

Elke BOSSE<sup>1</sup>, Grit WÜRMSEER & Uwe KRÜGER (Hannover)

## Lehrentwicklung als organisationaler Veränderungsprozess

### Zusammenfassung

Ausgehend von aktuellen Empfehlungen und Förderprogrammen zur Weiterentwicklung der Lehre, die auf das Zusammenwirken individueller und institutioneller Initiativen abheben, widmet sich der Beitrag Veränderungsprozessen in der Organisation Hochschule. Lehrentwicklung wird dazu als inkrementeller Innovationsprozess gerahmt, der auf unterschiedlichen Ebenen der Organisation ansetzen kann und im Zusammenhang mit externen Steuerungsimpulsen zu betrachten ist. Die Untersuchung exemplarischer Entwicklungsvorhaben beleuchtet dies näher anhand der involvierten Akteur\*innen und der verfolgten Handlungsansätze, um Implikationen für die zukünftige Erforschung und Förderung von Lehrentwicklung abzuleiten.

### Schlüsselwörter

Lehrentwicklung, Lehrinnovation, Gemeinschaftsaufgabe, Hochschulentwicklung, Veränderungsprozess

---

<sup>1</sup> E-Mail: [bosse@his-he.de](mailto:bosse@his-he.de)



## Academic development as an organisational change process

### Abstract

Recent policy papers and funding initiatives have promoted cooperation between individual and institutional actors to facilitate academic development. In this context, the present paper focuses on change processes in German higher education organisations. It regards academic development as a process of incremental innovation which may start on different levels of the organisation, and which needs to be considered in the context of external governance. To further explore this proposition, this paper examines selected project outlines with regard to the actors involved and the approaches proposed for innovation in teaching and learning. The findings suggest avenues for further research and may inform future initiatives for academic development.

### Keywords

academic development, teaching and learning innovation, collaborative change

## 1 Einleitung

Hochschulpolitische Empfehlungen und Förderinitiativen haben in der jüngeren Vergangenheit externe Impulse zur Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen von Hochschullehre gegeben, die idealerweise mit dem individuellen Engagement der Hochschulmitglieder für die Weiterentwicklung der Lehre zusammenwirken. Akzentuiert wird diese Entwicklung durch die Erklärung von Hochschullehre zur „Gemeinschaftsaufgabe“ (WISSENSCHAFTSRAT, 2017, S. 15), die sich „im Spannungsfeld zwischen institutioneller und individueller Verantwortung“ bewegt.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> So der Titel der diesjährigen Tagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (<https://www.gfhf2020.de>).

Insbesondere für die Empfehlungen zu Akkreditierungsverfahren, aber auch für Lehrstrategien und -profile von Hochschulen/Studiengängen ist charakteristisch, dass darin eine Verständigung über gute Lehre und die kollaborative Weiterentwicklung der Lehrpraxis bzw. förderlicher Rahmenbedingungen angelegt ist. Hochschulpolitisch erfolgt so eine normative Rahmung des Steuerungs- und Gestaltungsspielraums, die über das jeweils individuelle Engagement der in der Organisation Hochschule „lose gekoppelten“ Mitglieder (WEICK, 2009) hinaus eine gemeinschaftliche Verantwortungsübernahme für Lehrqualität sicherstellen will. Zugleich weisen jüngere Untersuchungen zu Förderprogrammen für individuelle Lehrprojekte (JÜTTE et al., 2017) und institutionelle Ansätze zur Verbesserung von Studien- und Lehrqualität (JONGMANN, 2018; SCHMIDT et al., 2018) darauf hin, dass Lehrentwicklung sowohl vom individuellen Einsatz der Initiator\*innen als auch von der organisationalen Einbindung der Projekte abhängt. Noch steht allerdings aus, die zitierte Gemeinschaft und ihre Aufgaben- bzw. Verantwortungsbereiche näher zu betrachten und eine Systematisierung von Lehrentwicklungsansätzen vorzunehmen.

Der vorliegende Beitrag untersucht deshalb die Frage, wie die Weiterentwicklung der Lehre an deutschen Hochschulen gestaltet wird, und fokussiert dazu die involvierten Akteur\*innen und die verfolgten Handlungsansätze. Den Hintergrund bildet der hochschulpolitische Rahmen mit seinen Steuerungsimpulsen in Form von Förderinitiativen (WISSENSCHAFTSRAT, 2017, S. 11f.). Angesichts der aktuellen Aussicht auf eine dauerhafte Förderung von „Innovation in der Hochschullehre“<sup>3</sup> soll auf diesem Weg auch geklärt werden, welche Art von Neuerungen die Lehrentwicklung an Hochschulen derzeit auszeichnen und zukünftig zu erwarten bzw. zu fördern sind.

Für den Aufbau des Beitrags bedeutet dies, Lehrentwicklung zunächst theoretisch als Veränderungs- und Innovationsprozess in der Organisation Hochschule zu beleuchten, in den häufig mehr als einzelne Lehrende involviert sind. Im empirischen

---

<sup>3</sup> Siehe die Bund-Länder-Vereinbarung unter <https://bit.ly/2BdJGs0>.

Teil werden Lehrentwicklungsvorhaben aus dem Dachprogramm der Stiftungsinitiative Lehre<sup>n</sup> herangezogen.<sup>4</sup> Auf die Ausführungen zum methodischen Vorgehen folgen die Ergebnisse, die Auskunft über die in die Weiterentwicklung von Lehre involvierten Akteur\*innen und die identifizierten Handlungsansätze geben, bevor daraus Implikationen für weitere Untersuchungen und die Förderung von Lehrentwicklung abgeleitet werden.

