklungsarbeit herstellt. Dadurch kann die Hochschuldidaktik entsprechend ihrem eigenen Anspruch als Akteurin im Bereich der Hochschulentwicklung agieren und sichtbar werden (Pohlenz 2014, S. 18).

Auch auf der Mikroebene, wo sich die Entstehung und Weiterentwicklung von Lehr- und Lernumgebungen sowie die hochschuldidaktische Weiterbildung Lehrender finden, wird der hochschuldidaktischen Arbeit seitens der Lehrenden kritisch entgegengesehen. Die Bemühungen der Hochschuldidaktik werden mitunter als „Entmündigung des Wissenschaftssystems“ wahrgenommen (Mittelstraß, 1996, zit. n. dghd 2016, S. 36). Zudem muss sie sich den Vorwurf gefallen lassen, dass sie in ihren allgemeindidaktischen und lernpsychologischen Angeboten die fachspezifischen Anforderungen nicht ausreichend einbezieht. Diese fehlende Kontextualisierung wird dann oft mit dem Satz abgestraft „In meinem Fach geht das nicht“ (Scharlau & Keding 2016, S. 40 f.). Um glaubwürdige Angebote in der Lehrentwicklung zu schaffen, ist daher aus unserer Sicht ein direkter Erfahrungshintergrund in der

Lehre an einer Hochschule von großem Vorteil. Für eine international und interkulturell orientierte Lehr-Lern-Gestaltung bedeutet das, nach Möglichkeit auch selbst Erfahrungen mit dem *international classroom* gemacht, Methoden für interkulturelles Lehren und Lernen in der Praxis erprobt und Rückmeldungen von Studierenden dazu reflektiert zu haben. Des Weiteren kann es sinnvoll sein, Angebote – über eine entsprechende Bedarfsermittlung hinaus – kooperativ, d. h. im Team mit Lehrenden aus einer spezifischen Fachkultur bzw. aus einem spezifischen Fachbereich oder Studiengang, zu entwickeln und umzusetzen.

Im Bereich der Internationalisierung von Studium und Lehre – welche als strategisches Thema auf mehreren Ebenen gedacht werden muss – ist es daher notwendig, das Rollenbild des Dienstleisters (Brahm et al. 2016b, S. 22) durch weitere Rollen (dghd, 2018a) zu ergänzen und die vorhandene Expertise sichtbar zu machen, um langfristig einschränkende Fremdwahrnehmungen zu überkommen. Brahm et al. (2016b, S. 27 ff.) beschreiben (pädagogische) Hochschulentwicklung mit ihren strategischen Zielen für Lehre und Studium als Veränderungsprozess auf der Mikro-, Meso- und Makroebene (s. a. Kapitel 1.). Erst das Zusammenwirken der drei Ebenen schafft Synergieeffekte. Für in der Hochschuldidaktik tätige Personen ergeben sich daraus vielfältige Potenziale, als „Change Agents“ aktiv zu werden, die über das klassische Rollenbild hinausgehen und stärker an strategischen Zielen und Aufgaben ansetzen.

5 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag haben wir herausgearbeitet, was in der Hochschuldidaktik tätige Personen, die sich in der Internationalisierung von Studium und Lehre engagieren, unserer Meinung nach brauchen, um diese Prozesse professionell begleiten zu können. Internationalisierung wirkt in alle Leistungsbereiche einer Hochschule hinein. Studium und Lehre existieren dabei nicht losgelöst von den anderen Bereichen der Hochschule. Auf der Basis unserer eigenen Erfahrungen sowie unter Berücksichtigung relevanter Diskurslinien stellen wir zusammenfassend fest, dass Internationalisierung als Hochschulentwicklungsthema ein hochschuldidaktisches Arbeiten erfordert, das sich als Beitrag zur Personalentwicklung und zur Organisationsentwicklung versteht. Dafür ist ein kooperatives Handeln mit verschiedenen Akteursgruppen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene der Hochschule notwendig. Das erfordert zum einen die Reflexion des eigenen Selbstverständnisses. Aufgrund der Vielfalt akademischer Vorbildungen und Sozialisationen der in der Hochschuldidaktik tätigen Personen kann dieses Selbstverständnis sehr unterschiedlich ausfallen und sich auf einem breiten Spektrum an Rollenbildern bewegen (dghd, 2018a), was das hochschuldidaktische Handeln im Themenfeld beeinflusst. Zum anderen ist ein geschärftes Bewusstsein dafür notwendig, wie andere Akteursgruppen bzw. potenzielle Kooperationspartner*innen in der Hochschule die Rolle(n) von Hochschuldidaktiker*innen wahrnehmen und aus welchen Handlungslogiken heraus sie

agieren, um diese in der Kommunikation und Interaktion mit ihnen berücksichtigen zu können. Das setzt ein grundlegendes Systemverständnis der Organisation Hochschule voraus (Scholkmann & Stolz, 2017).

Als Hochschuldidaktiker*innen in der Internationalisierung von Studium und Lehre tätig zu sein, erfordert zusammengefasst umfassende Kompetenzen. Daher plädieren wir dafür, dass in der Hochschuldidaktik tätige Personen, die Internationalisierungsprozesse in Studium und Lehre begleiten möchten, sich in diesem Themenfeld eine Spezialisierung aneignen, d. h. sich entsprechend qualifizieren oder weiterqualifizieren, z. B. *on the job*, auch um innerhalb der Organisation Hochschule strategisch mit ausgewählten Akteur*innen kooperieren zu können.

Perspektivisch wäre es aus unserer Sicht interessant, unseren Ansatz in einer größeren Runde von Hochschuldidaktiker*innen zu diskutieren, die ebenfalls im Themenfeld tätig sind. Doch wo ist die hochschuldidaktische (Sub-)Community, die sich mit der Internationalisierung von Studium und Lehre beschäftigt? Aktuell haben wir den Eindruck, dass das Thema in der Hochschuldidaktik in Deutschland eher eine marginale Rolle spielt. Eine Arbeitsgruppe oder ein Netzwerk, die bzw. das dieses Thema zum Gegenstand hat, scheint derzeit nicht aktiv zu sein. Generell scheint das Thema auch nur eine kleine Personengruppe zu beschäftigen. Dabei bieten unserer Erfahrung nach kollegialer Austausch und kollegiale Beratung großes Potenzial für eine Professionalisierung.

Eine andere Frage, die wir aufwerfen möchten, setzt hochschuldidaktische Praxis im Themenfeld in Beziehung zu den großen Kernaufgaben von Hochschulen – der Forschung und der Lehre. Unserer Meinung nach können Hochschuldidaktiker*innen im Themenfeld Internationalisierung besonders dann glaubwürdige Angebote unterbreiten, wenn sie aus eigenen Lehr-, Lern- und Kontakterfahrungen im *international classroom* im In- oder Ausland schöpfen können. Wenn diese Erfahrungen fehlen, dann könnten eine Hospitation an einer anderen Hochschule im In- oder Ausland oder eine Kurzmobilität mit Lehraktivität, z. B. im Rahmen des Programms *Erasmus Plus*, gewinnbringend sein. Da sich im Themenfeld hochschuldidaktisch tätige Personen aber auch in einem sozialen Raum bewegen, in dem die Forschung eine wichtige Rolle spielt, sollten sie über die Mindestanforderung des Rollen- und Kompetenzprofils der dghd (2018a) hinaus, den State of the Art zur Internationalisierung von Studium und Lehre zu kennen, auch selbst forschend tätig sein. Diesen Gedanken möchten wir aus unserer Position heraus stärken und dazu ermutigen, praktische und Forschende hochschuldidaktische Arbeit im Bereich der Internationalisierung miteinander zu verzahnen. Denkbar sind z. B. reflektierende Formen der Beforschung eigener Angebote im Sinne von Aktionsforschung (Bock & Heiny, 2019) sowie Untersuchungen von interkulturellen Zusammenhängen in den Bildungsangeboten der Hochschule. Diese Ergebnisse nähren wiederum die hochschuldidaktische Praxis, was wir als wichtige Grundlage für professionelles Handeln sehen.

Uns ist bewusst, dass wir in unserem Beitrag ein anspruchsvolles Anforderungsprofil für Hochschuldidaktiker*innen gezeichnet haben, die in der Internatio-

nalisierung von Studium und Lehre tätig sind. Wir hoffen, dass unser Beitrag anderen Kolleg*innen, die im Themenfeld aktiv sind, Anregungen dafür geben kann, ihre Rolle(n) zu reflektieren, und dabei Unterstützung bietet, eigene Weiterbildungsbedarfe und Weiterentwicklungspotenziale zu analysieren, um sich im eigenen hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeld positionieren zu können.

Literatur

- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (S. 67–80). Dordrecht: Springer.
- Bock, S. & Heiny, J. (2019). Lehrentwicklung im Zusammenspiel von Hochschuldidaktik, Lehrenden, Studierenden und Aktionsforschung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung* (S. 185–205). Wiesbaden: Springer.
- Bolten, J. (2012). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bosse, E. (2011). Kulturelle und sprachliche Diversität an Hochschulen: Herausforderungen, Interventionen und Perspektiven. *Mondial – Journal für Interkulturelle Perspektiven*, 19–25.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016a). Pädagogische Hochschulentwicklung – Überblick und Perspektiven. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 11–16). Wiesbaden: Springer.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016b). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 19–36). Wiesbaden: Springer.
- BMBF (2016). Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/de/internationalisierungsstrategie-269.html> (Zuletzt geprüft am 08.12.19).
- Casper-Hehne, H. & Reiffenrath, T. (Hrsg.) (2017). *Internationalisierung der Curricula an Hochschulen. Konzepte, Initiativen, Maßnahmen*. Bielefeld: wbv.
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Tekkens, H., & Wächter, B. (2000). *Internationalisation at Home: A Position Paper*. Amsterdam: EAIE. Abgerufen von <https://www.internationalising.nl/wp-content/uploads/2015/04/Internationalisation-at-Home-A-Position-Paper.pdf> (Zuletzt geprüft am 08.12.19).
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (Eds.) (2015). *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies.
- Deardorff, D. K. & Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). *Intercultural Competence in Higher Education*. London, New York: Routledge.

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2019). Internationalisierung der Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Fachhochschulen (HAW.International). Abgerufen von <https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/hochschulpartnerschaften/de/69192-internationalisierung-der-hochschulen-fuer-angewandte-wissenschaften-und-fachhochschulen-haw-international/> (Zuletzt geprüft am 08.12.19).
- dghd (Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd) (2018a). Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn u. a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd). Abgerufen von https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf (Zuletzt geprüft am 08.12.19).
- dghd (Vorstand der dghd) (2016). Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik. Erarbeitet vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) unter Berücksichtigung von Kommentaren der dghd-Mitglieder. Magdeburg, Paderborn, Bielefeld, Hamburg und Köln. Verabschiedet durch die dghd-Mitgliederversammlung am 22.09.2016. Abgerufen von http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020_Endversion_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf (Zuletzt geprüft am 08.12.19).
- dghd (Programm zur 47. dghd-Jahrestagung 2018) (2018b). Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Hochschulpolitik, Forschung und Praxis. Abgerufen von https://indico.scc.kit.edu/event/335/attachments/1180/1668/Tagungsbroschuere_dghd2018_web.pdf (Zuletzt geprüft am 08.12.19).
- Eisenächer, K. (2017). Erfahrungsbericht: „Internationalisierung des Curriculums“ als Thema der hochschuldidaktischen Weiterbildung an der Hochschule Magdeburg-Stendal. In H. Casper-Hehne & T. Reiffenrath (Hrsg.), Internationalisierung der Curricula an Hochschulen. Konzepte, Initiativen, Maßnahmen (S. 223–233). Bielefeld: wbv.
- Europäische Kommission (2017). Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über eine europäische Erneuerungsagenda für die Hochschulbildung. Abgerufen von <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/DE/COM-2017-247-F1-DE-MAIN-PART-1.PDF> (Zuletzt geprüft am 08.12.19).
- EQUIIP (2019). Introduction to the International Classroom: Thematic Text. Abgerufen von <https://equiip.eu/activity/thematic-introduction-the-international-classroom/> (Zuletzt geprüft am 08.12.19).
- Hahn, K. (2004). Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HRK (2017). Zur Internationalisierung der Curricula. Empfehlung der 22. Mitgliederversammlung der HRK am 9. Mai 2017 in Bielefeld. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/o2-Dokumente/o2-01-Beschluesse/Internationalisierung_Curricula_Empfehlung_09.05.2017.pdf (Zuletzt geprüft am 08.12.19).

- HRK (2008). Internationale Strategie der Hochschulrektorenkonferenz – Grundlagen und Leitlinien. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung am 18.11.2008. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Internationale_Strategie_der_HRK_01.pdf (Zuletzt geprüft am 08.12.19).
- Ittel, A. & Meyer do Nascimento Pereira, A. (2018). Internationalisierung der Curricula in den MINT-Fächern. Bielefeld: wbv.
- Kiehne, B. (2015). Die Biografie lehrt mit: Eine qualitative Untersuchung zum Zusammenhang von Lernbiografie und Lehrüberzeugung bei Nachwuchslehrenden. Münster und New York: Waxmann.
- Kiehne, B. & Mörth, M. (2018). Internationale Lehrkompetenz entwickeln – Das Berlin Certificate of Teaching Internationally. In B. Behrend, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.) (fortlaufend), Neues Handbuch Hochschullehre (Griffmarke L 1.40). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.
- Lauridsen, K. M. & Gregersen-Hermans, J. (2019). Enhancing teaching in the international classroom. *University World News. The Global Window on Higher Education* (14.09.2019). Abgerufen von <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190911151548246> (Zuletzt geprüft am 15.10.19).
- Lauridsen, K. M. & Kastberg Lillemose, M. (Eds.) (2016). Opportunities and challenges in the multilingual and multicultural learning space. Final document of the IntlUni Erasmus Academic Network project 2012–15. DOI: 10.13140/RG.2.1.19179929
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Abingdon: Routledge.
- Leenen, R. & Groß, A. (2007). Internationalisierung aus interkultureller Sicht: Diversitätspotenziale der Hochschule. In M. Otten, A. Scheitza, & A. Cnyrim (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*. (Bd. 2: Ausbildung, Training und Beratung, S. 185–214). Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Leuven Communiqué (2009). Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Leuven_communique_2009.pdf (Zuletzt geprüft am 08.12.19).
- Metzger, C., Müller, J., Amann, U., Beinhauer, S. & Rieck, A. (2016). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement – Zwei Perspektiven auf die Lehrentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 239–257). Wiesbaden: Springer.
- Mukherjee, J. (2015). Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Status Quo und Herausforderungen. *Forum Hochschulräte. Update*, 2, 7–11. Abgerufen von http://www.stifterverband.de/pdf/update_2015-02.pdf (Zuletzt geprüft am 08.12.19).
- Otten, M. (2009). Academicus interculturalis? Negotiating interculturality in academic communities of practice. *Intercultural Education*, 20 (5), 407–417.

- Pohlenz, P. (2014). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. In B. Behrend, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.) (fortlaufend), Neues Handbuch Hochschullehre (Griffmarke A 1.9). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Reinmann, G. (2017). Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik. Redemanuskript. Keynote auf der dghd 2017 an der TH Köln vom 9. März 2017. Abgerufen von <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2017/03/Vom-Eigensinn-der-Hochschuldidaktik.pdf> (Zuletzt geprüft am 08.12.19).
- Reis, O. (2011). Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung. Lehre „von hinten“ denken. In P. Becker (Hrsg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme (Theologie und Hochschuldidaktik, Bd. 2), S. 108–127. Münster.
- Satola, A. (2017). „Wir sind alle ein Stück zusammengewachsen...“. Die Forschungswerkstatt als didaktisches Mittel zur Förderung der Zusammenarbeit in international zusammengesetzten Studierendengruppen. In R. Bettmann, V. Hinnenkamp, A. Satola & N. Schröer (Hrsg.), Die Hochschule als interkultureller Aushandlungsraum. Eine Bildungs-Exploration am Beispiel eines internationalen Studiengangs (S. 117–132). Wiesbaden: Springer VS.
- 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. Von der Programmatik zur Implementierung (S. 39–55). Wiesbaden: Springer.
- Scholkmann, A. & Stolz, K. (2017). Stand und Bedarf der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen. Ergebnisbericht zur Umfrage im Auftrag des Vorstands. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd). Abgerufen von http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2017/09/Bericht_dghd-Umfrage-zur-Weiterbildung_final.pdf (Zuletzt geprüft am 08.12.19).
- Stolz, K. & Bücker, D. (2018). Hochschuldidaktische Professionalität – Ausgewählte Facetten und Implikationen für die Praxis. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 134) (S. 97–128). Bielefeld: wbv.
- Szczyrba, B., van Treeck, T. & Heuchemer, S. (2012). Forschungsstrategien im Change Management: Hochschulische Selbstbeobachtung im Wandel von Studium und Lehre. In B. Behrendt, B. Szczyrba, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.) (fortlaufend), Neues Handbuch Hochschullehre (Griffmarke I 4.3). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Teichler, U. (2003). Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? die hochschule, 1, 19–30.
- Thomas A. (2003). Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. Erwägen – Wissen – Ethik 14 (1), 137–150.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. Beiträge zur Hochschulforschung, 35 (3), 50–77.

- van der Werf, E. (2012): Internationalisation Strategies and the Development of Competent Teaching Staff. In J. Beelen & H. de Wit (Eds.), *Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education* (S. 97–103). Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management.
- Wissenschaftsrat (2018). Empfehlungen zur Internationalisierung von Hochschulen. Drs. 7118–18. München 06.07.2018. Abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7118-18.pdf> (Zuletzt geprüft am 08.12.19).

Autorinnen

Katja Eisenächer, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung, Hochschule Magdeburg-Stendal, katja.eisenaecher@hs-magdeburg.de

Claudia Wendt, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin Hochschul-/Lehrentwicklung, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, claudia.wendt@ovgu.de

Kooperative Kompetenz als Ressource für hochschuldidaktische Praktiker*innen

KRISTINE BALDAUF-BERGMANN, SILKE BOCK, INES LANGEMEYER, ANKE TIMMANN

Abstract

Hochschuldidaktische Einrichtungen oder Netzwerke stehen mit ihrer Arbeit in einem großen Spannungsfeld: Auf der einen Seite werden sie häufig auf die Rolle von Dienstleistenden für Lehrende reduziert und sind oftmals im Rahmen des Qualitätsmanagements angesiedelt. Auf der anderen Seite agieren sie mit ihren Leistungen in komplexen, sich stetig verändernden Feldern von Lehre, Wissenschaft und Politik (Egger 2016; Merkt, 2016). Mitarbeitende hochschuldidaktischer Einrichtungen, die in diesem Spannungsfeld nachhaltige hochschuldidaktische Angebote für langfristige Qualitätsentwicklungen der Lehre im Kontext von Hochschulentwicklung realisieren wollen, stehen damit vor besonderen Herausforderungen. Der Beitrag geht der Frage nach, wie Akteur*innen der Hochschuldidaktik ihre Arbeit auf einer hochschulübergreifenden Netzwerk-Ebene kollegial reflektieren, theoretisch fundieren und systematisch entwickeln können. Dazu werden verschiedene sozialwissenschaftliche Modelle (Communities of Practice, Scholarship of Academic Development, action research, Entwickelnde Arbeitsforschung, Kooperative Kompetenzentwicklung) herangezogen und ausgewertet. Ziel ist es, Optionen für eine nachhaltige, zukunftsfähige Hochschuldidaktik herauszuarbeiten, die die Komplexität und Dynamik der jeweils spezifischen Hochschulkontexte berücksichtigen.

Gliederung

1	Strategien der Hochschuldidaktik als Anlass kooperativer Kompetenzentwicklung	146
2	Theoretische Einordnung der eigenen Kooperationserfahrung in unserem Netzwerk	147
3	Kooperative Kompetenzentwicklung und Entwickelnde Arbeitsforschung	152
4	Mehrwert für die hochschuldidaktische Positionierung, Strategiebildung und Professionalisierung	155
5	Fazit und Ausblick	156
	Literatur	157
	Autorinnen	161

1 Strategien der Hochschuldidaktik als Anlass kooperativer Kompetenzentwicklung

Eine nachhaltige Hochschuldidaktik¹, die langfristig Qualitätsentwicklungen der Lehre bewirkt, sollte in den Strukturen von Lehre und Studium verankert sein und die verschiedenen beteiligten Akteur*innen einbeziehen. Um als hochschuldidaktische Praktiker*innen in diesem Selbstverständnis handlungsfähig zu werden und um dieses Handeln professionell zu entwickeln, braucht es in der Hochschuldidaktik einen kontinuierlichen Ausbau von Strategien² (vgl. Ellinger et al., 2020), deren Umsetzung in der Praxis und deren kontinuierliche, systematische Reflexion. Wie aber kann dies aus der eigenen alltäglichen Praxis heraus gelingen?

Eher selten finden Hochschuldidaktiker*innen an ihren eigenen Hochschulen und in ihrem direkten Arbeitsumfeld Verbündete, die aus ihren meist anders gelagerten Rollen heraus den Bedarf haben bzw. die Notwendigkeit sehen, ein solches hochschuldidaktisches Selbst- und Handlungsverständnis zu teilen, langfristige Entwicklungsperspektiven abzuleiten und neues Wissen zu generieren. Vor diesem Hintergrund haben die Autor*innen dieses Beitrags ihre hochschulübergreifende, kooperative Zusammenarbeit mit anderen Hochschuldidaktiker*innen als besonderes Potenzial und Ressource erfahren, um die eigene Praxis einer nachhaltigen Hochschuldidaktik zu reflektieren und gemeinsam zu entwickeln. So fanden sich im Frühjahr 2016 Akteur*innen aus fünf hochschuldidaktischen Einrichtungen³ informell zusammen, die strukturell ganz unterschiedlich in der Hochschullandschaft eingebunden sind, um die eigenen Handlungsräume, Kooperationspartner*innen und Strategien zur nachhaltigen Entwicklung der Lehre im kollegialen Austausch miteinander zu diskutieren und für das eigene hochschuldidaktische Handeln zu entwickeln. Durch gemeinsame Beiträge auf Tagungen⁴ und über kooperative Artikel hat sich mittlerweile ein kollegiales hochschuldidaktisches Netzwerk⁵ gefestigt. Diese gemeinsame Kompetenzentwicklung stärkte die beteiligten Hochschuldidaktiker*innen in ihrem jeweiligen Handeln vor Ort.

Die positive Erfahrung führte die Beteiligten zu der Fragestellung, worin eigentlich die Potenziale der vernetzten, kooperativen Arbeitsweise bestehen, insbesondere, wenn man bedenkt, dass es sich mit der Nachhaltigkeit um einen komplexen

1 Mit dem Begriff „nachhaltige Hochschuldidaktik“ wird Bezug genommen auf Euler (2013). Er vertritt die These, dass mit der Umsetzung der Bologna-Reformen neben der konkreten Lehrveranstaltung mehrere Handlungsfelder von Lehre und Studium in ihrem Zusammenhang berücksichtigt, verändert und integrativ gestaltet werden müssen (z. B. Studienstrukturen, Studienprogramme, Veränderung von Lernkulturen etc.). Für diese Aufgabe sollte die hochschuldidaktische Unterstützung der individuellen Kompetenzentwicklung von Lehrenden mit Prozessen organisationaler Hochschulentwicklung verbunden werden (vgl. Eulers Ansatz der „pädagogischen Hochschulentwicklung“, ebd., S. 367).

2 Bezogen auf die eigene professionelle Weiterentwicklung, die konzeptionelle und die institutionelle bzw. strukturelle Einbettung der HD vor Ort und die Mitwirkung im Fachdiskurs bzw. in vernetzten Kooperationskontexten und auf HD bezogenen Entwicklungsprozessen (dazu gehört auch der hochschulpolitische Raum).

3 Wir danken Dr. Dorothea Ellinger als weitere Netzwerkpartnerin für wertvolle Anregungen bei der Verschriftlichung des Beitrags.

4 Dortmund Spring School for Academic Staff Developers (DOSS) 2016, Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) Jahrestagungen 2016, 2017, 2018

5 Mit Netzwerk meinen wir an dieser Stelle einen informellen, kollegialen und selbstorganisierten Arbeitszusammenhang (zum Netzwerkbegriff vgl. Ellinger et al., 2020).

Gegenstand handelt, der aus einer Einzelperspektive weder herzustellen noch zu bearbeiten ist.

Leitfragen waren: Was hat uns in unserer kollegialen, vernetzten Arbeitsweise vorangebracht, was waren förderliche Voraussetzungen, wodurch entstanden Synergien und besondere Potenziale (Erkenntnisse, Strategien, Selbstvergewisserung)? Wie funktioniert kollegiale, kooperative Kompetenzentwicklung⁶ und was macht sie produktiv in Bezug auf komplexe hochschuldidaktische Gegenstände? Und mit Blick auf die Hochschuldidaktik: Wie können wir unsere kollegiale Arbeitsweise systematisch weiterentwickeln und damit unsere hochschuldidaktische Professionalisierung (vgl. Urban & Meister 2010, S. 108 f.)⁷ voranbringen?

