



Jg. 15 / Nr. 4 (Dezember 2020)

Gabi Reinmann & Peter Tresp (Hrsg.)

**Lehrentwicklung anregen,
Lehrqualität auszeichnen**

Gabi Reinmann & Peter Tresp (Hrsg.)

**Lehrentwicklung anregen,
Lehrqualität auszeichnen**

**Zeitschrift für Hochschulentwicklung
Jg. 15 / Nr. 4 (Dezember 2020)**

Impressum

Zeitschrift für Hochschulentwicklung
Jg. 15 / Nr. 4 (Dezember 2020)

Lehrentwicklung anregen, Lehrqualität auszeichnen

herausgegeben vom Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria
Graz, 2020

Herausgeber*innen
Gabi Reinmann & Peter Tresp

ISBN
9783752604559

Druck und Verlag
Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhalt

Vorwort	7
Editorial: Lehrentwicklung anregen, Lehrqualität auszeichnen	9
<i>Gabi Reinmann, Peter Tresp</i>	
Wie planen und steuern hochschuldidaktische Arbeitsstellen die Lehrkompetenzentwicklung?.....	17
<i>Annika Greinert, Jan Hense</i>	
Tutor*innenqualifizierung als Instrument der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung.....	39
<i>Max Bauer, Rebecca Sommer, Silke Traub</i>	
Die Bedeutung von Lehrpreisen für Preisträger*innen und ihr Beitrag zur Lehrentwicklung – Befunde der Schweizer Lehrpreisstudie.....	59
<i>Falk Scheidig, Peter Tresp</i>	
Studierenden eine Stimme geben – der Lehrpreis als Auszeichnung guter Lehre.....	83
<i>Johanna Woll, Hanna Hettrich, Kathrin Kilian</i>	
Von studentischer zu professioneller Dialogischer Evaluation – theoretische Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Evaluationsformats.....	103
<i>Stefan Bauernschmidt, Myriam Stenger</i>	
Let's talk – mit Gruppengesprächen zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre	123
<i>Rochelle Alsleben-Borrozino, Carolin Wagner</i>	
Lehrentwicklung als organisationaler Veränderungsprozess	135
<i>Elke Bosse, Grit Würmseer, Uwe Krüger</i>	

Agiles Arbeiten im strategischen Handlungsfeld Lehrentwicklung an der Hochschule Niederrhein	157
<i>Silke Kirberg, Alexandra Eßer-Lüghausen, Nadine Garrido Mira, Frederike Königs, Laura Markert, David Peters, Sylvia Ruschin</i>	
Kollaborative Bildungsräume – Digitalität als strukturelles Element des Pädagogischen	171
<i>Inga Truschkat, Sabrina Volk, Sophie Domann</i>	
Framework zum Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre	189
<i>Tina Talman, Laura Schilow</i>	
Überlegungen auf dem Weg zu einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen	203
<i>Tobias Jenert</i>	
Lehrqualität entwickeln als immanentes Transzendieren	223
<i>Ines Langemeyer</i>	

Freie Beiträge

Nutzenvorstellungen zu Praktika von Studierenden – eine Frage des Berufsfeldbezuges?	243
<i>Thomas Fischer</i>	
Skizze einer die Praxis integrierenden Wissenschaftsdidaktik	263
<i>Dominikus Herzberg</i>	
Verändert Covid-19 die Akzeptanz virtueller Lehrformate in der Hochschulausbildung? Implikationen für die Hochschulentwicklung	281
<i>Christine Vallaster, Martina Sageder</i>	

Vorwort

Als wissenschaftliches Publikationsorgan des Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria kommt der Zeitschrift für Hochschulentwicklung besondere Bedeutung zu. Zum einen, weil sie aktuelle Themen der Hochschulentwicklung in den Bereichen Studien und Lehre aufgreift und somit als deutschsprachige, vor allem aber auch österreichische Plattform zum Austausch für Wissenschaftler/innen, Praktiker/innen, Hochschulentwickler/innen und Hochschuldidaktiker/innen dient. Zum anderen, weil die ZFHE als Open-Access-Zeitschrift konzipiert und daher für alle Interessierten als elektronische Publikation frei und kostenlos verfügbar ist.

Ca. 3.000 Besucher/innen schauen sich im Monat die Inhalte der Zeitschrift an. Das zeigt die hohe Beliebtheit und Qualität der Zeitschrift sowie auch die große Reichweite im deutschsprachigen Raum. Gleichzeitig hat sich die Zeitschrift mittlerweile einen fixen Platz unter den gern gelesenen deutschsprachigen Wissenschaftspublikationen gesichert.

Dieser Erfolg ist einerseits dem international besetzten Editorial Board sowie den wechselnden Herausgeberinnen und Herausgebern zu verdanken, die mit viel Engagement dafür sorgen, dass jährlich mindestens vier Ausgaben erscheinen. Andererseits gewährleistet das österreichische Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft durch seine kontinuierliche Förderung das langfristige Bestehen der Zeitschrift. Im Wissen, dass es die Zeitschrift ohne diese finanzielle Unterstützung nicht gäbe, möchten wir uns dafür besonders herzlich bedanken.

Die in diesem Themenheft versammelten zwölf Beiträge decken inhaltlich eine breite Palette von Möglichkeiten ab, die Entwicklung und Qualität von Lehre zu betrachten und zu bearbeiten. Jeder der Texte thematisiert mehrere Dimensionen von Lehrentwicklung und Lehrqualität, und zwar theoretisch, konzeptionell, über empirische Befunde oder konkrete Praxisbeispiele; insgesamt werden die fünf Akzente Lehrkompetenzentwicklung, Lehrauszeichnung, Qualitätsentwicklung, Hochschulentwicklung, Digitalisierung und Theorieentwicklung adressiert. Die Ausgabe enthält darüber hinaus drei freie Beiträge, die verschiedene Themen aus der Hochschulentwicklung allgemein aufgreifen.

Seit der Ausgabe 9/3 ist die ZFHE auch in gedruckter Form erhältlich und beispielsweise über Amazon beziehbar. Als Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria freuen wir uns, das Thema „Hochschulentwicklung“ durch diese gelungene Ergänzung zur elektronischen Publikation noch breiter in der wissenschaftlichen Community verankern zu können.

In diesem Sinn wünschen wir Ihnen viel Freude bei der Lektüre der vorliegenden Ausgabe!

Martin Ebner und Hans-Peter Steinbacher
Präsidenten des Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria

Gabi REINMANN (Hamburg) & Peter TREMP (Luzern)¹

Editorial: Lehrentwicklung anregen, Lehrqualität auszeichnen

1 Qualität und Entwicklung von Lehre im Wandel

Die wachsende Bedeutung der Lehre. Hat die Lehre als akademische Tätigkeit in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit gefunden? Täuscht der Eindruck, weil er einer fokussierten und entsprechend eingeschränkten Aufmerksamkeit geschuldet ist, oder täuscht er nicht, weil er auf Tatsachen beruht? Bereits mit der Bologna-Reform wurde eine Lehrentwicklung angestoßen, die eine europäische Harmonisierung beabsichtigte und seither – gerade in den deutschsprachigen Ländern – die Studienstrukturen und das Nachdenken über Lehre prägt. Zwar wurden mit Kompetenzorientierung oder Employability, mit Modularisierung oder studienbegleitenden Prüfungen Themen ins Zentrum gerückt, die auch schon vor Bologna auftauchten, nun aber als Fragen formuliert wurden, auf die man verbindliche Antworten in der Gestaltung von Studiengängen erwartete. Damit einhergehend haben sich an den meisten Hochschulen Lehrverantwortlichkeiten verändert; die Koordination über Fach- und Institutsgrenzen hinweg wurden wichtiger. Die Funktion beispielsweise der Studiengangsleitung ist heute bedeutsamer als früher: Ein Studiengang wird nicht mehr als bloße Addition einzelner Lehrveranstaltungen verstanden, sondern orientiert sich – so mindestens die explizite Absicht – an zu erreichenden Zielen. Mit der Autonomisierung von Hochschulen stieg auch die Relevanz von Qualitätsentwicklung und Rechenschaftslegung. Die beinahe flä-

¹ E-Mail: gabi.reinmann@uni-hamburg.de, peter.tremp@phlu.ch



chendeckende Verbreitung von Lehrveranstaltungsevaluationsbögen ist wohl ebenfalls solchen Entwicklungen – sowie Akkreditierungserfordernissen – geschuldet. Beklagt werden nun bisweilen der gesteigerte administrative Aufwand rund um die Hochschullehre sowie die Ausweitung von Hochschulstellen im Verwaltungs- bzw. „Third-Space-Bereich“.

Die Rolle der Hochschuldidaktik. Vielerorts hat sich auch die Funktion von hochschuldidaktischen Einrichtungen verändert. Diese waren lange Zeit hauptsächlich darauf ausgerichtet, Nachwuchswissenschaftler*innen mit hochschuldidaktischer Weiterbildung als Dienstleistung zu unterstützen: Das Kursangebot war darauf ausgerichtet, auf anfängliche Ungewissheit und Verunsicherung von „Neulingen“ ohne Routine zu antworten. Dieses enge Verständnis entsprach der traditionellen universitären Lehrkultur, die weitgehend davon ausging, dass eine routinierte Praxis und die Vertrautheit mit der Situation die beruhigende Gewissheit geben, dass alles seine Richtigkeit hätte. Inzwischen sind hochschuldidaktische Einrichtungen oftmals in eine Palette an Unterstützungs- und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen eingebunden, bisweilen auch in Lehrprojekte. Besonders die deutsche Initiative „Qualitätspakt Lehre“ mit der Absicht, Lehrentwicklung anzustoßen, hat eine Reihe von Projekten gefördert, die nicht zuletzt dazu dienen sollen, über die Grenzen der eigenen Hochschule hinaus Anregungen für die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen, Curricula und didaktischen Konzepten zu geben.

Von der individuellen zur institutionellen Verantwortung. Lehrentwicklung wird damit zunehmend als „gemeinsames Geschäft“ verstanden. Dieser Leitidee ist auch das Positionspapier des deutschen Wissenschaftsrates zu „Strategien für die Hochschullehre“ verpflichtet. Lehre wird hier als „institutionelle Gemeinschaftsaufgabe“ (WISSENSCHAFTSRAT, 2017, S. 17) gesehen und sollte deshalb Teil einer Gesamtstrategie einer Hochschule sein. Das Papier wurde allerdings auch mit der Kritik konfrontiert, einem technokratischen Führungskonzept zu folgen, das die Eigenheit der Hochschule zu wenig berücksichtige und Lehre als Management-Aufgabe missverstehe. Der deutsche Stifterverband dagegen hat die Postulate des Wissenschaftsrates beispielsweise mit dem „Genius-Loci-Preis“ aufgenommen: Dabei handelt es sich um einen institutionellen Preis für exzellente Lehre – gewis-

sermaßen als Ergänzung zum „Ars-legendi-Preis“, der einzelnen Personen zukommt. Nachdem sich also Lehrpreise in den deutschsprachigen Ländern insbesondere im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts breit etabliert haben und als Ausdruck vermehrter Aufmerksamkeit für die Lehre Einzelner verstanden werden können, wird nun auch das Engagement von Institutionen für die Lehre prämiert.

Anforderungen an Hochschullehrende. Trotzdem bleiben natürlich die*der einzelne Dozent*in wichtig, denn sie sind es, die Lehrveranstaltungen realisieren und mit Studierenden in Kontakt sind. Entsprechend bleibt auch eine hochschuldidaktische Qualifizierung einzelner Dozierender von Bedeutung. Dies zeigt sich auch in Stellenausschreibungen, die vermehrt einen Nachweis solcher Qualifizierungsanstrengungen oder mindestens Belege von Lehrqualität einfordern. Dies gilt insbesondere in den Hochschultypen „Fachhochschulen“ und „Pädagogische Hochschulen“, die stark lehrorientiert geprägt sind und Ansprüche an die Lehrkompetenz von Dozierenden oftmals expliziter formulieren als Universitäten. Immerhin haben verschiedene Hochschulen inzwischen auch hochschuldidaktische Angebote in Promotionsprogramme integriert und unterstreichen damit die Bedeutung der Lehre als akademische Aufgabe. Entwicklungen wie diese berücksichtigen, dass die Beteiligung an Lehre zentraler Teil der wissenschaftlichen Sozialisation und Laufbahn darstellt und große Bedeutung bei der (Weiter-)Entwicklung einer akademischen Identität hat (vgl. BLOCH et al., 2014), wenn auch Lehre nicht als Wettbewerbsarena fungiert und akademische Reputation weiterhin wesentlich mit Forschungsleistungen verknüpft ist.

2 Überblick über das Themenheft

Die in diesem Themenheft versammelten zwölf Beiträge decken inhaltlich eine breite Palette von Möglichkeiten ab, die Entwicklung und Qualität von Lehre, wie wir sie in aller Kürze als im Wandel charakterisiert haben, zu betrachten und zu bearbeiten. Man kann die Texte unterschiedlich gruppieren und anordnen, da jeder von ihnen mehrere Dimensionen von Lehrentwicklung und Lehrqualität thematisiert, und zwar theoretisch, konzeptionell, über empirische Befunde oder konkrete

Praxisbeispiele. Mit Blick auf die thematische Schwerpunktsetzung erkennen wir in der Summe aller Beiträge fünf Akzente, die wir mit den Stichworten Lehrkompetenzentwicklung, Lehrauszeichnung, Qualitätsentwicklung, Hochschulentwicklung, Digitalisierung und Theorieentwicklung belegen wollen:

Stichwort Lehrkompetenzentwicklung: Mit Qualifizierung Lehrqualität fördern. Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden leistet hochschuldidaktisch betrachtet einen traditionellen und nach wie vor wichtigen Beitrag zur Förderung von Lehrqualität. Entsprechend bedeutsam sind nach wie vor Qualifizierungsprogramme und deren Planung wie auch Weiterentwicklung angesichts sich ständig ändernder Anforderungen – und zwar für alle mit Lehraufgaben betrauten Personen an Hochschulen. Annika Greinert und Jan Hense gehen in ihrem Beitrag mit dem Titel „*Wie planen und steuern hochschuldidaktische Arbeitsstellen die Lehrkompetenzentwicklung?*“ der Frage nach, mit welchen Verfahren hochschuldidaktische Einrichtungen ihre Angebote machen, was dabei in der Regel im Fokus steht und wo sich Lücken auftun. Dass Lehraufgaben vielerorts in nicht unerheblichem Maße auch in den Händen studentischer Tutor*innen liegen, wird oft vernachlässigt. Im Beitrag „*Tutor*innenqualifizierung als Instrument der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung*“ beleuchten Max Bauer, Rebecca Sommer und Silke Traub die Rolle von Tutorien sowohl für hochschulische Lernprozesse als auch für die Verbesserung von Lehrqualität an einem konkreten Beispiel.

Stichwort Lehrauszeichnung: Mit Lehrpreisen Lehrqualität sichtbar machen und fördern. Die Kompetenz Lehrender, Veranstaltungen an Hochschulen gut im Sinne von originell, wirksam, begeisternd etc. zu gestalten, wird seit langem unter anderem durch Lehrpreise sichtbar gemacht und mit Anerkennung versehen. Auch wenn es inzwischen Preise für Institutionen gibt, zeichnen Lehrpreise doch am häufigsten noch Personen aus, orientieren sich dabei meist am Urteil der Studierenden und können auch inhaltlich Orientierung bieten, welche Lehrkonzepte offenbar auf Anklang stoßen. Falk Scheidig und Peter Tremp stellen in ihrem Text mit dem Titel „*Die Bedeutung von Lehrpreisen für Preisträger*innen und ihr Beitrag zur Lehrentwicklung – Befunde der Schweizer Lehrpreisstudie*“ ausgewählte Erkenntnisse einer empirischen Studie vor, die aufzeigt, welche Relevanz Lehr-

preise sowohl für die ausgezeichneten Lehrenden als auch für die Lehrentwicklung haben. Dass im Zuge der Auszeichnung von Hochschullehre den Studierenden eine besondere Bedeutung zukommt, steht im Fokus des Beitrags *„Studierenden eine Stimme geben – der Lehrpreis als Auszeichnung guter Lehre“*. Johanna Woll, Hanna Hettrich und Kathrin Kilian stellen hier exemplarisch auf der Grundlage einer Analyse von Lehrpreisabstimmungen vor, welche Vorstellungen Studierende von „guter Lehre“ haben.

Stichwort Qualitätsentwicklung: Mit Evaluationsmaßnahmen Lehre verbessern. Während traditionelle Lehrpreise den Blick auf die*den einzelne*n Lehrende*n und herausragende Lehrleistungen richten, dienen Lehrvaluationen üblicherweise dazu, in der Breite zum einen ein Mindestmaß an Lehrqualität sicherzustellen und zum anderen Hinweise zur Verbesserung von Lehrqualität zu sammeln. Um die Fläche bedienen zu können, dominieren bei dieser Form der Qualitätsentwicklung quantitative Befragungsinstrumente. Dass es auch anders geht, zeigen Stefan Bauernschmidt und Myriam Stenger: In ihrem Text *„Von studentischer zu professioneller Dialogischer Evaluation – theoretische Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Evaluationsformats“* legen sie dar, wie sich eine qualitative Forschungslogik für die Bewertung und Verbesserung von Lehrveranstaltungen fruchtbar machen lässt, und inwiefern man hierfür die Rolle der evaluierenden Person berücksichtigen muss. Dialogisch strukturiert ist auch das Beispiel eines Evaluationsprojekts von Rochelle Alsleben-Borrozino und Carolin Wagner. Unter dem Titel *„Let’s talk – mit Gruppengesprächen zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre“* beleuchten sie die Vorzüge der Zusammenarbeit von Angehörigen aus verschiedenen Statusgruppen für die Entwicklung von Lehrqualität.

Stichwort Hochschulentwicklung: Mit organisationalen Maßnahmen Lehrentwicklung anregen. Qualitätsentwicklung durch Lehrvaluation liegt gleichermaßen in der Verantwortung von Lehrenden als Individuen, von Fachbereichen als sozialen Einheiten und von Hochschulen als Institutionen. Letzteres führt einen in die Hochschulentwicklung, die ebenfalls und zunehmend in ihrer Bedeutung für Lehrentwicklung und Lehrqualität diskutiert wird. *„Lehrentwicklung als organisationaler Veränderungsprozess“* ist ein Thema, das Elke Bosse, Grit Würmseer und

Uwe Krueger in ihrem Text behandeln: Sie sehen in der Lehrentwicklung einen Innovationsprozess, der eine interne Struktur hat und zudem von außen, etwa über Empfehlungen und Förderprogramme, angestoßen und beeinflusst werden kann. Mit der Perspektive der Hochschulentwicklung rücken strategische Belange in den Fokus und damit auch Vorgehensweisen, die im weitesten Sinne Organisationsentwicklung anstoßen. „*Agiles Arbeiten im strategischen Handlungsfeld Lehrentwicklung an der Hochschule Niederrhein*“ ist ein konkretes Beispiel von Silke Kirberg, Alexandra Eßer-Lüghausen, Nadine Garrido Mira, Frederike Königs, Laura Markert, David Peters und Sylvia Ruschin: Der Beitrag zeigt exemplarisch, wie „agile Methoden“ in der Zusammenarbeit verschiedener Akteur*innen unter besonderen Bedingungen wie der aktuell herrschenden Pandemie für die Lehrentwicklung genutzt werden können.

Stichwort Digitalisierung: Mit digitalen Medien Lehre weiterentwickeln. Die Rolle der digitalen Technologien für die Hochschullehre wird seit Jahrzehnten diskutiert und deren Potenzial erprobt. War das Thema zunächst nur für Pionier*innen im Kontext E-Learning bedeutsam, sind Fragen der Digitalisierung seit geraumer Zeit ebenso ein strategischer Aspekt in der Hochschulentwicklung. Dass das Digitale nichtsdestotrotz auch einen starken Einfluss auf das pädagogische Handeln nehmen kann, greifen Inga Truschkat, Sabrina Volk und Sophie Domann in ihrem Beitrag „*Kollaborative Bildungsräume – Digitalität als strukturelles Element des Pädagogischen*“ auf: Unter Rückgriff auf die Akteur-Netzwerk-Theorie werden Ergebnisse eines Lehrentwicklungsprojekts diskutiert, in welchem ein kollaboratives Werkzeug für die E-Portfolioarbeit eingesetzt wird. Tina Talman und Laura Schilow steuern einen Vorschlag bei, wie man Lehrende effizient darin unterstützen kann, digitale Lehre zu gestalten. Ihr Text „*Framework zum Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre*“ skizziert beispielhaft, was man tun kann, damit Lehrende digitale Instrumente didaktisch informiert auswählen, einsetzen und lernförderlich gestalten.

Stichwort Theorieentwicklung: Auf theoretischer Grundlage zu Lehrentwicklung und -qualität. Lehrqualität und -entwicklung sind für viele Akteur*innen der Hochschullehre zunächst einmal ein praktisches und hochschulpolitisches Thema.

Hochschul- und Bildungsforscher*innen dagegen machen diese Phänomene zum wissenschaftlichen Gegenstand, was in der Folge auch eine theoretische Betrachtung nach sich ziehen muss. Das lässt sich aus verschiedenen disziplinären Sichtweisen heraus tun: aus soziologischer, psychologischer oder pädagogischer zum Beispiel. Die letzten beiden Texte dieses Themenhefts liefern exemplarisch zwei unterschiedliche theoretische Herangehensweisen: Tobias Jenert stellt in seinem Text „*Überlegungen auf dem Weg zu einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen*“ an. Dabei begibt er sich auf die Suche nach einer hochschulspezifischen Change-Theorie, die sich deutlich von betriebswirtschaftlichen Change-Auffassungen unterscheiden soll. In einem ebenfalls theoriebildenden Beitrag stellt Ines Langemeyer die Art der Erkenntnisgewinnung und der Forschung im Kontext der Hochschullehre ins Zentrum ihrer Argumentation. Der Titel „*Lehrqualität entwickeln als immanentes Transzendieren*“ verweist darauf, dass hier eine die bisherige Vorgehensweise in Frage stellende Auffassung von Lehrqualität entfaltet wird.

Literaturverzeichnis

Bloch, R., Lathan, M., Mitterle, A., Trümpler, D. & Würmann, C. (2014). *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.

Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre*. Positionspapier. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.html>

Herausgeber*innen



Prof. Dr. Gabi REINMANN || Universität Hamburg,
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) ||
Schlüterstraße 51, D-20146 Hamburg

www.hul.uni-hamburg.de/ueber-uns/personen/profs/gabi-reinmann.html

gabi.reinmann@uni-hamburg.de



Prof. Dr. Peter TREMP || Pädagogische Hochschule Luzern,
Zentrum für Hochschuldidaktik || Sentimatt 1, CH-6003 Luzern

www.phlu.ch/peter.tresp.html

peter.tresp@phlu.ch

Annika GREINERT¹ & Jan HENSE (Gießen)

Wie planen und steuern hochschuldidaktische Arbeitsstellen die Lehrkompetenzentwicklung?

Zusammenfassung

Die hochschuldidaktische Weiterbildung spielt eine zentrale Rolle bei der Lehrkompetenzentwicklung. Hochschuldidaktische Arbeitsstellen (HDAs) stehen vor der Herausforderung, die dafür verfügbaren Ressourcen möglichst zielgenau einzusetzen. Bisher ist aber wenig darüber bekannt, wie HDAs bei Planung und Steuerung ihrer Angebote vorgehen. Auf theoretischer Basis eines ganzheitlichen Steuerungsmodells wurden 37 HDAs zu ihren Steuerungsaktivitäten im Vorfeld, im Lernfeld und im Funktionsfeld der Weiterbildung befragt. Die Befunde zeigen Schwerpunkte und weniger ausgeprägte Bereiche der Steuerungsaktivität auf und können damit zur Reflexion der aktuellen Praxis anregen.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktische Weiterbildung, Weiterbildungssteuerung, Bildungscontrolling, Lehrkompetenzentwicklung, hochschuldidaktische Arbeitsstellen

¹ E-Mail: annika.greinert@psychol.uni-giessen.de



The status quo of planning and controlling in higher education teaching-skills development

Abstract

Teaching-skills development is an essential element in promoting quality in higher education. Accordingly, university centres that provide such training and consultation services (“Hochschuldidaktische Arbeitsstellen”, HDAs) need to use their available resources in the most targeted manner possible. However, little is known about how HDAs plan and control their services. Thus, building on a comprehensive theoretical framework of educational control, a study involving 37 HDAs was conducted to analyse planning and controlling activities before, during, and after service delivery. The findings reveal both focus areas and relatively neglected areas, and can therefore stimulate reflection on current practice.

Keywords

higher education, teacher training, educational control, teaching-skills development, university centres for teaching and learning

1 Weiterbildungssteuerung im Bereich der allgemeinen Weiterbildung

Mit der Weiterbildung von Mitarbeitenden werden im öffentlichen sowie im privatwirtschaftlichen Sektor unterschiedliche Erwartungen von Seiten der Mitarbeitenden, vor allem aber auch von Seiten ihrer arbeitgebenden Organisationen verknüpft (TIPPELT & VON HIPPEL, 2018). Diesen Nutzenerwartungen stehen erhebliche Kosten gegenüber, die zumindest für die betriebliche Weiterbildung quantifizierbar sind und sich in Deutschland im zweistelligen Milliardenbereich bewegen (SEYDA & PLACKE, 2017). Da der Nutzen von Weiterbildung weniger genau quantifizierbar ist, überrascht es nicht, dass schon seit Längerem gefordert

wird, den Mitteleinsatz im Hinblick auf die Ziele der Weiterqualifikation möglichst bewusst und effizient zu gestalten.

Beginnend mit der Weiterbildung in Unternehmen wurden daher verstärkt seit den 1990er Jahren Ansätze der Bildungssteuerung diskutiert, die den Mitteleinsatz möglichst zielgenau und effektiv gestalten sollten. Neben der Adaption verschiedener Ansätze aus den Bereichen Evaluation und Qualitätsmanagement (DEHNBOSTEL, 2014; SCHÖNI, 2009) wurden u. a. spezifische Ansätze für die systematische Steuerung von Weiterbildungsprozessen in Organisationen entwickelt. Dafür wurde der leicht missverständliche Neologismus „Bildungscontrolling“ eingeführt, bei dem Controlling nicht als „Kontrolle“ sondern als „Steuerung“ verstanden werden muss (KÄPPLINGER, 2009; SCHÖNI, 2009; SEEBER, 2000).

Der Anspruch entsprechender Ansätze ist, die Steuerung von Weiterbildungsmaßnahmen ganzheitlich auszurichten und den gesamten institutionell bewusst gesteuerten Prozess von der Angebotsentwicklung bis zur Erfassung von direkten und indirekten Wirkungen abzudecken. Dabei sollen sowohl die ökonomische als auch die soziale und pädagogische Perspektive berücksichtigt werden und der Weiterbildungsprozess möglichst ganzheitlich erfasst werden.

Es lassen sich ebenen- und prozessorientierte Ansätze unterscheiden (EHLERS & SCHENKEL, 2005). Ein Ansatz, der beide Perspektive integriert, stammt von SEEBER (2000). In dem von ihr vorgeschlagenen Modell wird der Steuerungsprozess in sieben Steuerungskomponenten gegliedert, die dem Vorfeld, dem Lernfeld und dem Funktionsfeld der Weiterbildung zuzuordnen sind: Bedarfs- und Ziel-Steuerung (Vorfeld), Input-, Prozess- und Output-Steuerung (Lernfeld) sowie Transfer- und Outcome-Steuerung (Funktionsfeld).

Da die Forderung nach einem zielgenauen und wirksamen Mitteleinsatz im Bereich der öffentlich finanzierten Weiterbildung nicht weniger legitim ist als im privatwirtschaftlichen Bereich, stellt sich die Frage, wie die hochschuldidaktische Weiterbildung ihre Angebote zur akademischen Lehrkompetenzentwicklung plant und steuert.

Der ganzheitliche Anspruch, die Orientierung am Weiterbildungszyklus und die klare Strukturierung der einzelnen Komponenten sprechen u. E. für eine gute Operationalisierbarkeit des Modells von SEEBER (2000). Im Folgenden wird es daher als theoretischer Rahmen genutzt, um Ansatzpunkte für die geplante und systematische Steuerung der hochschuldidaktischen Weiterbildung zu diskutieren, sowie für die darauf aufbauende Studie. Vorab anzumerken ist, dass diese Perspektive die institutionalisierten und zentral verantworteten Prozesse der akademischen Lehrkompetenzentwicklung fokussiert. Die für die Hochschullehre mindestens ebenso bedeutsame Rolle der selbstgesteuerten und informellen Lehrkompetenzentwicklung (EGGER & MERKT, 2012) bleibt bei dieser Herangehensweise unberücksichtigt und bedarf eigener Betrachtungen.

2 Ansatzpunkte zur Steuerung der hochschuldidaktischen Weiterbildung

In den Hochschulgesetzen der Länder ist die Weiterbildung der Mitarbeitenden als zentrale Aufgabe aller Hochschulen festgelegt (z. B. § 3 Abs. 3 S. 668 HHG). Lange Zeit basierte die Entwicklung von Lehrkompetenzen an deutschen Hochschulen auf dem Prinzip „Learning by Doing“ (HEINER & WILDT, 2009). Durch unmittelbares Anwenden und Praktizieren sollten besonders Berufseinsteiger*innen im Kontext der Hochschullehre relevante Kompetenzen erlernen. Im Bereich der Lehre kam es jedoch in den vergangenen Jahren zu einer substanziellen Ausweitung der professionalisierten hochschuldidaktischen Weiterbildung, wodurch vor allem die institutionellen Prozesse der Lehrkompetenzentwicklung stärker in den Vordergrund traten. Diese Veränderung steht besonders im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess (CROSIER & RUFFIO, 2009) sowie mit dem Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“) (BMBF, 2010).

Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote haben dabei zum Ziel, die Lehrkompetenz weiterzuentwickeln und dabei an wandelnde Anforderungen anzupas-

sen (FENDLER et al., 2013). Aufgrund der organisationalen Besonderheiten des Systems Hochschule sowie der Tatsache, dass Lehrende in den meisten Fällen über keine didaktische Grundausbildung verfügen und die Lehre für sie relativ wenig karriererelevant ist, ist die Lehrkompetenzentwicklung eine äußerst komplexe Aufgabe. Da die dafür verfügbaren Ressourcen überwiegend knapp bemessen sind, ist die zielgenaue Steuerung solcher Angebote eine wichtige Herausforderung für Hochschulen.

Die Wahrnehmung dieser Aufgabe obliegt an den meisten Hochschulen dezidierten Einrichtungen, wobei vielfach hochschulübergreifende Kooperationen und Verbünde bestehen. Entsprechende Einrichtungen werden im Folgenden als *hochschuldidaktische Arbeitsstellen* (HDAs) bezeichnet. Zu ihren Kernaufgaben gehören die Weiterbildung, Beratung und Unterstützung von Lehrenden in Bezug auf ihre Lehrtätigkeit. Nach WILDT (2013) verfügen knapp 85 % aller staatlichen Universitäten in Deutschland über eine eigene Einrichtung, welche hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung anbietet, oder haben sich in einem hochschuldidaktischen Verbund mit anderen Hochschulen zusammengeschlossen.

Um die Möglichkeiten der Weiterbildungssteuerung, die den Hochschulen bzw. den HDAs zur Verfügung stünden, zu diskutieren, strukturieren wir die folgenden Abschnitte nach den Komponenten des integrativen Modells von SEEBER (2000). Hierzu wurde das Modell im Hinblick auf die Steuerungsmöglichkeiten von HDAs vor dem Hintergrund der organisatorischen und strukturellen Besonderheiten des Hochschulkontexts adaptiert (vgl. Abbildung 1). Vorausgeschickt sei, dass die folgenden Darstellungen nicht den Eindruck erwecken sollen, dass Hochschulen und HDAs sämtliche der angesprochenen Steuerungsoptionen und Datenquellen nutzen sollten. Vielmehr geht es zunächst darum, theoretisch denkbare Steuerungsoptionen aufzuzeigen, die in der folgenden empirischen Studie zur strukturierten Erfassung des Status quo dienen sollen.

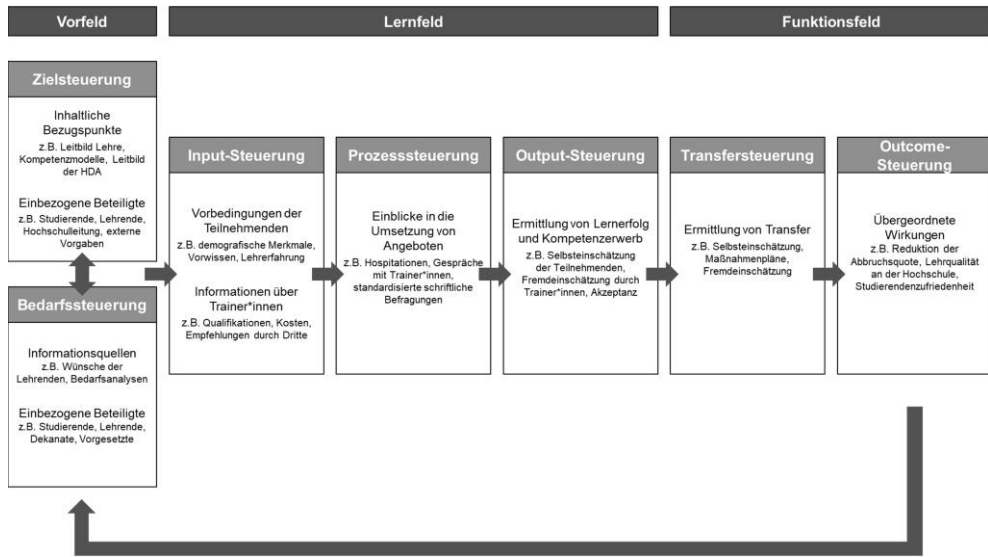


Abb. 1: Mögliche Ansatzpunkte zur Planung und Steuerung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote in Anlehnung an SEEBER (2000)

2.1 Ansatzpunkte zur Steuerung im Vorfeld

Im Vorfeld unterscheidet SEEBER (2000) zwischen Ziel- und der Bedarfssteuerung, die in enger Beziehung zueinander stehen. *Zielsteuerung* bezieht sich auf die Definition von allgemeinen und übergreifenden Bildungszielen unter Berücksichtigung politisch und institutionell gesetzter Rahmenbedingungen sowie auf individuelle Weiterbildungsziele. In der Hochschuldidaktik stellt sich die Frage nach inhaltlichen Bezugspunkten, wie bspw. einem „Leitbild Lehre“, sowie nach möglichen Beteiligten bei der Zielfestlegung. NIGGEMANN (2019) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass vermehrt auf organisationaler Ebene interne Ziel- und Leistungsvereinbarungen geschlossen werden. Die Aufgabe von HDAs wäre dementsprechend die Weiterbildungsziele festzulegen, zu priorisieren und vor dem Hintergrund bereits bestehender Vereinbarungen zu integrieren. Besonders von

Interesse ist, wie die HDAs die jeweiligen Ziele festlegen, d. h. an welchen Vorgaben sie sich orientieren und welche Beteiligten sie einbeziehen.

Bedarfssteuerung beschreibt die Art und Weise, wie konkrete Bedarfe nach Weiterbildung ermittelt werden. Bedarf ist nach gängigem Verständnis die Abweichung zwischen Ist und Soll (ALTSCHULD & KUMAR, 2010). Weiterbildungsbedarf ergibt sich demnach aus der „Diskrepanz zwischen vorhandenen und wünschenswerten (bzw. erforderlichen) Kompetenzen“ (SCHLUTZ, 2006, S. 42). Die Aufgabe von HDAs wäre es, den Ist-Zustand im Hinblick auf die entsprechende Kompetenz zu ermitteln und mit einem aus der Ziel-Steuerung abzuleitendem Soll-Zustand abzugleichen. Da ein solcher systematischer Abgleich nicht nur aufwändig in der Umsetzung wäre, sondern auch auf praktische Probleme und Vorbehalte stößt, spielen hier die Anliegen und Wünsche der Lehrenden eine besondere Rolle, auch wenn diese definitionsgemäß nicht mit Bedarfen auf Organisationsebene gleichzusetzen sind. Konkret stehen also die Fragen nach verwendeten Informationsquellen und einbezogenen Beteiligten im Vordergrund.

2.2 Ansatzpunkte zur Steuerung im Lernfeld

Dem Lernfeld ist zum einen die *Input-Steuerung* zugeordnet. Sie bezieht sich auf materielle sowie immaterielle Ausgangsbedingungen der Trainer*innen und Teilnehmenden. Hinsichtlich der Trainer*innen zählen bspw. deren Honorare zu den ökonomischen Ausgangsbedingungen, während ihre Qualifikation in den Bereich der pädagogischen Ausgangsbedingungen fällt. In Bezug auf die Teilnehmenden geht es u. a. um die Erfassung von Vorwissen und Lehrerfahrung, um die Durchführung des Angebots an die Gegebenheiten anpassen zu können. Hier könnte es Teil der Angebotssteuerung durch HDAs sein, auf Basis entsprechender Informationen zu entscheiden, wie vorhandene Ressourcen eingesetzt werden sollen und welche Implikationen für die Durchführung abgeleitet werden können.

Ebenfalls zum Lernfeld zählt die *Prozesssteuerung*, welche die Umsetzung von Weiterbildungsangeboten und deren Durchführungsqualität betrifft. Sie ist relevant, um ggf. Abweichungen vom Geplanten festzustellen (DURLAK & DUPRE,

2008). Aufgabe von HDAs wären demnach, Einblicke in die laufenden Angebote der Lehrkompetenzentwicklung zu erlangen, um die Übereinstimmung zwischen dem Geplanten und der tatsächlichen Umsetzung, z. B. im Hinblick auf inhaltliche Aspekte, einschätzen zu können. Dies kann bspw. durch Hospitationen von Mitarbeitenden der HDAs oder durch Gespräche mit den Trainer*innen erfolgen.

Die *Output-Steuerung*, als letzte dem Lernfeld zugeordnete Komponente, umfasst die Ermittlung der direkten Wirkungen der Angebotsnutzung. In der Praxis steht in den meisten Fällen anstelle des tatsächlichen Lernerfolgs die Akzeptanz der Teilnehmenden im Vordergrund, wenn es um die systematische Erfassung von Wirksamkeit geht. Die Herausforderung für HDAs wäre hier, neben der Akzeptanz auch den direkten Lernerfolg zu erfassen, was aus pragmatischen Gründen oft näherungsweise über die Selbsteinschätzungen von Teilnehmenden realisiert wird.

2.3 Ansatzpunkte zur Steuerung im Funktionsfeld

Dem Funktionsfeld lässt sich die Transfersteuerung sowie die Outcome-Steuerung zuordnen. Die *Transfersteuerung* bezieht sich auf Veränderungen, die Teilnehmende in Folge der Angebotsnutzung in der Lehrpraxis umsetzen. Für HDAs ergibt sich daraus die Frage, wie sie die Anwendung des Gelernten erfassen können. Bei hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten könnte dies bspw. durch Hospitationen in realen Lehrsituationen stattfinden. Die Herausforderung besteht dabei darin, eine oder mehrere für den jeweiligen Weiterbildungskontext geeignete Methoden auszuwählen sowie den Erfolg von bereits in das Angebot integrierten Maßnahmen zur Transfersicherung zu erfassen.

Die Ermittlung übergeordneter Wirkungen wird durch die *Outcome-Steuerung* abgedeckt. Denn auch wenn Transfer ein wichtiges Ziel jeder Weiterbildung ist, dient er in den meisten Fällen nicht als Selbstzweck, sondern der Erreichung übergeordneter Ziele. Im Fall der Hochschuldidaktik bestehen die übergeordneten Ziele primär in der Verbesserung der Lehrqualität, in der Steigerung der Studierendenzufriedenheit und letztlich im verbesserten Lern- und Studienerfolg. Die Erfassung solcher übergeordneten Wirkungen ist naturgemäß sehr schwierig, da diese kaum

auf einzelne Maßnahmen zurückführbar sind und stark von weiteren Faktoren abhängen. Die Zielgruppen der Wirksamkeitsmessung von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten sind die Teilnehmenden sowie die Studierenden und auch Kolleginnen und Kollegen (ULRICH & HECKMANN, 2013).

3 Eine explorative Studie zu Steuerungsaktivitäten hochschuldidaktischer Arbeitsstellen

Die oben diskutierten Überlegungen zur Anwendung des ganzheitlichen Steuerungsmodells von SEEBER (2000) auf den Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung (vgl. Abschnitt 2) dienen als theoretischer Rahmen einer empirischen Studie, die im Folgenden dargestellt wird.

3.1 Fragestellung

Die Untersuchung soll deskriptiv erfassen, in welchem Ausmaß HDAs die Lehrkompetenzentwicklung steuern und welche Arten von Informationen und Informationsquellen sie dabei nutzen. Hierbei ist neben der allgemeinen Bestandsaufnahme von Interesse, ob einzelne Komponenten der Angebotssteuerung besonders fokussiert werden. Verfolgt wird also die Frage nach Nutzung bzw. Stellenwert verschiedener Optionen, die HDAs gemäß dem in Abschnitt 2 diskutierten theoretischen Modell zur Planung und Steuerung ihrer Angebote zur Verfügung stünden.

3.2 Methode

Auf der Basis des Modells wurde ein Onlinefragebogen mit insgesamt 107 vorwiegend geschlossenen Fragen erstellt, inklusive 23 optionaler Freitextfelder. Dabei wurden die Komponenten Zielsteuerung, Bedarfssteuerung, Input-Steuerung, Prozesssteuerung, Output-Steuerung und Transfersteuerung operationalisiert.

Die Beantwortung der geschlossenen Fragen nach dem Stellenwert verschiedener Steuerungsoptionen fand überwiegend mithilfe einer fünfstufigen Skala (0=„keine

Rolle“ bis 4=„sehr große Rolle“) oder durch Zustimmung („ja“ oder „nein“) statt. Zusätzlich wurden Merkmale der einzelnen HDAs erfasst.

Aus einer Liste staatlicher Hochschulen (Fachhochschulen und Universitäten) in Deutschland ($N=270$) wurde zufällig eine Stichprobe von 102 Hochschulen gezogen. Im Anschluss wurden die Kontaktdaten der zugehörigen HDAs (generische E-Mail-Adresse der Einrichtung) recherchiert, an die der Fragebogen versendet wurde.

Die Analyse beruht auf Daten von 37 HDAs (Rücklaufquote $\approx 36\%$). Im Durchschnitt existierten die befragten HDAs seit 2010 ($SD=7$ Jahre). Im Mittel wurden 4.17 Mitarbeitende ($SD=3.65$) in den HDAs aus einem durchschnittlichen Stellenanteil von 3.45 Vollzeitstellen ($SD=2.50$) beschäftigt. 34 der HDAs waren eine einzelne Organisationseinheit einer Hochschule, während drei einem Verbund mehrerer Hochschulen angehörten. 29 HDAs arbeiteten in einem Netzwerk. Die meisten HDAs ließen sich als eigenständiges Zentrum ($N=19$) oder innerhalb der Hochschulverwaltung ($N=14$) verorten.

3.3 Ergebnisse der Bestandsaufnahme

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Bestandsaufnahme zur Weiterbildungssteuerung durch HDAs berichtet. Die Darstellung erfolgt getrennt nach den einzelnen Steuerungskomponenten, von der Zielsteuerung bis zur Transfersteuerung.

3.3.1 Zielsteuerung

Woran orientieren sich HDAs bei der Zielsteuerung ihrer Angebote?

Ungefähr die Hälfte der befragten HDAs (45.9 %) geben an, dass es ein „Leitbild Lehre“ o. Ä. (Mission Statement Lehre etc.) an der zugehörigen Hochschule gibt, in dem zentrale Vorstellungen der Hochschule zur guten Lehre niedergelegt sind. 64.9 % der HDAs beziehen sich auf ein konkretes Kompetenzmodell, in dem Kompetenzen von Lehrpersonen zur Realisierung guter Lehre beschrieben werden. Dieses spielt für die HDAs eine starke praktische Rolle ($M=3.29$, $SD=0.91$).

51.4 % der HDAs geben an, ein grundlegendes Dokument zu besitzen, aus dem spezifische Ziele für die Angebotsgestaltung hervorgehen. Jedoch gibt jede sechste Arbeitsstelle an, keines dieser Dokumente oder ein sonstiges Dokument als inhaltlichen Bezugspunkt ihrer Planungen zu verwenden.

Welche Beteiligten binden HDAs bei der Zielsteuerung ein?

Bei der Frage, welche Rolle unterschiedliche Beteiligte bei der Festlegung von Zielen für die Angebotsplanung spielen (0=„keine Rolle“; 4=„sehr große Rolle“), kommt der Hochschulleitung nach Angabe der HDAs die größte Bedeutung zu ($M=2.11$, $SD=1.23$). Die Studierendenvertretung hat die geringste Bedeutung ($M=0.69$, $SD=0.93$). Abbildung 2 zeigt die Rolle weiterer Beteiligter in Bezug auf die Zielsteuerung.

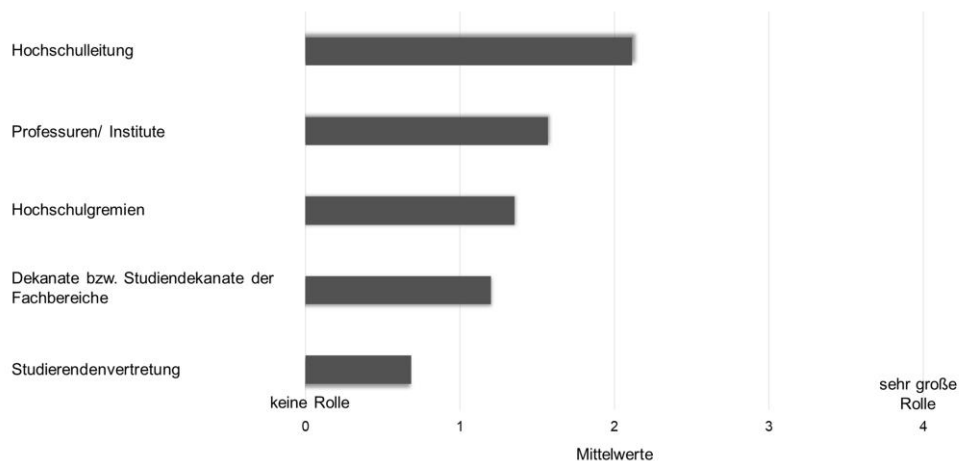


Abb. 2: Rolle verschiedener Beteiligter, die bei der Zielsteuerung einbezogen werden

3.3.2 Bedarfssteuerung

Wie ermitteln HDAs Bedarfe für ihre Angebotsplanung?

Die größte Rolle bei der Ermittlung möglicher Bedarfe spielen nach Auskunft der HDAs zum einen die Wünsche, Anregungen und Bedarfe der Teilnehmenden früherer Angebote ($M=3.22$, $SD=1.05$) sowie die der Lehrenden allgemein ($M=3.00$, $SD=1.01$). Sonstigen Informationen aus Studierendensicht wird die geringste Bedeutung als Informationsquelle für mögliche Bedarfe zugeschrieben ($M=1.21$, $SD=1.27$).

Welche Beteiligten binden HDAs bei der Bedarfsermittlung ein?

In Bezug auf die Rolle unterschiedlicher Beteiligter für die HDAs bei der Bedarfsermittlung (Abb. 3) kommt Lehrenden die höchste Bedeutung zu ($M=3.33$, $SD=0.96$), den Studierenden die geringste ($M=0.97$, $SD=1.06$).

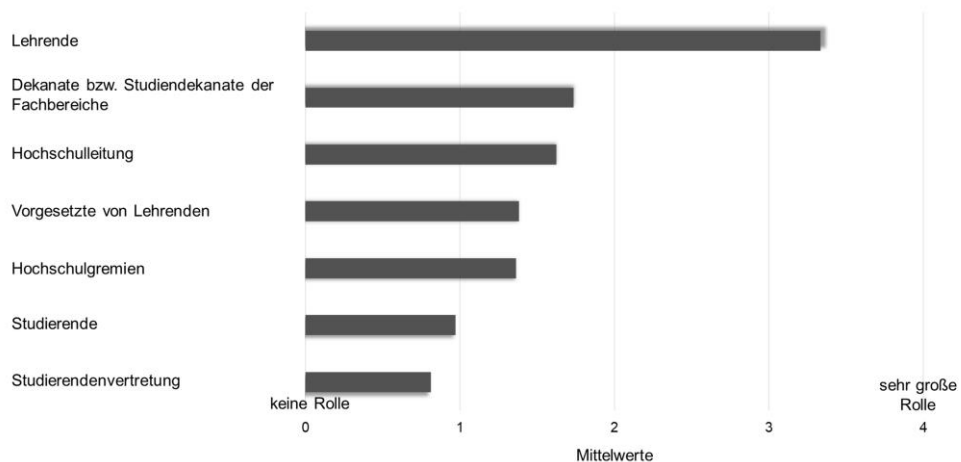


Abb. 3: Rolle verschiedener Beteiligter, die bei der Bedarfssteuerung einbezogen werden

3.3.3 Input-Steuerung

*Welche Informationen aufseiten der Trainer*innen und der Teilnehmenden werden von den HDAs erhoben und welche Rolle spielen diese?*

Die größte Rolle bei der Akquise und Auswahl von externen Trainer*innen stellen der Nachweis fachlich-inhaltlicher Qualifikationen ($M=3.59$, $SD=0.73$) und methodisch-didaktischer Qualifikationen ($M=3.54$, $SD=0.78$) sowie die Bekanntheit aus einer vorherigen Zusammenarbeit ($M=3.54$, $SD=0.80$) dar. Aufseiten der Teilnehmenden werden vor allem die fachliche Zugehörigkeit (85,7 %), die Statusgruppe (77,1 %) und das Geschlecht (57,1 %) systematisch und regelhaft erhoben (vgl. Abbildung 4).

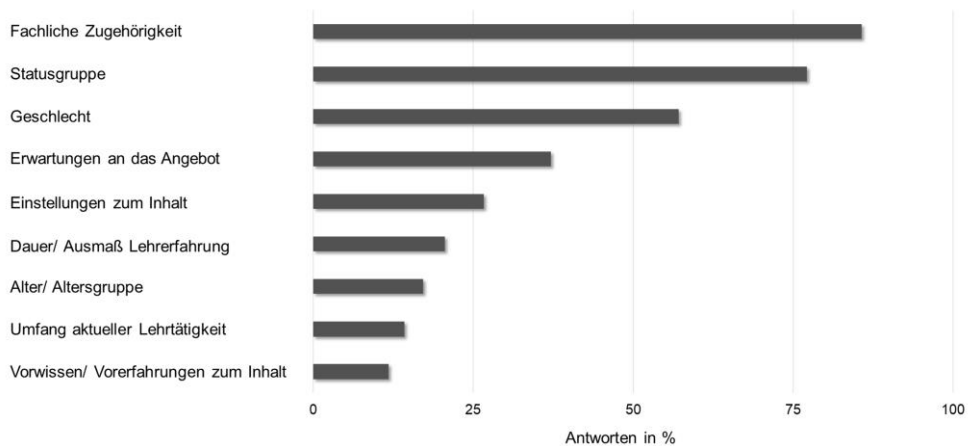


Abb. 4: Häufigkeit der regelhaften und systematischen Erfassung unterschiedlicher Vorbereitungen der Teilnehmenden

3.3.4 Prozesssteuerung

Wie erhalten die HDAs Einblicke in die Umsetzung der Angebote?

Um einen Einblick in die Umsetzung des jeweiligen Angebots zu bekommen, werden am häufigsten standardisierte schriftliche Befragungen von Teilnehmenden am Ende des Angebots eingesetzt ($M=3.76$, $SD=0.78$), gefolgt von Gesprächen mit den

Trainer*innen ($M=2.91$, $SD=1.11$). Die Nutzungshäufigkeit weiterer Ansätze ist in Abbildung 5 dargestellt.

Wie erhalten die HDAs Einblicke in die Umsetzung der Angebote?

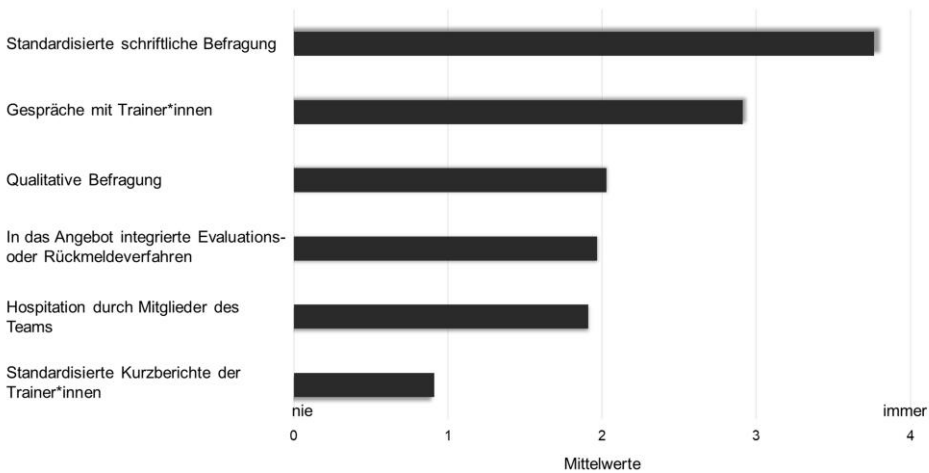


Abb. 5: Nutzungshäufigkeit von Ansätzen, um Einblicke in die Angebotsumsetzung zu erhalten

3.3.5 Output-Steuerung

Wie ermitteln HDAs den Lernerfolg?

Der Lernerfolg wird am häufigsten durch die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden nach Beendigung des Angebots erfasst ($M=3.37$, $SD=1.14$). Ergebnisse von Studierendenrückmeldungen ($M=0.52$, $SD=1.06$) und die Fremdeinschätzung Dritter ($M=0.50$, $SD=1.11$), bspw. durch Vorgesetzte, werden dagegen sehr selten genutzt (vgl. Abb. 6). Zusätzlich wird häufig die Einschätzung der persönlichen Nützlichkeit aufseiten der Teilnehmenden ($M=3.78$, $SD=0.54$) sowie ihre Transferabsicht ($M=3.67$, $SD=0.68$), ihre Akzeptanz des Angebots ($M=3.51$, $SD=1.04$) und eine Gesamtnote oder -bewertung ($M=2.86$, $SD=1.72$) erhoben.

Wie ermitteln HDAs den Lernerfolg?

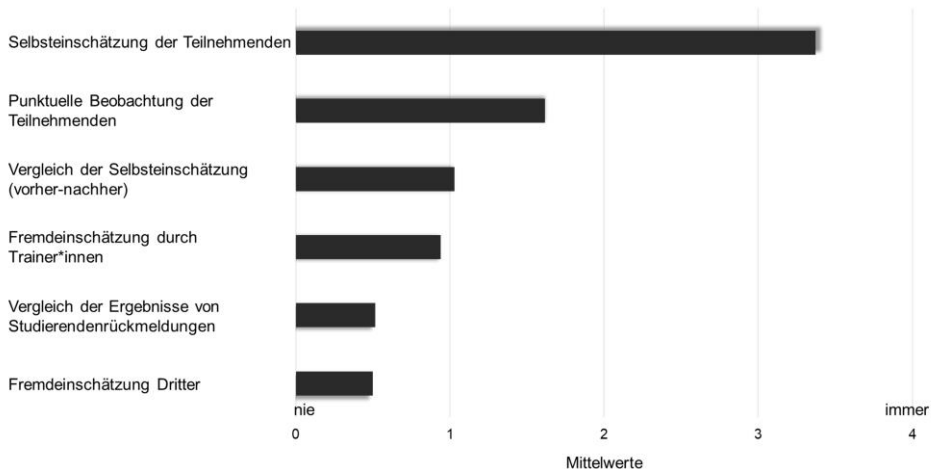


Abb. 6: Nutzungshäufigkeit von Ansätzen, um den Lernerfolg zu ermitteln

3.3.6 Transfersteuerung

Wie ermitteln HDAs den Transfer des Gelernten in das Funktionsfeld?

Die Ermittlung des Transfers erfolgt insgesamt nur selten. Wie auch bei der Ermittlung des Lernerfolgs wird der Transfer am ehesten noch durch die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden im Rahmen einer Nachbefragung ($M=1.85$, $SD=1.72$) erhoben. Zusätzlich werden Hinweise dazu aus anekdotischen Berichten von Teilnehmenden ($M=1.85$, $SD=1.23$) herangezogen. Die Fremdeinschätzung Dritter ($M=0.45$, $SD=1.00$) und die Ergebnisse der Studierendenrückmeldungen ($M=0.53$, $SD=1.13$) werden am wenigsten als Ansätze zur Erfassung des Transfers einbezogen (vgl. Abb. 7).

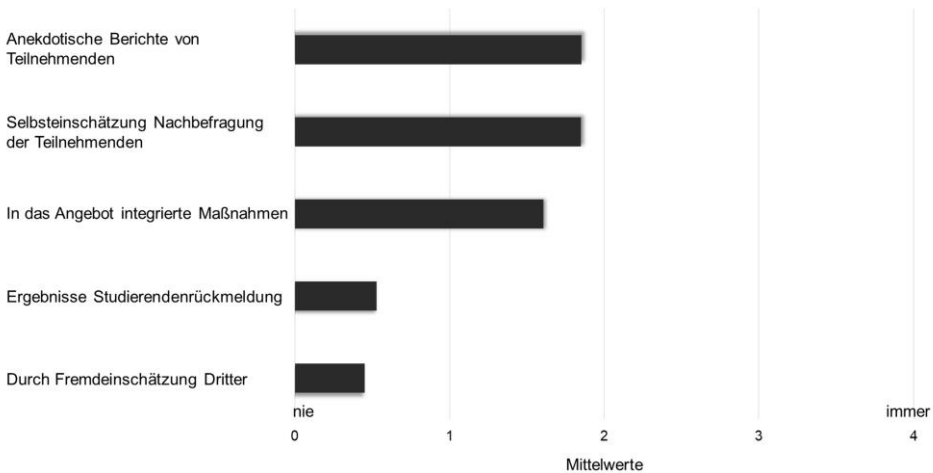


Abb. 7: Nutzungshäufigkeit von Ansätzen, um den Transfer zu erfassen

4 Einordnung der Befunde

Die vorliegende Studie bietet einen empirischen Einblick in den aktuellen Stand der Steuerung von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten in deutschen Hochschulen bzw. innerhalb der jeweiligen Hochschuldidaktischen Arbeitsstellen. Insgesamt wurden bei der Bestandsaufnahme unterschiedliche Intensitäten der Steuerung bezüglich der einzelnen Steuerungskomponenten festgestellt.

Im Vorfeld zeigt sich eine allgemein niedrige Intensität der *Zielsteuerung*. Die Bedeutung von unterschiedlichen Informationsquellen und die Rolle von unterschiedlichen Beteiligten werden als vergleichsweise gering eingeschätzt. Jede sechste befragte HDA gibt sogar an, über kein zielgebendes Dokument wie ein hochschulisches Leitbild o. Ä. zu verfügen, aus denen sich Ziele ableiten lassen. Aus diesen Befunden lässt sich allerdings nicht zwingend ein allgemein geringer Zielbezug der Arbeit von HDAs ableiten. Die Angebotsplanung von HDAs unterliegt vermutlich in Teilen starken Routinen, sodass die Orientierung an übergeord-

neten Zielen eher implizit und ohne einen ständigen expliziten Rückbezug erfolgen kann. Dennoch kann der Befund zur Reflexion ermuntern, inwiefern die Aktivitäten und Angebote von HDAs mit übergeordneten Zielen in Bezug auf die Lehrqualität konvergieren und sich im Einzelnen aus diesen begründen lassen.

Bei der *Bedarfssteuerung* zeigt sich eine deutlich stärkere Steuerungsintensität, besonders wenn es um den Einbezug von Lehrenden geht. Bedarfe werden anscheinend v. a. über die Wünsche von Lehrenden ermittelt und weniger durch einen Abgleich zwischen vorhandenen und erforderlichen Kompetenzen, wie es der Gedanke der Bedarfssteuerung eigentlich impliziert. Führt man sich die Grenzen der praktischen Machbarkeit von Kompetenzanalysen der Lehrenden und den erforderlichen Aufwand vor Augen, ist nachvollziehbar, dass Formen der expliziten Bedarfssteuerung durch Soll-Ist-Analysen im Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung kaum eine Rolle spielen. Auch darf man nicht vergessen, dass der Erfolg von HDAs immer auch danach beurteilt wird, wie ausgelastet ihre Angebote sind. Trotzdem kann es vielleicht kritisch hinterfragt werden, wenn die Angebotsplanung einseitig von der Nachfrage früherer Teilnehmer*innen geprägt ist und dabei der Rückbezug auf mögliche Defizite der Lehrpraxis oder übergeordnete Ziele zu kurz kommt. Entgegen der Forderung nach einer stärker studierendenzentrierten Lehre (vgl. WILDT, 2013), werden die Studierenden wenig berücksichtigt. Dies spiegelt sich bspw. in der geringen Rolle von LVE wider.

Im Lernfeld, sowohl bei der *Prozess-* als auch bei der *Output-Steuerung*, ist die Rolle der Informationsgewinnung durch Fragebögen besonders hoch, bspw. wenn der direkte Lernerfolg ermittelt werden soll. Nach ULRICH & HECKMANN (2013) stellen Fragebögen eine der ökonomischsten Methoden in diesem Zusammenhang dar. Da die meisten Mitarbeitenden in HDAs keine umfangreiche methodische oder managementorientierte Ausbildung haben, ist es nachvollziehbar, dass leicht Messbares über leicht umsetzbare Methoden gemessen wird. Eine Vielfalt von Methoden setzt ein gewisses Maß an weitergehenden Kenntnissen voraus, was auch mit einem zusätzlichen Aufwand einhergeht. Hierbei handelt es sich also auch um eine Frage der personellen Ressourcen und Kompetenzen. Dennoch darf nicht vergessen werden, dass Selbsteinschätzungen nur unter Einschränkungen zur Beur-

teilung des Weiterbildungserfolgs geeignet sind (z. B. LAM, 2009) und daher über den tatsächlichen Lernerfolg in der Regel nur wenig bekannt ist. Da Fragebogendaten nur einen Ausschnitt der tatsächlichen Umsetzung von Angeboten abbilden können, erscheint es wichtig, dass auch andere Datenquellen, wie Hospitationen, eine gewisse Rolle spielen.

Während Steuerungsaktivitäten im Lernfeld relativ deutlich ausgeprägt sind, findet eine *Transfersteuerung* im Funktionsfeld vergleichsweise wenig statt. Das geringe Ausmaß der Transfersteuerung lässt sich vermutlich durch den damit verbundenen hohen Aufwand erklären. Beobachtungen in realen Lehr-Lern-Situationen erfordern eine hohe Kapazität von Personal, sind methodisch anspruchsvoll und treffen nicht überall auf Akzeptanz. Umso wichtiger könnten hier systematische Nachbefragungen der Teilnehmenden zur tatsächlichen Anwendung des Gelernten sein, um die entsprechenden Angebote sinnvoll nachzusteuern.

Insgesamt zeigt die deskriptive Erfassung des Status quo ein gemischtes Bild bezüglich der Ansätze und Methoden zur Steuerung der Weiterbildungsangebote. Grundsätzlich lassen die Daten aufgrund der vielen Steuerungsoptionen, die regelhaft wahrgenommen werden, auf keinen Fall den Schluss zu, dass Steuerungsaufgaben vernachlässigt würden. Auch wurde bereits erwähnt, dass der Anspruch, sämtliche theoretisch denkbaren Steuerungsoptionen wahrzunehmen, weder realistisch noch im Hinblick auf Kosten-Nutzen-Erwägungen sinnvoll wäre. Dennoch lassen die Befunde die Frage nach möglichen blinden Flecken der Angebotssteuerung zu, z. B. was die Bedarfsermittlung jenseits von Teilnehmendenwünschen oder die Erfassung des Transfers angeht. Auch stellt sich die Frage, wie systematisch die historisch gewachsenen Einzelmaßnahmen aufeinander bezogen und in ein ganzheitliches Konzept der Angebotssteuerung eingebettet sind.

5 Ausblick und Konsequenzen

Angesichts der heterogenen Praxis und der vielfältigen Angebotsstruktur von HDAs, die meist weit über ein klassisches Weiterbildungsprogramm in Kursform

hinausgeht, ist es nicht leicht, darauf bezogene Steuerungsaktivitäten systematisch zu erfassen. Die vorliegende explorative Survey-Studie unterliegt verschiedenen Limitationen und es bedarf weiterer Untersuchungen, v. a. auch um Gründe für Unterschiedlichkeiten zwischen den HDAs zu ermitteln und positive wie unerwünschte Konsequenzen von unterschiedlichen Steuerungsintensitäten zu ergründen. Der theoretische Rahmen der Untersuchung bewährte sich aber zur strukturierten Erfassung und ließ sich sehr gut auf den Gegenstandsbereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung übertragen, auch wenn sicherlich nicht alle Details und Ausprägungsvarianten der institutionell verantworteten Prozesse zur akademischen Lehrkompetenzentwicklung erfasst werden konnten. Im Hinblick auf zukünftige Forschung wäre es wünschenswert, die Erfassung dieser Prozesse weiterzuentwickeln sowie weitere wichtige Komponenten der Lehrkompetenzentwicklung, insbesondere die von den Lehrenden selbstgesteuerten und informellen Lernprozesse, zu integrieren.

Der systematische und modellgeleitete Ansatz sollte nicht dazu dienen, blind nach einem „immer noch mehr“ an Steuerung zu verlangen. Steuerungsaktivitäten sind immer nur so weit sinnvoll, wie sie einen Mehrwert für die Qualität der jeweils betroffenen Praxis haben. Auch diesen Aspekt sollten weitere Untersuchungen berücksichtigen.

Die Befunde geben ausreichend Anlass, um sowohl die Angebotssteuerung einzelner HDAs als auch die allgemeine diesbezügliche Praxis zu reflektieren. Dabei sollte es nicht Ziel sein, den in vielerlei Hinsicht bereits durch divergierende Anforderungen und instabile strukturelle Rahmenbedingungen belasteten HDAs Defizite in ihrer Steuerung aufzuzeigen. Ansatzpunkte könnten dabei u. a. der Bezug auf die allgemeine Zielorientierung, mögliche blinde Flecke und die konzeptionelle Verschränkung von Einzelaktivitäten sein. Insgesamt geht es u. E. darum, dass Steuerungsprozesse bewusster wahrgenommen, geplant und umgesetzt werden und der Blick geweitet wird, ohne aber dabei die Grenzen des Machbaren und des Sinnvollen aus dem Auge zu verlieren. Dabei erscheint es besonders wichtig, die Steuerung von Weiterbildungsprozessen systematisch mit weiteren

hochschulischen Qualitätsmanagementzyklen zu verknüpfen, wie bspw. der LVE, um die akademische Lehrkompetenzentwicklung ganzheitlich zu stärken.

6 Literaturverzeichnis

Altschuld, J. W. & Kumar, D. D. (2010). *Needs assessment: An overview (Bd. 1)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781452256795>

BMBF (2010). *Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*. http://www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf, Stand vom 20. Mai 2019.

Crosier, D. & Ruffio, P. (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. ERIC.

Dehnbostel, P. (2014). *Betriebliches Bildungsmanagement* (6. Aufl.). Universität Oldenburg – Center für lebenslanges Lernen C3L.

Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.

Egger, R., & Merkt, M. (Hrsg.) (2012). *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (Bd. 9). Wiesbaden: Springer-Verlag.

