
Claudia GÓMEZ TUTOR¹ & Christine MENZER (Kaiserslautern)

Vereinzelt angelegt – systemisch gedacht. Kopplungsprozesse als Ausgangspunkt einer nachhaltigen Hochschulentwicklung

Zusammenfassung

Der Wandel der Lernkultur, mit dem die Kompetenzen des/der Lernenden in den Vordergrund rücken, ist inzwischen zu einer Prämisse für eine zukunftsfähige Hochschule geworden. Dennoch wird der Wandel nach wie vor eher dort verortet, wo Lehrende und Lernende direkt in Interaktion treten, was dazu führt, dass Änderungsprozesse zwar vollzogen, aber nur punktuell wirken können. Um schnell und gleichzeitig nachhaltig einen Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen herbeizuführen, ist es unabdingbar, vom System her zu denken und in allen Bereichen (Lehre, Personal, Organisation) unterstützende Maßnahmen zu implementieren, die Hochschulentwicklung im Sinne einer Qualitätssicherung und -steigerung ermöglichen.

Schlüsselwörter

Lernkulturwandel, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Lehr-Lern-Entwicklung, Selbststeuerung, Verantwortung, Kompetenzorientierung

Loosely coupled – systemic-minded: The tight coupling process as a starting point for sustainable development in higher education

Abstract

The new culture of learning, which focuses on learner competences, has become a priority for forward-thinking universities. However, since this change from teaching to studying is still being applied in the area of direct teacher-learner interaction, the change processes are implemented, but are only selectively effective. For a fast and sustainable paradigm change from teaching to learning, it is necessary to concentrate on the whole system (teaching, staff, organisation). Supporting procedures that encourage the improvement and verification of quality levels need to be implemented in all areas of the university / higher education.

Keywords

culture of learning, organisational development, human resource development, development of teaching and learning, self-monitoring, responsibility, competence orientation

¹ E-Mail: cgomez@zfl.uni-kl.de

1 Einleitung

Angesichts der allgegenwärtigen Forderungen nach Kompetenzorientierung in Zeiten von Bachelor- und Masterstudiengängen an Hochschulen ist es opportun, sich über die Hochschullehre weitere Gedanken zu machen. Denn inzwischen deutet sich auch in der Hochschullandschaft ein Lernkulturwandel an, der die Diskussionen aus der schulischen und erwachsenenbildnerischen Didaktik aufnimmt und dem Aspekt Rechnung trägt, dass Lernen nur vom Individuum ausgehen kann.

Im Prinzip entspricht dies einer Rückkehr zu den Wurzeln universitärer Lehre, denn der Aspekt des Lernens ist an der Hochschule nur der vorgelagerte, quasi mechanische Teil des Durchdringens und Abspeicherns von Wissen und stellt damit die Voraussetzung für die eigentliche Tätigkeit, das Studieren, dar. „Studieren“ leitet sich vom lateinischen Begriff „studere“ ab und meint „nach etwas streben“ bzw. „sich um etwas bemühen“. In dieser Übersetzung des Begriffs wird deutlich, dass Studierende sich aktiv und ggf. mit Anstrengung um die notwendigen Inhalte kümmern und diese aneignen müssen. Schon mit der Begrifflichkeit wird offensichtlich, dass das Studieren an Hochschulen eine Entwicklung genommen hat, die dem eigentlichen Tun abträglich ist. Die bisher häufig angewandte Methode des Memorierens von dargebotenen Inhalten und der Versuch, Wissen punktuell einzutrichern, wird damit ad absurdum geführt und bestätigt die Notwendigkeit des eingangs erwähnten Lernkulturwandels. Mit dem Leitmotto „Studierende als Partner“ hat beispielsweise die Technische Universität Kaiserslautern den Paradigmenwechsel vom Lehren zum selbstgesteuerten Lernen eingeläutet.

Ziel des Beitrags ist es, jene Prozesse bzw. Entwicklungspotenziale aufzuzeigen, die einen Lernkulturwandel nachhaltig an der Hochschule verankern können. In den Mittelpunkt rückt dabei eine systemische Hochschulentwicklung, die es unter Einbezug theoretischer sowie praxisbezogener Implikationen nachfolgend zu diskutieren gilt. Hierzu sollen auch Konzepte und Ansätze, die an der Technischen Universität Kaiserslautern in unterschiedlichen Bereichen bereits umgesetzt werden, als Beispiele konkreter Ausgestaltung herangezogen werden.

2 Zur Notwendigkeit eines Lernkulturwandels

Neue Studienbedingungen und Erwartungen an die Kompetenzentwicklung bei Studierenden machen ein Innehalten und ein Überdenken der bisherigen Lehr-Lern-Arrangements notwendig. Hilfreich ist dabei ein Blick auf die bereits stark diskutierten erwachsenenpädagogischen Konzepte zum Lernen, die mit der Aussage aufwarten, dass Wissen nicht in die Köpfe „transportiert“ werden kann, sondern individuell erzeugt wird (vgl. SIEBERT, 2003). Aber auch auf die Bedeutung der subjektiven Bedingungen und Voraussetzungen des Lernens, die an den lernbiographisch frühen Prägungen anknüpfen und die emotionale Rahmung (GIESEKE, 2007) von aktuellen Lern-, Leistungs- und Selbststeuerungspotenzialen konstituieren, muss verstärkt eingegangen werden. Gerhard ROTH (2003) spricht in diesem Zusammenhang von „emotionaler Konditionierung“, die aufgrund von wiederholt auftretenden negativen oder positiven emotionalen Erfahrungen entsteht, indem

bestimmte, damit zusammenhängende Erlebnisse im „emotionalen Erfahrungsge-dächtnis“ verankert werden.