Wir wenden uns im Folgenden verschiedenen theoretischen Ansätzen zu, um die gemeinsam praktizierte Reflexion und Entwicklung hochschuldidaktischen Handelns in unserem hochschulübergreifenden, informellen Netzwerk im Sinne einer „intersubjektiven, sozialen Selbstverständigung“ (Holzkamp 1996, S. 95 ff., Baldauf-Bergmann, 2009, Weis, 2005) in ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten tiefer zu verstehen und daraus Ansätze für die systematische Weiterentwicklung und somit für die eigene ebenso wie für die kollegiale Professionalisierung abzuleiten.

2 Theoretische Einordnung der eigenen Kooperationserfahrung in unserem Netzwerk

Um allgemeine Voraussetzungen unserer gemeinsamen produktiven Praxis als kollegiales hochschuldidaktisches Netzwerk aus theoretischer Sicht näher zu beleuchten, haben wir zunächst den Ansatz der Community of Practice (CoP) (vgl. Wenger, 1998; Lave & Wenger, 1991) herangezogen (vgl. Kap. 2.1). Mit den Konzepten Reflective Practitioner (vgl. Schön, 1983) bzw. dem Ansatz des Scholarship of Academic Development (SoAD) (Eggins, H. & Macdonald, R., 2003) lassen sich verschiedene Arbeitsweisen zur Reflexion und Entwicklung hochschuldidaktischer Arbeit als Bewegung zwischen Praxis und Theorie beschreiben und einordnen (vgl. Kap. 2.2). In einem weiterführenden Schritt arbeiten wir die besonderen Potenziale kooperativer Kompetenzentwicklung in Verbindung mit Praxisforschung heraus (Kap. 3), und zwar aus der Praxisperspektive von Hochschuldidaktiker*innen (Kap. 3.1) und aus der Forschungsperspektive einer Lehr-/Lernforscherin, die auf die hochschuldidaktische Praxis und deren Entwicklung blickt (Kap. 3.2). Hier wird Bezug genommen auf Praxisforschungsansätze, also action research nach Lewin (1946), Entwickelnde Arbeitsforschung nach Engeström (2005) sowie Kooperative Kompetenzentwicklung

6 Der Begriff kooperative Kompetenzentwicklung beschreibt an dieser Stelle erst einmal umgangssprachlich die gemeinsame, produktive Zusammenarbeit zu hochschuldidaktischen Fragen der Positionierung und Strategiebildung. In Kap. 3 wird der Begriff im theoretischen Kontext der *Entwickelnden Arbeitsforschung* konkretisiert.

7 Neben den häufig zu dem Stichwort „Professionalisierung“ genannten Aspekten wie Akademisierung, Spezialisierung und Verwissenschaftlichung halten wir – mit Blick auf eine nachhaltige Hochschuldidaktik – die Aspekte der rekonstruktiven Untersuchung des eigenen (pädagogischen) Handelns und der Herausbildung einer besonderen berufsspezifischen Handlungskompetenz für besonders relevant.

nach Langemeyer (2015), da sie Prozesse der Erkenntnisgewinnung und der Veränderung von Praxis systematisch miteinander verbinden und in diesem Zusammenhang die Entwicklung kooperativer Kompetenzen in komplexen Arbeitsprozessen zum Thema machen.

Anschließend beleuchten wir, welche Erkenntnisse diese Einordnungen für unsere hochschuldidaktische Positionierung, Strategiebildung und Professionalisierung bringen (Kap 4). Zum Abschluss wird skizziert, welche Denk-, Handlungs- und Entwicklungsräume kollegiale Netzwerke von Hochschuldidaktiker*innen benötigen, um nachhaltige Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis zu positionieren und fundiert zu entwickeln.

2.1 Selbstverständnis als Community of Practice (CoP)

In Communities of Practice (CoP's), wie Wenger sie betrachtet, wird das Verbindende bzw. das „Gemeinschaftliche“ von den Mitgliedern der Community selbst hervorgebracht, weshalb diese von formalen Abteilungen, Projektgruppen oder Netzwerken abzugrenzen sind (vgl. Wenger; McDermott & Snyder 2002, S. 44). Wenger beschreibt drei wesentliche Dimensionen, welche die soziale kooperative Praxis einer CoP charakterisieren. Über ein gemeinsames Vorhaben/Unternehmen ((1) joint enterprise), an dem die Mitglieder teilhaben, über das sie sich verständigen und dessen Verständnis sie immer wieder untereinander aushandeln, bildet sich die Basis für ein Engagement unter den Mitgliedern ((2) mutual engagement) heraus. Dieses stärkt die kooperative Arbeitspraxis („social practice“). In Bezug auf das gemeinsame Vorhaben bilden die Mitglieder geteilte Repertoires ((3) shared repertoire) heraus (z. B. eine gemeinsame Sprache, Werkzeuge, Dokumente, spezifische Handlungsstile) (vgl. Wenger 1998, S. 47), die zugleich wichtige Ressourcen für eine gemeinsame Kompetenzentwicklung sind. In diesem relationalen Modell begründet die sich herausbildende „social practice“ die jeweilige Community of Practice und die Teilhabe daran ermöglicht die kooperative Kompetenzentwicklung (vgl. Wenger, McDermott & Snyder 2002, S. 38).

Bezogen auf unsere kollegiale Netzwerkarbeit besteht das gemeinsame Vorhaben (joint enterprise) darin, die jeweils eigenen hochschuldidaktischen Arbeitsweisen und -ergebnisse im Rahmen des Netzwerks kritisch zur reflektieren, von den anderen Mitgliedern zu lernen, Arbeitsweise und -ergebnisse gegenseitig zugänglich zu machen, zu nutzen und gemeinsam wissenschaftliches und berufspraktisches Wissen zueinander in Beziehung zu setzen (vgl. Hodapp & Nittel 2018, S. 89; Langemeyer, 2015). Dabei müssen wir in unserer gemeinsamen Arbeit neben unterschiedlicher fachlicher Herkunft und unterschiedlichen biografischen Berufswegen sowie praktischer Erfahrungen auch unterschiedliche gesetzliche Rahmenbedingungen vor Ort in den Hochschulen sowie verschiedenartige Rollen und Strukturen berücksichtigen. Die Basis unseres geteilten Engagements (mutual engagement) hat sich über den Dialog zum Verständnis von Hochschuldidaktik hergestellt: Wir betrachten Hochschuldidaktik aus einer systemischen Perspektive heraus (vgl. Flechsig, 1975; Wildt, 2002) als eine Aufgabe, die über das eigene Rollen- und Selbstverständnis, eine gelungene, ganzheitlich angelegte Strategie, eine daraus abgeleitete Vernetzung

und die entsprechende Kommunikation einen substanziellen Beitrag zur Organisations- und Hochschulentwicklung leisten kann (vgl. Ellinger et al., 2020)⁸. Es ist wesentlicher Bestandteil unserer Zusammenarbeit, die im kollegialen Netzwerk gewonnenen Erkenntnisse und die damit verbundenen Erfahrungen als Wissen (shared repertoire) herauszuarbeiten, dieses öffentlich in der Fachgesellschaft und für die Fachcommunity sichtbar zu machen und es, soweit Interesse besteht, gemeinsam mit anderen⁹ weiterzuentwickeln.

2.2 Arbeitsweise des Netzwerks im Rahmen des Konzepts Reflective Practitioner bzw. des Scholarship of Academic Development (SoAD)

Um unsere Arbeitsweisen zur Reflexion und Entwicklung hochschuldidaktischer Arbeit im hochschulübergreifenden Netzwerk anhand theoretischer Modelle näher zu ergründen und zu beschreiben, greifen wir auf das Konzept des Reflective Practitioner¹⁰ und den Ansatz des Scholarship of Academic Development (vgl. Eggins & Macdonald, 2003) zurück.

Im Kontext des Konzepts des Reflective Practitioner (vgl. Schön, 1983) betrachtet, bietet unsere gemeinsame hochschulübergreifende Netzwerkarbeit den Rahmen, „Reflexion als zentrale Voraussetzung für die Bewältigung komplexer, divergenter Situationen und Handlungsanforderungen“ (Pachner 2013, Kap. 06, S. 5) und als „Facette hochschuldidaktischer Professionalität“ (Stolz & Bucker 2018, S. 97) zu praktizieren. Im gegenseitigen Austausch kann dabei eine reflexive Selbstverständigung erfolgen, die unter einer subjektwissenschaftlichen Bildungsperspektive Lernen in der beruflichen Praxis ermöglicht (Weis, 2005)¹¹. Kennzeichnend für kompetentes, professionelles Handeln sind nach Schön (1983) „systematisches, vornehmlich wissenschaftliches Wissen und seine Anwendung auf konkrete Situationen“ (Pachner 2013, Kap. 06, S. 5). Für unseren Kontext der Reflexion der gemeinsamen Netzwerkarbeit bedeutet dies, die eigene Praxis zunächst auf einer wissenschaftlich-theoretischen Ebene zu betrachten und darüber das Potenzial sowohl für die eigene Weiterentwicklung als auch für andere Kooperationszusammenhänge zu skizzieren. Im Sinne Schöns wird dabei, so Pachner (s. ebd.), die Fähigkeit zur „reflection-in-action“ zur wichtigen Bedingung für professionelles Handeln, gerade in offenen, unsicheren Situationen, weil sie jenseits von Forschung und Wissenschaft neues „knowing-in-action“ hervorbringt (Schön 1987, S. 40). „Um nun mit komplexen, offenen Situationen erfolgreich und kompetent umgehen zu können, ist es erforderlich, über dieses knowing-in-action zu reflektieren und zu versuchen, es dadurch zu explizieren und beschreibbar zu machen“ (Pachner 2013, Kap. 06, S. 5). Im besten Fall trägt

8 Im kollegialen Austausch auf Tagungen (u. a. dghd2017 in Köln) wurde diese Annahme vielfach geteilt. Auch in den Rollen- und Kompetenzprofilen der Weiterbildungskommission der dghd ist die Rolle des bzw. der Organisationsentwickler*in enthalten (Timmann et al., 2018).

9 Dem Netzwerk gehörten je nach Interesse unterschiedliche Partner*innen an. Aus unserer Sicht zeigt dies, dass auch ein temporärer Reflexionsraum zur Professionalisierung hilfreich sein kann.

10 Während zur hochschuldidaktischen Unterstützung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden bereits mit dem Konzept des *Reflective Practitioner* gearbeitet wird, wird das Konzept bisher noch kaum auf die hochschuldidaktische Praxis selbst angewendet.

11 Weis bezieht sich auf Holzkamps subjektwissenschaftliche Konzeption des Lernens als Denkperspektive, bei der das denkende und handelnde Subjekt im Mittelpunkt steht (vgl. Holzkamp, 1993).

die so vorgenommene Reflexion und das dabei entstandene Wissen zu einer „kollektiven Professionalisierung“ (Hodapp & Nittel 2018, S. 70) der Hochschuldidaktik bei.

Der Ansatz des Scholarship of Academic Development (vgl. Eggins & Macdonald, 2003) ermutigt dazu, die eigene praktische Tätigkeit im Third Space¹² zu beschreiben, theoriegeleitet zu analysieren und sie nach wissenschaftlichen Standards zu kommunizieren. Mit ihrer Toolbox for Scholarship of Academic Development schlagen Daele und Joos (2016, S. 4) einen konsistenten Orientierungsrahmen für Entwicklungsphasen im Sinne des Scholarship of Academic Development vor (s. Tab. 1, Spalte 1, McKinney, 2007). Abgeleitet von den drei Phasen in SoTL benennen sie drei Phasen bezogen auf die Expertise von Academic Developers. Die unterschiedlichen Phasen charakterisieren sie durch unterschiedliche Haltungen zur Entwicklung reflexiver Handlungspraxis (s. Tab. 1, Spalte 2, Donnay & Charlier, 2006) und unterschiedliche Zielsetzungen der Wissensentwicklung (s. Tab. 1, Spalte 2, Ashwin & Trigwell, 2004). Daele & Ricciardi Joos (2016, S. 2) betrachten Academic Development und Educational Development als synonym. Wir benutzen im Folgenden den Ausdruck Academic Development. Nach unserem Selbstverständnis geht unsere Tätigkeit im Sinne einer nachhaltigen Hochschuldidaktik weit über die individuelle Entwicklung von Lehrenden hinaus. Vielmehr nehmen wir mit unserer Tätigkeit auch die Entwicklung der Gesamtorganisation in den Blick (vgl. Euler, 2013).

In Spalte 3 haben wir unsere Tätigkeiten (einzeln und innerhalb unseres Netzwerkes) beschrieben und den einzelnen Phasen zugeordnet. Wenn wir die Unterscheidungen nach Ashwin & Trigwell (2004) darauf anwenden, bewegt sich unser kollegiales hochschuldidaktisches Netzwerk mit seinen Arbeitsweisen derzeit zwischen den Phasen Scholarly Academic Development und Scholarship of Academic Development (s. Tab. 1). Es muss nicht zwangsläufig die Phase Scholarship of Academic Development erreicht werden, die Forschen und Publizieren beinhaltet. Manche Rahmenbedingungen erlauben diese Tätigkeiten nicht oder nur zeitweise. Vielmehr sehen Ashwin und Trigwell (2004) eine „fragende/untersuchende“ Haltung gegenüber der eigenen beruflichen Praxis als wesentlichen Bestandteil professionellen Handelns.

Über die theoretische Einordnung unserer Netzwerkarbeit konnten wir, wie gezeigt, ein tieferes analytisches Verständnis über deren Voraussetzungen, ihre spezifische Produktivität und deren Bedeutung für die eigene sowie für die kooperative Kompetenzentwicklung und Professionalisierung gewinnen. Darüber hinaus haben uns aber insbesondere wissenschaftliche Ansätze interessiert, wie solch eine kollegiale Netzwerkarbeit systematisch entwickelt werden kann, um individuelle und kooperative Kompetenzen für neue, sich verändernde Herausforderungen zu entwickeln und diese sowohl in die eigene Hochschule als auch in den hochschuldidaktischen Diskurs einzubringen. Dies erscheint uns gerade im Hinblick auf die komplexen, sich in Hochschule und Gesellschaft vollziehenden Veränderungen und deren Bedeutung für die hochschuldidaktischen Handlungsfelder notwendig.

¹² Wir verorten unsere Tätigkeit – wie viele Kolleg*innen aus der hochschuldidaktischen Community – im sogenannten *Third Space* (vgl. Whitchurch, 2008; Salden, 2013; Thielsch, 2013). Zur weiteren Betrachtung der *Third Space*-Diskussion zwischen *individueller Perspektive* und *organisationaler Sicht* s. Zellweger et al., 2010.

Tabelle 1: Vorschlag eines Orientierungsrahmens für den Prozess des Scholarship of Academic Development (Übersetzt und angelehnt an: Daele & Ricciardi Joos 2016, S. 4)

Entwicklungsphasen des Scholarship of Academic Development (SoAD) (McKinney, 2007)	Haltungen [Mindsets] (Donnay & Charlier, 2006, nach Schön 1983) Zielsetzungen der Wissensentwicklung (Ashwin & Trigwell, 2004)	Einordnung eigener hochschuldidaktischer Tätigkeiten im Netzwerk
Good Educational Development In dieser Phase beschreiben Academic Developer die eigene Praxis und versuchen, sie in ihrem Handlungskontext für sich selbst zu verstehen	<i>Reflexive Practitioner</i> Persönliches Wissen auf individueller Ebene entwickeln	Phänomene und eigene Erfahrungen reflektieren und daraus (eigene) Fragestellungen entwickeln Eigenes Wissen und Fähigkeiten reflektieren und im Kontext der Organisation verorten Ein eigenes Professionalisierungs-/ Professionsverständnis herausbilden Eigene strategische Ziele kennen in Bezug auf Hochschul-, Organisations- und Lehrentwicklung
Scholarly Academic Development In dieser Phase analysieren und verstehen Academic Developer die eigene Praxis, um sie mit anderen zu vergleichen und sie den Kolleg*innen zu kommunizieren	<i>Reflective Practitioner</i> Lokales Wissen auf Team- oder institutioneller Ebene entwickeln	Übersicht über Aufgaben & Angebote erstellen Im Rahmen des Netzwerkes und von Tagungen reflektieren und sich austauschen, Praxisbeschreibung der hochschuldidaktischen Arbeit
Scholarship of Academic Development In dieser Phase beobachten Academic Developer die eigene Praxis systematisch und analysieren sie, um sie in einer standardisierten Wissenschaftssprache breiter zu kommunizieren	<i>Practitioner-Researcher</i> Öffentliches Wissen auf wissenschaftlicher Ebene oder auf der Ebene der Academic Developers innerhalb von Bildungseinrichtungen entwickeln	Die eigene Praxis analysieren und evaluieren Sich mit Kolleg*innen systematisch über hochschuldidaktische Positionierung, Strategiebildung und Professionalisierung verständigen Die Reflexionen & Ergebnisse auf einer Tagung vorstellen und im Anschluss publizieren

Wegweisende Anregungen für eine systematische Entwicklung kollegialer Netzwerkarbeit haben wir im Ansatz der kooperativen Kompetenzentwicklung im Rahmen der Entwickelnden Arbeitsforschung gefunden, die der Praxisforschung zuzuordnen ist (vgl. Engeström, 2005; Langemeyer, 2015). In diesem Ansatz wird kooperative Arbeit und Kompetenzentwicklung mit (Praxis-)Forschung verbunden. Das macht ihn für uns interessant, um den Aspekt der kooperativen Kompetenzentwicklung im Kontext von Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis weiterzuverfolgen. Dies setzt einen Akzent, den es in der aktuellen hochschuldidaktischen Diskussion um Selbstverständnis und Professionalisierung in dieser Form unserer Einschätzung nach so noch nicht gibt.

3 Kooperative Kompetenzentwicklung und Entwickelnde Arbeitsforschung

Die Entwickelnde Arbeitsforschung ist ein Forschungsansatz, der auf der tätigkeits-theoretisch fundierten Theorie expansiven Lernens (vgl. Engeström, 1999) beruht. Der Ansatz ist analytischer Bezugsrahmen und Interventionsstrategie, „um expansiven Wandel in der Arbeit und in Organisationen zu unterstützen“ (Engeström 2008, S. 11). In der methodischen Umsetzung bilden Akteur*innen, die von Veränderungen in Tätigkeitsprozessen betroffen sind, mit Forscher*innen partizipative Arbeitsgruppen, in denen solche Veränderungen reflektiert werden, um Lösungsoptionen herauszuarbeiten und um die dafür nötigen kollektiven Kompetenzen zu identifizieren und zu entwickeln. Über den Dialog zwischen Forschungs- und Praxisperspektive wird ein produktiver Erkenntnisgewinn erzielt und es werden praktische Veränderungen in Gang gesetzt.

„Lernen lässt sich in solch einem umfassenden Sinne nicht nur als Aneignung kognitiver Strukturen und Verhaltensweisen, sondern potenziell auch als produktive Veränderung der Praxis, der Arbeitsmittel und -methoden, verstehen, und sowohl mit innerer (psychischer, kognitiver) als auch mit äußerer (sozialer, kultureller, gesellschaftlicher) Entwicklung verbinden.“ (Langemeyer, 2005, S. 13)

3.1 Potenziale aus der Perspektive kollegialer hochschuldidaktischer Netzwerkarbeit

Langemeyer (2015) baut in ihrem Band „Das Wissen der Achtsamkeit“ auf den mittlerweile von Engeström und seinen Kolleg*innen ausdifferenzierten Ansätzen der Entwickelnden Arbeitsforschung (engl.: developmental work research) auf und hat Prozesse kooperativer Kompetenzentwicklung in modernen, komplexen Arbeitsprozessen untersucht. Wesentliche Bezüge, die hieraus für die Entwicklungsarbeit im Sinne einer nachhaltigen und zukunftsfähigen Hochschuldidaktik auf die Praxis kollegialer Netzwerkarbeit übertragen werden können, werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Kooperative Kompetenz definiert Langemeyer, als „Achtsamkeit hergestellt durch konzentrierte Kommunikation und durch die konzentrierte Handlung eines Teams“ (Langemeyer 2015, S. 152). Teams entwickeln ihr Handeln aber, wie sie fortführt, nicht nur dadurch weiter, dass sie bestimmte Routinen immer sicherer ausüben können. In „eher unbekannten und unplanbaren Zusammenhängen“ werde zusätzlich „flexibles und intelligentes Handeln“ erforderlich, das „durch Rückgriff auf ein **gemeinsam geteiltes Professionswissen**“ hervorgebracht wird, so z. B. durch den Bezug auf „wissenschaftliche Expertisen, Erfahrungen mit Fehlern, Problemlösungen und Handlungsweisen, (...)“ (ebd., S. 153). Von der „Entwicklung kooperativer Kompetenz“ (ebd., S. 157) spricht Langemeyer, wenn dieses Professionswissen „durch Entwicklung und Beforschung der eigenen Praxis (...) in Teams und Kooperationszusammenhängen weiterentwickelt und als ein Wissen-in-Praxis lebendig gemacht“ (ebd., S. 153/154) wird.

Einen zentralen Stellenwert nehmen Fehler im Zusammenhang mit der Achtsamkeit ein. Sie können in der entwickelnden Arbeitsforschung wichtige Indikatoren für die forschende Ergründung und systematische Veränderung von Arbeitsprozessen sein. Es geht darum, Fehler nicht als „Zeichen für Inkompetenz“ stehen zu lassen, sondern sie „ganzheitlich und übergreifend“ zu betrachten und „in einen Gesamtzusammenhang“ einzuordnen (Langemeyer 2015, S. 132), um daraus weiteres Handeln und neue Impulse für die Praxis abzuleiten. Hier wird eine wichtige Grundlage im Hinblick auf das individuelle und kooperative Lernen in Organisationen (vgl. Argyris & Schön, 1978) und den Zusammenhang von Lernen, Entwickeln und Handeln hergestellt (vgl. Langemeyer 2015, S. 141 ff.).

Die beschriebene Veränderung von Arbeitsprozessen trifft auch und im Besonderen auf eine nachhaltige Hochschuldidaktik zu, die es von uns als Akteurin in ihrer spezifischen (und vielfach noch unklaren) Rolle zu erkennen und zu gestalten gilt. Dabei handelt es sich im Kontext der Entwickelnden Arbeitsforschung um Prozesse und Veränderungen, die mehrere Handlungsfelder und -ebenen umfassen, die langfristig greifen und deren Gestaltung daher über längere Zeiträume hinweg in Organisationen (wie z. B. Hochschulen) erfolgen. Die gemeinsam betriebene, reflexive Selbstverständigung (vgl. Holzkamp 1996, Weis 2005) ist eine wesentliche Grundlage, um das individuelle und kooperative Handeln analysieren und Gestaltungsoptionen erschließen zu können.

Bezogen auf die mit der kooperativen Kompetenzentwicklung verbundene Verwissenschaftlichung stellt Langemeyer fest, „dass wissenschaftliche Begriffe allein ohne kulturelle Praktiken des Forschens, aber auch ohne Bildungsprozesse und ohne Lernen, ohne das praktische Verändern und Bewahren nichts nützen und im Grunde auch nicht existieren können“ (Langemeyer 2015, S. 233).

3.2 Einordnung aus der Perspektive einer forschenden Wissenschaftlerin

Im Prozess unserer Selbstverständigung haben wir für diesen Abschnitt als Mitautorin die Forscherin und Wissenschaftlerin Ines Langemeyer zum Dialog eingeladen. Vor dem Hintergrund, dass sie sich in ihrer Forschung zur kooperativen Kompetenzentwicklung auf den Ansatz der Entwickelnden Arbeitsforschung bezieht, ordnet sie im Folgenden die Bedeutung dieses Ansatzes für eine systematische Kompetenzentwicklung und Professionalisierung der hochschuldidaktischen Praxis aus ihrer Perspektive als Wissenschaftlerin ein.

Als Donald Schön (1983) die Reflective Practitioner erforschte, bemerkte er, dass er damit eine eigene Erkenntnistheorie hervorbrachte, eine „neue Epistemologie der Praxis“ (Schön 1987, xi). Sie zeigte das, was man philosophisch die Einheit von Erkennen und Verändern nennt. Denn Handlungsfähigkeit ist mit Denkfähigkeit aufs Engste verbunden. Die Arbeitsgrundlage für beides ist der Dialog (vgl. Schön, 1987, xii; Langemeyer, 2015, Kap. 3). Genau dies sind auch die Grundpfeiler der Praxisforschung bzw. von action research (Lewin, 1946; s. Langemeyer, in diesem Band), Scholarship of Teaching and Learning (Huber, 2018) oder der Entwickelnden Arbeitsforschung (Engeström, 2005). Diese Ansätze betreiben Forschung nicht nur als Erkenntnisproduktion, sondern zugleich als Veränderung der Praxis, als Lösung

schwieriger Probleme im Alltag, wovon beide Seiten, Wissenschaft und Praxis, profitieren (Langemeyer, 2011). Wo liegen aber genau die Momente, die eine Entwicklung voranbringen? Da sie aus dem gemeinsamen Handeln und dem Dialog entspringen, lässt sich das Entwickeln im Sinne der Entwickelnden Arbeitsforschung als kooperative Kompetenz genauer beschreiben (vgl. Langemeyer, 2015).