## 2 Lehrentwicklung als Veränderungsprozess

Mit Blick auf Veränderungsprozesse gilt es im Kontext der Organisation Hochschule zu klären, was unter Lehrentwicklung bzw. -innovation zu verstehen ist und welche Besonderheiten sich aus dem Wechselspiel zwischen institutioneller und individueller Verantwortung ergeben. Dazu ist zunächst hervorzuheben, dass der Innovationsbegriff, ebenso wie hochschulische Lehrentwicklung, grundsätzlich eine Neuerung von Inhalten, Methoden oder Medien des Lehrens (und Lernens) in Orientierung an übergeordneten Bildungszielen umfasst (REINMANN, 2017). Während ein enges Innovationsverständnis primär auf technische oder technologische Erfindungen, Produkt- oder Prozessentwicklungen sowie Umbrüche oder größere Veränderungen abhebt, scheint es im Kontext hochschulischer Lehrentwicklung angemessener, ein breites Innovationsverständnis anzulegen (BUSS & BERK, im Erscheinen). Denn häufig handelt es sich um inkrementelle Innovationen, bei denen bestehende Produkte, Prozesse oder Handlungspraxen verändert, weiterentwickelt oder optimiert werden (BRENNAN et al., 2014). Somit geht es überwiegend um schrittweise und weniger um disruptive Veränderungen, wobei auch soziale Praktiken einzubeziehen sind, die zu veränderten Lehrformen führen, denn Innovationen sind in Gesellschaft eingebettet und auf soziales Handeln angewiesen (OGBURN, 1969).

---

<sup>4</sup> Siehe <https://lehrehochn.de>.

Die Differenzierung der Reichweite von Innovationen stellt einen weiteren Aspekt dar, der für die Gestaltung innovativer Lehre bedeutsam ist. So unterscheiden BRAHM et al. (2016) im Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung die miteinander verknüpften Ebenen der Lernumgebungen, der Studienprogramme und der Organisation, an denen Lehrentwicklung ansetzen kann. Adressiert wird damit auch das Spannungsfeld zwischen institutioneller und individueller Verantwortung für Lehrentwicklung, das nicht zuletzt auf der Besonderheit der Organisation Hochschule, ihrer Organisiertheit und Organisierbarkeit akademischer Lehre beruht (SCHMID, 2016). Wenngleich Lehre – im Gegensatz zu Forschung – enger mit der Organisation Hochschule als alleinigem Ort der Erbringung und mit der kollektiven Verantwortung der Mitglieder für die Erbringung derselben verbunden ist (STICHWEH, 2005, S. 124f.), bleibt das Spannungsfeld zwischen managerialer Steuerung und akademischem Selbstmanagement bestehen.

Neben der internen Organisiertheit von Lehrentwicklung scheinen Impulse von außen ebenso relevant, damit Innovationen ihren Weg in die Hochschule finden. Wie in zahlreichen Untersuchungen im Anschluss an neo-institutionalistische Arbeiten zur Isomorphie im Hochschulkontext gezeigt (KRÜCKEN & RÖBKEN, 2009), werden Impulse aus der hochschulischen Umwelt aufgenommen und in unterschiedlicher Form intern verarbeitet. Insofern ist zu fragen, inwiefern Impulse aus dem öffentlichen bzw. hochschulpolitischen Diskurs Einfluss auf die Lehr- und Hochschulentwicklung nehmen. Teils kann es sich um primär legitimatorisch begründete Übernahmen handeln, im Hinblick auf inkrementelle Veränderungen erscheint es jedoch lohnenswert, das Prinzip der mimetischen Isomorphie hervorzuheben, welches darauf verweist, dass Modelle und Lösungen übernommen und nachgeahmt werden, die zu Weiterentwicklungen und innovativen Anpassungen führen können.

Im Hinblick auf die Untersuchung, wie Lehrentwicklung gestaltet wird, bedeuten die theoretischen Überlegungen, der Reichweite von Veränderungsprozessen nachzugehen, ihre Ansatzpunkte auf den unterschiedlichen Handlungsebenen der Hochschule zu analysieren und sie insgesamt im Zusammenhang mit externen Steuerungsimpulsen zu beleuchten.

### 3 Methodisches Vorgehen

Für die empirische Untersuchung wurde das Dachprogramm der Förderinitiative Lehre<sup>n</sup> ausgewählt, das sich an Einzelpersonen (Professor\*innen, Mitglieder aus Hochschulleitungen, Vertreter\*innen aus Hochschuldidaktik/-management) richtet, die im Rahmen einer ca. einjährigen Workshopreihe bei der strategischen Umsetzung von Lehrentwicklungsprojekten unterstützt werden. Basis der Analyse bilden die mit der Bewerbung eingereichten Projektprofile, die einen empirisch fundierten Zugang zur Systematisierung von Lehrentwicklungsansätzen ermöglichen. Zwar erlauben die Vorhabensbeschreibungen keinen Aufschluss über die tatsächliche Umsetzung von Lehrprojekten. Da die Förderung bei Lehre<sup>n</sup> themenoffen gestaltet ist, versprechen sie aber erste Anhaltspunkte, inwiefern spezifische externe Impulse aus dem hochschulpolitischen Diskurs Eingang in die hochschulische Lehrentwicklung finden. Sie werden also stellvertretend für das eingangs genannte Phänomen der extern gesetzten Förderung innovativer Lehre herangezogen. Angesichts der involvierten Akteursgruppen bieten sie sich zudem dafür an, Lehrentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe zu untersuchen und dem Charakter der jeweils angestrebten Veränderungen bzw. Neuerungen nachzugehen.