Ehlers, U.-D. & Schenkel, P. (2005). *Bildungscontrolling im E-Learning: erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Fendler, J., Seidel, T. & Johannes, C. (2013). Wie wirksam sind hochschuldidaktische Workshops? Auswirkungen auf die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden. *Beiträge Zur Hochschulforschung*, 35(3), 28-48.

Heiner, M. & Wildt, J. (2009). Professionalisierung von Lehrkompetenz an Universitäten-vom Schattendasein zur Referenz für Exzellenz? *Journal Hochschuldidaktik*, 20(1), 17-20.

Käpplinger, B. (2009). Bildungscontrolling. Vor allem in Großbetrieben ein Thema. BIBB-Umfragen von 1997 und 2008 im Vergleich. In: *BIBB-Report* (Issue 13).

Lam, T. C. M. (2009). Do self-assessments work to detect workshop success? An analysis of argument and recommendation by D'Eon et al. *American Journal of Evaluation*, 30(1), 93-105.

Hessisches Hochschulgesetz, Pub. L. No. 22 (2009).

Niggemann, F. (2019). *Hochschulinterne Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit*. Vortrag im Rahmen des Workshops „Facetten der Leistungsmessung an deutschen Universitäten: Verfahren, Indikatorik, Wirkungen“ des Projekts „Leistungsmessung und -beurteilung für Universitäten. Indikatoren und ihre Interdependenzen in Forschung und Lehre“. Hannover.

Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann Verlag.

Schöni, W. (2009). *Handbuch Bildungscontrolling. Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen*. Zürich: Rüegger Verlag.

Seeber, S. (2000). *Stand und Perspektiven von Bildungscontrolling. Bildungscontrolling: Ansätze Und Kritische Diskussion Zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit*. Frankfurt am Main: Lang.

Seyda, S. & Placke, B. (2017). Die neunte IW-Weiterbildungserhebung: Kosten und Nutzen betrieblicher Weiterbildung. *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur Empirischen Wirtschaftsforschung*, 44(4), 1-19.
<https://doi.org/10.2373/1864-810X.17-04-02>

Tippelt, R. & Von Hippel, A. (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Ulrich, I. & Heckmann, C. (2013). Wirksamkeitsmessung von Hochschuldidaktik. Messmöglichkeiten und Anwendungsbeispiele hochschuldidaktischer Wirksamkeitsmessung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 22-46). Berlin: Raabe.

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre* (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.

Autor*innen



M.Sc. Annika GREINERT || Justus-Liebig-Universität Gießen,
Fachbereich 06 – Psychologie und Sportwissenschaft ||
Otto-Behaghel-Straße 10F, D-35394 Gießen

annika.greinert@psychol.uni-giessen.de



Prof. Dr. phil. Jan HENSE || Justus-Liebig-Universität Gießen,
Fachbereich 06 – Psychologie und Sportwissenschaft ||
Otto-Behaghel-Straße 10F, D-35394 Gießen

jan.hense@psychol.uni-giessen.de

Max BAUER¹, Rebecca SOMMER & Silke TRAUB (Karlsruhe)

Tutor*innenqualifizierung als Instrument der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung

Zusammenfassung

Tutorien spielen eine gewinnbringende Rolle in hochschulischen Lernprozessen der Studierenden, weshalb diese eine hohe Qualität aufweisen sollten. Deshalb werden die Tutor*innen im Rahmen des Karlsruher Tutor*innentrainings umfangreich qualifiziert. Da viele Absolvent*innen der Schulung eine wissenschaftliche Laufbahn eingeschlagen haben, wird mittels eines Mixed-Methods-Ansatzes untersucht, inwiefern die Inhalte des Tutor*innentrainings die wissenschaftliche Tätigkeit der Befragten beeinflussen. Insgesamt kann es als ein Instrument wissenschaftlicher Nachwuchsförderung angesehen werden und begünstigt insbesondere die Lehrqualität.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktik, Nachwuchsförderung, Tutor, Tutor*innenqualifizierung

¹ E-Mail: max.bauer@ph-karlsruhe.de



Tutor training programmes as a tool for supporting young scientists

Abstract

Since tutorials are highly beneficial for students' higher education learning processes, they should be of high quality. The qualification of tutors within the Karlsruher Tutor Training helps foster this level of quality. As a number of graduates of the training went on to academic careers, a mixed methods approach was used to investigate the impact of the Karlsruher Tutor Training on the respondents' academic work. The results show that the training serves as an instrument for supporting young scientists and enhancing teaching quality.

Keywords

higher education, supporting young scientists, tutors, tutor training programme

1 Einleitung

In der heutigen Hochschullehre sind Tutorien nicht mehr wegzudenken; sie unterstützen und flankieren formale Lerngelegenheiten der Dozierenden und erfahren in Hinblick auf die Prüfungsvorbereitung von den Studierenden besondere Wertschätzung (TRAUB & GRÜN, 2018; TRAUB, 2020a; 2020b; GLATHE, 2017; ZITZELBERGER et al., 2019; KUNINA-HABENICHT et al., 2013). In der Regel werden die begabtesten Studierenden eines Faches als Tutor*innen eingesetzt, um im Sinne des Peer-to-Peer-Ansatzes ihre eigenen studentischen Erfahrungen sowie ihre vergleichsweise hohen Fachkompetenzen an ihre Kommiliton*innen weiterzugeben (TRAUB, 2020a; NETZWERK TUTORIENARBEIT, 2019). Didaktisch-methodische Fähigkeiten können zu diesem Zeitpunkt meist keine Rolle bei der Auswahl spielen. Um eine hohe Lehrqualität der Tutorien zu sichern und die Lehrerentwicklung anzuregen, ergibt sich eine Qualifizierungsnotwendigkeit der Tutor*innen im Bereich der Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung

(TRAUB, 2020a; 2020c; GLATHE, 2017). Hier setzt das Tutor*innentraining der PH Karlsruhe (KTT) an (TRAUB, 2020a; WAHL, 2013).

Durch die Arbeit am Institut oder Lehrstuhl erhalten die Tutor*innen zudem die Möglichkeit, hinter die Kulissen des wissenschaftlichen Hochschulbetriebs zu schauen und werden zum Teil auch als wissenschaftliche Hilfskräfte in Forschungs- und Entwicklungsprojekte mit eingebunden. Somit findet bereits während des Studiums eine umfassende Wissenschaftssozialisierung innerhalb der eigenen Fachdomäne statt.

Die Evaluation des KTT setzte sich zum Ziel herauszufinden, welchen subjektiven Kompetenzzuwachs die Tutor*innen durch das Training erfahren und inwiefern sie von einer Teilnahme für die eigene wissenschaftliche Arbeit profitieren. Dies wurde mittels eines Mixed-Methods-Ansatzes durch Prä-Post-Fragebogen-Erhebungen aller Tutor*innen und leitfadengestützten Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden mit wissenschaftlicher Berufslaufbahn untersucht. Der hier vorliegende Beitrag legt zunächst das Konzept des KTT und den Nutzen einer didaktisch-methodischen Ausbildung dar. Im Anschluss wird der Forschungsstand zum Wert tutorieller Lehre und Tutorenqualifikationen skizziert, bevor das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Teilstudien präsentiert und vor dem Hintergrund der hochschuldidaktischen Praxis und der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung diskutiert werden.

2 Das Karlsruher Tutor*innentraining als Qualifizierungsangebot und Förderinstrument für den wissenschaftlichen Nachwuchs

Das KTT wurde 2008 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe entwickelt und seit 2012 im Rahmen des Qualitätspaktes Lehre vom BMBF gefördert. Das zentrale Studienangebot der PH Karlsruhe liegt in der Ausbildung von Lehrkräften der

Primar- und Sekundarstufe-1 und wird durch weitere pädagogische Studiengänge wie Pädagogik der Kindheit ergänzt. Das KTT ist dabei als freiwilliges Weiterbildungsangebot für Tutor*innen sowie engagierte Studierende konzipiert, die sich im Bereich der Erwachsenenbildung qualifizieren möchten. In diesem Sinne und hinsichtlich der Angebot-Nutzungs-Modelle, die Lernen grundsätzlich – also auch im Hochschulkontext – als Zusammenspiel von Angebot und mediiertes Nutzung verstehen, stellt das KTT ein hochschuldidaktisches Qualifizierungsangebot dar (HELMKE, 2017; KUNINA-HABENICHT et al., 2013; STANCEL-PIATAK et al., 2013; KUNTER et al., 2011).

Das sehr stark didaktisch-methodisch aufbereitete Qualifizierungsangebot erstreckt sich über zwei Semester mit insgesamt fünf Präsenztagen, welche die Themen Interaktion, Gestaltung von Kursen, Seminaren und Tutorien, didaktische Planung, kooperatives Lernen und das Videografieren eigener Lehrversuche im Micro-Teaching behandeln. Das Training forciert dabei nicht nur das nötige bildungswissenschaftliche Fachwissen, sondern will vor allem umfassende und fundierte Handlungskompetenzen anbahnen. Dafür müssen die subjektiven und handlungsleitenden Theorien bearbeitbar gemacht, mit wissenschaftlichen Theorien angereichert oder durch diese ersetzt werden (WAHL, 2013; TRAUB, 2020a; BAUMERT & KUNTER, 2006). Dabei ist es nicht ausreichend den Teilnehmenden lediglich theoretische Kenntnisse zu vermitteln, sondern diese sollen im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers auch selbst erlebt, angewendet und auf einer Metaebene reflektiert werden. Des Weiteren besticht das KTT durch die Orientierung an den Prinzipien des kleinen und großen Sandwiches sowie der kollegialen Praxisbegleitung (ausf. s. TRAUB, 2020a). D. h. es findet immer ein Wechsel zwischen Phasen der direkten Instruktion und Phasen der subjektiven Auseinandersetzung der Inhalte statt. Zudem soll die Zeit zwischen den Präsenztagen genutzt werden, um die neu gelernten Inhalte in der Praxis umzusetzen und im Tandem sowie der kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen (Koping-Gruppe) zu reflektieren. Inhaltlich sollen die Teilnehmenden ihre Kompetenzen in der Gestaltung und Planung erwachsenengerechter Lernumgebungen erweitern, aber auch Fähig- und Fertigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen verbessern, damit sie diese im Rahmen ihrer Tätig-

keit explizit und implizit an die Tutees weitergeben können. Selbstgesteuertes Lernen zählt zu den Schlüsselqualifikationen erfolgreichen Studierens, da das Studium durch erhöhte Selbstlernzeiten, Flexibilität und Wahlmöglichkeiten in der Studienorganisation dies im Besonderen fordert (TRAUB, 2020a; TRAUB & GRÜN, 2018). Zu den notwendigen Fähig- und Fertigkeiten zählen Lern- und Arbeitsstrategien zur eigenen Wissensorganisation, der Lern- und Arbeitsreflexion, dem zielorientierten Studieren, dem kooperativen Lernen sowie Fähigkeiten zur Selbstregulation und Selbstbestimmung (KONRAD & TRAUB, 2018; TRAUB, 2020b).

Über diesen direkten Weg der Lehrentwicklung im Bereich der tutoriellen Lehre hinaus weist das KTT aber noch ein anderes Potential zur Lehrentwicklung auf. Es kann als eine der ersten Maßnahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses angesehen werden (TRAUB, 2020a, 2020c; NETZWERK TUTORIENARBEIT, 2019). Auch wenn meist unter dem wissenschaftlichen Nachwuchs nur Promovierende, Habilitierende und Juniorprofessor*innen verstanden werden (vgl. BMBF, 2018), so setzt die Rekrutierung früher an. Es findet bereits bei der Mitarbeit als Tutor*in oder wissenschaftliche Hilfskraft eine fundamentale Wissenschaftssozialisierung statt, indem ein Einblick in die Arbeit am Institut oder dem Lehrstuhl ermöglicht wird (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT, 2018). Außerdem zeigt sich, dass ein großer Teil der ehemaligen Tutor*innen im Anschluss auch eine wissenschaftliche Laufbahn anschließt, da 21 (ca. 10 %) der Absolvent*innen des KTT eine Stelle an der Hochschule annahmen. Aufgrund des Spezifikums des Studienangebots der PH Karlsruhe sind diese 10 % als hoch einzuschätzen. Neben den Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens stellt die hochschulische Lehre eine große Herausforderung im frühen Qualifikationsprozess dar, die jedoch auch essentieller Teil von Wissenschaft ist. Die Absolvent*innen des KTT sind auf diese Herausforderungen theoretisch umfassend vorbereitet und können das durch ein Hochschulzertifikat entsprechend nachweisen. In diesem Sinne könnte sich das KTT auch auf die Lehrentwicklung in späteren Phasen des Qualifikationsprozesses auswirken.

3 Forschungsstand zur Wirksamkeit von Tutorien und der Tutorenqualifizierung

Als zentrale und formale Lerngelegenheiten im Studium werden primär die Seminare und Vorlesungen der Dozierenden angesehen, in welchen theoretische Kenntnisse in überwiegend instruktionsorientierten Lernumgebungen vermittelt werden (KUNINA-HABENICHT et al., 2013; STANCEL-PIATAK et al., 2013; TRAUB & GRÜN, 2018; KUNTER et al., 2011). Tutorien stehen dabei im wissenschaftlichen Diskurs eher im Schatten der formalen Lehre und werden lediglich als unterstützendes Angebot wahrgenommen, weshalb bisher vergleichsweise wenig über die Effektivität derselben bekannt ist. Einige wenige Studien aus den USA weisen darauf hin, dass Tutorien einen Einfluss auf die Prüfungsleistung und den Lernerfolg haben. Des Weiteren scheint der Erfolg der Tutorien insbesondere von der Nutzung im Sinne der Teilnahmehäufigkeit abhängig zu sein und inwieweit sie neben Fachinhalten auch Lern- und Arbeitsstrategien vermitteln (AMSTUTZ et al., 2010; MUNLEY et al., 2010; ARENDALE, 1997). Die Wirksamkeit scheint dabei nicht nur auf die stärkere didaktische Reduzierung der Inhalte sowie die plastischere Darstellung zurückzuführen zu sein, sondern auch in der Konzeption und Intention der Tutorien selbst zu liegen. Die Studierenden haben die Möglichkeit, Fragen und Probleme im Lernprozess direkt zu thematisieren. Zudem werden Lern- und Arbeitsstrategien der jeweiligen Domäne meist sowohl systematisch vermittelt als auch praktisch angewendet. Zusammengefasst steckt in der tutoriellen Lehre das Potential, die Studierenden gezielt dabei zu unterstützen, selbstgesteuert und erfolgreich im Studium zu lernen (TRAUB, 2020a; TRAUB & GRÜN, 2018).

Zur Wirksamkeit von Qualifizierungsangeboten für Tutor*innen ist ebenfalls entsprechend wenig bekannt. Erste Erkenntnisse von HÄNZE et al. (2013) und GLATHE (2017) weisen darauf hin, dass qualifizierte Tutor*innen sowohl von sich selbst als auch zum Teil von ihren Studierenden bezüglich ihrer Kompetenz und der Unterstützungsqualität besser eingeschätzt werden als unqualifizierte.

4 Ziel, Fragestellung und Design

Das Ziel des KTTs ist es, bei den Tutor*innen funktionale Handlungskompetenzen zur Gestaltung und Planung erwachsenengerechter Lernumgebungen anzubahnen und ihre Fähig- und Fertigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen zu optimieren. Diese benötigen sie, um qualitativ hochwertige tutorielle Lernangebote zu gestalten und den Studienerfolg ihrer Tutees zu begünstigen. Im Rahmen der Evaluation wurde dementsprechend geprüft, ob und inwiefern die Tutor*innen die Kompetenzen sowie Fähig- und Fertigkeiten selbst erweitern. Des Weiteren hat sich herausgestellt, dass einige der Tutor*innen im Laufe ihrer Berufsbiografie eine wissenschaftliche Laufbahn einschlagen. Hierbei hat sich die Frage aufgetan, inwiefern die ehemaligen Tutor*innen im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit vom Qualifizierungsangebot profitiert haben. Dementsprechend ergeben sich zwei forschungsleitende Fragestellungen:

- 1. Forschungsfrage: „Erweitern die Teilnehmenden des KTTs ihre Kompetenzen zur Gestaltung und Planung erwachsenengerechter Lernumgebungen sowie ihre Lern- und Arbeitsstrategien im Sinne des selbstgesteuerten Lernens?“*
- 2. Forschungsfrage: „Welchen Einfluss sehen ehemalige Teilnehmende des KTTs für ihre wissenschaftliche Tätigkeit im Sinne der Nachwuchsförderung?“*

Aus den Fragestellungen ergibt sich ein sequentielles, zweiphasiges Mixed-Methods-Design. In der ersten quantitativen Erhebungsphase fand eine Prä-Post-Evaluation mittels Fragebogen vor und nach dem einjährigen Trainingsprogramm statt. Hierbei wurden insgesamt 136 Personen befragt, davon 108 Frauen und 27 Männer (Rest: keine Angabe). Die geschlechtsspezifischen Differenzen ergeben sich aus dem Studienklientel der Pädagogischen Hochschule. Durchschnittlichen waren die Teilnehmenden zu Beginn der Qualifikationsmaßnahme im 4. Semester ($M = 4.12$; $SD = 1.88$). Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung dienen zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage, der Einschätzung der Entwicklung der Tutor*innen im Laufe der Qualifizierungsmaßnahme und der Generierung eines Interviewleitfadens. In der zweiten Phase der Untersuchung wurden 5 Absolvent*innen des KTTs zur Vertiefung der Evaluation befragt, die eine wissenschaft-

liche Laufbahn eingeschlagen und sich zu Zeiten der Corona-Mehrfachbelastung zu einem Interview per Videotelefonie bereiterklärt haben.

5 Quantitative Prä-Post-Evaluation des Karlsruher Tutor*innentrainings

5.1 Methodische Vorgehensweise bei der Prä-Post-Evaluation

Im Rahmen der quantitativen Prä-Post-Evaluation wurde überprüft, inwiefern sich Veränderungen im Laufe des Trainingsprogramms zeigen. Der verwendete Fragebogen enthielt neben soziodemographischen Fragen je eine Skala zur selbsteingeschätzten Kompetenz zur Gestaltung erwachsenengerechter Lernumgebungen und eine zur kriterienorientierten, reflektierten Planung dieser Lernumgebungen. Darüber hinaus wurden die Fähig- und Fertigkeiten des selbstgesteuerten Lernens mittels einer adaptierten Version des Fragebogens zur Erfassung der Merkmale selbstgesteuerten Lernens von TRAUB (2012) erhoben. Der adaptierte Fragebogen inkludiert die Skalen zu Wissensorganisations- und kooperativen Lernstrategien, zur Lern und Arbeitsreflexion sowie den Fähigkeiten zur Selbstregulation, Selbstbestimmung und dem zielorientierten Studieren. Alle Items wurden mithilfe einer 6-stufigen Likertskala abgefragt, die durchweg akzeptable bis gute sowie zeitlich stabile Kennwerte bezüglich ihrer internen Konsistenz aufweisen (s. Tab. 1). Einzig die Skala zur Einschätzung der reflektierten Planung weist zu Messzeitpunkt eins problematisches Cronbachs α auf. Dies könnte daran liegen, dass einige Teilnehmende zu diesem Zeitpunkt noch keine Praxiserfahrung haben, weswegen die Skala erst zum zweiten Messzeitpunkt eine akzeptable interne Konsistenz aufweist.

Zur Überprüfung der Veränderungen wurden gepaarte T-Tests zur Untersuchung von Mittelwertdifferenzen über die Zeit hin berechnet. Um die inhaltliche Relevanz der Mittelwertdifferenzen besser einschätzen zu können, wurde zudem die Effektstärke *Cohens d* berechnet. Nach DÖRING und BORTZ (2016) werden in Anleh-

nung an Cohen selbst Effekte von .20 bis .49 als schwach, von .50 bis .79 als mittelstark und ab .80 als stark interpretiert.

Tab. 1: Skalenkennwerte

<i>Skala (Anzahl Items)</i>	<i>MZP</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	<i>Beispielitem</i>
Kompetenz zur Gestaltung erwachsenengerechter Lernumgebungen (7)	1	3.85	.62	.71	... <i>Ich kenne Techniken, die Vorerfahrungen und Vorwissen von Studenten ansprechen.</i>
	2	5.35	.40	.72	
Reflektierte Planung (4)	1	4.45	.70	.54	... <i>Die Kriterien guter Lernumgebungen sind ein wichtiges Instrument zur Reflexion von Lehre.</i>
	2	5.24	.51	.65	
Kooperatives Lernen (11)	1	4.84	.57	.77	... <i>In Gruppenarbeiten diskutiere ich mit anderen Gruppenmitgliedern offene Fragen und Probleme</i>
	2	5.10	.47	.74	
Wissensorganisationsstrategien (5)	1	4.19	.78	.65	... <i>Ich überlege mir genau, wie ich meine Seminarergebnisse darstellen kann.</i>
	2	4.60	.76	.66	
Lern- und Arbeitsreflexion (5)	1	4.33	.80	.69	... <i>Ich denke sorgfältig darüber nach, was ich in der Lehrveranstaltung verstehe und was mir unklar ist.</i>
	2	4.71	.65	.69	
Selbstregulation und Selbstbestimmung (5)	1	3.28	.88	.73	... <i>Ich konnte in Lehrveranstaltungen oft selbst entscheiden, ob ich etwas Bestimmtes tun wollte oder nicht.</i>
	2	3.51	.99	.78	
Zielorientiertes Studieren (4)	1	4.53	.80	.70	... <i>Auf Prüfungen/Klausuren lerne ich rechtzeitig und nach Plan.</i>
	2	4.59	.72	.64	

5.2 Ergebnisse bezüglich des subjektiven Kompetenzzuwachses und der Fähig- und Fertigkeiten selbstgesteuerten Lernens

Die deskriptiven Ergebnisse zum ersten Erhebungszeitpunkt zeigen, dass die Teilnehmenden sich bereits grundlegende Kompetenzen zur Gestaltung erwachsenen-

gerechter Lernumgebungen ($M = 3.85$) zuschreiben. Bei der Planung ihrer Lernumgebungen geben sie an, teilweise bis weitestgehend Qualitätsmerkmale zu berücksichtigen und reflektieren ($M = 4.45$). Bezüglich des selbstgesteuerten Lernens zeigen die Studierenden bereits funktionale und ausgeprägte Lern- und Arbeitsstrategien. So geben sie für fast alle Strategien an, dass sie diese teilweise bis weitestgehend beherrschen ($4.19 < M < 4.84$). Einzig die Fähigkeiten zur Selbstregulation und Selbstbestimmung weisen geringere Ausprägungen auf ($M = 3.28$).

Tab. 2: Mittelwertdifferenz vor und nach dem KTT

	MZP1		MZP 2		$M_{MZP2-MZP1}$	<i>p</i> -Wert	Cohens <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Kompetenz zur Gestaltung erwachsenengerechter Lernumgebungen	3.85	.62	5.35	.40	1.50	< .001	1.86
Reflektierte Planung	4.45	.70	5.24	.51	0.79	< .001	0.92
Kooperatives Lernen	4.84	.57	5.10	.48	0.26	< .001	0.44
Wissensorganisationsstrategien	4.19	.78	4.6ß	.76	0.41	< .001	0.57
Lern- und Arbeitsreflexion	4.33	.80	4.71	.65	0.38	< .001	0.48
Selbstregulation und Selbstbestimmung	3.28	.88	3.51	.99	0.23	.009	0.25
Zielorientiertes Studieren	4.53	.78	4.59	.72	0.07	.264	0.08

Anmerkungen. MZP = Messzeitpunkt, *M* = arithmetisches Mittel, *SD* = Standardabweichung.

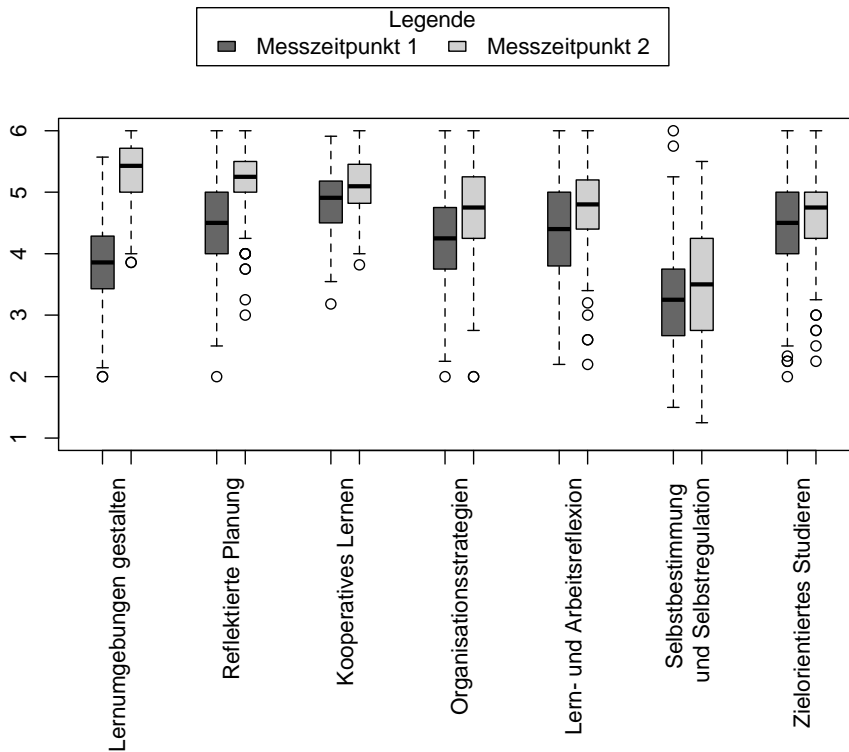


Abb. 1: Boxplots der Veränderung

In Hinblick auf die Veränderung der Kompetenzselbsteinschätzungen, der reflektierten Planung und der Lern- sowie Arbeitsstrategien des selbstgesteuerten Lernens zeigen die Ergebnisse der gepaarten T-Tests fast ausschließlich signifikante Veränderungen. Eine Ausnahme stellt das zielorientierte Studieren dar (s. Tab. 2). Besonders stark sind die Veränderungen bei der selbsteingeschätzten Kompetenz zur Gestaltung erwachsenengerechter Lernumgebungen ($d = 1.86$) und der reflektieren Planung ($d = 0.92$). Kleinere bis mittelstarke Effekte zeigen sich bei den

Lern- und Arbeitsstrategien des selbstgesteuerten Lernens ($.25 < d < .57$), mit Ausnahme des zielorientierten Studierens.

6 Qualitative Interviewbefragung

6.1 Methodische Vorgehensweise

Auf Basis der quantitativen Ergebnisse, die zeigten, dass ein Zugewinn an Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Gestaltung von erwachsenengerechten Lehr-Lern-Umgebungen stattfand, wurde ein Leitfaden für die teil-narrativen Interviews entwickelt. Durch die ausführliche Darlegung der subjektiven Sichtweisen in Interviews, können sich die Erfahrungswelten und die Überzeugungen der Dozierenden (FLICK, 2006) zur Gestaltung ihrer Hochschullehre und des Einflusses des KTTs auf dem Weg ihrer Professionalisierung offenbaren.

Analysiert wurden die Daten mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2016), um die subjektive Perspektive der Befragten identifizieren, konzeptualisieren und deskribieren zu können (STEIGLEDER, 2008; SCHREIER, 2014). Der Gesprächsleitfaden diente zur Generierung der A-Priori Kategorien, im Verlauf der Inhaltsanalyse wurden Subkategorien induktiv gebildet und ausdifferenziert.

6.2 Zentrales Ergebnis der qualitativen Untersuchung: Tutor*innentraining als Wegbereiter für gute Hochschullehre

„Ich denke mir, wenn jemand in die wissenschaftliche Richtung will, dann passiert das bereits im Studium, dass die Weichen dafür gestellt werden und dann durch das Tutor*innentraining eben auch gefördert werden kann.“ (I2:40)

An mehreren Punkten wurde bei allen Befragten die Rolle der Tutorentätigkeit respektive des KTTs auf ihre Wissenschaftssozialisation deutlich. Die meisten

Befragten waren während der Studienzeit in diversen Instituten als studentische Hilfskraft tätig. Dabei übernahmen sie ein breites Spektrum von Aufgaben, beginnend von Kopiertätigkeiten bis hin zur (Mit-)Gestaltung der Lehre oder der Leitung von Tutorien.

„Einfach zu überlegen auf einer Meta-Ebene, wieso gehe ich mit welchen Studierenden in welche Phase und was ist mein didaktisches Ziel [...] Das ist zeitaufwändig, das kostet Energie, aber ich bin Dozentin und ich bin das meinen Studierenden schuldig. Ich bilde Lehrer aus und sage denen ihr habt Verantwortung für die Bildungsprozesse eurer Schüler, ich habe eine Verantwortung für die Bildungsprozesse meiner Studierenden. Und die haben das Recht darauf, ein gutes, didaktisch durchdachtes Seminar zu bekommen.“ (I5:32)

Des Weiteren wurde deutlich, dass die Befragten in unterschiedlichen Bereichen durch die Teilnahme am KTT in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit beeinflusst wurden. Der stärkste Einfluss zeigt sich bezüglich der eigenen Hochschullehre. Die Befragten weisen stark konstruktivistisch geprägte Lernüberzeugungen und einen reflektierten, zielgerichteten Einsatz von Lernmethoden auf. Die Lehrveranstaltungen sind nach eigenen Angaben geprägt von der Idee des Sandwich-Prinzips, da sie einen Wechsel von instruktionsorientierten, kollektiven Lernphasen und konstruktionsorientierten, subjektiven Lernphasen anstreben. Begründet wird dies v. a. mit der Notwendigkeit von Phasenwechsel in einer 90minütigen Lehrveranstaltung aufgrund begrenzter Aufmerksamkeitsspannen auf der einen und der Sinnhaftigkeit individueller, vertiefender Auseinandersetzung mit den Lerninhalten auf der anderen Seite. Gerade den Phasen der individuellen und subjektiven Auseinandersetzung wird ein besonderer Mehrwert zugeschrieben, da die Studierenden dort im eigenem Lerntempo Kenntnisse mit ihrem eigenen Vorwissen verknüpfen und sich z. T. durch kooperative Methoden als Expert*innen erleben können. Dies fördert das Selbstwirksamkeitserleben und steigert nach Wahrnehmung der Befragten die Lernmotivation. Weiterhin wurde angemerkt, dass subjektive Phasen entlastend auf die Lehrenden wirken, da deren Präsenz in den Hintergrund rückt und sie nur noch eine unterstützende Funktion übernehmen. Zwar schildern die Befragten, dass die

reflektierte Vor- und Aufbereitung einer Veranstaltung dadurch aufwändiger ist, der Mehrwert allerdings überwiegt.

Doch nicht nur das Methodenbouquet oder das Kennenlernen der Lernumgebung des Sandwich-Prinzips wirkt sich auf die wissenschaftliche Tätigkeit aus. Auch der im Training kennengelernte Austausch im Tandem und in der Koping-Gruppe wird als wertvoll für die Gestaltung der eigenen Hochschullehre betrachtet, weshalb dieser kollegiale Austausch innerhalb des institutseigenen Kollegiums oder der institutsübergreifenden Hochschuldidaktik der PH Karlsruhe etabliert wurde und weiterhin praktiziert wird.

Obwohl das KTT hauptsächlich direkten Einfluss auf die Gestaltung der Hochschullehre hatte, spricht eine Befragte auch davon, dass sie durch die Lern- und Arbeitsstrategien Selbststeuerungsfähigkeiten ausbildete, mit denen sie nun an ihrer Dissertation zielgerichtet forschend arbeiten kann.

„Da wissenschaftlicher Nachwuchs immer auch lehrt, [...] ist das Tutor*innentraining tatsächlich sehr sinnvoll. [...] Forschung muss immer kommuniziert werden und ich finde, das ist im Grunde Lehren: Inhalte so kommunizieren, dass andere das gut aufnehmen und verstehen können“

(I3:42)

Den Befragten zufolge ist für eine*n wissenschaftliche*n Mitarbeiter*in nicht nur die Expertise in der Forschung, sondern auch in der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen notwendig, um die Inhalte verständlich an die nächsten Generationen weitergeben zu können. Es zeigt sich hier eine Qualifizierungsnotwendigkeit aus der subjektiven Wahrnehmung der Befragten, die sie selbst bei Kolleg*innen wahrnehmen, die das KTT nicht absolviert haben. Im Vergleich zu diesen Kolleg*innen haben sie in eigener Wahrnehmung aufgrund der Teilnahme am Training einen differenzierteren Blick auf Lehr-Lern-Prozesse und können diese auch eher reflektieren. Außerdem ist die Scheu vor einem kollegialen Austausch geringer, aufgrund des bekannten gemeinsamen Reflektierens der eigenen Handlungsweisen im KTT. Im Kollegium hingegen scheint das gegenseitige Beobachten in der Lehre eher als Überprüfungssituation statt einer Unterstützungsmaßnahme wahrgenom-

men zu werden. Zudem führte eine Befragte an, dass Kolleg*innen, die ebenfalls neu in der Hochschullehre waren, einen Praxisschock in der Lehre erfuhren. Durch die Teilnahme am Training wurde dieser bei ihr abgemildert. Mehrere Befragten erklärten, dass sie durch die Teilnahme am KTT starke Selbstwirksamkeit erfahren hatten und ihre neue Rolle dadurch stämmen konnten. Einige Befragte sehen das KTT auch als konkrete Weiterbildungschance an, um einen ausbildungsbedingten Nachteil in der Expertise der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen durch die Teilnahme am Training auszugleichen. Durch das überdurchschnittlich positive Feedback von Studierenden in Lehrveranstaltungsevaluationen sehen sich die Befragten in ihrer Arbeitsweise zudem bestätigt.

7 Diskussion

Die Ergebnisse bezüglich der ersten Forschungsfrage zeigen, dass die Teilnehmenden einen immensen Anstieg an subjektiv empfundener Kompetenz zur Gestaltung und Planung von erwachsenengerechten Lernumgebungen erfahren. Auch die Fähig- und Fertigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen werden erweitert. Dies stellt dem KTT als Weiterbildungsmaßnahme ein gutes Zeugnis in Hinblick auf die Gestaltung lernwirksamer hochschulischer Lernumgebungen aus und reiht sich damit in die bisherigen Ergebnisse zur Bedeutung und Qualität tutorieller Lehre sowie der Wirksamkeit von Tutor*innenqualifizierungsmaßnahmen ein (siehe Kapitel 3, AMSTUTZ et al., 2010; MUNLEY et al., 2010; ARENDALE, 1997; HÄNZE et al. 2013; GLATHE, 2017).

Anhand der Ergebnisse der Interviewstudie zur zweiten Forschungsfrage wird ersichtlich, dass das KTT ein wichtiger Meilenstein im Professionalisierungsprozess des befragten wissenschaftlichen Nachwuchses darstellt. Es scheinen sich nicht nur die gesteigerten Kompetenzen im Selbstwirksamkeitserleben niederzuschlagen, was ihnen den Übergang in die wissenschaftliche Tätigkeit erleichtert hat und den Praxisschock zu Beginn der Lehrtätigkeit abmilderte. Sondern die Teilnehmenden zeigen in ihren Ausführungen auch stark konstruktive Lernüberzeugungen und den eigenen Anspruch qualitativ hochwertige Lehre zu gestalten (siehe WAHL, 2013;

TRAUB, 2016; VOSS et al., 2011). Dabei kommt sowohl der Wechsel von instruktions- und konstruktionsorientierten Lernphasen als auch der reflektierte und zielgerichtete Einsatz von Methoden zum Tragen. Das alles kann als Anhaltspunkte angesehen werden, dass sie auch tatsächlich hochwertige Lehre betreiben, was sich nach eigenen Angaben zudem in der Lehrevaluation der Befragten widerspiegelt. Darüber hinaus geben sie an, mindestens einen Nachteilsausgleich, wenn nicht sogar einen Vorteil gegenüber Kolleg*innen durch das KTT erfahren zu haben. Begründet wird dies mit einem umfassenden Methodenbouquet, über welches sie durch das KTT verfügen, aber auch einer gesteigerten Reflexionsfähigkeit über die eigene Lehrtätigkeit. Sie haben den Anspruch die eigene Lehre stetig weiterzuentwickeln und sich dabei zusätzlich von außen kollegiale Unterstützung zu holen. So werden von den Befragten bspw. Angebote der kollegialen Hochschuldidaktik wahrgenommen oder sie haben an ihren Instituten kollegiale Praxisbegleitungsstrukturen wie im Tutor*innentraining etabliert, auch wenn die Kolleg*innen dem erst skeptisch gegenüber standen.

Zwar kann die vorliegende Studie noch keine Auskunft darüber geben, wie die Qualifizierungsmaßnahme tatsächlich auf die Wirksamkeit der Tutorien Einfluss nimmt und sich darüber hinaus in der Analyse der Bedeutung für die wissenschaftlichen Nachwuchsförderung auf subjektive Sinnkonstruktionen ehemaliger Teilnehmenden beruft, doch gibt sie erste wichtige Hinweise auf die Bedeutsamkeit von Tutor*innenqualifizierungen für die Lehrentwicklungen von Hochschulen. Den Ergebnissen nach kann das KTT als Förderinstrument wissenschaftlichen Nachwuchses angesehen werden, das die Lehrqualität an der Hochschule auf zweierlei Art erhöht: Es werden hochwertigere Tutorien angeboten, aber auch der wissenschaftliche Nachwuchs wird didaktisch und methodisch exzellent geschult. Diese haben darüber hinaus den Anspruch, hochwertige Lehre im Sinne der Lehr-Lern-Forschung zu gestalten, sich selbst stetig in diesem Bereich weiterzubilden und als Multiplikator*innen an der Hochschule wirksam zu werden und so auch die Lehrentwicklung voran zu treiben.

8 Literaturverzeichnis

Amstutz, M., Wimbush, K. & Snyder, D. (2010). Effectiveness and student demographics of peer-led study groups in undergraduate animal science courses. *NACTA Journal*, 54(1), 76-81.

Arendale, D. (1997). Supplemental Instruction (SI): Review of Research Concerning the Effectiveness of SI from the University of Missouri-Kansas City and Other Institutions from across the United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457797.pdf>, Stand vom 30. Dezember 2019.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.

BMBF (2008). *Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses*. https://www.buwin.de/dateien/2008/buwin_08.pdf, Stand vom 20. Juni 2020.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2018). Wissenschaftliche Karriere. https://www.dfg.de/foerderung/wissenschaftliche_karriere/index.html, Stand vom 20. Juni 2020.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Flick, U. (2006). Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen* (S. 214-232). Reinbek: Rowohlt.

Glathe, A. (2017). Effekte von Tutor*innentraining und die Kompetenzentwicklung von MINT-Fachtutor*Innen in Lernunterstützungsfunktion. <https://d-nb.info/1143125134/34>, Stand vom 30. Dezember 2019.

Hänze, M., Fischer, E., Schreiber, S., Biehler, R. & Hochmutz, R. (2013). Innovationen in der Hochschullehre: empirische Überprüfung eines Studienprogramms zur Verbesserung von vorlesungsbegleitenden Übungsgruppen in der Mathematik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(4), 89-103.

Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Konrad, K. & Traub, S. (2018). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis*. (6. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., ... Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 59(1), 1-23.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter & J. Baumert (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster u. a.: Waxmann.

Munley, V. G., Garvey, E. & McConnell, M. J. (2010). The Effectiveness of Peer Tutoring on Student Achievement at the University Level. *American Economic Review*, 100(2), 277-282.

Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen (2019). *Positionspapier Zukunft der Tutorienarbeit an Hochschulen*.

http://www.tutorienarbeit.de/fileadmin/pdf/Flyer/Zukunft_der_Tutorienarbeit_an_Hochschulen_Positionspapier_15052018.pdf, Stand vom 3. Juni 2020.

Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1), Art. 18. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>, Stand vom 3. Juni 2020.

Stancel-Piatak, A., Faria, A., Dämmer, J., Jansing, B., Keßler, J.-U. & Schwippert, K. (2013). Lerngelegenheiten und Veranstaltungsqualität im Studienverlauf. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler & K. Schwippert (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT* (S. 189-230). Münster u. a.: Waxmann.

Steigleder, S. (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum.

Traub, S. (2012). *Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Traub, S. & Grün, U. (2018). Tutorien als Brücke zu einem wirksamen Selbststudium. In M. Schmohr, K. Müller & J. Philipp (Hrsg.), *Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2016* (S. 53-72). Bielefeld: wbv.

Traub, S. (2020a). Das Karlsruher Tutor*innentraining: theoretisch fundiert – praktisch erprobt. In S. Traub (Hrsg.), *Tutorenttraining: fundiert konzipiert – erfolgreich durchgeführt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Traub, S. (2020b). Selbstgesteuertes Lernen als Schlüsselqualifikation einer aktiven Lehr-Lern-Kultur. In S. Traub (Hrsg.), *Tutorenttraining: fundiert konzipiert – erfolgreich durchgeführt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Traub, S. (2020c). Fazit. In S. Traub (Hrsg.), *Tutorenttraining: fundiert konzipiert – erfolgreich durchgeführt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zitzelsberger, O., Trebing, T., Rößling, G., General, S., Glatze, A., Gölz, J., ... Sürder, M. (Hrsg.) (2019). *Qualifizierung von Fachtutor*innen in interdisziplinärer Perspektive (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Thema 135)*. Bielefeld: wbv.

Autor*innen



Max BAUER, M.A. || Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung || Bismarckstr. 10,
D-76133 Karlsruhe

www.ph-karlsruhe.de/personen/detail/Max_Bauer_124

max.bauer@ph-karlsruhe.de



Rebecca SOMMER, M.A. || Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung || Bismarckstr. 10,
D-76133 Karlsruhe

www.ph-karlsruhe.de/personen/detail/Rebecca_Sommer_3292

rebecca.sommer@ph-karlsruhe.de



Prof. Dr. Silke TRAUB || Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung || Bismarckstr. 10,
D-76133 Karlsruhe

www.ph-karlsruhe.de/personen/detail/Silke_Traub_252

silke.traub@ph-karlsruhe.de

Falk SCHEIDIG¹ (Windisch) & Peter TREMP (Luzern)

Die Bedeutung von Lehrpreisen für Preisträger*innen und ihr Beitrag zur Lehrentwicklung – Befunde der Schweizer Lehrpreisstudie

Zusammenfassung

Lehrpreise haben sich auch im deutschen Sprachraum weitgehend etabliert. Welche Bedeutung schreiben Träger*innen eines Lehrpreises dieser Auszeichnung zu? Wurden sie eingeladen, ihre Lehrexpertise weiterzugeben – und sind sie dazu überhaupt bereit? Der Beitrag präsentiert ausgewählte Befunde einer Schweizer Lehrpreisstudie und diskutiert sowohl die individuelle Bedeutung von Lehrpreisen also auch den Beitrag von Lehrpreisen zur institutionellen Lehrentwicklung.

Schlüsselwörter

Lehrpreise, Role Model, Lehrentwicklung, akademische Reputation

¹ E-Mail: falk.scheidig@fhnw.ch



The relevance of teaching awards for award winners and their contribution to faculty development – Findings of the Swiss teaching award study

Abstract

Teaching awards have become established in the German-speaking area, but what significance do winners of a teaching award attribute to this award? Have they been invited to pass on their teaching expertise – and are they willing to do so? This paper presents selected findings from a Swiss study on teaching awards and discusses both the individual meaning of teaching awards and the impact of teaching awards on institutional faculty development.

Keywords

teaching awards, role model, faculty development, academic reputation

Lehrpreise haben sich auch im deutschsprachigen Raum weitgehend etabliert. Allerdings lässt sich feststellen, dass sich die Kriterien und Praxen der Preisvergaben ebenso unterscheiden wie die (teilweise) explizierten Ansprüche und (erhofften) Wirkungen. In kritischem Grundton wird verschiedentlich diskutiert, ob Lehrpreise beispielsweise als Anreizsysteme für einzelne Dozierende überhaupt Wirkung entfalten können (CHISM & SZABÓ, 1997; KREMPKOW, 2014; SEPPALA & SMITH, 2019; WILKESMANN & WÜRMSEER, 2009) und in welchem Verhältnis hier individuelle Anstrengung, gezeigte Leistung, eingeschätzte Erfolgchance und in Aussicht gestellte Honorierung stehen. Damit sind Fragen nach der Art des Preises ebenso gestellt wie beispielsweise nach der Transparenz der Kriterien und Verfahren der Preiszuteilung.

Wenn wir im Folgenden Lehrpreise als Instrumente der Lehrentwicklung diskutieren, dann fragen wir insbesondere nach ihrem Beitrag auf institutioneller Ebene. Verschiedentlich wird darauf hingewiesen, dass mit Lehrpreisen allgemein die Wertschätzung von Lehre ausgedrückt und die Bedeutung der Lehre als akademi-

sche Tätigkeit unterstrichen wird. Ergänzend können auch Lehrpreisträger*innen auf institutioneller Ebene Wirkung entfalten, indem sie als „Personifizierung guter Lehre“ (vgl. etwa DUNKIN & PRECIANS, 1992; KEMBER & MCNAUGHT, 2007; LOWMAN, 1996) anregend wirken und erweiterte lehrbezogene Funktionen übernehmen können. Sind Lehrpreisträger*innen dazu auch bereit, erhalten sie entsprechende Gelegenheiten und wenn ja, welche bzw. durch wen? Einen Hinweis auf die Wirkung von Lehrpreisen geben aber auch die Einschätzungen der Lehrpreisträger*innen, wenn nach der (wahrgenommenen) individuellen Bedeutung gefragt wird, etwa einem Reputationsgewinn.²

1 Forschungsanlage: Schweizer Lehrpreisstudie

Im Rahmen der Schweizer Lehrpreisstudie wurden im Jahr 2020 Preisträger*innen des „Credit Suisse Award for Best Teaching“ (CS-Award) befragt, der seit seiner Einführung im Jahr 2006 an 230 Personen von 18 verschiedenen Hochschulen vergeben wurde, darunter zehn (von insgesamt zwölf) Universitäten, sieben Fachhochschulen (FH) und eine Pädagogische Hochschule (PH).³ Es handelt sich dabei um einen von der Credit Suisse Foundation im Rahmen ihres Jubiläumsfonds gestifteten Preis, den prinzipiell jede schweizerische Hochschule einmal jährlich vergeben kann und der jeweils mit 10.000 Franken (aktuell ca. 9.300 Euro) dotiert ist (zur Motivation der Stiftung vgl. GUTBRODT, 2010). Da Modus und Kriterien der Preisvergabe in alleiniger Verantwortung der Hochschulen liegen, wurden ergänzend zur Befragung der CS-Award-Preisträger*innen auch die für die Preisvergabe

² Weitere Publikationen auf Basis der durchgeführten Studie sind geplant.

³ Ein Dank gilt allen teilnehmenden Lehrpreisträger*innen, Nadège Jauch für die französische Übersetzung der Erhebung, Marija Stanisavljevic für das Feedback zu den Items sowie der Credit Suisse Foundation, insbesondere Daniela Bertoli, für die Unterstützung dieser Studie.

an den beteiligten Hochschulen zuständigen Personen zu den Vergabemodalitäten befragt. Es zeigt sich, wie bereits in einer früheren Erhebung (FUTTER & TREMP, 2010), ein plurales Verfahrensspektrum an den einzelnen Hochschulen: Teilweise wird der Preis an mehrere Personen oder Lehrteams vergeben, mitunter werden wechselnde Schwerpunktthemen formuliert, in einem Hochschulverbund wird der Preis jährlich alternierend an drei verschiedenen Hochschulen vergeben usw. Gleichwohl kann festgehalten werden, dass sich – trotz unterschiedlicher Vergabepraxen – dieser CS-Award zum bedeutendsten Lehrpreis an Schweizer Hochschulen und also als eigentliche Marke etabliert hat.⁴

Die im Weiteren berichteten Befunde basieren auf der Befragung der Lehrpreisträger*innen, deren Namen uns die Credit Suisse Foundation für diesen Zweck zur Verfügung stellte. Sie fand im Mai 2020 als Online-Erhebung mit einem Fragebogen in deutscher und französischer Sprache statt. Die Befragung erfolgte anonym, weswegen darauf verzichtet wurde, das Jahr der Preisvergabe und die verantwortliche Hochschule zu erfragen (sondern lediglich den Hochschultypus). Dies impliziert u. a., dass auf Basis der vorliegenden Daten das Nachzeichnen eines zeitlichen Wandels ebenso wenig möglich ist wie ein In-Bezug-Setzen zu Details der separat erhobenen hochschulspezifischen Vergabemodalitäten. Jedoch wurden auch die Lehrpreisträger*innen zur Vergabepraxis befragt, sodass ohne Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Hochschulen durchaus verfahrensbezogene Einflüsse identifizierbar sind.

⁴ Lehrpreise sind in der Schweiz ein eher junges Phänomen (TREMP, 2010). Gleichwohl ist die Grundgesamtheit aller Lehrpreisträger*innen in der Schweiz unbekannt, da keine Daten dazu vorliegen, welche Hochschulen resp. Fakultäten oder Institute ergänzend zum CS-Award weitere Lehrpreise vergeben.

Für die Befragung wurden die E-Mail-Adressen der 211 CS-Award-Gewinner*innen an staatlichen, also kantonalen resp. eidgenössischen Hochschulen⁵ für die Einladung zur Online-Erhebung recherchiert. In 15 Fällen konnte keine gültige dienstliche oder private E-Mail-Adresse ermittelt werden. Somit wurden schließlich 196 CS-Award-Gewinner*innen via E-Mail kontaktiert und um eine Teilnahme an der Befragung gebeten. Hiervon füllten 131 Personen den Fragebogen vollständig aus (90 Personen die deutsche Fassung, 41 die französische), der Rücklauf betrug demgemäß 66.8 %.

Die Stichprobe (N = 131) setzt sich wie folgt zusammen: 25.2 % der Befragten (gemeint sind hier und im Weiteren stets die antwortenden Befragten) sind weiblich und 73.3 % männlich, dies entspricht ungefähr der Verteilung auf der Liste aller CS-Award-Gewinner*innen (26.1 % weiblich). Zum Zeitpunkt des Lehrpreiserhalts waren die Befragten durchschnittlich 46.5 Jahre alt (SD = 8.4 Jahre), sie hatten zu jener Zeit durchschnittlich 13.9 Jahre Lehrererfahrung an Hochschulen (SD = 8.3 Jahre). In Bezug auf den disziplinären Hintergrund liegt folgende Verteilung vor (gemäß der Kategorisierung des schweizerischen Bundesamts für Statistik (BFS)): 22.1 % zählen sich bzw. ihre Disziplin zum Spektrum der Geisteswissenschaften und Künste, 19.1 % entfallen auf Wirtschaft, Verwaltung und Recht, 16.0 % auf Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, 12.2 % auf Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen, 9.2 % auf Informations- und Kommunikationstechnologie, 8.4 % auf Gesundheit und Sozialwesen, 7.6 % auf Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, 3.8% auf Pädagogik, 1.5 % auf Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin. Der Lehrpreis wurde 75.6 % der Befragten von einer Universität verliehen, 19.8 % von einer FH und 4.6 % von einer PH (Verteilung auf der CS-Award-Liste: 71.1 %, 26.6 %, 2.4 %). An der Hochschule, die den Lehrpreis vergab, arbeiten noch 75.6 % der Befragten, 11.5 % wechselten nach Lehrpreiserhalt die Hochschule, 3.1 % den

⁵ Private Hochschulen spielen in der Schweiz, was Studierendenzahlen betrifft, eine untergeordnete Rolle; einige dieser Hochschulen beteiligen sich allerdings auch am CS-Award: Bisher wurden 19 Personen aus diesen Hochschulen ausgezeichnet.

Beruf und 9.9 % wurden zwischenzeitlich pensioniert. Die Befragten gehörten zum Zeitpunkt des Lehrpreiserhalts folgenden Personalkategorien (Rubriken gemäß BFS) an: 58.8 % arbeiteten als Professor*in oder Dozent*in mit personeller Führungsverantwortung, 26.0 % als Dozent*in ohne personelle Führungsverantwortung, 10.7 % als Wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in, 3.8 % als Assistent*in oder Doktorand*in, 0.8 % als Direktionsmitglied.

2 Ergebnisse: individuelle Wirkung von Lehrpreisen und Erträge für Lehrentwicklung

Ausgehend vom Funktionsspektrum von Lehrpreisen, die – nicht nur als Anreiz – der institutionellen Lehrentwicklung dienen sowie hervorragende Lehrleistungen belohnen und ihnen aufgrund ihres beispielgebenden Charakters zur Sichtbarkeit verhelfen sollen, werden zwei Forschungsfragen abgeleitet und im Weiteren auf Basis der Schweizer Lehrpreisstudie diskutiert:

F1: Welche individuelle Bedeutung hat der Erhalt eines Lehrpreises?

Dies umschließt zuvörderst die Frage nach persönlichen positiven Folgen des Lehrpreises, insbesondere mit Blick auf die eigene Lehrgestaltung sowie auf die Karriereförderlichkeit. Es müssen aber auch (nicht-intendierte) negative Begleiteffekte in Betracht gezogen werden (FITZPATRICK & MOORE, 2015; MADRIGA & MORLEY, 2016). Zudem ist anzunehmen, dass persönliche Faktoren, der Kontext der eigenen Lehre sowie die Vergabemodalitäten Einfluss darauf nehmen, welche Bedeutung ein Lehrpreis erlangt bzw. zugesprochen bekommt (GIBBS, 2008). Dass der Prämierung individueller Leistungen als öffentlichem Akt auch die Personifizierung guter Hochschullehre gegenüber anderen immanent ist, evoziert die zweite Forschungsfrage:

F2: Inwiefern tragen Lehrpreisträger*innen durch Weitergabe von Lehrexpertise zur Lehrentwicklung bei?

Damit verbindet sich einerseits die Frage, in welchen Kontexten und auf wessen Initiative Lehrexpertise weitergegeben wird – und ob dies nicht bereits vor dem Lehrpreiserhalt der Fall ist. Wenig Aufmerksamkeit erlangte bisher der Aspekt, ob resp. wie ausgeprägt Lehrpreisträger*innen überhaupt bereit sind, Einblicke in ihre Lehre zu geben und welche Faktoren eine Weitergabe von Lehrexpertise begünstigen oder mindern. Auch dies soll im Folgenden Gegenstand sein.

2.1 Individuelle Bedeutung des Lehrpreises

Ein Lehrpreis kann als Bestätigung für die eigene Lehrgestaltung fungieren und motivieren, aber auch Karrierewirksamkeit entfalten, gewannen doch Lehrleistungen in den vergangenen Jahren etwa in universitären Berufungsverfahren – wengleich stets im Schatten des Forschungsoutputs – an Bedeutung (WISSENSCHAFTSRAT, 2017, S. 25f.). Von den im Rahmen der Lehrpreisstudie Befragten verneint etwa die Hälfte (51.9 %), dass der Lehrpreis Bedeutung für den akademischen Werdegang hatte, lediglich ca. ein Viertel (26.0 %) spricht dem Lehrpreis eine solche Wirkung zu, ca. jeder Fünfte (19.8 %) möchte sich keine Einschätzung erlauben.

Die in einem Freitextfeld gegebenen Antworten zur beruflichen Relevanz des eigenen Lehrpreises verweisen auf verschiedene Wirkungsfelder: Hinsichtlich (a) der beruflichen Position und des Anstellungsverhältnisses berichten sechs Befragte von einem (angenommenen) Vorteil in kompetitiven Stellenbesetzungsverfahren,⁶ weitere vier Personen von einer Beförderung, einer Lohnerhöhung oder dem Erhalt eines Titels, drei Personen von einem Einfluss auf die Umwandlung einer Assistenzprofessur bzw. einer Entfristung; zwei weitere Nennungen entfallen auf einen erweiterten Lehrauftrag und einen Autonomiegewinn im Arbeitsbereich. Fünf Befragte berichten von (b) Funktionen in der akademischen Selbstverwaltung, die infolge des Lehrpreises übernommen werden konnten, z. B. in lehrbezogenen

⁶ Zu relevanten Kriterien bei Berufungsverfahren vgl. auch z. B. KLEIMANN & HÜCKSTÄDT (2018).

Kommissionen und Leitungsgremien, oder generell von der Verantwortungsübertragung in der Organisationsarchitektur. In Bezug auf (c) das Hochschulkollegium berichten sieben Personen von einer gesteigerten Sichtbarkeit und einer fakultäts- oder gar hochschulweiten Anerkennung und fünf weitere Befragte von einer zugeprochenen Glaubwürdigkeit in lehrbezogenen Fragen und einer gesteigerten Akzeptanz als Leitung eines Studienangebots; eine Person sieht im Lehrpreis schließlich eine Kompensation des fehlenden akademischen Titels im kollegialen Kreis. Ferner erwähnen zwei Befragte (d) eine Anerkennung in der Fachcommunity, was insofern bemerkenswert scheint, als Leistungen im hochschulinternen Tätigkeitsfeld der Lehre selten in der hochschulübergreifenden forschungsorientierten Fachcommunity wahrgenommen werden dürften.

Eng mit möglichen positiven Effekten von Lehrpreisen auf den akademischen Werdegang verbunden ist der mit einer Auszeichnung zu vermutende Reputationsgewinn. Dass ein solcher vorliegt, wird durch die befragten Lehrpreisträger*innen überwiegend bestätigt (Tabelle 1), auch wenn dies bei ca. der Hälfte der Befragten (noch?) keine Karriererelevanz erlangte. Gleichwohl wird der Reputationsgewinn durchaus unterschiedlich eingeschätzt: Lehrpreisträger konstatieren signifikant häufiger einen Reputationsgewinn als Lehrpreisträgerinnen, ebenso Professor*innen und Dozierende mit personeller Verantwortung im Vergleich zu wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen. Dies evoziert die Frage, ob die Wahrnehmung der Reputation zwischen den Befragten differiert, ob sich hier beispielsweise ungleiche institutionelle Geltungschancen oder Bewertungsmaßstäbe abbilden oder geschlechts- und statusspezifische Bedingungen akademischer Biografien. Erwähnung verdient auch, dass der Reputationsgewinn durch Personen, die Teil eines prämierten Lehrteams sind bzw. waren, signifikant geringer eingeschätzt wird als durch Personen mit einer „ausgezeichneten“ Einzelleistung. Dies könnte als Beleg für einen generellen Ad-personam-Charakter von Lehrpreisen dienen, die Herausforderung der Kommunikation des eigenen Beitrags zu einer Gemeinschaftsleistung als Problem herauschälen oder aber auf eine institutionenspezifische Vergabepaxis und Lehrpreisrezeption verweisen.

Tab. 1: Positive Folgen des Lehrpreiserhalts

Frage: Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (1 = stimme überhaupt nicht zu, 4 = stimme voll zu)	Der Lehrpreis hat mich in der Art, wie ich meine Lehrveranstaltungen gestalte, bestärkt.			Der Lehrpreisgewinn hat dazu geführt, dass ich der Hochschullehre mehr Aufmerksamkeit schenke.			Der Lehrpreisgewinn bedeutete für mich einen Reputationsgewinn.		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Gesamt									
Alle Befragten	129	3.57	.69	126	2.28	1.00	127	3.15	.83
<i>Geschlecht</i>	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Weiblich	33	3.67	.60	32	2.00	.95	32	2.84	.92
Männlich	94	3.56	.68	92	2.37	1.01	93	3.26	.78
<i>Alter¹⁰</i>	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Unter 40 Jahren	29	3.31	.89	28	2.54	.96	28	3.07	.72
40 bis 49 Jahre	55	3.67	*.64	54	2.37	*.98	55	3.29	.79
50 Jahre und mehr	45	3.62	.58	44	2.00	1.01	44	3.02	.93
<i>Lehrerfahrung¹⁰</i>	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Unter 10 Jahren	44	3.55	.79	42	2.60	.96	44	3.23	.68
10 Jahre und mehr	81	3.57	.65	80	2.15	*.99	80	3.11	.90
<i>Personalkategorie¹⁰ (N > 5)</i>	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Prof., Doz. m. pers. Führung	76	3.59	.68	75	2.33	.99	74	3.26	.72
Doz. o. pers. Führung	33	3.52	.76	32	2.09	1.06	33	3.09	*.84
Wiss. Mitarbeitende	14	3.64	.63	13	2.15	.80	14	2.79	1.12
<i>Arbeitsverteilung¹¹ (N > 5)</i>	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Nur Lehre	10	3.40	.84	10	2.20	1.03	10	3.10	.88
Mehr Lehre als Forschung	39	3.67	.62	36	1.94	*.89	38	2.95	*.80
Forschung u. Lehre gleich	47	3.62	.68	46	2.48	*1.03	47	3.34	*.70
Mehr Forschung als Lehre	19	3.47	.84	19	2.32	.95	19	3.21	.86

<i>Einzel- vs. Teamleistung</i>	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Erhalt als Einzelperson	100	3.57	.71	97	2.33	.99	99	3.24	.78
Erhalt als Team	29	3.59	.63	28	2.14	1.04	27	2.81	.92
<i>Sind Lehrpreise sinnvoll?</i>	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Ja, volle Zustimmung (4)	76	3.74	.60	71	2.42	1.05	75	3.31	.82
Nein, eher nein, eher ja (1–3)	48	3.38	.70	50	2.14	.86	49	2.86	.76

* $p < .05$; ** $p < .01$; t_0 zum Zeitpunkt des Lehrpreiserhalts; t_1 zum Befragungszeitpunkt

In Abgrenzung zu den unter Karriererelevanz und Reputation firmierenden inter-personalen Bedeutungszuschreibungen im akademischen Berufskontext besitzen Lehrpreise auch das Potential, intrapersonal zu wirken. So erscheint es naheliegend, Lehrpreise als Bestätigung von Lehrengagement und -orientierungen zu interpretieren oder als Ermutigung, eigene Lehransätze weiterzuverfolgen. Die Befragung bestätigt diese Annahme: Der eigene Lehrpreis wird mit großer Zustimmung als bestärkend empfunden (Tabelle 1). Dies steht jedoch in Wechselwirkung mit der persönlichen Einschätzung von Lehrpreisen, denn Lehrende, die Lehrpreise uneingeschränkt für ein sinnvolles Instrument zur institutionellen Stärkung von Hochschullehre halten, geben signifikant häufiger an, dass sie der Lehrpreis in der Art der Lehrgestaltung bestätigt und einen Reputationsgewinn bedeutet habe, als Preisträger*innen, die Lehrpreise nicht oder nur eingeschränkt für ein geeignetes Instrument halten. Es ist denkbar, dass nicht (allein) die Einstellung zu Lehrpreisen im Allgemeinen die persönliche Wirkungseinschätzung beeinflusst, sondern vice versa die eigene Erfahrung eine distanzierte Haltung zu Lehrpreisen befördert – z. B., weil die Karrierewirksamkeit bislang ausblieb oder (Selbst-)Zweifel hinsichtlich der prämierten Leistung bestehen.

Insbesondere Lehrpreisträger*innen in der zweiten Lebens- und Karrierhälfte erleben den Lehrpreis als Bestätigung, wohingegen Lehrende, die zum Zeitpunkt des Lehrpreiserhalts vergleichsweise jung waren bzw. wenig Lehrerfahrung hatten, durch den Lehrpreis tendenziell eher angeregt werden, der Hochschullehre mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Letzteres lässt verschiedene Deutungen zu, etwa ob ein Zuwachs investierter Zeit, eine andere Identifikation mit diesem Aufgabenbe-

reich oder eine bewusstere Wahrnehmung der eigenen Lehrveranstaltungen gemeint sind. Da anzunehmen ist, dass Lehrpreisträger*innen der Lehre bereits gesteigerte Aufmerksamkeit widmen, überrascht es wenig, dass der eigene Lehrpreis unter allen Befragten eher nicht als Anlass zur Fokusverlagerung zugunsten der Lehre eingestuft wird. Vor allem Personen, deren Schwerpunkt im Bereich der Lehre und nicht in der Forschung liegt, verneinen dies eher. Demgegenüber erleben Lehrpreisträger*innen, in deren Arbeitsportfolio Lehre und Forschung gleichgewichtig vertreten sind, den Lehrpreis signifikant häufiger als Reputationsgewinn – ein Befund, der mit Blick auf die häufige Kontrastierung von Forschung und Lehre mit einseitiger Reputationszuschreibung im Bereich der Forschung der Betonung bedarf (HALSE et al., 2007). Mit Blick auf die drei Hochschultypen Universität, FH und PH, die u. a. hinsichtlich Lehrausrichtung, -bedingungen und -personal Unterschiede aufweisen, lassen sich keine signifikanten Unterschiede in der (selbstberichteten) Wirkung des Lehrpreises nachzeichnen. Dies gilt im Wesentlichen auch für die disziplinären Hintergründe der Befragten, sodass sich hier keine fach- oder hochschulkulturellen Spezifika in der Lehrpreisrezeption kartieren lassen.

Eine mögliche Ausdrucksform der stärkeren Aufmerksamkeitsverlagerung hin zur Hochschullehre infolge des Lehrpreises könnte die Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten darstellen. Die Mehrzahl der Befragten (79 Personen, dies entspricht 60.4 %) nahm weder vor noch nach dem Lehrpreiserhalt ein Hochschuldidaktikangebot wahr (Tabelle 2). 19 Lehrende (14.5 %) nahmen vor Lehrpreiserhalt an einem Hochschuldidaktikkurs teil und 14 Personen (10.7 %) erwarben ein hochschuldidaktisches Zertifikat, auf zwei weitere Personen (1.5 %) trifft beides zu (wohl im Sinne des Besuchs von Kursen im Rahmen eines modularen Zertifikats).⁷ Nach dem Lehrpreiserhalt nahmen 11 Lehrende (8.4 %) an einem Hochschuldidaktikkurs teil und weitere fünf Personen (3.8 %) erwarben ein Zertifikat, eine Person nutzte beides – jedoch setzt sich damit in neun der 17 Fälle eine bereits vor Lehr-

⁷ Für die hochschuldidaktische Angebotslandschaft in der Schweiz vgl. SCHEIDIG & KLINGOVSKY (2020).

preiserhalt begonnene Inanspruchnahme von hochschuldidaktischen Angeboten nach dem Lehrpreiserhalt fort (z. B. Abschluss einer bereits begonnenen CAS-Weiterbildung), hingegen nehmen acht Lehrpreisträger*innen (6.1 %) erstmalig nach Lehrpreiserhalt ein hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot wahr. Doppelt so viele Befragte (16 Personen, 12.2 %) geben an, nach Lehrpreiserhalt ihre Lehrexpertise im Rahmen von Hochschuldidaktikkursen – wohl als Kursleitung oder Gastreferent*in – weiterzugeben, vor Lehrpreiserhalt traf dies auf zehn Personen zu (7.6 %, siehe Tabelle 3). Lehrpreisträger*innen sind also vor und nach dem Lehrpreiserhalt sowohl Teilnehmende als auch Referierende in hochschuldidaktischen Angeboten, wechseln aber mit dem Lehrpreiserhalt tendenziell von der Teilnehmenden- in die Kursleitendenrolle.