Professionelles Handeln erhält durch die Wissenschaft niemals eindeutige und keineswegs vorgefertigte Lösungen. Denn Forschungserkenntnisse sind Allgemeinaussagen mit mehr oder weniger großer Reichweite. Aber sie sind nicht von vorneherein normativ. Bei der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf die Praxis müssen Urteile entlang verschiedener Fragen gefällt werden (Was ist wichtig? Wer kommt warum zu seiner Bewertung? Was soll geschehen? Unter welchen Bedingungen kann dies realisiert werden? Was muss ich dazu können? Etc.). All diese Fragen sind nicht generell, sondern fallbezogen zu klären.

Wissenschaft hilft dabei, die Zusammenhänge zu erkennen, sinnvolle Problemdefinitionen zu finden oder Diagnosen zu einer Handlungssituation möglichst präzise und differenziert zu stellen. Diese praxisrelevante Erkenntnis erwächst aus Reflexionen, die in kooperativen Zusammenhängen vor allem dialogisch hervorgebracht werden können. Dabei ist der Dialog einem gemeinsamen Erkenntnisziel zu unterstellen. Man kann sich dies so vor Augen führen:

Angesichts einer problematischen Situation, von der man ein mehr oder weniger scharfes Bild hat, reflektieren mehrere Beteiligte, was der Fall ist bzw. worin genau das Problem liegt. Die erste Wirkung eines erkenntnissuchenden Dialogs (im Sinne der kooperativen Kompetenz) besteht darin, dass die Beteiligten Urteile, die ihnen nicht vollständig bewusst sind, ins Bewusstsein zu rücken versuchen, indem sie sie versprachlichen. Das kooperative Zusammenwirken auf der Basis des gegenseitigen Vertrauens ist bei einer Klärung solcher Fragen die Grundlage dafür, dass sich die Beteiligten für einen weiteren konstruktiven und produktiven Prozess öffnen, in dem wissenschaftlich-forschend vorgegangen wird. Die Entscheidung, welche Aspekte welche Bedeutung in dem jeweiligen Zusammenhang haben, kann mithilfe der Kenntnis der Logik und der wissenschaftlichen Methodik von allen Beteiligten bewusster getroffen werden. Einzuschätzen, was die eine und was die andere Sichtweise stützt, ist mitunter eine fachliche und datenbezogene Aufgabe (Habe ich für eine Behauptung belastbares Datenmaterial? Wie sehen Beweis/Gegenbeweis genau aus? Welches ist somit das triftigere Argument? Wenn andere argumentieren, sind ihre Prämissen und Konklusionen wahr/gültig/stichhaltig oder nicht?).

Wächst durch diese Praxis der Anspruch an das eigene Handeln als ein wissenschaftlich begründetes Vorgehen, verbindet sich damit eine besondere Form der Erfahrung. Das eigene Handeln wird nicht mehr nur als Grundlage der persönlichen Erfahrung, sondern als gesellschaftlicher Zusammenhang reflektiert und wissenschaftlich durchdrungen.

Der partielle Standpunkt, in dem ich mich als Einzelne*r nur als Vereinzelte*r sehe, wird überschritten und ein verallgemeinerbarer Standpunkt gesucht. Von den

mir begegneten Anforderungen, Zwängen, Problemen und Zusammenhängen, die nicht bloß zufällig und rein persönlich sind, wird ein Bewusstsein geschaffen. Das Produkt der Kooperation ist somit ein kritisch erarbeitetes Verständnis von allgemeineren Bedingungen und Zusammenhängen, die auch andere betreffen oder betreffen könnten.

Auf diese Weise entstehen Momente, in denen die Kooperation bzw. der Dialog auch Veränderungen des Selbst und des eigenen Handelns anstößt: Diese betreffen die Selbstvergewisserung, die Selbstreflexion (Wo stehe ich?), die Anregungen für Lösungen oder sogar von Lösungsansätzen (Was kann ich tun?), die Vertiefung des Problembewusstseins (Was ist passiert? Welche Handlungsanforderung/en liegt/liegen vor?) und die ethischen Klärungen (Was sollte ich warum tun? Mit welchen Maßstäben gehe ich an die Problemlösung heran? Woher kommen diese?). Alle Momente der Reflexion verbinden sich in der Kooperation miteinander. Sie treten mit dem bewussten Vorsatz, in der eigenen Arbeit auf die eine oder andere Weise professionell zu handeln, in den Vordergrund. Im Sinne einer Verfeinerung von eigenen Denk- und Handlungsweisen entsteht so ein Prozess der eigenen Professionalisierung, der nicht mit einer einzigen Antwort abschließend bewertet wird. Vielmehr wird er mit jeder erneuten Durchdringung von problematischen Handlungssituationen neu angestoßen.

Kooperative Kompetenz ist in diesem Sinne keine statische, in sich abgeschlossene Fähigkeit, sondern eine entwicklungsorientierte Form des Selbstbewusstseins. Sie ist eine immer wieder neu zu konkretisierende Arbeitsweise, bei der die Akteur*innen auch ihre Probleme und Fragen nicht als bloß gegeben annehmen, sondern sie interpretieren, hinterfragen und dabei neu denken. Kooperative Kompetenz meint ein Wissen und Können im Werden. Sie ist wissenschaftsbezogenes professionelles Handeln, weshalb Ansätze wie action research oder Entwickelnde Arbeitsforschung als Formen der Praxisforschung für sie maßgeblich sind.

4 Mehrwert für die hochschuldidaktische Positionierung, Strategiebildung und Professionalisierung

Durch die theoretischen Einordnungen wird kollegiale hochschuldidaktische Netzwerkarbeit als individuelle ebenso wie als kooperative Kompetenz sichtbar. Sie bedeutet, auf unterschiedlichen Ebenen (Stolz & Bückner 2018, S.109) mit Veränderungen umzugehen und neue Strategien und Handlungsoptionen für eine nachhaltige Hochschuldidaktik hervorzubringen (vgl. Ellinger et al., 2020). So können unter dem Professionalisierungsanspruch entwickelte Positionen auf den unterschiedlichen Handlungsebenen zur Diskussion um die Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik beitragen:

- Auf der individuellen Ebene der Netzwerker*innen wird das eigene Selbstverständnis geschärft und expliziert sowie wissenschaftlich hinterfragt. Zugleich werden die Handlungsmöglichkeiten vor Ort durch den kollegialen und syste-

matisch geführten Austausch erweitert um die Perspektiven und Erfahrungen der Netzwerkpartner*innen. Dabei entwickeln und erproben die hochschuldidaktischen Netzwerkpartner*innen Transferkompetenz für die Gestaltung ihrer eigenen Tätigkeit vor Ort, gilt es doch, die möglichen Lösungen jeweils auf den spezifischen Kontext der eigenen Hochschule anzupassen bzw. entsprechend neue Lösungen zu kreieren.

- Auf der Ebene der Hochschulen – in unserem Verständnis von Hochschuldidaktik als aktiver Beitrag zur Hochschulentwicklung – entsteht so ein Mehrwert durch Integration sowohl wissenschaftlicher Erkenntnisse bzw. der wissenschaftsgeleiteten Ausarbeitung des jeweils eigenen Selbst- und Rollenverständnisses in der Hochschuldidaktik als auch der Praxiserfahrungen und Ergebnisse des kollegialen Austauschs – mitunter auch kollegialer Beratung. Dies ermöglicht eine entsprechende Erweiterung des Handlungsspektrums der Hochschuldidaktik vor Ort, von dem die Hochschule profitiert.
- Auf der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses, wie er etwa im Rahmen der jährlich stattfindenden dghd-Jahrestagungen geführt wird, kommen die Entwicklungsarbeiten sowohl hinsichtlich der Praxis als auch der wissenschaftlichen Auseinandersetzung über das Netzwerk in die Fachgesellschaft, sodass hier weitere Anknüpfungs- und Reflexionsgelegenheiten genutzt werden können, um erneut die Weiterentwicklung sowohl der kleineren Entwickler*innengruppe als auch anderer Interessierter anzuregen und den Transfer in die jeweils eigenen Handlungskontexte vorzunehmen.
- Auf der Ebene des Umgangs mit den gegenwärtigen, komplexen, sich in Hochschule und Gesellschaft vollziehenden Veränderungen und der Herausforderung, Wissen und Kompetenzen für die sich wandelnden hochschuldidaktischen Handlungsfelder neu zu generieren, bietet der Ansatz der Entwickelnden Arbeitsforschung/Praxisforschung einen konzeptuellen Rahmen, hochschuldidaktische, kollegiale Netzwerkarbeit systematisch als kooperative Kompetenzentwicklung zu betreiben. Die Erfahrung, die wir bisher gemacht haben, führen uns zu dem Vorschlag – analog zur Praxis in verwandten Beratungskontexten, in denen Formate wie Super- und Intervision, kollegiale Fallberatung typisch sind – einen Entwicklungs-/Diskurs/Reflexions- und Produktionsraum zu schaffen, den es in den Hochschulen bisher so nicht gibt.

5 Fazit und Ausblick

Kollegiale hochschuldidaktische Netzwerkarbeit, die derart über verschiedene Handlungsebenen wirksam wird, stellt unserer Einschätzung nach eine praktizierte kooperative Kompetenz dar, die nicht nur für das praktische Handeln vor Ort relevant ist, sondern auf die komplexen Verschränkungen zwischen Individuum, institutionellen Arbeitszusammenhängen und Hochschule als Gestaltungs- und Entwicklungsraum, Fachgesellschaft bzw. Wissenschaftsperspektive und Hochschulpolitik

als Gestaltungsrahmen, einzugehen vermag. In einem größeren Rahmen schließen diese Überlegungen an die Professionalisierungs-¹³ und Institutionalisierungsdebatten der Hochschuldidaktik (u. a. vgl. Reinmann, 2017) an sowie an die aktuelle hochschuldidaktische Diskussion über eine mehr forschungsbasierte Hochschuldidaktik (vgl. Langemeyer in diesem Band).

Für die Perspektive der gemeinsamen Vernetzungsarbeit wird aus den Ausführungen im Beitrag ein eigener, zwischen Forschung, Politik, Praxis und kollegialem Austausch angesiedelter Handlungsraum erkennbar, den wir in einer ersten Annäherung als einen Fourth Space bezeichnen würden, da er – anders als im sogenannten Third Space – weniger auf die Gestaltung der Praxis vor Ort in der Hochschule ausgerichtet ist, sondern vielmehr den Entwicklungs- und Forschungsrahmen für eine nachhaltige Hochschuldidaktik in diesem Handlungskontext hervorhebt. Für uns stellt sich die Frage, ob dies nicht ein zusätzlich zu vielfältig angelegten Evaluationen und hochschuldidaktischen Strukturen sinnvolles und weiter ausbaufähiges Format der Professionalisierung von Fachexpert*innen im Sinne des lebenslangen Lernens ist (vgl. Dreyfuss & Dreyfuss, 1986). Möglicherweise hilft die so beschriebene, zwischen Wissenschaft und Praxis angesiedelte Forschungs- und Entwicklungsperspektive ein für die Hochschuldidaktik auf lange Sicht angelegtes, komplementäres Selbstverständnis im Handlungsfeld Hochschulentwicklung zu erarbeiten und zu explizieren. Dies kann neue Handlungsoptionen eröffnen, nachhaltige Strukturentwicklungen ermöglichen und dazu beitragen, den Diskurs mit den unterschiedlichen Akteur*innen rund um die Qualitätsentwicklung von Lehre und Lernen im Hochschulkontext auf interdisziplinärer Grundlage zu führen.

Literatur

- Argyris, C.; Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. – Reading/Mass.
- Ashwin, P.; Trigwell, K. (2004). Investigating staff and educational development. In: P. Kahn; D. Baume (Hrsg.), *Enhancing staff & educational development* (S. 117–131). London; New York: Routledge.
- Baldauf-Bergmann, K. (2009). *Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens*. Reihe International Culture-historical Human Sciences (ICHS) Bd. 31. Berlin: Lehmann Verlag.

¹³ Für eine aktuelle Übersicht zur Qualifizierung und Weiterbildung von hochschuldidaktisch Tätigen im Sinne einer „gekonnten Beruflichkeit“ (Nittel 2000, 15) s. Scholkmann et al., 2018; Urban & Meister, 2010; Stolz & Bücker 2018; Hodapp & Nittel, 2018.

- Daele, A.; Ricciardi Joos, P. (2016). Towards a Toolbox for Scholarship of Academic Development SoAD. Actes de la Conférence de l'ICED "Ethics, Care and Quality in Educational Development", 22–25 November 2016 Cap, Afrique du Sud. Abgerufen von <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/tag/scholarship-of-academic-development> (Zuletzt geprüft am 28.03.2019).
- Donnay, J., Charlier, E. (2006). Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif. Namur: PUN-Editions du CRP.
- Dreyfuss, H.; Dreyfuss, S. (1986). Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York.
- Egger, R. (2016). Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung: Über den Zusammenhang institutioneller Rahmenbedingungen und die Steigerung der Lehrqualität. In: R. Egger; M. Merkt (Hrsg.) Teaching Skills Assessments: Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre (S. 27–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Eggs, H.; Macdonald, R. (Hg.) (2003): The Scholarship of Academic Development. London: Open University Press
- Ellinger, D.; Timmann, A.; Baldauf-Bergmann, K.; Bock, S. (2020): Strategien der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von institutionellen Rahmenvorgaben und dem (eigenen) professionellen Selbstverständnis. In: S. Heuchemer; B. Szczyrba; T. van Treeck (Hrsg.) Hochschuldidaktik als Akteurin der Hochschulentwicklung (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 136) (S. 37–44). Bielefeld: wbv.
- Engeström, Y. (1999). Lernen durch Expansion. Marburg: BdWi-Verlag.
- Engeström, Y. (2005). Developmental Work Research. Expanding Activity Theory in Practice. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2008). Entwickelnde Arbeitsforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis. Berlin: Lehmanns Media.
- Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung – neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109 (2013) 3, S. 360–373.
- Flehsig, K.-H. (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik (3). In: ZIFF-Papiere, S. 1–14. Abgerufen von https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00000204 (zuletzt geprüft am 11.10.2019).
- Hodapp, B., Nittel, D. (2018). Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In: Scholkmann, A.; Brendel, S.; Brinker, T.; Kordts-Freudinger, R. (Hrsg.), Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 134 (S. 59–96). Bielefeld: W. Bertelsmann, .
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Holzkamp, K. (1996). Manuskript zum Arbeitsprojekt „Lebensführung“. Die wissenschaftssprachlichen Grundlagen der Psychologie. In: Forum Kritische Psychologie Bd. 36, S. 7–112.

- Huber, L. (2018): Scholarship of Teaching and Learning. Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber; A. Pilniok; R. Sethe; B. Szczyrba; M. P. Vogel (Hrsg.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik*. 125. Forschendes Lehren im eigenen Fach. *Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. 2. überb. Aufl. (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Langemeyer, I. (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie. Münster: Waxmann.
- Langemeyer, I. (2011). Science and Social Practice: Action Research and Activity Theory as Socio-Critical Approaches, *Mind, Culture, and Activity*, 18:2, 148–160.
- Langemeyer, I. (2015): Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen. Münster: Waxmann.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1946) Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34–46.
- McKinney, K. (2007). *Enhancing learning through the scholarship of teaching and learning: The challenges and joys of juggling*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merkt, M. (2016): Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und strategischem Qualitätsmanagement: Anforderungen an eine hochschuldidaktische Professionalisierung zur Entwicklung von Lehr- und Lernkulturen. In: R. Egger; M. Merkt (Hrsg.), *Teaching Skills Assessments: Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre* (S. 7–16). Wiesbaden: Springer VS.
- Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013. Wien. Abgerufen von: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf> (zuletzt geprüft am 22.03.2019).
- Reinmann, G. (2017). Institutionalisierung der Hochschuldidaktik? Begriffe, Versuche, Hindernisse, Zukunft. In: W.-D. Weblar H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt. Festschrift für Ludwig Huber zum 80. Geburtstag* (S. 269–283).. Bielefeld: Weblar. Abgerufen von: <https://gabi-reinmann.de/.../Institutionalisierung-der-Hochschuldidaktik-andere-Zitation.pdf> (zuletzt geprüft am 22.03.2019).
- Salden, P. (2013). Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In: M. Barnat; S. Hofhues; A. C. Kenneweg; M. Merkt.; P. Salden; D. Urban, (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. die hochschullehre 2013*. Abgerufen von http://www.hochschullehre.org/?dl_id=38 (zuletzt abgerufen am 08.12.2019).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. –New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Scholkmann, A.; Brendel, S.; Brinker, T.; Kordts-Freudinger, R. (Hrsg.) (2018): Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 134. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Stolz, K.; Bücken, D. (2018). Hochschuldidaktische Professionalität — Ausgewählte Facetten und Implikationen für die Praxis. In: A. Scholkmann S. Brendel; T. Brinker; R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 134 (S. 97–128). Bielefeld: W. Bertelsmann. Thielsch, A. (2013): Zwischen Wissenschaft und Service. Identitätsfindung im Dritten Raum. In A. Spiekermann (Hrsg.) (2013), Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 124 (S. 99–108). Bielefeld: wbv. DOI: 10.3278/6004342w
- Timmann, A.; Ellinger, D.; Brendel, S. (2018). Die Rolle Organisationsentwickler*in im Bereich Hochschuldidaktik. In Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (Hrsg.), Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (S. 25–29). Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn u. a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Online verfügbar unter http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final (zuletzt geprüft am 22.03.2019).
- Urban, D.; Meister, D. M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 5(4), S. 104–123. Online verfügbar unter: <http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/13/256> (zuletzt geprüft am 22.03.2019).
- Weis, M. (2005): Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Internationale Hochschulschriften Band 449.
- Wenger, E. (1998) Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder, W. M. (2002): Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. Higher Education Quarterly, 62: 377–396. doi:10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x.
- Wildt, J. (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In B. Berendt; H.-P. Voss, H.-P.; J. Wildt (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL) (fortlaufend), Griffmarke A 1.1. Bonn: Raabe-Verlag. Zellweger Moser, F.; Bachmann, G. (Hrsg.) (2010). Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschule. Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE) Jg. 5/Nr.4 (Dez. 2010). Online verfügbar unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/26> (zuletzt geprüft am 30.03.2019).

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Vorschlag eines Orientierungsrahmens für den Prozess des Scholarship of Academic Development	151
---------------	--	-----

Autorinnen

Dr.in phil. **Kristine Baldauf-Bergmann**, Geschäftsführung Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb), Universität Potsdam,
kristine.baldauf-bergmann@faszination-lehre.de

Prof.in **Silke Bock**, Leitung ZekoLL – Zentrum für kooperatives Lehren und Lernen; Fachbereich Management und Kommunikation, Technische Hochschule Mittelhessen,
silke.bock@zekoll.thm.de

Prof.in Dr.in **Ines Langemeyer**, Professur für Lehr-Lernforschung, Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Institut für Allgemeine Pädagogik, Karlsruher Institut für Technologie,
ines.langemeyer@kit.edu

Anke Timmann, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin Wirkforschung Lehre und Hochschuldidaktik, Institut für Psychologie I, Universität zu Lübeck,
anke.timmann@uni-luebeck.de

**Themenfeld IV: Qualitätsentwicklung
hochschuldidaktischer
Maßnahmen**

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

JANINA TOSIC, JONAS LILIENTHAL, SUSANNE SANDAU, ANDRÉ MERSCH

Abstract

In diesem Beitrag beschreiben wir Irritationen, die wir in unserer hochschuldidaktischen Arbeit für das Wandelwerk, Zentrum für Qualitätsentwicklung¹ der FH Münster, erlebt haben, sowie den dadurch ausgelösten Reflexions- und Entwicklungsprozess. Der Prozess hat uns auf den Weg zu einem neuen nutzerzentrierten Ansatz für die hochschuldidaktische Arbeit gebracht. Basierend auf einer qualitativen Interviewstudie sowie einem ko-konstruktiven Design Thinking-Workshop wurden Bedarfe und Befindlichkeiten unterschiedlicher Lehrender erarbeitet. Gemeinsam mit den Lehrenden konnten konkrete Ideen und grundlegende Prinzipien für nutzerzentrierte hochschuldidaktische Angebote entwickelt werden. Diese Ansätze wurden im Rahmen einer Diskurswerkstatt auf der dghd 2018 diskutiert, erweitert und validiert.

Gliederung

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

1 Ausgangssituation

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

1 weitere Informationen unter: www.fh-muenster.de/wandelwerk

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

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

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

2 Erfahrungen von Lehrenden bei der Weiterentwicklung ihrer Lehre

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Nutzerorientierte Ideen für hochschuldidaktische Formate ko-konstruieren

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Bisherige Erfahrungen mit nutzerzentrierten Formaten in der Hochschuldidaktik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Resümee zum Reflexionsprozess

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

Autorinnen und Autoren

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

Dr. **Jonas Lilienthal**, Mitarbeiter im Zentrum für Qualitätsentwicklung, Fachhochschule Münster,
jonas.lilienthal@fh-muenster.de

Susanne Sandau, Dipl. Päd., Mitarbeiterin in der Projektgruppe Lehre und Medienbildung, Technische Universität Braunschweig,
susanne.sandau@tu-bs.de

André Mersch, Dipl. Päd., Mitarbeiter am Institut für Wissenschaftsdialog, Hochschule Ostwestfalen-Lippe,
andre.mersch@hs-owl.de

Studiengangentwicklung als hochschuldidaktisches Aufgabengebiet – ein Spannungsfeld von Praxis und Forschung

SABINE SCHÖB, CAROLIN NIETHAMMER, JOSEF SCHRADER

Abstract

Die Professionalisierung für die komplexer gewordenen Anforderungen der Studiengangentwicklung braucht die Kooperation aller Beteiligten über die tradierten Hochschulektoren hinweg. In kollegialer Zusammenarbeit von fachlichen und überfachlichen Akteur*innen könnte ein perspektivenübergreifender Transfer curricularen Wissens geleistet und für eine Professionalisierung auf personaler sowie institutioneller Ebene konstruktiv genutzt werden, jedoch müssen dabei unterschiedliche Denk- und Handlungslogiken vereint werden. Die Hochschuldidaktik kann dabei an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Verwaltung eine zentrale Vermittlungsrolle einnehmen. Diese erfordert jedoch eine neue institutionelle Aufstellung der Hochschuldidaktik, die über ein professionelles, selbstreflektiertes Vorgehen unter Verknüpfung von Forschung und Praxis erreicht werden kann. Anhand eines Mixed-Methods-Designs untersucht der vorliegende Beitrag – aus Sicht der fachlichen Akteur*innen – Erfolgsfaktoren für professionell gestaltete Studiengangentwicklungsprozesse im Allgemeinen und die Bedeutung einer Koordination und Unterstützung dieser durch die Hochschuldidaktik im Speziellen. Das eigens entwickelte Rahmenprogramm zur Vernetzung der beteiligten Akteur*innen und dessen formative Evaluation zeigen einen möglichen Weg dazu auf.

Gliederung

1	Das veränderte Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung	180
2	Theoretische Grundlagen der Studiengangentwicklung	180
3	Kumulatives Vorgehen der Begleitung und Evaluation	183
4	Ergebnisse zu den Erfolgsfaktoren der Studiengangentwicklung	186
5	Implikationen für das Aufgabengebiet und die Hochschuldidaktik	192
	Literatur	193
	Autorinnen und Autor	195

1 Das veränderte Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung

Der Bereich Studium und Lehre ist derzeit von einer Dynamik geprägt, die die Hochschuldidaktik vor Grundsatzfragen ihrer Positionierung im Spannungsfeld von Praxis und Forschung stellt (vgl. Urban & Meister, 2010). Um den Anforderungen der Sicherung von Qualität in Lehre und Studium im Zuge der Hochschulentwicklung gerecht zu werden, bedarf es einer Ausweitung des zumeist service-orientierten hochschuldidaktischen Profils, um erstens mit einer forschenden Ausrichtung evidenzbasiertes Handeln zu gewährleisten und um zweitens mit einer neuen institutionellen Aufstellung und Vernetzung hochschuldidaktische Expertise in die Arbeitsprozesse zu integrieren (vgl. Wildt, 2013). Dafür bietet das Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung einen vielversprechenden Zugang, da es geeignet ist, um „hochschuldidaktisch begründete Qualitätskriterien [...] im Bologna-Prozess zu thematisieren“ (Wildt 2013, S.47) und zudem einen Knotenpunkt im Bereich Studium und Lehre darstellt, an dem Akteur*innen aus fachlichen und überfachlichen Bereichen beteiligt sind. Des Weiteren wurde die Handlungsebene der Akteur*innen, d. h. der eigentliche Prozess der Studiengangentwicklung, im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen, bisher nur wenig beleuchtet (vgl. Steinhardt, 2015).

Vor diesem Hintergrund werden im Beitrag Anliegen auf zwei Ebenen verfolgt: Auf der Handlungsebene soll die Studiengangentwicklung als Aufgabengebiet weiter erschlossen werden. Dabei steht die Frage nach den Erfolgsfaktoren professioneller Studiengangentwicklung im Zentrum der Untersuchung.

Auf der Ebene der Organisation soll mit dem angelegten Forschungsdesign eine exemplarische Strategie aufgezeigt werden, wie die Hochschuldidaktik in der Koordination und Begleitung von Studiengangentwicklungsprozessen einen sinnvollen Bezug zwischen Praxis und Forschung herstellen und dabei einen Beitrag zur Hochschulentwicklung leisten kann.