Auf Basis einer systemtheoretisch-konstruktivistisch ausgerichteten Sichtweise des Lernens Erwachsener, und damit auch Studierender, ist die Theorie „selbstreferentieller Systeme“ (MATURANA, 1996) zu betrachten. Demnach reproduzieren autopoietische (= sich selbst hervorbringende) Systeme jeweils *diejenigen* Elemente, aus denen sie bestehen, mit Hilfe *derjenigen* Elemente, aus denen sie bestehen, d. h., sie erzeugen diese selbst, da es sich um informationell geschlossene Systeme handelt. Das Gehirn verhält sich „strukturdeterminiert“, indem es Impulse verarbeitet, die sich aufgrund der vorhandenen kognitiven Strukturen zur Bearbeitung anbieten. Individuelles Lernen entsteht auf diese Weise erst durch die Weiterentwicklung von Vorstrukturierungen, wenn die Reorganisation des Systems aktiv vorgenommen wird (vgl. ARNOLD & GÓMEZ TUTOR, 2007).

Dies hat Auswirkungen auf Lehr-/Lernprozesse, die Lernende aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen aufnehmen (können), wenn die ankommende Information als neu oder relevant identifiziert wird. Nur was in das jeweilige kognitive System passt, anschlussfähig ist und gangbar (viabel) erscheint, kann gelernt werden (SIEBERT, 2003). Auf diese Weise konstruiert sich die subjektive Wirklichkeit, wobei die Reorganisation des Wissens in einer aktiven Auseinandersetzung mit eintreffenden Informationen stattfindet und die zunächst vorhandene kognitive, aber auch emotionale Dissonanz überwinden muss, die in diesem Zusammenhang entsteht.

Dies gilt in gleichem Maße auch für Lehrende, die nur *die* Information weitergeben, die in *ihrem* kognitiven System verankert ist, und zwar auf ihre jeweils individuelle Art. Was Lehrende lehren, sind ebenfalls keine objektiven, sondern durch die individuelle kognitive Struktur angepasste Wissensanteile, die später von den Lernenden auf ihre Weise verarbeitet werden. Lehren und Lernen sind somit zwei getrennte, autopoietische Systeme.

Bezogen auf Lehren und Lernen kann gesagt werden, dass gerade aufgrund der plastischen – dynamischen – Struktur die selbstreferentiellen Systeme zum Lernen im Sinne von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion in der Lage sind (REICH, 2006) und sich in einem ständigen Wandel befinden. Lernen als stetige Interaktion ist demzufolge von der Frage abhängig, ob das lernende System verstehen kann, was das lehrende System ihm „mitteilen“ will und ob es eine Übersetzungslogik bereithält. „Übersetzung“ lässt sich dann verstehen als Deutung von Wissen, dessen Interpretation sowie dessen Verdolmetschung bzw. die Übertragung in intra- und interdisziplinäre Diskurse (Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion). Wichtig ist es somit, die Übersetzungssystematiken aufzudecken, mit deren Hilfe die unterschiedlichen Systeme eine Verbindung eingehen können und lehrende Systeme durch eine strukturelle Kopplung mit den lernenden Systemen in Kontakt treten. Auf Lehre bezogen kann in diesem Sinne von „didaktischer Koppelung“ gesprochen werden (vgl. ARNOLD & GÓMEZ TUTOR, 2007).

Mögliche Lehr-/Lernarrangements müssen daher vom Lernen her entwickelt werden, außerdem muss systemtheoretisch näher bestimmt werden, was „Aneignung“ bzw. „Wandel“ bedeuten. Ob gelernt wird oder etwas verändert werden kann, regu-

liert sich nicht aus der Logik der Intervention des traditionell für den Lernprozess „verantwortlichen“ Systems. Hieraus ergeben sich Konsequenzen für eine Didaktik des selbstgesteuerten Lernens, denn nicht die einseitige Störung durch Input – also eine „Interventionslogik“ – ist die didaktische Grundannahme, sondern eine „Interaktionslogik“ mit gegenseitigen Perturbationen, die transformierend auf Lehrende und Lernende wirken. Lernen ist damit nicht zu verstehen als reziproker Prozess der „Übernahme und Anpassung, sondern ein aktives Neuproduzieren“ (MEUELER, 1993, S. 119) von bereits vorhandenen Mustern der Verarbeitung und bekannten Ergebnissen.

Es ist somit offensichtlich, dass Lehrende sich nicht aus ihrer Verantwortung für den Lernprozess verabschieden können, es geht vielmehr um eine andere, neue Art von Verantwortung der Lehrenden in und mit systemischen Kontexten.