#### 3.1 Datenmaterial

Die Untersuchung basiert auf 153 schriftlichen Projektprofilen aus den Jahren 2016-2020 im Umfang von ca. einer DIN-A4-Seite, die auf einer vorstrukturierten Selbstauskunft mit Projekttitel, Kurzbeschreibung, Angaben zu Adressat\*innen, Beteiligten, Zielen und Zeithorizont sowie drei Keywords zur Einordnung der Projekte beruhen.

In den untersuchten Jahrgängen wurden jeweils 30-32 Teilnehmende gefördert, wobei in jedem Jahr alle drei Akteursgruppen – Professor\*innen (39 %), Vertreter\*innen aus Hochschuldidaktik/-management (34 %) sowie Hochschulleitungen (27 %) – vertreten sind. Darüber hinaus verbindet das Förderprogramm Vertre-

ter\*innen der unterschiedlichen Hochschultypen sowie Hochschulgrößen, wie in Abbildung 1 dargestellt.<sup>5</sup>

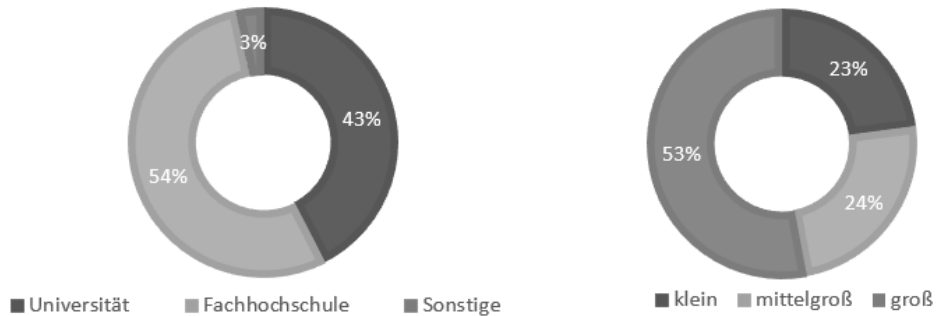


Abb. 1: Zusammensetzung des Samples nach Hochschultyp und -größe

### 3.2 Datenauswertung

Die Auswertung der Projektprofile erfolgte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (KUCKARTZ, 2012), die sich als interpretatives Verfahren durch ein kategorienbasiertes Vorgehen auszeichnet. Angesichts der knappen Projektbeschreibungen und ihrer zugleich relativ großen Zahl zielt die Analyse primär auf manifeste Bedeutungen ab und berücksichtigt zugleich quantitative Verteilungen.

Nach einer ersten Sichtung des Datenmaterials wurden in Orientierung an der Forschungsfrage thematische Hauptkategorien gebildet, zu denen die *Keywords*, *Projektakteur\*innen* und *Handlungsansätze* der Vorhaben gehören. Die Zuordnung von Textsegmenten aus den Projektprofilen zu den deduktiv generierten Hauptkategorien ermöglichte eine erste thematische Strukturierung des Materials. Im zwei-

<sup>5</sup> Die Hochschulgröße wurde in Abhängigkeit vom Hochschultyp bestimmt. Für Fachhochschulen/Universitäten gilt dabei: *klein* < 5.000/7.500 Studierende, *mittelgroß* > 5.000/7.500 ≤ 10.000/20.000 Studierende, *groß* > 10.000/20.000 Studierende.

ten Schritt wurden die Hauptkategorien in Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial ausdifferenziert, so dass die Kategorienentwicklung insgesamt als Kombination deduktiver und datenbasierter Verfahren einzustufen ist. Umgesetzt wurde die Inhaltsanalyse mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA, wobei das konsensuelle Kodieren, d. h. die Verständigung über Kategoriendefinitionen, Ankerbeispiele und Zweifelsfälle in einem vierköpfigen Forschungsteam, zur Qualitätssicherung diente.

## 4 Ergebnisse

Mit Hilfe der Analyseergebnisse zu den *Projektakteur\*innen* wird im Folgenden beleuchtet, welche Personen in die untersuchten Vorhaben involviert sind und als Gemeinschaft betrachtet werden können, d. h. als Gruppe von Personen mit dem gemeinsamen Ziel der Lehrentwicklung. Außerdem werden die *Handlungsansätze* vorgestellt, die in den Projektprofilen zum Ausdruck kommen. Um zunächst aber einen Überblick zum Themenspektrum der Entwicklungsvorhaben zu geben, wird diesen Ergebnissen die Auswertung der *Keywords* vorangestellt.

Die *Keywords* lassen sich mit Hilfe von MAXQDA in Form einer Wortwolke visualisieren, die zur anfänglichen Exploration der Daten genutzt wurde (KUCKARTZ & RÄDIKER, 2019). Die Darstellung in Abbildung 2 umfasst alle 17 aus den *Keywords* gebildeten Kategorien, deren Frequenz in den Projektprofilen anhand der jeweiligen Schriftgröße zu erkennen ist.





Abb. 2: Visualisierung der *Keywords*

Die aus den Keywords gebildeten Themenfelder spiegeln zunächst den generellen Aufruf zur Entwicklung der Hochschullehre aus der Ausschreibung von Lehre<sup>n</sup> wider, genauso wie den besonderen Fokus des Dachprogramms („Organisationsentwicklung und lehrbezogenes Veränderungsmanagement zur Gestaltung von Lehr-/Lernstrukturen und -kulturen“<sup>6</sup>). Dies zeigt sich insbesondere am Themenfeld *Lehr- und Hochschulentwicklung*, das neben gleichlautenden Keywords auch solche wie „Kulturwandel“, „change management“ oder „Lehrinnovation“ umfasst.