2 Theoretische Grundlagen der Studiengangentwicklung

Die Studiengangentwicklung ist ein Bereich, der in den letzten Jahren mit neuen Anforderungen konfrontiert wurde (vgl. Wildt, 2013). Das liegt einerseits an der europaweiten Konkretisierung von Standards und Zielvorstellungen für die Gestaltung von Studienprogrammen sowie andererseits daran, dass die Komplexität von Prozessen der Einrichtung und Qualitätssicherung von Studiengängen zugenommen hat. In den letzten Jahren gab es einige Studien zum Stand der Umsetzung der Reform auf der Makroebene der Organisation (z. B. Schaper, 2012; Schwarz-Hahn & Rehburg, 2004; Suchanek, Pietzonka, Künzel & Futterer, 2012). Die Mesoebene der Gestaltung von Studienprogrammen bzw. Handlungsebene der studiengangentwickelnden fachlichen und überfachlichen Akteur*innen stand dabei weniger im Fokus. Dieses Desiderat kann die Hochschuldidaktik mit ihrem an der Handlungs-

ebene ansetzenden Weiterbildungsfokus der Kompetenzentwicklung Lehrender aller Statusgruppen hervorragend nutzen, um sich im universitären Gesamtgefüge an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Verwaltung neu zu etablieren. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es allerdings einer konsequenten Ausweitung des hochschuldidaktischen Profils.

„So wichtig der Support des akademischen Personals bei der Entwicklung ihrer Lehrkompetenz durch Weiterbildung und Beratung insbesondere angesichts des erwähnten ‘Shift from Teaching to Learning’ ist, so wenig kann eine Fokussierung allein auf diesen Aspekt für eine akademische Personalentwicklung ausreichen. Sie muss ergänzt werden durch die Perspektive einer Programm- bzw. Produktentwicklung, aus der heraus Maßnahmen der Personalentwicklung überhaupt erst Sinn und Ziel erhalten.“ (Wildt, 2013, S. 47)

Diese curriculare Herausforderung hat Konsequenzen für die institutionelle Aufstellung der Hochschuldidaktik, die nicht nur eine Veränderung des eigenen Verständnisses professionellen Handelns (2.1), sondern auch eine neue Vernetzung mit fachlichen und überfachlichen Akteur*innen im Aufgabengebiet der Studiengangsentwicklung (2.2) als eine Scharnierstelle zwischen Personal- und Organisationsentwicklung von Hochschulen mit sich bringt (vgl. Wildt, 2013).

2.1 Professionelles Handeln

Gemäß der Argumentationslinie der Professionsforschung, wie sie in der Weiterbildung verbreitet ist, bezeichnet der Begriff der Professionalisierung den Prozess der Verberuflichung einer Erwerbstätigengruppe mit dem Ziel der „Generierung, Realisierung und nachhaltige[n] Sicherung von Professionalität im Berufshandeln“ (Niedermaier 2008, S. 3 f.). Neben der strukturellen Ebene der Herausbildung eines Berufes und Vereinheitlichung der ihn kennzeichnenden Merkmale durch gesellschaftliche Aushandlungsprozesse bezieht der Begriff auch die inhaltliche Ebene des kompetenten beruflichen und somit professionellen Handelns auf Basis individueller beruflicher Qualifizierung, Erfahrung und Reifung ein (vgl. Gieseke, 2011; Nittel, 2000; Urban & Meister, 2010; Wildt, 2006).

Professionalität als „gekonnte Beruflichkeit“ (Nittel 2000, S. 70) stellt eine besondere Qualität beruflichen Handelns dar (vgl. Urban & Meister, 2010) und ist das Resultat einer hochgradig reflexiven und selbstregulativen Praxis, die zugleich wissenschaftlich fundiert und an praktischen Gütemaßstäben orientiert ist (vgl. Wildt, 2013).

„Professionalität meint [...] einen differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden, die Nutzung von Handlungsinstrumenten und ihre eigenständige Interpretation, die Deutung von Handlungssituationen sowie flexibles, vernetztes Handeln“ (Gieseke 2010, S. 244).

Die institutionellen Bedingungen müssen ein solches Handeln ermöglichen. Darin eingeschlossen sind einerseits die Frage der verfügbaren Ressourcen und das Ausmaß an Bedeutungszuweisung (vgl. Gieseke, 2010). Andererseits ist damit ein entsprechender Support für die Qualifizierung und Ermöglichung entsprechender

Handlungsräume zur professionellen Aufgabenausübung gemeint (vgl. Heiner & Wildt, 2013).

Das Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung ist dem Third Space als Schnittstelle zwischen Verwaltung und Administration (vgl. Whitchurch, 2013) zuzuordnen. Dort treffen berufs- und organisationsbezogene Professionelle aufeinander (vgl. Evetts, 2011). Zum einen handelt es sich um die auf Basis beruflicher und organisationsübergreifender Standards handelnden fachlichen Vertreter*innen der Hochschullehrenden, die für die inhaltlich-konzeptionelle Entwicklung von Studiengängen in ihren Fachbereichen zuständig sind. Zum anderen handelt es sich um die überfachlichen Akteur*innen der Studiendekanate und des Qualitätsmanagements als Verantwortliche für die formal-strategische institutionelle Rahmung von Studiengangentwicklungsprozessen mit einem von organisationseigenen Zielen und Hierarchien geprägten Aufgabenverständnis. Diesen organisationsbezogenen Professionellen, zu denen auch die Akteur*innen der Hochschuldidaktik gehören, fallen im Zuge der aktuellen Veränderungsprozesse der Organisation Hochschule verstärkt Zuständigkeiten im Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung zu, welches vor der Studienstrukturreform ein Hoheitsgebiet der berufsbezogenen Professionellen der jeweiligen Fachbereiche war. Für eine professionelle Umsetzung von Studiengangentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe im Third Space besteht die Herausforderung also darin, die beiden professionellen Dimensionen zu vereinen und ein geteiltes Verständnis der Qualität von Studiengangentwicklungsprozessen aufzubauen (vgl. Blümel, Kloke & Krücken, 2010).

2.2 Vernetzung von Akteur*innen im Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung

Grundlegend zur Erreichung eines Zustandes, in dem die unterschiedlichen berufs- bzw. organisationsbezogenen Denk- und Handlungslogiken der Akteur*innen einer Studiengangentwicklung synergetisch ineinandergreifen, ist eine umfassende Betrachtung der vorhandenen Sichtweisen und Bedarfe der entsprechenden fachlichen und überfachlichen Akteur*innen. Dies sollte unter Einschluss der Handlungsebene mit ihren personalen Erfordernissen hinsichtlich der Qualifizierung der Akteur*innen und der Ebene der Organisation mit ihren institutionellen Erfordernissen hinsichtlich einer Ermöglichungsstruktur bzw. -kultur zur professionellen Erfüllung der Aufgabe erfolgen. Des Weiteren bedarf dies der Erprobung von geeigneten Beratungs- und Unterstützungsangeboten und strukturbildenden Maßnahmen, die das professionelle Handeln der Studiengangentwickelnden fördern und rahmen können (vgl. Evetts, 2008; Gieseke, 2010; Heiner & Wildt, 2013).

Die Hochschuldidaktik nimmt dabei eine besondere Stellung ein. Aufgrund ihrer Historie sowie ihres aktuellen Standes wird ihr ein hohes Potenzial für die Hochschulentwicklung zugesprochen (vgl. Urban & Meister, 2010; Wildt, 2013). Die Hochschuldidaktik bewegt sich seit ihren Anfängen in einem Gemenge fachlicher und fachübergreifender Interessen. Sie zeichnet sich zwar primär aufgrund der didaktischen Expertise durch berufsbezogene Professionalität aus, ist jedoch aufgrund ihrer

sich wandelnden Zuständigkeiten und Verankerungen in den Strukturen der Hochschule auch mit Sichtweisen der organisationsbezogenen Professionalität bestens vertraut (vgl. Wildt, 2013).

Weiter werden ihre Sichtbarkeit und ihr Ruf umso besser werden, je enger ihre Bildungs- und Beratungsangebote an den jeweiligen Arbeitsprozessen ansetzen und bestehende Bedarfe evidenzbasiert berücksichtigen (vgl. Brall, 2010; Wildt, 2013).

Zur Frage, welche Bedarfe auf der Handlungsebene der Studiengangentwicklung bestehen und welche von der Hochschuldidaktik initiierten Maßnahmen die Entwicklungsprozesse unterstützen könnten, gibt es bis dato kaum Untersuchungen (vgl. Steinhardt, 2015). Entsprechend können kaum Aussagen dazu getroffen werden, welche Denk- und Handlungslogiken in Bezug auf diese Aufgabe seitens der berufsbezogenen oder der organisationsbezogenen Professionellen existieren, bzw. dazu, wie diese miteinander in Verbindung stehen.

Hier setzt das an einer süddeutschen Hochschule angesiedelte Qualitätspakt Lehre Projekt zur Entwicklung innovativer Curricula und praxisorientierter Lehrmodule (ICPL) an. Es legt den Schwerpunkt auf eine Förderung und wissenschaftliche Begleitung curricularer Entwicklungsvorhaben, um den Prozess der kompetenzorientierten Studiengangentwicklung entsprechend politischer, universitärer wie auch fachspezifischer Intentionen zu gestalten. Im Zuge eines Change-Managements gilt es, den „Shift from Teaching to Learning“ (Welbers & Gaus, 2005) umzusetzen und eine nachhaltige Professionalisierung anzustreben. Dabei stellt sich die zentrale Frage, wie didaktische Innovationen im Einklang mit Strukturvorgaben angestoßen werden können, die zu einer Qualifizierung der Entwickelnden sowie dem Ausbau universitärer Supportstrukturen zur Ermöglichung professionellen Handelns beitragen (vgl. Evetts, 2008; Gieseke, 2010; Heiner & Wildt, 2013).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangslage und Annahmen zum Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung geht es zunächst darum, die Faktoren zu identifizieren, die personale sowie institutionelle Aspekte der Studiengangentwicklung beeinflussen und somit relevant für deren professionelle Umsetzung sind. Die Frage nach den Erfolgsfaktoren von Studiengangentwicklungsprozessen steht im Zentrum der Untersuchung, die darauf zielt, Ansätze zur Professionalisierung des Handelns von Studiengangentwickelnden zu erproben und diese – vorausgesetzt, sie bewähren sich – so zu verstetigen, dass diese von den überfachlichen und fachlichen Akteur*innen gemeinsam getragen werden können.

3 Kumulatives Vorgehen der Begleitung und Evaluation

In einem kumulativen Vorgehen werden Studiengangentwicklungsprozesse aus Sicht der beteiligten Akteur*innen beleuchtet, durch Unterstützungsangebote flankiert und begleitend evaluiert. Dabei verfolgt das Projekt einen Forschungs- und Entwicklungsansatz, der wissenschaftliche Relevanz mit praktischem Nutzen verbinden möchte.

3.1 Forschungs- und Entwicklungsansatz

Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung bewegt sich – wie es für das Wissenschaftsgebiet der Hochschulbildungsforschung typisch ist (vgl. Wildt, Breckwoldt, Schaper & Hochmuth, 2013) – im Spannungsfeld zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung. Handlungsleitend für das Vorgehen ist das Prinzip der nutzeninspirierten Grundlagenforschung, bei der die Schritte eines Forschungsprozesses auf die Identifizierung beeinflussbarer Effekte ausgerichtet sind und sowohl wissenschaftlich als auch praktisch relevant sein müssen (vgl. Schrader & Goeze, 2011). So wird mit dem Vorhaben eine Fragestellung verfolgt, deren Beantwortung darauf zielt, für die Praxis der Studiengangentwicklung nutzbare Ansätze abzuleiten. Die Entwicklung der Ansätze wiederum wird grundlagentheoretisch fundiert und mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse zur Professionalisierung des Handelns der Studiengangentwickelnden im organisationalen Kontext der Hochschule empirisch untermauert.

Gegenstand der Untersuchung sind curriculare Entwicklungsvorhaben einzelner Fachbereiche, die für ein Jahr gefördert werden. Die entwickelnden Konzeptteams (KT) erhielten zeitliche Freiräume sowie konzeptionelle Unterstützung unter Einbezug der grundständigen hochschuldidaktischen Einrichtung und weiterer überfachlicher Akteur*innen der Hochschule. Gemäß der nutzeninspirierten Grundlagenforschung wurden für das Evaluationsdesign Elemente der Unterstützung und der Datengewinnung synergetisch in einem kumulativen Ablaufschema verzahnt.

Das kumulative Ablaufschema (s. Abb. 1) bildet die je obligatorischen Elemente einer Förderphase aus Unterstützung und Evaluation ab.

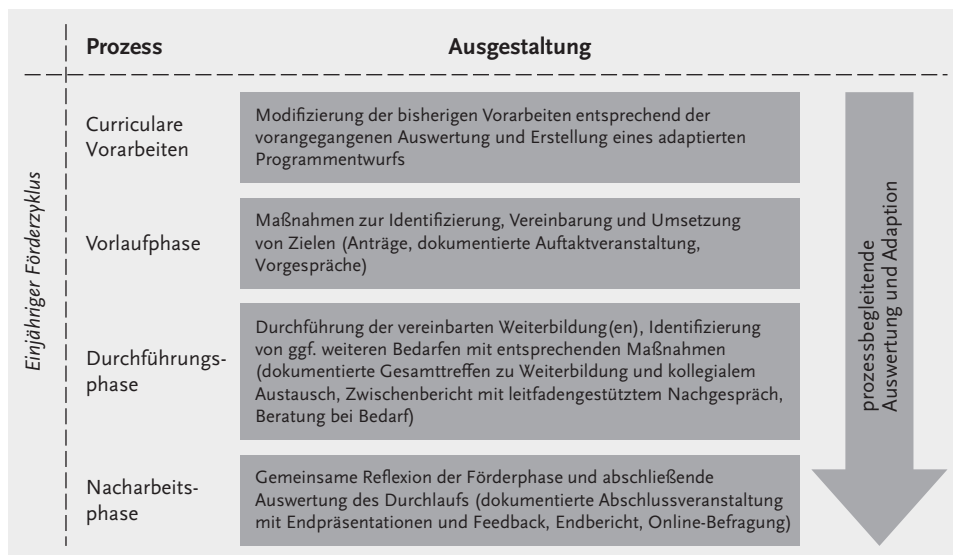


Abbildung 1: Kumulatives Ablaufschema (Evaluationsaspekte sind durch Fett- und Kursivsetzung hervorgehoben)

Mit diesem zyklischen Vorgehen konnte die Projektstruktur systematisch genutzt werden, um sukzessive empirische Erkenntnisse zu gewinnen und diese direkt in die Praxis des Studiengangentwicklungsprozesses rückzubinden. Dieses Vorgehen entspricht einer offenen Curriculumstrategie (vgl. Siebert, 1974), die Wert legt auf eine Orientierung an den Bedarfen von Personen und Prozesserfordernissen für einen nachhaltigen Aufbau von (Support-) Strukturen, um zur qualitativen Optimierung in Studium und Lehre beizutragen. Die Prozessbegleitung orientierte sich dabei an einem Modell zur Curriculumentwicklung von Siebert (1974), das für die Studiengangentwicklung modifiziert wurde (vgl. Niethammer, Koglin-Hess, Digel & Schrader, 2014). In den mittlerweile beendeten fünf Projektjahren wurden insgesamt 28 Konzeptteams in der Studiengangentwicklung wissenschaftlich begleitet.

3.2 Evaluationsdesign und Methoden

Die explorativ angelegte Fragestellung wird in Form einer Evaluationsstudie untersucht. Evaluationszweck ist vor allem die „Optimierung der Programmsteuerung [Herv. i. Org.], um die Effektivität, die Effizienz und Nachhaltigkeit von Projekten und Programmen zu erhöhen“ (Stockmann & Meyer 2012, S.73), wobei die Evaluation im ersten Schritt eine deskriptive Darstellung der Situation leisten möchte (Erkenntnisfunktion) und darauf aufbauend Optimierungsvorschläge abgeleitet werden (Entwicklungsfunktion).

Im Sinne der Gegenstandsangemessenheit bewegt sich der Zugang dieser Arbeit – wie für die Methodologie von Studien in der Evaluations- und Hochschulbildungsforschung üblich (Schaper, 2014) – zwischen den Paradigmen der qualitativen und quantitativen Forschung und mündet in einen Mixed-Methods-Ansatz nach Kuckartz (2014). Durch die verschiedenen methodischen Zugänge im Zuge der Datenerhebung und Datenauswertung konnte die Gewinnung authentischer Informationen gewährleistet werden, was sich als enge Verknüpfung von Empirie und Praxis im Evaluationsdesign niederschlägt. Das Design folgt dabei dem „QUAL→quan“-Verlauf eines Mixed-Methods-Designs (Kuckartz 2014, S.59), wobei die Großschreibung die Priorität der Erhebung und der Pfeil die sequenzielle Reihenfolge ausdrückt.

Je Förderphase wurden prozessbegleitend Datenerhebungen in Form von Anträgen (AN) Zwischenberichten (ZB), Jahresabschlussberichten (JB) und teilstandardisierten qualitativen Befragungen (NG=Nachgespräch zum Zwischenbericht) realisiert, die durch eine nach Abschluss der Förderung um drei Monate zeitversetzt erfolgende standardisierte quantitative Online-Befragung ergänzt wurden. Die Integration der Daten erfolgte dabei vor allem in der Phase der Auswertung bzw. konkreter der Interpretation der Daten. In die Auswertung flossen 118 Prozessdokumente aus fünf einjährigen Förderphasen (FP) von 28 Studiengangentwicklungsvorhaben (Gruppendaten) im Zeitraum von 2011 bis 2016 ein.

Dabei wurden die Dokumente nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) ausgewertet. Das Kategoriensystem besteht aus neun Hauptkategorien: 1. Begründung einer Studiengangentwicklung, 2. Zielart, 3. Aus-

richtung, 4. Gegenstand, 5. Ergebnisse, 6. Partizipation des Umfelds, 7. Einflussfaktoren/Planänderungen, 8. Bedarfsstruktur, 9. Projekt-Rahmen. Während die Kategorien zur Erfassung der Aufgaben einer Studiengangentwicklung (1–5) deduktiv nach dem o.g. Modell der Studiengangentwicklung (Niethammer, Koglin-Hess, Digel & Schrader, 2014) erstellt und induktiv weiterentwickelt wurden, wurden die Kategorien zu personalen und institutionellen Bedingungen (6–8) am Material induktiv ausdifferenziert.¹ Zudem wurde eine eigene Kategorie zur Erfassung des Projektkontextes (9) erstellt. Das Material wurde von drei Personen konsensuell codiert und je Team analysiert.

Zur Kontextualisierung der qualitativ gewonnenen Erkenntnisse werden die Ergebnisse der Online-Befragung (vierstufige Skala) genutzt, die Fragen zu

1. Einschätzung der Entwicklung vor und nach der Förderphase,
2. Bewertung verschiedener struktureller und kommunikativer Aspekte für Universität und Fachbereich im Vergleich,
3. Bewertung und Einfluss der Rahmenbedingungen des Projekts und
4. Optimierungswünschen (offen erfragt) umfasst.

Die Befragung wurde rein deskriptiv über Häufigkeitsanalysen und Mittelwertberechnungen ausgewertet. Befragt wurden die einzelnen Konzeptteammitglieder und deren aktiv bei der Entwicklung beteiligte Kolleg*innen (Individualdaten). Die Befragung wurde auf Grundlage der qualitativen Erkenntnisse des ersten Förderjahrs eingeführt, um die personalen Voraussetzungen, institutionellen Bedingungen und Aufgabenerfordernisse besser analysieren und letzten Endes hinsichtlich der verschiedenen Professionalitätskonstrukte verorten zu können (FP 2–5, n = 64).

4 Ergebnisse zu den Erfolgsfaktoren der Studiengangentwicklung

Für die Beantwortung der Forschungsfrage zu den Erfolgsfaktoren der Studiengangentwicklung werden gezielt die Ergebnisse der Kategorie EINFLUSSFAKTOREN/PLANÄNDERUNGEN² betrachtet, die auf die individuelle Ebene sowie den (potenziellen) Support und entsprechende Strukturen auf organisationaler Ebene abheben.³ Dieses Erkenntnisse gilt es anschließend an theoretischen Annahme zur Professionalisierung der Studiengangentwicklung rückzubinden und Implikationen für die Gestaltung der Studiengangentwicklung mit Blick auf die besondere Rolle der Hochschuldidaktik herauszuarbeiten.

1 Dies erfolgte in einer Probecodierung der ersten Förderphase. Im Zuge der Hauptcodierung waren zwei weitere Anpassungen des Kategoriensystems erforderlich, in deren Folge das gesamte Material noch einmal durchgegangen wurde.

2 In der Darstellung der Ergebnisse werden HAUPTKATEGORIEN immer großgeschrieben und Subkategorien immer kursiv gesetzt.

3 D.h.: Bedarfsstruktur, Partizipation und einzelne Subkategorien aus Einflussfaktoren/Planänderung und Projektrahmen.

4.1 Darstellung der Ergebnisse

Betrachtet man bei den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse die Menge an Codehäufigkeiten je Unterkategorie, fällt zunächst auf, dass formal-strukturelle Aspekte deutlich häufiger genannt werden als auf das individuelle Handlungsvermögen bezogene Aspekte (s. Abb. 2).

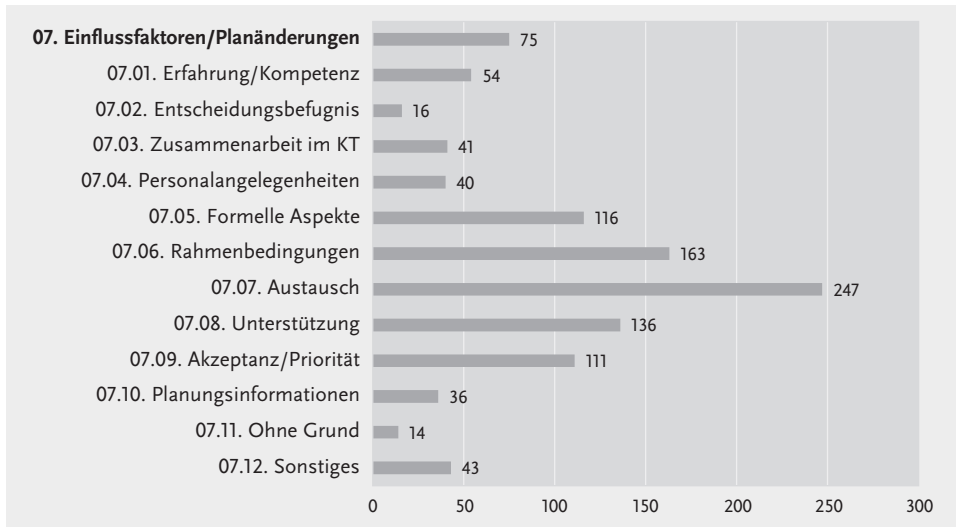


Abbildung 2: Auszug aus dem Kategoriensystem zur Kategorie „Einflussfaktoren/Planänderungen“

Die Einschätzung der eigenen Qualifizierung fällt bei den Studiengangentwickelnden Fachbereichen eher hoch aus. Der geäußerte Bedarf an eigener Fortbildung ist eher gering. Die Zuständigen der Fachbereiche begründen Ihre Qualifikation für die Aufgabe der Studiengangentwicklung fast immer über vorhandene *Erfahrung*, der auch als EINFLUSSFAKTOR im Prozess v.a. fachbereichsintern eine große Rolle zugesprochen wird. Entsprechend erfolgt die Aufgabenverteilung im Team, wobei zudem häufig die Wahrnehmung einschlägiger Positionen betont wird.

„Alle [...] verfügen über langjährige Erfahrungen bei der Entwicklung, Betreuung und Umsetzung von Studiengängen in ihren Bereichen.“ [KT17-AN]

„Alle Mitglieder des Teams bringen langjährige Expertise mit: Antragsteller [XY] als ehemaliger Studiendekan [...], Antragsteller [XY] als Beauftragter des Englischen Seminars für die Entwicklung, Implementierung und Betreuung von Studiengängen.“ [KT7-AN]

Dementsprechend ist eher die Rede von allgemeinem Beratungsbedarf in Bezug auf die Entwicklungsgegebenheiten im Prozess als von konkreten individuellen Qualifizierungsbedarfen.