Dieser Gedanke zeigt die enge Verbindung auf, die zwischen der Frage nach der Möglichkeit von Lernen und der Unmöglichkeit der Instruktion auf der einen Seite sowie der Autonomie im Lernprozess und der Kopplung von Systemen auf der anderen Seite besteht. Autonomie schließt letztlich jeweils Absicht, Entscheidung und Verantwortungsübernahme beim Lernen mit ein. Mit der Betrachtung der didaktischen Kopplung ist zunächst die prinzipielle Unterstützungsmöglichkeit von autonomen Lernenden geklärt, allerdings bleibt die Frage, welche Charakteristika die Lernenden für selbstgesteuertes Lernen aufweisen müssen und welche Aufgaben und Kompetenzen von Lehrenden übernommen werden.

3 Hochschulentwicklung systemisch gedacht

Der anhand der systemisch-konstruktivistischen Konzeption skizzierte Lernkulturwandel wird nur langsam eintreten, wenn an der Hochschule keine entsprechenden stützenden Maßnahmen eingeführt werden. Dies zeigen analog die Erfahrungen im Bereich der Schulentwicklung, die immer wieder feststellen muss, dass Entwicklung und Qualität nicht aufgrund von Entscheidungen einzelner Beteiligter im Gesamtsystem veränderbar ist. Eine weitere Erkenntnis aus der Schulentwicklung besteht darin, dass die Entwicklung von Lehre nicht isoliert von anderen organisationalen und institutionsbezogenen Prozessen betrachtet werden kann (ROLFF, 2007; KLIPPERT, 2008; BOHL et al., 2010).

Im Rückgriff auf die Schulentwicklungsdebatte kann für die Hochschulen daher ein entsprechendes Modell bereitgestellt werden, das Hochschulentwicklung als *systemische* Hochschulentwicklung beschreibt. Hierbei ist zu beachten, dass die Gestaltungsfreiheit der Lehrenden in Einklang gebracht werden muss mit den jeweils hochschulintern geltenden Leitbildern und Zielen und es sich insgesamt bei Hochschulen um „loosely coupled systems“ (WEICK, 1976) handelt, bei denen die einzelnen Subsysteme häufig mit geringer gegenseitiger Beeinflussung nebeneinanderstehen. Eine Herausforderung besonderer Art, wenn man insgesamt die Stellung von Lehre und Forschung an den Hochschulen bedenkt und es unter anderem eines HRK-Beschlusses (2008) bedurfte, um Lehre stärker in den Fokus zu rücken. Angesichts der Herausforderungen und Rahmenbedingungen, denen die Hochschulen spätestens seit Bologna mit den Fragen zu Durchlässigkeit, Diversität, Offene Hochschule und Employability ausgesetzt sind, ist ein Konzept **systemischer**

Hochschulentwicklung eine *Conditio sine qua non* in Bezug auf die Zukunft der Hochschulen. Reformvorhaben bleiben ansonsten in ihren gut gemeinten Anfängen stecken, wenn sie nur mit begrenzten Sichtweisen und nicht systembezogen entwickelt werden, wie dies FULLAN (2009) auch für die Bildungsreformen im Schulbereich konstatierte.

Im Hochschulbereich stellt beispielsweise der von der KMK mit dem Stifterverband für die deutsche Wissenschaft initiierte Wettbewerb „Exzellenz in der Lehre“² aus dem Jahr 2009 eine übergreifende Maßnahme dar, die die Strategien zur Qualitätsentwicklung in der Lehre auch hinsichtlich Personalentwicklung fokussiert. Auf dieser Grundlage kann ein Modell für die systemische Hochschulentwicklung aus den Elementen Lehrentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung aufgestellt werden, das die Erfordernisse zur Weiterentwicklung der Qualität in der Lehre berücksichtigt. Zu beachten gilt, dass es sich bei der Hochschulentwicklung ebenfalls um Lernprozesse handelt, bei denen die zuvor beschriebenen Kopplungsprozesse notwendig werden, die sich nur bei einer Interaktionslogik einstellen.

Mit **Lehrentwicklung** kann der Bereich der Lehr-Lern-Arrangements an der Hochschule gefasst werden, wobei es sich um die Fortsetzung, aber auch um die Akzentsetzung bei vorhandenen oder schon in Gang gesetzten Lehrinitiativen oder neu entwickelten Maßnahmen handelt. Entscheidend ist die veränderte Perspektive, der „shift from teaching to learning“ oder, noch präziser gesagt, der „Wechsel vom Lehren zum Studieren“. Dieser Perspektivwechsel greift die singulären Konzepte und Ansätze zum überfachlichen Lernen oder aktivierende Lehr- und Lernformen auf, die sich an den Hochschulen bereits in der Praxis etabliert haben.

Angesichts der Heterogenität von Studiengängen und Studierenden auf der einen Seite und der Interessen der Lernenden auf der anderen Seite müssen Lehrkonzepte, auch hinsichtlich der Anforderungen in der späteren Arbeitswelt, neue Aspekte fokussieren. Soll die Unterstützung der Kompetenzentwicklung in einem umfassenden Rahmen bei Studierenden vorangebracht werden, so muss der Bereich der Lehrentwicklung dabei in besonderem Maße die Vernetzungskonzepte in den Blick nehmen, die eine interdisziplinäre oder projektorientierte Arbeits- und Studierweise ermöglichen und Teambildung zulassen.