Tab. 2: Häufigkeit genutzter Hochschuldidaktikangebote (HD) vor/nach Lehrpreiserhalt

Vor Lehrpreiserhalt	Nach Lehrpreiserhalt				Gesamt
	HD-Kurs	HD-Zertifikat	HD-Kurs und -Zertifikat	Keine HD-Qual.	
HD-Kurs	5	2	1	19	27
HD-Zertifikat	–	–	–	14	14
HD-Kurs und -Zertifikat	1	–	–	2	3
Keine HD-Qual.	5	3	–	79	87
Gesamt	11	5	1	114	131

Beachtung verdient des Weiteren, dass die individuelle Bedeutung des Lehrpreises auch negative Facetten besitzen kann, weil einzelne Personen exponiert werden und demgegenüber andere Personen in ihrer Lehrpreisambition enttäuscht sein könnten sowie ferner womöglich – in interindividuell vergleichender Hinsicht oder gar generell – Zweifel an der Exzellenz der Lehrpreisträgerin bzw. des Lehrpreisträgers bestehen (FITZPATRICK & MOORE, 2015; MADRIAGA & MORLEY, 2016). Von den 131 Befragten gaben immerhin elf Personen (8.4 %) an, der Lehr-

preis habe für sie (auch) negative Auswirkungen gehabt. In einem Freitextfeld erläuterten acht dieser elf Personen, dass der Lehrpreiserhalt Neid und Missgunst im organisationalen Nahraum – auch bei Vorgesetzten – hervorgerufen habe; mitunter wird dies von den Betroffenen als sehr belastend beschrieben. Die anderen drei Antworten beschrieben sehr unterschiedliche Folgen des Lehrpreises: eine Herabwürdigung der Forschungsleistung im Kollegium angesichts der ausgezeichneten Lehrleistung; ein angespanntes Verhältnis zur vorgesetzten Person, weil das prämierte Lehrvorhaben nicht wie geplant umgesetzt werden konnte; eine Verdoppelung der Studierendenzahl in der Lehrveranstaltung aufgrund des Lehrpreises, die ein Aufrechterhalten der Lehrqualität erschwerte. Trotz eingeschränkter Belastbarkeit aufgrund der geringen Fallzahl ist bemerkenswert, dass die elf Personen, die negative Auswirkungen des Lehrpreises benennen, der Hochschullehre infolge des Lehrpreiserhalts signifikant häufiger mehr Aufmerksamkeit zu schenken angaben ($M = 3.00$, $SD = .94$, $p > .05$) als Personen, die nicht von negativen Folgen berichteten ($M = 2.18$, $SD = .97$).

2.2 Beitrag der Lehrpreisträger*innen zur Lehrentwicklung

Ein mit Lehrpreisen verbundenes Ziel ist die Sichtbarmachung von „Best Practice“. Wenig Erkenntnisse liegen jedoch dazu vor, wie dies geschieht und ob resp. wie Lehrpreisträger*innen ihre Lehrexpertise weitergeben.⁸ Immerhin geben in unserer Befragung die Lehrpreisträger*innen an, dass für sie „inspirierende Beispiele“ (von 67.9 % angegeben) und „Austausch mit Kolleg*innen“ (51.1 %) wichtige Veranstaltungen waren, die eigene Lehrpraxis weiterzuentwickeln – wenn auch studentisches Feedback als häufigster Grund genannt wird (73.3 %). Und: Auf die Frage, was die Lehrpreisträger*innen als Hauptzweck der Lehrpreise an der eigenen

⁸ Nicht diskutiert werden kann hier der Fragekomplex, was die qua Lehrpreis zugeschriebene Lehrexpertise charakterisiert und inwiefern sie durch die Preisträger*innen überhaupt expliziert und vermittelt werden kann; zum Problem der Weitergabe von Lehrexpertise vgl. SCHEIDIG (im Erscheinen).

Hochschule sehen, ist die von 71.8 % der Befragten und mithin am häufigsten gewählte Antwort „Best Practice sichtbar machen, Rollenmodelle zeigen, Austausch über Lehre anregen“.

Geben nun also Lehrpreisträger*innen ihre Expertise und ihre Lehrerfahrung weiter? Neben den bereits erwähnten Hochschuldidaktikangeboten kommen hierfür verschiedene formelle und weniger formelle Kontexte infrage – von der Bühne am Tag der Lehre bis hin zum Pausengespräch mit anderen Dozierenden. Tabelle 3 zeigt, dass ca. zwei Drittel der Lehrpreisträger*innen informell gegenüber Kolleg*innen Auskunft zur eigenen Lehre geben und dies die häufigste (wohl aber nicht reichweitenstärkste) Form der Weitergabe von Lehrexpertise darstellt, aber auch andere Formen durchaus rege genutzt werden. Die meisten Befragten haben bereits vor dem Lehrpreisgewinn anderen Personen Einblick in ihre Hochschullehre gegeben und setzen dies nach Lehrpreiserhalt fort, eine eher kleine Zahl von Lehrenden erhält (oder nutzt) erst nach Lehrpreiserhalt die Gelegenheit zur Weitergabe von Lehrexpertise. Es ist zu fragen, ob die bereits vor dem Lehrpreiserhalt gewährten Einblicke in die eigene Lehre überhaupt erst den Lehrpreiserhalt ermöglicht oder zumindest wahrscheinlicher gemacht haben, weil sie als engagierte Lehrende aufgetreten sind, anderen von ihrer Lehrgestaltung berichtet haben, Entwicklungen jenseits eigener Lehrveranstaltungen anstießen, als Innovationstreiber identifizierbar wurden oder Lehrerfolge zu thematisieren wussten.

Tab. 3: Weitergabe von Lehrexpertise vor/nach Lehrpreiserhalt

Kontext der Weitergabe von Lehrexpertise	Weitergabe der Lehrexpertise	
	vor Lehrpreiserhalt	nach Lehrpreiserhalt
Hochschuldidaktische Angebote	10 (7.6 %)	16 (12.2 %)
Tag der Lehre, Events	12 (9.2 %)	27 (20.6 %)
Informell gegenüber Kolleg*innen	69 (52.7 %)	90 (68.7 %)
Schriftlich (z. B. Hochschulmagazin)	6 (4.6 %)	19 (14.5 %)
Hochschulinterne Gremien	14 (10.7 %)	32 (24.4 %)
Keine Weitergabe	40* (30.5 %)	23* (17.6 %)

*Anteil an N = 131 in %; Mehrfachantworten. *Da Freitextantworten zu weiteren Formen der Weitergabe zeitlich nicht immer zuordenbar waren (Weitergabe von Lehrexpertise vor und/oder nach Lehrpreiserhalt), wurden diese zu beiden Zeitpunkten angenommen. Sollte diese Annahme nicht zutreffen, läge die Zahl der Lehrpreisträger*innen ohne Weitergabe von Lehrexpertise vor oder nach Lehrpreiserhalt noch höher. 12.2 % der Befragten geben explizit an, weder vor noch nach Lehrpreiserhalt Lehrexpertise weitergeben zu haben.*

Andere als die in Tabelle 3 zusammengestellten Formen der Weitergabe von Lehrexpertise, die in einem Freitextfeld geäußert wurden, verweisen sowohl auf hochschulinterne als auch hochschulexterne Adressatenkreise: Coaching und Betreuung von Mitgliedern des Professurenteams bzw. von Mitarbeiter*innen sowie von Promovend*innen und Assistent*innen; Schulung von Tutor*innen; Weitergabe an Studierende in Seminaren; Interviews mit Print- und Funkmedien; Youtube-Videos; Kongressbeiträge. Dass ca. jede*r sechste Befragte (17.6 %) *nach* dem Lehrpreiserhalt keinen Einblick in die eigene Lehre gewährte, darf im Lichte der Funktionsbestimmung von Lehrpreisen bedauert werden und kann mehrere Ursachen haben: Zum einen ist denkbar, dass keine Bereitschaft zur Weitergabe von Lehrexpertise besteht, zum anderen kann es an entsprechenden Gelegenheiten oder Anfragen mangeln. Ein Zusammenhang mit den berichteten negativen Auswirkungen von Lehrpreisen besteht indes nicht: Lediglich eine Person (von insgesamt 11), die von Folgen solcherart berichtete, gab nach dem Lehrpreiserhalt ihre Lehrexpertise nicht weiter.

Im Hinblick auf die Bereitschaft zur Weitergabe von Lehrexpertise lässt sich auf Basis der Erhebung festhalten, dass diese nur moderat ausgeprägt ist (Tabelle 4). Unter den befragten Lehrpreisträger*innen ist die Bereitschaft zur Weitergabe von Lehrexpertise bei FH- und PH-Lehrenden signifikant stärker ausgeprägt als bei Universitätsangehörigen. Des Weiteren wirkt es sich offenbar begünstigend auf diese Bereitschaft aus, wenn erstens die Prämierten den Eindruck haben, ihr didaktisch-methodisches Vorgehen bzw. Lehrkonzept sei ursächlich für den Lehrpreiserhalt, wenn zweitens die Preisträger*innen als Hauptzweck der Vergabe die Sichtbarkeit guter Beispiele und den Austausch über Lehre wahrnehmen und wenn sie drittens den Lehrpreis als ein sinnvolles Instrument zur Lehrentwicklung betrachten.

Die Annahme, dass eine direkte studentische Nomination oder (im wörtlichen Sinne) hervorragende Lehrevaluationsergebnisse als aussagekräftige, glaubwürdige⁹ Bestärkung empfunden werden und mit einer erhöhten Bereitschaft zur Weitergabe von Lehrexpertise einher gehen könnten, ist eher nicht zutreffend. Demgegenüber sind Personen, deren Lehrpreiserhalt auf einer Eigenbewerbung beruht – die zugegebenermaßen spätestens mit dem Preiserhalt und womöglich bereits vorher durch Feedback oder Aufforderung externen Zuspruch erfährt, aber auch als Ausdruck von (Selbst-)Bewusstsein hinsichtlich der eigenen Lehrleistungen ausgelegt werden kann –, signifikant häufiger bereit, von ihrer Hochschullehre zu berichten. Die Eigenbewerbung erscheint insofern konsequent und es wirft die Frage auf, ob Hochschulen nicht diesen Nominationsmodus stets auch zulassen oder gar favorisieren sollten, wenn die Prämierten anschließend auch als personifiziertes Beispiel fungieren und für eine Weitergabe von Expertise und Erfahrung zur Verfügung stehen sollen.

⁹ “Student nominations are trusted; they seem to be void of ulterior motives.” (CARUSETA, 2001, S. 36) Für eine kritische Perspektive auf Lehrevaluationsergebnisse vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SOZIOLOGIE (2020).

Tab. 4: Bereitschaft zu Berichten über eigene Lehrveranstaltungen

Frage: Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (1 = stimme überhaupt nicht zu, 4 = stimme voll zu)	Meine Bereitschaft, anderen von meinen Lehrveranstaltungen zu berichten, ist groß.		
Gesamt	N	M	SD
Alle Befragten	126	2.88	.93
<i>Hochschultyp</i>	N	M	SD
Universität	97	2.77	.93
Fachhochschule	26	3.31	.79
Pädagogische Hochschule	6	2.67	1.03
<i>Prämierte Leistung</i>	N	M	SD
Didaktik, Methodik, Lehrkonzept	76	3.01	.92
Andere Leistungen/Gründe	53	2.68	.92
<i>Einzel- vs. Teamleistung</i>	N	M	SD
Erhalt als Einzelperson	99	2.80	.91
Erhalt als Team	29	3.14	.95
<i>Zweck des Lehrpreises</i>	N	M	SD
Sichtbarkeit von Beispielen, Austausch über Lehre	93	2.99	.89
Andere Zwecke	36	2.58	.97
<i>Nomination für Lehrpreis</i>	N	M	SD
Studierende, Lehrevaluation	63	2.75	.97
Kolleg*innen, Vorgesetzte, Fakultät, Institut	25	2.84	.85
Eigenbewerbung	23	3.22	.85
Den Prämierten nicht bekannt	12	2.92	1.08
<i>Selbsteinschätzung der eigenen Lehrqualität</i>	N	M	SD
Besser als Kolleg*innen	23	3.04	.98
Eher besser als Kolleg*innen	50	3.00	.81
Gleich gut wie Kolleg*innen	36	2.67	1.07
<i>Sind Lehrpreise sinnvoll?</i>	N	M	SD
Ja, volle Zustimmung (4)	76	3.16	.77
Nein, eher nein, eher ja (1-3)	49	2.43	.96

* $p < .05$; ** $p < .01$

Beachtung verdient an dieser Stelle auch, dass einigen Lehrpreisträger*innen gar nicht bekannt ist, wie oder durch wen sie nominiert wurden, dies aber nicht signifikant zulasten der Bereitschaft zur Weitergabe von Lehrexpertise geht, obschon plausibel wäre, wenn in diesen Fällen die mangelnde Nachvollziehbarkeit des Preiserhalts eher Zweifel an der prämierten Leistung und in der Folge eine Minderung der Bereitschaft, diese Leistung nach außen zu kommunizieren, begünstigen könnte. Des Weiteren ist zu konstatieren, dass sich hinsichtlich Geschlecht, Alter, Personalkategorie, Lehrerfahrung, Disziplin, Lehr- und Forschungsanteil im Arbeitsportfolio, Vorliegen einer hochschuldidaktischen Qualifizierung oder die Wahrnehmung von positiven oder negativen Folgen des Lehrpreises keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Bereitschaft zur Weitergabe von Lehrexpertise in der Erhebung zeigen.

Ein externer Faktor für die Kommunikation über Lehre und ausgezeichnete Lehrleistungen sind die den Lehrpreisträger*innen eingeräumten Möglichkeiten, Lehrexpertise weiterzugeben. Ungeachtet der unklaren Erwartung, ob sie speziell von der prämierten Facette ihrer Hochschullehre zu berichten gebeten werden oder der Lehrpreis auch eine Globalzuschreibung von Lehrkompetenz mit Universalgeltung in hochschuldidaktischen Fragen bedeutet, zeigt die Erhebung, dass die Hälfte der befragten Lehrpreisträger*innen (50.4 %) zur Weitergabe von Lehrexpertise eingeladen wurde: 29 % wurden informell von Kolleg*innen der eigenen Hochschule angefragt, 18.3 % von der hochschuleigenen hochschuldidaktischen Arbeitseinheit, 13.7 % vom Rektorat oder von zentralen Stellen der eigenen Hochschule, 12.2 % von Medien und Presse, 10.7 % von der Instituts-, Studiengangs- oder Departementsleitung und damit fast genauso häufig (oder selten) wie von anderen Hochschulen (9.2%), weitere 7.6% wurden von Fachgesellschaften oder Wissenschaftsorganisationen kontaktiert. Lehrpreisträger*innen bzw. ihre prämierten Leistungen in der Hochschullehre erlangen also auch außerhalb der Hochschule Sichtbarkeit. Dass die andere Hälfte der Befragten (49.6 %) bislang keine Einladung erhielt, dürfte – neben der unterschiedlich ausgeprägten Bereitschaft zur Kommunikation über die (eigene) Hochschullehre – eine Erklärung dafür sein, dass ein Teil der Lehrpreisträger*innen (noch) nicht Lehrexpertise weitergegeben hat. Dies steht in

Einklang mit den Befunden von EFIMENKO et al. (2018, S. 114), in deren Studie 28 % der befragten Lehrpreis-vergebenden Hochschulen (N = 78) angaben, keine Dissemination bzw. Einladung vorzusehen: „most often there is no follow-up of the competition or the winner/s is/are only invited to speak in an event focused on pedagogical issues. Even more rarely, the winner/s is/are invited to give pedagogical training to his/her colleagues, be a member of any institutional body related to pedagogical issues or participate in the next year award jury.“ Auch andere Studien (z. B. SEPPALA & SMITH, 2019) verweisen darauf, dass Hochschulen Gelegenheiten zur Kommunikation über die Lehrpreisbeispiele zu wenig nutzen würden.

Im Vorangegangenen wurde der Beitrag von Lehrpreisen für die Lehrentwicklung in multiplikativer Lesart mit Blick auf die Weitergabe von Lehrexpertise entfaltet, obschon Lehrpreisträger*innen auch auf andere Weise – insbesondere mit der Gestaltung ihrer eigenen Lehrveranstaltungen für Studierende – zur Qualitätsentwicklung in der Lehre beitragen dürften. Ein gänzlich anderer Beitrag von Lehrpreisträger*innen, von dem Hochschulen profitieren, ist das Preisgeld in Höhe von 10.000 Franken – das viele Befragte ganz oder teilweise der Hochschule und ihren Angehörigen zugute kommen lassen: Jeweils in etwa zehn Prozent der Befragten gaben in einer Freitextfrage zur Verwendung des Preisgeldes an, dass dies (a) für wohltätige Zwecke gespendet, (b) für die Lehre, (c) für Forschungsprojekte, (d) für besondere Hochschulveranstaltungen oder (e) für die persönliche Weiterbildung und Literaturbeschaffung eingesetzt wurde bzw. wird. Hinter diesen Kategorien verbergen sich wiederum sehr facettenreiche Formen der hochschulbezogenen Investition des Preisgeldes: Es wird eingesetzt für Konferenztteilnahmen, Publikationsvorhaben, Übersetzungsdienstleistungen, Retraiten, Essen und Feste im kollegialen Kreis, aber auch für das prämierte Lehrprojekt oder Folgeprojekte, Lehrmaterial, die Digitalisierung von Lehrveranstaltungen, Tutor*innen oder für studentische Mitarbeiter*innen, Studienreisen und Studierendenstipendien. Damit können einige dieser Verwendungszwecke auch wieder mit der Absicht „Lehrentwicklung“ zusammengefasst werden. Und: Viele Lehrpreisträger*innen verwenden das Preisgeld (das im Falle einer Teamleistung auch aufzuteilen ist) ebenso für private

Zwecke, etwa als Kompensation prekärer Einkommensverhältnisse, für Reisen, Familienfeste, Anschaffungen, medizinische Eingriffe – womit abschließend noch einmal eine sehr persönliche Bedeutung von Lehrpreisen angesprochen wäre.

3 Fazit

Der Beitrag diskutiert die Bedeutung von Lehrpreisen aus Perspektive der Lehrpreisträger*innen. Dabei standen zum einen die Folgen für die eigene Lehrtätigkeit und akademische Laufbahn im Zentrum, zum anderen der Beitrag der Lehrpreisträger*innen zur Lehrentwicklung, indem sie ihre Lehrexpertise weitergeben. Hier kann festgestellt werden, dass die ausgezeichneten Wissenschaftler*innen diese Aufgabe in unterschiedlichem Masse übernehmen, was nicht nur mit ihrer unterschiedlich ausgeprägten Bereitschaft zusammenhängt, sondern auch mit der Vergabepaxis zu korrespondieren scheint. Immerhin: Die Hälfte der Lehrpreisträger*innen wird zur Weitergabe ihrer Lehrexpertise eingeladen, deutlich mehr als die Hälfte gibt ihre Lehrexpertise auch tatsächlich weiter, meistens in informellen Settings gegenüber Kolleg*innen.

Diese Ergebnisse – dies eine Limitation unserer Studie – beziehen sich auf einen bestimmten Lehrpreis, der zwar als bedeutendster Lehrpreis in der Schweiz gelten kann, aber nicht der einzige ist. Zudem können die Änderungen in den Vergabemodalitäten – solche haben stattgefunden – nicht berücksichtigt werden.

Umgekehrt dürfen wir uns über eine hohe Rücklaufquote bei dieser Umfrage freuen. Wir deuten dies so, dass Lehrpreisträger*innen die Auszeichnung auch als Verpflichtung verstehen, mit dieser Beteiligung das Anliegen „Lehrentwicklung“ zu unterstützen und nach erhaltener Auszeichnung der akademischen Lehrgemeinschaft „etwas zurückzugeben“.

4 Literaturverzeichnis

Carusetta, E. (2001). Evaluating Teaching Through Teaching Awards. *New Directions for Teaching and Learning*, 88, 31-40. <https://doi.org/10.1002/tl.35>

Chism, N. V. N. & Szabó, B. L. (1997). Teaching Awards: The Problem of Assessing Their Impact. *To Improve the Academy*, 16, 181-199. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1997.tb00327.x>

Deutsche Gesellschaft für Soziologie (2020). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zum Umgang mit studentischen Lehrveranstaltungsevaluationen*. https://soziologie.de/fileadmin/user_upload/stellungnahmen/DGS-Stellungnahme_Lehrveranstaltungsevaluation_31.08.2020.pdf

Dunkin, M. J. & Precians, R. P. (1992). Award-winning university teacher's concepts of teaching. *Higher Education*, 24, 483-502.

Efimenko, E., Roman, A., Pinto, M., Remião, F. & Teixeira, P. (2018). Enhancement and Recognition of Teaching and Learning in Higher Education. The Impact of Teaching and Excellence Prizes. *Journal of the European Higher Education Area*, 8(2), 99-118.

Fitzpatrick, M. & Moore, S. (2015). Exploring both positive and negative experiences associated with engaging in teaching awards in a higher education context. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 621-631. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.866050>

Futter, K. & Treppe, P. (2010). Lehrpreise an Schweizer Hochschulen. In P. Treppe (Hrsg.), „Ausgezeichnete Lehre!“. *Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabepaxis* (S. 101-116). Münster: Waxmann.

Gibbs, G. (2008). *Designing Teaching Award Schemes*. Research Report to The Higher Education Academy. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/gibbs_final_manual_1_1568037020.pdf

Gutbrodt, F. (2010). Fußnoten und Geistesblitze: Zur Motivation des Credit Suisse Award for Best Teaching. In P. Treppe (Hrsg.), „Ausgezeichnete Lehre!“.

Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabep Praxis (S. 89-98). Münster: Waxmann.

Halse, C., Deane, E., Hobson, J. & Jones, G. (2007). The research–teaching nexus: what do national teaching awards tell us? *Studies in Higher Education*, 32(6), 727-746. <https://doi.org/10.1080/03075070701685155>

Kember, D. & McNaught, C. (2007). *Enhancing University Teaching: Lessons from Research into Award Winning Teachers*. London: Routledge.

Kleimann, B. & Hückstädt, M. (2018). Auswahlkriterien in Berufungsverfahren: Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 40(2), 20-46.

Krempkow, R. (2014). Die Rolle von Wissenschaftspreisen als nichtmaterielle Anreize im Wettbewerb um Reputation. *Forschung*, 4, 116-122.

Lowman, J. (1996). Characteristics of Exemplary Teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, 65, 33-40. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966508>

Madriaga, M. & Morley, K. (2016). Awarding teaching excellence: ‘what is it supposed to achieve?’ Teacher perceptions of student-led awards. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136277>

Scheidig, F. (im Erscheinen). Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3).

Scheidig, F. & Klingovsky, U. (2020). Hochschuldidaktik als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Programmanalyse hochschuldidaktischer Angebote in der Schweiz. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 297-318). Bielefeld: wbv media.

Seppala, N. & Smith, C. (2019). Teaching awards in higher education: a qualitative study of motivation and outcomes. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1398-1412. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1593349>

Tremp, P. (Hrsg.) (2010). „Ausgezeichnete Lehre!“. *Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabep Praxis*. Münster: Waxmann.

Wilkesmann, U. & Würmseer, G. (2009). Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern? Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Hochschullehre. *Die Hochschule*, 18(2), 33-46.

Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Drs. 6190-17.* <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>

Autor*innen



Dr. Falk SCHEIDIG || Pädagogische Hochschule FHNW,
Lehr- und Curriculumsentwicklung || Bahnhofstrasse 6,
CH-5210 Windisch

www.fhnw.ch/de/personen/falk-scheidig

falk.scheidig@fhnw.ch



Prof. Dr. Peter TREMP || Pädagogische Hochschule Luzern,
Zentrum für Hochschuldidaktik || Sentimatt 1, CH-6003 Luzern

www.phlu.ch/peter.trempe.html

peter.trempe@phlu.ch

Johanna WOLL¹, Hanna HETTRICH & Kathrin KILIAN
(Kaiserslautern)

Studierenden eine Stimme geben – der Lehrpreis als Auszeichnung guter Lehre

Zusammenfassung

Lehrpreise sind ein etabliertes Mittel, um die Diskussion über *gute Lehre* an Hochschulen anzustoßen. Die Gestaltung eines Lehrpreises mit Blick auf diese Zielsetzung wird hier diskutiert. Eine Analyse der im Zuge der Lehrpreisabstimmungen erhobenen Daten geht der Frage nach, was *gute Lehre* für Studierende der Hochschule Kaiserslautern tatsächlich bedeutet. Auf den Abgleich der hierbei ermittelten Ergebnisse mit der aktuellen Forschung folgt ein kurzer Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten.

Schlüsselwörter

Lehrpreis, Kriterien guter Lehre, Studierendenbefragung, Qualität in der Lehre, Hochschulentwicklung

¹ E-Mail: johanna.woll@hs-kl.de



Let students vote – The teaching award as a sign of good teaching

Abstract

Teaching awards are an established means of initiating discussions about *good teaching* at universities. This paper discusses the design of a teaching award with a view towards this goal. An analysis of the data collected during voting for the teaching awards explores the question of what *good teaching* actually means for students at the Hochschule Kaiserslautern. After comparing the analysis results with current research, the paper offers a brief outlook for future research opportunities.

Keywords

teaching award, criteria of good teaching, student survey, teaching quality, university development

1 Kriterien *guter Lehre* aus studentischer Sicht in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion

Es gibt zahlreiche Ansätze, die versuchen, *gute Lehre* zu definieren und zu untersuchen (JÜTTE, WALBER & LOBE, 2017; KAUFFELD & OTMER, 2019; SCHNEIDER & MUSTAFIĆ, 2015; ULRICH, 2016). In vielen Definitionen wird sie am Lernerfolg und den Lernergebnissen von Studierenden gemessen. Dabei wird davon ausgegangen, dass gute Lernergebnisse mit einer vorab gut gestalteten Lehre zusammenhängen (ULRICH, 2016; WEBLER, 1991).² Auffallend ist, dass

² Für Gegenbeispiele vgl. jedoch RINDERMANN, 1996; KREMPKOW, 2007.

in die meisten Untersuchungen zu Aspekten *guter Lehre* vorrangig die Ansichten von Dozierenden einfließen und Meinungen von Studierenden bisher wenig Beachtung geschenkt wird. „Wenn von guter Lehre oder dem Ziel, ein gutes Studium für alle zu ermöglichen die Rede ist, wird bisher zumeist die Perspektive von Lehrenden auf Studierende und deren Lernen und Studieren eingenommen.“ (BITTNER & FIEBIG, 2018, S. 74). Forschungen über Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen sind – ungeachtet einiger bereits länger zurückreichender Arbeiten – insgesamt ein noch relativ junges Themenfeld (STUMPF & KOEPPE, 2019), in welches Studierende bisher wenig eingebunden werden, obwohl sie durchaus ernst zu nehmende Diskussionspartner*innen sein können, die sich kritisch mit Fragen bezüglich *guter Lehre* auseinandersetzen (ZELLWEGER & ZIMMERMANN, 2012). Weiterhin muss an dieser Stelle auch erwähnt werden, dass Qualität der Lehre kein „ontologisches Wesensmerkmal“ darstellt, das nur von einer Seite aus betrachtet werden darf, sondern „(...) ein Konstrukt, das im Beobachter erzeugt wird. [Und] Beobachtungen ihrerseits sind wiederum von den Perspektiven abhängig, die Beobachter einnehmen. Befragt man unterschiedliche Personengruppen nach ihrer Einschätzung zur Qualität der Lehre, so fallen die Beurteilungen zwischen Studierenden und Lehrenden (...) regelmäßig mehr oder weniger unterschiedlich aus“ (WILDT, 2017, S. 59).

Um weitere Erkenntnisse zu erhalten, die dazu beisteuern, die Qualität der Lehre aus studentischer Perspektive zu betrachten und das noch junge Forschungsfeld zu ergänzen, legt dieser Beitrag den Fokus auf die Frage: „Welche Kriterien *guter Lehre* sind Studierenden der Hochschule Kaiserslautern bei der Wahl einer Lehrperson, die die Auszeichnung „Lehrpreis“ verdient, wichtig?“.

MIRASTSCHIJSKI et al. (2017) erfassten mittels eines Mixed-Methods-Designs aus einer Kombination quantitativer und qualitativer Erhebungsinstrumente die studentische Perspektive auf *gute Lehre* (S. 21). Sie arbeiteten drei, eher übergreifende, Kategorien heraus. Laut ihren Ergebnissen gehören „Aktivierung und Unterstützung“ (ca. 33 %), „gute Erklärungen und Nennung von Beispielen“ (20-27 %) sowie „Material und Inhalt“ (10-15 %) aus studentischer Sicht zu den häufigsten Kriterien *guter Lehre* (MIRASTSCHIJSKI et al., 2017, S. 121). Aufgrund dieser

Auswertungen postulieren sie: „Dies zeigt, dass Studierende tendenziell dem „Wie“ eine höhere Wichtigkeit zuschreiben als dem „Was“. Materialien und Inhalte sind demzufolge nicht unwichtig, einen deutlich größeren Stellenwert hat aber die Vermittlung durch aktivierende und unterstützende Handlungen der Lehrperson.“ (MIRASTSCHIJSKI et al., 2017, S. 121). Sie fanden ebenso heraus, dass die Möglichkeit, Fragen zu stellen, bei den Studierenden besonders hervorgehoben wird. Studierenden seien Präsentationsfähigkeit und die Herstellung der Praxisbezüge bedeutsam, hingegen weisen Outcome-Effekte, Prüfungsleistungen und Rahmenbedingungen eher geringe Effekte auf (MIRASTSCHIJSKI et al, 2017, S. 15).

Forschungen von JUCKS (2016) haben ergeben, dass die meisten Beschreibungen von Studierenden zur Aussage „Für *gute Lehre* ist es aus meiner Sicht wichtig, dass ...“ dem ‚teacher focus‘ zugeordnet werden können. Das heißt, Studierende legen größeren Wert auf die „(...) an der Lehrperson und dem Lehrinhalt orientierte Sichtweise“, also der Vermittlung der Lehrinhalte, als auf die Studierendenperspektive (student focus), die dadurch gekennzeichnet ist, „(...) das eigene Verständnis der Fachinhalte zu hinterfragen“. Ganz besonders signifikant sei dieser Zusammenhang in den MINT-Fächern (S. 50f.).

ZELLWEGER & ZIMMERMANN (2012) untersuchten Aussagen Studierender zu *guter Lehre* mittels Diskussionsanalysen. Sie gehen davon aus, dass Lehre „(...) nicht nur auf der Gestaltung [der] Lehr-Lern-Situationen durch Dozierende“ beruht, sondern vielmehr auf der „(...) Wechselseitigkeit der Interaktion von Lehrenden und Lernenden (...)“ (S. 44). Ein bestmögliches Lehrangebot ist demnach Voraussetzung für ein optimales Endergebnis. Als Merkmale *guter Lehre* konnten sie vier zentrale Kriterien herausarbeiten: Themenbehandlung, didaktische Kompetenzen, Interaktion und Motivation sowie Persönlichkeit eines Dozierenden (S. 49).

2 Der Lehrpreis als Maß *guter Lehre* – Studierende bewerten *gute Lehre* an der Hochschule Kaiserslautern

Lehrende und ihre Lehre haben einen nicht-unerheblichen Einfluss auf den Studienerfolg. ULRICH (2016) fand in diesem Zusammenhang heraus, dass Lehrende als Person und Lehre mitunter „(...) rund 30 % der Varianzunterschiede der studentischen Lernergebnisse erklären“. (S. 19). Somit muss die Lehrperson mit ihrem entsprechendem Lehrkonzept durchaus als einer der dominierenden Einflussfaktoren des Studienerfolgs in Betracht gezogen werden. Ebenso untersuchten SCHNEIDER & PRECKEL (2017) Daten aus den relevantesten 38 Metaanalysen zum akademischen Erfolg Studierender und fanden heraus, dass soziale Interaktion sowie die konkrete Umsetzung von Lehrmethoden in der Praxis entscheidend die Studienleistungen beeinflussen.

Um dieser hohen Bedeutung der Lehrleistung zu entsprechen und diese zu würdigen, etablieren Hochschulen, wie auch die Hochschule Kaiserslautern, u. a. Lehrpreise. Dieses besonders beliebte Steuerungsinstrument, das zur Verbesserung der Lehrqualität an Hochschulen und Universitäten seit den 1990ern eingesetzt wird, soll als Leistungsanreiz im Hochschulsystem dienen, um eine Form der Anerkennung für gute Lehrtätigkeiten zu schaffen, die aufgrund der Fokussierung auf Forschungstätigkeiten lange vernachlässigt wurden (FUTTER & TREMP, 2003).

2.1 Die Gestaltung des Lehrpreis als Instrument zur Bewertung *guter Lehre*

Je nach Zielsetzung und hochschulspezifischen Gegebenheiten, gibt es unterschiedliche Ausgestaltungsmöglichkeiten, die auch an der Hochschule Kaiserslautern im Vorfeld diskutiert und mit Blick auf die Zielsetzung abgewogen wurden. Der Lehrpreis soll herausragende Leistungen in der Lehre würdigen und durch die Auszeichnung eine qualitativ hochwertige Lehre fördern (Exzellenzgedanke). Ebenso

werden außergewöhnliche Lehrleistungen sichtbar gemacht und so ein Diskurs über *gute Lehre* gefördert.

Die vorgeschaltete Reflexion über die Funktion und Zielsetzungen einer Maßnahme, wie einem Lehrpreis, ist insofern bedeutsam, als dass die Entscheidung für die verschiedenen Ausgestaltungsmöglichkeiten eine Struktur entwirft, die sich wesentlich auch auf die Wirksamkeit des Preises auswirkt (TREMP, 2010). Unter Berücksichtigung dieser Tatsache wurden der Vergabeturnus, die Dotierung und Platzauslobung, der Gegenstand der Preisvergabe, die Nominierung, das Abstimmungsverfahren sowie die Ausgestaltung der Verleihung bzw. die Preisvergabe sowie einige weitere Aspekte im Zuge der Lehrpreisgestaltung an der Hochschule Kaiserslautern diskutiert. Bezüglich des Vergabeturnus entschied man sich an der Hochschule Kaiserslautern für eine jährliche Verleihung des Lehrpreises. Um eine symbolische Wirkung zu erzielen, hat man sich für eine öffentlichkeitswirksame Verleihung im Rahmen der Jahresauftaktfeier ausgesprochen. Vergeben wird die Auszeichnung in jedem der fünf Fachbereiche. Die Diskussion über *gute Lehre* soll somit nicht nur hochschulintern, sondern auch fachbereichsintern verstärkt werden.

Lehrpreise sind besonders wirkungsvoll, wenn sie prospektiv ausgerichtet sind, also mit dem Ziel, die Lehre weiterzuentwickeln, verknüpft werden (TREMP, 2010). Aus diesem Grund wurde ein Preisgeld pro Gewinner*in in Höhe von 5.000 Euro gewählt, um zum einen Wertschätzung auszudrücken und zum anderen einen Anreiz zu schaffen, die Weiterentwicklung der Lehre voranzutreiben.

2.1.1 Erfassung der Kriterien *guter Lehre*

Ungeachtet der Tatsache, dass die eingangs aufgeführten Untersuchungen zu den Kriterien *guter Lehre* auf den Aussagen von Studierenden basieren, wird Studierenden mitunter mangelnde Kompetenz zur Bewertung *guter Lehre* unterstellt (TREMP, 2010). Die Bewertung *guter Lehre* fördert Gegenreaktionen, die beispielweise besagen, dass Qualitätsaussagen über Lehre ohne Fachkenntnisse substanzlos seien (WILDT, 2013). Lehrpreise, die ausschließlich auf Basis studentischer Urteile vergeben werden, sehen sich dieser Kritik also stets ausgesetzt. Aufgrund dessen wurde an der Hochschule Kaiserslautern eine Kategorisierung der im

Zuge der der Abstimmung erhobenen Daten vorgenommen und mit dem Stand der Forschung abgeglichen.

2.1.2 Erhebung und Auswertung der Kriterien

Als Tool zur Lehrpreis-Abstimmung wurde ein hochschulinternes, etabliertes Webportal um eine Funktion ergänzt, die Studierenden eine individuelle Abstimmung ermöglicht. Die Studierenden können sich in ihrem Studiengang für eine Lehrperson entscheiden, die ihrer Meinung nach die beste Lehre an der Hochschule realisiert. Den Studierenden wird eine Orientierungshilfe in Form von Beispielen für gutes Lehrverhalten gegeben, basierend auf wissenschaftlichen Veröffentlichungen zu Merkmalen *guter Lehre*³. Darüber hinaus werden sie gebeten, eine beispielhafte Lehrveranstaltung zu nennen, die für die gute Lehrleistung der nominierten Lehrperson steht. Insofern wird der Bezug zu einer bestimmten Lehrveranstaltung geschaffen, die auch in einer späteren Diskussion beispielhaft für ein gelungenes Lehrkonzept stehen kann. Weiterhin werden Studierende auf freiwilliger Basis dazu aufgefordert, ein oder mehrere Kommentare für die Entscheidung ihrer Wahl zu hinterlassen. Mittels eines Freitextfeldes werden die Gründe für die Wahl der jeweiligen Lehrperson erfragt.

Zur Auswertung der abgegebenen Studierendenkommentare wurden im Rahmen einer quantitativen Inhaltsanalyse die Textelemente kategorisiert (SCHNELL, HILL & ESSER, 2018; ZÜLL & MENOLD, 2019) und mit Blick auf den wissenschaftlichen Diskurs entsprechenden Kriterien *guter Lehre* zugeordnet. „[Ein] Kategoriensystem erlaubt es, Aussagen darüber zu treffen, welche Aspekte in Bezug auf Lehre besonders häufig von Studierenden genannt werden.“ (MIRAST-SCHIJSKI et al., 2017, S. 121). Im Vergleich zu anderen Erhebungsmethoden besteht bei dieser Erhebungsform sogar ein Vorteil in den fehlenden Reaktivitätseffekten (SCHNELL, HILL & ESSER, 2018, S. 371). Da jedes inhaltsanalytische

³ Dazu gehörten: spannende, lehrreiche Veranstaltungen, gutes didaktisches Konzept, hilfreiche Lehrmaterialien, gelungener Theorie-Praxis-Transfer, Förderung überfachlicher Kompetenzen, hohes Engagement.

Kategorienschema „selektiv in Bezug auf bestimmte Fragestellungen“ ist, wurde darauf geachtet, dass es alle interessierenden Bedeutungsdimensionen vollständig erfasst (SCHNELL, HILL & ESSER, 2018, S. 374). „Für diese vollständige Erfassung interessierender Bedeutungsdimensionen ist – ähnlich wie bei der Konstruktion eines Fragebogens – zunächst eine theoretische Bearbeitung der Forschungsfragestellung erforderlich.“ (S. 374). Daher wurde ein Teil der in den Wahljahren 2018 und 2019 erfassten Texteinheiten zunächst an einem schematischen Entwurf von Beobachtungsdimensionen getestet. In Anlehnung an bereits durchgeführte Studien zur Erfassung von Kriterien *guter Lehre*, dienten bei dieser Testung die Kategorien der Studie von ZELLWEGER & ZIMMERMANN (2012) als Orientierung zur Ausarbeitung eigener Kriterien, die *gute Lehre* an der Hochschule Kaiserslautern kennzeichnen.

Im weiteren Vorgehen wurde eine erste Sichtung der Codiereinheiten⁴ vorgenommen, die aus einer Komplettübersicht von Einzelkommentaren, die Studierende abgegeben haben, bestand. Sie setzten sich zum Teil aus ganzen Sätzen und zum Teil aus einzelnen Wörtern zusammen, sodass ein ganzer Satz durchaus auch mehrere Merkmale zur Erfassung der Kriterien *guter Lehre* hervorbringen konnte. In der Pretest-Zuordnung der Codiereinheiten stellte sich schnell heraus, dass aufgrund der Aussagen der Studierenden einige Kategorien einer Merkmalsanpassung verlangten, um differenziertere und somit aussagekräftigere Kriterien zur Definition *guter Lehre* in dieser Untersuchung zu erhalten.

Die finale Auswahl der letztlich verwendeten Kategorien und deren Definitionen, auf deren Basis die Inhalte der Kommentare codiert wurden, lautet wie folgt:

⁴ Definition: „Codiereinheiten sind Einheiten, auf die sich eine Zählung bezieht. Auf die Codiereinheiten werden die Kategorien des Kategorienschemas angewendet.“ (SCHNELL, HILL & ESSER, 2018, S. 372).

Anforderung an Studierende	Studierende empfinden den Anspruch an sie selbst von Seiten der Dozierenden als positiv (Beispiel: „angemessene Übungsaufgaben“).
Studentische Beteiligung	Studierende schätzen die Diskussionen in den Seminaren und die Möglichkeit ihren mündlichen Beitrag leisten zu können. Sie lobten Feedback, das sie an Dozierende geben dürfen.
Motivation	Dieser Aspekt umfasst sowohl die Motivation, die von Seiten der Dozierenden zu den Studierenden transportiert wird, als auch die Eigenschaft der Lehrperson, Studierende motivieren zu können.
Material und Medien	Aufbereitung der eingesetzten Materialien und Medien der Dozierenden. Dazu gehören Präsentationsfolien in den Veranstaltungen, das Skript, Konzepte oder verwendete Medien und Gegenstände, die zur Veranschaulichung und Nachvollziehbarkeit beitragen.
Struktur	Struktur fasst die Nennungen zusammen, die sich auf den Aufbau der Veranstaltung sowie die Behandlung von Themen bezieht. Studierende schätzen einen „roten Faden“, der sich durch das Semester zieht, sodass ein daraus resultierendes Verständnis für das jeweilige Thema entsteht.
Fachkompetenz	Aussagen von Studierenden, die auf unterschiedliche Art und Weise die Fachkompetenz der Lehrperson wertschätzen. Sie beziehen sich dabei auf ein umfassendes Wissen im Themengebiet, sachkundige Antworten auf Fragen der Studierenden oder auch die Einbettung in einen nachvollziehbaren Kontext, wie beispielsweise berufliche Erfahrungen.
Interaktion	Der Aspekt der Interaktion umfasst sowohl den Umgang mit Studierenden während und außerhalb von Veranstaltungen, die Erreichbarkeit von Dozierenden als auch die Kommunikation zwischen Studierenden und der Lehrperson. Studierende sprechen sich positiv für einen Umgang auf Augenhöhe aus sowie für ein ‚offenes Ohr‘ der Dozierenden. Ebenso schätzen sie ein konstruktives Feedback und Reaktionen auf Fragen per E-Mail.

Engagement	Darunter fallen Nennungen, die sich auf Handlungen der Lehrpersonen beziehen, die der Widmung Studierender dienen. Beispielsweise fallen unter engagierte Dozierende, jene, die sich explizit ‘mehr’ Zeit für Studierende nehmen, sich um diese kümmern oder auch für sie einsetzen.
Didaktische Kompetenz	Hier sind alle Nennungen gebündelt, die mit Lehrfähigkeiten von Dozierenden einhergehen. Sie beschreibt die zielgruppenorientierte Vermittlung von Wissen. Studierende schätzen dabei besonders, wenn eine Lehrperson Inhalte verständlich erklären und vermitteln kann und Hilfestellungen beim Erarbeiten gibt.
Persönlichkeit	Nennungen von Studierenden, die sich allen voran auf die Charaktereigenschaften der Dozierenden beziehen. Besonders häufige Beschreibungen der Studierenden umfassen die Eigenschaften Humor, Hilfsbereitschaft und sympathisches Auftreten. Ebenso werden Persönlichkeitsmerkmale wie Geduld und Freundlichkeit genannt.
Themenbehandlung	Die Themenbehandlung umfasst Aspekte, die sich auf die Ausarbeitung des zu vermittelnden Unterrichtsstoffs beziehen. Im Unterschied zur didaktischen Fähigkeit sind hier die fachlichen Inhalte der Veranstaltung zentral. Studierende würdigen in Zusammenhang mit diesem Kriterium besonders praxisnahe Ausführungen, anschauliche Fallbeispiele, Planspiele, Versuche (in Laboren) als auch die Einbettung aktueller Themen. Ein sehr häufig genanntes Adjektiv von Studierenden in Verbindung mit der Themenbehandlung ist „interessant“.

Im zweiten Schritt wurden die insgesamt 1401 Einzelnennungen inhaltsanalytisch ausgewertet und den Kategorien zugeordnet. Zur Prüfung der Kategorienzuordnung und Erhöhung der Objektivität wurde für die einzelnen Kategorien die Interrater-Reliabilität berechnet. Es ergeben sich folgende Übereinstimmungswerte: Anforderungen an Studierende: 0.15 (schwach); Studentische Beteiligung: 0.19 (schwach); Material und Medien: 0.83 (sehr gut); Motivation: 0.55 (mittelmäßig); Struktur: 0.77 (gut); Fachkompetenz: 0.68 (gut); Interaktion: 0.62 (gut); Engage-

ment: 0.67 (gut); didaktische Kompetenz: 0.24 (leicht); Persönlichkeit: 0.64 (gut) und Themenbehandlung: 0.47 (mittelmäßig). Da alle Kappa-Werte über 0 liegen, wird nicht von zufälligen Zusammenhängen ausgegangen, sondern von Übereinstimmungen in verschiedenen Ausprägungen. In den Bereichen zwischen 0.60 und 0.75 spricht man von einer guten Beurteiler-Übereinstimmung (BORTZ & DÖRING, 2006).

In diesem Zusammenhang sollte darauf hingewiesen werden, dass die Unterscheidung der Aspekte ‚Themenbehandlung‘ und ‚didaktische Kompetenz‘ nicht in jedem Fall trennscharf vorgenommen werden kann. Da sich jedoch beide Aspekte in Zusammenhang mit der Erhebung als eine der drei essenziellsten Kriterien *guter Lehre* etabliert haben, ist die schwache Abgrenzung sekundär zu behandeln. ZELLWEGER & ZIMMERMANN (2012), die diese Problematik bereits in ihrer Studie feststellen, liefern dafür folgende Erklärung:

Eine (...) Ursache für die schlechte Trennbarkeit dieser Kategorien [didaktische Kompetenz und Themenbehandlung] könnte (...) darin begründet sein, dass es den Studierenden schwerfällt, in ihrem Blick auf Lehre zwischen der Person der Dozierenden, der didaktischen Methoden und den fachlichen Inhalten der Veranstaltung zu trennen. (S. 53)

Das heißt, Aussagen über allgemeine Merkmale des Lehrens vs. fachspezifische Vermittlung von Inhalten können ineinander übergehen und müssen zur Codierung letztlich jedoch einer Merkmalsausprägung zugeordnet werden.

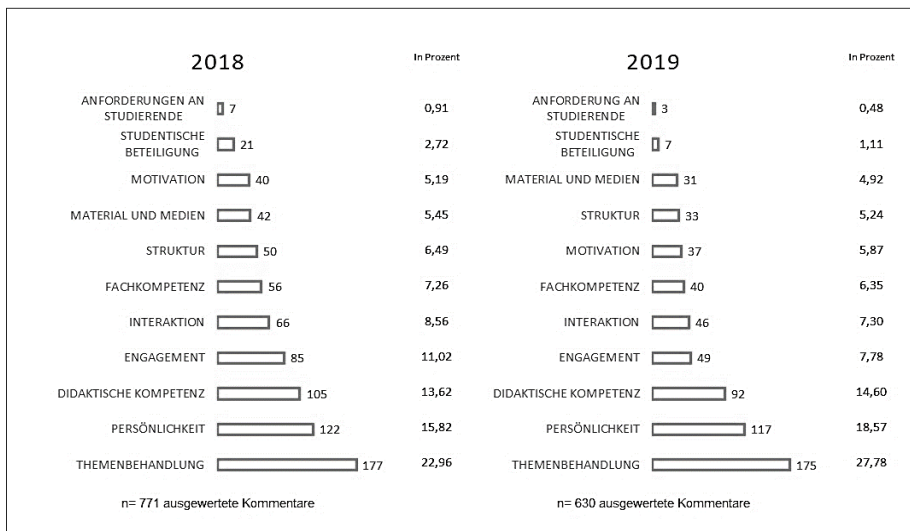


Abb. 1: Kriterien guter Lehre Hochschule Kaiserslautern 2018 und 2019 im Vergleich (eigene Darstellung, 2020)

2.1.3 Interpretation der Ergebnisse

Basierend auf den Auswertungen der studentischen Kommentare lässt sich festhalten, dass das meistgenannte Kriterium, das eine gute Lehrperson auszeichnet, die ‚Themenbehandlung‘ ist. Studierende der Hochschule Kaiserslautern legen demnach großen Wert darauf, wie theoretisches Wissen so umgewandelt wird, dass es praktisch erfahrbar und verstehbar ist. Sie interessieren sich für Berichte der Lehrenden mit praktischen Bezügen aus Unternehmen, Industrie usw., die ihnen helfen, vermitteltes Wissen besser zu begreifen. Praktische Problemstellungen können für Studierende somit als Ausgangspunkt zur Untermauerung einer theoretisch fundierten Lösung genutzt werden. Dieser Aspekt ist vermutlich insbesondere an (Fach-)Hochschulen bedeutsam, da Studierende dort erwartungsgemäß eher eine Lehre mit hohem Praxisbezug erwarten und schätzen. Bei der Kategorie Themenbehandlung sind vor allem die Lehrinhalte ausschlaggebend. „Inhalte sind die Ge-

genstände, die das Potenzial besitzen, dass die Lernenden an ihnen die angestrebten Kompetenzen entwickeln können. Gleichzeitig sind Inhalte die sachliche Grundlage des Lernprozesses.“ (FRANK & ILLER, 2013, S. 36).

Zweitwichtigstes Kriterium, das einer ausgezeichneten Lehrperson zugesprochen wurde, ist die ‚Persönlichkeit‘. Studierende schätzen es demnach, wenn eine Lehrperson gewisse Persönlichkeitsmerkmale aufweist, die als positiv aufgefasst werden. „Lehrkompetenzen sind demnach mehr als überprüfbares Wissen und beobachtbares Verhalten und spiegeln Einstellungen, Haltungen, Dispositionen wider.“ (SALMHOFER, 2016, S. 130). Auch TAFNER (2016) berichtet von erforschten Faktoren, die das Lernen entweder hemmen oder fördern und schreibt der Persönlichkeit der Lehrperson eine große Bedeutung zu. Ganz besonders hervorzuheben sind an dieser Stelle die beiden Eigenschaften ‚Humor‘ und ‚Hilfsbereitschaft‘, die von Studierenden oft genannt wurden.

Die ‚didaktische Kompetenz‘ wird am dritthäufigsten als Gütekriterium für Lehre von den Studierenden der Hochschule Kaiserslautern genannt. Trotz inhaltlicher Überschneidungen mit dem Kriterium der Themenbehandlung, kann dieser Aspekt auf die „Gestaltung der Instruktion bzw. – im konstruktivistischen Sinne – von lernförderlichen Umgebungen“ (FRANK & ILLER, 2013, S. 34) pointiert werden. Diese hat Vorrang vor der Inhaltsfrage, die bei der Themenbehandlung vordringlich zum Tragen kommt. „Gute Lehre besteht demzufolge aus Impulsen, die die Studierenden dabei unterstützen, von ihrem Vorwissen zu den angestrebten Lernergebnissen zu gelangen. (...) ein frontaler Vortrag [ist] oft nicht der effizienteste Impuls.“ (AICHNER et al., 2013, S. 8).

Diesen drei Kriterien konnten über beide Lehrpreisabstimmungen hinweg über fünfzig Prozent der Codiereinheiten zugeordnet werden (vgl. Abb. 1). Insofern handelt es sich hierbei um die zentralen Kriterien *guter Lehre*, die Studierende der Hochschule Kaiserslautern als Maßstab zur Bewertung anwenden. Alle weiteren Kriterien werden aufgrund ihrer vergleichsweise geringen Bedeutung hier nicht näher behandelt.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte berücksichtigt werden, dass durch die Vorgabe einiger beispielhafter Kriterien bei dem Aufruf zur Wahl davon ausgegangen werden könnte, den Studierenden ein gewisses Bild von *guter Lehre* vermittelt zu haben. Mit Blick auf die Ergebnisse jedoch kann gedeutet werden, dass die Studierenden letztendlich ihre eigenen Kriterien herangezogen haben. Dies zeigt sich beispielsweise insbesondere an der Kategorie ‚Persönlichkeit‘, deren Merkmale in keiner der dargebotenen Orientierungskriterien vorhanden war.

2.1.4 Abgleich der Kriterien mit den bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen

Durch die Untersuchung der Kriterien aus den Lehrpreis-Vergaben der Hochschule Kaiserslautern können drei Aspekte herausgearbeitet werden, die die wesentlichen Merkmale für *gute Lehre* aus Sicht der Studierenden darstellen: Didaktische Kompetenz, Persönlichkeit und Themenbehandlung. Die erhobenen Kriterien untermauern somit die eingangs vorgestellten Untersuchungen zu den Kriterien *guter Lehre*. Studierende legen den bisherigen Erkenntnissen zufolge großen Wert auf aktivierende und unterstützende Handlungen bzw. Methoden ebenso wie auf gute Erklärungen und das Vermitteln der Lehrinhalte. Diese Eigenschaften finden sich hier im Kriterium der didaktischen Kompetenz wieder. Darüber hinaus schreiben Studierende an Hochschulen praktisch vermittelten Inhalten einen großen Stellenwert zu, die sich in dieser Untersuchung im Kriterium der ‚Themenbehandlung‘ widerspiegeln, das somit ebenfalls seine Bestätigung erhält.

Der Aspekt der ‚Persönlichkeit‘ wurde in den Untersuchungen von ZELLWEGER & ZIMMERMANN (2012) ebenfalls untersucht bzw. explizit herausgearbeitet, da dieses Kriterium bei den Untersuchungen mitunter eines der wichtigsten war, wenn Studierende *gute Lehre* bewerten. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Persönlichkeit auch bei den anderen, eingangs erwähnten, Untersuchungen versteckt in einem der Kriterien auftaucht, aber dort aufgrund der wenig starken Differenzierung einzelner Kriterien nicht explizit herausgearbeitet wurde. Eine weitere Differenzierung ist bei der ‚Interaktion‘ mit den Studierenden respektive ‚Aktivierung‘ der Studierenden festzustellen. Diese übergeordnete Kategorie aus anderen

Untersuchungen, die im Zuge dieser Erhebung unter die Aspekte Interaktion, Motivation oder studentische Beteiligung fällt, gehört für Studierende der Hochschule Kaiserslautern nicht zu den allerwichtigsten Kriterien *guter Lehre*.

Dieser Blick auf Abgrenzungen und Parallelitäten zu vorliegenden Studien erweitert die allgemeinen Erkenntnisse zu dem noch relativ jungen Forschungsfeld der Bewertungen zur Lehrqualität aus studentischer Sicht. Aufgrund des induktiven Vorgehens der Datenerhebung ist von einem hohen Erkenntnispotential auszugehen. Die Reflexion der Daten vor dem Hintergrund bestehender empirisch ermittelter Untersuchungskategorien schmälert die geringe Belastbarkeit bzw. Verallgemeinerung der Ergebnisse, die als Schwäche des Induktionsschlusses angesehen wird (BORTZ & DÖRING, 2006). Darüber hinaus lässt sich mit Blick auf den Vergleich bisheriger Erkenntnisse festhalten, dass die Studierenden ein qualifiziertes Meinungsbild abgeben können, wenn es um die Bewertung *guter Lehre* geht. Sie ziehen für sie relevante Kriterien zur Beurteilung heran, die die Qualität von Lehre bewerten. Dies bedeutet weiterhin, dass sich der Lehrpreis als Instrument zur Förderung der Diskussion um *gute Lehre* an der Hochschule als geeignet herausstellt, wenn der Fokus der Wählerschaft tatsächlich auf den Aspekten gut umgesetzter Lehre liegt. Somit kann der Lehrpreis an der Hochschule Kaiserslautern mit der zusammenhängenden Erhebung von Studierendenmeinungen als Instrument zur Sicherung und Verbesserung der Lehrqualität eingesetzt werden (KREMPKOW, 1997).

3 Ausblick mit weiteren Forschungsmöglichkeiten

Ziel des Beitrags war, studentische Perspektiven auf die Lehre an Hochschulen herauszuarbeiten. Darüber hinaus sollen die erarbeiteten Kriterien sowohl hochschulintern als auch anderen Hochschulen und Universitäten einen Anreiz bieten, Lehrmethoden und -konzepte zu hinterfragen und im Dialog mit Studierenden *gute Lehre* zu diskutieren.

Die gewonnene Datenerhebung und Kategorienentwicklung können als induktives Vorgehen bezeichnet werden. Mit Blick auf weitere Untersuchungen könnte nun interessant sein, inwiefern Studierende Lehrqualität den ausgearbeiteten Kategorien tatsächlich zuordnen und diese so zusätzlich validieren. Ein entsprechendes deduktives Vorgehen könnte beispielsweise im Rahmen weiterer Lehrpreisabstimmungen oder auch anderer standardisierter Erhebungen realisiert werden.

Weiterhin bietet die aktuelle Situation und die damit (zwingend) verbundene Umstellung auf Online-Lehre neue Möglichkeiten, das Thema *gute Lehre* aus einem weiteren Blickwinkel der Studierenden zu erforschen. Inwiefern die Umstellung der Präsenzlehre auf Online-Lehre den Fokus der Studierenden verändert hat und dadurch auch deren Ansichten darauf, was *gute Lehre* ausmacht, ist eine spannende Fragestellung. Eventuell stehen Kriterien wie die Themenbehandlung oder die Persönlichkeit von Lehrenden nun nicht mehr im Vordergrund, sondern werden von ganz anderen Aspekten überlagert, die bisher noch gar keine Erwähnung fanden. Der Lehrpreis 2020 der Hochschule Kaiserslautern, der mit Blick auf die aktuelle Situation als Online-Lehrpreis vergeben wurde, ermöglicht es, der Forschungsfrage, wie sich Kriterien guter Hochschullehre in Präsenz zu denen guter Online-Hochschullehre unterscheiden, nachzugehen.

4 Literaturverzeichnis

- Aichner, R., Fleischmann, A., Gluth, C., Popp, D. & Strasser, A.** (2013). Grundprinzipien und Erfolgsfaktoren guter Lehre. https://www.prolehre.tum.de/fileadmin/w00btq/www/Angebote_Broschueren_Handreichungen/prolehre_erfolgsfaktoren.pdf, Stand vom 14. Oktober 2020.
- Bittner, N. & Fiebig, H.** (2018). Studentische Perspektiven auf Studium & Lehre. In N. Auferkorte-Michaelis und F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S. 74-96). Leverkusen: Barbara Budrich Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N.** (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Frank, S. & Iller, C.** (2013). *Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip*. <https://www.die-bonn.de/doks/report/2013-erwachsenenbildung-03.pdf>, Stand vom 26.06.2020.
- Jorzik, B.** (2010). Viel Preis, wenig Ehr. Lehrpreise in Deutschland. In P. Treppe, „Ausgezeichnete Lehre!“. *Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabepaxis* (S. 117 - 140). Münster: Waxmann.
- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C.** (2017). *Das Neue in der Hochschullehre. Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung*. Wiesbaden: Springer.
- Kauffeld, S. & Othmer, J.** (2019). *Handbuch Innovative Lehre*. Wiesbaden: Springer.
- Krempkow, R.** (1998). *Ist „gute Lehre“ meßbar? – Untersuchungen zur Validität, Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit studentischer Lehrbewertungen*. Hamburg: Diplomarbeiten Agentur.
- Mirastschijski, I., Sachse, A.-L., Meyer-Wegner, K., Salzmann, S., Garten, C., Landmann, M. & Herzig, S.** (2017). *Kriterien guter Lehre aus Studierendenperspektive. Eine quantitativ-qualitative Erhebung an der Universität zu Köln*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Rindermann, H.** (2016). Lehrveranstaltungsevaluationen an Hochschulen. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre*.

Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze (S. 227-262). Wiesbaden: Springer.

Schallmo, D. R. (2017). *Design Thinking erfolgreich anwenden. So entwickeln Sie in 7 Phasen kundenorientierte Produkte und Dienstleistungen*. Wiesbaden: Springer.

Schiefner, M. & Eugster, B. (2010). Sichtbarkeit von Lehre – Gedanken am Beispiel des Lehrpreises. In P. Tremp, „*Ausgezeichnete Lehre!*“. *Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabepraxis* (S. 71-88). Münster: Waxmann.

Schneider, M. & Mustafić, M. (Hrsg.) (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143, 565-600.

Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Oldenbourg: De Gruyter.

Spinath, B., Antoni, C., Bühner, M., Elsner, B., Erdfelder, E., Fydrich, T., Gollwitzer, M., Heinrichs, M., König, C. J. & Vaterrodt, B. (2018). Empfehlungen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre. *Psychologische Rundschau*, 69, 183-192. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000408>

Stumpf, S. & Koeppel, G. (2019). Leistungsmotivation bei Studierenden der Ingenieurwissenschaften. Eine empirische Analyse und Ableitung hochschuldidaktischer Folgerungen. In Y.-B. Böhler, S. Heuchemer & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik erforscht wissenschaftliche Perspektiven auf Lehren und Lernen – Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung IV* (S. 91-101). Köln: Cologne Open Science.

Tafner, G. (2016). Forschende Lehrende als akademisches Selbstverständnis. Professionalisierung durch Forschung an den Pädagogischen Hochschulen. In R. Egger (Hrsg.), *Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum* (S. 65-80). Wiesbaden: Springer.

Tremp, P. (2010). Lehrpreise an Universitäten – Einleitung. In P. Tremp, „*Ausgezeichnete Lehre!*“. *Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabep Praxis* (S. 13-26). Münster: Waxmann.

Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer.

Webler, W.-D. (1991). Kriterien für gute akademische Lehre. *Das Hochschulwesen*, 6, 243-249.

Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (2010). Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre? Theorie und empirische Evidenz. In P. Tremp, „*Ausgezeichnete Lehre!*“. *Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabep Praxis* (S. 39-56). Münster: Waxmann.

Wildt, J. (2013) Was ist gute Lehre? – Ansichten aus dem Blickwinkel der Hochschuldidaktik. In S. Claus & M. Pietzonka (Hrsg.), *Studium und Lehre nach Bologna* (57-66). Springer VS: Wiesbaden.

Zellweger, F. & Zimmermann, T. (2012). Gute Fachhochschullehre aus Sicht von Studierenden. In T. Zimmermann & F. Zellweger (Hrsg.), *Lernendenorientierung* (S. 39-60). Bern: hep.

Züll, C. & Menold, N. (2019). Offene Fragen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855-862). Wiesbaden: Springer.

Autor*innen



B.A. Johanna WOLL || Hochschule Kaiserslautern ||
Schoenstr. 11, D-67659 Kaiserslautern

www.hs-kl.de

johanna.woll@hs-kl.de



Dipl.-Soz. Hanna HETTRICH || Hochschule Kaiserslautern ||
Amerikastr. 1, D-66482 Zweibrücken

www.hs-kl.de

hanna.hettrich@hs-kl.de



M.A. Kathrin KILIAN || Hochschule Kaiserslautern ||
Schoenstr. 11, D-67659 Kaiserslautern

www.hs-kl.de

kathrin.kilian@hs-kl.de

Stefan BAUERNSCHMIDT¹ & Myriam STENGER (Geisenheim)

Von studentischer zu professioneller Dialogischer Evaluation – theoretische Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Evaluationsformats²

Zusammenfassung

Dialogische Evaluationen folgen in Bewertung und Verbesserung von Lehrveranstaltungen einer qualitativen Forschungslogik. Durch *genuine Dialoge* wird hierbei die Grundlage für den Austausch zwischen Lehrperson und Lernenden mit dem Ziel geschaffen, die Veranstaltung im verbleibenden Semester auf Basis gemeinsam ausgehandelter Maßnahmen zu optimieren. Seit ihrer Entwicklung und erstem Einsatz an der Universität Bremen wird die *Dialogische Evaluation* an mehreren Hochschulen in unterschiedlicher Ausgestaltung eingesetzt. Wesentliches Differenzierungsmerkmal ist hierbei die Besetzung der *Rolle der Evaluatorin*des Evaluators*: studentische oder professionelle Evaluator*innen, die auch als Moderator*innen zwischen Lehrperson und Lernenden vermitteln, oder aber der grundsätzliche Verzicht auf diese Position. Welche Konsequenzen zieht solch eine andersartige Ausgestaltung nach sich? Dieser Frage wird anhand der Zusammenschau von Besetzung der Stakeholder-Position der Evaluatorin*des Evaluators mit dem Nutzungsdiskurs nachgegangen. Was im Hinblick auf die

¹ E-Mail: stefan.bauernschmidt@hs-gm.de

² Das diesem Artikel zugrunde liegende Projekt wird aus Mitteln des Studienstrukturprogramms durch das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst finanziell unterstützt. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.



Chance der *Nutzung Dialogischer Evaluation*sergebnisse hieraus folgt, wird abschließend beleuchtet.

Schlüsselwörter

Dialogische Evaluation, Teilnehmerstatus, Evaluatorenrolle, Evaluationsnutzung, Professionalisierung

From student to professional dialogical evaluation – Theoretical considerations regarding the development of an evaluation format

Abstract

Dialogical Evaluations follow a qualitative research logic for the assessment and optimisation of a course. *Genuine dialogues* create a foundation for exchange between teacher and students, with a goal of deriving negotiated measures for optimising the course in the time remaining in the semester. Since its development and first implementation at the University of Bremen, *Dialogical Evaluation* has been used at several universities in various forms. One important distinguishing feature here is the role of evaluators (i.e., student or professional evaluators who also function as moderators and mediate between students and teacher), or in some cases the decision to exclude such a position. What are the consequences of such different configurations? Here, we will answer this question by drawing on a review of the evaluator stakeholder-position and the discourse on evaluation use. Finally, we will show the consequences of the *use of dialogical evaluation* findings.

Keywords

dialogical evaluation, participation status, evaluator's role, evaluation use, professionalisation

1 Problemaufriss

Erwachsen aus der unzureichenden Nutzung evaluativer, mit quantitativen Methoden gewonnener Ergebnisse für die erfolgreiche Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen, wurde die von Studierenden entwickelte *Dialogische Evaluation* Mitte der 1990er Jahre von Lothar PETER und Andreas WAWRZINEK in den evaluativen Diskurs eingeführt (PETER, 1995; WAWRZINEK, 1995). Seit Entwicklung und erstem Einsatz an der Reformuniversität Bremen im Wintersemester 1994/95 kommt dieses evaluative Format mittlerweile an mehreren Hochschulen (vgl. MARTENS & WEGE, 2006/Universität Bremen, MERKATOR & WELGER, 2013/Hochschule Fulda, WEISSENBOCK, 2016/Fachhochschule St. Pölten, STENGER, WALDBAUER & LÖHNERTZ, 2019/Hochschule Geisenheim University), jedoch andersartig ausgestaltet, zur Anwendung.

Legt man folgende evaluative Formel „Wer evaluiert was wann wie, womit und wozu?“ (vgl. KROMREY, 2003; STOCKMANN & MEYER, 2014) zugrunde, zeigt sich in vergleichend-systematisierender Betrachtung jener Ausgestaltung, dass es maßgeblich der Parameter Stakeholder und hier speziell die Rolle der Evaluatorin*des Evaluators ist, der die unterschiedlichen Ausprägungen der *Dialogischen Evaluationen* unterscheidbar machen: Sind es in der Bremer sowie Fuldaer Variante ‚ältere‘ Studierende, die nach einer kurzen Moderationsausbildung den Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden moderieren, wird in der St. Pöltener Variante grundsätzlich auf die Besetzung einer dritten Partei verzichtet. Hingegen sind es in der Geisenheimer Variante professionell ausgebildete Evaluator*innen, die jenen Dialog zwischen Lehrperson und Lernenden evozieren, moderieren und auch (mit-)evaluieren. Welche Folgen zieht solch eine unterschiedliche Besetzung dieser Rolle für die Nutzung evaluativer Ergebnisse nach sich?