„Beratung bei der Konzeption und Rückendeckung [...], als es darum ging, die Kollegen für neue innovative Curricula [...] und Prüfungsformen zu gewinnen.“ [KT9-ZB]

„Des Weiteren sehen wir Beratungen und Konsultationen [...] als bedeutsame begleitende Aktivitäten [...] an.“ [KT22-AN]

Die quantitativen Daten bestätigen dieses Bild: Die Selbsteinschätzung von Wissen und Fähigkeiten zur Studiengangentwicklung fällt bereits am Anfang einer Förderphase hoch aus und erhöht sich über deren Verlauf noch (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Selbsteinschätzung zu Wissen und Fähigkeiten im Vergleich Anfang/Ende (FP insgesamt)

	Wissen: Universitäre Strukturen		Wissen: Didaktische Grundlagen Konzeption		Fähigkeiten: Administration		Fähigkeiten: Konzeption	
	(s)	% Positiv	(s)	% Positiv	(s)	% Positiv	(s)	% Positiv
An-fang	2,15 (0,85)	71,2	2,12 (0,80)	70,0	1,92 (0,71)	83,3	1,73 (0,64)	94,1
Ende	1,61 (0,58)	95,7	1,71 (0,62)	91,7	1,53 (0,59)	95,6	1,47 (0,55)	97,8

Formelle Aspekte treten als EINFLUSSFAKTOR fast nur negativ in Erscheinung, es findet nach Ansicht der Studiengangentwickelnden zu wenig Verständigung zwischen den einzelnen Akteur*innen statt.

„Es gibt eine zu starke Trennung zwischen den einzelnen Verwaltungen und eine zu schwache Rückkopplung zu den Fachbereichen.“ [KT20-NG]

„[Man sollte] Verwaltungshürden abbauen, transparente Zuständigkeiten schaffen, Kommunikation und Informationsaustausch der verschiedenen Stellen verbessern.“ [KT24-ZB]

In der quantitativen Befragung werden die strukturelle Aspekte der Studiengangentwicklung 1) die Klarheit der Zuständigkeiten, 2) die Entscheidungsprozesse, 3) die Bereitstellung von Informationen und 4) die Unterstützung bei der Entwicklung für die überfachliche Ebene (ÜF) im Vergleich zum Fachbereich (FB) tendenziell negativer bewertet (s. Tab. 2).

Tabelle 2: Bewertung mehrerer Aspekte im Vergleich der Ebenen ÜF und FB (FP insgesamt)

	Klarheit der Zuständigkeiten	Entscheidungsprozesse	Bereitstellung von Informationen	Unterstützung bei der Entwicklung
	(s)	(s)	(s)	(s)
ÜF	2,10 (0,70)	2,30 (0,9)	1,91 (0,58)	1,79 (0,65)
FB	1,73 (0,75)	1,81 (0,82)	1,87 (0,74)	2,00 (0,78)

Lediglich Aspekte, die die Supportstruktur betreffen, werden für die überfachliche Ebene besser bewertet. Die offenen Antworten der Online-Befragung beinhalten oft den Wunsch nach schlankeren und flexibleren Prozessen.

Als wichtigster EINFLUSSFAKTOR für die Studiengangentwicklung kristallisierte sich der *Austausch* über inhaltliche sowie formale Gestaltungsfragen zwischen den beteiligten Akteur*innen heraus, er bildet die zentrale Stellschraube für die erfolgreiche Studiengangentwicklung. Dieser *Austausch* wird für eine Studiengangentwicklung als notwendig erachtet und als Problemlösestrategie wahrgenommen. Dabei wird nicht nur der *Austausch* mit den *Kolleg*innen*, sondern auch mit den *überfachlichen Akteur*innen* thematisiert.

„Regelmäßige Treffen sind sehr wichtig, da die Dozenten und Programmverantwortlichen unterschiedliche Vorstellungen haben, sodass Diskussionsbedarf besteht.“ [KT3-ZB]

„Durch die Begleitung [im Projekt] ergeben sich Kontakte, die bisher nicht oder nur in geringem Umfang wahrgenommen bzw. genutzt wurden. In unserem Fall z. B. zur Hochschuldidaktik.“ [KT12-ZB]

Die Bewertung von Kommunikation und Zusammenarbeit während des Studiengangentwicklungsprozesses insgesamt (s. Tab. 3) fällt ebenfalls für den Fachbereich meist besser aus als für die universitäre Ebene. Die schwankenden Bewertungen zwischen den Kohorten könnten von verschiedenen Interaktionssituationen der Entwicklungsprojekte sowie verschiedenen Kommunikationsgegenständen (z. B. formelle oder Supportstruktur) herrühren.

Tabelle 3: Bewertung der Kommunikation und Zusammenarbeit im Vergleich der Ebenen UT und FB (je FP)

	FP 1	FP 2	FP 3	FP 4	FP 5	FP insgesamt
	(s)	(s)	(s)	(s)	(s)	(s)
UT (auf universitärer Ebene)	2,17 (0,39)	1,89 (0,78)	2,00 (0,76)	1,73 (0,59)	1,90 (0,74)	1,88 (0,70)
FB (außerhalb KT)	1,75 (0,62)	1,70 (0,68)	1,64 (0,84)	1,79 (0,80)	1,67 (0,87)	1,70 (0,78)

Der Aufwand, den der notwendige *Austausch* in einem Entwicklungsprozess mit sich bringt, wird jedoch häufig unterschätzt – direkte Kommunikation und kurze Wege sind für einen glatten Ablauf der Kommunikation bedeutsam. Dabei wird eine koordinierende Stelle (wie die der wissenschaftlichen Begleitung im Kontext des Projekts) als elementar angesehen.

„Der tatsächliche Arbeitsaufwand [...] übersteigt die Kompensationsleistung erheblich. Die Begleitung des Projekts war nützlich und hat die Umsetzung gefördert.“ [KT27-ZB]

„Des Weiteren waren die Treffen als kontaktstiftende Begegnungsräume mit verschiedenen universitären Akteuren sehr wertvoll und beschleunigten die zielgerichtete Kontaktaufnahme [...]“ [KT13-ZB]

Diese Einschätzungen werden in den quantitativen Ergebnissen bestätigt. So bot die wissenschaftliche Begleitung eine bisher nicht vorhandene Plattform für Austausch und Vernetzung rund um die Studiengangentwicklung. Darüber hinaus wird bei den offenen Angaben vermehrt der Wunsch geäußert, solch eine Prozessbegleitung zu verstetigen.

Hinsichtlich der *Unterstützung* wird der Hochschuldidaktik eine hohe Expertise für konzeptionell-didaktische Fragen der Studiengangentwicklung bescheinigt. Weiter wurden die im Projekt – in Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Begleitung mit der Hochschuldidaktik – realisierten Unterstützungsangebote⁴ nicht nur als hilfreiche Entwicklungsimpulse gesehen, sondern auch in ihrer koordinierenden und Austausch ermöglichenden Form wertgeschätzt.

„[Es] erwiesen sich die zentralen Informationsveranstaltungen als sehr hilfreich, indem sie einerseits als ‚Reflexionszonen‘ und des Weiteren als Kontakträume fungierten.“ [KT13-ZB]

„Mit Hilfe der AHD wurden sehr wichtige Beratungen und Hilfestellungen für die Studiengangvernetzungen und individuellen Lernmodule und die Umsetzung in ILIAS geleistet.“ [KT17-ZB]

Zusammenfassend betrachtet, verdeutlichen die Ergebnisse, dass den Begebenheiten auf der Ebene der Organisation eine hohe Bedeutung für den Verlauf von Studiengangentwicklungen zugeschrieben wird, um auf der Handlungsebene tatsächlich auch handlungsfähig zu sein. Nach Einschätzung der Studiengangentwickelnden sind im universitären Alltag jenseits des Projektrahmens bislang keine ausreichenden Strukturen für eine synergetische Aufgabenerfüllung vorhanden. Gleichzeitig besteht ein Bedarf an einem institutionalisierten Austausch zwischen den fachlichen und überfachlichen Akteur*innen.

4.2 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse der Untersuchung bieten relevante Erkenntnisse zur Betrachtung von Studiengangentwicklungsprozessen auf der Mesoebene sowie deren Einbettung in den Hochschulkontext auf der Makroebene, die bis dato ein Forschungsdesiderat darstellen (vgl. Steinhardt, 2015). Sie bereichern die Diskurse zum Third Space und den neuen Hochschulprofessionellen im Kontext von Hochschule, indem sie den vorliegenden Erkenntnisstand zu den Veränderungstendenzen einerseits bestätigen, andererseits um eine Betrachtung des Aufgabengebiets der Studiengangentwicklung und die mögliche Positionierung der Hochschuldidaktik darin erweitern.

⁴ Es wurden je Förderjahr eine Auftaktveranstaltung mit einer Einführung zur Curriculumentwicklung, ein Workshop zu einem für die geförderten Entwicklungsvorhaben relevanten didaktischen Thema wie Zielformulierung oder Studierbarkeit/Lehrbarkeit, Evaluation, etc. ein kollegialer Austausch sowie eine Abschlussveranstaltung umgesetzt.

Für eine Förderung professioneller Studiengangentwicklung sind solche Supportstrukturen elementar, die das bisher eher begrenzte gegenseitige Verständnis (vgl. Schneijderberg, Merkator, Teichler & Kehm, 2013) von konzeptionellem Sinn und Zweck bzw. institutioneller Möglichkeiten und Grenzen überwinden helfen und zu kontinuierlichem Austausch animieren und damit über die obligatorischen universitären Abläufe hinausgehen. Dies stellt einen Befund dar, der die Überlegungen der Herausbildung neuer Hochschulprofessionen an der Schnittstelle zwischen Administration und Verwaltung, wie sie von Whitchurch (2013) oder Schneijderberg und Kolleg*innen (2013) diskutiert wird, bestätigt. Deren Annahme, dass die bisher zweigeteilte Ordnung der Organisation Hochschule mit einer „losen Kopplung“ von Administration und Wissenschaft (vgl. Mintzberg, 2002; Weick, 1976) verschwimmt, kann aufgrund der im Projekt erzielten Befunde folgendermaßen erweitert werden: Erstens ist diese Veränderung im Bereich Studium und Lehre weder in den Strukturen der Organisation noch in der Aufgabenwahrnehmung umfänglich verankert. Zweitens ist in dieser Situation dann zu hinterfragen, inwiefern die Hochschuldidaktik, die im Studiengangentwicklungsprozess eine entsprechende Vermittlungsrolle zwischen den Beteiligten einnehmen könnte, die autarken Studiengangentwickelnden der Fachbereiche für eine Prozessbegleitung gewinnen kann, obwohl diese zu Beginn des Studiengangentwicklungsprozesses bzw. in dessen Verlauf kaum konkrete Bedarfe sehen. Für die Annäherung ist eine Perspektivverschränkung zwischen organisationsbezogener und berufsbezogener Professionalität erforderlich, die unterschiedlichen Denk- und Handlungslogiken folgen (vgl. Kapitel 2.2), aber für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung im Third Space auf einen Nenner gebracht werden müssen (vgl. Blümel, Kloke & Krücken, 2010).

Wie das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt zeigt, könnte durch eine konsequent am Prinzip der nutzeninspirierten Grundlagenforschung (vgl. Schrader & Goeze, 2011) ausgerichtete kontinuierliche koordinierende Begleitung des Prozesses eine Perspektivverschränkung und gegenseitige Erwartungsabstimmung der verschiedenen Akteur*innen erfolgen. Eine praktische Handlungsempfehlung wäre u. a., institutionelle Strukturen für den Austausch der an Studiengangentwicklungen beteiligten Akteur*innen zu schaffen.

Aufgrund ihrer konzeptionellen Expertise, inhaltlichen Nähe zu den Fachbereichen sowie zeitgleichen Eingebundenheit in administrative Bereiche der Hochschule (vgl. Wildt, 2013), könnte der Hochschuldidaktik eine vermittelnde Position und damit eine Schlüsselrolle in dem Gesamtgefüge der evidenzbasierten Identifikation und bedarfsorientierten Koordination institutionsspezifischer Lösungen zukommen. Indem die Hochschuldidaktik die aktuellen Veränderungsprozesse aktiv aufgreift und ihre Handlungsmöglichkeiten selbstreflektiert hinterfragt, könnte sie sich als professionelle Koordinations- und Beratungsinstanz im Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung nachhaltig positionieren sowie dazu beitragen, übergeordnete Impulse für die Hochschulentwicklung und konzeptionelle Vorschläge für strukturierte und institutionalisierte Prozesse der Zusammenarbeit zu generieren.

Sich anschließende Untersuchungen könnten dazu dienen, gezielt die Wahrnehmung der überfachlichen Akteur*innen der Studiengangentwicklung (wie Dekanate für Studium und Lehre oder Zentren für Qualitätsentwicklung) zu erheben und so die vorliegenden Befunde zu den Fachbereichen triangulativ zu ergänzen (vgl. Kuckarz, 2014). Um der Problematik zu begegnen, dass im Rahmen von Evaluationsstudien im Feld aufgrund des großen Aufwands bzw. der Teilnahmebereitschaft häufig nur relativ kleine Stichproben erreicht werden können und die Designs der Studien an die Gegebenheiten und Ressourcen der Praxis angepasst werden müssen (vgl. Beller, 2016), könnte die Untersuchung im Zuge weiterer Forschung auf andere Hochschulstandorte ausgeweitet werden. Darüber könnte nicht nur die Aussagekraft der Ergebnisse gestärkt, sondern auch ein standortübergreifender Ansatz der Professionalisierung der Studiengangentwicklung an Hochschulen initiiert werden. Insbesondere erscheint anschließend an die vorliegenden Befunde eine Untersuchung interessant, die die Sichtweise der Hochschuldidaktik selbst in den Blick nimmt und sie zur möglichen Professionalisierung ihres Handelns in Studiengangentwicklungsprozessen befragt sowie darüber zugleich eine nötige höhere Sensibilisierung der Hochschuldidaktik für ein evidenzbasiertes Vorgehen im eigenen Handeln (vgl. Wildt, 2013) anstrebt.

5 Implikationen für das Aufgabengebiet und die Hochschuldidaktik

Das Anliegen des Beitrags bestand darin, Fragen des professionellen Handelns im Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung zu untersuchen, um erstens ein umfassendes Verständnis für das komplexes Handlungsfeld zu erlangen und zweitens einen möglichen Weg aufzuzeigen, wie die Hochschuldidaktik ihre Rolle in diesem Gefüge stärken könnte. Anhand eines Mixed-Methods-Designs wurden differenzierte Befunde zu den Erfolgsfaktoren einer professionellen Studiengangentwicklung generiert, die zeigen, dass sich die Studiengangentwicklung in einem Spannungsfeld gesamtuniversitärer Bezüge befindet und die Begebenheiten auf Ebene der Organisation zentrale Stellschrauben für das professionelle Handeln in der Studiengangentwicklung darstellen. Eine Hochschuldidaktik, die an die wissenschaftlichen Diskurse zum Third Space und zur Professionalisierung angeschlossen in der Lage ist, Forschung im Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung zu generieren, kann eine zentrale Säule strategischer Hochschulentwicklung werden, die ein Bindeglied zwischen Verwaltung und Forschung darstellt.

Literatur

- Beller, S. (2016). Empirisch forschen lernen: Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps (3. überarb. und erw. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Brall, S. (2010). Arbeitsbegleitende überfachliche Kompetenzentwicklung als Element strategischer Entwicklung Technischer Universitäten. Dissertation. TU Dortmund.
- Blümel, A., Kloke, K. & Krücken, G. (2010). Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland. In A. Langer & A. Schröer (Hrsg.), *Professionalisierung im Nonprofit Management* (S. 105–131). Wiesbaden: VS.
- Evetts, J. (2008). Professionalität durch Management? Neue Erscheinungsformen von Professionalität und ihre Auswirkungen auf professionelles Handeln. Ein Nachtrag zum ZSR-Schwerpunktheft 3/2007. *Zeitschrift für Sozialreform*, 51(1), 97–106.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology* 59(4), 406–422. Abgerufen von <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0011392111402585> (zuletzt geprüft am 30.03.2019).
- Gieseke, W. (2010). Professionalität und Professionalisierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 243–244). Stuttgart: UTB Klinkhardt.
- Gieseke, W. (2011). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 385–403). Wiesbaden: Springer VS.
- Heiner, M. & Wildt, J. (Hrsg.) (2013). *Professionalisierung der Lehre*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mintzberg, H. (2002). The Professional Bureaucracy. In I. Jenniskens (Hrsg.), *Management and Decision-Making in Higher Education Institutions* (S. 171–194). Lemma Publishers.
- Niedermair, G. (2008). Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT? Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, *bwp@-Spezial* 3, 1–15. Abgerufen von http://www.bwpat.de/ATspezial/niedermair_atspezial.pdf (zuletzt geprüft am 30.03.2019).
- Niethammer, C., Koglin-Heß, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung: Ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. *ZFHE*, 9(2), 27–40.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession?* Bielefeld: Bertelsmann.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Abgerufen von: <https://www.hrk-nexus.de/material/links/kompetenzorientierung> (zuletzt geprüft am 30.03.2019).

- Schaper, N. (2014). Forschung in der Hochschulbildung. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen!* (Teil D. Qualitätsziele – Qualitätskriterien und Rahmenstandards. Bildungszielbestimmte Kriterien, S. 69–96). Berlin: Raabe.
- Schneijderberg, C., Merkator, N., Teichler, U. & Kehm, B. (Hrsg.) (2013). *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*. Frankfurt am Main: Campus.
- Schrader, J. & Goeze, A. (2011). Wie Forschung nützlich werden kann. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(2), 67–76.
- Schwarz-Hahn, S. & Rehbarg, M. (2004). *Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstruktureform*. Münster: Waxmann.
- Steinhardt, I. (2015). *Lehre stärkt Forschung. Studiengangentwicklung durch ProfessorInnen im Handlungssystem Universität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stockmann, R. & Meyer, W. (2012). *Evaluation. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.
- Suchanek, J., Pietzonka, M., Künzel, R. & Futterer, T. (2012). The impact of accreditation on the reform of study programmes in Germany. *Higher Education Management and Policy*, 24(1), 1–24.
- Urban, D. & Meister, D. M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 104–123.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Welbers, U. & Gaus, O. (Hrsg.) (2005). *The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing Identities in Higher Education. The rise of third space professionals*. London: Routledge.
- Wildt, B. (2006). Professionalität und Leistung in der hochschuldidaktischen Beratung. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting – Coaching – Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik* (S. 57–67). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt, (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre* (S. 27–57). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J., Breckwoldt, J., Schaper, N. & Hochmuth, R. (2013). Forschung in der Hochschulbildung. In B. Jorzik (Hrsg.), *Charta Guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine neue Lehrkultur* (S. 102–109). Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Abgerufen von http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/charta_guter_lehre.pdf (zuletzt geprüft am 30.03.2019).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Kumulatives Ablaufschema	184
Abb. 2	Auszug aus dem Kategoriensystem zur Kategorie „Einflussfaktoren/Planänderungen“	187

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Selbsteinschätzung zu Wissen und Fähigkeiten im Vergleich Anfang/Ende . . .	188
Tab. 2	Bewertung mehrerer Aspekte im Vergleich der Ebenen ÜF und FB	188
Tab. 3	Bewertung der Kommunikation und Zusammenarbeit im Vergleich der Ebenen UT und FB	189

Autorinnen und Autor

Dr.in **Sabine Schöb**, Akademische Rätin, Universität Tübingen,
sabine.schoeb@uni-tuebingen.de

Carolin Niethammer, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Tübingen,
carolin.niethammer@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. **Josef Schrader**, Inhaber des Lehrstuhls Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Universität Tübingen,
josef.schrader@uni-tuebingen.de

Qualitätssicherung und -entwicklung von Service Learning: Eine qualitative Evaluation an der Universität Tübingen

FRANZISKA MÜLLER, PETRA KLEINSER, FRANCESCA BERTI

Abstract

Service Learning, das ist in der gegenwärtigen Debatte um das Lehr-/Lernformat konsensfähig, kann einen Mehrwert für alle Beteiligten schaffen. Entscheidend dabei ist die Qualität der Angebote. Welche Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung besonders geeignet sind, ist hingegen nach wie vor Gegenstand aktueller Diskussionen. Von 2017 bis 2019 wurde an der Universität Tübingen eine qualitative Evaluation durchgeführt, die die Perspektiven aller an Service Learning beteiligten Akteur*innen berücksichtigt: Studierende, Lehrende und Kooperationspartner*innen aus dem gemeinnützigen Bereich. Erste Erkenntnisse weisen auf verschiedene hochschuldidaktische Maßnahmen hin und zeigen zudem auf, dass die Interviews im Evaluationsprozess für die befragten Lehrenden als wertvoller Anlass zur didaktischen Reflexion und als Anregung zur Verbesserung ihrer Lehre dienen können.

Gliederung

1	Service Learning an der Universität Tübingen	197
2	Qualitative Evaluation — Forschungsdesign	199
3	Erste Ergebnisse der Auswertung	202
4	Erkenntnisse und abgeleitete Maßnahmen	204
5	Fazit und Ausblick	207
	Literatur	207
	Autorinnen	209

1 Service Learning an der Universität Tübingen

Entstanden und etabliert im anglo-amerikanischen Raum, finden unter dem Begriff Service Learning seit Anfang des 21. Jahrhunderts auch an deutschen Hochschulen zunehmend vielfältige Aktivitäten statt (vgl. Altenschmidt & Miller 2016, S. 41). Im Kern geht es bei Service Learning um die Verbindung von akademischem Lernen mit zivilgesellschaftlichem Engagement: Als Lehr-/Lernformat bietet es Studierenden die Möglichkeit, sich (fach-)wissenschaftliche Inhalte anzueignen und diese in Praxisfeldern anzuwenden, indem Projekte mit und für Partner*innen aus dem gemeinnützigen Bereich umgesetzt werden.

An der Universität Tübingen haben Praxisseminare im überfachlichen Bereich sowie in vielen Fächern Tradition, gerade auch in Zusammenarbeit mit gemeinnützigen Kooperationspartner*innen. Darauf aufbauend und gefördert durch den Qualitätspakt Lehre, wird seit Ende 2011 kontinuierlich daran gearbeitet, das Lehr-/Lernformat Service Learning im überfachlichen Bereich sowie in den Fächern zu etablieren und zu implementieren. Zuständig ist der Arbeitsbereich *Service Learning und gesellschaftliches Engagement am Career Service*¹. Dabei wird Service Learning bewusst mit Forschungsnahe Lernen nach Huber (2014) verknüpft: Studierende entwickeln im Dialog mit Akteur*innen der Zivilgesellschaft unter wissenschaftlicher Begleitung Projekte, die gesellschaftlich relevante Fragen und Bedarfe adressieren. So werden die Vertiefung und Anwendung von Lerninhalten durch forschungsnahe Praxis mit der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung verbunden. Dabei ist das Format durchaus komplex für alle Beteiligten. Es wird aber auch von einem Mehrwert bei allen Beteiligten ausgegangen:

Studierende erwerben berufs- und studienrelevante Praxiserfahrungen sowie Schlüsselkompetenzen, beteiligte Non-Profit-Organisationen und Institutionen bekommen aufgabenbezogenen Unterstützung, und die Hochschulen verlassen den vielgescholtenen Elfenbeinturm, um in einen Diskurs nicht nur über, sondern mit der Gesellschaft einzutreten (Altenschmidt, Miller und Stark 2009a, S. 12).

Die Praxiserfahrungen werden in der Regel von Reflexionsangeboten begleitet, welche von den Lehrenden zu verschiedenen Zeitpunkten während des Seminars angeleitet werden. Diese Theorie-Praxis-Reflexion gilt als elementarer Bestandteil von Service Learning (vgl. Reinders 2016, S. 40). Dabei kann Service Learning Lehrenden zudem die Möglichkeit bieten, Studierende für die verantwortliche Anwendung von Wissenschaft in der Praxis zu sensibilisieren.

Service Learning werden demnach verschiedene Nutzen zugeschrieben. Damit gehen hoch gesteckte Erwartungen einher. Wie und ob diese tatsächlich erfüllt werden, ist nach wie vor Gegenstand aktueller Diskussionen. Es konnte bislang „nur auf erfahrungsgesättigte Beobachtungen und Wirkungsannahmen verwiesen werden“ (Backhaus-Maul et al. 2018, S. 9).

Der vorliegende Beitrag stellt nachfolgend einen forschungsbasierten Ansatz zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Service Learning vor. Es werden erste Ergebnisse und Erkenntnisse diskutiert sowie daraus abgeleitete Maßnahmen präsentiert.

1.1 Qualitätssicherung und -entwicklung von Service Learning

Aufgrund seiner Komplexität ist das Lehr-/Lernformat Service Learning bei der Umsetzung mit verschiedenen Herausforderungen für alle Beteiligten, insbesondere für die Lehrenden, verbunden. Daher bedarf es einer kontinuierlichen Begleitung und Qualitätssicherung u. a. in Form von Evaluationen. In den ersten Jahren wurden die Service Learning-Seminare im überfachlichen Bereich über standardisierte Frage-

¹ Der Arbeitsbereich ist durch das Teilprojekt *Service Learning* des an der Universität Tübingen geförderten Qualitätspakt Lehre Projekts *ESIT – Erfolgreich studieren in Tübingen* entstanden.

bögen² evaluiert. Dabei wurde deutlich, dass sich dadurch zwar die studentische Zufriedenheit mit der jeweiligen Lehrveranstaltung erfassen lässt, ausreichend differenzierte Daten bzw. Aussagen über die Spezifika eines komplexen Formats wie Service Learning durch diese Art der Befragung jedoch kaum gewonnen werden können. Dies scheint jedoch für dessen Qualitätssicherung und -entwicklung entscheidend. Über eine weitere Projektförderung³ war es seit Ende 2016 möglich, zusätzlich fachliches Service Learning an der Universität Tübingen durch eine wissenschaftliche Begleitung zu unterstützen. Diese fokussierte sich auf zwei zentrale Elemente: 1) Hochschuldidaktische Maßnahmen, u. a. Workshops Einzelberatungen, offene Austauschrunden sowie Umsetzungsempfehlungen in Form einer Handreichung⁴; 2) die Konzeption und Durchführung einer forschungsgestützten, qualitativen Evaluation, welche nun nachfolgend vorgestellt wird.