Kompetenzentwicklung bei Studierenden, die über die fachliche Kompetenz hinausgeht, ist nicht voraussetzungslos zu bekommen, sondern bedarf des begleitenden Aufbaus. Die zuvor vorgenommene Charakterisierung der Akteure als autopoietische Systeme verdeutlicht, dass Bildung grundsätzlich nur als Selbstbildung, d. h. als Ergebnis und Ausdruck der „inneren Kräfte“ (HUMBOLDT, 1964), konzipierbar ist. Auf diese Weise steht im universitären Lehr-Lern-Prozess das Studieren als Auseinandersetzung mit Inhalten und das Streben nach Wissen im Mittelpunkt. Das selbstgesteuerte Lernen, das von Studierenden erwartet wird, nimmt diesen Aspekt auf, kommt aber durch die immer wieder auftretende Paradoxie, dass Selbstlernen von anderen angeleitet werden muss, stetig mit ihrem Anspruch

² <http://www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/qualitaetsentwicklung-akkreditierung-exzellenzfoerderung/exzellenz-in-der-lehre.html>

in Konflikt, Lernende – besonders als erwachsene Studierende – als autonom zu sehen. Dieser Widerspruch kann jedoch aufgelöst werden, wenn die didaktische Kopplung an der Universität als eine Beziehung verstanden wird, die eine Strukturveränderung durch die Aktivität des lernenden Individuums ermöglicht.

Damit bliebe nun die Frage nach den Aufgaben von Lehrenden und der professionellen Verantwortung noch weitgehend unbeantwortet, wenn die Aktivität für einen Lernprozess gänzlich auf das lernende Individuum übertragen wird. Wie „Employability“ (STAHL, 2005) bei Lernenden hergestellt werden kann, also die kontinuierliche Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und die Entwicklung geeigneter Kompetenzen, ist demnach eine zentrale Frage, an die sich Überlegungen zu einer notwendigen Selbstauflösung oder Beibehaltung bzw. Veränderung von professionellen Lehr-/Lernarrangements anschließen.

Die Art und Weise der Gestaltung von kommunikativen Handlungsmustern, also die Aufdeckung der „Übersetzungsstrategien“, erscheint als das geeignete Mittel, die jeweils eigenen Strukturen den anderen Individuen sichtbar zu machen und eine Schnittmenge verknüpfbarer Strukturen auszuhandeln. Lehrende müssen dafür mit spezifischen Kompetenzen ausgestattet sein, um Lernenden die Möglichkeit der Übernahme der Steuerung des Lernprozesses zu geben. Das bedeutet, Lehrende müssen Kompetenzen aufbauen, die eine didaktische Kopplung erlauben. Erst dann besteht die Möglichkeit, dass zwei interagierende Systeme unter Beibehaltung ihrer Struktur aufeinander wirken können und nicht ein System das andere determiniert. Die didaktische Kopplung ermöglicht es dann, dass Lernende den Lernprozess immer stärker in eigener Regie übernehmen können und sie nur in den Momenten auf das Coaching durch Lehrende zurückgreifen, wenn die eigenen Möglichkeiten ausgeschöpft sind.

Dies ist die Aufgabe des zweiten Teils der systemischen Hochschulentwicklung, nämlich die Aufgabe der **Personalentwicklung**. Im Bereich der Personalentwicklung steht das beiderseitige Interesse von Organisation und Organisationsmitgliedern, sich entsprechend weiterzuentwickeln und dabei die jeweils eigenen Bedürfnisse und Vorstellungen umsetzen zu können im Vordergrund. In Anlehnung an BECKER (2005) kann damit der Interessensabgleich von Bildungsvorstellungen, Förderung und Weiterentwicklung organisationaler Ziele und individueller Vorstellungen der Beteiligten als Personalentwicklung bezeichnet werden.

Die Absicht ist es dabei, passgenaue Maßnahmen und Strategien zu entwickeln, um diese in Absprache mit allen beteiligten Gruppen umzusetzen. Im vorliegenden Zusammenhang sind dann die Entwicklung von Lehrmodellen auf der Grundlage eines systemisch-konstruktivistischen Lernbegriffs und die Anwendung und Reflexion derselben zum Aufbau einer professionellen Lehre von Bedeutung. Ziel wäre unter anderem für die Lehrenden an Hochschulen, dass sie Konzepte entwickeln, die Eigenverantwortung und Individualität des Einzelnen im Lernprozess zulassen, damit Lernende ihren persönlichen Lernkontexten vertrauen und sich damit weiterentwickeln können. Lehrende können in diesem Zusammenhang nicht mehr wie gewohnt vorrangig die „Vermittlung“ inhaltlichen Wissens planen, sondern sie sind zuständig für die motivationale und emotionale Begleitung des Lernprozesses und