Die nähere quantitative Analyse verdeutlicht, dass über den untersuchten Förderzeitraum hinweg neben *Lehr- und Hochschulentwicklung* (mit einem Anteil von 23,2 % an allen Projekten) insbesondere die Themen *Hochschuldidaktik/Lehrqualifikation* (26,5 %) und *Digitalisierung* (21,9 %) vertreten sind. Je nach Jahr der Förderung scheinen allerdings unterschiedliche thematische Schwerpunkte verfolgt zu werden. 2016 sind die meisten Projekte der *Hochschuldidaktik/Lehrqualifikation* (n=11), der *Lehr- und Hochschulentwicklung*, dem *Methodisch-didaktischen Design* und *Qualität* zuzuordnen (jeweils n=10). In den folgen-

<sup>6</sup> Vgl. <https://lehrehochn.de/programme/#start>.

den Jahren konzentriert sich der Fokus dagegen auf das Themenfeld der *Lehr- und Hochschulentwicklung* (2017: n=16), *Qualifizierung bzw. Hochschuldidaktik* (2018: n=14), *Fachlehre* (2019: n=12) und *Digitalisierung* (2020: n=15). Diese unterschiedlichen Akzente scheinen auf Trends im hochschulpolitischen Diskurs bzw. sich wandelnde Handlungsbedarfe zu verweisen, wie z. B. der Fall der *Digitalisierung* nahelegt, die 2016 nur in einem Projektprofil genannt ist, aber 2020 das meistgenannte Themenfeld bildet.

#### 4.1 Projektakteur\*innen

Mittels der Analyse der *Projektakteur\*innen* lässt sich darlegen, wer sich im Rahmen der Projekte für wen engagiert und mit wem für die Umsetzung zusammenarbeitet. Die Kategorisierung der *Initiator\*innen*, der *Adressat\*innen* und der unter *Beteiligung/Kooperation* zu fassenden Akteur\*innen erlaubt, das Sample hinsichtlich der beteiligten Status- und Fächergruppen zu charakterisieren, die Reichweite der Entwicklungsvorhaben zu bestimmen und schließlich auch ihre interne und externe Vernetzung aufzuzeigen.

Im Hinblick auf die *Initiator\*innen* können die Angaben zum Sample (vgl. 3.1) dahingehend ergänzt werden, dass zur Gruppe der Hochschulleitung sowohl (*Vize-Präsident\*innen bzw. (Vize-)Rektor\*innen*) als auch (*Studien- bzw. Pro-)Dekan\*innen*) einzelner Fakultäten gehören. In Bezug auf die Fächergruppen, die für *Professor\*innen* und (*Studien- bzw. Pro-)Dekan\*innen*) ermittelt werden konnten, lassen sich die Projekte vor allem den *Ingenieurwissenschaften* zuordnen (20 %), gefolgt von den *Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* (16 %) sowie *Mathematik und Naturwissenschaften* (9 %).

Anhand der Analyse der *Adressat\*innen* lassen sich erste Hinweise auf die Reichweite der Entwicklungsvorhaben gewinnen, die sich vorrangig an *Studierende* (29 %), *Lehrende bzw. Fakultäten* (28 %) und die *Hochschule insgesamt* richten (24 %). Insgesamt betrachtet adressieren 41 % der Projekte einen *mittelgroßen Adressat\*innenkreis*, d. h. die Projektprofile sind auf Studierende und Lehrende ausgewählter Studiengänge bzw. Fachbereiche ausgerichtet oder zielen auf neue

Akzente in der hochschuldidaktischen Weiterbildung ab (z. B. Austauschformate). Etwas weniger verbreitet sind Projekte mit *kleinem Adressat\*innenkreis* (33 %), der Studierende und Lehrende einzelner Lehrveranstaltungen, Module, Studienabschnitte oder spezifischer Wahlangebote bzw. Teilnehmer\*innen bestimmter hochschuldidaktischer Angebote (z. B. für Neuberufene) umfasst. Ein *großer Adressat\*innenkreis*, der alle Mitglieder der Hochschule betrifft, wie bei der Entwicklung eines Lehrprofils oder dem Aufbau hochschulweiter Serviceeinrichtungen für Studium und Lehre, lässt sich schließlich für etwas weniger als ein Drittel der Projekte (26 %) feststellen.

Weitere Projektakteur\*innen wurden mit Hilfe der Kategorie *Beteiligung* erfasst, wobei die Angaben zur Zahl der am Projekt Beteiligten Auskunft über die Projektgröße geben. Insgesamt sind *kleine Projekte* mit 1-5 Beteiligten besonders häufig (41 %), gefolgt von *mittelgroßen* (6-15 Beteiligten; 36 %) und *großen Projekten* (mehr als 16 Beteiligte; 23 %). An besonders vielen der untersuchten Vorhaben wirken einerseits *Fachkolleg\*innen*, andererseits *zentrale Einrichtungen für Studium und Lehre* mit. Zudem zeigt sich, dass nur ein kleinerer Teil der Projekte allein von den *Initiator\*innen mit Unterstützung* durch einzelne Mitarbeitende oder Hilfskräfte realisiert wird. Häufiger sind *Projektteams* mit mehreren Mitarbeitenden zu finden, genauso wie hochschulweite *Projektgremien*, die Akteur\*innen aus verschiedenen Statusgruppen bzw. Funktionsbereichen einbeziehen.

Neben der internen Beteiligung ist häufig auch eine externe *Kooperation* vorgesehen, insbesondere durch *Praxispartner\*innen* (z. B. Unternehmensvertreter\*innen). Seltener sind ausgewählte *Fachexpert\*innen* anderer Hochschulen, *Partnerhochschulen*, *hochschulübergreifende Netzwerke* und *Hochschulverbände* als Kooperationspartner\*innen genannt und in Einzelfällen werden *Förderinitiativen* (z. B. Stiftungen) und andere *Bildungseinrichtungen* (z. B. Schulen) angeführt.