2 Qualitative Evaluation – Forschungsdesign

2.1 Zielsetzung

Angelegt als forschungsbasierte Prozessevaluation (vgl. von Kardorff 2006, S.71), zielt die Tübinger Untersuchung mittels Methoden der qualitativen Sozialforschung auf die Gewinnung von Erkenntnissen zur Qualitäts- bzw. Weiterentwicklung des Formats Service Learning⁵. Dabei war im ersten Schritt die Frage leitend, wie das Format durch die Beteiligten verstanden wird. Im zweiten Schritt stand die Ableitung von Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Formats im Fokus. Um hierzu differenzierte und umfassende Aussagen zu erhalten, wurde ein multiperspektivischer Ansatz gewählt. Bereits vorhandene Untersuchungen zu Service Learning richten ihren Blick oft auf Studierende und/oder Praxispartner*innen oder Lehrende (vgl. Kollender-Jonen & Lönnies, 2018; Backhaus-Maul et al., 2015; Altenschmidt et al., 2009b). Der Tübinger Ansatz hat sich zum Ziel gesetzt, alle an Service Learning Beteiligten einzubeziehen: Studierende, Lehrende und zivilgesellschaftliche Partner*innen. Leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews, die getrennt nach diesen drei Akteursgruppen durchgeführt wurden, ermöglichen es, die subjektiven Perspektiven der verschiedenen Beteiligten stärker in den Blick zu nehmen. Durch die qualitative Herangehensweise können Prozesse und Projektverläufe rekonstruiert und Themen, die sich durch die verschiedenen Fälle ziehen, identifiziert werden (vgl. Patton 2003, S. 3). Ziel ist es, über die Dimension der studentischen Zufriedenheit hinaus, eine fundierte Basis für die Ableitung von Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Service Learning zu erreichen.

2 An der Universität Tübingen werden standardisierte Fragebögen zur Lehrveranstaltungsevaluation eingesetzt und über die Evaluationssoftware EvaSys ausgewertet.

3 Durch das Programm „Wissenschaft Lernen und Lehren“ (WILLE) des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg wurde an der Universität Tübingen das Projekt „Wissenschaftliche Bildung und gesellschaftliche Verantwortung“ von 2016 bis 2019 gefördert.

4 Arbeitsbereich Service Learning und gesellschaftliches Engagement (2008). *Service Learning. Kriterien und Empfehlungen für die Umsetzung von Seminaren und Projekten*. Abgerufen von <https://uni-tuebingen.de/de/40866> (zuletzt geprüft am 08.10.2019).

5 zur Qualitätsentwicklung an der Hochschule s. Ernst (2006)

2.2 Methode: Leitfadengestützte (Gruppen-)Interviews

Die Daten wurden mittels leitfadengestützter Gruppeninterviews erhoben. Durch diese Form der Interviews können in einer Gruppe geteilte Meinungen erfasst werden (vgl. Flick 2011, S. 249–250), was insbesondere bei der Etablierung und Weiterentwicklung eines Lehr-/Lernformates als vielversprechende Herangehensweise erschien. Wo Gruppeninterviews aus zeitlichen oder räumlichen Gründen nicht möglich waren, wurden Einzelinterviews durchgeführt.

Es wurde für alle drei beteiligten Akteursgruppen jeweils ein Leitfaden entwickelt, der sich im Aufbau ähnelte und damit einen Vergleich der verschiedenen Perspektiven möglich machte, aber auch je nach Akteursgruppe spezifische Fragen enthielt. Der Aufbau orientierte sich am Evaluationskonzept von Lehrveranstaltungen nach Kuckartz et al. (2008, S. 20–23) und wurde um projektspezifische Fragen ergänzt. Die Grundlage dabei bildeten die Qualitätskriterien und Grundprinzipien⁶ (vgl. Seifert et al. 2012, S. 14; Billig & Weah, 2008), auf die sich im Kontext von Service Learning häufig bezogen wird sowie reflexionsanregende Fragen⁷.

Folgenden Themen waren für alle drei Akteur*innen gleich: Die Befragten wurden aufgefordert, von den positiven und negativen Momenten des Seminars zu berichten, die ihnen noch in Erinnerung waren. Gefragt wurde auch nach den eigenen Erwartungen und dem, was die Akteur*innen jeweils aus dem Seminar für sich mitgenommen haben. Eine Frage betraf auch weitere beteiligte Akteur*innen und deren Rollen sowie die eigenen Rollen in den verschiedenen Phasen des Seminars. In Bezug auf das Format Service Learning wurde gefragt, ob und wie das Format thematisiert wurde und welche Rolle gesellschaftliches Engagement im Seminar spielte. Abschließend wurde an alle die Frage nach Verbesserungsvorschlägen zum Service Learning-Format gestellt und um Feedback zum Vorgehen in den Interviews gebeten.

Folgende Fragen wurden jeweils akteursspezifisch gestellt: Die erste Frage an die Studierenden bezog sich auf ihre Motivation zur Wahl des Service Learning-Seminars, während Lehrende und Partner zur Projektidee, den Zielen und der Form der Kooperation gefragt wurden als auch danach, in welche Zusammenhänge das Projekt eingeordnet ist, z. B. ob es im Curriculum verankert ist. Die Strukturierung des Seminars sowie die Umsetzung von Reflexionseinheiten und Forschungsnahe Lehren und Lernen waren weitere Fragen an die Lehrenden. Die Partner*innen wurden zusätzlich nach ihrer Motivation für das Projekt, der Zusammenarbeit und dem Mehrwert durch die Kooperation befragt.

6 Als wichtige Merkmale zum Erreichen der Ziele von Service Learning gelten bspw. die curriculare Anbindung, die Reflexion der Erfahrungen und eine Würdigung des Engagements z. B. in Form einer Abschlussveranstaltung (vgl. Seifert et al. 2012, S. 14) sowie eine für alle Akteur*innen positive Zusammenarbeit (vgl. Billig & Weah 2008, S. 10). Ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning für den Hochschulkontext wurde 2018 vom Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung entwickelt: https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/03/Qualitaetskriterien_HBdV_2019.pdf (zuletzt geprüft am 14.10.2019).

7 Diese Fragen wurden im Rahmen eines zweiteiligen Hochschuldidaktik-Workshops zu Reflexion in Service Learning-Seminaren entwickelt, der 2017 an der Universität Tübingen für Lehrende im Projekt angeboten wurde.

2.3 Datenerhebung und Auswertung

Zielgruppe der Evaluation waren die Lehrenden, Studierenden und Partner der beteiligten Fächer und Querschnittsbereiche der seit 2016 laufenden Förderung. Die Bereitschaft zur Teilnahme an der Evaluation war besonders bei den Lehrenden sehr hoch: Aus jedem Fach- bzw. Querschnittsbereich erklärten sich Lehrende zu einem Gespräch bereit. Diesem Artikel liegen Daten von 8 Seminaren zugrunde. Weitere Interviews werden aktuell ausgewertet. In fünf von acht Seminaren konnten Interviews mit allen drei beteiligten Akteursgruppen geführt werden. In der Regel fand die Evaluation an einem zusätzlichen Termin im Semester nach der Lehrveranstaltung statt. In zwei Fällen wurde die Befragung der Studierenden in das Seminar integriert, wodurch mehr Studierende erreicht werden konnten als in den anderen Fällen. Die Interviews dauerten durchschnittlich 1,5 Stunden.

Die evaluierten Seminare fanden im Zeitraum zwischen dem Sommersemester 2017 und dem Wintersemester 2018/19 statt (Übersicht s. Tab. 1). Charakteristisch für viele Seminare war eine starke Nähe zu möglichen späteren Berufsfeldern. Die Studierenden arbeiteten mit Partner*innen, wie bspw. Museen, Schulen oder gesellschaftlichen Initiativen, zusammen. Des Weiteren wurden häufig fachspezifische Methoden in der Praxis angewandt.

Tabelle 1: Übersicht der evaluierten Seminare nach Fakultäten bzw. Querschnittsbereichen

Fakultät bzw. Querschnittsbereich	Anzahl Seminare	Anzahl der befragten Studierenden	Anzahl der befragten Lehrenden	Anzahl der befragten Partner*innen
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät	1	12	1	2
Philosophische Fakultät	3	4	3	2
Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät	1	2	1	1
Lehrerinnen- und Lehrerbildung	2	1	3	2
Internationales Zentrum für Ethik in den Wissenschaften	1	–	2	2
Summe	8	19	10	9

Die Datenauswertung erfolgte inhaltsanalytisch in Anlehnung an Kuckartz et al. (2008, S. 33 ff.). Leitend bei der Auswertung waren folgende zwei Fragestellungen: Wie wurde das Format Service Learning von den Beteiligten wahrgenommen? Welche Aspekte können für die Weiterentwicklung des Formats abgeleitet werden? In einem ersten Schritt wurde jedes Interview für sich analysiert. In einem zweiten Schritt wurden die ermittelten Kategorien akteursgruppenspezifisch über alle Seminare hinweg verglichen, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu identifizieren.

3 Erste Ergebnisse der Auswertung

Im Folgenden wird eine Zusammenschau erster Ergebnisse aus den Interviews vorgestellt, die unabhängig von der Vielfaltigkeit der Seminare für das Format Service Learning relevant sind und in Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Lehr-/Lernformates an der Universität Tübingen einfließen. Die Ergebnisse werden nach den beteiligten Akteursgruppen – Studierende, Lehrende, Partner*innen – dargestellt.

3.1 Studierende

Die meisten Studierenden gaben an, dass sie das Seminar hauptsächlich aufgrund des Praxisbezugs gewählt hatten. Bei einigen stand zudem zusätzlich das Kennenlernen eines möglichen zukünftigen Berufsfelds im Vordergrund.

Die Studierenden berichteten, dass ihre Motivation und Lernerfahrung höher waren als bei Seminaren ohne Praxisbezug und sie das Seminar intensiver wahrgenommen haben. Sich mit der Umsetzung einer realen Aufgabe zu befassen – wie bspw. der Entwicklung einer Museumsausstellung, der Konzeption und Leitung von Führungen durch eine Schausammlung, der Organisation einer interkulturellen Veranstaltung oder der Durchführung von Aktivitäten mit Schüler*innen in der Nachmittagsbetreuung – war für die meisten das Hauptziel. Dabei merkte eine Studierende kritisch an, „dass irgendwie Uni halt doch mehr Theorie ist als Praxis und [...], dass es gar nicht so einfach ist da richtig Praxis reinzuholen“ (Zitat einer Studentin).

Eine wichtige Lernerfahrung war, sich flexibel der Projektentwicklung anpassen zu müssen. Wesentlich für viele Studierende war in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass es eine Diskrepanz zwischen Planung und Umsetzung von der Theorie in die Praxis geben kann:

Ich hatte vor allem das Gefühl, diese Theorien zu testen, [...] das Gelernte zu überprüfen in der Praxis, fand ich auch spannend. Also dieses Semester hatten wir ja am Anfang vor allem Methoden [...], dieses theoretische Abhandeln von Methoden, so erst mal. Und das dann einen Schritt weiterzumachen und eben auch zu gucken, was stimmt vielleicht auch für die Praxis einfach nicht? Was passiert ganz anders so einfach dadurch, dass Umwelten, Menschen, Klima, irgendwas dazu kommt, das fand ich auch einfach aufregend. (Zitat einer Studentin)

Die meisten Studierenden zeigten sich in ihren Erwartungen am Ende des Seminars bestätigt, wenn das Projekt in Bezug auf Struktur, Ziele und Rollen der beteiligten Akteur*innen von Beginn an klar kommuniziert wurde. Fehlte z. B. ein klarer Projektplan, war dies Auslöser für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den Partner*innen. Auch unterschiedliche strukturelle Systeme stellten eine Herausforderung dar, wie die Studierenden in den Interviews reflektierten. So war das Seminar an den Semesterrhythmus gebunden, während die Praxispartner*innen anderen Fristen unterlagen.

Die befragten Studierenden verwendeten den Begriff Service Learning teilweise auch innerhalb desselben Seminars sehr unterschiedlich. Einige hatten ein klares Verständnis davon, für andere war das Format wenig präsent.

Gesellschaftliches Engagement wurde oft als Bereitschaft verstanden, sich über die reguläre Seminarzeit hinaus einzubringen, aber auch in Verbindung mit den gemeinnützigen Partner*innen und deren jeweiligen Aufträgen in die Gesellschaft hineinzuwirken. Wo die Studierenden das Seminar deutlich als Service Learning benennen konnten, war auch der Aspekt der gesellschaftlichen Relevanz des Vermittelten und ihres eigenen Wirkens erkennbar, wie im folgenden Zitat einer Studentin deutlich wird:

Ich glaube, wir haben in unserer ersten Sitzung auch einfach den Begriff geklärt, was denn Service Learning ist, und dass halt Service mit den Menschen und für Menschen etwas tun zusammenhängt. Und Learning, dass man dann halt doch irgendwas vermittelt und nicht nur wir was dabei lernen, einfach auch die Leute. Und ich glaub, das ist das, was wir nicht unbedingt jetzt in jeder Stunde dann thematisiert haben. Aber was wir gelebt und so eben gemacht haben, dadurch, dass wir dieses Projekt haben und dieses Ziel. Und da eben [...] dieses Programm unser Ziel war, was ja genau das Prinzip von dem Service Learning praktisch aufgegriffen hat, war das omnipräsent.

Viele Studierende meldeten zurück, dass sie sich wünschen würden, dass Teile der Evaluation in das jeweilige Seminar integriert werden. Einige merkten an, dass das Interview für sie einen wichtigen Moment der Reflexion ihrer Seminarerfahrung darstellte.

3.2 Lehrende

Auch bei den meisten Lehrenden stand die Praxisorientierung und die Zusammenarbeit mit externen Partner*innen im Vordergrund – Aspekte, die in vielen Fächern und Bereichen schon jahrelang fester Bestandteil und häufig auch in der Modulstruktur verankert sind. Der Begriff bzw. das Lehr-/Lernformat Service Learning war für viele jedoch neu.

Das Format Service Learning wurde von den Lehrenden in der Regel zu Beginn des Seminars mit den Studierenden thematisiert. Genannte Herausforderungen mit dem Format betrafen u. a. den hohen Arbeitsaufwand und Unsicherheiten bei der Leistungsbewertung.

Trotz dieser Herausforderungen und der Komplexität des Formats gaben alle befragten Lehrenden an, es zu schätzen. Sie betonten, dass Service Learning ihnen eine gute Gelegenheit gäbe, über die eigenen Lehrmethoden nachzudenken. Die Gruppen- bzw. Einzelinterviews bildeten dafür einen wichtigen Baustein. So meldete eine Lehrende zurück, dass sie durch das Gespräch die Prozesse im vergangenen Seminar besser einordnen könne und eruiert habe, was sie bei ihrer eigenen Lehrplanung und in der Zusammenarbeit mit dem Partner verbessern könne:

Vor allem durch diese Reflexion jetzt, durch dieses quasi fast supervisionsartige Gespräch nehme ich total viel mit, weil wir jetzt ja eben durchgesprochen haben, was bräuchte ich, damit es besser läuft [...]. Aber auch zu verstehen, dass jetzt dieser Fall ein besonders schwieriger Fall vielleicht war. (Zitat einer Lehrenden)

3.3 Partner*innen

In den meisten Seminaren oblag die Leitung den Lehrenden und die gemeinnützigen Partner*innen waren zu verschiedenen Zeitpunkten zu Absprachen im Seminar präsent. In einigen wenigen Fällen hielten die Praxispartner*innen gemeinsam mit den Lehrenden das Seminar.

Obwohl die Kooperation auch für die Partner*innen meistens einen Mehraufwand bedeutete, da die von den Studierenden erarbeiteten Ergebnisse nicht unmittelbar eingesetzt werden konnten, berichteten sie überwiegend von sehr positiven Erfahrungen, auch bezüglich der Zusammenarbeit mit der Universität.

Sie betonten häufig den Mehrwert der Unterstützung durch die Studierenden für ihre Arbeit bzw. ihre Einrichtung z. B. durch das Engagement und die Eigeninitiative der Studierenden sowie die eingebrachten kreativen Ideen, wie ein Vertreter eines Praxispartners resümiert:

Weil ein Kurs mit 25 frischen und kreativen Köpfen, die engagiert an so ein Thema ran-gehen, natürlich zu ganz anderen Ergebnissen kommen kann [...]. Also ich finde, dass die Ergebnisse schon außergewöhnlich sind, die die Tübinger gemacht haben. Vieles, was da gezeigt wird, hat, sage ich immer, hat ARTE-Dokumentationsqualität. Weil es wirklich total professionell und gut gemacht ist. Das find ich schon den eindeutigen Mehrwert. Und für uns natürlich, um einfach am Puls der Zeit des [Faches] auch dran-zubleiben. Auch gerade in dieser Disziplin verändert sich so viel. Und wir als Menschen in der Museumswelt, wir arbeiten immer stärker mit Medien und wir bleiben dadurch am Puls der Zeit, auch der Wissenschaft [...]. Also dieses Frische und dieses Neue und ja, das Vornehrsein bei Entwicklungen, das merken die Besucher auch ganz deutlich. (Zitat eines Partners)

Gleichzeitig war es ihnen wichtig, dass die Studierenden Praxiserfahrungen sammeln konnten. Einige Partner*innen wünschten sich, noch mehr Zeit für die Betreuung der Studierenden investieren zu können. Dies war aber in vielen Fällen nur eingeschränkt möglich.

Für die meisten Vertreter*innen der gemeinnützigen Partner war der Begriff Service Learning etwas Neues. Nur in einem Fall hatte sich die Praxispartnerin schon intensiver mit dem Format auseinandergesetzt. Oft äußerten die Partner*innen den Wunsch, mehr Informationen über Service Learning zu erhalten, und zeigten sich interessiert an weiteren Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit der Universität im Rahmen von Service Learning-Projekten. Die Partner*innen wünschten sich zudem mehr Kontakt zum Arbeitsbereich *Service Learning und gesellschaftliches Engagement*

4 Erkenntnisse und abgeleitete Maßnahmen

Aus den Ergebnissen der Evaluation haben sich drei zentrale Aspekte zur Weiterentwicklung des Formates ergeben: in Bezug auf das Verständnis des Formats Service Learning, Reflexionsmomente für alle Akteursgruppen und die Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen. Diese zentralen Aspekte sowie die daraus abgeleiteten Maßnahmen und weiterführenden Ideen werden im Folgenden beschrieben.

4.1 Verständnis des Formats Service Learning

Anhand der Aussagen der Studierenden wurde deutlich, dass viele für Service Learning wichtige Aspekte in den evaluierten Seminaren bereits intensiv reflektiert wurden, wie z. B. die Praxisrelevanz der Lerninhalte. Die Sensibilisierung für die gesellschaftliche Relevanz des Wirkens der Studierenden fand jedoch nur dann statt, wenn das Konzept Service Learning verstanden wurde. Denn erst durch die Thematisierung und Rahmung des Seminars als Service Learning-Seminar konnten diese unterschiedlichen Aspekte miteinander verzahnt werden. In seinem Potenzial als Seminar mit Mehrwert funktioniert Service Learning dann, wenn die Besonderheiten des Formats, die Verbindung von Praxiserfahrung und Engagement von Anfang an klar sind und von allen drei Akteur*innen geteilt werden.

Auch wenn es in der Hochschullehre nicht unbedingt üblich ist, das didaktische Format mit den Studierenden zu thematisieren, legen die Ergebnisse aus der Evaluation dies für das Lehr-/Lernformat Service Learning aufgrund seiner Besonderheiten nahe. Dabei sollte es nicht nur zu Beginn thematisiert, sondern ausführlich und idealerweise zu mehreren Zeitpunkten im Seminarverlauf erläutert werden. So können insbesondere die gesellschaftliche Relevanz explizit gemacht und dadurch die Ziele von Service Learning noch systematischer erreicht werden. Der Unterschied zu einem Praxisseminar wird dadurch auch deutlicher. Als eine konkrete daraus abgeleitete Maßnahme wird an der Universität Tübingen im überfachlichen Bereich eine kurze Einführung zu Service Learning von den Mitarbeiter*innen des Arbeitsbereichs Service Learning und gesellschaftliches Engagement zu Beginn eines jeden Service Learning-Seminars gegeben. Den Lehrenden in den Fächern, die mit dem Format vertraut sind, wurde ein entsprechender Foliensatz zur Verfügung gestellt. Dies soll als ein erster Schritt verstanden werden. Service Learning ist dann mehr als ein bloßes *Label*, wenn die Besonderheiten des Lehr-/Lernformats von allen Beteiligten verstanden und umgesetzt werden. Die Evaluation hat diesbezüglich gezeigt, dass entsprechende Informationen, in denen die Prinzipien von Service Learning deutlich werden, auch für die Partner*innen erstellt werden sollten. Diese können dazu beitragen, dass auch auf Seiten der Partner*innen ein Verständnis für ein ausgewogenes Verhältnis von Service- und Learninganteilen vorherrscht.

4.2 Reflexionsmomente für alle Akteursgruppen

Die Reflexion von Lernerfahrungen ist für Studierende ein zentrales Element in Service Learning-Seminaren (vgl. Reinders 2016, S. 40). Wie bereits beschrieben, wurden auch in den Leitfaden Reflexionsfragen für alle Akteursgruppen aufgenommen, wie bspw. die Frage nach besonderen Momenten oder die Frage danach, was die jeweiligen Akteur*innen aus dem Seminar für sich mitnehmen. Die Antworten auf diese Fragen und das Feedback der Studierenden zum Interview selbst zeigen sehr deutlich die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit solcher Reflexionsanlässe. Insbesondere der gesellschaftliche Beitrag kann dadurch expliziter gemacht werden. Auch für das Wissenschafts- und Forschungsverständnis des jeweiligen Fachs kann über gezielte Fragen sensibilisiert werden. Es wird daher empfohlen, Reflexionseinheiten,

z. B. in Form eines Interviews mit gezielten Fragen, als festen Bestandteil zu verschiedenen Zeiten in die Lehrveranstaltung zu integrieren.

Es wurde außerdem deutlich, dass die durch das Interview ausgelöste Reflexion auch für Lehrende wichtig ist. Reinders hat bereits darauf hingewiesen, dass oft wenig berücksichtigt wird, dass auch Lehrende bei der didaktischen Umsetzung eines Service Learning-Seminars stark gefordert sind und entsprechende Lernerfahrungen machen (vgl. Reinders 2016, S. 34). In der Evaluation genannte Punkte betrafen z. B. die Berücksichtigung der Anforderungen der Partner*innen, die engere Zusammenarbeit mit den Studierenden sowie die Notwendigkeit von Projektmanagementkenntnissen. Durch die unterschiedlichen Herausforderungen auf didaktischer Ebene und in Bezug auf die eigene Rolle bietet das Format, mit Unterstützung durch die wissenschaftliche Begleitung, daher ein besonderes Potenzial zur Reflexion der eigenen Lehre. Wiederkehrende Gruppen- bzw. Einzelinterviews können diesen Prozess im Sinne einer Weiterentwicklung der eigenen Lehre systematisch unterstützen. Wie Erfahrungen im Arbeitsbereich Service Learning und gesellschaftliches Engagement gezeigt haben, können diesbezüglich auch ein kollegialer Austausch mit anderen Lehrenden oder Einzeltreffen in Form von Lehrberatungen und -coachings sehr hilfreich sein. Eine unmittelbare Maßnahme aus der Evaluation war in diesem Kontext ein hochschuldidaktischer Workshop zu unterschiedlichen Formen von Prüfungsformaten und entsprechenden Bewertungskriterien in Service Learning-Seminaren. Zusammenfassend zeigen die Erkenntnisse aus der Evaluation, dass Reflexion zu recht als eines der Schlüsselemente von Service Learning gilt und auch im Rahmen der qualitativen Evaluation stattfinden kann. Insbesondere die Reflexion der Lehrenden und Partner*innen zur jeweils eigenen Rolle im Seminarprozess kann dabei die Qualität eines Service Learning-Seminars steigern.

4.3 Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen

In der Literatur zu Service Learning wird häufig darauf hingewiesen, wie wichtig ein regelmäßiger Austausch mit den gemeinnützigen Partner*innen ist (vgl. Baltes & Frotscher 2007, S. 57–58). Dies wurde auch in der vorliegenden Evaluation bestätigt. Zudem kann ein frühzeitiges Kennenlernen aller Beteiligten gewinnbringend für den Projektverlauf sein. In einem der evaluierten Seminare bspw. diente ein kompletter Workshoptag dem Kennenlernen sowie dem Klären der Ziele. Es sollte zudem für alle Akteursgruppen klar sein, wer welche Rolle hat und welche Aufgaben dies beinhaltet. Auch eine frühe Klärung von Erwartungen aller Beteiligten und dem, was von wem geleistet werden kann und muss, sollte fester Bestandteil des Seminars sein. Die evaluierten Seminare, in denen die Partner*innen mit als Lehrende fungierten, zeichneten sich durch eine klare Struktur aus. Dies ist aber auch eine Ressourcenfrage.