für die punktuelle Unterstützung, wenn spezifische Wissensbestände oder Strukturierungshilfen von den Studierenden nachgefragt werden (ROTH, 2011). Damit geht es darum, Lernprozesse zu begleiten, wobei dieses Begleiten ein Entlasten der Lernenden meint, damit diese sich auf die wesentlichen Momente des Studierens konzentrieren können. Begleiten heißt aber auch Dialogisieren, das heißt das Anstoßen von Aktion und Reflexion als Grundelemente des Lernens oder Studierens und damit die Stärkung von Autonomie. Lernbegleitung kann dann in letzter Konsequenz auch bedeuten, sich selbst im Prozess als Lehrperson überflüssig zu machen. Insofern kann nicht mehr von einer Rolle, sondern von einem Rollenbündel aus Betreuungsaufgaben und im weitesten Sinne von didaktisch-methodischen Aufgaben gesprochen werden, die im Rahmen von Personalentwicklung diskutiert, entfaltet und reflektiert werden müssen.

Organisationsentwicklung meint hier die Weiterentwicklung der Hochschule als System im Bereich der Lehre. Dies geschieht auf Basis von kooperativen Entscheidungsfindungsprozessen der beteiligten Organisationseinheiten, wobei Organisationen „als komplexe soziale Systeme, die über ein Höchstmaß an Undurchschaubarkeit, Unvorhersehbarkeit und Unberechenbarkeit verfügen“ (ALTVATER, 2007, S. 19), verstanden werden können. Unter den Bedingungen der Unvorhersehbarkeit und fehlender Berechenbarkeit werden die Entscheidungen für die jeweilige im Zentrum stehende Entwicklungsthematik getroffen, wobei organisatorische Alternativen und Gestaltungsoptionen auch in der Logik von Effizienz und der Effektivität betrachtet und diskutiert werden, was wiederum eine Unsicherheit enthält.

Die organisationale Ebene im Bereich Lehre muss an der Hochschule trotz Unsicherheit und Unplanbarkeit dennoch so gestaltet sein, dass eine Wirksamkeit des Lehrhandelns überhaupt ermöglicht und unterstützt wird. Dabei ist für die Organisationsentwicklung an Hochschulen auch die „Fähigkeit zur Selbstreflexivität in den Organisationen“ (ALTVATER, 2007, S. 18) zu entfalten. Dies setzt voraus, dass sich die Organisation einerseits an vorhandenen Zielen und Leitsätzen orientiert, andererseits aber auch solche Strukturen bereitstellt, die den Aufbau und den Ablauf der Lehre garantieren. Hierzu zählen unter anderem auch funktionierende Prozesse des Studienmanagements (z. B. Einschreibung, Prüfungsangelegenheiten, übergreifende Beratungsangebote und Hilfestellungen, Sicherstellung der Studierbarkeit von Studiengängen). Erschwerend wirkt in diesem Bereich, dass die innere Struktur an den Hochschulen, die sich als das schon erwähnte „loosely coupled system“ (WEICK, 1976) darstellt, die Gestaltung der Teilbereiche erheblich erschwert. Veränderungs- und Entscheidungsprozesse gestalten sich immer zwischen dem Anspruch auf demokratische Mitbestimmung und fehlender Übereinstimmung durch die dezentrale Anordnung von Einheiten. Auf der operativen Ebene stoßen damit Organisationsentwicklungsprozesse an ähnliche Grenzen autonomen Gestaltungsspielraums wie Lehrende, die selbstgesteuertes Lernen anleiten. Das bedeutet, Veränderungsprozesse lassen sich nur in „Ausnahmefällen als Top-down-Prozesse gestalten“ (ALTVATER, 2007, S. 21), die Einbeziehung aller Anspruchsgruppen wiederum verzögert häufig die anstehenden Prozesse erheblich.

Notwendig ist unter der Perspektive der Uneindeutigkeit der Prozesse die Fertigkeit, sich dennoch auf die höchste Zukunftsmöglichkeit einzulassen und von dort

aus die Optionen wahrzunehmen, „blinde Flecken“ zu erkennen und zu handeln. Organisationsentwicklung hat damit die Aufgabe, Zukunft zu antizipieren und Gegenwart zu gestalten. Von der Zukunft her führen bedeutet auch zu erkennen, wo Potenziale versteckt sind und wo Zukunftschancen darauf warten, entdeckt zu werden, um die aktuellen Aufgaben zu erschließen und anzugehen (SCHARMER, 2009). Ziel ist somit die Analyse der Kernprozesse durch die Bearbeitung des jeweiligen blinden Flecks, der bei der traditionellen Herangehensweise an Veränderungsprozesse entsteht. Erst wenn der tiefere Kern von Veränderungsprozessen durch das Öffnen des Denkens, Fühlens und Willens erkannt wird, so SCHARMER (2009), können Veränderungen nachhaltig gestaltet werden.

Die drei Prozesse sind eingebunden in das Qualitätsmanagement, das vorrangig an der Wirksamkeit der Lehre und deren Rahmenbedingungen orientiert sein muss. Die folgende Abbildung stellt die systemische Hochschulentwicklung im Zusammenhang dar und verweist auf mögliche Ansätze innerhalb der verschiedenen Bereiche, die im folgenden Kapitel weiter ausgeführt werden.