## 4.2 Handlungsansätze

Für einen vertieften Einblick in die Gestaltung von Lehrentwicklung wurden die Projektprofile mit Blick auf die *Handlungsansätze* analysiert, die für die einzelnen

Vorhaben charakteristisch sind. Dazu wurden die jeweiligen Maßnahmen, Aktivitäten und Vorgehensweisen unter der Frage analysiert, was in den Vorhaben wie entwickelt werden soll. Das entwickelte Kategoriensystem umfasst elf *Handlungsansätze*, die sich vier verschiedenen Entwicklungsebenen zuordnen lassen (siehe Abbildung 3). Damit werden die Ebenen des eingangs angeführten Modells pädagogischer Hochschulentwicklung anhand der Projektprofile um eine eigene Ebene für Supportstrukturen erweitert, die Projekten zur *Lehrkompetenzentwicklung* vorbehalten ist. Daneben sind Projekte zur *methodisch-didaktischen Entwicklung* der Ebene der Lernumgebungen zuzuordnen, während die *Studienprogrammentwicklung* mit der zweiten Ebene im Modell von BRAHM et al. (2016) korrespondiert und Projekte zur *Prozess- und Strukturentwicklung* auf der Ebene der Organisation zu verorten sind.

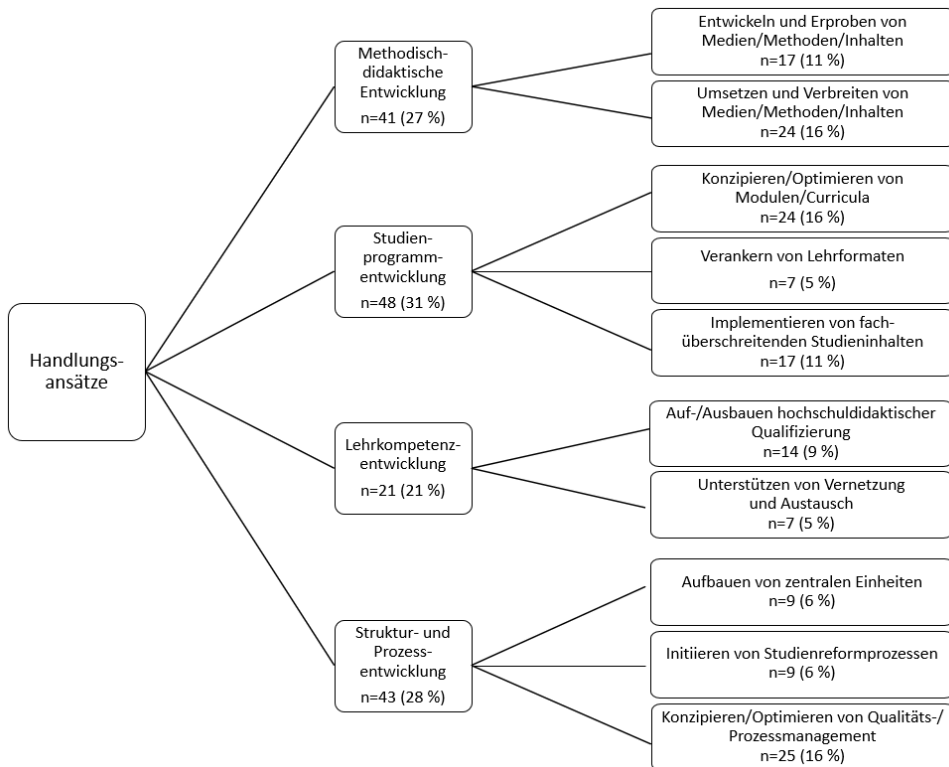


Abb. 3: Kategorisierung *Handlungsansätze* (n=153)

Unter quantitativen Aspekten ist festzustellen, dass die Projektprofile zu einem Drittel (31 %) auf der Ebene der *Studienprogramm-entwicklung* angesiedelt sind. Vorhaben zur *Prozess- und Strukturentwicklung* und *methodisch-didaktische Entwicklungsprojekte* werden insgesamt etwas weniger häufig verfolgt (28 bzw. 27 %). Projekte zur *Lehrkompetenzentwicklung* machen schließlich den kleinsten Anteil aus (14 %).

### 4.2.1 Methodisch-didaktische Entwicklung

Die der methodisch-didaktischen Entwicklung zugeordneten Handlungsansätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf der Ebene von Lernumgebungen ansetzen und sich auf ausgewählte Medien, Methoden und/oder Inhalte beziehen. Maßgeblich für ihre Unterscheidung ist dabei, wie weitreichend die Entwicklung jeweils angelegt ist. Beim *Entwickeln und Erproben* liegt der Schwerpunkt auf der konzeptionell-experimentellen Phase der Entwicklung, während beim *Umsetzen und Verbreiten* nicht nur neue Medien, Methoden und/oder Inhalte erstellt werden, sondern ihre Umsetzung in der Lehre mit Maßnahmen zur weiteren Verbreitung verknüpft ist. Diese fußen häufig auf der Evaluation von Projektaktivitäten und bestehen z. B. in Berichterstattung und Austausch innerhalb der Hochschule oder Fachkreisen. Veranschaulichen lässt sich dies anhand der Zielsetzung zweier Projekte, von denen das erste als Beispiel für *Entwickeln und Erproben*, das zweite für *Umsetzen und Verbreiten* steht:

Konzeption, Durchführung und Evaluation von fünf Lehrveranstaltungen unter Nutzung digitaler Technik im didaktisch zielführenden Kontext zur Förderung des Lernerfolges (2017\_10\_FH)