Neben der Rolle der Vermittelnden obliegt den Lehrenden dabei auch der Abgleich der Lernziele des Seminars mit den Erwartungen der Partner*innen und die Sicherstellung der Erreichung der Lernziele. Die didaktische Planung inklusive der Abstimmung von häufig sehr unterschiedlichen Zeitstrukturen machen bei diesem

Lehr-/Lernformat, stärker als bei anderen Formaten, Projektmanagementkenntnisse erforderlich. Abweichungen und Änderungen sind unausweichlich und sollten so früh wie möglich transparent kommuniziert werden.

5 Fazit und Ausblick

Insgesamt kann verzeichnet werden, dass (1) die Art der Evaluation von den beteiligten Akteursgruppen eine hohe Akzeptanz erfahren hat und als förderlich für die eigene Reflexion wahrgenommen wurde und (2) die qualitative Herangehensweise sehr ergiebig ist im Hinblick darauf, was aus den Ergebnissen aus der jeweiligen Akteursperspektive für die Einführung und Weiterentwicklung von Service Learning abgeleitet werden konnte, wie z. B. die Vorstellung des Formats Service Learning zu Beginn eines Seminars. (3) Die Kombination aus (Gruppen-) Interviews, regelmäßigem kollegialen Austausch, Lehrberatungen und -coachings sowie passgenauen bedarfsorientierten hochschuldidaktischen Workshops trug wesentlich zu einem gelungenen Projektverlauf bei.

Es handelt sich bei der qualitativen Evaluation um ein ressourcenaufwendiges Vorgehen, das u. a. in der Terminabsprache mit den einzelnen Akteursgruppen einen hohen Koordinationsaufwand mit sich bringt. Aktuell wird daher eruiert, wie die qualitative Evaluation als weitere Möglichkeit neben der standardisierten Lehrveranstaltungsevaluation von Service Learning-Seminaren an der Universität Tübingen integriert werden kann. Zur Erfassung längerfristiger Entwicklungs- und Lernprozesse ist eine erneute Befragung der Studierenden ein bis zwei Jahre nach dem Seminar geplant. Als Qualitätsentwicklungsmaßnahme erscheint es zudem sinnvoll, auch mit den befragten Lehrenden, z. B. als Teil einer Kooperation zwischen Hochschuldidaktik und Lehrenden, sowie langfristigen gemeinnützigen Partner*innen regelmäßig Evaluationsgespräche zu führen.

Literatur

- Altenschmidt, K., Miller, J. & Stark, W. (2009a). Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklung in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim: Beltz.
- Altenschmidt, K., Miller, J. & Stickdorn, M. (2009b). Evaluation von Service Learning Seminaren. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklung in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen (S. 121–127). Weinheim: Beltz.
- Altenschmidt, K. & Miller, J. (2016). Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission. *die Hochschule*, 1/2016, 40–51.

- Altfeld, S., Schmidt, U. & Schulze, K. (2015). Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich. *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, 2/2015, 56–63.
- Backhaus-Maul, H., Grottker, L. & Sattler, C. (2018). Wissenstransfer zwischen Hochschulen und Zivilgesellschaft. *Service Learning als ein Transferbaustein*. HDS.Journal/Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen, 1 + 2/2018, 4–11.
- Backhaus-Maul, H., Ebert, O., Frei, N., Roth, C. & Sattler, C. (2015). *Service Learning mit internationalen Studierenden. Konzeption, Erfahrungen und Umsetzungsmöglichkeiten*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Baltes, A. M. & Frotscher, C. (2007). Abenteuer Partnerschaft – Zusammenarbeit mit Community Partnern. In A. M. Baltes, M. Hofer & A. Sliwka (Hrsg.), *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten* (S. 49–58). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Billig, S. H. & Weah, Wokie (2008). K-12 Service Learning Standards for Quality Practice. Abgerufen von http://marylandpublicschools.org/programs/Documents/Service-Learning/K12_SL_SQP.pdf (zuletzt geprüft am 09.04.19).
- Ernst, S. (2006). Die Evaluation von Qualität – Möglichkeiten und Grenzen von Gruppendiskussionsverfahren. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 183–213). Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Hochschulforschung HSW*, 1 + 2/2014, 22–29.
- Kollender-Jonen, P. & Lönnies, L. (2018). Forschung und forschendes Lernen im Rahmen von Service Learning am Professionalcenter der Universität zu Köln. *HDS.Journal/Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen*, 1 + 2/2018, 19–24.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluationsforschung. Der Einstieg in die Praxis* (2. akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Patton, M. Q. (2003). *Checkliste Qualitative Evaluation*. 2006 übersetzt von W. Beywl. Abgerufen von https://www.univation.org/download/Checkliste_qualitative.pdf (zuletzt geprüft am 01.10.19).
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zum Lernen durch Engagement*. Weinheim: Beltz.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012). *Praxisbuch Service Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Von Kardorff, E. (2006). Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 63–91). Reinbek: Rowohlt Verlag.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Übersicht der evaluierten Seminare nach Fakultäten bzw. Querschnittsbereichen	201
---------------	---	-----

Autorinnen

Franziska Müller, M. A., Mitarbeiterin in der Abteilung Career Service, Universität Tübingen,
f.mueller@uni-tuebingen.de

Petra Kleinser, Dipl. Päd., Mitarbeiterin in der Abteilung Career Service, Universität Tübingen,
petra.kleinser@uni-tuebingen.de

Francesca Berti, M. Sc., Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen,
francesca.berti@uni-tuebingen.de

Evidenzbasierte Qualitätssicherung des Qualifizierungsprogramms im HDZ Baden-Württemberg

CORNELIA ESTNER, SILKE WEISS, ASTRID WERNER

Abstract

Ziel und Aufgabe des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg (HDZ) ist es, zur Verbesserung der Qualität der Lehre an den baden-württembergischen Landesuniversitäten und Pädagogischen Hochschulen beizutragen.

Auf Basis der aktuellen Lehr- und Lernforschung sowie der Learning Outcomes des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms an den jeweiligen Standorten wurde ein Kompetenzprofil entwickelt, welches das Erreichen des Lehrkompetenz- aus- und -aufbaus sinnvoll und angemessen abbildet. Die Förderung der Lehrkompetenzentwicklung im Sinne dieses Kompetenzprofils findet in einem strukturierten Qualifizierungsprogramm über drei Module statt. Um die Qualität und die Nachhaltigkeit des HDZ-Qualifizierungsprogramms zu sichern, wird anknüpfend an eine Absolvent*innenbefragung ein Jahr nach Abschluss des Qualifizierungsprogramms eine längsschnittliche Untersuchung durchgeführt, die 2012 und 2015 auf insgesamt drei Erhebungen erweitert wurde. Gegenstand der Befragungen ist die subjektive Einschätzung der Absolvent*innen (bspw. Wirksamkeit, Qualität des Angebots). Die Befragungen zu drei Erhebungszeitpunkten ermöglichen es, nachzuvollziehen, welche Elemente retrospektiv die Kernpunkte des Weiterbildungsprogramms waren, und insbesondere, in welchen späteren Anforderungskontexten andere Formate bedarfsgerechte Angebote darstellen.

Gliederung

1	Ausgangssituation	212
2	Instrumente und Prozesse des Qualitätsmanagements	214
3	Die Absolvent*innenbefragung als Überprüfung zur nachhaltigen Wirksamkeit des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms	215
4	Methode und Vorgehensweise bei der längsschnittlichen Absol- vent*innenbefragung	216
5	Zentrale Ergebnisse der Absolvent*innenbefragung	218
6	Ausblick – Kritische Bewertung des Verfahrens, Chancen und Weiter- entwicklungen	221
	Literatur	223
	Autorinnen	226

1 Ausgangssituation

1.1 Das Hochschuldidaktik-Zentrum Baden-Württemberg (HDZ) und sein Qualifizierungsprogramm

Das Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik war das erste strukturierte hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramm in Deutschland, das nach gemeinsamen Konzepten, Formaten und Standards von allen Universitäten eines Bundeslandes entwickelt und implementiert wurde. Eine weitere Besonderheit liegt darin, dass nicht nur jede Landesuniversität das Programm nach den gemeinsamen Prinzipien an der eigenen Hochschule implementiert, sondern dies im Rahmen des Netzwerks „Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg“ (HDZ) gemeinschaftlich realisiert (bspw. kooperative Programmplanung). Das Erfolgsmodell des Netzwerks, dessen Organisationsform als „modellbildend für die Hochschuldidaktik in Deutschland“ wirkte (Abschlussgutachten der akko, 2015), wurde nach einer Pilotphase (gefördert vom Ministerium für Forschung, Wissenschaft und Kunst) ab 2006 in Eigenverantwortung der neun Landesuniversitäten fortgeführt und vollumfänglich weiter finanziert¹.

Das Qualifizierungsprogramm (vgl. Eggensperger, Klinger, Ottenbacher & Weiß, 2016) orientiert sich bereits seit der Gründung des HDZ im Jahre 2001 an internationalen und nationalen Standards und umfasst 200 Arbeitseinheiten (AE) (vgl. AHD, 2005). Die Modularität zum einen, aber auch die landesweite Struktur, in der das Konzept mit gemeinsamen Qualitätsstandards eingebettet ist, bietet den Lehrenden ein Höchstmaß nicht nur an Flexibilität, sondern auch an Vielfalt und Mobilität.

Seit Bestehen des Netzwerks HDZ wurde das Qualifizierungsprogramm kontinuierlich weiterentwickelt und unter Berücksichtigung des Prinzips des „Constructive Alignment“ (Biggs & Tang, 2011) sowie des Diskurses zu Lehrkompetenzen verbessert. Vor diesem Hintergrund wurde ein Referenzrahmen (Kompetenzprofil, vgl. Abb. 1) für das Qualifizierungsprogramm erstellt, der zwei Ziele verfolgt (vgl. Eggensperger, Klinger, Ottenbacher & Weiß, 2016; Eggensperger, Pupak-Gressler & Weiß, 2015; Eggensperger & Weiß, 2012). Zum einen schließt das Kompetenzprofil (vgl. 1.2) die Lernziele auf unterschiedlichen Ebenen ein und dient damit den Lehrenden als Orientierung darüber, was sie am Ende ihres Qualifizierungsprozesses erreichen können. Zum anderen soll es eine Möglichkeit bieten, auf der Metaebene die Programmqualität regelmäßig fundiert zu reflektieren und zu beurteilen.

1.2 Das Kompetenzprofil des Qualifizierungsprogramms

Das Kompetenzprofil (vgl. Abb. 1) ist das Ergebnis eines theoretisch fundierten, intensiven Abstimmungsprozesses unter allen Arbeitsstellen im HDZ (vgl. Eggensperger & Weiß, 2012). Es umfasst die drei zentralen Kompetenzbereiche des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprozesses: Neben dem Aufbau einer hohen Selbstreflexionsfähigkeit bezüglich des eigenen didaktischen Handelns sollen Lehrende

1 Seit 01.01.2019 gehören dem HDZ auch alle Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs an.

sich in ihren vielfältigen Rollen und den damit verbundenen Handlungsspielräumen klar werden sowie nach operationalisierbaren Kriterien ihre Handlungsfähigkeit beurteilen und entsprechend anpassen können (vgl. Eggensperger, Klinger, Ottenbacher & Weiß, 2016; Eggensperger, Pupak-Gressler & Weiß, 2015).

Kompetenzbereich	Kompetenzbeschreibung	Lernergebnisse
Selbstreflexion	- Absolvent*innen reflektieren ihr Handeln kontinuierlich, orientiert an Curriculum und kompetenzorientierten Lernzielen. - Auf dieser Grundlage entscheiden sie sich für angemessene Handlungsstrategien.	... können aktuelle Lehr- und Lerntheorien benennen, auf dieser Grundlage eigene Lehrhaltung erklären, angemessene Handlungsstrategien ableiten und ihre Erfahrungen reflektieren. ... sind in der Lage, Rückmeldungen aus Lehrvaluationen sowie Feedback von/ Austausch mit Studierenden, Peers, Kolleg*innen, Expert*innen und Vorgesetzt*innen zur Professionalisierung der Lehre konstruktiv zu nutzen und können daraus ihre individuellen Entwicklungsmöglichkeiten identifizieren und angemessene Maßnahmen ableiten.
Rollenklarheit	Absolvent*innen handeln auf Basis eines lernenden-zentrierten Lehr/Lernverständnisses in ihrer Rolle als Lehrende situationsadäquat.	... können ihr professionelles Rollenverständnis beschreiben und das eigene Lehrhandeln daran ausrichten. ... identifizieren und berücksichtigen dabei Handlungs- und Gestaltungsspielräume.
Handlungsfähigkeit	Absolvent*innen leiten aus Parametern nachhaltiger Lernprozesse Konsequenzen für die eigene Lehre ab.	... formulieren Lernziele lernenden- und kompetenzorientiert als beobachtbares Verhalten vor dem Hintergrund transparenter Kriterien. ... fördern angemessene, studierendenorientierte, eigenverantwortliche Lernaktivitäten, um die Erreichung der Lernziele zu unterstützen. ... planen lernzielorientierte Assessments und führen diese, unter Berücksichtigung der Studien- und Prüfungsordnung, summativ als auch formativ durch.

Abbildung 1: Auszug aus dem Kompetenzprofil des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik

Innerhalb des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms wird das Kompetenzprofil als Referenzrahmen zu verschiedenen Phasen vielfältig eingesetzt. Durch subjektive Einschätzung der intendierten Learning Outcomes können Lehrende selbst identifizieren, wo sie in welchen Bereichen stehen, und daran ihre individuellen Lernwege ausrichten. Darüber hinaus sind im Qualifizierungsprogramm zu verschiedenen Zeitpunkten individuelle schriftliche Leistungen vorgesehen (Reflexionen, Lehrprojektberichte, Portfolio, ...). Hierbei wird das Kompetenzprofil als Beurteilungsraster herangezogen, um den Teilnehmenden eine kriterienbasierte, konstruktive Rückmeldung für die bisherige und mögliche weitere Lehrkompetenzentwicklung zu geben. Weiterhin wird das Kompetenzprofil zur kritischen Auseinandersetzung mit und für die Qualitätsentwicklung des Weiterbildungsprogramms herangezogen. Im Sinne der Wirksamkeitsüberprüfung sind Items referenziell zu den Learning Outcomes zur subjektiven Einschätzung über das Erreichen der intendierten Kompetenzziele in die Absolvent*innenbefragung integriert (vgl. Pohlenz, 2008). Auf diese Weise wird im HDZ eine evidenzbasierte Diskussion über Stärken, Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten des Programms möglich.

2 Instrumente und Prozesse des Qualitätsmanagements

2.1 Allgemeines Qualitätsmanagement in der Hochschuldidaktik

Das Qualitätsmanagement des HDZ beinhaltet eine komplexe Gesamtsystematik, welche den PDCA-Zyklus (PDCA: plan, do, check, act) auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht. Mit den darin verorteten Prozessen und Instrumente kann weitestgehend von einem Triangulations-Ansatz (vgl. Burzan 2016) gesprochen werden (wobei die quantitativen Verfahren einen höheren, standardisierten Anteil haben), der aus Prozessperspektive formative und summative Elemente beinhaltet.

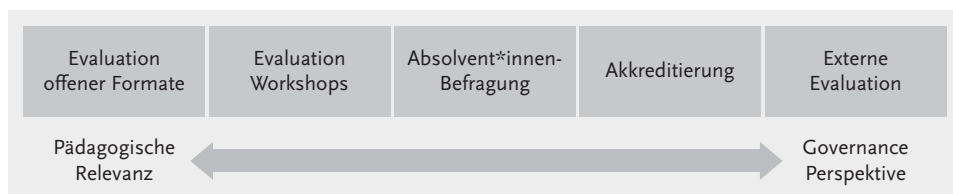


Abbildung 2: Instrumente der Qualitätssicherung

Auch die Zielrichtung des Qualitätsmanagements ist vielschichtig gelagert, so dient es den hochschuldidaktischen Akteur*innen dem intrinsisch motivierten Erkenntnisgewinn in Hinblick auf der pädagogischen Relevanz des Qualifizierungsprogramms (vgl. Arn, 2016), wohingegen die Leitungsebenen der Universitäten insbesondere Fragen aus der Governance Perspektive klären möchten (vgl. Nickel, 2011).

2.2 Qualitätsmanagement im HDZ

Insgesamt stellt das HDZ hohe Ansprüche an die Qualität des Weiterbildungs- und Beratungsangebots. Aufgrund der Vielschichtigkeit des Angebots werden verschiedene Verfahren (vgl. Abb. 2) eingesetzt, um sowohl die Veranstaltungs-, Programm- als auch die Strukturebene zu betrachten.

Jeder Workshop wird durch ein mehrperspektivisches, standardisiertes Verfahren evaluiert. Sowohl Teilnehmende als auch Referent*innen bewerten die gleichen Dimensionen aus ihrem subjektiven Erleben (bspw. Lernzielorientierung, Aktivierung, Praxistransfer, individuelle Lernergebnisse, konkrete Ableitungen für die Lehrpraxis, Merkmale der Referent*innen, individuelle Bedarfe usw.). Diese Einschätzungen werden in Auswertungen gegenübergestellt, sodass nicht nur die Kennzahlen selbst, sondern auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede Gegenstand der kritischen Auseinandersetzung der jeweiligen Workshops werden und als Basis im Dialog mit den Referent*innen dienen. Hinzu kommen verschiedene nicht-standardisierte, formative Evaluationen (bspw. bei Formaten wie der Praxisberatung).

Wichtige Anhaltspunkte über die Wirksamkeit des Qualifizierungsprogramms geben die schriftlichen Arbeiten der Lehrenden während des Qualifizierungsprozesses (Modul I, Modul III). Auf der Basis des Kompetenzprofils als Beurteilungsraster für Reflexionen wird u. a. erkennbar, ob die intendierten Lernziele erreicht wurden. Darüber hinaus werden Diskussionen darüber ermöglicht, an welchen Stellen Potenziale bestehen und wie diese durch die Weiterentwicklung von Formaten und Inhalten genutzt werden können.

Seit der Gründung des HDZ und dem Aufbau des Qualifizierungsprogramms sind externe Evaluationen flankierende Elemente des Qualitätsmanagements. Die erste externe Evaluation fand 2006 zum Ende der fünfjährigen Pilotphase statt. Im Jahr 2013 wurde der Prozess zur Erst-Akkreditierung des Qualifizierungsprogramms durch die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) initiiert, der im Jahr 2015 mit der positiven Beurteilung der Kommission abgeschlossen wurde. Akkreditierungsprozesse und externe Evaluationen sind eine bedeutende Bereicherung des QM-Systems. Bereits die Erstellung des Selbstberichts ermöglicht eine nach innen gerichtete Stärken-Schwächen-Analyse, die im Begutachtungsprozess durch die Außenperspektive bereichert wird.

3 Die Absolvent*innenbefragung als Überprüfung zur nachhaltigen Wirksamkeit des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms

Teil des umfassenden, facettenreichen Qualitätsmanagementsystem ist der Einblick in die langfristige Wirksamkeit des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms. Konkret stellten sich drei Fragen, die im Folgenden näher beleuchtet werden:

1. Wie nachhaltig werden die im Kompetenzprofil abgebildeten intendierten Learning Outcomes erreicht?
2. Wie verändern sich unter Berücksichtigung der biografischen Entwicklung der Lehrenden deren Herausforderungen und Bedarfe aus hochschuldidaktischer Perspektive?
3. Wie sieht die subjektive Einschätzung der Zufriedenheit mit dem Qualifizierungsprogramm auch Jahre danach aus?

Vor diesem Hintergrund ist eine wichtige, weitreichende und umfassende Komponente des Qualitätsmanagements die Absolvent*innenbefragung durch das HDZ, die insbesondere für die Reflexion und Vergewisserung hinsichtlich der Qualität des Qualifizierungsprogramms große Potenziale hat (vgl. Pohlenz, 2008). Schon beim ersten Abschlussjahrgang (2003) wurde eine schriftliche Befragung zum subjektiven Erleben der Weiterbildung durchgeführt und in den darauffolgenden Jahren im HDZ fortgesetzt. Gerade in der Anfangsphase bis zum Jahre 2006 war die Befragung zum Gesamtprogramm in Ergänzung zu den Workshopevaluationen ein wichtiges Instrument sowohl zur internen Qualitätsentwicklung als auch zur Legitimierung sowie perspektivisch für die Verstetigung des Hochschuldidaktik-Angebots.

Im Jahr 2012 fand ausgehend von den Impulsen einer netzwerkinternen Arbeitsgruppe eine Weiterentwicklung des Erhebungsinstruments als auch des Erhebungsdesigns (u. a. mehrere Messzeitpunkte) statt.

4 Methode und Vorgehensweise bei der längsschnittlichen Absolvent*innenbefragung

Die Befragung der Absolvent*innen des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik wurde in den vergangenen Jahren von einer Befragung (1 Jahr nach Abschluss des Qualifizierungsprogramms) zu einem Gesamtbefragungskonzept zu drei Messzeitpunkten weiterentwickelt und im Zuge dessen auch als Online-Befragung durchgeführt. Ursprüngliches Ziel in der Aufbauphase des HDZ war, durch die Befragung nach einem Jahr die subjektive Zufriedenheit und Effekte hochschuldidaktischer Maßnahmen zu erfassen. Daran anknüpfend wurde die Befragung ausgebaut, sowohl hinsichtlich der Befragungszeitpunkte (nach 1 Jahr, nach 4 Jahren (2012 eingeführt) und nach 7 Jahren (2015 eingeführt)) als auch der Dimensionen, die Gegenstand der Befragungen sind. Die Festlegung der Messzeitpunkte orientierte sich an den im Wissenschaftszeitvertragsgesetz festgelegten Zeitfenstern für die wissenschaftliche Qualifizierung.

In Abb. 3 sind die übergeordneten Kernelemente der Absolvent*innenbefragungen zu den jeweiligen Zeitpunkten dargestellt. Zur Klärung der Fragestellungen werden verschiedene Items herangezogen.

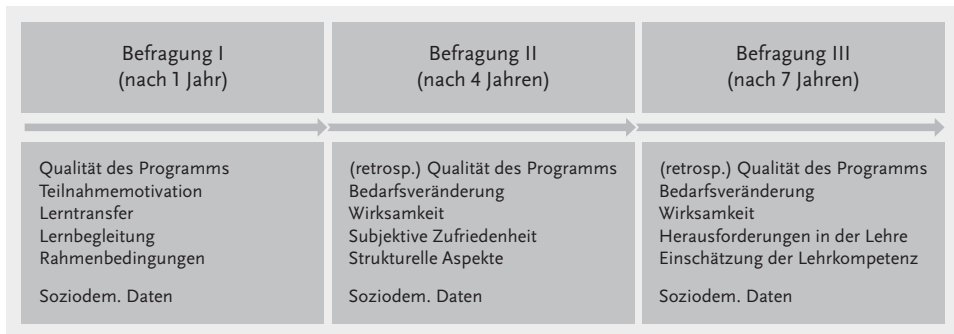


Abbildung 3: Kernelemente der Absolvent*innenbefragung

In allen drei Befragungsstufen werden neben den soziodemografischen Daten auch die subjektive Einschätzung der Qualität des Qualifizierungsprogramms erfasst. Je nach Befragungszeitpunkt sind verschiedene Themenfelder Gegenstand der Befragung. So ist zeitnah nach Abschluss des Qualifizierungsprogramms für das HDZ von unmittelbarer Relevanz, wie die Teilnehmenden Merkmale der hochschuldidaktischen Weiterbildung erlebt haben, bspw. die Lernbegleitung (Betreuung, Feedback, ...), der Lerntransfer (Praxisbezug, Anbindung an konkrete Herausforderungen, ...) oder auch das Erleben der eigenen institutionellen Rahmenbedingungen (bspw. Anerkennung des Engagements für Lehr(kompetenz)entwicklung. Zu späteren Zeitpunkten rücken andere Aspekte in den Vordergrund, die mit der (antizipierten) beruflichen Weiterentwicklung zusammenhängen wie die Bedarfsveränderung (t_2 , t_3), Wirksamkeit der hochschuldidaktischen Weiterbildung (t_2 , t_3) oder Herausforderungen in der Lehre (t_3). Jede (Sub-)Skala in den Erhebungsinstrumenten wurde hinsichtlich ihrer internen Konsistenz geprüft und weist ein zufriedenstellendes bis sehr gutes Cronbach's Alpha auf.

Die einzelnen Befragungen über drei Messzeitpunkte hinweg ermöglichen dem HDZ auch einen Einblick in die Herausforderungen der Absolvent*innen in ihren späteren Tätigkeitsfeldern und in einer übergeordneten Ebene über deren Verbleib (an Hochschulen). Daraus können Ableitungen für neue, biografieorientierte Formate für „Seniors“ gezogen werden. Im Vordergrund stehen jedoch die Nachhaltigkeit und Qualität des Qualifizierungsprogramms.