Dieser Frage wird anhand einer systematischen Darstellung dieses Evaluationsformats mit Fokussierung auf die Rolle der Evaluatorin*des Evaluators und deren Zusammenhang mit der Nutzung (KING & ALKIN, 2019; LUO, 2010; FLEISCHER & CHRISTIE, 2009; JOHNSON et al., 2009; RYAN & SCHWANDT, 2002) nachgegangen. Demgemäß wird im nächsten Abschnitt das Format unter

besonderer Berücksichtigung der Stakeholder-Position *Evaluator*in* portraitiert (2.). Im dritten Abschnitt finden sich gattungstheoretische Überlegungen zum Teilnehmerstatus (3.1) sowie Ausführungen zum evaluativen Nutzungsdiskurs mit besonderem Augenmerk auf den Zusammenhang zwischen Besetzung der Evaluator*innenrolle und Nutzung (3.2). Im letzten Abschnitt (4.) wird nach Zusammenschau der vorangegangenen Ausführungen auf die sich hieraus ergebenden Folgen für die Nutzung *Dialogischer Evaluationsergebnisse* eingegangen.

2 Dialogische Evaluation im Portrait

Die *Dialogische Evaluation* zählt, wie das Epitheton bereits zu erkennen gibt, zu den dialogbasierten Evaluationsformaten, die sich in den letzten rund 30 Jahren „in Interventionshorizonten der Organisationsentwicklung und partizipativen Planung und Gestaltung etabliert haben“ (KUCKARTZ et al., 2012, S. 17). Wie bereits einleitend dargestellt, sieht die aktuelle Situation derzeit so aus, dass dieses Format positiv von Studierenden aufgenommen wurde und mittlerweile an mehreren deutschen Hochschulen zum Einsatz kommt. Die größte und daher weiterzuentwickelnde Unzulänglichkeit dieses Formats stellt jedoch die meist in Verbindung mit knappen Haushaltsmitteln stehende Besetzung der Evaluator*innenrolle mit Studierenden dar, wie in den folgenden Ausführungen deutlich werden wird.

Im Kontrast zu anderen, vornehmlich auf standardisierten Instrumentarien basierenden Evaluationsformaten, zumeist zentral gesteuert und verbunden mit der sog. Evaluations-Fatigue, offeriert die *Dialogische Evaluation* „wesentliche Anregungen, die zur Verbesserung der Evaluation [sowie Weiterentwicklung von Lehre und Studium; Einf. d. Autor*innen] beitragen können“ (SCHMIDT & TIPPELT, 2005, S. 234): Dazu gehört, dass sie quantitative Evaluationen mit ihren in der Regel typischen Mittelwertprofilen um höchstlokale, praxisnahe und multiperspektivische Daten erweitert. Eben daher werden die beiden primären Anspruchsgruppen, Lernende wie Lehrende, mit ihren je spezifischen Sichtweisen und je nach Interessenslage relevanten Wertorientierungen berücksichtigt, nicht zuletzt aus dem Grund, um Stereotype von Personengruppen (PETER, 1995; WAWRZINEK, 1995) nicht

wirksam werden zu lassen oder zumindest, vorsichtiger formuliert, derartige mentale Vereinfachungen komplexer Eigenschaften von Personengruppen im Dialog um individualisierte Sichtweisen zu ergänzen. Darüber hinaus werden auch evaluationsmüde Studierende mit diesem Evaluationsformat „angeregt, ihre eigene Situation, ihren Leistungsstand, die Lehre und das Studium im Allgemeinen zu reflektieren. Gleichzeitig sehen sie, dass ihre Meinung und ihre Kritik ernst genommen werden“ (MERKATOR & WELGER, 2013, S. 170). Aber auch bei den Lehrenden erfolgt ein Motivationsschub, sich der Güte ihrer eigenen Lehre zu versichern und gegebenenfalls weiterzuentwickeln (ebd., S. 173). Mit diesem Ansatz findet sich dieses evaluative Format im entwicklungsorientierten Evaluationsparadigma wieder, dessen Kern Wissensgenerierungs- und Lernfunktion ist (vgl. KROMREY, 2003) und das auf Optimierung der Lehre, des Lernens und institutionellen Rahmenbedingungen abzielt.

2.1 Grundprinzip

Die *Dialogische Evaluation* folgt in ihrer sachgemäßen, d. h. zweckdienlichen und fachgerechten, Bewertung und den potenziell hieraus ableitbaren Verbesserungsmaßnahmen für die Lehrveranstaltungen³ und Rahmenbedingungen einer qualitativen Forschungs- und Prozesslogik (vgl. SCHMIDT & TIPPELT, 2005). Ihr Grundprinzip fußt darin, mittels aufeinander aufbauender, kaskadenförmig organisierter „genuiner Dialoge“ (KARLSSON, 2001, S. 212) zwischen Lehrenden, Studierenden und Evaluator*innen (prinzipiell angelegt mit je eigener Rolle; triadische Rollenkonstellation) jene spezifische Datengrundlage als Offerte für einen geordneten Austausch zwischen Lehrperson und Studierenden zu schaffen. Bezweckt wird hiermit, handlungsrelevante und realisierbare Maßnahmen zur Verbesserung der Lehr- und Lernaktivitäten sowie gegebenenfalls auch der Rahmenbedingungen

³ Die *Dialogische Evaluation* ist zwar in der Evaluation von Lehrveranstaltungen entwickelt worden und kommt hier auch weiterhin zum Einsatz, kann aber auch auf andere Evaluanden (z. B. Curricula, Module, Studiengänge) angewandt werden.

zu identifizieren und diese Maßnahmen im Fortgang der Lehrveranstaltung noch im laufenden Semester verbindlich umzusetzen.

Jene genuinen Dialoge, verstanden als „exchange of ideas and meanings that develops our thoughts and promotes awareness of our thoughts and values“ (KARLSSON, 2001, S. 212), werden durch eine Reihe von Erhebungsinstrumenten organisiert und gelenkt. Mit dem an die Studierenden gerichteten ersten Fragebogen werden Bewertungen und Erwartungen gegenüber der Lehrveranstaltung sowie demographische und studienbezogene Daten erhoben. Einen vergleichbaren Fragebogen (verwendet als Leitfaden für das Interview mit dem Dozierenden) erhält gleichfalls die*der Lehrende, um zu beurteilen, wie die Einschätzungs- und Bewertungsfragen jenes Fragebogens „von den Studierenden beantwortet werden. Dies soll vor allem die Sensibilität des Hochschullehrers fördern und ihm zeigen, ob er in der Lage ist, die Stimmung [Fremdeinschätzung; Einf. d. Autor*innen] in der eigenen Veranstaltung zu erfassen“ (WAWRZINEK, 1995, S. 5). Mit dem zweiten Bogen, der ausschließlich offene Fragen enthält, werden bei Studierenden in Gestalt einer Gruppendiskussion und im direkten Dialog zwischen Lehrperson und einem der beiden Evaluatoren Daten darüber erhoben, was gut und was schlecht an der Veranstaltung befunden wird, sowie Informationen zu wahrgenommenen Verbesserungsmöglichkeiten, aber auch zu beizubehaltenden Aspekten. Diese Datengrundlage wird für einen durch das auch an der Hochschule Geisenheim präferierte Evaluatorenpaar moderierten Dialog zwischen Lehrperson und Studierenden aufbereitet bzw. ausgewertet und soll, so WAWRZINEK (1995, S. 2), zu einem „maßvoll geschnürten Konflikt führen.“

Für die Präsentation der Ergebnisse ist eine tabellarische Auflistung vorgesehen: In Spalte eins sind Widersprüche und Probleme der Lehrveranstaltung einzutragen, in Spalte zwei deren Erscheinungsformen und Qualitäten zu beschreiben und in Spalte drei mögliche Reaktionen hierauf festzuhalten. Die unter Umständen in der Tabelle entstehenden Lücken, da bspw. keine Optimierungsmaßnahme seitens der Studierenden gefunden bzw. benannt worden ist, werden durch Ideen des Evaluatorenpaars (in einer aktiv-gestaltenden Rolle fungierend) geschlossen. Beabsichtigt wird mit dieser Vorgehensweise die systematische Aufbereitung der Daten, die

anschließend in der Lehrveranstaltung darzustellen sind und als Impuls für den Dialog zwischen Lehrperson und Studierenden dienen.

Ziel ist, durch praxisnahe und desgleichen prompt realisierbare Maßnahmen die Veranstaltung der*des Lehrenden sowie aber auch die Lernaktivitäten der Studierenden durch kritische Reflexion zu optimieren. Dies kann in Form einer Änderung bisheriger Aktivitäten erfolgen oder in Beibehaltung bereits exzellentem Lehrverhaltens.

2.2 Ablauflogik

Die Ablauflogik der *Dialogischen Evaluation* besteht darin, sich zu drei Zeitpunkten zur Mitte des Semesters an eine Lehrveranstaltung anzukoppeln, um die „Rückmeldungen in die Verbesserung der laufenden Veranstaltung einfließen“ (MARTENS & WEGE, 2006, S. 107) lassen zu können. In einem ersten Veranstaltungsbesuch stellt einer der beiden Evaluatoren (insb. soziale Kompetenzen kommen hier zum Tragen) dieses Format mit dem Hauptziel vor, Mitwirkungsbereitschaft auf freiwilliger Basis bei den Studierenden zu erzeugen. Kann die Zusage, dass aus diesem evaluativen Geschehen keine Nachteile entstehen, oder auch andere zu klärende Fragen Vorbehalte gegenüber diesem Verfahren nicht zerstreuen und keine Vertrauensbasis geschaffen werden, ist die Evaluation abzubrechen. Wichtig ist in dieser Phase, eine wechselseitige Verantwortungsabgabe und -übernahme anzubahnen und Vertrauen bei den beteiligten Personen aufzubauen (phatische Funktion der intersubjektiv-situativen Realisierungsebene, vgl. BAUERNSCHMIDT, 2016). Beim zweiten Besuch werden die Daten erhoben: Einzelfragebögen (als papierbasierte Befragung für die Studierenden, als Leitfaden für das Interview mit dem jeweiligen Hochschullehrenden (im Vordergrund: fachliche, v. a. allgemein-methodische Kompetenzen)) und als Anstoß für die Diskussion in Kleingruppen der mit offenen Fragen bestückte Erhebungsbogen. Im dritten Besuch sind die aufbereiteten Ergebnisse zu präsentieren, um den Impuls zu einem Dialog zwischen Lehrperson und Studierenden zu setzen. „Vorrangige Aufgabe der Supervisoren [bzw. des Evaluatorenpaars; Einf. d. Autor*innen] ist es, kurz und pointiert einige Vorschläge zur Verbesserung der Veranstaltung zu präsentieren,

die nachvollziehbar sind und eine reale Chance auf Umsetzung haben. Dabei ist es empfehlenswert, auf Vorschläge aus der Veranstaltung selbst zurückzugreifen“ (WAWRZINEK, 1995, S. 11). Die *Dialogische Lehrveranstaltungsevaluation* endet mit gemeinschaftlich getroffenen, verbindlich vereinbarten Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrveranstaltung, die im weiteren Semesterverlauf umzusetzen sind.

3 Teilnehmerstatus und Nutzung evaluativer Ergebnisse

Wie im Problemaufriss skizziert und anschließend im Portrait der *Dialogischen Evaluation* wiederholt zur Sprache gebracht, hat sich mit Blick auf die primären Stakeholder⁴ (Lehrende, Studierende, Evaluatorenpaar) abgezeichnet, dass es die Einflussgröße der Evaluator*innen ist, die die beobachtbaren Varianten *Dialogischer Evaluation* ausschlaggebend differenziert. Bei näherer Betrachtung der Rollenbesetzung und der diese Rolle beeinflussenden Faktoren (Rollen-Input), beziehen sich nachfolgende Ausführungen vorrangig auf die soziologische Gattungstheorie. Für den Zusammenhang zwischen Evaluator*innenrolle und Ergebnisverwendung (Rollen-Output) wird der evaluative Nutzungsdiskurs herangezogen.

3.1 Über den Teilnehmerstatus: zur Ausgestaltung der Rolle

Bei *Beteiligungsformaten* sind Teilnehmerstatus und Äußerungsformat die beiden Dimensionen auf der intersubjektiv-situativen Realisierungsebene kommunikativer Gattungen: „Nehmen die Äußerungsformate Bezug auf die Art der Beziehung zwischen Sprecher und Thematik (Autor oder bloß Sprachrohr einer Mitteilung), so

⁴ Mit dem Begriff *Stakeholder* sind alle an einer Evaluation und/oder ihrem Gegenstand beteiligte oder von ihr betroffene Personen, (Interessen-)Gruppen und Institutionen zu verstehen (vgl. DÖRING & BORTZ, 2016).

bezieht sich der **Statusaspekt** auf die **Beziehung der Kommunizierenden zueinander** und auf die **Rolle**, die sie in der jeweiligen Situation einnehmen“ (BAU-ERNSCHMIDT, 2016, S. 26; Herv. d. Autor*innen).

Zur Rolle gehören positionale Identität, Erwartungen und das Wissen bzw. die Kompetenzen der Rollenträger*innen ebenso wie Rollenstereotype.

Ob überhaupt ein Dialog stattfindet und wie dieser im Allgemeinen – und im Besonderen während der *Dialogischen Lehrveranstaltungsevaluation* – letztlich verläuft, „hängt in erheblichem Maße davon ab, **in welcher Rolle sich die Personen begegnen und welche Erwartungen diese Rolle** [Herv. d. Autor*innen] in Bezug auf die angesprochene Thematik mit sich bringt“ (GÜNTNER, 1995, S. 204). Hierbei macht es einen entscheidenden Unterschied, ob die Rolle der Evaluat*in des Evaluators von Studierenden getragen wird oder von professionell ausgebildeten Personen oder von denjenigen, die evaluiert werden, selbst (Stichwort: Selbstevaluation). BORTZ & DÖRING (2016, S. 993f.) führen in Anlehnung an die DeGEval-Empfehlungen zu Aus- und Weiterbildung (2008) aus, welches grundlegende Kompetenzprofil sich bei professionell ausgebildeten Evaluat*innen normativ erwarten lässt: Ein solches Vierfelder-Kompetenzprofil umfasst Kenntnisse über Theorie und Geschichte der Evaluation, fachspezifische Methodenkompetenzen, Kenntnisse über Evaluationsgegenstände und zugehörige Evaluationskontexte sowie soziale und personale Kompetenzen. Nicht zuletzt wird ein Mindestmaß an Praxiserfahrung im jeweiligen Feld erwartet. Abhängig von diesen hohen Erwartungen an das spezifische Wissen einer*eines Rollenträger*in (hier scheiden sich Lai*innen von Spezialist*innen und diese wiederum von Expert*innen) sowie ihrer*seiner Mitgliedschaft zu einer bestimmten hochschulischen Akteursgruppe (Professor*innenschaft, Student*innenschaft, Administration, *Third Space Professionals* (vgl. ZELLWEGER MOSER & BACHMANN, 2010)) ergeben sich viele Ausprägungen von Gesprächspraktiken (vgl. DEPPERMAN, 2000, S. 106). Sie resultieren aus dem Umstand, dass Kommunikation meist auf Wissen [bzw. Kompetenzen; Einf. d. Autor*innen] beruht, das vorausgesetzt und in der Interaktion nicht explizit gemacht wird (vgl. DEPPERMAN, 2013, S. 43f.). Dies gilt verstärkt in partizipativ-kollaborativen Evaluationen (vgl. FLEISCHER &

CHRISTIE, 2009, S. 161) und demzufolge auch in der *Dialogischen (Lehrveranstaltungs-) Evaluation*. Grund hierfür ist, dass sich seit den 1980er Jahren im Evaluationsdiskurs das Rollenverständnis von einem „detached evaluator“ (ebd.) zu einem „partner and co-producer of knowledge“ gewandelt hat und sich auch die Rollenerwartungen ausgeweitet haben; vormalig „methodological expert“ (ebd.), nun diversifiziert als „evaluator, facilitator, critical friend, organization developer, mediator“ (COUSINS, 2003, S. 261); spezifiziert in Bezug auf *Dialogische Lehrveranstaltungsevaluationen* als „faciliator“⁵ (BONDIOLI, 2015) und „variation processor“ (EDELNBOS & VAN EETEN, 2001). Die Aufgaben einer*ines professionellen *Dialogischen Evaluators*Evaluators* bestehen also zunächst darin, Nutzen generierend mit den diversen Anspruchsgruppen einer Evaluation zu interagieren (vgl. MORABITO, 2002) und nicht zuletzt darin, die reichhaltigen Sichtweisen der Studierenden und Dozierenden möglichst verlustfrei zu verdichten und Dialog zu ermöglichen. Mit einem derartigen, tief im evaluativen Diskurs verwurzelten Aufgabenprofil entwickelt sich die *Dialogische Lehrveranstaltungsevaluation* gegenüber einer von Studierenden getragenen Variante entscheidend weiter. Obzwar studentische Evaluator*innen durchaus als Anwält*innen der an der Lehrveranstaltung teilnehmenden Studierenden auftreten können und in ihrer studentischen Rolle definitiv eine größere Nähe zu ihren Kommiliton*innen mit ihren je eigenen Bedürfnissen, Interessen und Ängsten haben, bleibt doch ihre evaluative Rolle eindimensional, da eingeschränkt auf Moderationstätigkeiten (vgl. z. B. MARTENS & WEGE, 2006, S. 109). Relativierend zu ergänzen ist, dass Studierende ein ausdifferenziertes Aufgabenspektrum nicht bedienen können, ja aber auch nicht bedienen können müssen. Es bleibt jedoch nicht aus, dass dies Folgen hat.

Des Weiteren sind Rollenklischee (PETER, 1995) bzw. Rollenstereotype, eingefahrene Vorstellungen individueller Merkmale der Mitglieder einer bestimmten sozialen Kategorie (vgl. ASHMORE, 1981), zu berücksichtigen, die sich gleicher-

⁵ „To facilitate is to ease, make possible, and smooth the progress of a process.“ (MORABITO, 2002, S. 326)

maßen auf den kommunikativen Verlauf einer Evaluation auswirken. So führt PETER (1995, S. 16), selbst Hochschullehrer, zu einem derartigen Heterostereotyp aus: „Studierende wagen es selten, die Lehrenden unbefangen face-to-face zu kritisieren. Deren Autorität wird noch immer weitgehend fraglos anerkannt. Außerdem befürchten die Studierenden, daß sie im Fall von Kritik, die sie an den Lehrenden üben, Nachteile seitens der von ihnen Kritisierten erleiden.“ Durch die Besetzung der Evaluator*innenrolle durch Studierende, seien es auch ‚ältere‘ Studierende, werden derartige bestehende Klischees nicht aufgelöst.

Diese letzten Überlegungen im Hinblick auf den positionalen Aspekt verweisen bereits auf das situative Setting (Lehrveranstaltung), in denen sich die beiden Seiten unmittelbar begegnen und auf die dort möglichen Beziehungskonstellationen (One-to-One, One-to-Some, One-to-Many, Top-down, Bottom-up etc.). Typisch für *Dialogische Lehrveranstaltungsevaluationen* ist die Verwirklichung einer One-to-Some-/Bottom-up-Konstellation, in der eine Lehrperson wenigen Studierenden gegenübertritt, und die einen partizipativen Raum schafft, um Kriterien guter Lehre und guten Lernens wie auch Maßnahmen zur Optimierung der in Frage kommenden Aspekte, Lehre, Lernen, Rahmenbedingungen, dialogisch herauszuarbeiten.⁶ Gleichwohl in der Lehrveranstaltung nur eine Einzelperson den Studierenden gegenübertritt, ist mit ihrer Zuordnung zu einer bestimmten Bezugsgruppe zu rechnen. Folgendes wird in diesem Zusammenhang relevant: „Wie immer ein Sprecher sozial definiert ist [i. e. seine Rolle; Einf. d. Autor*innen] (...), steht er als Sprecher einem Zuhörer gegenüber, auf den er sein Sprechen einstellt, auf dessen Gesichtsausdruck, Zuhörersignale usw. er achtet, dem er einmal das Wort überläßt. Diese strukturelle Zwischenebene enthält also Regelungen der Dialogizität, der Redezugabfolge, der Erfordernisse der Abstimmung und Vorinterpretation (...), der Themenfestlegungs- und Entwicklungsrechte und -pflichten, der Notwendigkeit

⁶ Mit One-to-Many-/Top-down-Konstellationen hingegen sind Gegebenheiten realisiert, in denen gegenstandsangemessen standardisierte Evaluationsformate zum Einsatz kommen können.

(oder der Mißachtung der Notwendigkeit) des Einsatzes konversationeller Reparaturtechniken usw.“ (LUCKMANN, 2002, S. 168).

In den Varianten *Dialogischer (Lehrveranstaltungs-)Evaluation* können daher zwei Kommunikationskonstellationen unterschieden werden: In der dyadischen Konstellation treten im Endeffekt zwei Gruppierungen auf: die Gruppe der Lehrenden (übergeordnete Autorität) und die Gruppe der Studierenden (untergeordnete ‚Lernlinge‘); auch die ‚älteren‘ Studierenden, die hier als Moderator*innen bzw. dort als Evaluator*innen fungieren, gehören letztlich der Gruppe der Studierenden an. Hingegen sind in einer triadischen Konstellation drei Gruppierungen von Handelnden präsent: Lehrende, Studierende und *Third Space Professionals*, die im Kontext von Lehre und Studium weder der studentischen Gruppierung noch dem Lehrkörper der Hochschule zuordenbar sind. Aufgrund ihrer Zwischenposition nehmen sie eine Art Brückenfunktion (SHULHA & COUSINS, 1997) ein oder können auch, so PETER (1995), in einer Entlastungsfunktion im Austausch zwischen Studierenden und Lehrender bzw. Lehrendem agieren.

3.2 Über die Rolle des Evaluators in der Ergebnisnutzung

Dialogische Lehrveranstaltungsevaluationen sind wie Evaluationen im Allgemeinen angetrieben von dem Bestreben, die Nutzung⁷ ihrer evaluativen Ergebnisse her- und sicherzustellen. Von Beginn der evaluativen Profession an ist die Problematik der Nutzung der Evaluation insgesamt und evaluativer Ergebnisse (in all ihren Spielarten) ebenso von Belang (vgl. KING & ALKIN, 2019) wie die Erforschung derjenigen Faktoren, die die (vor allem instrumentelle) Nutzung ihrer Ergebnisse maßgeblich beeinflussen (vgl. FLEISCHER & CHRISTIE, 2009; JOHNSON et al., 2009; SHULHA & COUSINS, 1997; COUSINS & LEITHWOOD, 1986). Als zentrale, Nutzung beeinflussende Größen sind Human-, Evaluations- und Kontextfaktoren identifiziert worden. In der Kategorie der „Humanfaktoren“

⁷ *Nutzung* bezieht sich hierbei auf durch erzeugtes Wissen über eine entsprechende Entität hervorgebrachte Veränderungen eben dieser Entität (vgl. ALKIN & TAUT, 2003).

und unter dem Eindruck jüngerer Entwicklungen in der Evaluationslandschaft (vgl. FLEISCHER & CHRISTIE, 2009) rückt verstärkt die Rolle der Evaluatorin*des Evaluators als *fundamental issue* in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (vgl. KING & ALKIN, 2019; STOCKMANN & MEYER, 2014; LUO 2010; RYAN & SCHWANDT, 2002).

Obgleich bereits Glaubwürdigkeit und Reputation der Evaluatorin*des Evaluators bei COUSINS & LEITHWOOD (1986) mit Bezug auf seine methodologische Objektivität, Überzeugungskraft und kontextsensible Wahl angemessener Evaluationskriterien thematisiert worden sind, werden in Ergänzung hierzu mittlerweile persönliche Kompetenzen verstärkt betont. Als Parameter, die das Maß der Nutzung von Evaluationen bzw. der praktischen Umsetzung gewonnener Erkenntnisse beeinflussen, werden nicht länger nur das angesehen, was der Evaluator*die Evaluatorin tut, sondern was sie bzw. er ist (vgl. JOHNSON et al., 2009), folglich ob ihr*sein Tun einer professionellen Quelle entspringt (Stichwort: evaluative Handlungsfähigkeit). Diese Quelle ermöglicht es der Evaluatorin*dem Evaluator, theoretisch wie methodisch sowohl fachkundig und urteilssicher als auch flexibel zu agieren, um nicht zuletzt gegenstandsangemessene Evaluationen durchzuführen. Des Weiteren ermöglicht sie Evaluator*innen, (politisches) Feingefühl an den Tag zu legen (vgl. ALKIN & KING, 2017). Sie beinhaltet ferner die Orientierung an Evaluationsstandards und ethischen Richtlinien, „die eine Bewertungs- und Orientierungsgrundlage für professionelles Verhalten und Arbeiten darstellen.“ (STOCKMANN & MEYER, 2014, S. 191) Nur auf einer derartigen Grundlage kann Evaluation qualitativ hochwertig konzeptualisiert, konzipiert, implementiert werden und in einen qualitativ hochwertigen Evaluationsbericht münden. Erst ein derartiger Ausgangspunkt (andersgewendet: hohe Ergebnisqualität) schafft die notwendigen Voraussetzungen für die Nutzung evaluativer Ergebnisse (vgl. ALKIN & COYLE, 1988). Gerade in partizipativen Ansätzen wie auch der *Dialogischen Lehrveranstaltungsevaluation* werden jene Rollenerwartungen verstärkt gehegt, da das Evaluatorenpaar in den unterschiedlichsten Situationen unterschiedlichsten Anforderungen (siehe Portrait) nachkommen muss.

4 Fazit und Folgen

Dialogische Lehrveranstaltungsevaluationen kommen im deutschsprachigen Raum an verschiedenen Hochschulen in andersartiger Ausgestaltung zum Einsatz. Wesentliches Differenzierungsmerkmal ist die Stakeholder-Position der Evaluatorin*des Evaluators. Die beobachtbaren Besetzungen der Evaluator*innenrolle rangieren von (studentischen) Lai*innen- über Selbst-Evaluator*innen bis hin zu qualifizierten Profi-Evaluator*innen.

Vor dem Hintergrund des evaluativen Nutzungsdiskurses, der im Übrigen den Zusammenhang zwischen spezifischer Ausgestaltung der Evaluator*innenrolle, Güte der Evaluation und Chance der Evaluationsnutzung aufzeigt, ist grundsätzlich festzuhalten, dass es die Evaluatorin*der Evaluator selbst ist, die*der mehr und mehr zu einem erfolgskritischen Einflussfaktor in der Steigerung der Nutzungschancen avanciert. Dies gilt in Anbetracht der mannigfachen und gestiegenen Anforderungen an die Evaluator*innenrolle umso mehr. Nicht nur hat sich die Rolle in den letzten Jahrzehnten diversifiziert: Neben aufgeführten Kompetenzen hat eine Evaluatorin*ein Evaluator *soziale* Kompetenzen (empathisch, kontaktfreudig, teamfähig, politisch sensibel und gleichermaßen durchsetzungsstark sowie glaubwürdig sein) aufzuweisen; zudem hat die Rolle sich professionalisiert: eine Evaluatorin*ein Evaluator soll *fachlich* kompetent sein, um zur Ausführung einer qualitativ hochwertigen Evaluation befähigt zu sein. Zugleich soll sie*er *sachliche* Kompetenzen aufweisen, d. h. persönliche (Lebens-)Erfahrung und wachsende Organisations- und Felderfahrung besitzen. Sämtliche angeführten Kompetenzen hat sie*er auf sich zu vereinigen, um letzten Endes zu einem erfolgskritischen Parameter bei der Umsetzung einer Evaluation bis hin zur Verwendung der Evaluationsergebnisse werden zu können. Nicht zuletzt mit der Besetzung der Position der Evaluatorin*des Evaluators scheiden sich die gut gemachten von den schlecht gemachten Evaluation, die „[i]n the graveyard of ignored or disregarded evaluations rest (...) technically inferior studies which earned their consignment to oblivion.“ (ALKIN, DAILLAK & WHITE, 1979, S. 13)

Mit Blick auf *Dialogische Lehrveranstaltungsevaluationen* ist daher festzuhalten, dass auch sie Format- und Methodentreue benötigt und der Professionalisierung bedarf, um hiermit wissenschaftsadäquat evaluieren zu können, d. h. vor dem Horizont der Nutzung Theorie-basiert und methodisch kontrolliert den jeweiligen Evaluationsgegenstand zu bewerten. Bei denjenigen Varianten *Dialogischer Evaluation*, für die ein *tertium non datur* gilt, ist die Evaluator*innenrolle nicht (oder lediglich akzidentell) von einer mit dem erforderlichen evaluativen Rüstzeug ausgestatteten Person (Laien-Evaluator*in, Lehrende*r als Selbst-Evaluator*in) besetzt. Folglich bleiben die dyadische Rollenkonstellation und die (hier nur am Rande tangierte) Stereotypen-Problematik grundsätzlich bestehen und wirken, weil ungeleitet, unkontrolliert in die Nutzung hinein. Gravierender noch im vorliegenden Zusammenhang können die Folgen einer derartigen *Dialogischen „Laien“-Evaluation* sein: Diese können nicht nur zeitraubend und kostspielig sein, sondern sie können folgenlos bleiben (vgl. STOCKMANN & MEYER, 2014).

Ist jedoch die Rolle mit einem professionellen Evaluatorenpaar besetzt, weder Studentenschaft noch Professorenschaft zurechenbar, eröffnet sich die Möglichkeit, jener Stereotypen-Problematik mit einer triadischen Rollenkonstellation schöpferisch zu begegnen. Die professionellen *Dialogischen Lehrveranstaltungsevaluator*innen* können in ihrer Rolle zwischen den hochschulischen Gruppierungen als Brücke bzw. entlastend fungieren und ermöglichen so den genuinen Dialog zwischen den von vornherein Ungleichen.

5 Literaturverzeichnis

Alkin, M. C. & Coyle, K. (1988). Thoughts on evaluation utilization, misutilization and non-utilization. *Studies in Educational Evaluation*, 14(3), 331-340.

Alkin, M. C., Daillak, R. & White, P. (1979). *Using evaluations. Does evaluation make a difference?* Beverly Hills, CA: Sage.

Alkin, M. C. & King, J. A. (2017). Definitions of evaluation use and misuse. Evaluation influence, and factors affecting use. *American Journal of Evaluation*, 38(3), 434-450.

- Alkin, M. C. & Taut, S. M.** (2003). Unbundling evaluation use. *Studies in Educational Evaluation*, 29(1), 1-12.
- Ashmore, R. D.** (1981). Sex stereotypes and implicit personality theory. In D. L. Hamilton (Hrsg.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (S. 37-82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bauernschmidt, S.** (2016). ABC des akademischen Berichtswesens. *Das Hochschulwesen*, 64(1+2), 23-29.
- Bondioli, A.** (2015). Promotion from within: the role of the facilitator in supporting dialogical and reflective forms of self-evaluation. *Educação e Pesquisa*, 41(Especial), 1327-1338.
- Cousins, J. B.** (2003). Utilization effects of participatory evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Hrsg.), *International Handbook of Educational Evaluation* (S. 245-266). Dordrecht: Kluwer.
- Cousins, J. B. & Leithwood, K. A.** (1986). Current empirical research on evaluation utilization. *Review of Educational Research*, 56(3), 331-364.
- Deppermann, A.** (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse. Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung*, 1, 96-124.
- Deppermann, A.** (2013). Analytikerwissen, Teilnehmerwissen und soziale Wirklichkeit in der ethnographischen Gesprächsanalyse. In M. Hartung & A. Deppermann (Hrsg.), *Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit* (S. 32-59). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Döring, N. & Bortz, J.** (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer.
- Edelenbos, J. & Van Eeten, M.** (2001). The missing link: processing variation in dialogical evaluation. *Evaluation*, 7(2), 204-210.
- Fleischer, D. N. & Christie, C. A.** (2009). Evaluation use: results from a survey of U.S. American evaluation association members. *American Journal of Evaluation*, 30(2), 158-175.

- Günthner, S.** (1995). Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse „kommunikativer Gattungen“ als Textsorten mündlicher Kommunikation. *Deutsche Sprache*, 3, 193-218.
- Johnson, K., Greenseid, L. O., Toal, S. A., King, J. A., Lawrenz, F. & Volkov, B.** (2009). Research on evaluation use. A review of the empirical literature from 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 377-410.
- Karlsson, O.** (2001). A critical dialogue in evaluation: how can the interaction between evaluation and politics be tackled. *Evaluation*, 7(2), 211-227.
- King, J. A. & Alkin, M. C.** (2019). The centrality of use: theories of evaluation use and influence and thoughts on the first 50 years of use research. *American Journal of Evaluation*, 40(3), 431-458.
- Kromrey, H.** (2003). Qualität und Evaluation im System Hochschule. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung* (S. 233-258). Opladen: Leske+Budrich.
- Kuckartz, U., Schnoor, H., Weber, S. & Ebert, T.** (2012). Komplexe Wirklichkeit Hochschule. Evaluation und Studiengangsentwicklung am Beispiel des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg. In U. Kurckartz & S. Rädiker (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis* (S. 14-22). Weinheim: Beltz Juventa.
- Luckmann, T.** (2002). Der kommunikative Aufbau der sozialen Welt und die Sozialwissenschaften. In T. Luckmann (Hrsg.), *Wissen und Gesellschaft. ausgewählte Aufsätze 1981-2002* (S. 157-181). Konstanz: UVK.
- Luo, H.** (2010). The role for an evaluator: a fundamental issue for evaluation of education and social programs. *International Education Studies*, 3(2), 42-50.
- Martens, T. & Wege, M.** (2006). Die „dialogische Evaluation“ als Instrument zur Qualitätssicherung in der Lehre. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Didaktik und Evaluation in der Psychologie* (S. 105-118). Göttingen: Hogrefe.
- Merkator, N. & Welger, A.** (2013). Neue Formen der Qualitätssicherung – dialogische Evaluation in Lehre und Studium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(2), 167-174.

Morabito, S. M. (2002). Evaluator roles and strategies for expanding evaluation process influence. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 321-330.

Peter, L. (1995). „Dialogische Evaluation“ aus der Sicht eines Betroffenen. In D. Verbeek (Hrsg.), *Handbuch Hochschullehre Highlights, Bd.1* (S. D 3.1 15-18). Bonn: Raabe.

Ryan, K. E. & Schwandt, T. A. (Hrsg.) (2002). *Exploring evaluator role and identity*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Schmidt, B. & Tippelt, R. (2005). Lehrevaluation. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (S. 227-241). Wiesbaden: VS.

Shulha, L. M. & Cousins, J. B. (1997). Evaluation use: theory, research, and practice since 1986. *Evaluation Practice*, 18(3), 195-208.

Stenger, M., Waldbauer, M. & Löhnertz, O. (2019). *Erprobung, Einführung und Weiterentwicklung der dialogischen Evaluation*. Unveröffentlichter Projektantrag.

Stockmann, R. & Meyer, W. (2014). *Evaluation. Eine Einführung* (2. Aufl.). Opladen: Budrich.

Wawrzinek, A. (1995). „Dialogische Evaluation“: Motive, Möglichkeiten, Grenzen. In D. Verbeek (Hrsg.), *Handbuch Hochschullehre Highlights, Bd.1* (S. D 3.1 1-14). Bonn: Raabe.

Weißböck, J. (2016). LV-Evaluierung mittels Ampelfeedback und Evaluierungsdialo- g an der FH St. Pölten. In A. Hopbach (Hrsg.), *Gutes Lernen und gute Lehre. Welchen Beitrag leistet die Qualitätssicherung. Beiträge zur 3. AQ Austria Jahrestagung 2015* (S. 95-98). Wien: Facultas.

Zellweger Moser, F. & Bachmann, G. (2010). Editorial: Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 1-8.

Autor*innen



Dr. Stefan BAUERNSCHMIDT || Hochschule Geisenheim University, Abteilung VL7 Weiterentwicklung Lehre und Studium || Von-Lade-Str. 1, D-65366 Geisenheim

www.hs-geisenheim.de

stefan.bauernschmidt@hs-gm.de



Myriam STENGER || Hochschule Geisenheim University, Leiterin Abteilung VL7 Weiterentwicklung Lehre und Studium || Von-Lade-Str. 1, D-65366 Geisenheim

www.hs-geisenheim.de

myriam.stenger@hs-gm.de

**Rochelle ALSLEBEN-BORROZZINO¹ & Carolin WAGNER
(Freiburg)**

Let's talk – mit Gruppengesprächen zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre

Zusammenfassung

Das mehrstufige Evaluationsprojekt FORUM bringt alle relevanten Akteur*innen eines Fachbereichs zusammen, um den Austausch über qualitätsrelevante Themen aus dem Bereich Studium und Lehre zu fördern. Der durch die Mitarbeitenden des Qualitätsmanagements Studium und Lehre initiierte Dialog dient dazu, die beteiligten Fachbereiche bei der Weiterentwicklung ihres Lehrangebots und dessen Rahmenbedingungen zu unterstützen. Durch das Verfahren kann eine multiperspektivische Betrachtung über Statusgruppen hinweg ermöglicht und eine positive Feedbackkultur innerhalb des Fachbereichs gefördert werden.

Schlüsselwörter

Gruppendiskussion, Qualitätsentwicklung, Evaluationsprojekt, Feedbackkultur

¹ E-Mail: rochelle.alsleben-borrozzino@zv.uni-freiburg.de



Let's talk – Group discussions as the driving force behind quality development in study and teaching

Abstract

The multi-stage evaluation project FORUM brings together all relevant stakeholders to promote a knowledge exchange about topics related to the field of study and teaching. The dialog, which was initiated by employees from the department for quality management in study and teaching, assists the participating faculties in developing their teaching quality by encouraging a multi-perspective view across status groups. Furthermore, FORUM encourages a positive feedback culture.

Keywords

group discussion, quality development, evaluation project, feedback culture

1 Das Evaluationsprojekt FORUM

Das FORUM ist ein vom BMBF gefördertes Evaluationsprojekt, das im Rahmen der zweiten Förderphase des Bund-Länder-Programms Qualitätspakt Lehre von 2016 bis 2020 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg von der für das Qualitätsmanagement im Bereich Studium und Lehre zuständigen Abteilung durchgeführt wurde. Das Projekt bot interessierten Fachbereichen der Universität ein dialogbasiertes Evaluationsinstrument an.

Ausgangspunkt war die Überzeugung, dass nachhaltige Qualitätsentwicklung nur gemeinsam mit allen Beteiligten eines Fachbereichs gelingen kann. Entsprechend hat das Projekt zwei Ziele konkret verfolgt: Zum einen sollte der Austausch zwischen den relevanten Stakeholdern im Bereich Studium und Lehre gefördert und zum anderen die Feedbackkultur im Fachbereich unterstützt werden. In Form von Gruppendiskussionen und Workshops wurde ein Dialog zwischen allen relevanten Akteur*Innen des Fachbereichs initiiert. Dies diente dazu, die multiperspektivi-

schen Sichtweisen (vgl. KUCKARTZ & BUSCH, 2012) dieser verschiedenen Stakeholder einzufangen und mögliche Maßnahmen zur Optimierung der eigenen Qualitätsentwicklung festzuhalten. Die Konzeption des Projekts basierte auf einer partizipativen Vorgehensweise, die es den Fachbereichen erlaubte, eigene Zielsetzungen reflektiert zu formulieren. Außerdem wurde im Evaluationsverfahren neben den qualitativen Gruppendiskussionen auch auf quantitative Daten aus der Hochschulstatistik und aus zentralen Befragungen von Studierenden, Absolvent*innen und Exmatrikulierten zurückgegriffen. Eine solche Multiplikation der Perspektiven ermöglicht eine facettenreiche und fundierte Darstellung des Status quo.

2 Das Evaluationsverfahren

Das Verfahren bestand insgesamt aus fünf Schritten und lässt sich folgendermaßen darstellen:

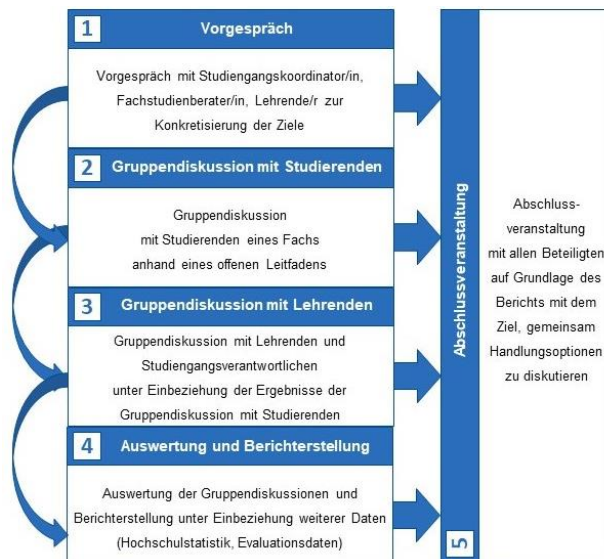


Abb. 1: Evaluationsverfahren FORUM (eigene Darstellung)

Im ersten Schritt fand ein Vorgespräch mit Studiengangskoordinator*innen, Fachstudienberater*innen und/oder Lehrenden des jeweiligen Fachbereichs statt, um beiderseitige Erwartungen zu klären. Dabei konnten sowohl gewünschte Ziele identifiziert, die Zielgruppe der Evaluation konkretisiert, als auch der eigene Nutzen für den Fachbereich veranschaulicht werden. Grenzen und Möglichkeiten wurden gemeinsam ausgelotet sowie konkrete Wünsche expliziert. Hierbei mussten wir als Evaluationsexpert*innen auch oftmals darstellen, welche Themen sich für diese Art von Evaluation eignen und welche Themen beispielsweise besser schriftlich erhoben werden können. Bei der Auswahl möglicher Themen für die Gruppendiskussionen griffen wir bei Bedarf auch auf bereits vorhandene Befragungsdaten zurück, indem wir aus besonders auffälligen Ergebnissen entsprechende Fragen formulierten. Weiterhin wurde die Zielgruppe geklärt: Wollten die Fachbereiche gerne semesterübergreifende Informationen einholen oder standen die Erst- oder Abschlusssemester im Vordergrund?

Im zweiten und dritten Schritt fanden jeweils getrennt voneinander ein- bis zweistündige Gruppendiskussionen sowohl mit Studierenden und Fachschaftsmitgliedern als auch mit Lehrenden und Mitarbeitenden der Fachbereiche statt. Grundsätzlich bestanden die Diskussionsrunden aus zwei Teilen: einem offenen, durch einen Grundreiz angeleiteten Diskussionsteil und einem stärker strukturierten evaluativen Teil, der mit einem teilstrukturierten Interviewleitfaden arbeitete. Der Grundreiz umfasste Leitfragen zu unterschiedlichen Themen im Bereich Studium und Lehre, wie beispielsweise „Studienanfang“, „Studienabschluss / Berufsplanung“ und „Status quo / Verbesserungspotential“. Diese wurden an die Wand projiziert, um sie für die Teilnehmenden präsent zu halten. Um einen Eindruck zu erhalten, welche Fragen Anreiz zum Austausch gegeben haben, werden nachfolgend einige exemplarisch aufgelistet:

Beispielfragen an Studierende:

- „Warum haben Sie sich für das Studium entschieden und mit welchen Erwartungen haben Sie das Studium begonnen?“
- „Wie sieht Ihr typischer Studienalltag aus?“

- „Fällt Ihnen eine Situation ein, in der Sie besonders glücklich mit Studium und Lehre waren?“
- „Was gibt es zu den Studieninhalten und dem Aufbau des Studiums zu sagen?“
- „Fällt Ihnen eine Situation ein, in der Sie deutliches Verbesserungspotential sehen?“

Beispielfragen an Lehrende und Mitarbeitende der Fachbereiche:

- „Bei welchen Themen haben Studierende Ihrer Erfahrung nach besonderen Beratungsbedarf?“
- „Welche Rolle spielen didaktische Überlegungen in Ihrer Lehre?“
- „Wie verständigen Sie sich untereinander über Lerninhalte?“
- „Gibt es in Ihrem Berufsalltag spezifische Herausforderungen durch die interdisziplinäre Struktur des Fachbereichs?“
- „Wie merken Sie, wenn im Bereich Studium und Lehre etwas nicht funktioniert?“

Relevant für die offene Gesprächsatmosphäre in diesem Teil der Gruppendiskussion war, dass wir die Führung und inhaltliche Gestaltung des Gesprächs weitestgehend den Teilnehmenden selbst überließen und allenfalls Verständnisfragen stellten. Die Teilnehmenden konnten so Themen selbstständig aufgreifen, gewichten und eigene Themen einbringen. Im zweiten, evaluativen Teil übernahmen wir eine aktivere Rolle in der Gesprächsleitung und stellten mithilfe eines Interviewleitfadens gezielt Fragen zu den im Vorgespräch identifizierten Themen.

Die Gruppendiskussionen wurden aufgezeichnet und anonymisiert verschriftlicht. In Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2018) fand dann eine Auswertung der Transkripte statt. Zudem fertigten wir direkt im Anschluss an die Gruppendiskussionen ein Postskript an, das die zentralen Themen des Gesprächs aus dem Gedächtnis festhielt. Dieser erste Eindruck wurde anschließend beim Transkribieren der Aufnahmen kritisch überprüft. Die so identifizierten Themen dienten während der Kategorisierung als grobes Kategorienraster, das später bei der intensiven Arbeit am Text durch ad hoc

gebildete, kleinteiligere Kategorien ergänzt wurde. Bei der Bildung der Kategorien und der Kodierung der Interviews arbeiteten wir in Zweierteams, um eventuelle subjektive Interpretationen zu minimieren. Auch die Zuordnung der Hauptkategorien zu den entsprechenden Textstellen erfolgte parallel durch zwei unterschiedliche Personen. Abweichende Kodierungen wurden in einer gemeinsamen Kodierbesprechung kritisch reflektiert und bei Bedarf überarbeitet und präzisiert.

Die Ergebnisse beider Gruppengespräche wurden zusammen mit relevanten Studiengangskennzahlen und Befragungsdaten in einem Kurzbericht präsentiert, wobei sich die Gliederung des Berichts an den zentralen Themen der Gruppengespräche orientierte. Wir stellten hierfür die Meinungen aus den Studierenden- und Lehrendengesprächen gemeinsam in einem kurzen Fließtext vor, wobei wir den Diskursverlauf bestmöglich nachzeichneten. Zusätzlich werteten wir Studiengangskennzahlen und Befragungsdaten zu den Gesprächsthemen aus und stellten diese im Anhang des Berichts dar, indem wir diese quantitativen Daten jeweils mit den entsprechenden Stellen im Fließtext verlinkten. Es zeigte sich oft, dass der Diskursverlauf der Gespräche einen wertvollen Kontext lieferte, um diese Daten richtig einordnen und interpretieren zu können. Der Kurzbericht wurde allen Beteiligten vor der gemeinsamen Abschlussveranstaltung zugeschickt, um einen einheitlichen Wissensstand zu den diskutierten Themen zu gewährleisten.

Der abschließende zweistündige Workshop diente dazu, Handlungsspielräume zur Optimierung sowohl der Studienstruktur als auch der Lehr- und Lernbedingungen gemeinsam zu sondieren und hierfür Folgeprozesse zu konkretisieren. Daher waren alle Beteiligten der Gruppengesprächsrunden zu dieser Veranstaltung eingeladen. Zur Vorbereitung der Abschlussveranstaltung wurden alle Teilnehmenden gebeten, sich den Kurzbericht durchzulesen, um ein effektives Arbeiten zu ermöglichen und einen Einblick zu erhalten, über was sich die jeweils andere Gruppe in ihrem Gruppengespräch ausgetauscht hatte. Im Workshop nahmen wir als Evaluierende eine moderierende und vermittelnde Funktion ein, während die Teilnehmenden die inhaltliche Ausgestaltung der Veranstaltung übernahmen. Grundlegende Ziele dieser Zusammenkunft waren, einen konstruktiven Austausch zu den einzelnen Themenaspekten zu gewährleisten und eine Ergebnissicherung vorzunehmen. Als Er-

gebnißsicherung des Workshops wurde ein Abschlussbericht von uns erstellt, in dem alle gemeinsam erarbeiteten Aspekte aus dem Workshop festgehalten wurden.

3 Das FORUM im Vergleich zu anderen Evaluationsmaßnahmen

Für uns als Projektdurchführende war es sehr wichtig, bereits zu Beginn zu vermitteln, dass die Qualitätsentwicklung des teilnehmenden Fachbereichs im Vordergrund steht und das Projekt im Gegensatz zu einem Verfahren der Programmakkreditierung keine Kontroll- oder Rechenschaftsfunktion hat. Für die Stakeholder, die das Verfahren durchlaufen haben, war es vorteilhaft, dass wir zwar fachexterne, jedoch universitätsinterne Mitarbeitende sind. Da uns die universitätsinternen Abläufe bekannt sind, konnten die Teilnehmenden auf umfangreiche Erklärungen zu universitären Strukturen verzichten. Dennoch ist gemäß STOCKMANN & MEYER (2014) eine gewisse Distanz zum Untersuchungsgegenstand seitens der Evaluierenden notwendig. Diese konnten wir gewährleisten, da wir nicht in organisatorische Strukturen im jeweiligen Fachbereich eingebunden sind. Dies führte zu einer sehr offenen Gesprächsatmosphäre, in der die Teilnehmenden ohne Hemmungen Optimierungsvorschläge äußern konnten, was im Nachgang der jeweiligen Verfahren immer wieder positiv hervorgehoben wurde. So konnte die Akzeptanz des Verfahrens bei den Stakeholdern einerseits durch das Aufzeigen des Mehrwertes, andererseits durch unsere Stellung als Außenstehende erhöht werden. Diese Akzeptanz bildet laut KROMREY (2000) die Grundvoraussetzung für gewinnbringende Ergebnisse im Evaluationsprozess.

Im Vergleich zur Lehrveranstaltungsevaluation oder Befragungen der Studierenden, Absolvent*innen oder Exmatrikulierten, die ein schriftliches Feedback über standardisierte Fragebögen einholen, bot das FORUM einen direkten Austausch zwischen den relevanten Akteur*innen im Bereich Studium und Lehre. Ein weiterer Unterschied zu Formaten wie einem „Runden Tisch“ innerhalb eines Fachbereichs ist, dass die Teilnehmenden vorerst die Möglichkeit erhielten, sich unterei-

inander in ihrem Personenkreis auszutauschen. Somit entstand ein hierarchiefreier Dialog, der es besonders Studierenden ermöglichte, Kritikpunkte mit einer Offenheit anzusprechen, die in einer gemischten Runde nicht gegeben wäre. Allerdings ist auch der Austausch zwischen den Statusgruppen relevant, wofür die Abschlussveranstaltung im FORUM einen gemeinsamen Raum bot.

Als flexibles Instrument wurde das FORUM nie nach einem strikten Schema durchgeführt. Durch den offenen und dialogischen Projektrahmen nahm jedes Verfahren ganz unterschiedliche Dynamiken an, wodurch die zentralen Themen für jeden Fachbereich variierten. So gab es Fachbereiche, bei denen der Studienverlauf oder die Möglichkeit, Praktika in diesen zu integrieren, im Fokus stand. Demgegenüber befassten sich andere Teilnehmende in Bezug auf den Studienverlauf damit, wie der Workload über die Semester hinweg gleichmäßig verteilt werden kann. Auch die Themen Kommunikation und Information innerhalb des Fachbereichs oder Bewertungskriterien und didaktische Vorgehensweisen waren für manche wichtig. Wiederum andere konzentrierten sich auf die Frage, welche Unterstützung Studierende bei dem Einstieg in die Erwerbstätigkeit durch die Universität erhalten könnten.

In einem Fall wurde das FORUM ausschließlich für die Evaluation einer Themenlehrwoche angefragt, so dass der Themenschwerpunkt hier bereits im Vorfeld klar gesetzt wurde. Die Lehrbeauftragte der Themenlehrwoche wendete sich mit dem Wunsch an uns, bestimmte Aspekte, die sie in ihrer schriftlichen Lehrevaluation bisher nicht erfassen konnte, mit dem FORUM näher zu beleuchten. In zwei ausführlichen Vorgesprächen haben wir daraufhin mit der Lehrbeauftragten begutachtet, was die bisherige Lehrevaluation abgefragt hatte und welche Lücken mit unserem dialogbasierten Verfahren gedeckt werden können. Das gesamte Verfahren wurde entsprechend angepasst und insgesamt drei Gruppendiskussionen wurden mit externen Lehrenden, internen Lehrenden und Studierenden durchgeführt. Auch wurde in den Diskussionsrunden auf den klassischen Grundreiz und den evaluativen Teil verzichtet und ein im Vorgespräch gemeinsam entwickelter teilstrukturierter Interviewleitfaden eingesetzt. Eingeleitet wurden diese Gesprächsrunden mit den folgenden Einstiegsfragen: „Welche Erwartungen hatten Sie im Vorfeld an die

Lehrwoche?“ und „Was haben Sie aus Ihrer Sicht konkret aus der Lehrwoche mitgenommen?“ Im Anschluss wurden indirekt in der Lehrwoche vermittelte Rollen des Berufsbildes abgefragt.

Nicht nur thematisch zeigte sich das FORUM flexibel, sondern auch methodisch: So passten wir die Abschlussveranstaltung für jeden Fachbereich etwas an. In einem Abschlussworkshop arbeiteten wir mit rotierenden Thementischen. Nachdem die Teilnehmenden zu Beginn des Workshops die drei für sie wichtigsten Themen aus dem Kurzbericht ausgewählt hatten, verteilten sich die Gruppen an drei Tische, wobei an jedem eines der Themen für etwa fünfzehn Minuten diskutiert und in einem Poster festgehalten wurde. Anschließend wechselten die Gruppen zum nächsten Tisch weiter. Im Nachgang konnten alle Beteiligten im Plenum nochmals alle Poster begutachten und ggf. Ergänzungen machen oder über einzelne Punkte diskutieren. In einem anderen Fachbereich führten wir den gesamten Workshop im Plenum durch und übernahmen eine stärkere Rolle in der Ergebnissicherung und Moderation. Allen Abschlussveranstaltungen waren zwei Leitfragen für die Zusammenarbeit gemein: „Gewünschter Zielzustand – Wo wollen wir hin?“ und „Wie können wir diesen gewünschten Zielzustand erreichen?“.

Für das oben genannte Beispiel der Evaluation der Lehrwoche entfiel der klassische Abschlussworkshop und wir ersetzten diesen durch ein Beratungsgespräch mit der Lehrbeauftragten, da die Evaluationsergebnisse hier vor allem für die Lehrbeauftragte für die Weiterentwicklung der Themenlehrwoche relevant waren.

4 Fazit

Ziel des FORUMs war es, die Feedbackkultur und das Qualitätsbewusstsein dort zu stärken, wo Studium und Lehre gestaltet wird, nämlich in den einzelnen Fachbereichen. Uns ist bewusst, dass dieses Ziel nicht mit einzelnen Kennzahlen und klaren Indikatoren gemessen werden kann und somit schwer darzustellen ist, ob dieses Ziel erreicht wurde oder nicht. Im Vergleich zu einer schriftlichen Befragung oder einem Feedbackbogen, der im Optimalfall einmal konstruiert wird und anschlie-

ßend ggf. mit Anpassungen immer wieder verwendet werden kann, erscheint das FORUM sehr aufwendig: Sowohl seitens der Evaluierenden als auch der Teilnehmenden beansprucht es viel Zeit, um sich in die Themen einzudenken, Zusammenhänge zu verstehen, die Ergebnisse gut darzustellen und zusammenzufassen. Hat sich dieser Aufwand trotz allem gelohnt, obwohl die Ergebnisse nicht direkt statistisch messbar sind?

Da wir davon überzeugt sind, dass die Veränderungen der Lehr- und Lernkultur an Universitäten eine langfristige Aufgabe ist und eine intensive Auseinandersetzung aller Stakeholder mit diesem Themenfeld erfordert, konnte das FORUM den einzelnen Fachbereichen zumindest eine Hilfestellung bieten, um diesbezüglich mit allen relevanten Stakeholdern in den Austausch zu treten. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden bestätigen diese Einschätzung: Sie hoben den hierarchiefreien Austausch in zwei separaten Gruppendiskussionen sowie die Freiheit bei der Schwerpunktsetzung der Themen positiv hervor. Die klare Vereinbarung, dass die Daten und Ergebnisse nach Beendigung des Projekts zur Qualitätsentwicklung nur durch den Fachbereich genutzt werden dürfen und die Verantwortung für weitere Schritte beim Fachbereich liegt, unterstützte die Offenheit der Teilnehmenden. Somit konnten wir als Evaluierende aufzeigen, dass der Fokus des Projekts nicht auf der Qualitätssicherung und Kontrolle durch externe Akteur*innen liegt, sondern auf der fachinternen Qualitätsentwicklung und der Etablierung einer positiven Feedbackkultur.

Zu überdenken gilt indes, ob die aufwendige Volltranskription und die qualitative Inhaltsanalyse mit ihrem zeitintensiven Kodierungsverfahren für die angestrebten Projektziele wirklich notwendig sind. Eventuell wäre eine Teiltranskription denkbar oder eine Umgestaltung der Gruppendiskussionen in Workshops, in denen die diskutierten Themen direkt von den Teilnehmenden selbst auf Postern oder Pinnwänden festgehalten werden. Ergänzend hierzu könnte auch ein Verlaufsprotokoll in der Sitzung erstellt werden. Die so eingesparte Zeit könnte stattdessen in die Begleitung der Fachbereiche bei der Umsetzung der angestrebten Veränderungsmaßnahmen investiert werden, was von vielen Teilnehmenden auch explizit gewünscht wurde. Wir konnten die Fachbereiche zwar ermutigen, mit dem durch das

FORUM entstandenen Material (den Kurzbericht und die Dokumentation des Abschlussworkshops) weiterzuarbeiten und dieses beispielsweise bei der nächsten Fachbereichssitzung oder dem nächsten runden Tisch auf die Agenda zu nehmen. Außerdem konnten wir im Sinne einer hochschulinternen Vernetzung die Fachbereiche ermutigen, sich bei der Umsetzung der geplanten Maßnahmen Unterstützung bei entsprechenden Abteilungen, wie beispielsweise der Hochschuldidaktik und der für das E-Learning zuständigen Abteilung des Rechenzentrums zu holen. Trotzdem wäre es nachhaltiger gewesen, wenn wir die Fachbereiche bei diesen Schritten auch hätten begleiten können.

Insgesamt war das Verfahren aufwendig und für uns Neuland. Wie bereits dargestellt, gibt es durchaus noch Verbesserungspotential, um das Verfahren sinnvoll zu verschlanken. Nichtsdestotrotz möchten wir alle Interessierten dazu ermutigen, ein dialogbasiertes, qualitatives Verfahren im Bereich Studium und Lehre einzusetzen. Wir sind überzeugt, dass gerade Universitäten, in denen Entscheidungen häufig lateral und im kommunikativen Austausch getroffen werden, ihre oftmals eher formalistischen Qualitätssicherungsmaßnahmen durch partizipative und dialogische Verfahren ergänzen sollten. Dies wäre ein Baustein, der zum großen Ziel beitragen könnte, eine nachhaltige und offene Feedbackkultur und ein Bewusstsein für Qualitätsentwicklung im Bereich Studium und Lehre bei allen wichtigen Akteur*innen zu etablieren.

5 Literaturverzeichnis

Kromrey, H. (2000). Qualität und Evaluation im System Hochschule. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (S. 233-258). Wiesbaden: VS.

Kuckartz, U. & Busch, J. (2012). Mixed Methods in der Evaluation. In U. Kuckartz & S. Rädiker (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele – Konzepte – Methoden* (S. 142-155). Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Stockmann, R. & Meyer, W. (2014). *Evaluation. Eine Einführung* (2. Aufl.).
Opladen: Barbara Budrich.

Autor*innen



Rochelle ALSLEBEN-BORROZZINO, M.A. || Albert-Ludwigs-
Universität Freiburg / Qualitätsmanagement Studium und Lehre ||
Fahnenbergplatz, D-79085 Freiburg

www.qmlehre.uni-freiburg.de/forum-entwicklung-von-follow-up-prozessen-aus-evaluationsergebnissen

rochelle.alsleben-borrozzino@zv.uni-freiburg.de



Carolin WAGNER, M.A. || Albert-Ludwigs-Universität Freiburg /
Qualitätsmanagement Studium und Lehre || Fahnenbergplatz,
D-79085 Freiburg

www.qmlehre.uni-freiburg.de/forum-entwicklung-von-follow-up-prozessen-aus-evaluationsergebnissen

carolin.wagner@zv.uni-freiburg.de

Elke BOSSE¹, 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

¹ E-Mail: 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.²

² 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“³ 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

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

Teil werden Lehrentwicklungsvorhaben aus dem Dachprogramm der Stiftungsinitiative Lehreⁿ herangezogen.⁴ 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).

⁴ 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 Lehreⁿ 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 Lehreⁿ 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.⁵

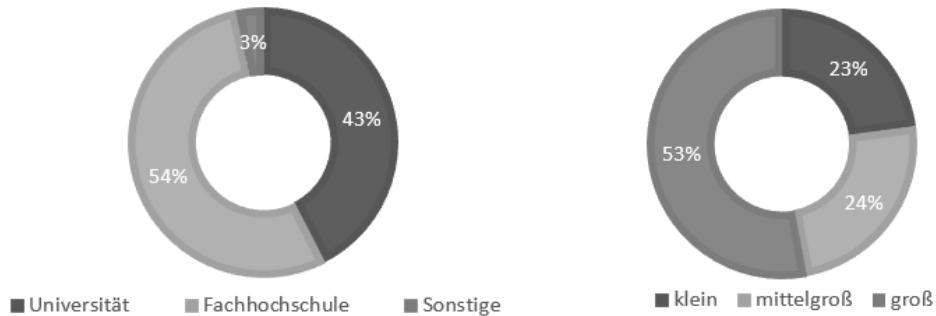


Abb. 1: Zusammensetzung des Samples nach Hochschultyp und -größe

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-

⁵ 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 Lehreⁿ wider, genauso wie den besonderen Fokus des Dachprogramms („Organisationsentwicklung und lehrbezogenes Veränderungsmanagement zur Gestaltung von Lehr-/Lernstrukturen und -kulturen“⁶). 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-

⁶ 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.

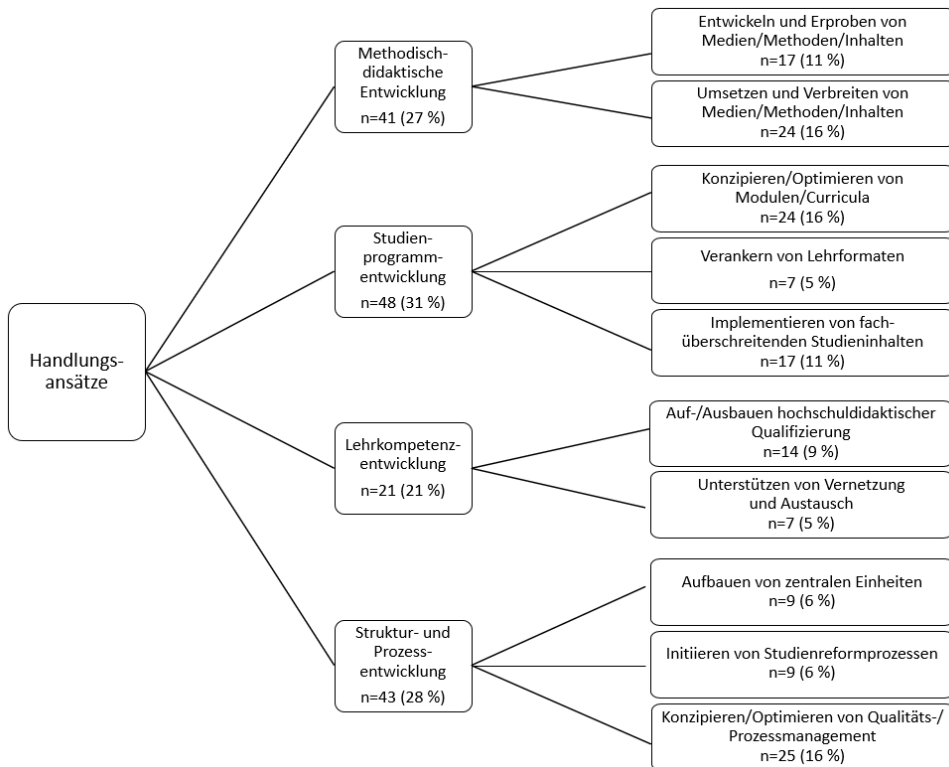


Abb. 3: Kategorisierung *Handlungsansätze* (n=153)

Unter quantitativen Aspekten ist festzustellen, dass die Projektprofile zu einem Drittel (31 %) auf der Ebene der *Studienprogrammentwicklung* 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 Lehreⁿ 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 Lehreⁿ-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



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

<https://his-he.de>

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

**Silke KIRBERG¹, Alexandra EßER-LÜGHAUSEN,
Nadine GARRIDO MIRA, Frederike KÖNIGS, Laura MARKERT,
David PETERS & Sylvia RUSCHIN (Mönchengladbach)**

Agiles Arbeiten im strategischen Handlungsfeld Lehrentwicklung an der Hochschule Niederrhein

Zusammenfassung

„Agilität“ ist ein für Unternehmen bekannter, in Hochschulen neuer Ansatz der kollaborativen Zusammenarbeit bei der zeitkritischen Entwicklung von Projekten. Der Werkstattbericht reflektiert das Zusammenfinden verschiedener lateral agierender Arbeitsbereiche zu einem „Team Lehrentwicklung“ und die Integration der jeweiligen Perspektiven für die Gestaltung des strategischen Hochschulentwicklungsplans in einem agilen Sprint. Die für diesen Zweck angewandten agilen Methoden beförderten nachhaltig die Zusammenarbeit der Akteur*innen und die Qualität der entwickelten Gestaltungsprinzipien im disruptiven Szenario des digitalen Semesters, das durch die Covid-19-Pandemie ausgelöst wurde.

Schlüsselwörter

Lehrentwicklung, Hochschulentwicklungsplan, Agile Methoden, Strategieentwicklung, Disruption

¹ E-Mail: silke.kirberg@hs-niederrhein.de



Agile work in the strategic field of teaching development at the Niederrhein University of Applied Sciences

Abstract

“Agility” is an approach to collaboration in time-critical project development which is common in business but relatively new to universities. This workshop report explores the harmonisation of different laterally acting work areas to form a “Teaching Development Team” and the subsequent integration of the various perspectives into the design of the strategic university development plan in the form of an agile sprint. The agile methods applied for this purpose sustainably facilitate collaboration between the different actors and in turn the quality of the resulting design principles in the context of the challenging digital semester triggered by the Covid 19 pandemic.

Keywords

teaching development, university development plan, agile methods, strategy development, disruption

1 „Team Lehrentwicklung“ als Third Space für die strategische Hochschulentwicklung

Mit dem Begriff „Lehrentwicklung“ werden institutionelle Maßnahmen und Instrumente sowie Strategien und Konzepte verstanden, die innovative Lehrprojekte fördern, zur reflexiven Weiterentwicklung von Lehre und Studium anregen und die Professionalisierung der Lehrkompetenz auf unterschiedlichen Handlungsebenen stärken. An der Hochschule Niederrhein (<https://www.hs-niederrhein.de/angebote-fuer-lehrende/>) sind dies u. a.

- interne Lehrpreise und Ausschreibungen zur Förderung von Lehrprojekten,
- die Unterstützung von Lehrenden für erfolgreiche Anträge in externen Lehrförderprogrammen,

- kollegiale Austauschformate für Lehrende,
- strukturiertes Neuberufenen-Programm zum Ankommen in der Lehre,
- zuverlässige Strukturen und Qualifizierungsangebote in den Bereichen Evaluation, Qualitätsmanagement, Digitalisierung und Didaktik sowie
- strategische Beratung des Vizepräsidenten für Studium und Lehre.

Im Fokus dieses Werkstattberichts steht die Reflexion darüber, wie sich ein lateral agierender Verbund von leitenden Mitarbeiter*innen zu einem Team des so genannten „Third Space“ formt und die oben genannten Instrumente der Lehrentwicklung einsetzt.