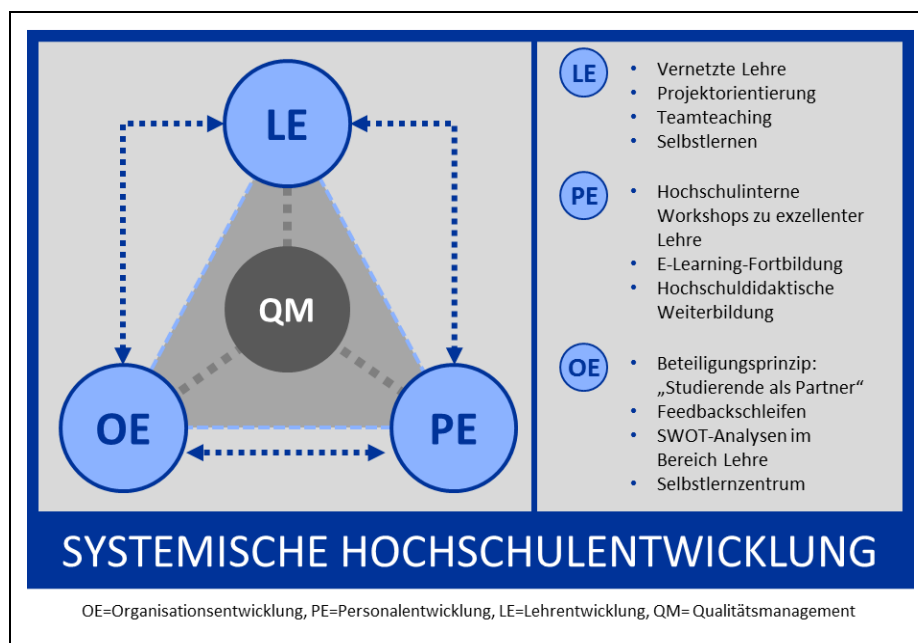


Abb. 1: Elemente der systemischen Hochschulentwicklung

4 Konsequenzen für die Hochschule und Wege nachhaltiger Hochschulentwicklung

Systemische Hochschulentwicklung lässt sich mit Maßnahmen in allen beschriebenen Bereichen nachhaltig unterstützen, wobei hier die Zielsetzung darin liegt, anwendungsbezogene Transfermodi zu diskutieren, die den Lehr-Lern-Prozess systemisch-konstruktivistisch gestalten können. Dies ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass die schulische Sozialisation der Lernenden teilweise eine „Deformationswirkung des defensiven Lernens [befördert und] das Vertrauen in ihre eigene Lernfähigkeit weitgehend oder gar vollständig [unterminiert hat]“ (ARNOLD &

SCHÜSSLER, 1998, S. 24). D. h., es kann nicht in jedem Fall davon ausgegangen werden, dass Studierende die notwendigen Selbstlernkompetenzen mitbringen und Lehrende die Konzepte selbstgesteuerten Lernens anleiten können. Im Gegenteil, es ist diesbezüglich vielmehr von heterogenen Bedingungen auszugehen, für die Maßnahmen gefunden werden müssen.

4.1 Maßnahmen der Lehrentwicklung

Zur Unterstützung der Lehre sind Konzepte zu favorisieren, die das Lernen als Selbstlernen gestalten und ein Unterstützungssystem zum Aufbau bzw. zur Steuerung von Wissenstransfer bereithalten. Selbstlernen enthält nach ARNOLD (2012) die Aspekte Selbstführung, Gestaltung von Lernarrangements, Subjektorientierung, Aktivierung und Selbstveränderung. Hochschuldidaktische Konzepte, die sich in diesem Zusammenhang anbieten, sind solche, die Studierende als Partner/innen betrachten und sich dem damit verbundenen „Independent Study Mode“ (ARNOLD, 2012) verpflichtet fühlen.

An der TU Kaiserslautern bietet der Fachbereich Maschinenbau entsprechende Konzepte für ein fächerübergreifendes, handlungsorientiertes Verbundlernen an, bei dem Studierende in Projektarbeit Themen über das Semester hinweg in Kleingruppen planen, durchführen und dann in einem Präsentationsworkshop der Fachbereichsöffentlichkeit vorstellen. Die Studierenden lernen auf diese Weise die Tätigkeit eines konstruierenden Ingenieurs kennen und entwickeln neben Fachkompetenzen auch ihre sozialen Kompetenzen weiter (vgl. EIGNER et. al., 2011).

Auch im Lehramtsstudium wird fächerübergreifend mit dem Ziel gearbeitet, in studentischen Kleingruppen ein Praxisprojekt in Form einer Lehr-Lern-Sequenz zu erstellen, das mit Schülerinnen und Schülern eines Gymnasiums umgesetzt wird. Die Studierenden sollen dabei ihr didaktisches Geschick an einem selbstgewählten Thema mit Schulfachbezug in einer Unterrichtsminiatur unter quasi-realen Bedingungen in mehreren Durchläufen mit unterschiedlichen Schülergruppen erproben. Zentral ist die integrierte und simultan ablaufende Feedbackschleife, bei der mit Hilfe theoretischer Implikationen die Unterrichtsminiaturen weiterentwickelt und auf diese Weise didaktische Kompetenzen aufgebaut werden (vgl. MENZER, 2012).