Entwicklung von qualitätsgesicherten Online-Lern-Materialien für Studierende im Bereich Thermodynamik [...], insbesondere Übungssysteme mit Feedback zum Vorgehen und Lernstand, Didaktischen Diskurs unter Fachkolleg\_innen anregen und fördern, langfristig: Entwicklung einer Fachdidaktik Thermodynamik (2020\_19\_FH)

### 4.2.2 Studienprogrammentwicklung

Die Ebene der Studienprogrammentwicklung gliedert sich in drei Handlungsansätze, die der Veränderung von curricularen Strukturen und Inhalten dienen. Damit gehen diese Ansätze über spezifische Lehrkonzepte bzw. Lernumgebungen hinaus, da sie ganze Studiengänge, Studienbereiche/-abschnitte oder Querschnitts- bzw. Zusatzangebote betreffen. Hierzu gehört zunächst das *Konzipieren bzw. Optimieren von Modulen oder Curricula*, beispielsweise in Form von Projekten, die mit der

Einführung neuer bzw. der Weiterentwicklung bestehender Studiengänge oder der Ausgestaltung der Studieneingangsphase befasst sind. Beispiele für diese drei Varianten finden sich in den folgenden Zitaten:

Entwicklung eines englischsprachigen Studiengangs, der den Zielen des Fachbereichs entspricht, von der Mehrheit des Fachbereichs getragen wird und mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreich implementiert werden kann (2019\_7\_Uni)

Kritische Revision der Modulschiene „Musikpädagogik“ in den lehrerbildenden Studienarchitekturen (2016\_6\_KMHS)

Veränderung der Lehr- und Lernkultur sowie Überarbeitung der curricularen Lehrveranstaltungen des ersten Studienjahrs, so dass Studierende durch die Identifikation mit ihrem Fach eine hohe Studienmotivation entwickeln (2016\_29\_FH)

Darüber hinaus ist der Ebene der Studienprogrammentwicklung auch das modul- bzw. studienangängübergreifend angelegte *Verankern von Lehrformaten* zuzuordnen, d. h. beispielsweise „Service Learning“ zu etablieren, „Creative Learning Spaces“ einzurichten oder „Lernlabore“ in die Lehramtsausbildung für Berufsbildende Schulen einzuführen.

Nicht zuletzt umfasst die Studienprogrammentwicklung das *Implementieren fachüberschreitender Studieninhalte*, das sich durch die Erweiterung des regulären Studienangebots auszeichnet. Die Neuerungen können darin bestehen, ein hochschulweites Studium Generale zu etablieren, die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in die Studiengänge zu integrieren oder Zertifikatsprogramme zum Thema Nachhaltigkeit aufzubauen.

#### **4.2.3 Lehrkompetenzentwicklung**

Auf der Supportebene sind zwei Handlungsansätze für die Lehrkompetenzentwicklung zu identifizieren, die auf das *Auf- bzw. Ausbauen hochschuldidaktischer Qualifizierung* ausgerichtet sind oder sich dem *Unterstützen von Vernetzung und Aus-*

*tausch* widmen. Im ersten Fall geht es um Lehrkompetenzentwicklung im Rahmen klassischer Weiterbildungsangebote der Hochschuldidaktik, während im zweiten Fall die Stärkung von Erfahrungsaustausch und kollegialer Zusammenarbeit im Zentrum steht.

Beim *Auf- bzw. Ausbauen hochschuldidaktischer Qualifizierung* handelt es sich zumeist um die Weiterentwicklung bereits etablierter Angebote für Lehrende und Tutor\*innen. Dazu gehört vor allem, bestehende Angebote in ein Gesamtkonzept zusammenzuführen, aber auch neue Akzente zu setzen, etwa durch die Verbindung von Weiterbildung mit Forschungsaktivitäten im Sinne des *Scholarship of Teaching and Learning (SOTL)*:

- 1) Einführung des SOTL-Ansatzes als ein tiefenwirksames Format der Lehrentwicklung
- 2) Evidenzbasierte Multiplikation guter Lehrpraxis über die eigene Hochschule hinaus (Publikation)
- 3) Bündelung unterschiedlicher Lehrförderprogramm [...] unter das gemeinsame Dach forschender Reflexion und Evaluation von Lehre (2017\_22\_Uni)

Demgegenüber sollen für das *Unterstützen von Vernetzung und Austausch* vor allem neue Formate erprobt und eingeführt werden, wie das folgende Beispiel veranschaulicht:

Zusammenarbeiten in den Schnittstellenbereichen und gemeinsame Strukturbildung in Zusammenarbeit mit zentralen und dezentralen Einheiten, Ermöglichung/Unterstützung einer Diskurs-/ Qualitätskultur [...] Identifikation der Personen, Finden eines Formats für den Austausch, Themenfindung, Initialtreffen, Überlegungen zur Weiterführung (2019\_30\_Uni)

#### **4.2.4 Prozess- und Strukturentwicklung**

Auf der organisationalen Ebene der Prozess- und Strukturentwicklung finden sich in den Projektprofilen drei Handlungsansätze. Zunächst handelt es sich um das *Aufbauen von zentralen Einheiten*, die für eine übergreifende Förderung von Lehr- bzw. Qualitätsentwicklung sorgen sollen, wobei spezifische Angebote (z. B. im Bereich der Schreibdidaktik) hochschulweit integriert oder bestehende Stabsstellen



(z. B. Hochschuldidaktik, E-Learning) zusammengeführt werden sollen, um strategische Ziele umzusetzen.