Dieser Verbund wurde vom Vizepräsidenten für Studium und Lehre mit der Intention initiiert, die entscheidungsorientierte Zusammenarbeit der Arbeitsbereiche Evaluation, Qualitätsmanagement, E-Learning, Mediendidaktik und Hochschuldidaktik zu ermöglichen und die Übertragung von Verantwortlichkeit auf diesen Personenkreis zu stärken. Die einzelnen Akteur*innen bringen unterschiedliche Wissensschätze und Erfahrungen in der Gestaltung der Organisation Hochschule im Allgemeinen und der Hochschule Niederrhein im Besonderen ein (SCHMIDT, 2007).

Organisationseinheiten, die zwischen Wissenschaft und Administration agieren, werden als „Third Space“ bezeichnet (WHITCHURCH, 2008). Sie weisen streitbare und sich annähernde Entwicklungsphasen auf, die zu einem professionellen Auftreten mit den Vorteilen der Pluralität und vielfältiger Perspektiven führen können (WHITCHURCH, 2010). Für den Entwicklungsprozess des „Teams Lehrentwicklung“ und der Entwicklung von Gestaltungsprinzipien für den Hochschulentwicklungsplan der Hochschule Niederrhein wurden erstmalig agile Methoden eingesetzt und mit externer Begleitung einer auf agile Methoden spezialisierten Beratungsagentur in einem *agilen Sprint* angewendet. Die Vorbereitung des strategisch wichtigen „Hochschulentwicklungsplans“ ist eines der erfolgreich bewältigten Sprintziele.

2 Agilität als Fortbildungs- und Coachingkonzept

Als „Team Lehrentwicklung“ sehen wir uns verpflichtet, uns kontinuierlich auf komplexe und dynamische Anforderungen der Hochschule und politische sowie gesellschaftliche Veränderungen einzustellen, um Instrumente der Lehrentwicklung zu überdenken, weiter zu entwickeln und proaktiv Angebote zu schaffen. Dem liegt das Prinzip der *Agilität* als handlungsleitendes Fundament zugrunde, da Agilität die Fähigkeit von Menschen oder Organisationen beschreibt, sich immer wieder neu an ihre komplexe und unsichere Umwelt anzupassen und schnell und effektiv auf Veränderungen der Arbeitswelt zu reagieren und sich weiterzuentwickeln (BEEDLE, VAN BENNEKUM & COCKBURN, 2001).

Agilität als Prinzip der Zusammenarbeit steht für iteratives Vorgehen, Führung auf Augenhöhe, Orientierung auf das zu entwickelnde Projekt, interdisziplinäre Teamarbeit sowie Selbstverantwortung. Hinter agilen Prozessen und Methoden stecken Werte, Haltungen und Prinzipien der Zusammenarbeit, die wir uns als „Team Lehrentwicklung“ zueigen machen wollen.

In einer entsprechenden Fortbildung lernten wir agile Methoden, wie z. B. Scrum (MAXIMINI, 2018), kennen und setzten diese in der durch externe Coaches angeleiteten und begleiteten Erarbeitung konkreter Inhalte ein.

2.1 Begriffe und Arbeitsweisen im Sprint

Die Erarbeitung konkreter Inhalte findet in einem sogenannten *Sprint* statt, einer für unsere Zwecke aus der agilen Methode Scrum abgeleiteten Form der fokussierten Zusammenarbeit mit klarem Zeitfenster (SCHWABER & SUTHERLAND, 2017). Ein *Backlog* dient während des Sprints als Aufgabensammlung, die abgearbeitet werden soll. Zusätzlich unterstützen verschiedene Meeting-Routinen die Zusammenarbeit während des Sprints. Dazu gehört das *Daily-Standup* als tägliches Statusmeeting für das Team, um sich zu informieren und auf eventuelle Hürden im Projektverlauf hinzuweisen. Bei der *Review* wird das Ergebnis aus dem Sprint vor-

gestellt und Feedback von Stakeholdern eingeholt. In der abschließenden *Retrospektive* reflektiert das Team die gemeinsame Arbeitsweise und entwickelt Verbesserungen für die zukünftige Zusammenarbeit.

Der Sprint wurde ausführlich mit der detaillierten Klärung einer *Roadmap* mit Meilensteinen für das Pilotprojekt Hochschulentwicklungsplan vorbereitet und Arbeitsfelder wurden für die gemeinsame Teamstrategie entwickelt sowie priorisiert. Im Fokus des für zehn Tage geplanten Sprints stand das hierarchiefreie und selbstorganisierte Arbeiten mit neuen Routinen (SCHWABER & SUTHERLAND, 2017):

- Das tägliche, auf 15 Minuten begrenzte Standup zur gegenseitigen Information zu Ergebnissen des Vortags, Feedback und der eigenen Tagesplanung (im Stehen; in Präsenz, telefonisch oder online).
- Die Projektsteuerung mit der Abarbeitung von Aufgaben, die im Backlog mit dem Tool „Trello“ dokumentiert wurden.
- Die transparente, thematisch sortierte Kommunikation mit dem Tool „Slack“ – zur Vermeidung von E-Mails und für eine prägnantere Darstellung.

Zur Überprüfung der Arbeitsergebnisse wurden die Sprintziele als Review der Hochschulleitung präsentiert und der Arbeitsprozess des Teams in der Retrospektive reflektiert (BAECKER, 2017, S. 26).

2.2 Planungsgrundsätze für den Hochschulentwicklungsplan als Sprintziel

Die intensiven Auseinandersetzungen führten zu den zwei Sprintzielen

- (1) Bildung eines lateralen Verbunds autonomer Akteur*innen: Entwicklung eines Selbstverständnisses als Team Lehrentwicklung, in dem gemeinsam verantwortliche Entscheidungen in zu etablierenden Formaten getroffen werden.
- (2) Erarbeitung von Planungsgrundsätzen für den Hochschulentwicklungsplan.

Der Hochschulentwicklungsplan ist das gesetzlich verankerte Instrument für die strategische Fünfjahres-Planung des Rektorats oder Präsidiums (§ 16 Abs. 1a Hochschulgesetz NRW), dass an der Hochschule Niederrhein in einem „Gegenstromverfahren“ mit lebendiger Beteiligung der Hochschulöffentlichkeit stattfindet. In verschiedenen Formaten, wie Workshops und digitaler Beteiligung, werden die Stakeholder (Präsidium, Dekan*innen, Lehrende, Studierende, Verwaltung, Hochschulrat, Senat) zur Diskussion der Planungsgrundsätze eingeladen und entwickeln operative Maßnahmen zu deren Umsetzung.

Das Verfassen und Begründen der Planungsgrundsätze für den Bereich „Studium und Lehre“ im Hochschulentwicklungsplan ist für das „Team Lehrentwicklung“ eine Chance zur hochschulpolitischen Gestaltung (ZAHIR, 2010) der Lehrentwicklung, die über einzelne Instrumente weit hinausreicht.

3 Learnings: agil für *die* Lehrentwicklung

Im Review, also der Ergebnispräsentation (MAXIMINI, 2018, S. 51ff), wurden die Sprintziele der Hochschulleitung vorgestellt und kritisch geprüft, inwieweit die für Agilität wichtige Orientierung an den Bedarfen getroffen wurde. Während eines Sprints gibt die ansonsten unbeteiligte Rolle *Product Owner* immer wieder kritisches Feedback und gleicht die Ergebnisse mit Visionen und Bedarfen ab. In unserem Sprint konnte diese Rolle nicht von einer Person besetzt werden, die am Arbeitsprozess nicht beteiligt war. Die Rolle wurde deshalb aus dem Team heraus gestaltet. Trotz des Fehlens eines kritischen Abstands ist es gelungen, insbesondere mit dem Sprintziel „Planungsgrundsätze für den Hochschulentwicklungsplan“ die Erwartungen zu übertreffen. Die Perspektiven der einzelnen Arbeitsbereiche kombinierten sich zielführend weil komplementär zu übergeordneten Themen für den Hochschulentwicklungsplan.

Als besonders wichtige Voraussetzungen für die Methodik des agilen Arbeitens, die zur strategischen Gestaltung von Lehrentwicklung als Teil der Hochschulent-

wicklung genutzt wurde, ist die verbindliche Definition von zeitlichen Präsenzräumen (analog oder digital):

- Die Idee, in einem Sprint ganztägig bis zu vier Wochen lang ausschließlich an der Umsetzung eines Projektes arbeiten zu können, ist reizvoll. Realistischer ist es jedoch, dass parallel diverse andere berufliche und familiäre Aufgaben weiterlaufen und die Herausforderung darin besteht, in einem zusammenhängenden Zeitraum möglichst viele Stunden für die gleichzeitige Teamarbeit einschließlich des morgendlichen Standups verbindlich zu blocken.
- Ein Präsenzraum ist hilfreich für Dokumentationen mit Post-its, Flipcharts u. Ä., mit denen während des gesamten Sprints gearbeitet wird. Das digitale Sommersemester 2020 hat uns jedoch gelehrt, wie unmittelbar darauf durch die ausgeweitete Nutzung digitaler Tools verzichtet werden kann.

Als besondere Herausforderungen des agilen Arbeitens in einem lateral zusammengestellten Team haben sich folgende dargestellt:

- Agiles Projektmanagement erfordert relativ lange organisatorische und konzeptionelle Abstimmungen im Vorfeld. Dies gilt insbesondere auch dann, wenn das Team sich neu zusammensetzt.
- Es treffen ggf. sehr unterschiedliche Arbeitsweisen aufeinander (von Pareto bis Perfektion), die sich dann produktiv ergänzen können, wenn sie bewusst bei der Planung berücksichtigt bzw. eingesetzt werden. Ein grundlegendes Verständnis für die Verschiedenheit ist dabei grundlegend.
- Die Adaption agiler Arbeitstechniken bringt es mit sich, die eigenen etablierten und bewährten Arbeitsweisen (in Teilen) loszulassen. Dadurch entsteht zunächst ein konzeptioneller, organisatorischer und psychischer Mehraufwand, der insbesondere in ohnehin sehr zeitkritischen Arbeitsphasen zu einer erhöhten Anspannung führen kann. Ein begleitendes Coaching durch externe Trainer*innen kann dabei ein stabilisierendes Korrektiv sein.
- Agiles Projektmanagement im Team erfordert einen längeren Vorlauf, damit die notwendigen Sprints und Daily-Standups in die sonstigen täglichen

und zumeist nicht agilen Tätigkeiten eingeplant werden können. Denn anders als im agilen Projektmanagement in Unternehmen müssen parallel weiterhin wichtige und zeitkritische Themen bearbeitet werden können.

Dem Resümee von BAECKER (2017, S. 26), „Sprints mobilisieren in einem unter Umständen hoch konfliktreichen, aber streng fallgebundenen Modus alle Ressourcen, die in einer Organisation mobilisiert werden können [...]“, möchten wir uns anschließen: Die intensive Arbeit zur Vorbereitung und Durchführung des Sprints hat zu nachhaltig guten Ergebnissen geführt, von denen die Mitglieder des übergeordneten Verbunds „Teams Lehrentwicklung“ profitieren und die sie methodisch in ihren jeweiligen Teams / Arbeitsbereichen adaptieren konnten. Die agile Zusammenarbeit im Sprint führte darüber hinaus zu einer hohen Produktivität, zu planbaren Zeitfenstern sowie einer strukturierten Arbeitsweise. Insbesondere durch das iterative Vorgehen entstand ein Produkt, das durch alle Beteiligten hoch akzeptiert ist.

Um in einem Sprint erfolgreich zusammenzuarbeiten, sind jedoch ein regelmäßiger Austausch und ein hoher Informationsfluss unbedingt erforderlich. Feste Kommunikationsroutinen und die Einigung auf eingegrenzte Kommunikationstools sind dabei im Prozess hilfreich.

Lassen sich alle Beteiligten auf die Besonderheiten der agilen Arbeitsweise ein, so schult und fördert diese die Akteur*innen

- in der Weiterentwicklung einer flexiblen Haltung;
- in der Zusammenarbeit und beim Einlassen auf unterschiedliche Arbeitsweisen;
- darin, Konflikte untereinander im Hinblick auf ein gemeinsames übergeordnetes Ziel zu lösen;
- darin, für andere Teammitglieder einzuspringen, da man ein gemeinsames Ziel verfolgt und die Art der Zusammenarbeit dazu führt, dass Themenbereiche gemeinsam ausgearbeitet und gemeinsam verantwortet werden (im Gegensatz zu klassischem Expertenwissen);

- Verantwortung an Teammitglieder abzugeben zugunsten eines ergebnisorientierten Arbeitens mit hohem Synergiepotential.

Die Arbeitsweisen haben wesentlich dazu beigetragen, dass die einzelnen Akteur*innen zu einem strategischen Team zusammengewachsen sind.

Die den Sprint begleitende Trainerin und Expertin für agile Methoden erinnerte in ihrer Rolle als *Scrum Master* (MAXIMINI, 2018, S. 183ff) an die Einhaltung von Arbeitsprinzipien. Der gemeinsam erarbeitete Rahmen für den neuen Verbund, der z. B. Entscheidungswege oder Meetingformen umfasst, führt zu verlässlichen Routinen, die sich gerade auch im disruptiven Sommersemester 2020 bewährt haben.

Die tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen, die mit der Covid-19-Pandemie ausgelöst wurden, erreichten die Hochschulen und damit die Lehre umgehend. Bei der Bewältigung der plötzlichen Anforderungen des digitalen Sommersemester 2020 erwiesen sich die erarbeiteten agilen Ressourcen als wertvolle Kompetenzen, auf die ohne Reibungsverluste zurückgegriffen werden konnte.

Die verschiedenen Perspektiven im „Team Lehrentwicklung“ konnten bei der Ad-hoc-Umstellung auf eine vollständig digitalisierte Lehre systematisch und im gegenseitigen Austausch produktiv eingebracht werden. Das Team Lehrentwicklung konnte seinen Verbund stärken. Da zu jeder Person in diesem Verbund wiederum ein anderer Arbeitsbereich gehört, konnten weitere Beschäftigte aus dem Ressort Studium und Lehre mitgenommen und agile Methoden multipliziert werden.

Kritisch ist immer wieder zu hinterfragen, inwieweit die täglichen Tätigkeiten an den Bedarfen der Hochschule orientiert sind und ab welcher Größe von neuen Projekten Ressourcen für einen vorbereiteten und zeitlich geplanten Sprint sinnvoll sind. In jedem Arbeitsbereich gibt es Anlässe zur Reflexion und Neugestaltung von Workshops, strukturellen Maßnahmen u. Ä. als Instrumente der Lehrentwicklung.

4 Ausblick

Mit dem „Team Lehrentwicklung“ wurde kein Zentrum für Lehrentwicklung als Teil hochschulentwickelnder Maßnahmen gebildet (HOFHUES et al., 2019), sondern ein strategischer Verbund ansonsten autonom agierender Arbeitsbereiche initiiert. Im Verbund der verschiedenen Akteur*innen mit ihren jeweiligen Perspektiven werden Instrumente zur Lehrentwicklung identifiziert, konzipiert und verantwortlich eingesetzt.

Agile Methoden haben sich für uns als hilfreich für die Steuerung von Prozessen der Lehrentwicklung auf verschiedenen Handlungsebenen in der Hochschule gezeigt.

Die Retrospektive als fester Bestandteil des agilen Arbeitens erinnert daran, dass die Tätigkeiten des so genannten Third Space wissenschaftlich reflektiert und erforscht werden sollten (SALDEN, 2013). Die Entstehung dieses Werkstattberichtes wiederum hat uns die Gelegenheit gegeben, die Arbeit mit agilen Methoden und die Entwicklung einer stärker agilen Arbeitsweise retrospektiv wissenschaftlich-reflexiv in den Blick zu nehmen und vor dem Hintergrund der Besonderheiten der Organisation Hochschule kritisch zu bewerten.

5 Literaturverzeichnis

Baecker, D. (2017). Agilität in der Hochschule. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 26(1), 19-28.

Beedle, M., van Bennekum, A. & Cockburn, A. (2001). *Manifest für Agile Softwareentwicklung*. <https://agilemanifesto.org/iso/de/manifesto.html>, Stand vom 20. Juni 2020.

Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000654#FN1, Stand vom 20. Juni 2020.

Hofhues, S., Pensel & S., Möller, F. (2019) Begrenzte Hochschulentwicklung. Das Beispiel digitaler Lerninfrastrukturen. In B. Getto, P. Hintze & M. Kerres (Hrsg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung* (S. 49-59). Münster, New York: Waxmann.

Maximini, D. (2018). *Scrum – Einführung in der Unternehmenspraxis. Von starren Strukturen zu agilen Kulturen* (2. Aufl.). Berlin: Springer.

Salden, P. (2013). Der „Third Space“ als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In M. Barnat, S. Hofhues, A. Kenneweg, M. Merkt, P. Salden & D. Urban (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik* (S. 27-36). <http://www.hochschullehre.org/?p=402>, Stand vom 20. Juni 2020.

Schmidt, B. (2007). Personalentwicklung an der Hochschule. Zehn Wege in ein unentdecktes Land. *Die Hochschule: Zeitschrift für Wissenschaft und Bildung*, 16(2), 125-153.

Schwaber, K. & Sutherland, J. (2017). *Der Scrum Guide*. <https://www.scrumguides.org/docs/scrumguide/v2017/2017-Scrum-Guide-German.pdf>, Stand vom 20. Juni 2020.

Withchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of “Third Space” Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396.

Withchurch, C. (2010). Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 9-22. <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/10>, Stand vom 20. Juni 2020.

Zahir, A. (2010). Third Space Professionals as Policy Actors. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 46-62. <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/25>, Stand vom 20. Juni 2020.

Autor*innen



Silke KIRBERG || HS Niederrhein || Reinarzstr. 49,
D-47805 Krefeld

www.hs-niederrhein.de/angebote-fuer-lehrende

silke.kirberg@hs-niederrhein.de



Alexandra EßER-LÜGGHAUSEN || HS Niederrhein ||
Reinarzstr. 49, D-47805 Krefeld

www.hs-niederrhein.de/angebote-fuer-lehrende

alexandra.esser-lueghausen@hs-niederrhein.de



Dr. Nadine GARRIDO MIRA || HS Niederrhein ||
Reinarzstr. 49, D-47805 Krefeld

www.hs-niederrhein.de/angebote-fuer-lehrende

nadine.garrido-mira@hs-niederrhein.de



Frederike KÖNIGS || HS Niederrhein ||
Reinarzstr. 49, D-47805 Krefeld

www.hs-niederrhein.de/angebote-fuer-lehrende

frederike.koenigs@hs-niederrhein.de



Laura MARKERT || openmjnd GmbH ||
Uferstr. 6, D-13357 Berlin

<https://www.openmjnd.com>

markert@openmjnd.com



David PETERS || HS Niederrhein ||
Reinarzstr. 49, D-47805 Krefeld

www.hs-niederrhein.de/angebote-fuer-lehrende

david.peters@hs-niederrhein.de



Dr. Sylvia RUSCHIN || HS Niederrhein ||
Reinarzstr. 49, D-47805 Krefeld

www.hs-niederrhein.de/angebote-fuer-lehrende

sylvia.ruschin@hs-niederrhein.de

Inga TRUSCHKAT¹, Sabrina VOLK & Sophie DOMANN
(Hildesheim)

Kollaborative Bildungsräume – Digitalität als strukturelles Element des Pädagogischen

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, inwiefern das Digitale im Kontext kollaborativer Lernprozesse als ein strukturelles Element des Pädagogischen zu begreifen ist. Dafür wird die Akteur-Netzwerk-Theorie mit ersten Erkenntnissen eines Lehrentwicklungsprojekts zusammengebracht, in dem ein kollaboratives Tool zur Erstellung von E-Portfolios im Kontext dualer Studiengänge erprobt wurde. Der Beitrag zeigt damit die Bedeutung von Lehrentwicklungsprojekten für eine grundlagentheoretische hochschuldidaktische Reflexion auf und schließt mit einem Ausblick auf Perspektiven der weiterführenden empirischen Untersuchung auf Basis von Lehrentwicklungsprojekten.

Schlüsselwörter

Kollaboratives Lernen, duales Studium, E-Portfolio, Akteur-Netzwerk-Theorie, Digitalität

¹ E-Mail: truschka@uni-hildesheim.de



Collaborative educational environment – Digitality as a structural element of the pedagogical

Abstract

This paper investigates the extent to which the digital can be understood as a structural element of the pedagogical in the context of collaborative learning processes. For this purpose, the actor-network theory is deployed to interpret the initial findings of a teaching-development project in which a collaborative tool for creating e-portfolios was tested in the context of dual-study programmes. The paper demonstrates the importance of teaching-development projects for a fundamental, theoretical, didactic reflection and concludes with prospects for further empirical research based on teaching-development projects.

Keywords

collaborative learning, dual study, e-portfolio, actor-network theory, digitallity

1 Einleitung

Die zunehmende Digitalisierung verändert die Möglichkeiten des Lernens und Arbeitens, die neben mehr oder weniger etablierten Tools des E-Learning bzw. Blended Learning zukünftig auch vermehrt Technologien für ein kollaboratives Lernen beinhalten. Indem die Hochschulausbildung sich gegenüber neuen Anforderungen der Arbeitswelt im Sinne der Förderung berufsrelevanter Kompetenzen öffnet, ist es somit naheliegend, dass solche Formen des kollaborativen Arbeitens und Lernens auch in der Hochschuldidaktik zunehmende Relevanz erhalten.

Im Fokus der digitalen Lehr- und Lernmöglichkeiten steht hier vor allem die Diskussion um die Entwicklung digitaler Kompetenzen, die Auswahl und Gestaltung der Lerninhalte, die mittels digitaler Medien vermittelt werden können, die Entwicklung didaktischer Methoden für digitale Lernprozesse und das veränderte Lehr-Lern-Setting mit Blick auf eine veränderte Beziehung von Lehrenden und

Lernenden (NETZWERK DIGITALE BILDUNG, 2016). Eben diese Fragen stehen auch im Fokus des Lehrentwicklungsprojektes „E-Port DUAL. E-Portfolio im Kontext dualer Studiengänge“, das vom MWK Niedersachsen an der Universität Hildesheim gefördert wird. Das Projekt zielt auf die Entwicklung, Erprobung, Implementierung und Evaluation eines digitalen Lehr-Lernmoduls im neu akkreditierten berufsintegrierenden dualen Masterstudiengang „Soziale Dienste“ des Instituts für Sozial- und Organisationspädagogik. Im Rahmen eines Moduls geht es um die kollaborative Nutzung eines E-Portfolio-Tools (Mahara) zur Unterstützung des Theorie-Praxis-Transfers. Beispielhafte Auszüge aus den Erfahrungen im Kontext dieses laufenden Projektes sollen im Folgenden zur Veranschaulichung der Argumentation dienen.

Neben der hochschuldidaktischen Gestaltung eines solchen digitalen kollaborativen Bildungsraums macht die Diskussion zugleich deutlich, dass mit dem Aufkommen digitaler Technologien das pädagogische Verhältnis auf allen Ebenen grundlegend beeinflusst wird. Digitales scheint somit einen entscheidenden Einfluss auf das Pädagogische, verstanden als Kontext des Geschehens wie der Definition der Lern- und Kompetenzziele und die Ausgestaltung des Lehr-Lern-Settings innerhalb der universitären Ausbildung, zu haben. Keines dieser Elemente bleibt dabei unberührt. Bislang wird jedoch kaum reflektiert, inwieweit das Digitale selbst ein strukturelles Element des Pädagogischen wird, indem es pädagogische Verhältnisse grundlegend mitbestimmt und neu konstituiert.

Der Beitrag greift diese grundlegende Frage auf und macht die Potentiale der theoretisch-analytischen Reflexion der Erfahrungen eines solchen Lehrentwicklungsprojektes für grundlegende hochschuldidaktische Überlegungen deutlich. Dazu werden in einem ersten Schritt die zunehmende Bedeutung des kollaborativen Lernens im Kontext des hochschuldidaktischen Diskurses aufgezeigt (2), an Erkenntnisse des computer-supported-collaborative-learning (CSCL) angeknüpft (3) und entsprechende Desiderate der Diskussion aufgezeigt. Anschließend wird unter Rückgriff auf die Akteur-Netzwerk-Theorie erläutert, wie diese Desiderate anhand eines Lehrentwicklungsprojektes analytisch aufgegriffen werden können (4). In einem abschließenden Fazit werden Perspektiven einer weiterführenden empiri-

schen Auseinandersetzung für grundlegende hochschuldidaktische Forschungsfragen entwickelt (5).

2 Kollaboratives Lernen als Lernen der Zukunft? – Hochschuldidaktische Programmatik zur Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Wandels der Arbeitswelt hat sich im Zuge der Bologna-Reform eine Diskussion um ein neues Lehr-Lernverständnis an der Hochschule entwickelt. Unter dem Label des „shift from teaching to learning“ wird in diesem Zusammenhang „weniger Orientierung an Fachsystematiken, mehr Orientierung an einem wissensbasierten Aufbau von berufsrelevanten Kompetenzen und einen Wandel der Rolle der Lehrenden zu Lernbegleitern“ (WILDT & EBERHARDT, 2010, S. 18) gefordert. So sollen laut dem Zusammenschluss des Hochschulforums Digitalisierung, „Studierende – egal ob grundständig oder weiterbildend – für Berufsbilder [befähigt werden], die sich stetig wandeln oder womöglich noch gar nicht existieren. Dafür benötigen sie bestimmte Kompetenzen, um in einer ‚Welt von morgen‘ bestehen zu können. Diese Fähigkeiten, in komplexen Problemsituationen einer ungewissen Zukunft erfolgreich zu agieren, werden als Future Skills bzw. 21st Century Skills beschrieben“ (GÜNTHER et al., 2019, S. 8). Darunter werden, zusätzlich zu den weiterhin wichtigen fachlichen Kompetenzen, vor allem überfachliche Kompetenzen wie kreatives Problemlösen, analytisches und kritisches Denken oder virtuelle und persönliche Kommunikation und Kollaboration gezählt (vgl. FADEL, BIALIK & TRILLING, 2017). Es wird somit deutlich, dass auch die Hochschuldidaktik auf die Veränderung des Lernens im Sinne der Förderung von Future Skills für einen sich veränderten Arbeitsmarkt reagiert.

Das Hochschulforum Digitalisierung verweist in diesem Zusammenhang explizit darauf, dass es zur Entwicklung solcher ‚Future Skills‘ für das kollaborative Ler-

nen und Arbeiten geeignete physische wie virtuelle Lehr-Lern-Formate bereits im Kontext des Studiums braucht (vgl. GÜNTHER et al., 2019). In der Praxis der Hochschullehre werden dabei vor allem Technologien wie Wiki-Systeme, Weblogs, Online-Textverarbeitung, Online-Präsentationen oder Social Bookmarking genutzt (vgl. SCHÖN, EBNER & SCHÖN, 2016). Dabei handelt es sich um Tools, die an sich erst einmal keine explizit pädagogische Grundstruktur aufweisen. Die hochschuldidaktische Diskussion in diesem Bereich bezieht sich somit auch in erster Linie darauf, wie Lernarchitekturen innerhalb dieser Technologien gestaltet werden können und sollten. Im Kontext kollaborativer Lernprozesse wird hier die Flexibilisierung und Individualisierung von Lernprozessen hervorgehoben, was auch einen Wechsel in der Rolleninterpretation sowohl von Lernenden als auch Lehrenden umfasst. So kann jederzeit neu ausgehandelt werden, welche Materialien zum Einsatz kommen sollen, welche individuellen Lernziele (neu) gesetzt und formuliert werden und welche Arten der Zusammenarbeit verfolgt werden (vgl. TIGELAARET et al., 2004; DÜRKOP & LADWIG, 2016; WILDT, 2006; GÜNTHER et al., 2019).

Insgesamt wird in der hochschuldidaktischen Diskussion deutlich, dass die Gestaltung digitaler kollaborativer Bildungsräume sich auf das vermeintlich Pädagogische bezieht, also auf die Definition der Lern- und Kompetenzziele und die Ausgestaltung des Lehr-Lern-Settings. Das Digitale wird dabei als unterstützendes Element gedacht, das in dieser Diskussion selbst jedoch nicht als Teil der pädagogischen Planung betrachtet wird. Digitale Technologien stellen zugleich aber spezifische Infrastrukturen bereit, weshalb es naheliegt, dass sie unvermeidlich auch das konkrete Lehr-Lern-Setting beeinflussen.

3 Lernen in digitalen kollaborativen Bildungsräumen – der Forschungsstand zum CSCL

Die Frage der pädagogisch-didaktischen Gestaltung der digitalen Infrastruktur des Lernens wurde bislang vor allem im Kontext des computer-supported-

collaborative-learning (CSCL) untersucht, dessen Anfänge bereits in den späten 1980er/frühen 1990er Jahren zu finden sind (vgl. HAAKE, SCHWABE & WESSNER, 2004; STAHL, 2015; STAHL et al., 2006).

Oggleich die Bedeutung des Lernens auf Ebene der Gruppe immer wieder thematisiert wurde (vgl. KAPUR & KINZER, 2009; KOSCHMANN et al., 2003; ROSCHELLE, 1996; STAHL, 2006) sind bislang Studien im Kontext des CSCL rar, die sich explizit mit dem Konzept des kollaborativen Lernens befassen, da vielmehr Fragen des individuellen Lernens durch die Gruppe fokussiert wurden (vgl. CRESS & KIMMERLE 2008; LIGORIO et al., 2013; ÖNER, 2013; STAHL et al., 2014). Stahl kritisiert an diesen Studien, dass sie eine zu starke deduktiv-quantifizierende Forschungsperspektive einnehmen (vgl. STAHL, 2006). Insgesamt fordert er, die Analyse der gemeinsamen Bedeutungskonstruktion im Kontext des CSCL stärker zu fokussieren (vgl. MEDINA & STAHL, 2019; STAHL & HAKKARAINEN, 2019; STAHL, 2017; STAHL, 2016). „Um Technologie für die Unterstützung kollaborativen Lernens und kollaborativer Wissenskonstruktion gestalten zu können, müssen wir genauer verstehen, wie kleine Gruppen von Lernenden mittels verschiedener Artefakte und Medien gemeinsame Bedeutungen konstruieren“ (STAHL et al., 2006, S. 12).

Dieser Forschungsstrang berücksichtigt zwar expliziter als in der hochschuldidaktischen Diskussion auch die Gestaltung der digitalen Infrastruktur als pädagogisches Element, insgesamt wird es aber als Forschungsdesiderat betrachtet, dass bislang wenig Wissen über die kollaborativen Prozesse digitalen Lernens vorhanden ist. Beim kollaborativen Lernen handelt es sich demnach um einen organisierten bzw. sich organisierenden kollektiven Lernprozess, bei dem im digitalen Kontext auch Artefakten und Medien eine Bedeutung zukommt. Welchen Einfluss das Digitale auf die pädagogischen Prozesse im Kontext des kollaborativen Lernens hat, ist jedoch auch im CSCL bislang vollkommen ungeklärt. STAHL et al. (2006) betonen vor diesem Hintergrund, dass die kollaborative Aushandlung und das soziale Teilen von Gruppenbedeutungen als zentrale Phänomene der Kollaboration im digitalen Kontext weitere theoretische und methodische Perspektiven benötigen.

4 Das Digitale als Aktant des kollaborativen Lernens

Wie aus der Auseinandersetzung mit kollaborativen digitalen Bildungsräumen deutlich wurde, stellt das Lernsetting in diesem Rahmen ein komplexes Geflecht von (Lern-)Gegenstand, Lern- und Lehrsubjekten und digitalen Medien dar, in dem eine gemeinsame Bedeutungskonstruktion stattfindet. Kollaboratives Lernen in digitalen Bildungsräumen gilt es somit als eine spezifische Struktur zu begreifen, in der menschliche wie nicht-menschliche Elemente ineinandergreifen. So wird in hochschuldidaktischen Diskussionen ebenso wie im Forschungsfeld des CSCL deutlich, dass die digitalen Technologien das pädagogische Verhältnis auf allen Ebenen grundlegend beeinflussen, wenn nicht sogar verändern und damit scheinbar entscheidenden Einfluss auch auf die pädagogischen Prozesse besitzen. Dies wirft die zentrale Frage auf, inwieweit das Digitale selbst zu einem strukturellen Element des Pädagogischen wird, indem es pädagogische Verhältnisse grundlegend mitbestimmt und neu konstituiert.

Im Folgenden wird anhand des Lehrentwicklungsprojektes „E-Port DUAL“ beispielhaft skizziert, wie ein solches auf Konzeptentwicklung ausgelegtes Projekt durch das Heranziehen theoretisch-analytischer Perspektiven solchen grundlegenden Fragen nachgehen könnte. Dazu wird mit der Akteur-Netzwerktheorie (ANT) eine theoretische Perspektive genutzt, durch die ein Blick auf das pädagogische Setting als ein komplexes Geflecht menschlicher und nicht-menschlicher Elemente geworfen wird (vgl. LATOUR, 2005; LATOUR, 2010; LAW & HASSARD, 1999; CALLON, 1986; BELLIGER & KRIEGER, 2006).

Ogleich der ANT, die aus der Wissenschafts- und Technikforschung entstammt, kein fester Theoriekanon zugesprochen werden kann, interessiert sich dieses Paradigma insgesamt für drei zentrale Fragestellungen: Wie gewinnen Akteurs-Netzwerke Stabilität u. a. in der Wissensproduktion, wie wird diese Stabilität strategisch hergestellt und welche Gleichheit und Differenz von Aktanten lassen sich in der Netzwerkbildung identifizieren (vgl. PEUKER, 2010)? Grundsätzlich bietet sich dieser Ansatz dadurch an, dass mit ihm kollaborative digitale Bildungsräume

als Akteurs-Netzwerke, in denen bestimmte Aktanten Stabilität erzeugen, und der Netzwerkbildungsprozess als ein kollaborativer Lernprozess im Sinne der gemeinsamen Bedeutungszuschreibung gefasst werden können.

Um der Frage nachzugehen, ob das Digitale in einem solchen Lernkontext ein strukturelles Element des Pädagogischen ist, bietet sich diese Perspektive aufgrund dreier zentraler Grundprämissen an: Symmetrieprinzip, Translationsprinzip und Konvergenz bzw. Irreversibilität. Mit diesen theoretischen Konzepten wird im Folgenden aufgezeigt, wie sich Erfahrungen aus dem genannten Lehrentwicklungsprojekt an grundlagentheoretische hochschuldidaktische Fragestellungen analytisch anschließen können.

Symmetrieprinzip: Die besondere analytische Sicht der ANT liegt darin begründet, dass sie einen breiten Akteursbegriff ansetzt. Als Elemente des Netzwerks werden sowohl menschliche als auch nicht-menschliche Akteur*innen betrachtet. Das bedeutet, dass in dem Prozess der Netzwerkbildung und -stabilisierung auch nicht-menschliche Akteur*innen (bspw. Natur, Technik) eine Handlungsmächtigkeit erhalten. Um diese Symmetrie deutlich zu machen, wird deshalb oft nicht von Akteur*innen, sondern von Aktanten gesprochen. Mit einer solchen Sicht wird die Perspektive, die digitale Infrastruktur in kollaborativen Bildungsräumen didaktisch zu nutzen oder zu gestalten, grundlegend hinterfragt. Mit dem Symmetrieprinzip müssen zunächst alle Elemente des Akteurs-Netzwerks, also die Lernenden und Lehrenden ebenso wie die Inhalte und didaktische Gestaltung, aber eben auch die technischen Bedingungen als gleichwertige und in bestimmter Weise handelnde Aktanten betrachtet werden. Indem man kollaborative digitale Bildungsräume als ein pädagogisches Setting fasst, sind die technischen Elemente damit ebenso ein Aktant (vgl. CALLON, 1986; CALLON & LATOUR, 1991).

Translationsprinzip: Die Verbindungen zwischen den Aktanten eines Netzwerks werden in der ANT als Translation, also als Übersetzungsgeschehen betrachtet. Aktanten – so die Annahme – agieren in einem Netzwerk im eigenen Interesse und wirken dadurch auf andere Aktanten des Netzwerks ein. Als Aktanten gelten dann „alle Entitäten, denen es mehr oder weniger erfolgreich gelingt, eine Welt voller

anderer Entitäten mit eigener Geschichte, Identität und Wechselbeziehungen zu definieren und aufzubauen“ (CALLON & LATOUR, 1991, S. 140). Diese Tätigkeit wird als „Übersetzung“ (translation) benannt und sind demnach ganz grundlegend alle (Um-)Definitionen der Identität, der Eigenschaften und der Verhaltensweisen anderer Aktanten, die darauf gerichtet sind, Verbindungen zwischen ihnen zu etablieren, also Netzwerke zu bilden (vgl. CALLON, 1986, S. 203; 1991, S. 143).

Betrachtet man kollaborative digitale Bildungsräume nun als solche Akteurs-Netzwerke, in denen menschliche wie nicht-menschliche Aktanten zusammenwirken, so scheint es zunächst irritierend davon auszugehen, dass auch die nicht-menschlichen Aktanten solche Translationen bzw. Umdefinitionen vornehmen können. Die potenzielle Rolle eines nicht-menschlichen Aktanten in diesem Geschehen soll anhand des Prozesses der Netzwerkbildung, wie ihn CALLON (1986) beschrieben hat, nachgezeichnet werden.

CALLON (1986) untergliedert den Prozess der Netzwerkbildung in vier Schritte: Aktanten definieren zunächst ein Problem (problematization). In einem zweiten Schritt werden konkurrierende Problematisierungen, die dem eigenen Interesse widerstreben, zurückgedrängt (interessement). Durch sich durchsetzende Interessen werden in einem nächsten Schritt bestimmte Rollen für die Problemlösung konstituiert (enrolment) und schließlich ein gemeinsames Agieren entwickelt, was das Netzwerk konstituiert (mobilization). Mit diesen Translationsprozessen sind somit auch stets Fragen der Macht und der Partizipation verbunden, welcher Aktant, gleich ob menschlicher oder technischer Natur, sich in diesen Übersetzungsprozessen mit seinen Interessen durchzusetzen weiß.

Am Beispiel des eingangs benannten Lehrentwicklungsprojektes lassen sich diese analytischen Perspektiven bereits in den ersten Schritten der Einführung des E-Portfolio-Tools in der Lehre anwenden (vgl. TRUSCHKAT & VOLK, 2019). So bestand nach der intensiven Einarbeitung der Lehrenden ein erster Schritt zu Semesterbeginn darin, den Studierenden das Programm (Mahara) vorzustellen und sie zum Anlegen eines eigenen Profils aufzufordern und der entsprechenden Seminar-

gruppe beizutreten. Einige Studierende füllten dort ihr Profil umfassend aus, stellten ein Profilbild ein, andere meldeten sich erst nach erneuten Aufforderungen durch die Lehrenden an und ließen ihr Profil unbearbeitet. Indem sich die Studierenden also anmelden und ihr Profil anlegen, fügen sie sich in die Logik des Programms ein und werden somit als Lernende zunächst in dem Format des Programms konstituiert. Ein Nicht-Anmelden führt zu einem Problem, das letztlich seitens des Programms definiert wird (problematization). Indem eine Nicht-Anmeldung zur Nicht-Teilnahme führt, drängt das Programm das Interesse des Nicht-Anmeldens zurück (interessement). Diejenigen, die die Anmeldung nicht vornehmen, werden zudem durch die Aufforderung der Dozierenden in diese Struktur gedrängt (enrolement), wodurch deutlich wird, dass die Umsetzung der pädagogischen Intervention zunächst in der ‚Unterordnung‘ unter die Voraussetzungen des Programms erfolgt und erst dies das folgende enrolement ermöglicht. In diesem Sinne ist das Programm bereits in diesem Schritt als Aktant zu begreifen, da es sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden in ihren Rollen konstituiert und damit die Eigenschaften und Verhaltensweisen anderer Aktanten definiert. Wir können dies im Sinne der ANT als Translationsprozesse begreifen.

Konvergenz und Irreversibilität: Ist dieser Netzwerkbildungsprozess abgeschlossen, so erscheint das Netzwerk selbst als Akteur, dessen Operationssystem einer Blackbox (blackboxing) gleicht. Zur Stabilisierung des Netzwerks muss ein ausreichendes Maß an Konvergenz und Irreversibilität erreicht werden (vgl. SCHULZ-SCHAEFFER, 2000b, S. 119 f.). Konvergenz tritt dann ein, wenn sich die Aktanten des Netzwerks entsprechend der wechselseitigen Erwartbarkeit verhalten. Voraussetzung dafür ist, dass die durch die Translationen erfolgten Zuschreibungen von Eigenschaften und Verantwortung eines Aktanten von den anderen Aktanten adaptiert werden. Das Ausmaß der Konvergenz eines Netzwerks beschreibt damit das Maß an Verhaltensabstimmung zwischen den Aktanten und basiert auf mehr oder weniger informellen Regeln des Netzwerks (vgl. SCHAAL, 2009). Die Irreversibilität hingegen zeigt an, inwiefern das Netzwerk resistent gegenüber weiteren Übersetzungen und Neuzuschreibungen von Rollen ist, bspw. durch das Hinzu kommen eines neuen Aktanten. Je höher somit die Standardisierung und Stabilisie-

rung der Interaktionen und Beziehungen des Netzwerkes sind, desto irreversibler ist das Netzwerk (vgl. ENGESTRÖM, 2008, S. 249).

Bei der Nutzung des E-Portfolio-Tools in dem Lehrentwicklungsprojekt wird beispielsweise ein solcher Netzwerkstabilisierungsprozess durch die weitere Entwicklung im Seminarverlauf deutlich. So stellte sich heraus, dass die kollaborativen Anteile des Systems aufgrund technischer Begrenztheiten nicht genutzt wurden. So wurde bspw. nicht automatisch per E-Mail über neue Forumsbeiträge informiert, so dass die Lehrenden wie die Studierenden oftmals nur sehr ausgewählt oder kurz vor Präsenzterminen die Neuigkeiten auf dem Portal nachvollzogen. Ein kollaborativer und interaktiver Austausch war so nicht zu erreichen. Daraufhin wurde sich geeinigt, dass auf neue Arbeitsaufträge auf der Plattform bspw. per E-Mail durch die Dozierenden hingewiesen wurde. Gleichzeitig wurden andere Blog-Programme per Link mit dem E-Portfolio-Tool verlinkt, so dass bestimmte gemeinsame Arbeitsformen indirekt über das System erfolgen konnten. Es wird deutlich, wie sich die Lehrenden und Lernenden somit im Sinne der Translation eine eigene Arbeitsweise aneigneten und damit ein gewisses Maß an Verhaltensabstimmung zwischen den menschlichen und technischen Aktanten im Netzwerk erfolgte.

Die ANT, so wird an diesen kurz skizzierten Beispielen deutlich, zeigt somit interessante theoretische Perspektiven auf, um den Einfluss des Digitalen in digitalen kollaborativen Bildungsräumen in besonderer Weise sichtbar zu machen und dieses in dem pädagogischen Setting nicht nur als Voraussetzung oder als Gestaltungselement, sondern als strukturell eigenes Element des Pädagogischen zu begreifen.

5 Fazit

Die vorangegangenen Überlegungen zeigen auf, dass das Verhältnis des Digitalen zum pädagogischen Gesamtsetting bislang im Kontext der Hochschuldidaktik entweder als Nutzung oder im Kontext des CSCL als Gestaltung gedacht wird. Die Frage danach, inwiefern das Digitale selbst jedoch zum strukturellen Element des Pädagogischen wird, ist bislang nicht thematisiert. Der Beitrag hat gezeigt, dass die

ANT hier eine wichtige theoretische Perspektive eröffnet, um eben diesen Zusammenhang reflexiv in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus wurde exemplarisch aufgezeigt, dass konkrete Lehrentwicklungsprojekte, wie das hier in Auszügen beispielhaft angeführte, eine wichtige Basis für eine solche theoretisch-analytische Betrachtung sein können. Lehrentwicklungsprojekte scheinen für einen solchen forschenden Zugang in besonderer Weise geeignet, da mit ihnen in der Regel neue, innovative und damit in der Hochschulbildung bislang wenig bis gar nicht etablierte didaktische Konzepte entwickelt werden. Sie stellen somit eine wichtige Datenbasis für eine zukunftsgerichtete Grundlagenforschung zu Lehr-Lernprozessen dar. Gleichzeitig stellt die Generierung eines solchen Grundlagenwissens wiederum eine zentrale Ressource einer fundierten Lehrentwicklung dar und fließt damit in die hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekte zurück.

An dieser Stelle konnte das wechselseitige Potential von Lehrentwicklungsprojekten und theoretisch-analytischer Reflexion nur cursorisch vorgestellt werden. Im Rahmen des laufenden Projekts werden aktuell Daten generiert, die perspektivisch unter der hier entwickelten analytischen Perspektive ausgewertet werden. Die ANT selbst schlägt kein festgefügtes methodisches Repertoire vor, wird aber oftmals mit einem situativen und ethnographischen Forschungszugang verbunden. Hauptinteresse ist dabei den Netzbildungsprozess rekonstruktiv nachzuvollziehen und das Blackboxing analytisch aufzubrechen. Dabei ist zu beachten, dass die Aktanten im Rahmen der Herausbildung eines Netzwerkes eine Doppelfunktion innehaben. Einerseits werden Aktanten in Netzwerken selbst erst durch Translationsprozesse zu Akteuren des Netzwerks konstituiert. Ihre Interessen, Aufgaben und Rollen sind das Resultat der Zuschreibungen durch andere Aktanten (vgl. LINDNER, 28. 9. 2007, S. 1). Auf der anderen Seite sind sie selbst aktive Akteur*innen der Produktion von Übersetzungen und formen dadurch Inhalte, Rollen und Ziele des Netzwerks maßgeblich mit.

Aus diesen beiden Funktionen ergeben sich zwei grundlegende Perspektiven für die Beobachtenden, welche in Kombination eine Erklärung zur Bildung des Netzwerkes liefern können. Aus Perspektive eins „folgt der Beobachter den Akteuren, um herauszufinden, wie diese die unterschiedlichen Elemente definieren und in

Verbindung bringen, mit denen sie ihre Welt aufbauen und erklären“ (CALLON, 1986, S. 201). Dies bedeutet, dass sich das Netzwerk durch die Beobachtung und Analyse der Zuschreibungen bestimmter Eigenschaften und Rollen zu anderen Entitäten aus der Perspektive eines einzelnen Aktanten erfassen lässt. In diesem Sinne werden im Rahmen des Projektes Interviews mit Lehrenden sowie eine Fragebogenerhebung mit Studierenden durchgeführt.

Die andere Perspektive fokussiert die Übersetzungen selbst, durch die die Akteur*innen definiert werden (vgl. SCHULZ-SCHAEFFER, 2000a, S. 198). Die Nutzung des Übersetzungsbegriffes ermöglicht es den Beobachtenden, die Analyse nicht mit festgelegten Grenzen zu beginnen, sondern den Prozess nachzuvollziehen, wie von einem Aktant einem anderen Aktant eine feste Grenze zugeschrieben wird (vgl. ebd.). Dabei wird untersucht, wie ein Aktant den anderen Akteur*innen Interessen oder Ziele zuweist. Es kann ermittelt werden, welche Interessen und Ziele die Aktanten teilen und wie die Verantwortung hinsichtlich des gemeinsamen Handelns zwischen ihnen verteilt ist. Um diese Perspektive analytisch einzufangen, werden in dem Lehrentwicklungsprojekt Mitschnitte der Seminarsitzungen erstellt und die Kommunikationen auf der Plattform als Datenbasis herangezogen.

Aus der Analyse solcher Daten unter der theoretischen Sicht der ANT können zentrale Fragen des digitalen kollaborativen Lernens an Hochschulen weiterverfolgt werden, z. B. in welchen Aspekten technische und nicht-technische Aktanten voneinander abhängig sind. Wie und wo werden Lehrende (durch die Technik) dabei zum Lernenden? Wo sehen Lehrende Veränderungspotenzial, wie erleben sie ihre eigene Wirkmächtigkeit in der Arbeit mit dem Programm und an welchen Stellen werden weitere Verbindungen aufgebaut, die „nur“ durch das Tool zustande kommen? An welchen Stellen können Lehrende und Studierende Digitalität als Aktant sichtbar nutzen und nutzbar machen? In welchen Formen des Lehrens und Lernens wird mit diesem Aktant kollaborative Arbeit (un-)möglich gemacht? Die Beantwortung dieser und weiterer Fragestellungen ermöglicht somit insgesamt eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis des Digitalen und dem Pädagogischen und eröffnet zugleich wichtige Einsichten für die didaktische Gestaltung eines solchen Lernsettings.

6 Literaturverzeichnis

- Belliger, A. & Krieger, D. J.** (2006). *ANThology: ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie (ScienceStudies)*. Bielefeld: Transcript.
- Callon, M. & Latour, B.** (1991). Techno-economic networks and irreversibility. In J. Law (Hrsg.), *A sociology of monsters: Essays on power, technology and domination* (S. 132-161). London: Routledge.
- Callon, M.** (1986). Some Elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St. Brieuc Bay. In J. Law (Hrsg.), *Power, action an belief: A new sociology of knowledge?* (S. 196-233). London u. a.: Routledge & Kegan Paul.
- Cress, U. & Kimmerle, J.** (2008). A systemic and cognitive view on collaborative knowledge building with wikis. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(2), 105-122.
- Dürkop, A. & Ladwig, T.** (2016). *Neue Formen der Koproduktion von Wissen durch Lehrende und Lernende. Arbeitspapier Nr. 24*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B.** (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung: was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Hamburg: ZLL21.
- Günther, D., Kirschbaum, M., Kruse, R., Ladwig, T., Prill, A., Stang, R. & Wertz, I.** (2019). *Zukunftsfähige Lernraumgestaltung im digitalen Zeitalter. Thesen und Empfehlungen der Ad-hoc Arbeitsgruppe Lernarchitekturen des Hochschulforum Digitalisierung. Arbeitspapier Nr. 44*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Haake, J. M., Schwabe, G. & Wessner, M.** (Hrsg.) (2004). *CSCS-Kompendium: Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen*. München: Oldenbourg.
- Kapur, M. & Kinzer, C. K.** (2009). Productive failure in CSCS groups. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(1), 21-46.
- Koschmann, T., Zemel, A., Conlee-Stevens, M., Young, N., Robbs, J. & Barnhart, A.** (2003). Problematizing the problem: A single case analysis in a dPBL

meeting. In B. Wasson, S. Ludvigsen & U. Hoppe (Hrsg.), *Designing for change in networked learning environments: Proceedings of the international conference on computer support for collaborative learning (CSCL '03)* (S. 37-46). Bergen, Norway: Kluwer Publishers.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to Actor-Network-Theory (Clarendon lectures in management studies)*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Law, J. & Hassard, J. (1999). *Actor network theory and after*. Malden, CA: Blackwell Publishers.

Ligorio, M. B., Loperfido, F. F. & Sansone, N. (2013). Dialogical positions as a method of understanding identity trajectories in a collaborative blended university course. *International Journal of Computer- Supported Collaborative Learning*, 8(3), 351-367.

Lindner, D. (2007). *Akteur-Netzwerk-Theorie und Möglichkeiten für die Analyse kollektiver Entscheidungen im Rahmen experimenteller Sozialforschung*. Abstract zum Vortrag anlässlich der Tagung: Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften: Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie? Veranstaltung vom 27.-28.09.2007. Veranstalter: Johann Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt. <http://www.soz.uni-frankfurt.de/Netzwerktagung/Lindner-Abstract%20zur%20Netzwerktagung.pdf>, Stand vom 11. September 2008.

Medina, R. & Stahl, G. (2019). Analysis of group practices. In U. Cress, C. Rosé, A. Wise & J. Oshima (Hrsg.), *International handbook of computer-supported collaborative learning*. New York, NY: Springer.

Peuker, B. (2010). Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT). In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 325-335). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_29

Roschelle, J. (1996). Learning by collaborating: Convergent conceptual change. In T. Koschmann (Hrsg.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm* (S. 209-248). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schaal, S. (2009). *Arbeitstätigkeit in Organisationen: Betrachtung aus Sicht der Tätigkeitstheorie, der Akteur-Netzwerk-Theorie und des boundary object*. Reihe „Lerntätigkeit & Arbeitsgestaltung“ NR. 01/2009. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:ch1-200901048>

Schön, S., Ebner, M. & Schön, M. (2016). *Verschmelzung von digitalen und analogen Lehr- und Lernformaten. Arbeitspapier Nr. 25*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Schulz-Schaeffer, I. (2000a). Akteur-Netzwerk-Theorie. Zur Koevolution von Gesellschaft, Natur und Technik. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung* (S. 187-209). München u.a.: R. Oldenbourg.

Schulz-Schaeffer, I. (2000b). *Sozialtheorie der Technik*. Frankfurt am Main: Campus Verl. (Campus Forschung, Bd. 803).

Stahl, G. & Hakkarainen, K. (2019). Theories of CSCL. In U. Cress, C. Rosé, A. Wise & J. Oshima (Hrsg.), *International handbook of computer-supported collaborative learning*. New York, NY: Springer. Web: <http://GerryStahl.net/pub/cscltheories.pdf>, Stand vom 1. April 2020.

Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.

Stahl, G. (2012). *Theorien des CSCL. CSCL-Kompodium 2.0: Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten, kooperativen Lernen* (2., völlig überarb. und erw. Aufl.). Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783486716825.16>

Stahl, G. (2015). A decade of CSCL. *International journal of computer-supported collaborative learning*, 10(4), 337-344.

Stahl, G. (2016). The group as paradigmatic unit of analysis: The contested relationship of CSCL to the learning sciences. In M. A. Evans, M. J. Packer & R. K. Sawyer (Hrsg.), *Reflections on the learning sciences*. New York, NY: Cambridge University Press. Web: <http://GerryStahl.net/pub/lis.pdf>, Stand vom 1. April 2020.

Stahl, G. (2017). Group practices: a new way of viewing CSCL. *International journal of computer-supported collaborative learning*, 12(1), 113.

Stahl, G., Cress, U., Ludvigsen, S. & Law, N. (2014). Dialogic foundations of CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9(2), 117-125.

Stahl, G., Koschmann, T. & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Hrsg.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (S. 409-426). In Deutsch: http://GerryStahl.net/cscl/CSCL_German.pdf, Stand vom 1. April 2020.

Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. a. P. & van Der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253-268.

Truschkat, I. & Volk, S. (2019). E-Portfolios als Lehr-Lernmedium der Theorie-Praxis-Verzahnung. In W. Arens-Fischer & K. Dinkelborg (Hrsg.), *Duales Studium – Personal in Hochschule und Betrieb gemeinsam entwickeln*. Berlin: DUZ.

Wildt, J. (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung. In Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 12-39). Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 117. Bielefeld: Bertelsmann.

Wildt, J. & Eberhardt, U. (2010). Einleitung: Neue Impulse? Hochschuldidaktik nach der Strukturreform. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 11-24). Wiesbaden: Springer.

Autor*innen



Prof. Dr. Inga TRUSCHKAT || Universität Hildesheim,
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik ||
Universitätsplatz 1, D-31141 Hildesheim

www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-sozial-und-organisationspaedagogik/

truschka@uni-hildesheim.de



Dr. Sabrina VOLK || Universität Hildesheim,
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik ||
Universitätsplatz 1, D-31141 Hildesheim

www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-sozial-und-organisationspaedagogik/

volksab@uni-hildesheim.de



Dr. Sophie DOMANN || Universität Hildesheim,
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik ||
Universitätsplatz 1, D-31141 Hildesheim

<https://www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-sozial-und-organisationspaedagogik/>

domann@uni-hildesheim.de

Tina TALMAN & Laura SCHILOW¹ (Berlin)

Framework zum Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre

Zusammenfassung

Im Bereich der digitalen Lehrentwicklung stagnierte der Diffusionsprozess bis vor Kurzem weitestgehend bei Basisanwendungen. Der Integration digitaler Elemente in der Lehre stehen beharrliche Barrieren gegenüber. Die Hochschuldidaktik muss daher niedrigschwellige, zeiteffiziente Angebote bereitstellen, um die Gestaltung mediendidaktisch informierter und qualitativ hochwertiger Lehr-Lern-Szenarien zu fördern. Unser Framework bietet einen fokussierten und gleichsam umfassenden Lösungsansatz für diese Herausforderung.

Schlüsselwörter

Digitalisierung, Lehrentwicklung, Weiterbildung, Medienkompetenz, Learning Design

¹ E-Mail: tina.talman@hu-berlin.de, laura.schilow.1@hu-berlin.de



Framework for using digital media in higher education teaching

Abstract

Until recently, the teaching of digital tools in teacher development was largely limited to basic applications. The integration of digital elements in teaching is undermined further by specific obstacles. In order to foster high-quality teaching and learning scenarios, didactics departments must develop vocational trainings that are accessible and can be conducted in a time-efficient manner. The framework presented in this paper offers a focused yet comprehensive approach for tackling these challenges.

Keywords

digitalisation, teaching development, vocational training, media competencies, learning design

1 Einleitung

Die Digitalisierung der Hochschullehre und damit verbunden die Vermittlung digitaler Kompetenzen sind Teil des Bildungsauftrags von Hochschulen (KMK, 2017; RIDSDALE et al., 2015; HEIDRICHBAUER & KRUPKA, 2018). Mittels digitaler Lehr-Lernszenarien sollen sich Studierende Medienkompetenz aneignen (vgl. CARRETERO, VUOKARI & PUNIE, 2017). Um diesen Bildungsauftrag erfolgreich bedienen zu können, benötigen insbesondere die Hochschullehrenden vielfältige Kompetenzen zur Gestaltung, Umsetzung und sinnvollen didaktischen Einbettung digitaler Formate (JOKIAHO, 2018; GRABOWSKI & PAPE, 2016; EICHORN et al., 2017). Gleichsam signalisieren Lehrende jedoch häufig Vorbehalte und Unterstützungsbedarfe (vgl. SCHÜNEMANN & BUDDE, 2018; HFD, 2016). Digitale Lehre wird mit zusätzlichem Arbeitsaufwand verbunden und der Mehrwert bleibt oft unklar (GOERTZ, 2018; SCHMID et al., 2017). Zudem ist die Vielzahl an digitalen Formaten und Tools für Einsteiger*innen oft unüberschaubar und die Applikation für die eigene Lehre mitunter nicht augenfällig. In der Praxis do-

minieren daher Basisanwendungen (z. B. Präsentationssoftware, Nutzung digitaler Texte) die digitalen Lehrrepertoires (vgl. SCHMID et al., 2017; FRIEDRICH & PERSIKE, 2016; RUB, 2020).

Die Hochschuldidaktik muss Lösungen suchen, wie Barrieren minimiert und Lehrende zum didaktisch informierten Einsatz digitaler Formate, mithin zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung ihrer Lehre, motiviert werden können.

Unser dreistufiges Framework adressiert den Bedarf nach konziser theoretisch und praktisch fundierter Orientierung und verdeutlicht Möglichkeiten der unkomplizierten Einbindung digitaler Elemente. Im Folgenden skizzieren wir unsere theoretischen und (erfahrungs-)praktischen Ausgangspunkte. Dann erläutern wir die Kernelemente unseres Frameworks, geben einen kurzen Einblick in die ersten Umsetzungserfahrungen und beschreiben Anpassungen.

2 Theoretische Überlegungen und praktische Implikationen

Für die Gestaltung digitaler Lehrformate können Befunde aus verschiedenen Forschungsschwerpunkten genutzt werden. So liefern Analysen des Entwicklungsstandes von Digitalisierung im Hochschulkontext wichtige Impulse bzgl. der notwendigen Voraussetzungen, der potenziellen Hemmnisse und auch des tatsächlichen Nutzungsverhaltens. Darüber hinaus müssen didaktische und lerntheoretische Erkenntnisse einbezogen werden.

Laut KMK (2017) erhöhen digitale Lehr-Lernszenarien die Flexibilität und die individualisierte Umsetzung des Studiums. Digitale Formate haben das Potential, der Heterogenität der Studierenden Rechnung zu tragen und das Prinzip des Lifelong Learning zu stützen. Gleichwohl wird Digitalisierung im Hochschulalltag auch sehr kritisch beurteilt. Insbesondere die digitale Sachkompetenz der Lehrenden ist eine wesentliche Stellschraube. Friedrich & Persike (2016) konnten in ihren Analysen zum digitalen Nutzungsverhalten im Studium zeigen, dass Hochschulleh-

rende aktiv digitale Elemente in ihre Lehre einbauen müssen, um Studierende zur Auseinandersetzung mit diesen Lernszenarien anzuregen und einen Kompetenzzuwachs zu stimulieren (FRIEDRICH & PERSIKE, 2016).

Lehrende sind in dieser Lesart die wesentlichen Initiator*innen für die Integration digitaler Elemente und gleichzeitig Multiplikator*innen bei der Förderung digitaler Kompetenzentwicklung. Um als Vermittler*innen digitalen Wissens adäquat agieren zu können, müssen sich Lehrende jedoch zunächst selbst Kompetenzen in diesem Bereich aneignen. So zeigen Umfragen zwar, dass etablierte digitale Tools, wie z. B. Präsentationssoftware, digitale Texte oder Lernmanagementsysteme zum Standardrepertoire von Hochschuldozent*innen gehören, aber innovative Formate, wie z. B. Blended Learning, Wikis oder Webinare, in der Lehrpraxis kaum relevant sind (vgl. SCHMID et al., 2017; FRIEDRICH & PERSIKE, 2016; RUB, 2020). Obgleich an den Hochschulen häufig eine kleine Gruppe von Pionier*innen innovative Lehr-Lernszenarien umsetzt, ist der Transfer in die Breite voraussetzungs-voll (vgl. BLANK, STRATMANN & WIEST, 2018). Problematisch erscheint aus Perspektive der Lehrenden insbesondere der Zeit- bzw. Aufwandsfaktor: Im Monitor digitale Bildung der Bertelsmann Stiftung gaben 60 % der befragten Hochschullehrenden an, dass der Aufwand für digitale Lehr-Lernszenarien zu groß sei, insbesondere, da das nötige Zeitinvestment nicht in die Deputatsrechnung fällt (SCHMID et al., 2017). Des Weiteren zeigt die Erhebung, dass der notwendige Wissenserwerb von den Lehrenden primär in Eigenregie erbracht wird (ca. 95 % der Befragten). (ebd.)

Die Ad-hoc-Umstellung auf reine Online-Lehre im Zuge der COVID-19-Pandemie hat der Digitalisierung von Lehre einen wichtigen Schub gegeben. Erste Umfragen unter Lehrenden und Studierenden implizieren allerdings, dass didaktische Überlegungen in den digitalen Szenarien des Sommersemesters oft nicht berücksichtigt wurden. In einer Kurzbefragung der Ruhr-Universität Bochum gaben 57 % der Lehrenden an, die Lernziele keiner ihrer Veranstaltungen angepasst zu haben (RUB, 2020). In Studierendenbefragungen wird u. a. von höheren Workloads, dem Wunsch nach mehr Interaktivität und der mangelnden kontextuellen Einbettung der Materialien berichtet (vgl. exemplarisch Befragungen des ASTA Universität Lüne-

burg², ASTA TU Darmstadt³, Universität Göttingen⁴). Die Angaben zu den Umsetzungsformaten digitaler Lehre deuten darauf hin, dass weitgehend Standardoptionen gewählt werden (z. B. E-Mail- und Forenkommunikation, Material-Upload in Lernmanagementsystemen) (RUB, 2020).

Es ist also weiterhin angezeigt, mediendidaktische Unterstützungsangebote zur Förderung der Lehrqualität bereitzustellen. Die positiven Effekte digitaler Lernszenarien können aber nur ausgeschöpft werden, wenn sie mit didaktischen Vorüberlegungen verknüpft sind. Die entscheidenden Argumente für (oder gegen) den Einsatz sollten die zugrundeliegenden Lernziele und die fachlichen Inhalte der jeweiligen Lernsequenz sein (STEGMANN et al., 2016; MAYRBERGER, 2018).

Das Ziel unseres Framework-Konzepts ist daher zum einen, dass mehr digitale Szenarien, Formate, sowie Instrumente Eingang in die Lehrpraxis finden und zum anderen, dass Auswahl und Einsatz didaktisch informiert erfolgen.

3 Framework zum Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre

Das Framework wurde im Lehr-Lernlabor bologna.lab der Humboldt-Universität zu Berlin entwickelt und folgt der Maßgabe, grundlegende Informationen, Bedingungen und Evidenzen zu systematisieren. ‚Framework‘ bezeichnet dabei einen Gesamtzusammenhang spezifischer mediendidaktischer Angebote, aus denen die Lehrenden Teilelemente bedarfsentsprechend wählen können. In der Konzipierung

² <https://asta-lueneburg.de/post/das-digitale-semester-4660/>

³ <https://www.asta.tu-darmstadt.de/asta/de/aktuelles/2020-05-25-ergebnisse-umfrage-situation-der-lehre-w%C3%A4hrend-covid-19>

⁴ https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/1bb010ea661fda93bc4cc62bfc5442e3.pdf/20200604_studierendenbefragungSoSe2020_Voraussetzungenf%C3%BCrAG.pdf

griffen wir unsere arbeitspraktischen Erfahrungen auf: Um den zeitlichen Aufwand für die Lehrenden möglichst gering zu halten, knüpfen die Bausteine des Frameworks direkt an den Lehrprojekten an; die inhaltliche Schwerpunktsetzung innerhalb der Teilelemente übernehmen die Lehrenden individuell; die Elemente des Frameworks sollen eine handlungspraktische Orientierung bieten, ohne aber spezifische Techniken, Technologien oder Tools zu vermitteln; die Komponenten sollen theoretisch fundiert sein, ohne jedoch abstrakte Einführungen oder Metadiskussionen voranzustellen. Aus lerntheoretischer Perspektive orientierten wir uns an etablierten Modellen, z. B. dem Constructive Alignment nach Biggs (1996), der Lernzieltaxonomie nach Bloom (1976) und der Grundfigur didaktischen Designs nach Reinmann (2015).

Das konzipierte Framework umfasst drei Schritte. Dabei behalten die Lehrenden eine größtmögliche Entscheidungsautonomie hinsichtlich der Gestaltung ihrer Lehrprojekte. Die drei Teilschritte des Frameworks sind:

- 1) die Orientierungshilfe zur Nutzung digitaler Medien in der Lehre: OdiLe;
- 2) der Orientierungsworkshop ABC Learning Design / Moodle-Kurs zum Schnelleinstieg Online-Lehre;
- 3) weiterführende Fortbildungen und Beratungen.

3.1 Orientierungshilfe zur Nutzung digitaler Medien in der Lehre: OdiLe

Unser Klassifikationsschema OdiLe (s. Abb. 1) visualisiert digitale Formate, ihre Anwendungszwecke und didaktischen Bezugspunkte. Unser Ausgangspunkt sind hier die Medienkategorien nach Laurillard (2002, 1998), welche auf Lernaktivitäten fokussieren. Der Ansatz folgt damit der Prämisse: „different media contribute to the learning process in very different ways“ (LAURILLARD, 1998). Die ursprünglichen Medienkategorien (narrativ, interaktiv, kommunikativ, adaptiv und produktiv) haben wir u. a. mit konkreten Lehr-Lern-Settings und Kernbausteinen der Didaktik (z. B. Lernziele, Aktivierung) verknüpft und so weiterentwickelt, dass

eine Schablone zum Abgleich von individuellem Lehrprojekt und digitalen Formaten entsteht (vgl. CONOLE & FILL, 2005; LAMERAS et al., 2012).