Die in dieser Form multiperspektivisch ausgerichteten Veranstaltungen enthalten alle Merkmale, die zuvor als lernförderlich betrachtet wurden: Teamarbeit, Vernetzung von Wissen, Projektarbeit, Selbstlernphasen.

4.2 Maßnahmen der Personalentwicklung

Allgemeine hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen sind inzwischen durchaus Standard. Zur Unterstützung und Verbreitung von vorhandenen und neu zu entwickelnden Lehrkonzepten zur Weiterentwicklung der Hochschule ist es angebracht, über die individuellen Fortbildungsmaßnahmen hinaus weitere in den Blick zu nehmen.

Hierzu gehören u. a. professionelle Lerngemeinschaften, die durch die gegenseitige Vorstellung und Diskussion von entwickelten Lehrkonzepten in hochschulinternen

Workshops diese Konzepte weitertragen und für einen größeren Kreis zugänglich machen. Die Workshopreihe „Lehre plus“ an der TU Kaiserslautern ist ein Angebot für einen fachbereichsübergreifenden Erfahrungsaustausch, in dem erfolgreiche Lehrkonzepte vorgestellt und diskutiert werden. Ziel ist es, über den Austausch in der Lerngemeinschaft einen Ideentransfer zu unterstützen und die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre voranzutreiben.³ Nicht nur Lehrende und Lernende stehen damit in einem ständigen Dialog, sondern auch die Lehrenden untereinander, die durch Feedbackschleifen und Reflexion der eigenen Lehre eine professionelle Lehrpersönlichkeit aufbauen können und sich im dialogischen Austausch über ihre Interventions- und Interaktionslogiken bewusst werden.

Im Bereich des E-Learnings, in dem Lehrende die Rolle eines Lernberaters/einer Lernberaterin bzw. eines Lernbegleiters/einer Lernbegleiterin einnehmen, ist eine Qualifizierung der Lehrenden im Umgang mit onlinebasierten Lernangeboten notwendig, da oft von dem didaktischen Kurzschluss ausgegangen wird, dass Präsenz-Lehre eins zu eins auf ein Online-Lernarrangement übertragen werden kann. Einen Einstieg für Lehrende, die wenig Erfahrung im Bereich des E-Learning aufweisen, bietet das Konzept „Weiterbildung durch Teilhabe“ (KLESS & MENZER, 2011, S. 176). Dabei betreuen unerfahrene Lehrende gemeinsam mit erfahrenen Lehrenden einen Online-Kurs. Dies gewährleistet Verantwortungsübernahme auch von Seiten des bzw. der unerfahrenen Lehrenden und eröffnet informelle Wege des kollegialen Austauschs zur Konzeption und Umsetzung von E-Learning-Angeboten und zur Weiterentwicklung der Lehrkompetenz.

4.3 Maßnahmen der Organisationsentwicklung

Zum nachhaltigen Aufbau von lern- und studierförderlichen Strukturen sind flankierende Maßnahmen auf Ebene der Organisationsentwicklung unabdingbar, da nicht von einer flächendeckenden freiwilligen Teilnahme an entsprechenden Maßnahmen ausgegangen werden kann. Diese Herausforderungen lassen sich aber bewältigen, wenn Lehrende nicht individuell nach (methodisch-didaktischen) Lösungen suchen, sondern von Seiten der Organisation „Hochschule“ übergreifende oder vernetzende Angebote geschaffen werden.

Nach dem Prinzip der Begleitung von Veränderungs- und Entscheidungsprozessen durch strukturelle Anreize und Schaffung von Anlässen zur Reflexion der Qualität von Studium und Lehre können auf organisationaler Ebene die lehr-/lernförderlichen Strukturen weiterentwickelt werden. Hierbei erweisen sich Steuerungsinstrumente wie ein externer Lehrbeirat, Belohnungsmechanismen in Form von Sonderzuwendungen für innovative Pilotprojekte, Zielvereinbarungen zur hochschuldidaktischen Weiterbildung, aber auch hochschulinterne Lehrpreise für Lehrendenteams und hochschulinterne Weiterbildungsangebote wie die Workshopreihe „Lehre plus“ als hilfreich.

Parallel dazu gilt es auf Seiten der Studierenden die Selbstlernkompetenzen zu fördern. Auch hierzu müssen Prozesse organisiert und etabliert werden, was beispielsweise an der TU Kaiserslautern durch die Gründung eines Selbstlernzentrums

³ <http://www.uni-kl.de/universitaet/organisation/verwaltung/refls/workshop-lehre-plus>

umgesetzt wurde, welches als zentrale Einrichtung allen Studierenden kompetenzentwickelnde Angebote bereitstellt.⁴ Die so angestoßene Kompetenzentwicklung bei den Studierenden kann sich positiv auf die Ausgestaltung der regulär im Rahmen des Studiums vorgesehenen Lernsettings auswirken.

