

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Prototypisch Zukunft gestalten – Impulse für Hochschulentwicklung und Hochschullehre

- Mut und Offenheit. Auf dem Weg in die Zukunft von Lehre und Hochschule
 - Designing Learning Experiences with Technologies
- Vernachlässigt, aber unentbehrlich. Plädoyer für Vertrauen als Ressource in hybriden Lehr-/Lernbeziehungen an Hochschulen
 - HSW-Gespräch mit Dr. Antje Mansbrügge
- Führen alle Wege nach Rom? Gedanken zum medial vermittelten Transfer von Wissen für die Gestaltung von Lehre und Studium
 - Transfer von Good Practice in Studium und Lehre
 - Lehrbezogene Innovationen im Bereich Künstliche Intelligenz als interdisziplinäre Gemeinschaftsaufgabe am Beispiel KI:edu.nrw
- Teaching Analysis Poll-Verfahren in Deutschland und transformatives Lernen
 - Resonanz im Lehrportfolio-Prozess. Ein Design-Based Research-Projekt zur Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung
 - Systematische Qualifizierung hochschuldidaktischer Tätiger 'on the job'
- Förderliche Bedingungen für das Teilen von Beiträgen als Educational Commons
 - Eine neue Hoffnung, aber keine Transformation um ihrer selbst willen

Herausgeber*innen

Olaf Bartz, Dr., Geschäftsführer und Vorstandsmitglied der
Stiftung Akkreditierungsrat, Bonn

Sabine Behrenbeck, Dr. phil., Wissenschaftsrat, Köln

Annette Fugmann-Heesing, Dr. jur., Unternehmensberaterin,
Berlin

Julian Hamann, Jun.-Prof. Dr. rer. pol., Professor für Hoch-
schulforschung an der Humboldt Universität zu Berlin

Sylvia Heuchemer, Prof. Dr., Technische Hochschule Köln

Sabine Koch, Mag.art., MSc., Österreichisches Bundesminis-
terium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien

Georg Krücken, Prof. Dr. phil., Universität Kassel

Uwe Schmidt (†), Prof. Dr. phil., Universität Mainz

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wis-
senschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäfts-
führend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

Hinweise für die Autor*innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publi-
ziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor*innen
versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer
Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichba-
rer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben.
Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbil-
dungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion
(Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigelegten
Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den
„Autor*innenhinweisen“ auf unserer Website:

www.universitaetsverlagwebler.de

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufge-
führten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zu-
vor genannten Website.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Wissenschaft und Hochschule

Reepeweg 5, 33617 Bielefeld

Tel.: (0521) 92 36 10-12

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck:

Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen
und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu
richten.

Erscheinungsweise:

6mal jährlich

Satz: UVW

Redaktionsschluss: 15.04.2024

Produkte des **UniversitätsVerlagWebler** sind im Fachbuch-
handel und direkt beim Verlag erhältlich – auch im Ver-
sandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung: info@universitaetsverlagwebler.de

Bezugspreis: Jahresabonnement: 119,90€/

Einzelheft: 22,50€/ Doppelheft: 41€

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das
Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr,
wenn es nicht bis sechs Wochen vor Jahresende schriftlich
gekündigt wird.

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasser*innennamen gekennzeichneten Beiträge
geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber*
innen bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte
Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung
zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie
können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrück-
lich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beige-
fügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel,
Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nach-
druck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages
gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urhe-
berrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages un-
zulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfälti-
gungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Ein-
speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber*innen

Von *Sylvia Heuchemer, Birgit Szczyrba & Timo van Treeck* **II**

Hochschulentwicklung und -politik

Oliver Reis & Inga Kros
Mut und Offenheit. Auf dem Weg in die Zukunft von Lehre und Hochschule **135**

Isa Jahnke
Designing Learning Experiences with Technologies. Umgang mit antizipierter Zukunft **141**

Caroline Richter & Nils Arne Brockmann
Vernachlässigt, aber unentbehrlich. Plädoyer für Vertrauen als Ressource in hybriden Lehr-/Lernbeziehungen an Hochschulen **148**

Antje Mansbrügge
„It's your turn!“ **154**

Ivo van den Berk
Führen alle Wege nach Rom? Gedanken zum medial vermittelten Transfer von Wissen für die Gestaltung von Lehre und Studium **156**

Imke Buß
Transfer von Good Practice in Studium und Lehre. Design und Erkenntnisse aus einem Förderprogramm des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg **163**

Jonas Leschke & Peter Salden
Lehrbezogene Innovationen im Bereich Künstliche Intelligenz als interdisziplinäre Gemeinschaftsaufgabe am Beispiel KI:edu.nrw **168**

Leona Brust, Monika Eisenberg, Kristina Kähler, Annika Kanzinger, Benjamin Klages, Marlen Schumann, Kathrin Schwerin & Anke Timmann
Teaching Analysis Poll-Verfahren in Deutschland und transformatives Lernen: eine Annäherung **172**

Lisa Scheer
Resonanz im Lehrportfolio-Prozess. Ein Design-Based Research-Projekt zur Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung **179**

Anja Hawlitschek, Nadine Wegmeyer & Christin Deinert
Systematische Qualifizierung hochschuldidaktischer Tätiger 'on the job' **185**

Christina Müller-Naevecke & Timo van Treeck
Tagungsbeforschung: Förderliche Bedingungen für das Teilen von Beiträgen als Educational Commons **189**

Markus Deimann
Eine neue Hoffnung, aber keine Transformation um ihrer selbst willen **195**

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW **IV**

Nicht nur Hochschulen, vielmehr das gesamte Wissenschaftssystem stehen vor einem Umbruch in mehrfacher Hinsicht. Angesichts der Komplexität und Dringlichkeit der globalen Herausforderungen steigen die Erwartungen an die Wissenschaft, selbst zur Gestalterin notwendiger gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zu werden. Denn es zeigt sich, dass viele Herausforderungen durch bisherige Zugänge und Vorgehensweisen nicht angemessen bearbeitet werden können oder immer wieder neu aufkommen. Hochschulen können sich Herausforderungen jedoch – wollen sie sich nicht selbst obsolet machen – nur in ihrem eigenen Modus, d.h. wissenschaftlich stellen. Für den Bereich der Lehre ist diese wissenschaftliche Reflexion zwar kein Neuland, jedoch im deutschsprachigen Raum immer noch wenig verbreitet.