Das Ziel ist, dass Lehrende schnell eine Vorstellung davon entwickeln können, welche digitalen Formate bzw. Szenarien sich für ihr Lehrprojekt anbieten. Damit auch die didaktischen Aspekte des Vorhabens Berücksichtigung finden, geben die Kategorien „Didaktischer Fokus“, „Aktivitätsniveau“ und „Vorteile“ bzw. „Fallstricke“ bereits einen Einblick, welche weiteren Überlegungen in die Konzeption eingehen müssen. Die bisherigen Rückmeldungen von Nutzer*innen aus unserem hochschuldidaktischen Netzwerk sind positiv. OdiLe vermittelt unkompliziert eine erste, anschauliche Einsicht in digitale Optionen. Eine Erweiterung des Modells um optional zuschaltbare Erläuterungen der Kernkonzepte (z. B. als Mouse-over) wird derzeit diskutiert.

Um den Transfer des Schemas in andere Hochschulkontexte zu vereinfachen, ist die Lizenzierung so angepasst, dass hochschuleigene Softwarebeispiele integriert werden können.

Didaktischer Fokus	Wissens-vermittlung	Anwendung und kritisch-reflexive Vertiefung von Wissen			Wissens-produktion	
	Lehrformate	Vorlesung	Seminar Tutorium Übung			Forschungs- Projektseminar
Aktivitätsniveau (Studierende)	rezeptiv				produktiv	
Klassifizierung Medienformat	Aneignen	Interagieren	Anwenden	Kommunizieren	Kollaborieren	Darstellen
Potentielle Zwecke & Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> •Inhalte kennen und verstehen •Inhalte wiederholen •individualisiertes Lernen •Wiederverwendbar 	<ul style="list-style-type: none"> •Inhalte üben •Wissensstand prüfen •Feedback erhalten •aktives Lernen stimulieren 	<ul style="list-style-type: none"> •(Praxis-)Bezüge bilden •Analytisches Denken und Beurteilen •breitenwirksam verwendbar 	<ul style="list-style-type: none"> •Wissen austauschen •Arbeit organisieren •vernetzen •reflektieren •Heterogenität adressieren 	<ul style="list-style-type: none"> •Wissen gemeinsam erarbeiten •Vertiefen •dokumentieren •Wissenschaftspraxis erfahren 	<ul style="list-style-type: none"> •Wissen darstellen •Ergebnisse kommunizieren / dokumentieren •Digitale Kompetenzen ausbilden
Beispiele Umsetzung	Erklärvideo	Quiz	Simulation	Diskussionsforum	Digitale Texte	Wiki
	Audio-/Videoaufzeichnung	Aktionsaufforderung (Prompt)	Adaptive Lernumgebung	Web-Konferenz	E-Portfolio	Podcast
	Screencasts/Bildschirmvideos	Abstimmungssysteme		Teamboards	Digitale Whiteboards	Weblog
Beispiele Software/Tools	Camtasia Studio OBS OpenCast	Pingo PowerPoint Zoom-Abstimmung	HSP VR/AR-Anwendungen	Adobe Connect / Zoom / BBB Matrix Elements	OnlyOffice Etherpad Mahara	OpenCast Medien-Repositorym
Potentielle Fallstricke	<ul style="list-style-type: none"> •Erstaufwand Produktion •Nachbearbeitung notwendig (z.B. Einfügen einer Kapitelstruktur, Aufgabenstellung) 	<ul style="list-style-type: none"> •Smartphone o.Ä. erforderlich •Soziale Erwünschtheit Antwortverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> •Definition von Entscheidungsfaktoren schwierig •Demotivation bei negativer Rückmeldung 	<ul style="list-style-type: none"> •Moderationsbedarf •Diskussionsimpuls nötig •teils tieferes technisches Know-How nötig 	<ul style="list-style-type: none"> •Anleitung von Methode und Tools •Engagement nicht gleichverteilt •Rollenwandel der Lehrperson 	<ul style="list-style-type: none"> •Know-How bzgl. Copyright /Lizenzen und Technik •Vorab eindeutige Zuordnung von Leistungsanteilen

Abb. 1: OdiLe

3.2 Orientierungsworkshop ABC Learning Design / Moodle-Kurs zum Schnelleinstieg Online-Lehre

Im zweiten Schritt können Lehrende in einem zweistündigen Kurzworkshop ein Lehrprojekt nach dem ABC-Ansatz (re-)konzeptualisieren (vgl. HASENKNOPF et al., 2019). Auch das *ABC Learning Design* (YOUNG & PEROVIC, 2016) knüpft theoretisch-konzeptionell an Laurillard (2012) an. Die Kernidee ist, dass Lehrende ohne spezifische Voraussetzungen erfüllen oder Kenntnisse mitbringen zu müssen, ein Lehrprojekt in ein digital angereichertes Lehr-Lernszenario umwandeln (s. Abb. 2). Über das Mapping von einzelnen Lernaktivitäten bzw. Lernformaten (Aneignung, Erkundung, Übung, Diskussion, Kollaboration, Produktion) werden zunächst Struktur und Charakter einer Lehrveranstaltung vergegenwärtigt. Daraus ergibt sich eine neue Perspektive auf Ziele, Methoden, Arbeitsphasen usw. Den Lernformaten ist eine erweiterbare Auswahl digitaler Techniken zugeordnet. Die

Lehrenden entwickeln damit einen Plan, welche digitalen Elemente sie wann und mit welchem Lernzweck einsetzen könnten. So entsteht Schritt für Schritt ein Storyboard für ein digitales bzw. digital angereichertes Lehrprojekt.

Das Feedback der Pilotgruppe zeigte, dass das Format insgesamt lehrreich, nützlich und unterhaltsam war. Die Umsetzung bedarf aber eines konsequenten Timeboxings. Die zeitliche Einteilung sowie Dynamik war für die Teilnehmenden z. T. nicht deutlich genug. Dies muss von Beginn an expliziert und stringent umgesetzt werden. Ferner gab es den Wunsch, die Lernformate eingehender zu erläutern und einzubetten. Einige Teilnehmende hatten Schwierigkeiten, die Lernziele und einzelnen Phasen ihrer Lehrprojekte pointiert zu artikulieren. Um diese Anregungen im Workshop umzusetzen, müsste die Arbeitszeit ggf. etwas erhöht oder eine zusätzliche Arbeitshilfe (z. B. Leitfaden, Vorlage) bereitgestellt werden.

Aufgrund der COVID-19-Beschränkungen war es im Sommersemester 2020 nicht möglich, den Workshop erneut durchzuführen. Um die Lehrenden bei der Umstellung ihrer Lehre dennoch zu unterstützen, wurde der Moodle-Crashkurs „Präsenzlehre in Online-Lehre übersetzen“ konzipiert, in dem das ABC ein Modul ist. Die Kernelemente wurden in interaktive Formate überführt, um den Prozess möglichst originalgetreu nachzubilden. Die eigentliche Dynamik der Methode wie auch die kommunikativen Komponenten in der Ideenentwicklung sind in diesem Szenario leider nicht umsetzbar. In diesem Modul ist es jedoch möglich, die Lernformate eingehender zu erläutern und auf die Lernziele näher einzugehen. Insgesamt verzeichnet der Moodle-Kurs (Stand 05/20) über 217 Teilnehmende. Das ABC steht in der Statistik der Kursaktivitäten auf Platz eins.

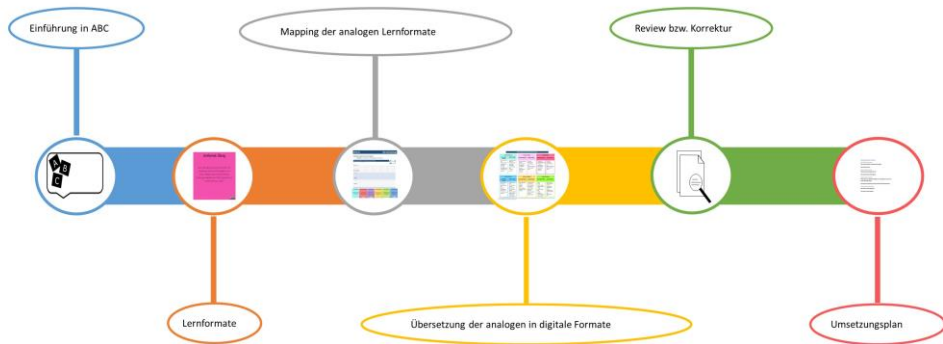


Abb. 2: Phasen-Modell des ABC aus unserem Moodle-Kurs

3.3 Weiterführende Fortbildung und Beratung

Im letzten Schritt des Frameworks sind die Lehrenden eingeladen, weiterführende Qualifikations- und Beratungsangebote zu digitaler Lehrentwicklung zu nutzen. Sie haben mithilfe der vorherigen Schritte eine erste Orientierung im Feld erlangt und einen Entwurf entwickelt, wie sie ihre Lehrprojekte digitalisieren wollen. Die Lehrenden können nun informierte Entscheidungen bzgl. der passenden Weiterbildungsmodulen treffen. Bei Unsicherheiten oder weiterführenden Klärungsbedarfen steht unsere individuelle Beratung zur Verfügung, in der auch thematisch zentrierte Weiterbildungsangebote eruiert werden können. Da das *bologna.lab* keine eigenständige hochschuldidaktische Einrichtung ist und unsere Angebote nur spezifische Themen für kleine Gruppen abbilden, beziehen wir in der Beratung das Angebot der Beruflichen Weiterbildung der HU Berlin und des Berliner Zentrums für Hochschullehre ein, die ein breites thematisches Spektrum bedienen, z. B. einzelne Formate (Blended Learning, Lehrvideos, ePortfolios) und technisches Know-how (z. B. Video-Produktion, Web-Conferencing, OER). Unsere Erfahrung zeigt zudem, dass die Lehrenden auch nach einer Qualifizierung begleitenden Austausch (z. B. Beratung, moderierte kollegiale Formate) schätzen. Daher unterstützen wir

die Lehrenden mit Austauschformaten, u. a. punktuell im Umsetzungsprozess (z. B. Verzahnung von digitalen und analogen Elementen, Kommunikation in synchronen und asynchronen Settings, Aktivierung von Studierenden).

4 Fazit und Ausblick

Die bisherigen Rückmeldungen bestärken uns, das Konzept des Frameworks beizubehalten und auszubauen. Die modulare Aufbereitung und Kontextualisierung von OdiLe und ABC treffen den Bedarf der Lehrenden, sich schnell und ohne Voraussetzungen zu informieren.

Mit der digitalen Bereitstellung von OdiLe und ABC im Moodle-Kurs sind wir dem Bedarf nach Orientierung und Einbettung im Sommersemester 2020 nachgekommen. Der Moodle-Kurs wird weiterhin aktualisiert werden und kann von den Lehrenden als eigenständige Ressource genutzt werden.

Auch in den kommenden Semestern wird der Anteil digitaler Lehre vergleichsweise hoch bleiben. Damit die Studierenden von Online-Lehre profitieren können, brauchen sie mediendidaktisch ausgereifte Lehr-Lernszenarien. Die Lehrenden sind und bleiben also die zentralen Impulsgeber*innen und Multiplikator*innen für die Gestaltung digitaler Lehre und damit der Ausbildung digitaler Kompetenzen.

Mit der Fortführung, der Optimierung und dem bedarfsentsprechenden Ausbau unseres Frameworks möchten wir Bestrebungen zur Förderung von Lehrentwicklung und -qualität unterstützen.

Im Sinne der Nachhaltigkeit ist geplant, die verfügbaren Materialien als OER bereitzustellen. Da bisher unsere Angebote primär im HU-Kontext genutzt werden.

Zusätzlich wäre das digitale Modell des ABC-Orientierungsworkshops in ein Webinarformat zu überführen, um den Prämissen der temporeichen Konzipierung und des kommunikativen Ideenaustauschs gerecht zu werden.

5 Literaturverzeichnis

- Biggs, J.** (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Blank, J., Stratmann, R. & Wiest, M.** (2018). Digitalisierung von Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Zielgruppen und den Lehrgewohnheiten an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, 2018(1).
- Bloom, B.** (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y.** (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*.
- Conole, G. & Fill, K.** (2005). A learning design Toolkit to create pedagogically effective learning activities. *Journal of Interactive Media in Education*, 08, 1-16.
- 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. 209-221). Münster, New York: Waxmann.
- Friedrich, J.-D. & Persike, M.** (2016). *Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive*. Essen
- Goertz, L.** (2018). *Digitalisierung der Bildung | Herausforderungen: Welche Hindernisse erschweren den Einsatz digitalen Lernens?* Gütersloh: Bertelmann Stiftung.
- Grabowski, S. & Pape, A.** (2016). *Digitales Lehren und Lernen*. Bonn: nexus impulse für die Praxis.
- Hasenknopf, B., Michou, V., Milani, M., Perović, N. & Young, C.** (2019). Sharing the ABC approach to learning design across three European universities. *European Learning & Teaching Forum 2019*.

Heidrich, J., Bauer, P. & Krupka, D. (2018). *Strukturen Und Kollaborationsformen Zur Vermittlung Von Data-Literacy-Kompetenzen – Stand Der Forschung*. Essen.

HfD (2016). *The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter*. Arbeitspapier Nr. 27. Berlin.

Jokiaho, A. (2018). *Didaktische E-Learning-Szenarien für die Hochschullehre*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

KMK (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Kultusministerkonferenz (Hrsg).

Lameras, P., Levy, P., Paraskakis, I. & Webber, S. (2012). Blended university teaching using virtual learning environments: Conceptions and approaches. *Instructional Science*, 40(1), 141-157.

Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London: Routledge.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science. Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York, NY: Routledge.

Mayrberger, K. (2018). Digitalisierung von Lehre und Lernen... oder warum die Frage nach einem Mehrwert von E-Learning obsolet geworden ist. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Digitale Lehrformen für ein studierendenzentriertes und kompetenzorientiertes Studium. Eine Tagung des Projekts nexus in Zusammenarbeit mit dem Center für Digitale Systeme (CeDiS) der Freien Universität Berlin* (1. Aufl., S. 35-45). Münster.

Reinmann, G. (2015). *Studententext Didaktisches Design*. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf

Ridsdale, C., Rothwell, J., Smit, M., Bliemel, M., Irvine, D., Kelley et al. (2015). *Strategies and Best Practices for Data Literacy Education Knowledge Synthesis Report*. Dalhousie University.

Ruhr-Universität Bochum (2020). *Erste Ergebnisse der Lehrendenbefragung der RUB zur digitalen Lehre im SoSe 2020*. <https://ruhr-uni-bochum.sciebo.de/s/PLqkMqilD8Y8QjA>

Schmid, U., Goertz, L., Radomski, S., Thom, S. & Behrens, J. / Bertelsmann Stiftung (2017). *Monitor Digitale Bildung – Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Schünemann, I. & Budde, J. (2018). *Hochschulstrategien für die Lehre im digitalen Zeitalter: Keine Strategie wie jede andere!* Arbeitspapier Nr. 38. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.

Stegmann, K., Wecker, C., Mandl, H. & Fischer, F. (2016). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. R. Tippelt, R. & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1-22). Wiesbaden: Springer.

Young, C. & Perović, N. (2016). Rapid and Creative Course Design: As Easy as ABC? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 228, 390-395.

Autor*innen



Tina TALMAN || Humboldt-Universität zu Berlin / bologna.lab || Hausvogteiplatz 5-7, D-10117 Berlin

https://bolognalab.hu-berlin.de/de/digitale_lehre

tina.talman@hu-berlin.de



Laura SCHILOW || Humboldt-Universität zu Berlin / bologna.lab || Hausvogteiplatz 5-7, D-10117 Berlin

https://bolognalab.hu-berlin.de/de/digitale_lehre

laura.schilow.1@hu-berlin.de

Tobias JENERT¹ (Paderborn)

Überlegungen auf dem Weg zu einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen

Zusammenfassung

Die Frage, wie sich die Weiterentwicklung der Lehre an Hochschulen systematisch verankern lässt, erfährt mit dem Auslaufen von Förderprogrammen wie dem QPL erneute Aufmerksamkeit. Bislang fehlt es an einer kontextspezifischen Theorie, die lehrbezogenen Wandel an Hochschulen analysier- und gestaltbar macht. In jedem Fall sind Change-Konzepte aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich nur sehr beschränkt auf Hochschulen übertragbar. Demgegenüber gibt neuere Forschung Hinweise darauf, welche Kernkategorien eine hochschulspezifische Change-Theorie umfassen könnte. Darauf aufbauend schlägt der Beitrag zwei Konzepte als Kernkategorien einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen vor.

Schlüsselwörter

Lehrentwicklung, Change Management, Lehrinnovation

¹ E-Mail: tobias.jenert@uni-paderborn.de



Developing core categories for a comprehensive theory of educational change in higher education

Abstract

The impending end of programmes such as the German “Qualitätspakt Lehre” (QPL) has enlivened discussions on how to sustain developments in teaching and learning at Higher Education Institutions (HEI). To date, no comprehensive theory exists to analyse and design educational change processes at HEI, as change concepts from corporate contexts are not well-suited for the organisational specifics of the HE context. Recent research, however, has provided new inputs that can inspire the development of a context-specific change theory. This paper suggests two base concepts as core categories for a theory of educational change in higher education.

Keywords

educational development, change management, educational innovation

1 Das Wetter vor 15 Jahren...

Auch wenn die aktuelle Situation der Lehrentwicklung an deutschen Hochschulen leidlich wenig mit der Handlung von Wolf Haas’ Roman² zu tun hat (mit der komplexen Erzählstruktur vielleicht aber schon), so ergibt dessen Titel doch einen guten Startpunkt für meinen Beitrag. Denn vor genau 15 Jahren beschrieben Euler & Seufert die Situation der Entwicklung von E-Learning-Angeboten an (europäischen) Hochschulen folgendermaßen:

Die Umfeldbedingungen für den Einsatz von e-Learning in Hochschulen haben sich in den letzten Jahren drastisch verändert (KERRES, 2001).

² Haas, W. (2006). *Das Wetter vor 15 Jahren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Standen Ende der 90er Jahre hohe Fördersummen für Entwicklungsprojekte zur Verfügung, erschweren heutzutage Mittelkürzungen das Fortführen vieler Initiativen. Der Bildungsmarkt scheint einem größeren Wettbewerbsdruck zu unterliegen, wobei schrumpfende öffentliche Finanzierungstöpfe und gleichzeitig wachsende Studierendenzahlen und -anforderungen die zentralen Rahmenbedingungen darstellen. Viele e-Learning-Projekte drohen nach dem Auslaufen der Fördermittel zu versanden. Collins und Van der Wende (2002) stellen als zentrales Ergebnis ihrer Befragung [...] fest, dass die Implementierung noch in den Anfängen steckt und die weitere Entwicklung weitgehend offen ist. (EULER & SEUFERT, 2005, S. 4)

Diese Beschreibung passt – lässt man den zeitlichen Bezug und die Verengung auf E-Learning einmal außer Acht – recht gut zur aktuellen Situation der Studien- und Lehrentwicklung in Deutschland. Mit dem Auslaufen des Qualitätspakts Lehre sind Hochschulen mit der Frage konfrontiert, wie sie mit angestoßenen Veränderungen (ich spreche hier bewusst nicht von Innovationen oder Verbesserungen) umgehen wollen. Schnell fallen dabei Begriffe wie ‚Nachhaltigkeit‘ oder ‚Verstetigung‘ – doch darum soll es mir in diesem Beitrag zunächst nicht gehen. Für mich stellt die aktuelle Situation einen Anlass dar, wieder einmal intensiv über Veränderungsprozesse in der Lehrentwicklung an Hochschulen nachzudenken. In diesem Beitrag geht es also um die Gestaltung des Übergangs von lokalen und zeitlich begrenzten Entwicklungsinitiativen zu dauerhaften, organisational verankerten Strukturen und Prozessen.

Als Ziel habe ich mir gesetzt, die Eckpunkte einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen zu formulieren. Dieses Ziel ist anspruchsvoll, impliziert es doch einerseits, dass es eine solche Theorie noch nicht gebe und andererseits, dass ich in der Lage sei, einen Beitrag zu leisten, der über das bisher Dagewesene hinausgeht. Zum ersten Punkt sei gesagt, dass ich tatsächlich der Ansicht bin, dass bisherige theoretische Ansätze zu kurz greifen, meist, weil sie die institutionellen Besonderheiten von Hochschulen nicht ausreichend aufnehmen. Ich werde mich bemühen, diese These durch die nachfolgende Literaturübersicht zu untermauern. Zugleich sind in den letzten Jahren durch die Hochschulforschung, den Qualitätsmanage-

mentdiskurs sowie durch empirische Befunde der Hochschulbildungsforschung Beiträge entstanden, die weiterführende Denkanstöße in Bezug auf lehrbezogenen Wandel an Hochschulen liefern können. Den zweiten Punkt habe ich bereits im Titel meines Beitrags relativiert: Aktuell sehe ich die wissenschaftliche Diskussion noch weit davon entfernt, eine umfassende Theorie lehrbezogenen Wandels formulieren zu können, die den Besonderheiten deutscher Hochschulen umfassend Rechnung trägt. Im Bereich des Hochschulmanagements gibt es zahlreiche Beiträge zu Ansätzen des Change Managements. Allerdings sind diese entweder nicht lehrspezifisch (NEWBY, 2003) oder aber sie betrachten Wandel aus der Perspektive des Managements, häufig hinterlegt mit – oft impliziten, teils auch kryptonormativen – Organisationskonzepten aus dem Unternehmensbereich (DOYLE & BRADY, 2018). Schließlich bezieht sich ein Großteil der internationalen Literatur auf Hochschulsysteme (insbesondere die US-Colleges), die sich so stark von deutschen Hochschulen bzw. Universitäten unterscheiden, dass eine Übertragung nur sehr eingeschränkt möglich erscheint (BIRNBAUM, 1991; KEZAR, 2018).

Vor diesem Hintergrund geht es mir darum, die Diskussion erneut anzustoßen und mögliche Bezugspunkte vorzuschlagen. Dabei gehe ich, KEZAR (2013) folgend, von der Prämisse aus, dass nachhaltige lehrbezogene Veränderungsprozesse insbesondere für die Lehrenden sinnstiftend sein müssen und nicht allein über Strukturveränderungen gelingen können. Auf Basis einer Literaturanalyse (Abschnitt 2) werde ich zeigen, dass solches „Sensemaking“ (KEZAR, 2013) an Hochschulen und insbesondere an Universitäten noch nicht umfassend erforscht ist und ein sehr komplexes Phänomen darstellt. Insbesondere scheinen Konzepte zum Management lehrbezogener Veränderungen (LUST, HUBER & JUNNE, 2019), wie sie im Hochschul- und Qualitätsmanagement vertreten werden (z. B. DAVIS & FIFOLT, 2018), im Widerspruch zu stehen mit Befunden zur Entstehung von Lehrinnovationen (FRASER, 2019; JENERT & GOMMERS, 2015; JÜTTE et al., 2017). Vor diesem Hintergrund lässt sich die Zielstellung des Beitrags präzisieren: *Welche Implikationen ergeben sich aus aktuellen Diskursen um Lehrinnovation und institu-*

*tionelle Merkmale von Hochschulen für eine Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen?*³

Ausgehend von meiner Literaturübersicht schlage ich im dritten Abschnitt zwei analytische Konzepte vor, welche die Kernkategorien einer künftigen Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen darstellen könnten.

2 Zugänge zum Phänomen des lehrbezogenen Wandels an Hochschulen

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse einer Literaturrecherche mit den Schlagworten „Change Management“ AND „Higher Education“ in der Datenbank ERIC im Zeitraum von 2001 bis heute. Die explorative Suche erfüllt dabei nicht den Anspruch eines methodisch geleiteten Systematic Review. Vielmehr ging es darum, einen qualitativen Eindruck von der Bedeutsamkeit des Themenfelds und seiner Ausprägungen im Forschungsdiskurs zu gewinnen. Der Vergleich mit einem in der Hochschulbildungsforschung sehr populären Thema, den ‚Approaches to Learning‘, illustriert, dass sich relativ wenige Beiträge mit der Gestaltung von Veränderungsprozessen an Hochschulen befassen. Eine weitere Eingrenzung über den Deskriptor ‚Educational Change‘ zeigt, dass sich ein gutes Drittel dieser Beiträge mit *lehrbezogenen* Veränderungsprozessen auseinandersetzt. Auffällig ist, dass sich nur 21 Artikel den Lehrenden im Rahmen von Veränderungsprozessen widmen.

³ Problematisch ist mein Umgang mit dem Begriff Hochschule, den ich recht undifferenziert verwende. Ehrlicherweise müsste ich von Universität sprechen, denn die Unterschiede zwischen (Fach-)Hochschulen und Universitäten scheinen doch so beträchtlich zu sein, dass beide Hochschularten eine individuell differenzierende Betrachtung verdienen.

Tab. 1. Internationale Publikationen zum Thema Change Management in Higher Education von 2001 bis heute⁴

Suchterm	„Change Management“ AND „Higher Education“			„Approaches to Learning“ AND „Higher Education“	
	kein	„Educa- tional Change“	„Change Strate- gies“	„College Faculty“	kein
Zeitraum					
2016-2020	52	16	15	11	167
2011-2016	45	17	14	7	153
2001-2011	56	26	9	3	219
Σ	153	59	38	21	499

Inhaltlich lassen sich in den Publikationen der letzten 20 Jahre mehrere Diskurs-schwerpunkte ausmachen, die ich als Governance-, kulturelle und personenbezoge-ne Perspektiven bezeichnen möchte.

2.1 Governance-Perspektive

Dieser Literaturstrang diskutiert Veränderungsprozesse unter der Perspektive von Organisationsentwicklung und Leadership. Im europäischen Diskurs spielt hier insbesondere die Veränderung von Hochschulen im Sinne des „New Public Management“ (HÜTHER & KRÜCKEN, 2013) oder, derogativ, des „New Managerialism“ (DEEM, 1998) eine entscheidende Rolle. In der Regel wird dabei eine ‚alte‘, akademisch-kollegial geprägte Hochschulkultur mit ‚neuem‘ Hochschulmanage-

⁴ Datenbank: ERIC (<https://eric.ed.gov/>), abgerufen am 21.01.2020; Recherchen in der Datenbank „JSTOR“ erbrachten vergleichbare Ergebnisse.

ment im Sinne einer gesteuerten und hierarchisch(er) strukturierten Organisation kontrastiert (TIGHT, 2014). Traditionell werden Hochschulen dabei als Weicks (1976) „lose gekoppelte Systeme“ oder „organisierte Anarchien“ (COHEN, MARCH & OLSEN, 1972) verstanden, deren zentrales Merkmal die Verschiedenartigkeit der disziplinären Kulturen darstellt (BECHER & TROWLER, 2001) und die eigentlich nur durch die bürokratische Verwaltung einen Anklang von Organisiertheit aufweisen (MINTZBERG, 1983). Auf dem Weg „von der Institution zur Organisation“ (KEHM, 2012, S. 17) haben Hochschulen in den letzten Jahrzehnten einen Wandel durchlaufen, den MAASSEN & STENSACKER (2019) folgendermaßen zusammenfassen:

In sum, the university reforms of the last decades intended to turn the university into a more tightly coupled organisation [...]. By formalising and strengthening leadership and introducing new governance systems participation from organisational members was either reduced or made more predictable and consistent through increased formalisation (S. 459).

Laut einer aktuellen Metaanalyse von ADLER & LALONDE (2019) wird das Aufeinandertreffen ‚althergebrachter‘ und neuer, managerialer Organisationsprinzipien dabei durchgängig als konfliktbeladen beschrieben (eine Gegenstimme findet sich in TIGHT, 2014). Abhängig von der theoretischen Perspektive der jeweiligen Autor*innen wird dieses Spannungsfeld unterschiedlich bewertet. In der Lesart des Qualitätsmanagements stellt ‚das Akademische‘ eine Quelle des Widerstands gegen wünschenswerte und notwendige Prozesse dar (REITH & SEYFRIED, 2019). So beschreiben LUST et al. (2019) akademische Identität als Narrativ, das genutzt werde, um sich Prozessen des Qualitätsmanagements an Hochschulen zu entziehen. Demgegenüber nehmen Beiträge aus der soziologisch und politikwissenschaftlich geprägten Hochschulforschung mitunter eine deutlich kritische Position ein und sehen im New Managerialism eine Ideologie und eine potenzielle Gefahr für die akademische Freiheit an Hochschulen (BARNETT, 2003; KALLIO, KALLIO, TIENARI & HYVÖNEN, 2016).

Hier zeigt sich ein zentrales Dilemma im Umgang mit lehrbezogenen Veränderungsprozessen: Letztlich benötigt nachhaltige Veränderung von Studium und Lehre irgendeine Form struktureller Verankerung. Werden solche Strukturen jedoch als Agenten des New Managerialism wahrgenommen, droht grundlegende Skepsis und Ablehnung, wie sie viele zentrale Einrichtungen an Hochschulen erfahren (LUST et al., 2019). Demgegenüber birgt eine Integration von Ressourcen zur Lehrentwicklung in den akademischen Regelbetrieb die Gefahr, dass entsprechende Stellen entweder von der Forschung vereinnahmt oder aber marginalisiert werden – mit entsprechend negativen Folgen für die Funktion oder die individuelle Entwicklung der entsprechenden Personen (WHITCHURCH, 2015).

Eine Theorie lehrbezogenen Wandels muss sich also intensiv mit dem Spannungsverhältnis zwischen Lehre als Teil der akademischen Sphäre und Veränderungsmanagement als Teil der bürokratischen Sphäre befassen.

2.2 Prozessperspektive

Ein weiterer Zugang lässt sich als prozessbezogene Perspektive auf Veränderungen an Hochschulen umschreiben (KEZAR, 2018; TIERNEY, 1988). Im Mittelpunkt steht die Frage, wie es gelingen kann, lehrbezogene Veränderungen an Hochschulen für alle betroffenen Anspruchsgruppen sinnhaft erscheinen zu lassen. International sind hier vor allem die Arbeiten von Kezar bekannt, die sich mit der Rolle von Organisationskulturen ebenso auseinandergesetzt haben wie mit den Prozessen eines „Sensemaking“ (KEZAR, 2013) im Rahmen von Veränderungen. Die Lehrenden werden hier als Adressat*innen bzw. Betroffene von Veränderungsprozessen betrachtet; der Ursprung der Veränderung ist im (nicht näher differenzierten) Hochschulmanagement verortet. Es ist fraglich, ob ein solches Governance-Verständnis, das von den Strukturen typischer US-Colleges geprägt ist, bei europäischen und insbesondere deutschen Hochschulen passt.

Im deutschsprachigen Raum wurde der kulturelle Umgang mit Veränderungsprozessen vor allem im Kontext der Studiengangentwicklung thematisiert. GERHOLZ & SLOANE (2016) basieren ihr Modell der „diskursiven Studiengangentwicklung“

auf organisationstheoretischen Überlegungen. Der Kontext Lehre sei stark von dem Ideal der Forschungs- und Lehrfreiheit geprägt und tendiere damit stark zur „losen Koppelung“ i. S. v. WEICK (1976). Um systematische Entwicklungsprozesse gestalten zu können, müssten situative Anlässe geschaffen werden, die für die beteiligten Lehrenden bedeutsam genug erscheinen, um sich auf eine – zumindest zeitweise – engere Koppelung einzulassen. Im Unterschied zu KEZAR (2013) geht es diesen Autoren nicht um Kommunikation zur Schaffung von Akzeptanz für eine bestehende Veränderungsagenda; vielmehr geht es darum, diskursive Räume zu etablieren, um Ziele und Richtung lehrbezogener Gestaltungsprozesse auszuhandeln.

MÜLLER betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung ‚passender‘ inneruniversitärer Akteurskonstellationen, „weil Bündnisse und Koalitionen die grundlegenden universitären Zielfindungs- und Entscheidungsprozesse sehr prägen“ (2016, S. 194). In der von individuellen (Partikular-)Interessen geprägten Universität erfolgen Veränderungsprozesse oft eher in der Anmutung eines „Durchwurschtelns“, bei dem es darum geht, tragfähige Kompromisse auszuhandeln. Welche Akteurskonstellationen nachhaltigen Wandel gestalten können, ist je nach Anlass und Tragweite einer lehrbezogenen Veränderung (z. B. Reaktion auf externe Anforderungen wie Akkreditierung vs. intern generierte Entwicklungsinitiative) sehr unterschiedlich. ROXÅ & MÅRTENSSON (2015) sprechen von lokalen „Microcultures“, die eine unterschiedliche organisationale Reichweite haben können (z. B. Fakultäten, Institute, Arbeitsgruppen) und beeinflussen, wie sich Lehrende in ihrer täglichen Arbeit mit Fragen der Lehre auseinandersetzen.

Die Prozessperspektive auf lehrbezogenen Wandel stellt die Frage nach dem ‚Wie‘ von Veränderung. Speziell in der Kontrastierung mit US-amerikanischen Ansätzen (KEZAR, 2018) wird deutlich, dass sich Veränderungsprozesse an deutschen Hochschulen eher als situativ geprägte Diskurse beschreiben lassen denn als Prozesse innerhalb stratifizierter Governance-Strukturen. Change Management würde unter dieser Perspektive bedeuten, Akteur*innen zusammenzubringen, deren Interessen im Rahmen der Lehrentwicklung in eine ähnliche Richtung weisen oder sich zumindest in Kompromissen zusammenführen lassen.

2.3 Akteursperspektive

Eine dritte Perspektive befasst sich mit der Frage, welche Personen(-gruppen) lehrbezogene Veränderungen vorantreiben können. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Veränderungsprozesse letztlich immer durch ‚Change Agents‘ (DEBOWSKI, 2014) angestoßen und weitergetrieben werden müssen. Innerhalb dieses Diskurses lassen sich zwei wesentliche Stränge unterscheiden:

Erstens wird die Agency für Change-Prozesse als eigenständige *institutionelle Aufgabe* in Hochschulen verstanden. Die Gestaltung von Veränderungsprozessen wird diesem Verständnis nach zum Aufgabenbereich einer Organisationseinheit wie der Hochschuldidaktik oder des Qualitätsmanagements gezählt (DEBOWSKI, 2014; LAND, 2001; POHLENZ, 2010). Unter dieser Perspektive wurde in den letzten Jahren die Entwicklung von Hochschulprofessionellen (KEHM, MERKATOR & SCHNEIJDERBERG, 2010) im so genannten „Third Space“ (WHITCHURCH, 2015) diskutiert, die als Organisationsentwickler*innen aus der Rolle der Services eher in eine Rolle als Partner*innen der Akademia treten sollen.

Zweitens werden *Lehrende* selbst als Change Agents lehrbezogenen Wandels verstanden. In den letzten Jahren standen dabei vor allem die sozialen Netzwerke erfolgreicher oder innovativer Lehrender im Mittelpunkt. Untersuchungen zeigen dabei Zusammenhänge zwischen der Expertise von Lehrenden und der Struktur ihrer lehrbezogenen sozialen Netzwerke auf (VAN WAES et al., 2015). Allgemein gesprochen haben erfahrene Lehrende mit großer Expertise vergleichsweise umfassende, zugleich aber auch sehr spezifische Netzwerke. Demgegenüber sind die Netzwerke von Lehrnoviz*innen fast ebenso umfangreich, aber unspezifischer und die Kontakte weniger intensiv. ROXÅ & MÅRTENSSON (2009) untersuchten neben der Struktur lehrbezogener Netzwerke auch qualitative Merkmale. Sie betonen die Bedeutung von Vertrauen und wahrgenommener intellektueller Qualität von Konversationen. Zudem werden Kontaktpersonen, mit denen über Lehre gesprochen wird, nicht ausschließlich rational, z. B. aufgrund ihrer (zugeschriebenen) Expertise, etabliert, sondern zeichnen sich durch einen gewissen Grad an Privatheit aus.

Der Netzwerkansatz wird mittlerweile auch als Zugang zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung herangezogen. VAN WAES et al. (2018) entwickelten und evaluierten eine Intervention zur gezielten Stärkung lehrbezogener Netzwerke im Rahmen der hochschuldidaktischen Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses. Und ROXÅ et al. (2011) entwickelten konkrete Strategien, wie Lehrentwickler*innen Zugang zu informellen Netzwerken Lehrender gewinnen und diese i. S. der lehrbezogenen Organisationsentwicklung nutzen können.

Die dargestellten Befunde legen nahe, dass Wissenschaftler*innen die Auseinandersetzung mit lehrbezogenen Fragen analog zur Forschung strukturieren: Ausgangspunkt bilden Fragestellungen, die als intellektuell herausfordernd wahrgenommen und mit vertrauten Personen diskutiert werden. Die Struktur solcher Netzwerke kann höchst unterschiedlich sein. Bei günstigen Voraussetzungen kann die Auseinandersetzung mit Lehrentwicklung innerhalb universitärer Strukturen (Instituten, Fakultäten) erfolgen. Individuelle lehrbezogene Netzwerke können aber auch völlig anders strukturiert sein und bspw. bestehenden Forschungsk Kooperationen oder berufsbiographischen Entwicklungen folgen (JENERT & SÄNGER, in Druck).

3 Synthese: lehrbezogener Wandel als fortgesetzter strategischer Diskurs

Zusammengenommen ergeben die dargestellten Perspektiven auf lehrbezogenen Wandel an Hochschulen, trotz jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen, ein recht konsistentes Bild: ‚An der Basis‘ vollzieht sich lehrbezogener Wandel in Strukturen, die sich (a) als lehrbezogene Netzwerke beschreiben lassen, welche (b) situativ sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können und (c) nur manchmal und unter bestimmten lokalen Voraussetzungen mit Organisationsstrukturen an Hochschulen übereinstimmen. Vor diesem Hintergrund ist es sehr fragwürdig, ob klassische Vorstellungen, etwa das „Scale-up“ (KEZAR, 2011) lokal erprobter Praktiken

oder der Transfer i. S. einer einfachen Übertragung von Konzepten, für eine nachhaltige Lehrentwicklung an Hochschulen taugen.

Vielversprechender erscheinen demgegenüber Ansätze, die Lehrentwicklung als aktive Netzwerkarbeit auffassen (ROXÅ et al., 2011; VAN WAES et al., 2018). Allerdings stellt sich die Frage, wie damit der zu Beginn dieses Beitrags postulierte *Übergang von lokalen und zeitlich begrenzten Entwicklungsinitiativen zu dauerhaften, organisational verankerten Strukturen und Prozessen* gelingen kann, denn insbesondere die von mir als Governance-Perspektive bezeichnete Sichtweise verweist deutlich auf den latent vorhandenen Bruch zwischen dem akademischen System und einer managerial gesteuerten Hochschulorganisation.

FRØLICH et al. (2013) führen in ihrer Diskussion institutioneller Transformationsprozesse von Hochschulen das Konzept des „Strategising“ (FRØLICH et al., 2013, S. 85) ein, das m. E. hilfreich für die Konzeption lehrbezogenen Wandels sein kann. „Strategising“ betrachtet Strategie unter einer Prozessperspektive und betont, dass der Prozess der Strategieentwicklung einen wichtigen Beitrag zum institutionellen Sensemaking leistet. Es geht hierbei nicht um den Inhalt einer Strategie, sondern darum, dass der Prozess der Strategieentwicklung, also das *strukturierte und zielgerichtete Diskutieren über ein Thema*, zu einer Institutionalisierung führen kann. Strategieentwicklung wird hier also nicht (nur) als planerischer, zukunftsgerichteter Prozess betrachtet, sondern als Diskurs, im Zuge dessen Optionen abgewogen und einzelne Entwicklungen in der Organisation priorisiert werden.

Strategic choices also are dependent on organisational routines and rules conditioning whether the strategy process unfolds in a more closed or open way. Sensemaking is conceived as an interactive process between actors and their environment based on actors' values and priorities.

(FRØLICH et al., 2013, S. 87)

Folgt man dieser Perspektive und bezieht sie auf lehrbezogene Veränderungsprozesse, so bekommt die Analyse (und in einem weiterführenden Schritt die Gestaltung) diskursiver Räume, in denen lehrbezogene Strategien ausgehandelt werden, einen herausragenden Stellenwert. Vergegenwärtigt man sich die oben ausgewie-

senen Merkmale lehrbezogener Entwicklungsprozesse – situative, von unterschiedlichen personalen und institutionellen Merkmalen geprägte Netzwerkstrukturen –, kann die Gestaltung lehrbezogener Veränderungsprozesse als fortlaufendes, zyklisch organisiertes Strategising verstanden werden. Entscheidend dabei ist, dass *Strategie* hier nicht als zentral organisierte Richtlinie zu verstehen ist. Vielmehr sollte Pluralität als institutionelles Kernmerkmal von Hochschule im Rahmen des ‚Strategising‘-Prozesses berücksichtigt werden.

Wenn nachhaltige Lehrentwicklung auf fortgesetztes Strategising angewiesen ist, stellt sich die Frage, wo strategische Diskurse an Hochschulen stattfinden und wie sie strukturiert sind. Dabei geht es zunächst (noch) *nicht* um Fragen der Gestaltung lehrbezogener Strategiediskurse. Angesichts der oben herausgearbeiteten Empfindlichkeit des akademischen Systems gegenüber Strukturen, die etablierten informellen Praktiken entgegenstehen, ist eine theoretische Konzeption lehrbezogenen Wandels darauf angewiesen, bestehende diskursive Praktiken zunächst zu verstehen. Das Konzept (akademischer) „Diskursgemeinschaften“ (SWALES, 1990) kann hier einen Ansatzpunkt für die Analyse von Strategiediskursen an Hochschulen liefern.

Discourse communities are sociorhetorical networks that form in order to work towards sets of common goals. One of the characteristics that established members of these discourse communities possess is familiarity with the particular genres that are used in the communicative furtherance of those sets of goals. In consequence, genres are the properties of discourse communities; that is to say, genres belong to discourse communities, not to individuals, other kinds of grouping or to wider speech communities.
(SWALES, 1990, S. 9)

Das Konzept der Diskursgemeinschaften ist besonders hilfreich, um in akademischen Kontexten verschiedene Gruppen anhand der Merkmale ihrer Diskurse zu beschreiben. Dabei geht es – salopp ausgedrückt – um das Mitreden-Können und Mitreden-Dürfen. Das Beherrschen des einer Diskursgemeinschaft eigenen Genres ist eine Voraussetzung für die Legitimität und Anerkennung einzelner Mitglieder

(SWALES, 2016). In akademischen Kontexten sind solche Genres häufig habituel-
ler Ausdruck der disziplinären Zugehörigkeit (BECHER & TROWLER, 2001).
Ohne hier auf empirische Studien zurückgreifen zu können, ist anzunehmen, dass
die Art, wer in akademischen Diskursgemeinschaften wie kommuniziert, von ein-
em vielschichtigen Zusammenspiel institutioneller und für Außenstehende oft
impliziter Faktoren abhängt, etwa die Stellung einer Person innerhalb der eigenen
scientific community, aber auch formale oder informelle Machpositionen innerhalb
eines Instituts, einer Fakultät etc. Die Analyse akademischer Diskursgemein-
schaften im Allgemeinen und bereits bestehender Diskurse über Lehre im Besonderen
kann einen wichtigen Ansatzpunkt zur weiteren Forschung zu lehrbezogenem
Wandel darstellen. Gegenstand einer solchen Forschung sollten dabei sowohl die
Oberflächenstrukturen solcher Diskursgemeinschaften (Wer nimmt an Diskursen
zu bestimmten Themen innerhalb einer Hochschule, Fakultät etc. teil? Was legiti-
miert zur Teilnahme?) als auch die Tiefenstrukturen der Diskurse sein (Wie werden
bestimmte Machpositionen demarkiert? Welche Genres werden wozu gebraucht?).

Das Konzept der Diskursgemeinschaften bietet auch einen Ansatzpunkt um zu
verstehen, warum Initiativen zur Lehrentwicklung, die z. B. von hochschuldidakti-
schen Stellen angestoßen werden, auf Widerstände stoßen können: Wird der Dis-
kurs über Lehre und die Entwicklung von Lehre im falschen Genre geführt, sind
Unverständnis, mangelnde Akzeptanz oder Widerstand zu erwarten. Um solche
Brüche zu überwinden, müsste der Diskurs über die Entwicklung der Lehre in Ge-
meinschaften geführt werden, die einerseits ähnliche oder zumindest vereinbare
Ziele in der Lehrentwicklung verfolgen und andererseits kompatible Genres teilen,
z. B. weil sie der gleichen Disziplin angehören.

Möglicherweise könnten bestehende akademische Diskursgemeinschaften also
Orte sein, um lehrbezogenes Strategising an Hochschulen zu institutionalisieren.
Akteur*innen, die Strategiediskurse über Lehre in bestehende Diskursgemein-
schaften hineintragen, müssten allerdings mit großer Umsicht vorgehen und bestenfalls
bereits legitimierte Mitglieder der jeweiligen Gemeinschaft sein. Um dann zu Ver-
änderungen zu gelangen, die nicht nur akzeptiert, sondern auch strukturell stabil
sind, müsste eine Diskursgemeinschaft als gestaltende Einheit allerdings auch mit

entsprechenden Entscheidungsbefugnissen und Ressourcen ausgestattet werden. Die Ressourcenfrage könnte das Konzept des lehrbezogenen ‚Strategising‘ in bestehenden akademischen Diskursgemeinschaften grundlegend infrage stellen. Allerdings standen und stehen den Hochschulen im Zuge von Qualitäts- und Hochschulpakt sowie leistungsbezogenen Mitteln zur Qualitätsverbesserung in der Lehre durchaus entsprechende Mittel zur Verfügung, über deren Einsatz und Verteilungsmodi nachgedacht werden kann. Eine entsprechende Ausstattung akademischer Diskursgemeinschaften, die ihrerseits für die Gestaltung lehrbezogenen ‚Strategising‘ verantwortlich sind, könnte hier einen Modus darstellen, um lehrbezogene Veränderungsprozesse im Sinne eines pluralistischen Verständnisses von Hochschule zu gestalten.

Ich möchte Strategising und Diskursgemeinschaften als zentrale theoretische Kategorien für das Verständnis lehrbezogener Veränderungen an Hochschulen vorschlagen. Folgt man diesem Vorschlag, ergeben sich daraus primär Implikationen für die weitere Erforschung lehrbezogenen *Change Managements* an Hochschulen. Eine solche Forschung würde sich weniger an Konzepten der Transmission (Umsetzung, Dissemination, Implementation etc.) einer inhaltlich vorgeprägten Veränderungsidee orientieren, sondern vielmehr nach Erkenntnissen suchen, um die Initiierung und Moderation von Diskursen zu informieren, die am Ende Veränderungen gestalten. Der erste Schritt hierzu ist ein umfassendes Verständnis darüber, wie (lehrbezogene) Diskurse an Hochschulen geführt werden. Nur dann kann lehrbezogenes Strategising in situativ ‚passenden‘ Diskursgemeinschaften verankert, d. h. Akteurskonstellationen gefunden werden (MÜLLER, 2016), die (ggf. durchaus unterschiedlich motivierte) Interessen im Bereich der Lehrentwicklung haben. Die Moderation besteht dann in der Verfassung von Rahmenbedingungen, welche eine spezifische Diskursgemeinschaft handlungs- und entscheidungsfähig bzw. auch -pflichtig macht, also z. B. in dem Festlegen einer Zeitschiene, eines Budgets sowie ggf. der Modi der Lösungs- und Entscheidungsfindung (vgl. oben).

4 Literaturverzeichnis

Adler, C., & Lalonde, C. (2019). Identity, agency and institutional work in higher education: a qualitative meta-synthesis. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print.

Barnett, R. (2003). *Beyond all reason: Living with Ideology in the University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2. Aufl.). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Birnbaum, R. (1991). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership* (1. Aufl.). Jossey-Bass higher education series. San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, J., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.

Collins, B. & van der Wende, M. (2002). *Models of Technology and Change in Higher Education. Report of the Center for Higher Education Policy Studies*. Twente: University of Twente.

Davis, M. & Fifolt, M. (2018). Exploring employee perceptions of Six Sigma as a change management program in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(1), 81-93.

Debowski, S. (2014). From agents of change to partners in arms: the emerging academic developer role. *International Journal for Academic Development*, 19(1), 50-56.

Deem, R. (1998). 'New Managerialism' and Higher Education: the management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47-70.

Doyle, T. & Brady, M. (2018). Reframing the university as an emergent organisation: implications for strategic management and leadership in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(4), 305-320.

Euler, D. & Seufert, S. (2005). Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 3(1), 3-15.

Fraser, S. (2019). Understanding innovative teaching practice in higher education: a framework for reflection. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1371-1385.

Frølich, N., Huisman, J., Slipersæter, S., Stensaker, B. & Bótas, P. C. P. (2013). A reinterpretation of institutional transformations in European higher education: strategising pluralistic organisations in multiplex environments. *Higher Education*, 65(1), 79-93.

Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2016). Diskursive Studiengangentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 151-170). Wiesbaden: Springer VS.

Hüther, O. & Krücken, G. (2013). Hierarchy and power: a conceptual analysis with particular reference to new public management reforms in German universities. *European Journal of Higher Education*, 3(4), 307-323.

Jenert, T. & Gommers, L. (2015). *Lehre hoch n: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung 2012 bis 2015*. St. Gallen.

Jenert, T. & Sängler, N. (in Druck). Studien- und Lehrentwicklung als Überwindung institutioneller Grenzziehungen. Eine Netzwerktheoretische Betrachtung. Erscheint in: Toepfer Stiftung gGmbH (Hrsg.), *LERNEN im Hochschulzusammenhang*. Hamburg: Toepfer Stiftung gGmbH.

Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2017). *Das Neue in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kallio, K.-M., Kallio, T. J., Tienari, J. & Hyvönen, T. (2016). Ethos at stake: Performance management and academic work in universities. *Human Relations*, 69(3), 685-709.

Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘. In

U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Organisationssoziologie. Hochschule als Organisation* (Bd. 21, S. 17-25). Wiesbaden: Springer VS.

Kehm, B. M., Merkator, N. & Schneijderberg, C. (2010).

Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntenen Wesen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 23-39.

Kerres, M. (2001). Zur (In-)Kompatibilität von mediengestützter Lehre und Hochschulstrukturen. In E. Wagner & M. Kindt (Hrsg.), *Virtueller Campus. Szenarien – Strategien – Studium. Medien in der Wissenschaft* (Band 14, S. 293-302). Münster u. a.: Waxmann.

Kezar, A. J. (2011). What is the best way to achieve broader reach of improved practices in higher education? *Innovative Higher Education*, 36(4), 235-247.

Kezar, A. J. (2013). Understanding sensemaking/sensegiving in transformational change processes from the bottom up. *Higher Education*, 65(6), 761-780.

Kezar, A. J. (2018). *How Colleges Change: Understanding, leading, and enacting change*. New York u. a.: Routledge.

Land, R. (2001). Agency, context and change in academic development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 4-20.

Lust, M., Huber, C. & Junne, J. (2019). Academic Identity as a Discursive Resource for Resistance: The Case of Quality Management in German Higher Education Institutions. *Higher Education Policy*, 32(1), 49-69.

Maassen, P. & Stensaker, B. (2019). From organised anarchy to de-coupled bureaucracy: The transformation of university organisation. *Higher Education Quarterly*, 73(4), 456-468.

Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Müller, W. (2016). Vom „Durchwurschteln“ zur kontinuierlichen Verbesserung? – Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 189-202). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Newby, H.** (2003). The management of change in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 15(1), 9-22.
- Pohlenz, P.** (2010). Agenten des Wandels – Institutionalisierung von Qualitätsentwicklung auf Hochschulebene. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 94-103.
- Reith, F. & Seyfried, M.** (2019). Balancing the Moods: Quality Managers' Perceptions and Actions Against Resistance. *Higher Education Policy*, 32(1), 71-91.
- 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.** (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.
- 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.
- Swales, J. M.** (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M.** (2016). Reflections on the concept of discourse community. *ASp.*, 69, 7-19.
- Tierney, W. G.** (1988). Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials. *Journal of Higher Education*, 59(1), 2-12.
- Tight, M.** (2014). Collegiality and managerialism: a false dichotomy? Evidence from the higher education literature. *Tertiary Education and Management*, 20(4), 294-306.
- van Waes, S., van den Bossche, P., Moolenaar, N. M., Maeyer, S. de & van Petegem, P.** (2015). Know-who? Linking faculty's networks to stages of instructional development. *Higher Education*, 70(5), 807-826.

van Waes, S., Maeyer, S. de, Moolenaar, N. M., van Petegem, P. & van den Bossche, P. (2018). Strengthening networks: A social network intervention among higher education teachers. *Learning and Instruction*, 53, 34-49.

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

Whitchurch, C. (2015). The Rise of Third Space Professionals: Paradoxes and Dilemmas. In U. Teichler & W. K. Cummings (Hrsg.), *The changing academy: Vol. 14. Forming, recruiting and managing the academic profession* (Bd. 23, S. 79-99). Cham: Springer.

Autor*in



Prof. Dr. Tobias JENERT || Universität Paderborn,
Department Wirtschaftspädagogik || Warburger Straße 100,
D-33098 Paderborn

www.uni-paderborn.de/jenert

tobias.jenert@uni-paderborn.de

Ines LANGEMEYER¹ (Karlsruhe)

Lehrqualität entwickeln als immanentes Transzendieren

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag geht davon aus, dass der epistemologische Standpunkt und die Art der Hochschulbildungsforschung in den Praxiszusammenhang der Lehre hineinwirken und gesellschaftliche Machtverhältnisse mit produziert. Deshalb ist die Erkenntnisform in ihren Voraussetzungen genauer zu erforschen. Epistemologische Reflexion und Wissenschaftsdidaktik bilden zwei Seiten eines Blattes. Mit der von ALTHUSSER gedachten Figur des immanenten Transzendierens kann die Basis für ein anderes Verständnis von ‚Lehrqualität‘ gelegt werden. Ihre notwendige Bedingung wäre die Praxis einer doppelten Reflexion, an der nicht nur Lehrende, sondern auch Studierende partizipieren.

Schlüsselwörter

Lehrqualität, Positivismuskritik, Neoliberalismus, Epistemologie, immanentes Transzendieren

¹ E-Mail: ines.langemeyer@kit.edu



Developing teaching quality as immanent transcendence

Abstract

This paper argues that the epistemological orientation and mode of higher education research influence the practice of teaching and learning, and thereby reproduce societal power relations in these areas. In this context, the form of knowledge and its preconditions are examined here. Epistemological reflections and science education are two sides of the same coin. By referring to Althusser's concept of immanent transcendence, the understanding of 'teaching quality' can be reformulated. A necessary condition would be the practice of a double reflection in which not only teachers but also students participate.

Keywords

teaching quality, critique of positivism, neoliberalism, epistemology, immanent transcendence

1 Einleitung

Etwa seit den 1980er Jahren rückte das Thema ‚Lehrqualität‘ immer weiter in den Mittelpunkt hochschulpolitischer Diskussionen. Insbesondere seit für die modularisierten Studiengänge eine ‚Lerner*innen-‘ / ‚Studierendenzentrierung‘ sowie eine ‚Outcome-Orientierung‘ im Sinne der Vermittlung von beruflich relevanten Kompetenzen gelten soll, ist die Forderung nach Qualitätssicherung nicht mehr zu übersehen. Unklar blieb aber, was notwendige oder hinreichende Kriterien für ‚Lehrqualität‘ sind.

Bislang finden Ansätze Zustimmung, die das Konstrukt als eine optimale Nutzung von Lernzeit (z. B. HARNISCHFEGER & WILEY, 1977), als Passung zwischen Angebot und Nutzung (z. B. FEND, 1982) oder als konkrete Abstimmung zwischen intendierten Lernzielen und Überprüfungsformen (BIGGS & COLLIS, 1982) interpretieren. Auf den ersten Blick erscheint dies vernünftig. Der Zielsetzung einer

‚optimalen‘, ‚passenden‘, ‚abgestimmten‘ usw. Lehr- und Lernpraxis kann man an sich nichts entgegenhalten. Wer wäre schon ernsthaft dafür, dass man die didaktische Kunst des Lehrens an den Lernenden vorbei praktiziert? Nach dem Motto: Operation gelungen – Patient*in tot.

Die Programmatik, die mit diesen Konstrukten ausgerufen wurde, wirft jedoch die Frage auf, ob zuvor entwickelte Qualitätsvorstellungen (die sich z. B. stärker inhaltlich begründeten und zur sog. Input-Orientierung zusammengefasst wurden) solche Pappkameraden waren, so dass sie sich mit Schlagwörtern wie ‚Studierendenzentrierung‘ und ‚Outcome-Orientierung‘ etc. tatsächlich als Irrtümer umstoßen ließen.

Der kritische Blick auf die Frage der ‚Lehrqualität‘ lässt sich anders organisieren. Über die spezifischen Grenzen der hier adressierten Ansätze hinaus lässt sich dabei nur schauen, wenn grundsätzlich zur Debatte steht, vor welchem paradigmatischen und vor welchem gesellschaftlichen Hintergrund der Gegenstand interpretiert wird.

Der vorliegende Beitrag setzt dazu an Überlegungen an, wonach der epistemologische Standpunkt und die Art der Forschung in den Praxiszusammenhang der Lehre hineinwirken und gesellschaftliche Machtkonstellationen mit produziert. Analog zur HEISENBERG'schen Unschärferelation nimmt er an, dass die Untersuchungsmethode den Untersuchungsgegenstand mit verändert.

Das bedeutet auch, die Subjektpositionen von Lehrenden und Lernenden wie auch die von Hochschulleitungen und Forschenden nicht einfach als gegebene vorauszusetzen. Sie sind keineswegs natürlich gesetzte, unveränderliche Subjektformen, sondern mithin selbst ein Effekt des Machtfeldes. Sie konstituieren sich sowohl über Sprache und Denkformen als auch über begrenzte Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten als auch über Interessen, die nicht rein wissenschaftliche sind. Wenn die Denkstandpunkte hierdurch strukturiert sind, liegen die Möglichkeitsbedingungen für wissenschaftliche Erkenntnis nicht unverstellt vor. Sie bleiben den genannten Bedingungen und ihren Konstellationen immanent. Gleiches gilt für die Kritikmöglichkeiten.

Im Folgenden wird zunächst eine Typisierung von aktuellen deutschsprachigen Diskussionen um ‚Lehrqualität‘ versucht, um eine erste (noch keineswegs umfassende) Analyse von Erkenntnisformen und ihren Kritikperspektiven vorzustellen. Im einen Extrem wird angenommen, dass die Kritikfunktion von Wissenschaft über empirische Befunde ausreichend erfüllt ist. An diese Erwartung schließt sich entsprechend nur eine Methodenkritik an. Im anderen Extrem geht es um Machtbeziehungen. Wissenschaft, von dieser Kritikfunktion aus gedacht, beleuchtet nicht nur methodische Zusammenhänge, sondern auch gesellschaftliche Interessen sowie Überformungen und Vereinnahmungen von Praxen einschließlich der eigenen Forschungs- und Lehrpraxis.

In der Regel liegen viele aktuelle Studien zu ‚Lehrqualität‘ irgendwo zwischen diesen Extremen. Der machtanalytische Ansatz ist jedoch weitreichend und steht auch mit einer Positivismuskritik in Beziehung, mittels der ein anderes Verständnis von ‚Lehrqualität‘ gebildet werden kann.

Die Diskussion der unten genannten Studien zeigt exemplarisch, dass es keine hinreichenden Gründe gibt, warum Forschung, wenn wir nur exakt und sorgfältig messen würden, eine neutrale bzw. objektive Wahrheit wäre, womit wir uns selbstkritisch einen Spiegel vorhalten könnten. Welche Erkenntnisform jeweils vorliegt, ist in ihren Voraussetzungen genauer zu erforschen. Ebendies erfordert eine Selbstreflexion, die ein Umlernen und einen verändernden Weltzugang impliziert. Dadurch wird ‚Lehrqualität‘ nicht nur durch Soll-Ist-Vergleiche analog zu Prüfungen im Betriebsablauf, sondern durch eine Prozessqualität bestimmbar, die der Wissenschaft angemessen ist.

2 Typisierte Forschungszugänge

In der aktuell vorliegenden Forschung um ‚Lehrqualität‘ lassen sich mindestens fünf Typen unterscheiden, deren Standpunkt, Methodologie und Kritikperspektive sich jeweils mehr oder minder stark voneinander trennen lassen.

In der *organisationssoziologisch* orientierten Hochschulforschung wird ‚Lehrqualität‘ als das Produkt verschiedener Handlungs- und Organisationsebenen der Universität verstanden. In den Blick genommen werden vor allem Bedingungen, die vom Hochschulmanagement verändert werden können, wie etwa Arbeitsbedingungen und Steuerungsinstrumente.

Tab. 1: Typ organisationssoziologische Hochschulforschung

Definition für Lehrqualität oder Unterscheidung von Konzepten zur Lehrqualität	Empirisch-theoretische Zugänge	Kritikperspektiven
<p>„Hochschulqualität setzt sich [...] aus Lehrqualität und Forschungsqualität zusammen. Die Qualität der akademischen Lehre wiederum wird in drei Dimensionen entfaltet: (a) den curricularen Inhalten, (b) der didaktischen Vermittlung und (c) der Gestaltung der organisatorischen Kontexte“ (PASTERNAK et al., 2018, S. 27).</p>	<p>„Durch die Analyse organisatorischer Lehrkontexte lassen sich Ineffektivitäten (unzulängliche Zielerreichungsgrade) und Ineffizienzen (unzulängliche Input-Output-Relationen) identifizieren, deren Optimierung zu einer Verringerung des Zeitaufwands für lehrorganisatorische Tätigkeiten führen kann – Zeit, die für andere wissenschaftliche Tätigkeiten genutzt werden und der Qualität der Lehre (QdL) zu Gute kommen kann.“ (PASTERNAK et al., 2017, S. 10)</p>	<p>Es gibt eine „hohe Bedeutung organisatorischer Kontexte für die Qualitätsentwicklung“, da „die Qualität dieser Kontexte [...] auf die intrinsische Motivation des wissenschaftlichen Personals [wirkt] und [...] sowohl in Entprofessionalisierungs- und/oder Verschulungsmechanismen als auch in Ermöglichungs- und Optimierungsstrategien münden [kann]“ (PASTERNAK et al., 2018, S. 234)</p>

Die organisationssoziologische Forschung ist nicht auf quantitative oder qualitative Methoden der Sozialforschung festgelegt, allerdings haben Zahlen über die organi-

sationalen Rahmenbedingungen einen hohen Stellenwert. Von besonderem Interesse sind die beschränkenden oder ermöglichenden Effekte dieser Bedingungen, die mittels empirischer Forschung kritisch analysiert werden. Ein Beispiel für diesen Typus ist die Studie *Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal* von Peer PASTERNAK et al. (2018) (s. Tabelle 1). Sie hebt die Bedeutung von Zeitregimen hervor und geht dem Problem von organisationalen Fehlern nach, weshalb Lehraufgaben quasi zwischen die Fronten konkurrierender Aufgaben geraten.

Tab. 2: Typ hochschuldidaktische Forschung

Definition für Lehrqualität; Unterscheidung von Konzepten zur Lehrqualität	Empirisch-theoretische Zugänge	Kritikperspektiven
<p>„Konfligierende Ziele [...] müssen verhandelt werden, wenn sich eine konstruktive und förderliche Lehr- und Lernkultur in der Hochschule entwickeln soll.“ (MERKT, 2016, S. 7)</p>	<p>Diverse Zugänge ohne Gewichtung</p>	<p>„Oft wird bei der Aufgabenzuteilung nicht zwischen Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement unterschieden.“ (S. 9) „Das Wirkungsgeflecht ist zu komplex und von sozialen Dynamiken gekennzeichnet, so dass auf dem jetzigen Kenntnisstand weder Lösungen skizziert noch Wirkungen vorhergesagt werden können. [...] Grundlegende strukturelle Änderungen sind aber nur möglich, wenn sie in den zuständigen Gremien beschlossen, den entsprechenden Ordnungen festgeschrieben, entsprechende Ressourcen zugewiesen und als Tätigkeitsbereiche an die zuständigen Stellen in der Hochschule vergeben wurden.“ (MERKT, 2016, S. 23)</p>

Dem organisationssoziologischen Typ lässt sich der *hochschuldidaktische Typ* gegenüberstellen (Tabelle 2). Überschneidungen zum vorherigen Typ sind bemerkbar, obwohl sie sich nicht rein aus didaktischer Forschung herleiten. Am Beispiel einer Publikation von Marianne MERKT lässt sich darstellen, wie dabei das eigene Verhältnis der Didaktik- zur Management-Perspektive reflektiert und zum Spannungs- und Konfliktfeld wird. Hochschuldidaktische Arbeit agiere, wie MERKT erläutert, auf unterschiedlichen Interessensebenen. Lehrqualität könne nicht mehr allein an den Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden festgemacht werden, sondern beziehe sich zunehmend auch auf die Herstellung der Rahmenbedingungen. Das Eintreten für Lehrqualität lässt sich so als ein Austarieren zwischen konfligierenden Zielsetzungen interpretieren. Ein bestimmter empirischer Zugang, etwa in Anlehnung an die allgemein-didaktische, bildungsphilosophische Reflexion, wird nicht mehr deutlich favorisiert. Unabhängig von methodischen Diskussionen wird Kritik vor allem an Ressourcen- und anderen organisationalen Problemen geübt.

Tab. 3: Typ hochschuldidaktische Lehr-Lernforschung

Definition für Lehrqualität; Unterscheidung von Kon- zepten zur Lehrqualität	Empirisch- theoretische Zugänge	Kritikperspektiven
„Die <i>Lehrqualität</i> der Hochschulausbildung resultiert [...] für uns aus einem Komplex von Einflussfaktoren und kann aus mehreren Perspektiven betrachtet werden. Neben den Selbsteinschätzungen der Lehrenden sind Rückmeldung der Studierenden wichtige Indikatoren und mit der Kompetenzausrichtung der Lehre ist ein Perspektivenwechsel auf die Lernfortschritte der Studierenden erfolgt“ (METZ-GÖCKEL et al., 2012, S. 214).	Starke Anlehnung an die Pädagogische Psychologie „Im Wesentlichen orientiert sich die hochschuldidaktische Forschung des letzten Jahrzehnts an der Unterscheidung von lehrendenzentrierten bzw. instruktivistischen und studierendenzentrierten bzw. konstruktivistischen Lehrkonzepten, deren Lernwirksamkeit vergleichend gemessen wird.“ (METZ-GÖCKEL et al., 2012, S. 225)	„Die Effektivität der Lehre ist von ihrer <i>Zielformulierung</i> abhängig und schwierig zu ermitteln. Aus der Forschungsperspektive ergibt sich hier ein <i>Zurechnungsproblem</i> , nämlich zu klären, in welchem Verhältnis das Wissensangebot einer Lehrveranstaltung zur Rezeption bzw. ihrer Verarbeitung bei den teilnehmenden Studierenden steht. Die Qualität der akademischen Lehre beurteilen und messen zu können, setzt zudem neben einer klaren Definition Referenzgrößen voraus, an der die Qualität gemessen werden kann.“ (METZ-GÖCKEL et al., 2012, S. 216)

Eine ebenfalls nicht ganz scharfe Abgrenzung zum hochschuldidaktischen Typ lässt sich hinsichtlich einer universitären *Lehr-Lernforschung* ziehen. Sie sucht stärker Bezüge zur Pädagogischen Psychologie, wie sich an einem Beitrag von Sigrid METZ-GÖCKEL et al. (2014) veranschaulichen lässt (s. Tabelle 3).

Im Vordergrund stehen z. B. Kompetenzen und Eigenschaften von Lehrenden, Lehrmethoden und der Wissenszuwachs, die Motivation und die Fähigkeiten der Lernenden. Kritik ist hier im Wesentlichen eine immanente Methodenkritik. Ähn-

lich wie bei MERKT wird betont, dass Referenzgrößen für ein Qualitätskriterium hergeleitet werden müssen.