5 Fazit und Ausblick

Eine nachhaltige Hochschulentwicklung, so machen die vorangegangenen Ausführungen deutlich, unterliegt gewissen Gelingensbedingungen, die sich vor allem an der Schnittstelle zwischen Lehrentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung verorten lassen. Alle drei Bereiche müssen mit Blick auf eine zukunftsfähige Gestaltung von Lehren und Lernen an Hochschulen gemeinsam betrachtet werden.

Wie kann jedoch Hochschulentwicklung auf allen Ebenen initiiert werden, ohne dabei den gewünschten Lernkulturwandel unter Zuhilfenahme des den Ansprüchen eines selbstregulativen Systems gerade nicht gerecht werdenden Top-Down-Prinzips zu torpedieren? Die Antwort darauf lautet: Es muss von einer professionellen Führung ausgegangen werden, die auf Leitungsebene eine stellvertretende Führung im Sinne einer subsidiären Führung befürwortet und auf diese Weise die Autonomie des „loosely coupled system“ garantiert (ALTVATER, 2007). Die Verantwortungsübernahme oder Führung wird in diesem Fall nur dann in Anspruch genommen, wenn es notwendig erscheint und ist abhängig von den einzelnen Individuen und ihren Vorstellungen von der eigenen Kompetenz (vgl. ARNOLD, 2000). Eine so angelegte Führung klärt Rechte und Verantwortlichkeiten und unterstützt eine reziproke Feedbackkultur, die den Beteiligten, d. h. im System der Hochschule den Lehrenden und Lernenden, neue Wege des Kompetenzerwerbs eröffnet. In allen Zusammenhängen muss die traditionelle Vorstellung der Machbarkeit von Lehre der in ihrer breiten Realisierung längst fälligen Idee des Perturbierens weichen.

6 Literaturverzeichnis

Altvater, P. (2007). Organisationsberatung im Hochschulbereich – Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen. In P. Altvater., Y. Bauer & H. Gilch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in Hochschulen* (S. 11-24). Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200714.pdf, Stand vom 4. März 2012.

Arnold, R. (2012). Independent Study reloaded – Angeleitetes Selbstlernen als Widerspruch, der einen professionellen Anspruch markiert? *Wirtschaft und Erziehung*, 3, 1-7.

Arnold, R. (2000). *Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

⁴ <http://www.uni-kl.de/slz/slz>

- Arnold, R. & Gómez Tutor, C.** (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Reihe: Grundlagen der Weiterbildung. Augsburg: Ziel.
- Arnold, R. & Schüßler, I.** (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Becker, M.** (2005). *Personalentwicklung*. 4. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bohl, T., Schelle, C. & Helsper, W.** (2010). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eigner, M., Schindler, C. & Sauer, B.** (2011). Fünf Jahre integrierte Konstruktionsausbildung in Kaiserslautern – eine Erfolgsgeschichte. *Konstruktion – Zeitschrift für Produktentwicklung und Ingenieur-Werkstoffe*, 4, 68-69.
- Fullan, M.** (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- HRK-Beschluss** (2008). *Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen*. http://www.hrk.de/109_4298.php?datum=3.+Mitgliederversammlung+am+22.+April+2008, Stand vom 4. März 2012.
- Klippert, H.** (2008). *Pädagogische Schulentwicklung*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Maturana, H.** (1996). *Was ist Erkennen?* Zürich: Piper.
- Kleß, E. & Menzer, C.** (2011). Evaluation auf allen Ebenen. Standortübergreifende Angebote aus Sicht von Lernenden und Lehrenden. In R. Arnold & K. Faber (Hrsg.), *Vernetzung schafft Perspektiven. Neue Ansätze in der Lehrerbildung* (S. 160-178). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Menzer, C.** (im Druck). Vernetzung als konstitutives Element einer neuen Aufgabenkultur. In A. Holzbrecher & P. Blumschein (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Lehr-Lern-Forschung und Fachdidaktiken im Dialog*.
- Meueler, E.** (1993). *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reich, K.** (2006). *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. 3. Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Rolff, H.-G.** (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Roth, G.** (2003). *Aus Sicht des Gehirns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Roth, G.** (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.
- Scharmer, C. O.** (2009). *Theorie U: Von der Zukunft her führen*. Heidelberg: Carl-Auer-Verl.
- Siebert, H.** (2003). Konstruktivistische Leitlinien einer Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (S. 37-47). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Stahl, T. (2005). Lernen im sozialen Umfeld als ein Weg zur Umsetzung des Konzeptes vom lebensumspannenden (life-wide) Lernen. In *Internationale Trends des Erwachsenenlernens. Monitoring zum Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“* (S. 123-172). edition QUEM. Münster: Waxmann.

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

Autorinnen



Dr. Claudia GÓMEZ TUTOR || Technische Universität Kaiserslautern, Zentrum für Lehrerbildung || Gottlieb-Daimler-Straße 47/630, D-67663 Kaiserslautern

www.uni-kl.de/zfl

cgomez@zfl.uni-kl.de



Dipl.-Päd. Christine MENZER || Technische Universität Kaiserslautern, Zentrum für Lehrerbildung || Gottlieb-Daimler-Straße 47/630, D-67663 Kaiserslautern

www.uni-kl.de/zfl

menzer@zfl.uni-kl.de