Nach mehreren Erhebungsjahren wurde nun erstmals eine Kohorte zu allen Messzeitpunkten befragt, sodass nun langfristig nicht nur mehr Analysen der Einzelbefragungen, sondern vielmehr über alle Zeitpunkte hinweg realisiert werden können.

Um alle Absolvent*innen mittelfristig (auch nach einem Hochschulwechsel) erreichen zu können, werden bei allen Befragungen die private E-Mail-Adresse (freiwillig) erfragt.

Der Fragebogen für den ersten Erhebungszeitpunkt umfasst 32 Fragen, wovon 19 Items anhand einer Ratingskala (1 = „trifft völlig zu“; 5 = „trifft überhaupt nicht zu“) und sechs weitere offen erfasst werden. Das Instrument, das zum zweiten Erhe-

bungszeitpunkt eingesetzt wird, beinhaltet 19 Items (Ratingskala 1–5), zwei Bereiche zur Relevanz hochschuldidaktischer Formate (Mehrfachnennung) sowie offene Fragen und Möglichkeiten für Anmerkungen. Der dritte Fragebogen umfasst 27 Items (Ratingskala 1–5), zwei Bereiche zur Relevanz hochschuldidaktischer Formate (Mehrfachnennung), Wirksamkeit der hochschuldidaktischen Weiterbildung (u. a. bezogen auf das Kompetenzprofil) sowie offene Fragen (bspw. Herausforderungen in der Lehre) und Möglichkeiten für Anmerkungen.

Bei der Weiterentwicklung der Absolvent*innenbefragung wurde darauf geachtet, dass wiederkehrende Fragenkomplexe implementiert werden, wie z. B. nach der Gesamtzufriedenheit, nach der Reflexionskompetenz, den äußeren Rahmenbedingungen sowie den allgemeinen Angaben, sodass ein Vergleich über die Zeit möglich wird.

5 Zentrale Ergebnisse der Absolvent*innenbefragung

Die im Folgenden vorgestellten zentralen Ergebnisse basieren auf der zum damaligen Zeitpunkt aktuellsten Erhebung aus dem Jahr 2017, bei der die Absolvent*innen der Jahrgänge 2016, 2013 und 2010 befragt wurden.

5.1 Rücklaufquote

Seit Einführung der längsschnittlichen Absolvent*innenbefragung ist die Rücklaufquote zum ersten Erhebungszeitpunkt zufriedenstellend. Sie liegt kontinuierlich zwischen 45 % und 60 % (2017: 47 %, N = 77). Die Rücklaufquote zum zweiten Messzeitpunkt konnte in den vergangenen Jahren sukzessive gesteigert werden, von 16 % (2012) auf 37 % (2017, N = 64). Die Rücklaufquote zum dritten Erhebungszeitpunkt entwickelt sich ebenfalls positiv (2015: 21 %; 2017: 27 %, N = 24). Für eine Absolvent*innenbefragung sind dies hohe Rücklaufquoten, die fundierte Aussagen zur Nachhaltigkeit unseres Qualifizierungsprogramms zulassen.

5.2 Soziodemografische Daten

Ein Bestandteil der Absolvent*innenbefragung sind soziodemografische Merkmale der Befragungsgruppe. Dabei wird u. a. nach dem Alter, der Herkunftsuniversität, dem Umfang der Lehrerfahrung und der Motivation für die Teilnahme am Programm, dem beruflichen Status und der Mobilität gefragt.

Um die berufliche Entwicklung der Absolvent*innen zu verfolgen, wurde nach dem Status gefragt. Die überwiegende Mehrheit der Absolvent*innen befand/befindet sich ein Jahr nach Abschluss des Qualifizierungsprogramms im Prozess der wissenschaftlichen Qualifizierung, sei es der Promotion oder der Habilitation, was letztlich auch mit der Kernzielgruppe des Qualifizierungsprogramms übereinstimmt. Herauszustellen ist, dass nach vier Jahren 13 % (Jahrgang 2013) und nach sieben Jahren (Jahrgang 2010) 22 % der Befragten eine (Junior-) Professur innehaben.

Bezüglich des Verbleibs der Lehrenden an der Hochschule lässt sich festhalten, dass von den Absolvent*innen des Jahrgangs 2013, die noch an einer Hochschule tätig waren, 78 % in Baden-Württemberg verblieben sind. Aus dem Jahrgang 2010 (also sieben Jahre später) sind es 65 %, die weiterhin an einer baden-württembergischen Hochschule beschäftigt sind.

5.3 Ergebnisse zu den Fragestellungen

Wie nachhaltig werden die im Kompetenzprofil abgebildeten intendierten Learning Outcomes erreicht?

Hinsichtlich der nachhaltigen Wirksamkeit der hochschuldidaktischen Weiterbildung ist herauszustellen, dass die Förderung der Reflexionskompetenz bei den Absolvent*innen mit einem Mittelwert von 1.46 ($SD = .87$) recht hoch wahrgenommen wurde (t_1 – „Ich bin darin unterstützt worden, meine Lehrpraxis zu reflektieren und weiterzuentwickeln.“). Das Qualifizierungsprogramm soll explizit Möglichkeiten zur individuellen Ausgestaltung und damit zum bedarfs- und interessenorientierten Lernen geben. Dies wurde auch von den befragten Absolvent*innen so wahrgenommen (t_1 : $M = 1.62$; $SD = .83$; Item „Ich konnte anhand meiner Interessen die eigene Lehrkompetenz erweitern.“). Im Sinne einer tatsächlichen dauerhaften Wirksamkeit des Qualifizierungsprogramms wurden in den dritten Erhebungszeitpunkt die intendierten Learning Outcomes aufgenommen (vgl. Eggensperger & Weiß, 2012; Abb. 1). Die Absolvent*innen gaben bspw. an, dass sie sich an Prinzipien der kompetenz- und lernprozessorientierten Lehre orientieren ($M = 1.86$; $SD = .71$), dass sie Raum schaffen für eigenverantwortliche Lernaktivitäten, um die Studierenden beim aktiven Lernen zu unterstützen ($M = 1.82$, $SD = .80$), sie die Prüfungs-/Studienleistungsformen auf die Lernziele und Kompetenzen abstimmen ($M = 1.90$, $SD = .70$). Gerade die Relevanz der letzten Aussage soll in Hinblick auf eine konsistente und kompetenzorientierte Lehre im Sinne des Constructive Alignment herausgestellt werden. Bezogen auf selbstgesteuerte Lehrentwicklungsprozesse sind auch die Aussagen, dass die Absolvent*innen ihr Handeln in der Lehre kontinuierlich reflektieren und daraus Optimierungen ableiten ($M = 1.86$ $SD = .83$) sowie dass sie ihre Lehre regelmäßig evaluieren und sich Feedback von Studierenden einholen ($M = 1.55$ $SD = .74$), von großer Bedeutung.

Wie verändern sich unter Berücksichtigung der biografischen Entwicklung der Lehrenden deren Herausforderungen und Bedarfe aus hochschuldidaktischer Perspektive?

Im Sinne des lebenslangen Lernens und ausgerichtet an den Situationen der Lehrenden ist es wichtig, die Bedarfe und Angebote in Hinblick auf die weitere Hochschultätigkeit zu ermitteln. Aus den Befragungen nach vier und sieben Jahren lässt sich ableiten, dass mit zunehmender Lehrerfahrung und hochschuldidaktisch fundierter Lehrpraxis stärker themenspezifische, individualisierte Formate, wie Coaching- und Beratungsangebote, an Bedeutung gewinnen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Bedeutung der hochschuldidaktischen Angebote rückblickend und heute (Anzahl Nennungen)

	nach vier Jahren (N = 64)		Nach sieben Jahren (N = 24)	
	Bedeutung rückblickend	Bedeutung heute	Bedeutung rückblickend	Bedeutung heute
Workshop „Fit für die Lehre – Hochschuldidaktische Grundlagen“	36 (56 %)	*	16 (66 %)	*
Vertiefende Workshops in Modul II	42 (66 %)	47 (73 %)	11 (46 %)	16 (66 %)
Individuelle lehrbezogene Projekte in Modul III	34 (53 %)	29 (45 %)	6 (25 %)	8 (33 %)
Beratung und Coaching	22 (34 %)	35 (55 %)	6 (25 %)	11 (46 %)
Individuelle didaktische Reflexionen	14 (22 %)	19 (30 %)	1 (4 %)	5 (21 %)
Fallbesprechungen in der Praxisberatung	21 (34 %)	16 (25 %)	3 (13 %)	6 (25 %)
Lehrhospitation	27 (42 %)	17 (27 %)	4 (16 %)	7 (29 %)
Institutsinterne Workshops	2 (3 %)	7 (11 %)	0 (0 %)	3 (13 %)
Sonstiges	2 (3 %)	0 (0 %)	2 (8 %)	2 (8 %)

* wurde aus inhaltlichen Gründen nicht erfasst

Als jüngere Lehrende bzw. in Jahren der hochschuldidaktischen Weiterbildung haben die Absolvent*innen insbesondere von dem Einführungs-Workshop „Fit für die Lehre – Hochschuldidaktische Grundlagen“ sowie von vertiefenden Workshops aus dem breiten thematischen Angebot in Modul II profitiert. Diese Bild verschiebt sich mit der Perspektive, welche Formate aus aktueller Sicht besonders relevant sind. Zwar bleibt der Bedarf nach themenspezifischer Wissenserweiterung, doch mit zunehmendem hochschuldidaktischem Wissen und Können rücken die individuelle Beratung und Coaching in den Vordergrund.

Wie sieht die subjektive Einschätzung der Zufriedenheit mit dem Qualifizierungsprogramm auch Jahre nach der Absolvierung aus?

Auf einer übergeordneten Ebene stellt sich die grundlegende Frage nach der subjektiven Qualitätseinschätzung des modularen Qualifizierungsprogramms. Zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt wurde dazu explizit ein entsprechendes Item aufgenommen, das von den Absolvent*innen eine recht hohe Zustimmung erhielt (t_2 : $M = 1.70$, $SD = .74$; t_3 : $M = 1.59$, $SD = .59$; „Die Qualität des Zertifikatprogramms ist sehr gut“). Rückblickend – auch in Bezug auf ihren beruflichen Werdegang – würden die Lehrenden das Qualifizierungsprogramm wieder absolvieren (t_2 : $M = 1.37$; $SD = .78$; t_3 : $M = 1.52$, $SD = 1.04$). (t_1 : $M = 1.66$; $SD = .96$; t_2 : $M = 1.40$; $SD = .74$; t_3 : $M = 1.43$, $SD = .59$).

6 Ausblick – Kritische Bewertung des Verfahrens, Chancen und Weiterentwicklungen

Zusammenfassend lässt sich aus den Absolvent*innenbefragungen eine sehr gute Qualität des Qualifizierungsprogramms ableiten, die sich insbesondere in der hohen Zufriedenheit – auch mehrere Jahre nach Abschluss – widerspiegelt. Mit Blick auf die einzelnen Fragestellungen (vgl. Abschnitt 3) lassen sich die Ergebnisse folgendermaßen interpretieren:

Die retrospektiven subjektiven Einschätzungen der intendierten Learning-Outcomes fallen positiv aus und unterstreichen die insgesamt hohe Zufriedenheit der Absolvent*innen mit dem Qualifizierungsprogramm. Auch wenn sich das HDZ in diesem Zusammenhang „lediglich“ auf subjektive Aussagen stützt, sind dies Indikatoren dafür, dass die Absolvent*innen wichtige Learning Outcomes bezüglich ihrer Selbstreflexion, Rollenklarheit und Handlungsfähigkeit in der Lehre erreicht haben. Inwieweit die Learning Outcomes auch objektiv erreicht wurden bzw. auf welchem Niveau sich diese befinden, bedarf ergänzender Untersuchungen (s. u.).

Die Befragungsergebnisse zeigen zudem, dass sich mit der biografischen Entwicklung der Lehrenden deren Herausforderungen und Bedarfe aus hochschuldidaktischer Perspektive definitiv verändern. Auffallend ist hierbei, dass sich mit zunehmender Lehrerfahrung und/oder veränderten beruflichen Situationen auch die retrospektive Relevanz der hochschuldidaktischen Angebote verändert: So sind aus aktueller Sicht (mehrere Jahre nach Abschluss des Qualifizierungsprogramms) gerade stärker themenspezifische, individualisierte Formate bedeutsam. Des Weiteren ist festzuhalten, dass deutlich mehr als die Hälfte der Befragten auch sieben Jahre später noch in der Lehre an einer Hochschule in Baden-Württemberg tätig ist. Dadurch sind die von den Universitäten finanzierten Ressourcen zur Realisierung des Qualifizierungsprogramms auch nachhaltig investiert, da längerfristig didaktisch sehr gut qualifizierte Lehrende den Hochschulen erhalten bleiben. Vergleicht man die Gruppen von Befragten, so steigt im Verhältnis der Anteil der Professor*innen über die Zeit. Diese Entwicklung bestätigt das HDZ und die Nachhaltigkeit zusätzlich darin, dass mit dem hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramm zwar zunächst der wissenschaftliche Nachwuchs angesprochen wird, damit aber langfristig ein Beitrag zur Lehrkompetenzförderung späterer Professor*innen geleistet wird.

Nicht nur unmittelbar danach, sondern auch sieben Jahre nach Zertifikatsabschluss sind die Lehrenden mit dem Qualifizierungsprogramm sehr zufrieden und würden die Weiterbildung erneut durchlaufen. Inwieweit jedoch noch andere Faktoren auf diese durchaus etwas heterogenere Einschätzung einwirken (bspw. institutionelle Wertschätzung der Weiterbildung), müsste noch differenzierter erörtert werden. In den meisten Fällen stimmen die Absolvent*innen jedoch darüber überein, dass ihren Kolleg*innen empfehlen würden, an dem Qualifizierungsprogramm teilzunehmen.

Methodische Diskussion

Mit Blick auf die Rücklaufquoten ergab sich für Panelstufe 3 ein noch recht verhaltener Rücklauf von 20 %. Dieser ist zurückzuführen auf die meist recht kurze Einsatzdauer von Universitäts-Mailadressen. Mit konsequenter, freiwilliger Erfassung der privaten Mailadressen konnte die Rücklaufquote mehr als verdoppelt (s. Abschnitt 5.1) werden. Das stimmt für die Zukunft positiv, auch für den dritten Erhebungszeitpunkt die Rücklaufquote langfristig zu erhöhen.

Was das Design der Befragung betrifft, kann festgehalten werden, dass das HDZ bereits seit 2004 jeweils ein Jahr nach Zertifikatsabschluss Absolvent*innenbefragungen durchführt. In Ergänzung dazu wurde 2012 erstmals Absolvent*innen ein zweites Mal vier Jahre nach Zertifikatsabschluss und seit 2015 ein drittes Mal drei weitere Jahre später befragt. Die vorgestellten zentralen Ergebnisse geben daher (noch) nicht Einblick in eine Kohorte, da dies erstmals mit der Befragung 2018 möglich sein wird, sondern sind Vergleiche zwischen Kohorten.

Ausblick

Die Absolvent*innenbefragung ist ein zentrales Element des Qualitätsmanagements im HDZ.

Wie aufgezeigt wurde, ermöglicht sie wesentliche Erkenntnisse auf verschiedenen Ebenen. So werden die zentralen Ergebnisse nicht nur für die Programmplanung und die Berichterstattung für den Vorstand und die Mitgliederversammlung im HDZ herangezogen. Vielmehr erlauben insbesondere die längsschnittlichen Befragungen Beurteilungen zur langfristigen Wirkung des Programms und seiner Qualität. Nichtsdestotrotz müssen für eine umfassende und objektive Beurteilung der Qualität noch weitere Facetten über die (subjektive), wenn auch longitudinal angelegte Absolvent*innenbefragung herangezogen werden, z. B. systematische Auswertung aller Modularbeiten mittels des Kompetenzprofils über alle Standorte hinweg und/oder durch externe hochschuldidaktische Expertise. Allerdings fließen in das Gesamt-Qualitätsmanagement nach wie vor die Evaluationen jedes Workshops aus dem Qualifizierungsprogramm ein. Sie bilden die Grundlage insbesondere für die Programmplanung entlang von Qualitätsstandards und der aktuellen Bedarfe der Teilnehmenden. Weiterhin werden die inhaltsanalytischen Auswertungen der Modul I- und III-Reflexionen auf Basis des Kompetenzprofils mit den korrespondierenden Qualitätsstandards verglichen und zählen damit zu einer zusätzlichen, qualitativen Qualitätssicherung des HDZ. Die aus diesem Triangulations-Ansatz gewonnenen Daten, Rückmeldungen und Informationen dienen nicht nur dem HDZ-internen Austausch zur stetigen Qualitäts- und Programmentwicklung, sondern eignen sich auch zur Rechtfertigung gegenüber den Universitätsleitungen aller baden-württembergischen Universitäten – und nun auch Pädagogischen Hochschulen – sowie im Kontext nationaler und internationaler Diskussion um eine professionelle Hochschuldidaktik. Mit Blick auf das longitudinale Verfahren selbst eröffnen sich noch Entwicklungsmöglichkeiten. Bislang wurden vorrangig deskriptive Kennwerte der Absolvent*innenbefragung ermittelt und diskutiert. Zur weiteren Qualitätsent-

wicklung des Programms (z. B. auf Subgruppen passgenau ausgerichtetes Workshopprogramm sowie eine optimale Umsetzung des Kompetenzprofils und damit verbundenen bessere Learning Outcomes) werden künftig inferenzstatistische Analysen folgen (z. B. Betrachtung einzelner Gruppen, diverser Zusammenhänge und spezifischer Effekte). Der Fokus wird zukünftig um longitudinale Vergleiche über drei Messzeitpunkte innerhalb einer Kohorte möglich und erweitert.

Insgesamt sieht sich das HDZ durch die vorgestellte longitudinale subjektive Befragung darin bestärkt, dass das hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramm für die Absolvent*innen auch rückblickend eine sehr gute Qualität aufweist und – zumindest subjektiv – sie darin unterstützt, die intendierten Learning Outcomes zu erreichen und ihre Lehrkompetenzen in der Praxis umzusetzen.

Literatur

- Akkreditierungskommission der dghd (akko) (2015). Gutachten zur Akkreditierung des Programms zur Hochschuldidaktischen Weiterbildung des Hochschul Didaktik Zentrums (HDZ) der Universitäten in Baden-Württemberg.
- Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (AHD) (2005). Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung von hochschuldidaktischer Weiterbildung. https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads_AHD_Leitlinien.pdf [Zugriff: 14.03.2019]
- Arn, Christof (2016). Qualität in der Lehre: Thesen und Überlegungen. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.164865>, [Zugriff: 26.02.2019].
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead: Open University Press.
- Burzan, N. (2016). Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods. Weinheim: Beltz Juventa.
- Diez, A.; Fischer, M.; Rühmann, M. & Weiß, S. (2005): Bessere Lehre durch Kollegiale Hospitation – ein neuer Weg in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. In Berendt, B.; Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe
- Eggensperger, P., Klinger, M., Ottenbacher, T. & Weiß, S. (2016). Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik. Das akkreditierte hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramm an den Landesuniversitäten in Baden-Württemberg. In: Berendt, B., Fleischmann, A., Schaper, N., Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hrsg.) Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart: Raabe Verlag.
- Eggensperger, P; Pupak-Gressler, A. & Weiß, S. (2015). Lehrkompetenzen und Constructive Alignment als Leitlinien in der hochschuldidaktischen Weiterbildung von Lehrenden. Tagungsband der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Jahrestagung/2015/Tagungsband_DGWF-Jahrestagung_2015.pdf (Zugriff: 18.02.2019).

- Eggensperger, P. & Weiß, S. (2012). Summative und formative Potentiale des Portfolios in der hochschuldidaktischen Weiterbildung: Learning Outcomes und Scholarship of Teaching. In Szczyrba, B. & Gotzen, S. (Hg.). *Das Lehrportfolio: Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen*. Berlin, LIT Verlag, S. 135–154.
- Nickel, S. (2011). Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (2011) (Hg.): *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule*. Verlag Monsenstein und Vanderdat. Münster.
- Pohlentz, P. (2008). Lehrevaluation und Qualitätsmanagement: Neue Anforderungen für die Hochschulsteuerung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 31(1), 66–78.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-44616>.
- Oser, F. & Patry, J.-L. (1994). Sichtstruktur und Basismodelle des Unterrichts: Über den Zusammenhang von Lehrern und Lernen unter dem Gesichtspunkt psychologischer Lernverläufe. In R. Olechowski & B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden* (S. 138–146). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Oser, F., Patry, J.-L., Elsässer, T., Sarasin, S. & Wagner, B. (1997). *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S. & Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Praetorius, A.-K. (2014). *Messung von Unterrichtsqualität durch Ratings*. Münster; New York: Waxmann.
- Rakoczy, K. & Pauli, C. (2006). Hoch inferentes Rating: Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser, *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis"*. 3. Videoanalysen. *Materialien zur Bildungsforschung*; 15 (S. 206–233). Frankfurt/Main: GfP.
- Rimmele, R. (2002). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.
- Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R. & Lehrke, M. (Hrsg.) (2003). *Technischer Bericht zur Videostudie "Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht"*. Kiel: IPN.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2010). Beobachtungsverfahren: Vom Datenmaterial zur Datenanalyse. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 139–152). Göttingen: Hogrefe.
- Seidel, T. & Hoppert, A. (2011). Merkmale von Lehre an der Hochschule. *Unterrichtswissenschaft*, 39(2), 154–172.

- Thiel, F., Blüthmann, I. & Watermann, R. (2012). Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung der Lehrkompetenz (LeKo). In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (I 1.13, 1–28). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2012). Lehrportfolios für die Darstellung und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio – Darstellung, Entwicklung und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 75–98). Berlin: LIT.
- Voss, T. & Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193–214). Münster: Waxmann.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Wagner, B. (1999). *Lernen aus der Sicht der Lernenden*. Frankfurt/Main.: Peter Lang.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. (S. 17–31). Weinheim: Beltz Verlag.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystem und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Auszug aus dem Kompetenzprofil des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik	213
Abb. 2	Instrumente der Qualitätssicherung	214
Abb. 3	Kernelemente der Absolvent*innenbefragung	217

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Gegenüberstellung der Bedeutung der hochschuldidaktischen Angebote rückblickend und heute	220
--------	---	-----

Autorinnen

Dr.in **Cornelia Estner**, Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik an der Universität Ulm,
cornelia.estner@uni-ulm.de

Silke Weiß, M.A., Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik an der Universität Freiburg, silke.weiss@hdz.uni-freiburg.de

Astrid Werner, M.A., Leiterin der Geschäftsstelle des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg,
astrid.werner@lrk-bw.de



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

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

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➤ wbv.de/die-hochschullehre

Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule

50 Jahre DGWF

➔ wbv.de/hwb



In diesem Sammelband wird das Aufgabenspektrum der Weiterbildung an Hochschulen neu gedacht und erweitert. Ausgehend von der Grundbedeutung des Begriffs „Inklusion“ als Beteiligung und Berücksichtigung von Menschen in Sozialsystemen betrachten die Autorinnen und Autoren verschiedene Facetten des Themas: Durchlässigkeit, Exklusion und Schließung der offenen Hochschule, Bildung als Mechanismus der Teilhabe oder des Ausschließens, biografische Perspektiven, europäische Vergleiche sozialer Öffnung, Bildung im Medium der Wissenschaft sowie inklusive Lernorte. Schließlich werden Zielgruppen fokussiert: Beruflich Qualifizierte, die an Genderfragen interessierte (Fach-)Öffentlichkeit, Menschen mit Beeinträchtigungen, Ältere sowie Migrantinnen und Migranten.

Der Sammelband bündelt zukunftsorientierte Perspektiven auf die Weiterbildung an Hochschulen und erscheint zum 50-jährigen Jubiläum der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF).

DGWF (Hg.)

Von der Exklusion zur Inklusion

**Weiterbildung im
Sozialsystem Hochschule**

Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, 6

2020, 0 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6188-7

Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Hochschuldidaktik hat im letzten Jahrzehnt eine dynamische Entwicklung als Praxis- und Wissenschaftsfeld erfahren – eine Entwicklung, die in den Beiträgen dieses Bandes der Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ für Sie, liebe Lesende, facettenreich beleuchtet wird.

Die referierten Forschungs- und Praxisprojekte eröffnen Ihnen einerseits spezifische Erkenntnisse zum Feld der Hochschuldidaktik und stellen Ihnen empirisch fundiertes Grundlagenwissen zur Verfügung. Andererseits werden für Sie Entwicklungen des Praxisfeldes beschrieben und reflektiert, die neue Praktiken für das hochschuldidaktische Feld eröffnen.

Die Analysen und Überlegungen der Autorinnen und Autoren betreffen hochschulpolitische Fragen der institutionellen Rahmung und Legitimation von Hochschuldidaktik. Sie beleuchten Fragen der Professionalisierung in Bezug auf das eigene Selbstverständnis, reflexive Praktiken der Professionalisierung oder Überlegungen zum Transferpotenzial.

Der Band bietet Ihnen Forschungsinstrumente und -ergebnisse für die hochschuldidaktische Praxis.



ISBN: 978-3-7639-6173-3