Ein weiterer Handlungsansatz besteht im *Initiieren von Studienreformprozessen*, das Verfahren zur Profilierung des hochschulweiten Studienangebots beinhaltet, z. B. im Hinblick auf Berufs- und Kompetenzorientierung:

Weiterentwicklung der Studiengänge [...] mit Blick auf drei ineinandergreifende Bausteine: a. Fachwissenschaftlich fundierte Aufbereitung und Einbindung von Anforderungen und Inhalten der Arbeitswelt/der Gesellschaft von morgen; b. Ausbau von Lehr-/Lernformen, die stärker als bislang den je fachspezifischen Erwerb überfachlicher Kompetenzen adressieren; c. Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien.

(2020\_28\_FH)

Davon ist ein dritter Handlungsansatz zu unterscheiden, der im *Konzipieren bzw. Optimieren von Qualitäts- und Prozessmanagement* besteht. Hierbei geht es um die (Weiter-)Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen, u. a. in Vorbereitung auf die Systemakkreditierung, oder um ausgewählte Instrumente und Verfahren der Qualitätsentwicklung, wie die Entwicklung eines Leitbilds Lehre:

Fachbereichs- und statusgruppenübergreifender, themenzentrierter Dialog: Für welche Lehre wollen wir als Hochschule stehen, wie entwickeln wir uns weiter? Nach einem ca. einjährigen Dialogprozess sollen die Ergebnisse visualisiert, zusammengefasst und in Leitbild(er) Lehre überführt werden. (2018\_15\_FH)

## 5 Diskussion und Fazit

Vor der zusammenfassenden Diskussion der Ergebnisse ist als grundlegende Limitation hervorzuheben, dass die Analyse auf Vorhabensbeschreibungen basiert und keine Aussagen zur tatsächlichen Umsetzung erlaubt, für die es vielmehr weiterer Forschungsschritte bedarf. Im Hinblick auf die Frage nach der Gestaltung von Leh-

rentwicklung hat die Untersuchung am Beispiel der im Rahmen von Lehre<sup>n</sup> geförderten Vorhaben aber bereits gezeigt,

- dass das Themenspektrum auf den hochschulpolitischen Diskurs und externe Steuerungsimpulse verweist,
- wie sich aus den Konstellationen der involvierten Akteur\*innen eine unterschiedliche Reichweite von Veränderungsprozessen ergibt und
- welche Lehrentwicklungsansätze auf den verschiedenen Handlungsebenen der Organisation Hochschule verfolgt werden.

Das anhand von Keywords untersuchte Themenspektrum liefert erste Hinweise auf gemeinsame und zugleich vom Förderzeitpunkt abhängige Schwerpunkte der Vorhaben, die mit dem hochschulpolitischen Diskurs korrespondieren. Dies kann als Anhaltspunkt für (mimetische) Isomorphie gewertet werden, ist allerdings noch über die Keywords hinaus zu überprüfen, um tieferen Einblick in die Handlungsproblematiken zu gewinnen, die die Initiator\*innen aufgreifen.

Die Befunde zu den Projektakteur\*innen verdeutlichen, dass Lehrentwicklung in den untersuchten Vorhaben – trotz der losen Koppelung und der immer wieder betonten individuellen Freiheit von Lehre und Forschung – überwiegend als Gemeinschaftsaufgabe gesehen wird und auf eine eher hohe Reichweite angelegt ist. So zeugen die Projektprofile vom Zusammenwirken des individuellen Engagements einzelner Professor\*innen und der institutionellen Verantwortung, die von Seiten der Hochschul- bzw. Fakultätsleitungen, aber auch von Personen aus Hochschuldidaktik bzw. -management übernommen wird. Zudem geht der Adressat\*innenkreis häufig über die Teilnehmenden bzw. Verantwortlichen einzelner Lehrveranstaltungen hinaus und es ist eine deutlich größere Reichweite bis hin zur gesamten Hochschule vorgesehen. Nicht zuletzt finden sich Hinweise auf die organisationale Einbettung der Projekte, da zahlreiche Vorhaben Anbindungen an das Fachkollegium, genauso wie an zentrale Instanzen aufweisen und teils auf der Zusammenarbeit über verschiedene Entscheidungsebenen und Zuständigkeitsbereiche hinweg beruhen. Lehrentwicklung ist also den Projektprofilen zufolge zumindest als kollaborative Unternehmung angelegt, so dass weiterführend zu untersuchen

wäre, inwieweit die für Hochschulen charakteristische lose Kopplung im Zuge der Umsetzung von Lehrentwicklungsprojekten überwunden wird und wie sich die Zusammenarbeit im Einzelnen gestaltet.

Ähnlich wie die Befunde zu den Akteur\*innen verweisen auch die identifizierten Handlungsansätze auf die tendenziell hohe Reichweite der Projekte, da sie über die Ebene der methodisch-didaktischen Entwicklung hinaus auch die Studienprogrammentwicklung und die Struktur- und Prozessentwicklung auf der Ebene der Organisation betreffen. Quer zu diesen drei Ebenen zeichnet sich mit den Projekten zur Lehrentwicklung zudem eine eigene Ebene der Supportstrukturen ab. Dies legt nicht nur nahe, die übliche Unterscheidung zwischen Mikro, Meso- und Makroebene von Hochschulen für den Bereich der Lehrentwicklung zu überprüfen. Vielmehr ermöglichen die identifizierten Handlungsansätze, auch die Reichweite von Veränderungsprozessen auf den verschiedenen Ebenen differenziert zu bestimmen. So zeigt sich, dass die verfolgten Handlungsansätze mal experimenteller, mal grundsätzlicher und struktureller Natur sind, indem es beispielsweise einerseits um die Erprobung von Methoden/Medien/Inhalten, andererseits um deren Verbreitung oder nachhaltige Implementierung geht. Zugleich scheinen die Vorhaben primär für inkrementelle Entwicklungen zu stehen, was sich insbesondere in der beabsichtigten *Weiterentwicklung* bestehender Maßnahmen zeigt. Dies mag der Textsorte der Projektprofile geschuldet sein und aus der generellen Antragslogik resultieren, nach der i. d. R. solche Maßnahmen förderfähig sind, die an Bekanntem ansetzen und damit Erfolg in der Umsetzung versprechen. Gleichwohl finden sich in den Projektprofilen deutliche Abstufungen im angestrebten Innovationsgrad, wenn es z. B. einerseits um punktuelle Veränderungen einzelner Lehrveranstaltungen geht und andererseits die Begründung einer neuen Fachdidaktik eingeleitet wird. Dass es sich zudem weniger um technische/technologische Innovationen handelt, sondern eher um Veränderungen der sozialen Praxis, zeigen vor allem die Vorhaben, die auf eine hochschulweite Verständigung über gute Lehre setzen.