Der vierte Typus hat enge Bezüge zu dieser Lehr-Lernforschung, kommt aber aus der *Fachdidaktik jeweiliger Disziplinen*. Evaluationen der fachdidaktischen Lehre bilden einen wesentlichen Teil der Empirie, weshalb die pädagogisch-psychologischen Ansätze nicht unbedingt im Vordergrund stehen. Ein Beispiel wird im Folgenden aus der Medizin herangezogen. Es verdeutlicht, wie Probleme der eigenen Disziplin zum Ausgangspunkt genommen werden, um die allgemeine Expertise und allgemein geführte Methodenkritik zu erweitern bzw. zu spezifizieren (s. Tabelle 4).

Tab. 4: Typ fachdidaktische Forschung

Definition für Lehrqualität; Unterscheidung von Konzepten zur Lehrqualität	Empirisch-theoretische Zugänge	Kritikperspektiven
<p>Der Ansatz will sich abgrenzen von einem Modell, wonach „der Lernerfolg von Studierenden, auf eine vorausgegangene Intervention, z. B. eine medizindidaktische Qualifikationsmaßnahme für Lehrende, zurückführen lässt [...] Auch wenn dieses Modell eine hohe Plausibilität für sich beanspruchen kann, wird es der Komplexität von Lehr-Lernprozessen nur bedingt gerecht.“ (FABRY, 2016, S. 80)</p>	<p>Anlehnung an das Modell von Kirkpatrick (1996) zur Evaluation von Lehr-Lernprozessen in der Medizin: „Wichtig ist zu beachten, dass die Anordnung der verschiedenen Ebenen in diesem Modell keine Hierarchie darstellt [...]. Vielmehr kommt es darauf an, die für die jeweilige Fragestellung geeigneten Parameter auszuwählen.“ (FABRY, 2016, S. 76)</p>	<p>„Untersuchungen zu guter Lehre sollten dem [der Heterogenität von Studierenden, I.L.] insofern Rechnung tragen, als entsprechende Parameter, z. B. Motive, Interessenlagen und Lernstrategien, als Variablen mit berücksichtigt werden, wenn der Zusammenhang zwischen Lehre und Lernergebnis analysiert werden soll.“ (FABRY, 2016, S. 83)</p>

Die Frage, warum z. B. auf Krankenhausstationen Erfahrungsräume für Studierende begrenzt sind, zeigt, wie Götz FABRY (2016, S. 84) erläutert, dass hier ebenfalls machttheoretische Fragen virulent werden.

Tab. 5: Typ soziologische Geschlechterforschung

Definition für Lehrqualität; Unterscheidung von Konzepten zur Lehrqualität	Empirisch-theoretische Zugänge	Kritikperspektiven
<p>„Die Maßstäbe, welche zur Beurteilung von Lehre herangezogen werden, sind entsprechend umkämpft und Gegenstand politischer Auseinandersetzung.“ (HILBRICH & SCHUSTER, 2014, S. 76)</p>	<p>Durchgeführt wurden biographische Interviews mit Lehrprofessor*innen zu „Vorstellungen vom Verhältnis von Lehre und Forschung in organisationalen Erwartungen an die Lehrprofessorinnen und -professoren“ (HILBRICH & SCHUSTER, 2014, S. 72)</p> <p>„Risiken für die Qualität der Lehre“ werden sowohl durch „die Stellenkonstruktion an sich als auch [durch] die Problembearbeitungsstrategien der Professorinnen und Professoren [...] wirksam“ (HILBRICH & SCHUSTER, 2014, S. 72)</p>	<p>Geschlechterverhältnisse sind Teil der Ressourcenkämpfe und führen zu Konflikten.</p> <p>„Die Personen, die eine weitere Karriere als Forschende für sich entworfen haben und diese verfolgen, betreiben neben der Lehre weiterhin intensiv Forschung. Ihre Strategien zur Entschärfung des Zeitbudgetproblems umfassen zunächst die (weitere) Ausweitung der Arbeitszeit in die Freizeit hinein und die Rationalisierung von Lehrtätigkeiten über Routinisierung sowie das Delegieren von Lehre. [...] Schließlich wird auch über die Absenkung der eigenen Ansprüche an die Lehrqualität als Strategie zur Entschärfung von Zeitkonflikten berichtet“ (HILBRICH & SCHUSTER, 2014, S. 83f).</p>

Machtverhältnisse werden ferner aus der Perspektive der *Geschlechterforschung* in den Blick genommen. Dieser letzte Typus zeichnet sich dadurch aus, dass er die Machtprozesse und die Erkenntniszugänge nicht mehr als zwei vollkommen getrennte Bereiche versteht. Insofern die Frage der ‚Lehrqualität‘ impliziert, dass Leistungskriterien konstruiert und durch Messungen als Machtstrukturen durchgesetzt werden, wird dieser Komplex als Zusammenhang analysiert, in dem auch Geschlechterverhältnisse reproduziert bzw. neu konstituiert werden können. Romy HILBRICH & Robert SCHUSTER (2014) nehmen in diesem Sinne z. B. die Einführung von Lehrprofessuren zum Anlass, geschlechterspezifisch nach Konflikten und Beeinträchtigungen zu suchen, welche an Fallbeispielen veranschaulicht werden (s. Tabelle 5). Selbstkritisch wird reflektiert, dass die Methode wie auch die Sprache der Untersuchung daran mitwirken können, die verborgenen Machtmechanismen weiter zu verschleiern.

3 Das Konstrukt ‚Lehrqualität‘ und die ‚unternehmerische Universität‘

Bereits Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre wurden Kontroversen über die Qualität der akademischen Lehre geführt. Kritik entzündete sich daran, dass Qualitätssicherungskonzepte aus der profitorientierten Betriebsführung und dem Dienstleistungssektor direkt auf die akademische Bildung übertragen wurden (vgl. GREEN, 1994, S. 7). Ein erstes Hauptargument stellte die Interessensneutralität von (Evaluations-)Forschungen zur Lehrqualität in Frage.

Dianna GREEN (1994) kommentierte ein von der britischen Regierung 1991 veröffentlichtes „White Paper“ mit dem Titel *Higher Education: A New Framework*. In diesem wurde angekündigt, dass man die angeblich künstliche Trennung zwischen Universitäten, polytechnischen Hochschulen und Colleges aufgeben wolle. Zudem wäre der Anteil der industriellen und kommerziellen Förderung sowie der privaten Spenden zu erhöhen, wenngleich die staatliche Finanzierung der Wissenschaft die Hauptquelle bleiben solle. Der Wettbewerb um Drittmittel müsse stimuliert wer-

den. Wie drastisch die öffentlichen Mittel im britischen Hochschulsystem heruntergefahren wurden, wurde in den 2010er Jahren offensichtlich. William STUBBS (1994, S. 24) sah in den damals angekündigten Umstrukturierungen der akademischen Bildung eine Parallele zum „Total Quality Management“, wonach sich die neue Universität wie ein profitorientiertes Unternehmen organisieren müsse, indem sie alle Einflussfaktoren reduziert und kontrolliert, die zu Qualitätsmängeln führen könnten.

Solche Rückblicke zeigen, dass die „neoliberale Umgestaltung von Universitäten in Unternehmen“, die Richard MÜNCH (2017, S. 217) für das deutsche Wissenschaftssystem ins Visier nahm, schon länger vorbereitet wurde. Der internationale Anpassungsdruck wurde von verschiedenen Akteur*innen erzeugt (vgl. MÜNCH, 2018). Beteiligt waren auch politiknahe Institutionen wie etwa der Wissenschaftsrat.

Manche der unternehmerischen Steuerungskonzepte wurden, verglichen mit Großbritannien, um Jahrzehnte verzögert propagiert. Erst 2017 hieß es in einem Positionspapier, dass ein Wettbewerb um Studienplätze durch „Lehrstrategien“ und „Profile“ zu stimulieren sei (WISSENSCHAFTSRAT, 2017). Mittels „evidenzbasierter“ Forschung hätten die Institutionen jeweils ihre eigenen Stärken herauszubilden. Einem bestimmten Typ von Wissenschaft wurde so ein strategischer Platz zugewiesen.

MÜNCH verdeutlicht, was dies impliziert:

„Die im Bezugsrahmen der neoliberalen Umdeutung von Universität in Unternehmen zu Investoren gemachten Geld- und Vertrauensgeber (Regierung, Drittmittelgeber, Sponsoren, Auftraggeber, Studierende) haben ohne Indikatoren keine Information, anhand derer sie ihre Investitionen rational tätigen können.“ (MÜNCH, 2017, S. 218)

Demnach wird die wissenschaftlich eingehetzte Rationalität der Beteiligten (nicht ihre Irrationalität) zum Kernproblem. Denn die „Ökonomie“ – gemeint ist das neoliberale Markt- und Wirtschaftsmodell mitsamt der funktional darauf abgestimmten Verwissenschaftlichung – „bildet nicht Realität ab, sondern schafft Realität nach

ihren eigenen Kategorien“ (MÜNCH, 2017, S. 219; vgl. DRORI, MEYER & HWANG, 2006). Dazu gehören die „Informationsasymmetrien“, die durch die „Vernichtung der Komplexität professionellen Handelns und dessen Reduktion auf die seelenlose Bedienung von Indikatoren“ geschaffen würden (MÜNCH, 2017, S. 220). Was sich nicht in die spezifische Wissensform der Indikatoren einrechnen lässt, fällt also im offiziellen Realitätsbezug weg. Machtverhältnisse werden dadurch jedoch effektiv verschleiert.

4 Positivismuskritik erneuern

Im Folgenden ziehe ich das Werk Gaston BACHELARDs (1884-1962) und Louis ALTHUSSERs (1918-1990) als Linie einer französischen Wissenschaftsforschung heran, die mittlerweile auch international als praxisphilosophische Epistemologie einschlägig geworden ist (vgl. TULATZ, 2018). Praxisphilosophisch bedeutet, dass Wissenschaft nicht länger in der Dichotomie von Theorie und Praxis verortet wird. Denken, Forschen, Experimentieren, Probehandeln, Diskutieren, Lehren und Lernen etc. gilt es hingegen, als konkrete materielle Praxen zu beleuchten und dabei jene immanent wirkenden Voraussetzungen und Machteffekte zu hinterfragen, die im vorherigen Kapitel angesprochen wurden.

Bei BACHELARD gehören dazu auch psychologische Voraussetzungen, die als „Erkenntnishindernisse“ wirken können. Seines Erachtens erwerben wir in der alltäglichen Lebenswelt durch erste kindliche Erfahrungen schon Weltanschauungen. Sie lassen uns häufig spontan wie Positivist*innen oder Realist*innen denken, die sich ans Konkrete zu halten meinen. Daraus ziehen auch gerade die an exakten Beobachtungen und quantitativen Analysen ausgerichtete Forschungsansätze Evidenz, wenn sie ihre wissenschaftliche Praxis nach dem Prinzip betreiben: „denkt, misst, zählt, misstraut dem Abstrakten, der Regel“; und dieser Logik entspreche auch die unhinterfragte Wissenschaftsdidaktik: „begeistert die jungen Leute fürs Konkrete, für die Tatsachen“ (BACHELARD, 2017, S. 8). Doch führe eine solche Herangehensweise „das Denken vom schlecht gesehenen Phänomen“ zu einer „schlecht gemachten Erfahrung“ (BACHELARD, 2017, S. 8).

BACHELARD zeigt, dass die Form der Wahrnehmung, die gerade in den Naturwissenschaften über Forschungsinstrumente und -apparaturen organisiert wird, als vollkommen unproblematische *erscheint*, aber keineswegs unproblematisch *ist*. Gerade dies behindert das Begreifen der Wirklichkeit. Gerade wenn Wissenschaft auf der Grundlage eines durch Apparaturen und Sprache vermittelten ‚rationalistischen‘ Denkens arbeitet, dann müsse sie diese ihre Voraussetzungen reflektieren, d. h. sich vom spontanen ‚Realismus‘ lösen. Hierin liegt ein „epistemologischer Bruch“, der sich zuerst geschichtlich – z. B. im Paradigmenwechsel in der Physik Anfang des 20. Jahrhunderts – zeigt und also nicht rein psychologisch verstanden werden kann. Er vollziehe sich in einer geschichtlichen Krise. Über die Korrektur der Irrtümer zeige sich:

„Intellektuelle Gewohnheiten, die nützlich und gesund waren, können die Forschung auf die Dauer behindern. ‚Unser Geist‘, sagt Bergson ganz richtig, ‚neigt unwiderstehlich dazu, die Idee für klar und richtig zu halten, die ihm am häufigsten dient.‘ Die Idee gewinnt falsche innere Klarheit.“
(BACHELARD, 1984, S. 48)

An der Kritik der falschen inneren Klarheit und der schlecht gemachten Evidenzerfahrung anknüpfend deckt ALTHUSSER einen Selbst-Widerspruch des positivistischen Empirismus-Paradigmas auf. Obwohl der Positivismus betont, dass er allein von realen Phänomenen ausgehe, müsse dessen Metatheorie eingestehen, dass sich das Forschungsobjekt dualistisch aufteilt in ein Realobjekt und ein nicht damit identisches Denkobjekt (ALTHUSSER et al., 2015, S. 60). Hierdurch zeige sich, dass die positivistische Wissenschaft den eigenen Erkenntnisprozess zwar in der Form proklamiert, als würde sie das Erkenntnisobjekt tatsächlich bloß mit Hilfe von technischen Instrumenten neutral und objektiv registrieren, andererseits müsse sie aber ein davon unterscheidbares konstruktivistisches Verfahren unterstellen, welches den Gegenstand als Denkobjekt überhaupt erst hervorbringt (vgl. TULATZ, 2018, S. 262). Damit liegt ein Kategorienfehler vor, der unerkannt die Gefahr birgt, jene schlecht gemachte Erfahrung mit wissenschaftlicher Erkenntnis zu verwechseln.

In Bezug auf die Untersuchung von ‚Lehrqualität‘ ist deshalb genauer zu verstehen, welche Erkenntnishindernisse entstehen, wenn man vorab ausblendet, dass Handeln, Erfahrungen und Lernen immer schon in einem durch Bedeutungen vermittelten und gesellschaftlich konstituierten Bezugsrahmen verortet sind (vgl. HOLZKAMP, 1993; BELLMANN & MÜLLER, 2011; SCHARLAU, 2019, S. 116f.). Dieser Gedanke ist noch weiter zu denken.

‚Lehrqualität‘ ist entsprechend ein gesellschaftlich umkämpfter Gegenstand. Ihn wissenschaftlich so zu behandeln, als läge er interessensneutral vor und als müsse er lediglich hinreichend vollständig und gegenstandsadäquat für die empirische Untersuchung modelliert werden, reicht nicht aus, schon allein, weil sich auch die Wissenschaftler*innen nicht außerhalb des fragwürdigen Praxisfeldes befinden. Sie sind Teil desselben und produzieren durch ihr Tun Strukturen und Machtverhältnisse mit, weshalb über diesen Zusammenhang in relationalen Begriffen und transformatorischen Praxiskonzepten zu reflektieren ist (vgl. SCHÄFFTER, 2017). Anders gesagt, müsste sich die Wissenschafts- und Hochschulforschung eigentlich selbst zum Objekt ihrer Forschung machen, allerdings nicht zu einem fixen, neutral vorliegenden, sondern zu einem historisch veränderlichen, zu dem man selbst eine aktive Beziehung unterhält, was dem Positivismus, der eine klare Trennung von Subjekt und Objekt postuliert, fundamental widerspricht.

Es geht also nicht bloß darum, dass es sich bei der ‚Lehrqualität‘ „letztlich um eine unbestimmbare Größe handelt, die keinen *absoluten* Wert annehmen kann“ und daher „auch das notwendige Ausmaß an Forschungseinbindung nicht definierbar [sei], das eine ‚qualitätsvolle‘ Lehre garantieren würde“ (HILBRICH & SCHUSTER, 2014, S. 86). Ein Paradigmenwechsel wird benötigt, der diesen Gegenstand nicht falsch objektifiziert und so verkürzt darstellt, als läge er außerhalb jener gesellschaftlichen Machtstrukturen, zu denen auch die Wissenspraxen der Wissenschafts- und Hochschulforschung gehören.

Kaja TULATZ schlägt im Anschluss an ALTHUSSER vor, die philosophisch-methodologische Aufgabe als eine „fortwährend reflexive Theorie der theoretischen Praxis“ im gesellschaftlichen Kontext zu verstehen. Dazu gehört, „den Wis-

senschaftlerInnen zunächst aufzuzeigen, dass und inwiefern sie in ihren spontanen Philosophien bereits philosophieren“, d. h. nicht nur irgendetwas beobachten oder registrieren, sondern es zugleich philosophisch in seiner Erforschbarkeit konstruieren, ferner, dass und warum dieses „eine philosophische Reflexion des ihnen eigentümlichen Erkenntnismechanismus verstellt“, und schließlich, wie darin „bereits ‚materialistische‘ Momente enthalten sind“ und zwar schon im „Vollzug wissenschaftlicher Praxen“ (TULATZ, 2018, S. 299 u. 325).

Dafür sei eine „doppelte Reflexion“ von Praxis notwendig (TULATZ, 2018, S. 22 u. 305). Die erste Form der Reflexion ist das Achten auf den jeweiligen konkreten Prozess, in dem man handelt und denkt (z. B. im Forschungsprozess), indem man seinem Werden zum richtigen Zeitpunkt etwas beisteuert. Die zweite verweist darauf, dass das Ich sein Tun als solches eigens begreift und nicht etwa als „Widerfahrnis“, was die Voraussetzung dafür ist, dass sich schon beim Handeln seine Form in Frage stellen lässt. Das bedeutet gerade nicht, eine absolut souveräne Subjektform dieses Tuns vorauszusetzen. Im Gegenteil: Das Werden der Subjektformen in konkreten Handlungsbezügen und Machtverhältnissen wird so dem kritischen Denken zugeführt. Was „das Wissenschaftliche *an* wissenschaftlichen Praxen ausmacht“, ist, dass aus ihnen „zugleich eine Reflexion hervor[geht], die das mit einzelwissenschaftlichen Mitteln Bestimmbare überschreitet“, so dass die „Figur des immanenten Transzendierens“ (TULATZ, 2018, S. 305 u. 325) entsteht. Hiermit lässt sich auch die Praxis jenes „epistemologischen Bruchs“ denken.

Dies ist insbesondere für eine universitäre Lehr-Lern- bzw. Hochschulbildungsforschung ein Weg, mit dem sich der Kategorienfehler des Positivismus überwinden ließe. Sie läuft sonst Gefahr, lediglich solche Erkenntnisse zu produzieren, die dem Alltagsverstand entsprechen – ohne Widerspruchsmöglichkeiten. Dadurch leistet man nach BACHELARD einem Denken Vorschub, dass in Denkgewohnheiten und Vorurteilen stecken bleibt, weil es seine eigenen Erkenntnishindernisse nicht kennt. Insofern sind epistemologische Reflexion und Wissenschaftsdidaktik zwei Seiten eines Blattes und legen durch das immanente Transzendieren die Basis für ein ganz anderes Verständnis von ‚Lehrqualität‘ (vgl. LANGEMEYER, 2020). Ihre not-

wendige Bedingung wäre die doppelte Reflexion, an der nicht nur Lehrende, sondern auch Studierende partizipieren.

5 Literaturverzeichnis

- Althusser, L., Balibar, E., Establet, R., Macherey, P. & Rancière, J.** (2015). *Das Kapital lesen*. Vollständige und ergänzte Ausgabe. Münster: Westfälisches Dampfboot. [Original erschienen: 1965]
- Bachelard, G.** (1984). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt/M. [Original erschienen 1938].
- Bachelard, G.** (2017). *Surrationalismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bellmann, J. & Müller, T.** (2011). *Wissen, was wirkt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biggs, J. & Collis, K.** (1982). *A system for evaluating learning outcomes: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Drori, G. S., Meyer, J. W. & Hwang, H.** (2006). *Globalization and organization: World society and organizational change*. Oxford University Press.
- Fabry, G.** (2016). Wie können wir Lehrqualität messen? In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschule* (S. 73-90). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H.** (1982). *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim: Beltz.
- Green, D.** (1994). *What is quality in higher education? Concepts, policy and practice*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Harnischfeger, A. & Wiley, D. E.** (1977). Kernkonzepte des Schullernens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, IX, 207-228.

- Hilbrich, R. & Schuster, R.** (2014). Qualität durch Differenzierung? Lehrprofessuren, Lehrqualität und das Verhältnis von Lehre und Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(1), 70-89.
- Holzcamp, K.** (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Langemeyer, I.** (2020). Bildungsprozesse in der Wissenschaft. Gaston Bachelards „fein gewirkte Pädagogik“. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik?* (S. 143-156). Springer VS, Wiesbaden.
- Merkt, M.** (2016). Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und strategischem Qualitätsmanagement. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschule* (S. 7-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Münch, R.** (2017). Die Macht der Zahlen in der Evaluation wissenschaftlicher Forschung. In J. Hamann, J. Maeße, V. Gengnagel & A. Hirschfeld (Hrsg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft* (S. 215-227). Wiesbaden: Springer VS.
- Münch, R.** (2018). *Der bildungsindustrielle Komplex*. Weinheim: Beltz.
- Pasternack, P., Schneider, S., Trautwein, P. & Zierold, S.** (2017). Projekt KoopL: Die dritte Dimension der Lehrqualität: Organisatorische Kontexte. *KoBF Koordinierungsstelle*, 10.
- Pasternack, P., Schneider, S., Trautwein, P. & Zierold, S.** (2018). *Die verwaltete Hochschulwelt: Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal*. BWV Verlag.
- Schäffter, O.** (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. *Weiterbildung an Hochschulen*, 221-240.
- Scharlau, I.** (2019). Sich verständigen. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung* (S. 105-123). Wiesbaden: Springer VS.
- Stubbs, W. H.** (1994). Quality in Higher Education: a funding council perspective. In D. Green (Hrsg.), *What is Quality in Higher Education? Concepts,*

policy and practice (S. 21-27). Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Tulatz, K. (2018). *Epistemologie als Reflexion wissenschaftlicher Praxen. Epistemische Räume im Ausgang von Gaston Bachelard, Louis Althusser und Joseph Rouse*. Bielefeld: transcript.

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

Autor*in



Prof. Dr. Ines LANGEMEYER || Karlsruher Institut für Technologie, Allgemeine Pädagogik || Hertzstr. 16, D-76187 Karlsruhe

www.lehr-lernforschung.org

www.ibap.kit.edu/lehr-lernforschung/

ines.langemeyer@kit.edu

Thomas FISCHER¹ (Flensburg)

Nutzenvorstellungen zu Praktika von Studierenden – eine Frage des Berufsfeldbezuges?

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag untersucht die Nutzenvorstellungen zu Praktika von Studierenden aus unterschiedlichen Fachkulturen. Auf der Basis einer sekundäranalytischen Auswertung des Konstanzer Studierendensurveys soll die Frage beantwortet werden, ob und inwiefern sich die Differenzen in den Nutzenvorstellungen durch fachkulturelle Unterschiede erklären lassen. Die Fachkulturen wurden anhand des Berufsfeldbezuges des Studienganges operationalisiert. Die Ergebnisse der MANOVA zeigen, dass die Nutzendimensionen zwar überzufällig nach dem Ausmaß des Berufsfeldbezuges der untersuchten Fachkulturen differieren, sich jedoch kein klares Muster für die Gruppenunterschiede identifizieren lässt.

Schlüsselwörter

Schlüsselwörter: Fachkultur, Berufsfeldbezug, Praktika, Theorie-Praxis-Verhältnis

¹ E-Mail: thomas.fischer@uni-flensburg.de



Student conceptions of the usefulness of internships

Abstract

This paper examines student conceptions regarding the usefulness of internships across different disciplinary cultures. Secondary data from the German Student Survey were utilized. A MANOVA was conducted to compare the effect of the disciplinary culture, which was measured by the degree of the occupational focus in the field of study. Although the conceptions examined showed significant statistical differences, *no clear pattern could be detected*.

Keywords

disciplinary cultures, occupational focus, internships, theory-practice relationship

1 Einleitung

Hochschulische Praxisphasen wurden lange Zeit weniger als genuiner Gegenstand der Hochschulforschung betrachtet (vgl. EGLOFF, 2004, S. 264). In jüngerer Zeit sind Praktika durch die Zunahme der Employabilityorientierung der Hochschulen in den Mittelpunkt hochschulbezogener Reformbemühungen gerückt und stellen zugleich ein zentrales „Leitmotiv“ (WILDT, 2012, S. 261) der Studiengangsentwicklung dar. Praktika werden als „Schlüsselement“ (ULBRICHT & SCHUBARTH, 2017, S. 88) zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit beschrieben, da diese konzeptionell als „intensivste Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung“ (ebd., S. 90) gelten und zugleich „eine bessere Vorstellung vom angedachten Berufsfeld“ vermitteln (APOSTOLOW, WIPPERMANN & SCHULZE-REICHEL, 2017, S. 101). Diese Entwicklung wird als Paradigmenwechsel von der Fächer- zur Berufsfeldorientierung gedeutet (SCHUBARTH et al., 2012, S. 49) und betrifft im Kern die Relationierung von Wissenschaftslogik einerseits sowie der Qualifikationsfunktion der Hochschulen andererseits (vgl. TREMP, 2015, S. 13)

Aus theoretischer Perspektive wird davon ausgegangen, dass der Diskurs um Beschäftigungsfähigkeit mit dem Grad des Berufsfeldbezuges der jeweiligen Fachkultur korrespondiert (vgl. SCHUBARTH & SPECK, 2014, S. 33). Folglich schlagen aktuelle Debatten der Hochschulentwicklung eine stärkere Berücksichtigung des Berufsfeldbezuges bei der konzeptionellen Ausgestaltung von Praxisphasen vor. SCHUBARTH & SPECK et al. (2016) plädieren z. B. dafür, dass „bei Fächern mit einem klaren Berufsfeldbezug [die] integrationstheoretische Perspektive“ (ebd., S. 8) eine stärkere Berücksichtigung erfahren sollte, wohingegen Fächer mit unklarem Berufsfeldbezug eher an differenztheoretischen Modellen zu orientieren seien. Dieser Vorschlag lässt sich in Anlehnung an HANFT (2015) als homogenitätsorientierter Ansatz einordnen, bei welchem strukturell von einer Gleichartigkeit der Studierenden ausgegangen wird. Die Diversität der Vorstellungen der Studierenden bleibt dabei unberücksichtigt. Erste Hinweise darauf, dass fachkulturelle Orientierungen von Studierenden heterogen sind, liegen bereits für einige Fächergruppen vor (vgl. für sozialwissenschaftliche Studiengänge z. B. HESSLER & OECHSLE, 2012, für naturwissenschaftliche Studiengänge z. B. SCHUBARTH et al., 2016). Es ist daher fraglich, ob eine homogenitätsorientierte Ausrichtung der Praktika den Heterogenitätsanforderungen gerecht wird. Dies gilt auch deshalb, weil „die Verzahnung von Berufstätigkeit und Studium zu einem wichtigen Heterogenitätsfaktor geworden [ist]“ (HANFT, 2015, S. 13)

Wie in empirischen Untersuchungen hinlänglich belegt wurde, schreiben Studierende Praxisphasen eine hohe Bedeutung zu, welche u. a. auf unterschiedliche Vorstellungen zum (antizipierten) Berufsfeld basieren. Da der Berufsfeldbezug in seinem Grad fachkulturell variiert, ist die Annahme plausibel, dass sich auch die Nutzensvorstellungen dementsprechend unterscheiden. Die Berücksichtigung des Berufsfeldbezuges in verschiedenen Fachkulturen spielt in vorliegenden Untersuchungen eine untergeordnete Rolle. Insbesondere liegen kaum belastbare Befunde vor, welche die Nutzensvorstellungen Studierender unterschiedlicher Fachkulturen systematisch in den Blick nehmen. Die vorliegende Studie greift dieses empirische Desiderat auf und zielt darauf ab, den wahrgenommenen Nutzen Studierender zu

Praktika nach dem Grad des Berufsfeldbezuges zu untersuchen und damit das Verhältnis von Fachkultur und Berufsfeldbezug zu erhellen.

2 Theoretischer Hintergrund und vorliegende Forschung

2.1 Nutzensvorstellungen von Studierenden zu hochschulischen Praxisphasen

Studierende schreiben Praxisphasen eine hohe Bedeutung zu. Die Nutzenkonzepte zu Praktika werden als mehrdimensional und komplex beschrieben (EGLOFF, 2004) und lassen sich der Ebene der persönlichen bzw. der beruflichen Komponente zuordnen. Während erstere sich auf die Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Autonomiegewinn) der Studierenden in Praxisphasen beziehen, fokussiert die zweite Komponente unterschiedliche strategische Dimensionen, welche die Erhöhung bzw. Förderung der beruflichen Chancen betrifft (BARGEL, 2012; BLOCH, 2007; SARCLETTI, 2007; SCHUBARTH et al., 2016) und sich dabei an den antizipierten Anforderungen des Arbeitsmarktes (BLOCH, 2007, S. 89) orientiert. Zentrale Nutzensvorstellungen der beruflichen Komponente sind der Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen (z. B. Qualifikation), das Kennenlernen von Normen und Werten des Berufsfeldes sowie der Aufbau von sozialen Kontakten (z. B. späteren Arbeitgeber*innen) (vgl. SCHUBARTH et al, 2016, S. 66).

2.2 Fachkulturen und Berufsfeldbezug

Fachkulturen wurden lange Zeit, sowohl national wie international, auf Basis disziplinär differierender „epistemologischer Charakteristika“ (HUBER, 1991, S. 9; TROWLER, 2008, 182 ff.) beschrieben. Während damit klassifikatorisch *wissenschaftsinterne* Merkmale im Vordergrund standen, mehrten sich in den letzten Jahren empirische Untersuchungen bzw. theoretisch-konzeptionelle Beiträge (HESS-

LER & OECHSLE, 2012; HESSLER, 2013; OECHSLE & HESSLER, 2011; SARCLETTI, 2009, TREMP, 2015), die Fachkulturen nach dem Grad des jeweiligen Berufsfeldbezuges in den Blick nehmen und damit *wissenschaftsexterne* Merkmale als Bestimmungsgröße für Fachkulturen in den Vordergrund stellen.

HESSLER & OECHSLE (2012, S. 115) konkretisieren diesbezüglich folgende Studiengangstypologien:

- „Das Studium ist der allein mögliche Zugangsweg für bestimmte Berufe, die als Professionen verstanden werden (z. B. Medizin und Lehramt)
- Das Studium ermöglicht eine Bandbreite unterschiedlicher, klar beschreibbarer Berufe- und Positionen (z. B. BWL, Ingenieurwissenschaften)
- Das Studium ist vor allem eine wissenschaftliche Ausbildung, konkrete Berufsbilder sind nicht automatisch zugeordnet (z. B. Geistes- und Sozialwissenschaften).“

Die Grundannahme hierbei ist, dass sich Disziplinen nach dem Grad des Berufsfeldbezuges in unterschiedliche Fachkulturen bzw. Studiengangstypologien unterscheiden lassen. Implizit basiert die Stärke des Berufsfeldbezuges auf dem Grad der Wissenschafts- und Forschungsorientierung bzw. auf dem Verhältnis von Studium und Beruf der jeweiligen Fachkultur (TREMP, 2015, S. 16). LANGEMEYER & MARTIN (2018) zeigen auf Basis von Mikrozensusdaten mittels Clusteranalysen auf, dass sich der Berufsfeldbezug des Studiums durch den Zusammenhang von Akademisierungsgrad auf der einen Seite sowie der berufsfachlichen Dichte auf der anderen Seite beschreiben lässt (vgl. ebd., S. 18). Die Klarheit des Berufsfeldbezuges resultiert aus einer hohen Ausprägung beider Dimensionen (z. B. Medizin). Das Zusammentreffen eines hohen Grades an Akademisierung bei geringer Ausprägung der berufsfachlichen Dichte führt wiederum zur Zunahme der Diffusität des Berufsfeldbezuges (z. B. Geistes- und Sozialwissenschaften).

2.3 Orientierungen von Studierenden unterschiedlicher Fachkulturen zu Praxisbezügen

Untersuchungen zu Orientierungen von Studierenden unterschiedlicher Fachkulturen liegen auf der Grundlage differenter methodischer empirischer Zugänge vor. Neben der quantitativen Analyse von Survey - und Panelerhebungen (vgl. z. B. BARGEL, 2012; MULTRUS, 2013; SARCLETTI, 2009) liegen auch qualitativ orientierte Analysen vor, die das in der Studierenden- und Hochschulforschung längere Zeit konstatierte „subjektorientierte Defizit“ (OECHSLE & HESSLER, 2011, S. 216) einzulösen vermögen und theoretisch-konzeptionell subjektive Theorien (HESSLER & OECHSLE, 2012; HESSLER, OECHSLE & HECK, 2013; OECHSLE & HESSLER, 2010, 2011) bzw. Deutungsmuster (EGLOFF, 2002) von Studierenden in den Mittelpunkt der Analysen stellen.

HESSLER & OECHSLE (2012) zeigen im Rahmen einer qualitativen Studie auf, dass die Praxiskonzepte von Studierenden weniger vom Berufsfeldbezug des Studiums abhängig sind als vielmehr von der Heterogenität innerhalb der Studiengänge. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen auch SCHÜSSLER & KEUFFER (2012) in einer Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Praxiskonzepte von Studierenden nicht deterministisch durch den Berufsfeldbezug des Studiums erklärt werden können.

In einem Überblicksbeitrag der Arbeitsgruppe für Hochschulforschung stellt BARGEL (2012) zur Bedeutung von Praxisbezügen im Studium fest, dass „[sich nach] der Zugehörigkeit zu den verschiedenen Fachrichtungen [keine] größeren Unterschiede bei der Gewichtung des Nutzens [von] Praktika außerhalb der Hochschule [ergeben]“ (ebd., S. 37). MULTRUS (2012) hingegen stellt fachbezogene Differenzen innerhalb professionsorientierter Studiengänge der untersuchten Nutzenfacetten fest.

Mit Blick auf die vorliegenden Untersuchungen lässt sich festhalten, dass die Bedeutung des Berufsfeldbezuges auf die Orientierung von Studierenden zu hochschulischen Praxisphasen unterschiedlich und sogar teilweise konträr bewertet wird. Ein Grund hierfür könnte in der unterschiedlichen Systematik der Erfassung

des Berufsfeldbezuges liegen, da einige Studien singuläre Studiengänge einzelner Fächergruppen fokussieren, aber nur wenige Untersuchungen Disziplinen mit unterschiedlichem Berufsfeldbezug miteinander vergleichen. Aus empirischer Perspektive besteht das zentrale Desiderat darin, dass das Kontinuum von Klarheit und Diffusität angemessen zu berücksichtigen ist.

Der vorliegende Beitrag adressiert daher folgende Fragestellungen:

- Unterscheiden sich die von Studierenden eingeschätzten Nutzensvorstellungen zu hochschulischen Praxisphasen nach dem Grad des Berufsfeldbezuges unterschiedlicher Fachkulturen?
- Falls ja, in welcher Weise?

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die empirische Datenbasis der vorliegenden Sekundäranalyse bildet eine Teilstichprobe (N= 3.944) des 12. Konstanzer Studierendensurvey aus dem Wintersemester 2012/13 (N=4.884)². Ausgewählt wurden die nachstehenden Fächergruppen auf der Basis des angegebenen Erstfaches: Sprach- und Kulturwissenschaften (N=375), Sozial- und Erziehungswissenschaften (N=504), Rechtswissenschaften/Jura (N=201), Mathematik/Naturwissenschaften (N=633), Wirtschaftswissenschaften (N=451), Medizin /Gesundheitswissenschaften (N=402), Ingenieurwissenschaften (N=762) sowie das Lehramt (N= 616). Fächer, die sich nicht eindeutig dem Berufsfeldbezug im Sinne von OECHSLE & HESSLER (2012) zuordnen ließen, werden in den nachfolgenden Analysen nicht berücksichtigt.

² Aufgrund von Kürzungen des Fragebogens im 13. Studierendensurvey, die auch die Item-batterie zum Praktikumsnutzen betrafen, wurde auf die Daten des 12. Studierendensurvey zurückgegriffen.

61 % der Befragten sind weiblich. Der Großteil der Studierenden stammt mit 77 % von einer Universität. Die Angaben zum Studienverlauf zeigen, dass 62 % der Befragten bereits ein Praktikum (im Inland) absolviert haben. 12 % verfügen bereits über Erfahrungen aus dem Auslandspraktikum. Die Dauer der Praktika (im In- und Ausland) beträgt durchschnittlich 4,7 Monate. Die Absolvierung der Praktika unterscheidet sich relativ stark zwischen den Fächergruppen (Inland: Medizin/Gesundheitswissenschaften: 79 %, Rechtswissenschaften/Jura: 62 %; Lehramt: 69 %; Wirtschaftswissenschaften; 49 %; Ingenieurwissenschaften: 64 %, Sprach- und Kulturwissenschaften: 51 %, Sozial- und Erziehungswissenschaften: 56 %).

3.2 Erhebungsinstrumente

3.2.1 Abhängige Variable

Zur Erfassung der Nutzensvorstellungen der Studierenden zu hochschulischen Praxisphasen wurden mittels Hauptkomponentenanalyse (PCA, Varimax-Rotation) drei Nützlichkeitsfaktoren extrahiert: (1) Erwerb berufspraktischer Kompetenzen, (2) Überprüfung der Berufswahlentscheidung, (3) Kontakt zu potenziellen Arbeitgeber*innen. Die Ladungen der Items auf den jeweiligen Faktoren luden zwischen .77 und .91 (vgl. Tabelle 1). Alle drei Faktoren erklärten ca. 76 % der Gesamtvarianz. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß der Stichprobeneignung betrug .78. Der Bartlett-Test auf Sphärizität war signifikant ($\chi^2 [28] = 16483.01, p < .001$). Die interne Konsistenz der Subskalen ($.79 \leq \alpha \leq .86$) kann als gut bewertet werden (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Subskalen zu den Nutzenvorstellungen

		Itemstamm: „Welcher Nutzen erbringt ihrer Ansicht nach ein Praktikum? ...“	
Subskalen	Items	λ	α
Erwerb berufspraktischer Kompetenzen	berufliche Kenntnisse erlangen	.85	.82
	praktische Fertigkeiten erwerben	.85	
	überfachliche Kompetenzen erwerben	.77	
Überprüfung der Berufswahlentscheidung	Prüfung der Berufseignung	.87	.79
	Absicherung der Berufsentscheidung	.88	
Kontakt zu potenziellen Arbeitgebern	Kontakte zu Arbeitgebern	.90	.86
	Chance auf spätere Anstellung	.91	

Anmerkungen: α = Cronbach's Alpha-Koeffizient, λ = Lamda-Koeffizient

3.2.2 Unabhängige Variable

Für die Typologisierung des Berufsfeldbezuges wurden neben den Vorschlägen von OECHSLE & HESSLER (2012) weitere Fächer bzw. Fächergruppen für die Konstruktion der unabhängigen Variablen berücksichtigt. Für Fächergruppen mit klarem Berufsfeldbezug wurden neben Medizin/Gesundheitswissenschaften und Rechtswissenschaften zusätzlich die Fächergruppe Lehramt (siehe LANGEMEYER & MARTIN, 2018) mit in die Analyse aufgenommen, da es sich auch bei dieser Gruppe um einen professionsorientierten Studiengang handelt. Für die Typologisierung von Fächergruppen mit mittlerem Berufsfeldbezug wurden neben den Ingenieurwissenschaften und der Betriebswirtschaftslehre auch weitere wirtschaftswissenschaftliche Fächer auf der Grundlage der Systematik der Fächergruppen des Statistischen Bundesamtes berücksichtigt. Neben den Sprach- und Kulturwissenschaften, den Sozial- und Erziehungswissenschaften wurden auch die Fä-

chergruppe Mathematik/Naturwissenschaften dem diffusen Berufsfeldbezug zugeordnet³.

Tab. 2: Typologisierung der Fächergruppen

Grad des Berufsfeldbezuges	Fächergruppen
klarer Berufsfeldbezug (N=1219)	Medizin (N=402), Rechtswissenschaften (N=201), Lehramt (N=616)
mittlerer Berufsfeldbezug (N=1213)	Wirtschaftswissenschaften (N=451), Ingenieurwissenschaften (N=762)
diffuser Berufsfeldbezug (N=1512)	Sprach- und Kulturwissenschaften (N=375), Sozial- und Erziehungswissenschaften (N=504) Mathematik/Naturwissenschaften (N=633)

Für die typologisierten Fächergruppen ergeben sich folgende deskriptive Charakteristika bezüglich der Hochschulart (Universität vs. Fachhochschule): 95 % der Studierenden aus Fächergruppen mit klarem Berufsfeldbezug sind für ein Universitätsstudium eingeschrieben. In den Fächergruppen mit mittlerem Berufsfeldbezug ist der Anteil der Studierenden von Fachhochschulen mit etwa 40 % deutlich höher. 84 % der Befragten aus Fächergruppen mit diffussem Berufsfeldbezug sind

³ Im Rahmen der Hochschulforschung wird argumentiert, dass sich naturwissenschaftliche Studiengänge aufgrund ihrer Heterogenität sowohl dem Typus des mittleren wie auch diffusen Berufsfeldbezuges zuordnen lassen (vgl. SCHUBARTH et al., 2016, S. 15). Die Entscheidung, die Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften der Subpopulation diffuser Berufsfeldbezug zuzuordnen, gründet auf aktuellen empirischen Befunden zum Weiterqualifizierungsverhalten nach dem Masterabschluss, die darauf verweisen, dass Studierende dieser Fächergruppe eine größere Wahrscheinlichkeit für die Aufnahme einer Promotion haben (SPANGENBERG, 2019). Diese Befundlage soll für diesen Beitrag als indirekter Indikator für den Berufsfeldbezug verstanden werden.

Studierende an einer Universität. Die berichteten Unterschiede zwischen Hochschulart und Berufsfeldbezug sind mittelstark und statistisch signifikant ($\chi^2 [2] = 479,72$, $p < .001$, Cramers $V = .34$).

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

In Tabelle 3 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen sowie gültigen Fallzahlen zu den untersuchten Nutzendimensionen für den jeweils typologisierten Grad des Berufsfeldbezuges ausgewiesen. Insgesamt sprechen die deskriptiven Analyseergebnisse für einen hohen Zustimmungsgrad zu allen Nutzendimensionen, da die Mittelwerte der Subskalen ($5,34 \leq M_{Gesamt} \leq 5,69$) deutlich über dem theoretischen Skalenmittelpunkt von 3,5 der eingesetzten siebenstufigen Skala liegen. Gleichzeitig dokumentieren die Ergebnisse eine hohe Heterogenität der Nutzenvorstellungen der nach dem Berufsfeldbezug typologisierten Fächergruppen ($1,06 \leq SD_{Gesamt} \leq 1,41$).

Über die untersuchten Gruppen hinweg wird der Erwerb berufspraktischer Kompetenzen als wichtigste Nutzendimension eingeschätzt ($M = 5,69$) und weist gleichzeitig die geringste Streuung auf. Die Überprüfung der Berufswahlentscheidung ($M=5,45$) wird im Vergleich dazu als weniger wichtig beurteilt. Der Aufbau von Kontakten zu potenziellen Arbeitgeber*innen wird in seiner Nützlichkeit als am geringsten bewertet ($M = 5,34$).

Tab. 3: Deskriptive Statistiken zur Bewertung der Nutzendimension differenziert nach dem Grad des Berufsfeldbezuges

Nutzendimension	Berufsfeldbezug	N	M	SD
Erwerb berufspraktischer Kompetenzen	klar	1197	5,66	1,14
	mittel	1169	5,67	1,02
	diffus	1478	5,74	1,03
	Gesamt	3844	5,69	1,06
Überprüfung der Berufswahlentscheidung	klar	1197	5,65	1,24
	mittel	1169	5,29	1,22
	diffus	1478	5,43	1,23
	Gesamt	3844	5,45	1,24
Kontakt zu pot. Arbeitgebern	klar	1197	4,77	1,62
	mittel	1169	5,70	1,17
	diffus	1478	5,51	1,25
	Gesamt	3844	5,34	1,41

4.2 Inferenzstatistische Ergebnisse

Um den Einfluss des Berufsfeldbezuges auf die Nutzenvorstellungen der Studierenden zu untersuchen, wurde eine einfaktorielle multivariate Varianzanalyse (MANOVA) durchgeführt. Im Ergebnis resultiert ein signifikanter Haupteffekt des Faktors Berufsfeldbezug auf die Nutzenvorstellungen (Wilks $\Lambda = .88$, $F(6, 7678) = 78.21$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .058$). Die Effektstärke impliziert, dass ca. 6 % der Varianz der eingeschätzten Nutzenvorstellungen durch den Berufsfeldbezug erklärt werden können. Differenziert nach den Nutzendimensionen zeigen sich Unterschiede in der Varianzaufklärung (Erwerb berufspraktischer Kompetenzen:

partial $\eta^2 = .001$; Überprüfung der Berufswahlentscheidung: partial $\eta^2 = .014$; Kontakt zu potenziellen Arbeitgeber*innen: partial $\eta^2 = .077$).

Im Anschluss an die MANOVA wurden mittels Scheffé-Prozedur Post-Hoc-Tests durchgeführt, um die Mittelwertdifferenzen über die Faktorstufen zu vergleichen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Haupteffekt nicht für alle Ausprägungen des Berufsfeldbezuges gilt. So gibt es im Hinblick auf die Nutzendimension *Erwerb berufspraktischer Kompetenzen* keine statistisch bedeutsamen Unterschiede nach dem Berufsfeldbezug der untersuchten Fächergruppen. Die Analysen für die Nutzendimension *Überprüfung der Berufswahlentscheidung* dokumentieren, dass sich Studierende aus Fächergruppen mit klarem sowohl von Studierenden aus Fächergruppen mit mittlerem und diffusem Berufsfeldbezug unterscheiden. Die Differenz von mittel und diffus ist hingegen insignifikant. Bezüglich der Bewertung des *Kontaktes zu potenziellen Arbeitgeber*innen* unterscheiden sich Studierende aller drei Gruppen signifikant voneinander.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Untersuchung nahm vor dem Hintergrund fehlender systematischer Forschungsbeiträge die Bedeutung des Berufsfeldbezuges auf die Nutzenvorstellungen zu hochschulpraktischen Phasen anhand einer Sekundäranalyse des Konstanzer Studierendensurveys empirisch in den Blick, um die Frage zu beantworten, ob und inwiefern sich die eingeschätzten Nutzenvorstellungen nach dem Grad des Berufsfeldbezuges unterscheiden. Insgesamt zeigen die empirischen Analysen, dass die Studierenden allen untersuchten Nutzendimensionen zu hochschulischen Praxisphasen eine grundsätzliche Bedeutsamkeit zuschreiben, wobei die Dimension „Erwerb berufspraktischer Kompetenzen“ am relevantesten eingeschätzt wird.

Die inferenzstatistischen Ergebnisse belegen, dass sich die untersuchten Nutzendimensionen signifikant nach der Ausprägung des Berufsfeldbezuges unterscheiden. Allerdings sind die Effektstärken in Anlehnung an COHEN (1992) als gering zu

bewerten, wodurch sich die praktische Bedeutsamkeit des Unterschiedes verringert. Gleichzeitig zeigen die Daten eine hohe Variabilität der Nutzenvorstellungen über alle untersuchten Dimensionen hinweg, die für eine starke Heterogenität der Nutzenvorstellungen innerhalb der Fachkulturen sprechen. Die empirischen Befunde der durchgeführten Post-Hoc-Tests dokumentieren, dass sich nur die Nutzenfacette „Kontakt zu potenziellen Arbeitgeber*innen“ durch alle drei Ausprägungen des Berufsfeldbezuges erklären lässt. Allerdings lässt sich die Variabilität nicht allein durch die Zunahme auf dem Kontinuum von Klarheit zur Diffusität vorhersagen. Eine Ursache für die geringe Nützlichkeitszuschreibung der Studiengänge mit klarem Berufsfeldbezug zum Kontakt zu potenziellen Arbeitgeber*innen könnte professionstheoretisch in dem „geregelten Zugang zum Arbeitsmarkt“ (LANGE-MEYER & MARTIN, 2018, S. 11) liegen. Übergeordnet sind die Ergebnisse folglich nicht linear interpretierbar, da sich kein klares Muster des Unterschiedes in den Nutzenvorstellungen nach der Ausprägung des Berufsfeldbezuges identifizieren lässt.

In Bezug auf den theoretischen Hintergrund der vorliegenden Untersuchung lässt sich zunächst festhalten, dass die Modellierung der Fachkultur über den Berufsfeldbezug zwar eine Erklärung für Unterschiede in den Nutzenvorstellungen der Studierenden aus unterschiedlichen Fächergruppen darstellt, die allerdings hinsichtlich der Varianzaufklärung als gering zu bewerten ist. In Anschluss an die vorliegende Forschung zeigen sich Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede. Wie in der Studie von HESSLER & OECHSLE (2012) dokumentieren auch die vorliegenden Ergebnisse eine große Heterogenität der Vorstellungen innerhalb der typologisierten Fachkulturen. In Differenz zu den Analyseergebnissen von BARGEL (2012) zeigen sich fachkulturelle Differenzen in den Vorstellungen der Studierenden auf, welche auch die Ergebnisse von MULTRUS (2012) stützen.

Die vorliegende Studie weist folgende zentrale Limitationen auf, die z. T. unmittelbar aus dem sekundäranalytischen Untersuchungsdesign resultieren. Erstens konnte nicht kontrolliert werden, wann im Studienverlauf die hochschulpraktischen Phasen absolviert wurden. Es ist durchaus plausibel davon auszugehen, dass dieses Merkmal die Nutzenbewertung der Studierenden beeinflussen könnte, da Praktika

retrospektiv im Zeitverlauf kritischer beurteilt werden (vgl. für Lehramtsstudierende z. B. HASCHER, 2006). Zweitens konnte die aus dem Forschungsstand bekannte mehrdimensionale Struktur der Nutzenkonzepte Studierender (EGLOFF, 2004) nicht angemessen berücksichtigt werden, da die zur Analyse einbezogenen Items ausschließlich die Dimension der strategischen Nutzenwahrnehmung abbilden. Folglich konnten Komponenten der biographischen Bedeutung, wie z. B. die Auseinandersetzung mit der eigenen Person (SCHUBARTH et al., 2016, S. 8), empirisch nicht in den Blick genommen werden. Drittens resultiert aus dem querschnittlichen Erhebungsdesign des Studierendensurveys, dass mögliche Veränderungen der Bedeutung der Nutzendimension im Verlauf des Studiums nicht berücksichtigt werden konnten. Für weiterführende Untersuchungen bietet es sich daher an, Struktur- und Prozessmerkmale (z. B. Praktikumsformat, Betreuungsqualität) der hochschulpraktischen Phasen zu erheben sowie die Komplexität der Nutzenkonzepte differenzierter zu erfassen und längsschnittlich mögliche Veränderungen der Nutzendimensionen in unterschiedlichen Phasen des Studiums zu untersuchen. Änderungen von Studiengangskonzepten, die sich im Zuge der Umsetzung eines diskursiv beobachtbaren „practice turn“ (FRAEFEL, 2019) ergeben haben, bleiben aufgrund der Datenauswahl unberücksichtigt.

Ferner ist es bezogen auf den Gegenstand der Untersuchung von entscheidender Bedeutung, die Relationierung von „Theorie“ und „Praxis“ vor dem Hintergrund des Berufsfeldbezuges der jeweiligen Fachkultur stärker empirisch zu berücksichtigen, da dies ein programmatisches Ziel von hochschulpraktischen Phasen darstellt (vgl. ULBRICHT & SCHUBARTH, 2017, S. 90). Zur Gruppe der Lehramtsstudierende bleibt zu bemerken, dass es vor dem Hintergrund des Berufsfeldbezuges des Studiums zwar evident erscheint, diese als professionsorientierten Studiengang mit klarem Berufsfeldbezug zu klassifizieren. Gleichzeitig gleicht dieses Vorgehen aber theoriebezogen einer epistemologischen Simplifizierung der multidisziplinären bzw. hybriden Verortung dieser Studiengruppe, da sich die Lehramtsstudierende zwischen verschiedenen Fächern, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, d. h. heterogenen Fachkulturen, bewegen und die Bestimmung einer Leitdisziplin professionstheoretisch fraglich erscheint (vgl. LUNDEGREEN, 2011).

Mit Blick auf die im Rahmen der Hochschulentwicklung derzeit diskutierten Vorschläge zur konzeptionellen Ausgestaltung von Praktika – wie z. B. der stärkeren Gewichtung integrationstheoretischer Perspektiven bei Fachkulturen mit engem Berufsfeldbezug (vgl. SCHUBARTH et al., 2016, S. 8) – verweisen die vorliegenden Daten auf eine große Diversität studentischer Nutzenkonzepte innerhalb der Fachkulturen. Die Ergebnisse sprechen damit tendenziell weniger für einen homogenitätsorientierten Ansatz, sondern verweisen auf die Notwendigkeit die Ausgestaltung von Praxisphasen vermehrt an den individuellen Vorstellungen der Studierenden zu orientieren, um der disziplinären Vielfalt gerecht zu werden, die eben nicht einfach im Berufsfeldbezug des Studiums aufzugehen scheint.

6 Literaturverzeichnis

- Apostolow, B., Wippermann, M. & Schulze-Reichelt, F.** (2017). Praktika aus Studierendensicht. In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (S. 101-126). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Bargel, T.** (2012). Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 37-46). Wiesbaden: Springer VS.
- Bloch, R.** (2007). „Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben...“ – Bedeutungen des Praktikums für Studierende. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(4), 82-106.
- Cohen, J.** (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- Egloff, B.** (2002). *Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Egloff, B.** (2004). Möglichkeitsraum Praktikum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 263-276. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0026-9>

- Fraefel, U.** (2019). Zentrale Praktiken des Lehrberufs: Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln. *Core Practices of the Teaching Profession: A Pragmatic Approach to professional action. Open Online Journal for Resarch and Education*, 1-15.
- Hanft, A.** (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13-28). Münster, New York: Waxmann.
- Hascher, T.** (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hessler, G.** (2013). Employability in der Hochschule? Analysen zur Perspektive von Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften. *ZFHE*, 8(1), 45-59. <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/491>, Stand vom 5. Juni 2019.
- Hessler, G. & Oechsle, M.** (2012). Studium und Beruf – Praxiskonzepte von Studierenden der Soziologie und Sozialwissenschaften. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 113-125). Wiesbaden: Springer VS.
- Hessler, G., Oechsle, M. & Heck, J.** (2013). Studium und Beruf. Subjektive Theorien von Studierenden und Lehrenden. In G. Hessler, O. Mechthild & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis; Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform* (S. 59-80). Berlin, Bielefeld: De Gruyter; transcript.
- Huber, L.** (1991). Fachkulturen: Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung*, 31(1), 3-24.
- Langemeyer, I. & Martin, A.** (2018). Akademiker*innen ohne Professionsstatus? – Oder: Wie Wissenschaft in die Gesellschaft kommt und was dies für das Studium bedeutet. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 34. http://www.bwpat.de/ausgabe34/langemeyer_martin_bwpat34.pdf

- Lundgreen, P.** (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 9-39). Weinheim u.a.: Beltz.
- Multrus, F.** (2012). *Forschung und Praxis im Studium. Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor*. Bonn/Berlin.
- Oechsle, M. & Hessler, G.** (2010). Praxis einbeziehen – Berufsorientierung und Studium. *HDS.Journal – Perspektiven guter Lehre*, 2010(2), 11-22.
- Oechsle, M. & Hessler, G.** (2011). Subjektive Theorien Studierender zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufspraxis. *ZFHE*, 6(2), 214-229.
<https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/249>
- Sarcletti, A.** (2007). Humankapital und Praktika. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 549-566.
<https://doi.org/10.1007/s11618-007-0063-2>
- Sarcletti, A.** (2009). *Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg*. München: Bayerisches Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M.** (2012). Praxisbezüge im Studium - Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schubarth, W. & Speck, K.** (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten*. Potsdam und Oldenburg.
- Schubarth, W., Speck, K. & Ulbricht, J.** (2016). *Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Fachgutachten*. Potsdam und Oldenburg.
- Schüssler, R. & Keuffer, J.** (2012). „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 185-195). Wiesbaden: Springer VS.

Spangenberg, H. (2019). Weiterqualifizierungs- und Erwerbseinstiegsverläufe nach dem Bachelorstudium. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master* (S. 193-223). Wiesbaden: Springer VS.

Tremp, P. (2015). Forschungsorientierung und Berufsbezug: Notwendige Relationierungen in Hochschulstudiengängen. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 13-39). Bielefeld: Bertelsmann.

Trowler, P. (2008). Beyond Epistemological Essentialism. Academic Tribes in the Twenty-First-Century. In C. Kreber (Hrsg.), *The university and its disciplines. Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries* (S. 181-195). New York: Routledge.

Ulbricht, J. & Schubarth, W. (2017). Praktika aufwerten – aber wie? In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (S. 87-100). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Wildt, J. (2012). Praxisbezug der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 261-278). Wiesbaden: Springer VS.

Wolter, A. & Banscherus, U. (2012). Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story“? In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 21-36). Wiesbaden: Springer VS.

Autor



Dipl.-Päd. Thomas FISCHER || Europa-Universität Flensburg,
Institut für Erziehungswissenschaften || Auf dem Campus 1a,
D-24943 Flensburg

www.uni-flensburg.de/erziehungswissenschaft/

thomas.fischer@uni-flensburg.de

Dominikus HERZBERG¹ (Gießen)

Skizze einer die Praxis integrierenden Wissenschaftsdidaktik

Zusammenfassung

Bisherige Konzeptionen einer Wissenschaftsdidaktik haben ihren Blick auf die universitäre Ausbildung beschränkt. Der Einbezug einer fachhochschulischen Perspektive rückt die Praxis in den Blickwinkel. So entwickelt das hier vorgestellte Theoriemodell die Wissenschaftsdidaktik im Wirkungsfeld der Pole von Wissenschaft, Praxis und Lehre. Hinzu kommt eine Grundkonstitution menschlicher Erkenntnisfähigkeit, die anschlussfähig ist zu einer handlungswissenschaftlich ausgerichteten Wissenschaftstheorie. Es zeigt sich, welche anspruchsvolle und vielschichtige Rolle dem Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) zukommt und welche wissenschaftsdidaktischen Bezüge es hat.

Schlüsselwörter

Wissenschaftsdidaktik, Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Wissenschaftstheorie, Handlungswissenschaften

¹ E-Mail: dominikus.herzberg@mni.thm.de



Towards a didactics of science that integrates practice

Abstract

Previous concepts of science didactics have limited their view to a university education while excluding practical and occupational aspects of education. The inclusion of a university of applied sciences perspective corrects this oversight. The theoretical model presented here develops the didactics of science in the dimensions of science, practice and teaching. In addition, there is a basic constitution of the human mind that is connectable to a theory of science oriented towards action science. The demanding, multi-layered role of the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) and its references to science didactics thereby become apparent.

Keywords

science didactics, scholarship of teaching and learning (SoTL), philosophy of science, action science

1 Einleitung

Die Wissenschaftsdidaktik geht davon aus, dass der Wissenschaft inhärent ein didaktisches Moment innewohnt. Das beginnt damit, dass Wissenschaft erst zur Wissenschaft wird durch die Mitteilung an andere, „ohne ‚Veröffentlichung‘ in diesem Sinne keine Wissenschaft“ (HUBER, 2018, S. 38). Und es mündet in der These, dass ein notwendiges Verhältnis bestehe „zwischen der Form, in der Wissenschaft als Wissen erscheint, und den Formen, in denen es aufnehmbar ist – also gelernt wird“ (HENTIG, 2003, S. 180). Wenn dem so ist, dann gibt es einen Zusammenhang zwischen den Wissensformen einer Wissenschaft und den Lernformen zu dieser Wissenschaft, was aber auch im Rückbezug gilt: Dass Lernformen „die Wissenschaftsprozesse selbst durch diese Mittel und Verfahren wieder zugleich produktiv *und* verantwortbar, differenziert *und* lehrbar“ machen (ebd., S. 189, Hervor-

hebung im Original). Das umreißt in Kürze das, was in den 1970er Jahren unter dem Begriff der Wissenschaftsdidaktik entwickelt wurde.

Die damaligen Texte aus den 1970er Jahren blenden die seinerzeit just entstehenden Fachhochschulen (FH) aus, die zunächst als Lehreinrichtungen ohne Forschungsauftrag konzeptioniert sind. Die bisherigen Publikationen zur Wissenschaftsdidaktik übergehen die Fachhochschule als Adressatin einer Wissenschaftsdidaktik insofern, als sie gedanklich der Universität verhaftet sind (das sogar teils explizit) und die spezifischen Bedingungen an Fachhochschulen nicht berücksichtigen.

Diese Arbeit möchte eine Rückbesinnung vornehmen und ein Theoriemodell vorstellen, das eine Wissenschaftsdidaktik konzipiert, die in Passung zu bringen ist mit der Besonderheit der fachhochschulischen Orientierung auf die berufliche Praxis, was sich z. B. an einem Praxissemester ausdrückt, der stärkeren Eingebundenheit ihrer Professorinnen und Professoren in die Lehre und einem Forschungsauftrag, der sich – gemessen am Drittmittelvergleich mit den Universitäten – zwar bescheiden ausnimmt, aber dennoch die Wissenschaft im fachhochschulischen Selbstverständnis verankert. Der bislang fehlende Fachhochschulbezug dient als Anlass, die Praxis ins Blickfeld einer zu konzeptionierenden Wissenschaftsdidaktik zu rücken – und löst sich dann sogleich vom Fokus der Fachhochschule, da an eine alle Hochschulformen erfassende Wissenschaftsdidaktik gedacht ist.

1.1 Stand des Diskurses

Die Gedanken, die z. B. von HENTIG (2003) und KLÜVER (1979) zur Wissenschaftsdidaktik vortragen, stammen aus den 1960er und 1970er Jahren, aus einer Zeit, in der sich die Fachhochschulen aus den Ingenieurschulen, Akademien und Fachschulen heraus entwickeln. Im Jahr 1976 werden die Fachhochschulen durch das Hochschulrahmengesetz Teil des tertiären Bildungsbereichs, zunächst gedacht als Lehreinrichtungen ohne Forschungsauftrag. Wissenschaftsdidaktische Überlegungen bleiben in dieser Zeit ohne Bezug zur Fachhochschule.

Und dabei ist es weitgehend geblieben. Folgt man der Darstellung des 2017 gegründeten Zentrums für Wissenschaftsdidaktik (ZfW) an der Ruhr-Universität (!) Bochum, gibt es eine zweite Phase der Auseinandersetzung, die mit der Bologna-Reform einsetzt: Der universitäre (!) Bildungsauftrag und die Formalisierung und Strukturierung des Studiums geraten in ein Spannungsverhältnis.²

In jüngerer Zeit erfährt der Begriff der Wissenschaftsdidaktik eine Wiederentdeckung einerseits als reflektierte Hochschulfachdidaktik und andererseits als kritische Reflexion der Wissenschaft selbst. Die Wissenschaftsdidaktik wird diskutiert in Zusammenhängen wie der „Bildung durch Wissenschaft“ und etwa Lernformaten wie „Problembasiertes Lernen“ (PBL) und „Forschendes Lernen“ (FL); andere, wie HUBER (2018), stellen eine Verbindung zum Scholarship of Teaching und Learning (SoTL) her. Das schließt die Fachhochschulen zwar nicht aus, eine Erwähnung und Berücksichtigung ihrer Besonderheiten und Bedingungen findet nicht statt. Wenn, dann gibt es eher generelle Kritik, die z. B. in der durch die Bologna-Reform eingeleitete Kompetenzorientierung des Studiums Probleme sieht: „Faktisch ist die Kompetenzorientierung die Übernahme des englischen Berufsbildungskonzepts aus den dortigen Colleges, die ja eben keine Universitäten sind, sondern Berufsschulen im Sinne der deutschen Berufsfachschulen – also ohne betrieblichen Praxisanteil.“ (NIEKE & FREYTAG-LORINGHOVEN, 2014)

Kurzum: Überlegungen und Konzeptionen zu einer Wissenschaftsdidaktik im Kontext der Fachhochschulen hat es offenbar bislang nicht gegeben. Die Quellenlage gestaltet sich übersichtlich, die in den einschlägigen Datenbanken verfügbare Literatur ist überschaubar und liefert keine Hinweise, dass das Thema bereits adressiert wäre.

² <https://www.zfw.rub.de/content/diskussionen-und-literatur-zur-wissenschaftsdidaktik>, Stand vom 8. Dezember 2020.

1.2 Vorgehen

Dieser Beitrag möchte in den Diskurs die Skizze eines theoretischen Modells zur Wissenschaftsdidaktik mit der Zielsetzung einbringen, die fachhochschulische Ausrichtung an berufsorientierter Ausbildung zu berücksichtigen, Lehre in den Kontext einer Wissenschaftsdidaktik zu stellen und Zuordnungen zu Lehrformen und kombinierten Forschungsformen vorzunehmen. Wie sich zeigen wird, erweitert das Einbeziehen der Praxis das Spektrum hochschulischer Ausprägungen. Es sind nicht allein die Fachhochschulen, die Praxisbezüge haben (man denke etwa an das Medizinstudium), wie es auch kein Alleinstellungsmerkmal der Universitäten ist, Forschung zu betreiben.

In einem zweiten Schritt wird der Aspekt eingearbeitet, Lernende in ihren Voraussetzungen und Vorgefasstheiten, die eben keine wissenschaftlichen sind, anzunehmen. Darin äußert sich eine didaktische Herangehensweise, die sich nicht ausschließlich wissenschaftstheoretisch, sondern zudem anthropologisch begründet. Die Verknüpfung einer wissenschaftsdidaktischen Ebene, die sich aus der Wissenschaft selbst ableitet und sich wissenschaftstheoretisch verankert, und einer anthropologischen Ebene kann gelingen, wenn die wissenschaftstheoretische Grundlegung passend gewählt ist und sich ein Lehr- und Forschungsformat findet, das darauf Bezug nimmt. Als ein solches Lehr- und Forschungsformat ordnet sich das Scholarship of Teaching und Learning (SoTL) ein.

2 Das Theoriemodell

Dieses Kapitel stellt mit Abb. 1 ein Theoriemodell vor, das eine Wissenschaftsdidaktik an den Polen von Wissenschaft, Praxis und Lehre ausrichtet. Aus dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis wird ein wissenschaftstheoretischer Hintergrund in den Handlungswissenschaften identifiziert, dem als methodologische Rahmensetzung das sogenannte Design-Based Research (DBR) zugrunde gelegt wird. Handlungswissenschaft und Handlungspraxis bringen ihre jeweils eigenen Bezüge zur Lehre ein über ihre jeweiligen Gegenstandsbereiche.

2.1 Der Bezug von Wissenschaft und Praxis

Der Bezug von Wissenschaft und Praxis macht den Rückgriff auf eine Wissenschaftstheorie notwendig, die ihren traditionellen Fokus auf die Naturwissenschaften löst und sich hinwendet zu den sogenannten Handlungswissenschaften als ihr Gegenpol, der sich in der Gestaltung von Handlungen, ihrer Praxis und der Bildung von Erkenntnis samt geeigneter Methoden ausdrückt. Den philosophischen Handlungstheorien (vgl. POSER, 1982; QUANTE, 2020) fehlt der Praxisbezug, wohl aber gibt es einen umfassend ausgearbeiteten Ausgangspunkt bei den Technikwissenschaften (KORNWACHS, 2018; POSER, 2012, 2016b), die ebenfalls zu den Handlungswissenschaften zählen und zum technischen Grundprofil vieler Fachhochschulen passen. Diese Ausarbeitungen aus den Technikwissenschaften ziehe ich als wissenschaftstheoretische Grundlegung der Handlungswissenschaften heran, ohne das hier im Detail weiter auszuführen; es würde den Rahmen sprengen, hier soll das Theoriemodell in groben Zügen, aber dafür vollständig skizziert werden.