Um näheren Einblick in die Verbreitung der identifizierten Handlungsansätze zu gewinnen und die entwickelte Heuristik zu überprüfen, ist die Untersuchung zum einen noch auf weitere Lehre<sup>n</sup>-Jahrgänge auszuweiten und zum anderen sollten

Vorhabensbeschreibungen anderer Förderprogramme einbezogen werden. Dies ermöglicht nicht nur, die thematischen Schwerpunkte und Handlungsansätze der Vorhaben über einen längeren Zeitraum zu betrachten und mit hochschulpolitischen Diskurslinien zu vergleichen. Vielmehr ließe sich mit der vergrößerten Grundgesamtheit auch prüfen, von welchen Akteur\*innen welche Art von Veränderungsimpulsen ausgehen und welche Rolle etwa Fächergruppen, Hochschultyp und Hochschulgröße spielen.

Auch wenn weiterhin Forschungsbedarf besteht, lassen sich bereits praktische Implikationen aus den bisherigen Ergebnissen ableiten. Dazu gehört, dass das aufgezeigte Themenspektrum nahelegt, bislang wenig adressierte Anforderungen an die Lehrentwicklung (wie z. B. ihre theoretische Fundierung und Verknüpfung mit Forschungsaktivitäten) gezielter zu fördern. Hinzu kommt, dass sich in den untersuchten Vorhaben ein besonderes Engagement für Lehrentwicklung im MINT-Bereich abzeichnet, so dass sich die Frage stellt, mit Hilfe welcher Förderstrukturen andere Disziplinen stärker eingebunden werden könnten. Für die Reflexion der bisherigen Förderpraxis genauso wie für die zukünftige Gestaltung und Förderung von Lehrentwicklung bietet es sich schließlich an, die identifizierten Entwicklungsebenen und Handlungsansätze als Orientierung zu nutzen, um sowohl dem Bedarf an punktuellen methodisch-didaktischen Veränderungen als auch an weitergreifender Hochschulentwicklung Rechnung zu tragen.

## 6 Literaturverzeichnis

**Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D.** (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 19-36). Wiesbaden: Springer.

**Brennan, J., Broek, S., Durazzi, N., Kamphuis, B., Ranga, M. & Ryan, S.** (2014). *Study on innovation in higher education*. Luxembourg: European Union. <http://eprints.lse.ac.uk/55819/>, Stand vom 30. Juni 2020.

- Buß, I. & Berk, I. van den.** (im Erscheinen). Innovationsförderung in Lehre und Studium an Hochschulen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik*. Stuttgart: UTB.
- Jongmanns, G.** (2018). Den Qualitätspakt Lehre nachhaltig nutzen. *HIS-HE: Medium*, 2, 18.
- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C.** (2017). *Das Neue in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer.
- Krücken, G. & Rübken, H.** (2009). Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 326-346). Wiesbaden: VS.
- Kuckartz, U.** (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S.** (2019). Exploring the Data. In U. Kuckartz & S. Rädiker (Hrsg.), *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA* (S. 51-64). Cham: Springer.
- Ogburn, W. F.** (1969). *Kultur und sozialer Wandel*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Reinmann, G.** (2017). Verstetigung von Lehrinnovation. Ein Essay. *Impact Free*, 9. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-9.pdf>, Stand vom 30. Juni 2020.
- Schmid, C. J.** (2016). *Die soziale Organisiertheit und Organisierbarkeit von Interessen(freiheit)*. Dortmund: TU Dortmund.
- Schmidt, U., Besch, C., Schulze, K., Heinzelmann, S., Andersson, M. & Wesolowski, A.-K.** (2018). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre)*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).
- Stichweh, R.** (2005). *Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung*. München: De Gruyter Saur.
- Weick, K. E.** (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 85-109). Wiesbaden: VS.

**Wissenschaftsrat** (2017). *Strategien für die Hochschullehre*.

<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>, Stand vom 29.06.2020.

## Autor\*innen



Dr. Elke BOSSE || HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V.  
(HIS-HE) || Goseriende 13a, D-30159 Hannover

<https://his-he.de>

[bosse@his-he.de](mailto:bosse@his-he.de)



Dr. Grit WÜRMSEER || HIS-Institut für Hochschulentwicklung  
e.V. (HIS-HE) || Goseriende 13a, D-30159 Hannover

<https://his-he.de>

[wuermseer@his-he.de](mailto:wuermseer@his-he.de)



Uwe KRÜGER || HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V.  
(HIS-HE) || Goseriende 13a, D-30159 Hannover

<https://his-he.de>

[u.krueger@his-he.de](mailto:u.krueger@his-he.de)