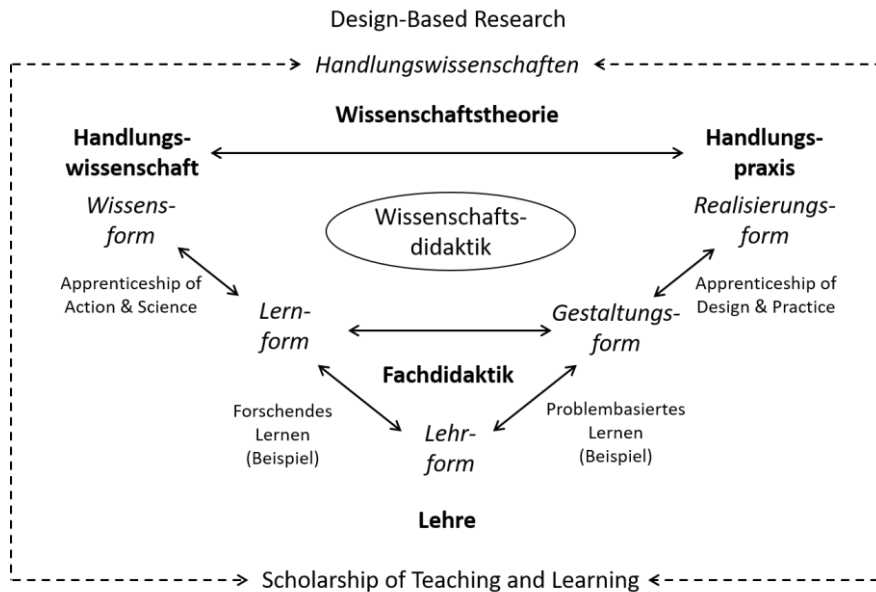


Abb. 1: Konzeption einer die Praxis einschließenden Wissenschaftsdidaktik

In der hochschuldidaktischen Forschung (die Hochschuldidaktik zähle ich ebenfalls zu den Handlungswissenschaften) etabliert sich zusehends ein methodologisches Rahmengerüst namens Design-Based Research (DBR) (vgl. REINMANN, 2017). DBR kann nach meinem Dafürhalten handlungswissenschaftlich verallgemeinert werden (HERZBERG, 2020). Damit ist DBR als Methodologie allen Handlungswissenschaften zugänglich und fungiert gleichsam als interdisziplinäre Brücke unter den handlungswissenschaftlichen Disziplinen und vermag hochschuldidaktische und fachdidaktische Methoden auf Augenhöhe zu bringen und gegenseitig vermittelbar und einsetzbar zu machen. Davon kann die Bildungsforschung ebenso wie die Fachwissenschaft profitieren. Die Handlungswissenschaften stellen den wissenschaftstheoretischen Rahmen, siehe Abb. 1, und DBR stellt das methodologische Rahmengerüst.

2.2 Der Bezug zur Lehre

Dem von Hentig eingangs zitierten Verhältnis von Wissensform und Lernform, dem Kern seines wissenschaftsdidaktischen geprägten Ansatzes, habe ich die Lehrform hinzugefügt, siehe Abb. 1; eine Wissenschaftsdidaktik ohne Blick auf die Lehre ist nicht vorstellbar. Auf der Praxisseite hat es in der Wissenschaftsdidaktik bislang keine Entsprechung zu dem Wechselbezug von Wissens-, Lern- und Lehrform gegeben – das ist ein Merkmal ihrer bislang vorrangig universitären Ausrichtung. Die Form der Realisierung von Handlungen steht im Bezug zur Form der Gestaltung von Handlungen, was ebenso anschlussfähig im Wechselbezug zur Lehrform stehen muss, soll die Anwendung von Handlungswissenschaft als Handlungspraxis in der Lehre Berücksichtigung finden.

Interessanterweise sind es die Fachhochschulen, die dem Praxisverhältnis viel Aufmerksamkeit schenken, das in den Studienordnungen bis hin zur curricularen Ebene u. a. in Form einer Praxisphase für die Studierenden verankert ist – hier zusammenfassend als *Apprenticeship of Practice and Design (AoDP)* bezeichnet, was das Sammeln von handlungsorientierten Praxis- und Gestaltungserfahrungen meint. Dem gegenüber ist auf der Wissenschaftsseite der Begriff *Apprenticeship of Action and Science (AoAS)* verortet, also ein Kennenlernen dessen, was eine Handlungswissenschaft und wissenschaftliches Arbeiten auszeichnen und ausmachen; hier zeigt sich etwa am Beispiel der Fachhochschul-Informatik ein Problem in der hochschulischen Ausbildung (HERZBERG, 2019a). Die Lern- und Gestaltungsform ist zusammen mit der Wissens- bzw. Realisierungsform fachdidaktisch in geeignete Lehrformen zu überführen, wie es sich z. B. ausdrückt im Forschenden Lernen oder im Problembasierten Lernen. Allerdings ist etwa das Forschende Lernen an Fachhochschulen mit spezifischen Problematiken verbunden, wie HUBER & REINMANN (2019, S. 280-287) es ausführlich darlegen.

Für das in Abb. 1 außerdem eingezeichnete *SoTL (Scholarship of Teaching and Learning)* als Weg der wissenschaftsdidaktischen Reflektion und Selbstbeforschung des Lehrens ist es zu kurz gegriffen, wenn man auf der Ebene der Formbegriffe bleibt, die sich aus dem zugrunde gelegten wissenschaftstheoretischen

Grundansatz ableiten. In dem Theoriemodell fehlt der Anlass jeglicher Didaktik, der kein theoretischer, sondern ein menschlicher ist.

3 Anthropologische Ebene

Wenn man ausschließlich einen wissenschaftstheoretischen Rahmen anlegt, innerhalb dessen hochschuldidaktische Untersuchungen unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen an Fachhochschulen stattfinden, so ist das akademisch fraglos interessant, aber es verpasst, einen Bezug herzustellen zu einer hochschuldidaktischen Realität, die eine Wissenschaftsdidaktik nicht ignorieren sollte. Der alleinige Weg über die Wissenschaftstheorie der Handlungswissenschaften ist im ersten Schritt zu kurz gegriffen und schließt etwas aus. Der Bogen wird sich aber schließen lassen.

3.1 Das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft

Wissenschaft und Gesellschaft sind beständig herausgefordert, ihr Verhältnis zueinander zu bestimmen, aktuell etwa durch den Klimawandel. Das hat – um den Diskurs aufzugreifen – eine „wissenschaftstheoretische Tiefenstruktur“, wie es VOGT (2019, S. 18-28) schreibt. Nachhaltigkeit ist ein „gesellschaftspolitisches und kein wissenschaftliches Konzept“: „Nachhaltigkeit ist ein Verantwortungsdiskurs dessen starke normative Aufladung in seiner Tiefenstruktur keineswegs zu gängigen Vorstellungen von Freiheit, Autonomie und wissenschaftlicher Exzellenz der Hochschulen passt.“ (S. 21) Das fordert eine Klärung und Positionierung der Wissenschaft heraus. Die Gedanken, die Vogt vorträgt, scheinen mir gar nicht so weit weg von der Wissenschaftstheorie zu den Technikwissenschaften entfernt, vor allem wenn man an die Technikhermeneutik denkt und an das, was es schon lange gibt, die Technikfolgenabschätzung (vgl. KORNWACHS, 1991).

3.2 Die Konstitution des Menschen ohne Wissenschaft

Zusätzlich zu dieser wissenschaftstheoretisch geprägten Aufteilung in Wissenschaft und Praxis kommt ein weiterer entscheidender Aspekt anthropologischer Natur: FISCHER (1992) schreibt, dass die „naive und direkte Sicht (Ansicht) der Dinge ein Hindernis ist, das uns den Weg zum wissenschaftlichen Erkennen oft erschwert und manchmal schlicht und einfach versperrt“ (S. 35). Das Problem liegt darin, „daß sich der wissenschaftliche Geist vielfach gegen die Erfahrung des gesunden Menschenverstandes durchsetzen muß“ (S. 81).

Fischer studierte Mathematik, Physik und Biologie und habilitierte sich in Wissenschaftsgeschichte. Seine Bücher sind vom naturwissenschaftlichen Weltbild geprägt. So nimmt es auch nicht wunder, dass er der Beobachtung durch das Experiment die entscheidende Rolle zuweist, um das Denken zu hinterfragen und umzuorganisieren (S. 134). Später formuliert er es etwas allgemeiner: „Unser Weltbild hängt von unseren Werkzeugen ab.“ (S. 183) Und folgert: „Nur wer Werkzeuge mit verwendet, nur wer mit diesen Krücken sein Verstehen kontrolliert bzw. überprüft, kann auf einen Durchblick hoffen und dabei etwas von dem verstehen, was sich vor unseren Augen abspielt. Dies ist die eigentliche Kritik des gesunden Menschenverstandes.“ (S. 184)

Eine Wissenschaftsdidaktik muss das Bezugs- oder Abbildungsproblem lösen, wie das Schaffen von Wissen (Wissenschaft) und das Verstehen durch Alltagserfahrung (der „gesunde Menschenverstand“ und die Handlungspraxis) zusammengebracht werden – und genau da liegt die Intention einer Didaktik, durch die Lehre einen Zugang herzustellen. Es geht mir hier nicht so sehr um Lehr-Lernforschung, auch nicht so sehr um Psychologie, sondern um die Erfassung einer menschlichen Konstitution des Verstehens, die insofern limitiert ist, als dass man Wissenschaft als eine Antwort auf das Problem der Grenzen des menschlichen Geistes auffassen kann. Aus diesem Grund nenne ich es die anthropologische Ebene.

Ein weiteres Beispiel, was die Konstitution des Menschen ohne Wissenschaft als Erkenntnisweg angeht: RENN (2019) versucht mit seinem Buch eine Rejustierung der Wissenschaft in „Zeiten postfaktischer Verunsicherung“, so im Untertitel zu

lesen; Renn ist Soziologe und Risikoforscher. Er erklärt, wieso Menschen sich so schwer mit Wissenschaft tun. „Wir alle beurteilen also den Wahrheitsgehalt von Aussagen, die wir nicht direkt durch Erfahrung überprüfen können, auf der Basis von Plausibilität.“ (S. 45) Renn bietet eine eigene Kategorisierung von Plausibilität an, die drei Komponenten hat: formale Konsistenz, narrative Stimmigkeit, Nachvollzug aus der Alltagserfahrung (S. 46). Wieder möchte ich an dieser Stelle einfordern, dass Wissenschaftsdidaktik an diesen Stellen anknüpfen muss. Man könnte es auch anders sagen: Wo sie Lernende abholen muss. Renn geht über zu Prozessen der Informationsaufnahme und -verarbeitung, die Menschen zur Orientierung und Selektion nutzen, und zählt vier Kriterien für einen Auswahlprozess auf: Orientierung, Selbstwirksamkeit, Nutzen (Risiko, Schaden), Identität (S. 50).

3.3 Wissenschaftsdidaktik zwischen Alltagserfahrung und Wissenschaftsdenke

Wie können solche Brückenschläge zwischen der Konstitution des gesunden Menschenverstandes und wissenschaftlicher Argumentationsweisen aussehen? Um nur ein Beispiel vorzutragen: Es gibt von POSER (2016a) ein dünnes Heftchen, das zeigt, wie die „Mechanik“ des logischen Schließens, gemeint ist ein Syllogismus, anschaulich in einem mittelalterlichen Bild abgebildet wird (S. 9-12). Das funktioniert, da „jede logische Aussage zugleich als eine ontologische gedeutet wird: ‚A ist A, oder jedes Ding ist sich selbst gleich‘“ (S. 35). Logik und Bildwelt werden aufeinander beziehbar. Interessanter wird es, wenn die Bildsprache zu einem Kalkül eigener Art ausgebaut wird, der Beweisführungen erlaubt (S. 18-24). „Der scholastische Gegensatz der Erkenntnisstufen ist dabei überwindbar, weil zwar die Wahrnehmung der Zeichnung eine *perceptio* und noch keine *apperceptio* ist; doch solche *perceptio* ist selbst schon eine Form von Erkenntnis, nämlich eine klare Erkenntnis, die bei Erkennen der Struktur eine *apperceptio* des dargestellten Zusammenhangs erlaubt. Damit ist die erkenntnistheoretische Schwierigkeit, wie logische Bilder zu logischen Aussagen zu führen vermögen, überwunden.“ (S. 22, Hervorhebung im Original)

Die Bildwelt wird zur Denkwelt und kann in dieser bildlichen Form als Denkwerkzeug für Fragestellungen und Anschauungen dienen, ohne in Konflikt mit unserem gesunden Menschenverstand zu geraten. Ein beeindruckendes Beispiel dazu liefern COECKE & KISSINGER (2017) mit ihrem Lehrbuch, das die Quantentheorie in eine Bildsprache übersetzt, mit der bildschematisches Argumentieren und Begründen möglich ist ohne Kenntnisse und Rückgriff auf einen mathematischen Textformalismus. Die Diagramme werden zu ganz eigenen Universen des Nachdenkens. Man braucht die anfänglich Anschauungsebene, um sie sich zu erschließen, um ihre innere Logik und ihren Anwendungsbereich zu verstehen. Ist dieser Sprung geschafft, wird die Graphik zur Denkwelt eines akademischen Gegenstandsbereichs. In KORNWACHS (2010) finden sich zwei Beiträge, die in diesem Zusammenhang interessant sind und selten Beachtung finden: „Wie kann man Technik darstellen? Wie werden Technikdarstellungen verstanden?“ (Udo Lindemann) und „Zur heuristischen Funktion der technischen Handzeichnung“ (Ulrich Glotzbach).

Einen anderen, nicht unähnlichen Brückenschlag zur Lösung des Bezugsproblems bieten die Theorie des Embodiment (vgl. CRAWFORD, 2016; STORCH & TSCHACHER, 2014) und, damit verknüpft, die Metaphertheorie (vgl. LAKOFF & JOHNSON, 1999), woraus sich gleichermaßen Verbindungen zwischen erfahrbaren, verkörperten Vorstellungen und virtuellen, abstrakten Konzepten und Zusammenhängen aufbauen und nutzen lassen (vgl. LAKOFF & NÚÑEZ, 2000; HERZBERG, 2019b).

4 SoTL als Verknüpfung des Außerwissenschaftlichen und des Wissenschaftlichen

Wie dargelegt muss es in der Wissenschaftsdidaktik unter anderem darum gehen, wie aus den kognitiven Grundstrukturen, unseren Verfasstheiten, unseren mentalen Eigenarten eine Beziehung herstellbar ist zur Wissenschaft und zurück. Denn das Kreative, das Verknüpfende, das Ahnende, das Argument, der Zusammenhang – all

das ist stets angesiedelt im Bereich des Außerwissenschaftlichen, das dann unter Mühen in Wissenschaft überführt wird und sich mittels instrumentierter Denk- und Experimentalwerkzeuge überprüfbar und nachvollziehbar macht. Die Wissenschaft ist vollkommen angewiesen auf diese außer- oder präwissenschaftliche Sphäre. Um sich eines Bildes zu bedienen: Wissenschaft ist eine Sprache, die Erkenntnisse hervorbringen kann, die niemand originär sprechen kann. Stets geht es um Übersetzungen in das Denk- und Erfahrbare, in eine verständliche, lebensnahe Sprache und einem Hin und Her zwischen „Muttersprache“ und „Wissenschaftssprache“. RHEINBERGER (2018, S. 13) führt aus, „dass Wissenschaft nicht einfach im Kopf stattfindet, sondern eine empirische Struktur besitzt. Wissenschaft geschieht da draußen in der realen Welt. Der Wissenschaftler kommt mit etwas in Berührung, er beginnt, damit zu interagieren und es zu gestalten.“ In diesem Sinne ist Wissenschaft sehr „praktisch“ und handlungsorientiert.

Wissenschaft spielt sich nicht selten fernab jeglicher Wissenschaftstheorie ab und ereignet sich im Handeln. Wissenschaftstreibende blenden einen Großteil dessen aus, was sie tun, wenn sie Wissenschaft machen; hier sei an LATOUR & WOOLGAR (1986) erinnert, an die Experimentalsysteme von RHEINBERGER (2002) wie auch an die Arbeit von FLECK (1980). Wissenschaftstreibende konstruieren eine Wissenschaftswelt mit einer vorgeblichen Arbeitsweise und kommunizieren Wissenschaft in einem Narrativ, das den Durchführungsprozess von Wissenschaft nicht mehr erkennen lässt – es entzieht sich das Menschliche und Nahbare, das Kreative und Entdeckende, das Fehlbare und Irrende, das Verstehende und das in der Praxis Agierende. Darin liegt ein (fach)didaktisches Moment, wie ein Mensch in den Grenzen der Konstitution des menschlichen Verstands es konkret gelernt hat, Wissenschaft auszuüben und welches Hilfsmittel sie*er sich bedient. Das kann reichen bis hin zu einem direkten Lernen am Vorbild in Aktion.

Da Wissenschaft in ihrem Vollzug durch pragmatisches Handeln und Agieren gekennzeichnet ist, ist sie – auf einer Metaebene – selber als Gegenstand einer handlungswissenschaftlichen Betrachtung zugänglich. Und das schlägt den Bogen zurück zur wissenschaftstheoretischen Fundierung der Wissenschaftsdidaktik in einer Handlungstheorie. Eine Handlungstheorie setzt sich mit dem Handeln als Gestalten

im Wechselspiel mit Erkenntnisbildung auseinander. Das ist ein kontingenter Prozess, den Wissenschaft auf einer Metaebene vollführt und reflektiert. Das tut sie jedoch in aller Regel nicht von selbst.

In Abb. 1 kommt dem SoTL die Rolle zu, diese Metabetrachtungen ebenso aufzugreifen (dargestellt durch die äußeren Pfeile) wie auch die des gesamten Komplexes aus Wissenschaft, Praxis und Lehre. Diese Einordnung macht die Vielschichtigkeit und Verwebung des SoTL mit allen Anteilen in Abb. 1 deutlich und die von HUBER, PILNIOK, SETHE, SZCZYRBA & VOGEL (2014, S. 3) aufgestellte Typologie von SoTL-Arbeiten zu großen Teilen nachvollziehbar.

5 Zum Schluss

Wenn Wissenschaft die Antwort auf das Problem ist, wie die begrenzte Erkenntnisfähigkeit des Menschen überwunden werden kann, dann kommt der Wissenschaftsdidaktik die Aufgabe zu, eine Antwort darauf zu geben, wie Wissenschaft als erweiterte Erkenntnisfähigkeit einem Menschen mit seinen begrenzten Erkenntnisfähigkeiten zugänglich gemacht werden kann. Und ebenso muss Wissenschaftsdidaktik dazu befähigen und Werkzeuge an die Hand geben, um sich selber wissenschaftlich konstituieren zu können. Darin klingt wieder, aber in ganz anderer Tonlage, was von Hentig der Wissenschaftsdidaktik als Beziehung von Wissensform zu Lernform zuschreibt.

Dieser Beitrag hat skizziert, wie sich dieses Problem und das Problem der Praxis lösen lassen durch einen wissenschaftstheoretischen Ansatz, der handlungswissenschaftlich ausgerichtet ist. Das damit, gleichsam nebenbei, die Praxisorientierung der Fachhochschule und die Wissenschaftsorientierung der Universität (wenn man das so plakativ darstellen möchte) sich nicht ausschließen, sondern sich in dem Modell je nach Disziplin und Fach als Ausprägungsvarianten abbilden, ist ein Gewinn in den wissenschaftsdidaktischen Verknüpfungen der Lehre.

Das vorgestellte Theoriemodell scheint die Naturwissenschaften als Gegenpol nicht zu integrieren. Wissenschaftstheoretisch können die Naturwissenschaften als Son-

derfall der Handlungswissenschaften verstanden werden, die eine Handlungstheorie auf eine Experimentaltheorie verengen und eine Wertetheorie zu einer Wahrheitstheorie zuspitzen, vgl. POSER (2012). Die erwähnten Arbeiten von z. B. Rheinberger zu den „Experimentalsystemen“ sind ein empirischer Beleg für den Umstand, dass die Naturwissenschaften zwar ihren Forschungsgegenstand so ausrichten, dass er einer Wahrheitstheorie zugänglich ist, der Forschungsprozess an sich hingegen die Charakteristika einer Handlungswissenschaft zeigt. Auf einer Metaebene scheint eine handlungswissenschaftlich orientierte Wissenschaftstheorie geeigneter als Baustein einer Wissenschaftsdidaktik als es z. B. eine wissenschaftsphilosophische Denkschule wie z. B. der Konstruktivismus oder Pragmatismus zu sein vermöchte.

6 Literaturverzeichnis

Coecke, B. & Kissinger, A. (2017). *Picturing Quantum Processes. A First Course in Quantum Theory and Diagrammatic Reasoning*. Cambridge, United Kingdom, New York, NY: Cambridge University Press.

Crawford, M. B. (2016). *Die Wiedergewinnung des Wirklichen. Eine Philosophie des Ichs im Zeitalter der Zerstreuung* (S. Gebauer, Übers.). Berlin: Ullstein.

Fischer, E. P. (1992). *Kritik des gesunden Menschenverstandes. Unser Hindernislauf zur Erkenntnis* (Genehmigte Taschenbuchausg., 1. Aufl.). München: Goldmann.

Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 312, 12. Aufl.). Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hentig, H. von (2003). *Wissenschaft. Eine Kritik*. München, Wien: Hanser.

Herzberg, D. (2020). *Ein Methodenkoffer für DBR. Beitrag zum Kolloquium „Design-Based Research“ am HUL, Universität Hamburg, 5. Juni*. <https://hul-forschungskolloquium.blogs.uni-hamburg.de/design-based-research-kolloquium-am-5-juni-2020/>, Stand vom 8. Dezember 2020.

Herzberg, D. (2019a). *Die Bachelorarbeit in der Praktischen Informatik im Spagat zwischen Wissenschaftsanspruch und Wirklichkeit*. Masterarbeit (Abgabe, 6.12.2019). Universität Hamburg, Hamburg.

Herzberg, D. (2019b). Embodied Cognition als Lehrparadigma in der Programmierausbildung. In T. Schmohl & K.-A. To (Hrsg.), *Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial* (Bd. 1, 2. überarbeitete Auflage, S. 29-41). Bielefeld: wbv.

Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen (HSW)*, 66(1+2), 33-41.

Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. P. (Hrsg.) (2014). *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 125). Bielefeld: Bertelsmann.

Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden, Germany: Springer VS.

Klüver, J. (1979). *Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik am Beispiel der Naturwissenschaften* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 53). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. (AHD).

Kornwachs, K. (1991). *Reichweite und Potential der Technikfolgenabschätzung*. Stuttgart: Poeschel.

Kornwachs, K. (Hrsg.) (2010). *Technologisches Wissen. Entstehung, Methoden, Strukturen* (Acatech diskutiert). Berlin, Heidelberg: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-14372-4>

Kornwachs, K. (2018). *Philosophie für Ingenieure* (3., überarbeitete Aufl.). München: Hanser.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Metaphors we live by* [Nachdr.]. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.

Lakoff, G. & Núñez, R. E. (2000). *Where mathematics comes from. How the embodied mind brings mathematics into being*. New York, NY: Basic Books.

Latour, B. & Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. Introduction by Jonas Salk. With a new postscript and index by the authors. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Nieke, W. & Freytag-Loringhoven, K. von (2014, 12. Februar). *Bildung durch Wissenschaft. Skizze einer universitären Wissenschaftsdidaktik*, Universität Rostock. https://www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Nieke_Freytag_Bildung_durch_Wissenschaft.pdf, Stand vom 8. Dezember 2020.

Poser, H. (Hrsg.) (1982). *Philosophische Probleme der Handlungstheorie* (Praktische Philosophie, Bd. 17). Freiburg [Breisgau]: Karl Alber.

Poser, H. (2012). *Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung* (Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 18995, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Poser, H. (2016a). *Eselsbrücken. Logische Bildwelten als Weltbilder* (Hefte der Leibniz-Stiftungsprofessur, Band 22, 1. Aufl.). Hannover: Wehrhahn.

Poser, H. (2016b). *Homo Creator. Technik als philosophische Herausforderung* (Anthropologie – Technikphilosophie – Gesellschaft). Wiesbaden: Springer VS.

Quante, M. (2020). *Philosophische Handlungstheorie* (utb Basiswissen Philosophie, Bd. 5242). Paderborn: Wilhelm Fink.

Reinmann, G. (2017). Design-Based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (Berichte zur beruflichen Bildung, S. 49-61). Bielefeld: Bertelsmann.

Renn, O. (2019). *Gefühlte Wahrheiten. Orientierung in Zeiten postfaktischer Verunsicherung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Rheinberger, H.-J. (2002). *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas* (Wissenschaftsgeschichte, 2). Göttingen: Wallstein.

Rheinberger, H.-J. (2018). *Experimentalität. Hans-Jörg Rheinberger im Gespräch über Labor, Atelier und Archiv*. Berlin: Kadmos.

Storch, M. & Tschacher, W. (2014). *Embodied communication. Kommunikation beginnt im Körper, nicht im Kopf* (Sachbuch Psychologie, 1. Aufl.). Bern: Huber.

Vogt, M. (2019). *Ethik des Wissens. Freiheit und Verantwortung der Wissenschaft in Zeiten des Klimawandels*. München: oekom.

Autor



Prof. Dr. Dominikus HERZBERG || Technische Hochschule
Mittelhessen || Wiesenstr. 14, D-35390 Gießen

www.thm.de/mni/dominikus-herzberg

dominikus.herzberg@mni.thm.de

Christine VALLASTER¹ & Martina SAGEDER (Salzburg)

Verändert Covid-19 die Akzeptanz virtueller Lehrformate in der Hochschulausbildung? Implikationen für die Hochschulentwicklung

Zusammenfassung

Obwohl zum Teil großzügig finanziell gefördert, war der Einsatz von digitalen Medien an Hochschulen im deutschsprachigen Raum vor der Covid-19-Krise sehr beschränkt. Die Gründe dafür sind vielfältig, darunter auch mangelnde Akzeptanz seitens der Lehrenden, aber auch der Studierenden. Einschränkungen der persönlichen Kontakte durch Covid-19 erfordern die Nutzung virtueller Lehr- und Lernformate. In diesem Beitrag wird auf Basis der Diffusionstheorie von ROGERS (2003) der Einfluss der Covid-19-Krise auf die Akzeptanz digitaler Lehr- Lernformate bei Lehrenden und Studierenden analysiert. 25 Studierende sowie acht Lehrende wurden interviewt und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wurden neue Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen für die Hochschulentwicklung abgeleitet.

Schlüsselwörter

Covid-19, Technologieakzeptanz, Blended Learning (BL), Hochschullehre

¹ E-Mail: christine.vallaster@fh-salzburg.ac.at



Does Covid-19 change the acceptance of virtual teaching formats in higher education? Implications for higher education development

Abstract

Despite generous, widespread funding, digital media were scarcely used at universities in the German-speaking world before the Covid-19 crisis. There are many reasons for this, including a lack of acceptance by both lecturers and students. Personal contact limitations resulting from the Covid-19 pandemic forced the use of virtual teaching and learning formats. This paper analyses the influence of the Covid-19 crisis on the acceptance of digital teaching/learning formats by teachers and students based on the diffusion theory of ROGERS (2003). Twenty-five students and eight lecturers were interviewed, and a qualitative content analysis was then used to derive new findings and recommendations for the development of higher education.

Keywords

Covid-19, technology acceptance, blended learning (BL), university teaching

1 Einleitung

Wird Covid-19 die Hochschullehre grundlegend verändern? Die erzwungene Distanz in der Hochschulausbildung löste regen Zuspruch für die digitalisierte Lehre auf allen Seiten aus – zumindest am Anfang. Je länger diese Krise dauert, desto differenzierter wird die Einschätzung, ob und unter welchen Bedingungen der Einsatz von digitalisierten Lehr- und Lernformaten Sinn macht, welchen Einfluss die digitalen Formate auf den Lernprozess sowie den Lernerfolg haben und welche Implikationen sich für die Hochschulentwicklung daraus ergeben können.

In der Literatur wird unter den Stichworten *Digitalisierung* bzw. *E-Learning* bereits seit einigen Jahren eine breite Diskussion über die Hochschulausbildung auf

Distanz geführt (HARANDI, 2015; HARARI, 2014). Trotz dieser Anstrengungen auf wissenschaftlicher Seite, die positiven Effekte der Digitalisierung in der Lehre wie bspw. durch die Integration von Podcasts darzustellen (BOLLIGER & DES ARMIER, 2013), waren die Umsetzungsbemühungen an vielen Hochschulen im deutschsprachigen Raum vor der Covid-19 Krise überschaubar. Bedenken über sozial isoliertes Lernen oder „persuasive Technologien“ (HANDKE, 2019) wurden als Risiken der Digitalisierung der Bildung artikuliert.

Dann kam Covid-19 – und der Druck, digitalisierte Lehre einzuführen, war maximal. Dieser Beitrag analysiert mit der Sichtweise der Diffusionstheorie, inwieweit die vollständige Umstellung der Lehre auf Online-Formate von Studierenden und Lehrenden angenommen wird. Wir fokussieren uns auf die Fragestellung, inwieweit Covid-19 ein Beschleuniger für die Akzeptanz von digitalen Technologien in der Lehre auf Seiten der Studierenden bzw. Lehrenden ist. Das Innovative bei unseren Überlegungen ist der Prozessgedanke, d. h. zu evaluieren, welche Stufen der Akzeptanz es während des kompletten Lockdowns auf Seite der Studierenden gab, als physische Präsenz an Hochschulen de facto unmöglich war. Ähnlich gelagerte Fragen zur Akzeptanz haben wir an Lehrende gestellt, die in den meisten Fällen ohne große Vorbereitung in die Umsetzung gehen mussten.

In vielen Hochschulen herrscht immer noch eine gewisse Ratlosigkeit, wie Hochschullehre mit der erzwungenen Distanz bzw. verringerter Präsenz stattfinden kann. Darüber hinaus scheinen manche Hochschulleitungen vor allem Sparpotentiale durch die Umstellung auf virtuelle Lehre zu sehen, da weniger Hörsäle und Büros für das Personal benötigt werden (SEIDLER, 2020). Die gewonnen Erkenntnisse helfen, Impulse für die zukünftige Entwicklung der Hochschullehre darzulegen.

2 Theoretischer Rahmen: Diffusion & Akzeptanz von Digitalisierung in der Lehre

Innerhalb des europäischen Hochschulraums gibt es unter dem Stichwort E-Learning schon lange das Bekenntnis zur stärkeren Digitalisierung in der Lehre (MARTÍNEZ-TORRES et al., 2008). Bereits in den 90er Jahren wurde diskutiert, inwieweit durch digitalisierte Lehre geographisch und/oder sozial isolierte Personen bzw. Personen mit Behinderung verstärkt der Hochschulzugang ermöglicht werden kann (WADE, 1994).

Digitale Technologie ist sowohl ein potenziell radikales als auch routinemäßiges Merkmal der heutigen Zeit und erfasst auch die Hochschullehre. Dies treibt den Bedarf, besser zu verstehen, welche Effekte die Digitalisierung auf die Lernumgebung, Lernerfahrung und den Lernerfolg von Studierenden hat (GÜZER & CANNER, 2014), aber auch welche Voraussetzungen seitens der Hochschulen geschaffen werden müssen, damit *Blended Learning (BL)* als Kombination von traditionellem Präsenzunterricht und E-Learning umgesetzt werden kann (GRAHAM, WOODFIELD & HARRISON, 2013).

Diffusion bezeichnet den Prozess, durch den Innovationen innerhalb eines sozialen Systems im Lauf der Zeit verbreitet werden. Innovationen innerhalb dieses Systems werden von den einzelnen Teilnehmenden jedoch unterschiedlich rasch akzeptiert (ROGERS, 2003). Die Diffusionstheorie von ROGERS dient hier als theoretische Basis, mit deren Hilfe die Akzeptanz von Lerntechnologien im speziellen Kontext der Covid-19-Krise untersucht werden soll.

Auf individueller Ebene unterscheidet man Innovator*innen, die Innovationen als erste übernehmen von „Early Adopters“ und der „Early Majority“, die immer noch zur ersten Hälfte der Übernehmer*innen zählen. Die spätere Hälfte (Late Majority) wartet länger zu als der Durchschnitt und zuletzt folgen Technologienachzügler*innen, die Innovationen erst sehr spät übernehmen und als Risikoavers gelten (ROGERS, 2003).

LIU, GEERTSHUIS & GRAINGER (2020) identifizieren in ihrer systematischen Literaturanalyse verschiedene Faktoren für die Akzeptanz von neuen Lerntechnologien im Hochschulbereich im Rahmen der Diffusionstheorie: (1) Relative Vorteile der Innovation, (2) Vereinbarkeit mit dem eigenen Arbeits- bzw. Lernstil sowie (3) die Möglichkeit, diese Technologien zu testen, und (4) die Verfügbarkeit der dafür erforderlichen Ausstattung sind relevante Merkmale der Innovation.

Zu den relativen Vorteilen bzw. Nutzen von BL für Studierende gibt es bereits umfangreiche Erkenntnisse. Studien stellen fest, dass die Integration verschiedener E-Learning-Elemente in den Unterricht die Motivation der Studierenden steigert (CASTRO, 2019; HARANDI, 2015). So zeigen BOLLIGER & DES ARMIER (2013), dass die Einbindung von den Studierenden selbst erzeugten Audio-Files deren Engagement fördert, eine effektive Verlinkung und Kommunikation erlaubt und zeitgleich die Lernfähigkeit steigert. Ähnliche Ergebnisse werden für die Integration von selbst-konzipierten Videos berichtet (BEST, KILLERMANN & SCHOTEMEIER, 2020). E-Learning fördert permanentes Lernen und ermöglicht das Studieren unabhängig von Zeit und Ort. Zudem wird die Eigenverantwortung der Studierenden gestärkt (GEÇER & DAĞ, 2012). Studierende können Lernaktivitäten besser an den eigenen Lern- und Lebensstil anpassen und somit ihr Studium individualisieren. Persönliche Kontakte mit Lehrenden und Studierenden sind für die Motivation jedoch ebenso wesentlich (CASTRO, 2019).

HAZARI & THOMPSON (2014) zeigen, dass die Zufriedenheit mit Online-Kursen größer ist, wenn Studierende bereits Erfahrung mit diesen Formaten gesammelt haben und Studierende sich dann auch aktiver an Gruppenprozessen beteiligen. Eine entsprechende Routine mit Technologien scheint also wichtig zu sein. Dabei ist festzuhalten, dass die Studierenden von heute mit Technologie aufwachsen und teilweise auch erwarten, dass digitale Elemente Teil ihrer Lernerfahrungen sind (FREY & BIRNBAUM, 2002). Die Einstellung der Studierenden zu E-Learning ist ein wichtiger Einflussfaktor für die Akzeptanz dieser Technologien (BOKOLO et al., 2019).

Die Verfügbarkeit von adäquater Infrastruktur wie Software und Internetzugänge ist für Studierende und Lehrende Grundvoraussetzung (LIU, GEERTSHUIS & GRAINGER, 2020). Für Lehrende ist zudem eine technische bzw. pädagogische Unterstützung für die Akzeptanz von E-Learning relevant (PORTER & GRAHAM, 2020). Die Einführung von digitalisierter Lehre wird durch Lehrende, die selber vom Nutzen überzeugt sind, wesentlich erleichtert. Bisherige Studien zeigen, dass wahrgenommener Nutzen und Benutzerfreundlichkeit wesentlichen Einfluss auf die Akzeptanz von E-Learning haben (z. B. CHANG & TUNG, 2007; MARTINEZ-TORRES et al., 2008).

Neben persönlichen Einstellungen und Eigenschaften der Innovation stellen LIU, GEERTSHUIS & GRAINGER (2020) fest, dass auch die Strategie der Hochschule die individuelle Akzeptanz neuer Lerntechnologien beeinflusst. GRAHAM, WOODFIELD & HARRISON (2013) unterscheiden diesbezüglich drei Reifegrade: Bei Reifegrad 1 wird BL vereinzelt getestet und als Lösung für Herausforderungen wie Wachstum, Flexibilität oder Kostenkontrolle wahrgenommen. Eine Entscheidung zur Einführung in der Institution ist noch ausständig. Bei Reifegrad 2 ist BL bereits eingeführt, die organisatorischen Strukturen werden jedoch noch adaptiert und das volle Potential kann noch nicht ausgeschöpft werden. Bei Reifegrad 3 ist BL Routine und man arbeitet an der kontinuierlichen Weiterentwicklung. Der Reifegrad einer Hochschule ist Teil des institutionellen Umfelds, in dem Studierende wie Lehrende agieren. So zeigen beispielsweise BOKOLO et al. (2019), dass die Strategie und die Unterstützung durch die Hochschule die individuelle Akzeptanz von BL erhöhen.

Anders als in vielen Theorien und Modellen zur Technologie-Akzeptanz wie dem Technology Acceptance Model von DAVIS et al. (1989) oder der Diffusionstheorie von ROGERS (2003) erfolgte die Umstellung auf E-Learning aufgrund Covid-19 jedoch nicht auf freiwilliger Basis. Für alle Beteiligten war die Umstellung alternativlos, wenn das Studium fortgesetzt bzw. entsprechende Lehrveranstaltungen durchgeführt werden sollten. Die Studie von SLYKE et al. (2010) zeigt, dass Druck seitens der Bildungseinrichtung die Intention, E-Learning zu nutzen, redu-

ziert, während Kompatibilität mit dem persönlichen Arbeitsstil und eigenen Werten die Intention erhöht.

In der existierenden Literatur werden Situationen untersucht, in denen der Einsatz von E-Learning mehr oder weniger freiwillig erfolgte bzw. durch Begleitmaßnahmen unterstützt wurde. Dies unterscheidet sich gravierend von der Situation durch Covid-19, bei der eine Umstellung ohne entsprechende Vorbereitung und Überzeugungsarbeit erfolgen musste. Im Folgenden wird untersucht, inwieweit bisherige Ergebnisse auf die spezielle Lehr- und Lernsituation aufgrund von Covid-19 übertragbar sind.

3 Methodik

Die empirische Analyse wurde an einer österreichischen, mittelgroßen (insgesamt rund 3.000 Studierende) Bildungsinstitution durchgeführt. Aufgrund der Vorgaben der österreichischen Bundesregierung mussten alle Präsenzlehrveranstaltungen zwischen 09.03.2020 bis 30.6.2020 ausgesetzt und die Lehre vollständig auf virtuellen Unterricht umgestellt werden. Die Untersuchung selbst wurde unter Studierenden und Lehrenden an einem wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang durchgeführt.

Das Innovative bei unseren Überlegungen ist der Prozessgedanke, d. h. zu evaluieren, welche Stufen der Akzeptanz es während des kompletten Lockdowns gab. Um die Nuancen dieser Akzeptanz auf beiden Seiten zu verstehen, wurde das explorative, leidfadengestützte Tiefeninterview als eine Form zur Wissensgenerierung herangezogen (BOGNER, LITTIG & MENZ, 2014). Der Leitfaden bestand aus fünf thematischen Abgrenzungen: (1) Auswirkung von Covid-19 auf den individuellen Lernprozess, (2) Auswirkung von Covid-19 auf den individuellen Lernerfolg, (3) Vereinbarkeit mit dem eigenen Arbeits- bzw. Lernstil, (4) Verfügbarkeit der dafür erforderlichen Ausstattung sowie (5) Ausblick zum Einsatz von digitaler Technologie in der Lehre. Diese Struktur des problemzentrierten Leitfadens diente

dazu, Erfahrungen, Wahrnehmungen und Reflexionen der befragten Personen zu sammeln (WITZEL, 1982).

Bei der Zusammensetzung des Samples folgten wir dem Ansatz des theoretischen Sampling (LAMNEK, 2005): Konkret wählten wir dabei das Ereignis Covid-19, um dann Studierende und Lehrende zu identifizieren, die alle mit dieser Situation konfrontiert waren und alle im gleichen Studiengang einer österreichischen Hochschule eingeschrieben waren bzw. an diesem Studiengang arbeiteten.

Insgesamt wurden 25 Tiefeninterviews (durchschnittliche Interviewdauer 30 Min.) mit Studierenden durchgeführt, auf Audio festgehalten und transkribiert. Seitens der Lehrenden wurden insgesamt acht Tiefeninterviews abgehalten und mit Kurznotizen festgehalten.

Die Auswertung der gewonnenen Daten erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2015): die Kategorien wurden induktiv erstellt mit folgendem Rahmen zur Interpretation: *zeitlicher Ablauf* (Anfangseuphorie, Realitätsclash und Ausblick) sowie die Dimensionen *Lernerfolg*, *Lernprozess* (relative Vorteile der Innovation) und *individuelle Akzeptanz der digitalen Lehre* (z. B. Vereinbarkeit mit dem eigenen Arbeits- bzw. Lernstil, Verfügbarkeit der dafür erforderlichen Ausstattung).

4 Ergebnisse

Die Anfangseuphorie – Wir schaffen das

Die Anfangsphase der erzwungenen Notwendigkeit für E-Learning-Formate durch Covid-19 überraschte alle Beteiligten: Weder war die notwendige Erfahrung vorhanden, wie mit digitaler Lehre umzugehen ist, noch war das technische Equipment ausreichend. Nach ROGERS (2003) hätten sich weder Lehrende noch Studierende als Innovator*innen, als Early Adopters und auch nicht als Early Majority klassifiziert – die Hochschulleitung war digitaler Lehre gegenüber skeptisch

eingestellt und es existierte zu diesem Zeitpunkt keine klare Strategie bezüglich E-Learning.

Innerhalb kürzester Zeit holten alle Beteiligten auf. Dabei wurden verschiedene Arten des E-Learning angewandt, von virtuellem Face-to-Face-Unterricht über Selbststudium bis hin zur Ausarbeitung von Fallstudien. Während diverse Lehrplattformen bereits vor Covid-19 zur Bereitstellung von Unterlagen genutzt wurden, wurden in der Covid-19-Zeit vermehrt Videokonferenztools angewendet, um die ausgefallenen Präsenzeinheiten an der Hochschule zu ersetzen.

Die Mehrheit der befragten Lehrenden empfand die Umstellung als eine große Herausforderung: „Einiges an technischem Equipment mussten wir uns auf eigene Rechnung zulegen, technischer Support war ziemlich mangelhaft ... und wenn man nicht einfach die Struktur der Präsenzvorlesung auf online schieben wollte, dann musste hier einiges an Zeit zur kompletten Kursüberarbeitung einfließen“, so erklärt ein Lehrender. „Insgesamt gesehen wurden viele von uns von 0 auf 100 zu technischen Experten...mehr oder weniger, in relativ kurzer Zeit“, resümiert ein anderer.

Die Studierenden empfanden den Übergang weitgehend als „gut gelungen – und den Umständen entsprechend auch gut kommuniziert seitens der Hochschulleitung“ (IP 2). Ein Großteil der Studierenden sieht zu diesem Zeitpunkt vorwiegend die Vorteile wie z. B. individualisiertes Abrufen von Lerninhalten, streamen und maßgeschneidertes Konsumieren von Wissen sowie die Zeitersparnis, nicht an den Campus anreisen zu müssen. Obwohl kaum Erfahrung im Vorfeld vorhanden war, zeigten sich die Studierenden zu diesem Zeitpunkt der Technologie gegenüber aufgeschlossen. Vereinzelt wurden jedoch Nachteile wie mangelnde Kontakte mit Kommiliton*innen und Lehrenden sowie der höhere Zeitaufwand artikuliert.

So oder ähnlich werden die Vorteile auch von so manchem Lehrenden gesehen: Das Nicht-vor-Ort-sein-Müssen oder die Flexibilisierung in der Erstellung von Wissensinhalten sind gängige Argumente. Aufgrund der Neuheit der Situation, hervorgerufen durch eine externe Krise wie Covid-19, überlagerte ein gemeinsa-

mes „Wir schaffen das!“-Gefühl die mangelhaften technischen Voraussetzungen, die offen gelegt wurden durch die massenhafte Online-Verlagerung der Lehre.

Die Krise katapultierte alle Akteur*innen der Hochschule binnen Wochen von Reifegrad 1, wo Konzepte vereinzelt getestet wurden, in Reifegrad 2 mit breitflächiger Anwendung digitaler Lerntechnologien, unabhängig von der persönlichen Akzeptanz. Entscheidungen, die unter anderen Umständen gründlich vorbereitet und überdacht werden, mussten praktisch über Nacht getroffen und umgesetzt werden. Für die Akzeptanz relevante Faktoren wie Einstellung zur Technologie oder Vereinbarkeit mit dem persönlichen Arbeitsstil wurden überlagert von der schlichten Notwendigkeit.

Die Notlösung als Dauerzustand – Der Realitäts-Clash

Mit der andauernden Verlagerung der Lehrveranstaltungen in die digitale Umgebung verschwand die Anfangseuphorie. Lernen ist – so haben die Interviews bestätigt – ein permanenter Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden. Lernen ist ein aktiver und dynamischer Prozess, der durch gemeinsame Handlungen manifestiert wird (JENERT & GEBHARDT, 2010).

So formuliert der Großteil der Studierenden, dass Diskussionen und auch Interaktionen während der Online-Vorlesungen nur beschränkt stattfinden und dieser Umstand sich negativ auf den Lernprozess auswirkt. „Ich finde es weit einfacher nachzuvollziehen, wenn jemand einem die Zusammenhänge persönlich schildert ... das kann ein Literaturselbststudium nicht ersetzen“, so erklärt eine Studierende (IP4). Während zu Beginn des Lockdowns eine vorwiegend positive Einstellung vorherrschte, wurden in dieser Phase vermehrt auch Kritikpunkte wahrgenommen. Als Nachteil von E-Learning merkt IP5 an, „dass der persönliche Kontakt verloren geht, ... also die Diskussionen sind schwerer zu führen.“ Hinzu kommt der fehlende Austausch unter den Studierenden: „Weniger Kontakt zu Kommilitonen zu haben, um sich einfach auszutauschen, um zusammen zu lernen ... das ist doch anders, wenn man sich persönlich trifft“, stellt IP 2 fest.

Diese Aussage wird differenzierter betrachtet durch den Kommentar eines Lehrenden: „Auf welche Art und Weise ist es online möglich, Graphen, Zeichnungen,

Formeln, Diagramme etc. gemeinsam zu erstellen: Denn oftmals sind Zeichnungen Instruktionen, die erst in der Wechselrede im präsenten Plenum nachvollzogen werden können“ (IP 27). Diese Wechselwirkung kann online – trotz eventuell vorhandener technischer Möglichkeiten – nur suboptimal stattfinden. Die Aussage einer Studierenden bringt es auf den Punkt: „Vom Lernen her bin ich ein sehr visueller Typ, die Kombination von Audio-Visuell hilft mir, dass ich mir Sachen besser in Erinnerung rufen kann ... und wenn das Ganze dann persönlich stattfindet, dann ist das noch mal ein großer Multiplikator, dass ich mir das besser merke und verstehe“ (IP 4).

Aber es sind nicht nur die visuellen Elemente, die Lernen aktiver werden lassen, sondern es sind auch die Diskussionen, die alle fokussiert halten. Eine Lehrende (IP 28) erklärt: „In einer Vor-Ort-Diskussion sehe ich als Moderatorin nachdenkliche Gesichter und kann reagieren, stimmliche und körpersprachliche Tonalitäten kann ich besser aufgreifen und interpretieren und somit die Diskussion am Laufen halten.“ Diese Konstellation kann online nur sehr beschränkt stattfinden. „Dabei sind es gerade das Geschichtenerzählen oder die Beispiele der Studierenden, die eine spezielle Atmosphäre, eine Art 3D-Energieraum mit hoher Arbeitsintensität schaffen,“ so eine Lehrende.

Der Lernprozess ist eine Abfolge von *Adoption*, *Engagement* und *Competence* (RASMUSSEN, NORTHRUP & COLSON, 2017). Auf die Frage, welche didaktischen Mittel hauptsächlich seitens der Lehrenden angewendet wurden, um diesen Prozess zu durchlaufen, kam in vielen Fällen die Antwort „... das hängt sehr stark von der Einzelperson ab“ (IP 28). Je nachdem würden manche Lehrenden neben den üblichen Skripten auch Videos, Podcasts, oder „Quizzes“ zur schnellen Wissensüberprüfung zur Verfügung stellen. Manche Lehrenden konzentrierten sich aber hauptsächlich auf die Weitergabe von Literatur zum Selbststudium und setzten auf das Verfassen von Haus- oder Seminararbeiten. Letzteres sei deutlich mehr geworden und die Studierenden merkten an, dass sie sehr viel mehr Verantwortung übernehmen mussten, um die Lernmaterialien durcharbeiten bzw. zu verstehen. Neben einem wahrgenommenen Mehraufwand erfordert digitaler Unterricht auch stärker, „... sich selbst zu motivieren, kleine Zwischenziele zu setzen, ...“, so In-

interviewperson IP 29, eine Lehrende. Neben dem Umstand der erzwungenen Isolierung durch Covid-19 wurde dieser Fokus auf individuelles Studium und Selbstmotivation sehr unterschiedlich beurteilt, um sich Wissen anzueignen, zu verarbeiten und schlussendlich Kompetenzen zu erwerben. Während einige der befragten Studierenden damit haderten, waren sich andere auch sicher, dass „... gerade wir im Masterstudium finde ich, haben auf jeden Fall die Verantwortung, dass wir sagen können – wir schauen selbst, dass wir unseren Lernerfolg zum Besten bringen und nutzen alle Möglichkeiten, sei es auch unser zur Verfügung gestellter Onlinekatalog von der Bibliothek, den können wir auch nutzen, um uns weiteres Wissen anzueignen. Also, wenn man da dahinter ist, denke ich, kann das gut werden.“ (IP 3)

Die individuelle Ablenkung bei digitaler Lehre ist das wahrgenommene größte Manko: So erläutert die Mehrheit der Studierenden, dass sie wesentlich unkonzentrierter ist als in einer Präsenzveranstaltung. „Ich sitze an meinem Arbeitsplatz, ... den Fernseher schalte ich nicht ein, aber ich habe jedes Mal mein Handy neben mir. Ich kann machen, was ich will, theoretisch. Ich kann rausgehen, ich kann einfach mal was essen gehen oder ich mache mir was zum Essen, ich bin sicher unkonzentrierter ... als bei einer Präsenzveranstaltung ... weil da weiß ich, ich muss da sitzen, ich muss da aufpassen ...“ (IP 9).

Mit der stärkeren Verantwortung für den eigenen Lernprozess ist auch eine größere Eigenverantwortung für den Lernerfolg verbunden. Die Erfahrungen machen klar, dass mit E-Learning Kompetenzen wie Selbstorganisation gefördert werden, während soziale Fähigkeiten eher auf der Strecke bleiben. Zu Beginn des Lockdowns wurden für die Akzeptanz relevante Eigenschaften der Innovation oder die individuelle Einstellung zu Technologien weitgehend ausgeblendet. Mit dem Andauern der Krisensituation bekamen diese Faktoren wieder mehr Gewicht. Vor- und Nachteile wurden differenzierter wahrgenommen und insbesondere die Vereinbarkeit mit dem persönlichen Lern- und Arbeitsstil und der relative Nutzen wurden kritischer als zu Beginn eingeschätzt. *Outlook – Es wäre schön, wenn...*

„... wir so schnell wie möglich wieder an der Hochschule präsent sein können“ (IP 10) – so oder in ähnlicher Form wurde es gegen Ende des Covid-19-Lockdowns

sowohl von den Lehrenden als auch den Studierenden formuliert. Es scheint, dass persönliche Interaktionen der Studierenden untereinander und mit Blick auf die Lehrenden wesentlich zur Bildung einer Persönlichkeit beitragen. Ein befragter Lehrender stellt klar fest: „Eine Campuskultur ist aber weder eine einseitige Harmonie noch ein unbestimmter Raum der Absenz, sondern ein Spielfeld gegenseitiger Anerkennungsbemühungen: E-Learning-Formate leisten dies aber nur, sofern die Singularisierung der Studierleistungen (einzelne Aufgaben, einzelne Beiträge bei Gruppenpräsentation, einzelne Kategorisierungen etc.) als soziale Manifestation zum Ausdruck kommen“ (IP 28). Ideal wäre, „...wenn wir beides gleichzeitig schaffen können, online- und offline Lehre gut zu kombinieren“, so der Lehrende IP 26.

Lehrende wie Studierende sind sich einig, dass die einzelnen E-Learning-Formate differenziert betrachtet werden müssen. Während Videokonferenzen, bei denen Lehrende auf Fragen der Studierenden eingehen, als „...eigentlich wie im Normalfall“ (IP 5) eingeschätzt werden, wird beim Selbststudium von Texten oder Fallstudien die höhere Arbeitsbelastung und die fehlende Interaktion negativ wahrgenommen. Als Vorteile werden wiederum die höhere Flexibilität genannt, die insbesondere von berufsbegleitend oder geografisch entfernten Studierenden geschätzt werden.

Zudem stellt sich auch die Frage des Datenschutzes: „Wir alle kennen die Diskussion angesichts detaillierter datenschutzrechtlicher Vorgaben, die bis zur Frage führen, ob Studierende bei mündlichen Prüfungen noch namentlich begrüßt werden dürfen ... plötzlich werden die Daten ohne Bezug auf ein mögliches self-privacy-management im Rahmen von diversen Online-Meetings unbedacht geliefert“, erinnert Dozent IP 26. So sind Studierende und Lehrende jetzt Knoten in der digitalen Wertschöpfungskette, deren Daten freizügig extrahiert werden. Hier ist höchste Vorsicht und Reflexion geboten, so die weitgehende Meinung der Lehrenden.

Hochschulbildung soll neben konkretem Wissen die Fähigkeit vermitteln, Zusammenhänge zu erfassen, aber auch Umstände in der Gesellschaft kritisch zu hinterfragen, zu beurteilen und gegebenenfalls zu verändern (LANGEMEYER, 2020).

Online-Lehre kann dies durch fehlende Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrenden aber auch Studierenden untereinander offenbar nur teilweise leisten.

5 Diskussion & Implikationen für die Hochschulentwicklung

Vielfach wurde festgehalten, dass eine Digitalisierung der Lehre mit Vorteilen wie stärkerer Individualisierung, höherer Motivation und aktiverer Einbindung von Studierenden einhergeht (CASTRO, 2019). Covid-19 hat gezeigt, dass es ganz so einfach nicht sein wird und dass damit keine unverrückbare Pfadabhängigkeit verbunden ist. Durch diese spezielle Situation setzten sich die Akteur*innen notgedrungen mit digitalem Lernen auseinander und lernten die Vorteile, aber auch Grenzen durch eigene Erfahrungen kennen.

Zu Beginn des Lockdowns überlagerte die absolute Notwendigkeit der Umstellung auf digitale Lehre die übrigen Faktoren, die mit der individuellen Akzeptanz von Technologien verbunden sind. Relativer Nutzen, Kompatibilität mit dem eigenen Lern- und Arbeitsstil, persönliche Einstellung oder auch die Strategie der Hochschule wurden durch den hohen Druck der Covid-19-Krise ausgehebelt. Je länger die erzwungene Umstellung auf E-Learning andauerte, desto differenzierter wurde der Blick von Lehrenden und Studierenden auf diese digitalen Technologien. Als der Krisenmodus zum Dauerzustand deklariert wurde, erhielten die bekannten Faktoren und Mechanismen des Diffusionsmodells wieder mehr Gewicht. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Akzeptanz digitaler Lerntechnologien im Verlauf der Krise eher abnahm, weil mit zunehmender Erfahrung die Schwächen dieser Technologien offengelegt wurden.

Unsere Untersuchung zeigt, dass ein erzwungener Einsatz bedingt durch eine Ausnahmesituation die intensive Auseinandersetzung mit neuen Technologien und die individuelle Akzeptanz der Akteur*innen nicht ersetzen kann. Ansonsten ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass aus unfreiwilligen „Adoptern“ rasch wieder Technologienachzügler*innen werden. Damit digitales Lernen in der Hochschulpraxis

verankert wird, braucht es eine strategische Entscheidung seitens der Hochschule, entsprechende Infrastruktur, Know-how und Engagement seitens der Lehrenden und Studierenden.

Der Einsatz von digitalen Instrumenten in der Lehre ist notwendig, weil die Studierenden selbst mit digitalen Instrumenten aufgewachsen sind. Aber die Entscheidung, welcher Inhalt auf welche Art und Weise digitalisiert wird, muss klug bedacht werden. Unsere Resultate haben einmal mehr gezeigt, dass die physische Unterbringung in einem Raum, der dem Lernen und der Interaktion gewidmet ist, für den Ideenaustausch, das Experimentieren und Lernen wichtig ist. Hier können sich Studierende einfach an Netzwerkaktivitäten beteiligen und ihre „weichen“ Fähigkeiten ausbauen. Ein zunehmender Wechsel in die digitale Welt bedeutet gravierende Veränderungen im Selbstverständnis der einzelnen Akteur*innen, mit Implikationen was die Frage der Akzeptanz von digitaler Lehre betrifft:

Akzeptanz seitens Studierenden & Auswirkungen auf deren Selbstverständnis

BL ermöglicht individuelles Lernen unabhängig von bestimmten Zeiten und Orten (CASTRO, 2019). Diese Form des Lernens erleichtert damit Personengruppen den Zugang zur Hochschulbildung, die ansonsten davon ausgeschlossen blieben. Die Integration verschiedener E-Learning-Techniken in die Hochschullehre erlaubt mehr Vielfalt bei der Wissensvermittlung und kann die Motivation erhöhen. Dies erfordert jedoch Organisationsfähigkeit und Engagement für das eigene Lernen. Der Großteil der Studierenden steht neuen Technologien aufgeschlossen gegenüber, sofern sie mit dem eigenen Lernstil kompatibel und auf die zu vermittelnden Inhalte abgestimmt sind. Studierende, die passiv Bildung „konsumieren“, werden eher auf der Strecke bleiben. Wenn Studierende Bildung als Ware betrachten, suchen sie den Weg des geringsten Widerstandes: Ohne viel Energie zu verbrauchen, tun sie das, was es braucht, um einen Abschluss zu erhalten. Gute Studierende reflektieren kritisch, sie erkunden Unklarheiten und geben bzw. erhalten Feedback (HARRISON & RISLER, 2015). Digitale Lernkonzepte stellen das Selbstverständnis von Studierenden auf die Probe: Studierende sind keine Kund*innen, sondern arbeiten an der Leistungserstellung – das heißt, der Wissensvermittlung und -

produktion – mit: in kritischer Haltung, mit offenem Geist und speziell bei BL mit einem hohen Maß an Selbstorganisation und Eigeninitiative.

Damit die Vorteile von BL durch Studierende erkannt und genutzt werden können, sind eine entsprechende Einbettung in die Curricula, klare Kommunikation, aber auch die technische Verfügbarkeit der entsprechenden Tools jedoch Voraussetzung.

Akzeptanz seitens der Lehrenden & Auswirkungen auf deren Selbstverständnis

Für Lehrende ist die Bühne durch das Internet kleiner geworden. Wissen ist jederzeit und fast überall abrufbar. Deshalb sollten Lehrende ihre Rolle überdenken. Sie werden weniger als Allwissende gebraucht, sondern sollten vielmehr Leitlinien und Moderation im Lernprozess anbieten und kritisches Hinterfragen anregen. Dieser Rollenwechsel ist notwendig, um unbedachte Routinen eines „Man tut, weil man das immer schon so gemacht hat“ in diversen Entscheidungs- und Unternehmenskontexten zu unterbinden. Dazu braucht es eine gute Feedbackkultur, die HATTIE (2012) mit „know thy impact“ bezeichnet, die reines E-Learning aber kaum leisten kann. Die Vorbildwirkung und das Selbstverständnis der Lehrenden ist für den Lernerfolg und kritisches Denken wichtig: So wird nicht nur Wissen erworben, sondern in der Aussprache mit den Lehrenden erprobt, was der Fall ist und welche Regel zutrifft; die kluge Praxis des Argumentierens oder Urteilens muss in den E-Learning-Formaten abgebildet werden, so dass die Studierenden in der Praxis des Berufslebens nicht nur kompetente, sondern auch reflektierte Entscheidungen treffen können. Insofern unterstützen wir das Verständnis, dass digitale Technologien gute Pädagogik unterstützen können und nicht als Instrument zur Erreichung nicht-pädagogischer Ziele betrachtet werden sollen (BEDENLIER & DEIMANN, 2020). Die Integration von E-Learning-Elementen erfordert jedoch von Lehrenden gründliche Auseinandersetzung mit den verschiedenen Technologien, deren Vorteilen und Grenzen. Der didaktischen Aufbereitung der Lehrinhalte mit E-Learning sollte besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, wenn die Lernziele erreicht werden sollen. Lehrende nehmen digitale Technologien gerne an, wenn der Nutzen ersicht-

lich ist und die entsprechende technische Ausstattung verfügbar ist. Auch Lehrende sehen die zeitliche und räumliche Unabhängigkeit durch E-Learning als Vorteil.

Akzeptanz seitens der Hochschule (Hochschulleitung) & Auswirkungen auf deren Selbstverständnis

Die Einführung von E-Learning bzw. BL erfordert eine entsprechende Strategie seitens der Hochschule und die organisatorischen Voraussetzungen (GRAHAM, WOODFIELD & HARRISON, 2013). Dafür ist ein klares Bekenntnis zur Digitalisierung der Lehre erforderlich.

Wenn Lehrende dazu ermutigt werden, Technologie in der Lehre studierendenzentriert einzusetzen, ausgestattet mit den erforderlichen Ressourcen, können positive Lernerfahrungen entstehen. Eine klar formulierte Strategie und das Einbeziehen von Lehrenden in den Entwicklungsprozess erhöhen die Akzeptanz neuer Technologien (LIU, GEERTSHUIS & GRAINGER, 2020). Wenn Lehrende jedoch unter Druck gesetzt werden, von der persönlichen Umgebung in eine Online-Umgebung zu wechseln, nur um eine kostengünstige Ausbildung anzubieten, leiden die Studierenden unter den Folgen einer verminderten Qualität ihrer Lernumgebung und Lernprozesse. Wie bereits erwähnt, sind möglicherweise nicht alle Studierenden in der Lage, in einer zunehmend digitalisierten Lernumgebung zu arbeiten, weshalb Hochschulen in Erwägung ziehen sollten, den Studierenden die Wahl zu lassen, ob sie sich gegebenenfalls in gemischte oder vollständig persönlich besuchte Kursabschnitte einschreiben möchten. Diese Gedanken haben natürlich Auswirkungen auf die Kostenstruktur einer Hochschule. Deshalb ist vor einer Implementierung von E-Learning-Formaten zu prüfen, ob die Ziele einer Hochschule mit Bezug auf das Curriculum auch verwirklicht werden können. Ausgehend von den in Lehrveranstaltungen zu erwerbenden Kompetenzen sollte demnach der Einsatz von durchdachtem BL ermöglicht werden.

6 Literaturverzeichnis

Bokolo, A., Kamaludin A. et al. (2019). Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation. *Education and Information Technologies*, 24(6), 3433-3466.

Bolliger, D. & Des Armier, D. Jr. (2013). Active learning in the online environment: The integration of student-generated audio files. *Active Learning in Higher Education*, 14(3), 201-211.

Bedenlier, S. & Deimann, M. (2020). ‚Bildung‘ und ‚Digitalisierung‘ im Spiegel von Digitalisierungsstrategien. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(1), 41-59.

Best, L., Killermann, K., & Schotemeier, S. (2020). Mit selbst konzipierten Lernvideos Interaktion in der Präsenzlehre fördern – ein Erfahrungsbericht. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(1), 209-223.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-15-01/11>

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2523-2546.

Chang, S.-C. & Tung, F.-C. (2008). An empirical investigation of students' behavioural intentions to use the online learning course websites. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 71-83.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.

Frey, B. A. & Birnbaum, D. J. (2002). *Learners' perceptions on the value of powerpoint in lectures*. Quebec: EDRS.

Geçer A. & Dağ F. (2012). A Blended Learning Experience. *Educational Sciences* 12(1), 438-442.

Graham, C. R., Woodfield, W. & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education.

The Internet and Higher Education, 18, 4-14.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>

Güzer, B. & Caner, H. (2014). The Past, Present and Future of Blended Learning: An in Depth Analysis of Literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596-4603.

Handke, J. (2019). *Hochschullehre: Wege aus der digitalen Steinzeit*.
<https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/hochschullehre-digitalisierung-ist-der-schluesel-zur-loesung-16425424.html>, Stand vom 20. August 2020.

Harrandi, S. R. (2015). Effects of e-learning on students' motivation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 181, 423-430.

Harrison, L. M. & Risler, L. (2015). The role consumerism plays in student learning. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 67-76.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. New York, London: Routledge.

Hazari, S. & Thompson, S. (2015). *Investigating Factors Affecting Group Processes in Virtual Learning Environments*. *Business and Professional Communication Quarterly*, 78(1), 33-54.

Jenert, T. & Gebhardt, A. (2010). *Zugänge zum Begriff der Lernkultur: Eine Systematisierung auf Basis kultur- und lerntheoretischer Überlegungen*. St. Gallen: Universität St. Gallen.

Kim, H.-J., Lee, J.-M. & Rha, L. (2017). Understanding the role of user resistance on mobile learning usage among university students. *Computers & Education*, 113, 108-118.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* 4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Langemeyer, I. (2020). Eignet sich forschendes Lernen dazu, das Studium berufsbezogen zu gestalten? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(2), 17-36.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-15-02/02>

Liu, Q., Geertshuis, S. & Grainger, R. (2020). Understanding academics' adoption of learning technologies: A systematic review. *Computers & Education*, 151. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103857>

Martínez-Torres, M. R., Toral Marín, S. L., Barrero García, F., Gallardo Vázquez, S., Arias Oliva, M. & Torres, T. (2008). A technological acceptance of e-learning tools used in practical and laboratory teaching, according to the European higher education area. *Behaviour & Information Technology*, 27(6), 495-505.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.) Beltz.

Porter, W. W., Graham, C. R. et al. (2014). Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education*, 75, 185-195. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.011>

Rasmussen, K., Northrup, P. & Colson, R. (2017). *Handbook of Research on Competency-Based Education in University Settings*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0932-5>

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. Aufl.). New York: Free Press.

Seidler, S. (2020). *TU-Wien-Rektorin Seidler: „Digitale Lehre ersetzt Präsenz-Uni nicht“*. <https://www.derstandard.at/story/2000117666565/tu-wien-rektorin-seidler-digitale-lehre-ersetzt-praesenz-uni-nicht>

Slyke C. V., Dick, G. et al. (2010). The Importance of Compatibility and Pressure on Intentions to Engage in Distance Learning. *Communications of the Association for Information Systems*, 27. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.02722>

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M.: Campus.

Wade, R. (1994). Teacher education students' views on class discussion: implications for fostering critical thinking. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 231-243.

Autor*innen



Prof. (FH) Dr. habil. Christine VALLASTER || FH Salzburg ||
Puch Urstein Süd 1, A-5412 Puch/Salzburg

www.fh-salzburg.ac.at, www.mymarketingworld.at

christine.vallaster@fh-salzburg.ac.at



Prof. (FH) Dr. Martina SAGEDER || FH Salzburg ||
Puch Urstein Süd 1, A-5412 Puch/Salzburg

www.fh-salzburg.ac.at

martina.sageder@fh-salzburg.ac.at