Ein solcher Umbruch vollzieht sich, auch angesichts der global-regional-lokalen Herausforderungen und Rahmenbedingungen, in vielen (hochschul-)politischen Kontexten. So bekennt sich die European University Association (EUA 2021) mit der Vision 2030 „Universities without walls“ zu einer offenen und transformativen Wissenschaft. Eine transformative Wissenschaft erkennt (an), dass es vielfältige Orte der Wissensbildung gibt und Wissen auch in „anwendungsorientierten, praxisintegrierenden und disziplinenübergreifenden“ (Langemeyer 2021, S. 185) Settings entstehen kann, die neben wissenschaftlichen explizit auch nicht-wissenschaftliche Akteur:innen einbinden. Für die Lehre erwächst hieraus die Aufgabe, Studierende auf die besondere Form der inter- und transdisziplinären Wissensproduktion vorzubereiten und ihnen die Entwicklung der zunehmend wichtigen transformativen Kompetenzen zu ermöglichen. Hierfür sind Lernsettings zu gestalten, in denen Studierende nicht nur mit Fachinhalten und wissenschaftlichen Methoden vertraut gemacht werden, sondern in denen sie auch kritisches, analytisches und kreatives Denken, Resilienz, Agilität und Flexibilität sowie Eigeninitiative und Teamfähigkeit entwickeln können. All diese Skills werden sie als verantwortungsbewusste Weltbürger:innen („global citizens“) benötigen, um zukunftsweisende und nachhaltige gesellschaftliche Entwicklungen vorantreiben und gestalten zu können.

Lehre im Sinne transformativer Wissenschaft bedarf der kritischen Prüfung bisheriger Annahmen zur Zielsetzung der Hochschulbildung, zu Lehr-Lern-Settings und zum zugrundeliegenden Verständnis von Lernen. Auf der Mikroebene müssen Studierende befähigt werden, sinnstiftend zu agieren (Graupe/Bäuerle 2022, S. 7) und eigene transformative Handlungen kritisch zu reflektieren (Singer-Brodowski/Holst/Goller 2021, S. 352). Auf der Mesoebene müssen Lehrende qualifiziert werden, in problembasierten, forschenden Lehr- und Lernarrangements eine angemessene „disziplinierte Interdisziplinarität in transdisziplinären Prozessen“ (Scholz 2011 zitiert nach Schneidewind 2015, S. 89) sicherzustellen. Sie sollten Praxisbezüge in einer Weise aufgreifen können, die Studierende zur Teilhabe und Mitgestaltung von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen befähigt und ermuntert. Auf der Makroebene schließlich müssen Hochschulen im konkreten und übertragenen Sinne Räume schaffen, die inter- und transdisziplinäre Partizipations- und Kollaborationsformate ermöglichen und die Hoch-



Sylvia
Heuchemer



Birgit Szczyrba



Timo van Treeck

schule als gesellschaftliche Akteurin positionieren.

Dies ist im laufenden System voraussetzungsreich und müsste ergänzend oder parallel auf individueller, kollegialer und vor allem struktureller Ebene vollzogen werden. Welche Entwicklungen und Beharrungstendenzen dem entgegenstehen, soll hier thesenartig zugespitzt werden:

- a) Hochschullehre „entspricht in ihrer Allgemeinheit weder den wissenschaftlich begründbaren Möglichkeiten noch den gesellschaftlichen Anforderungen“ (van den Berk 2023, S. 226). Sie ist im vorhandenen Wissenschaftssystem von zu vielen wirkmächtigen Zugzwängen umgeben, die den ‘Betriebsmodus Lehre’ eher als wissenschaftsfern prägen.
- b) Die Hochschulen als Institutionen und spezifisch die in ihr betriebene Lehre befassen sich mit den außerhochschulischen Herausforderungen, d.h. den (wechselnden) Ansprüchen der Gesellschaft in einer Komplexitätsreduktion, die notwendig aus der jeweiligen fachlichen Perspektive folgt oder sich in einer nicht fachlich rückgebundenen, aktivistischen, allgemeinen Problemlösung erschöpft. Die disziplinär bezogenen Forschungshandlungen bleiben für die Lehre unproduktiv.
- c) Die Auseinandersetzung mit Problemlagen und Lösungen erfolgt in der Lehre wenig auf die Zukunft ausgerichtet, d.h. ungeklärte, offene Problemfelder werden selten anspruchsvoll in Lehr- und Lernsituationen integriert – auch wenn dazu passende Formate wie Forschendes Lernen oder Projektbasiertes Lernen schon seit vielen Jahren entwickelt sind.
- d) Der Transfer von bereits vorhandenen Lehrkonzepten als Lösungen für die vielfältigen Herausforderungen wird von vielen Akteuren aus der Wissenschaftslogik heraus als wünschenswert angesehen und individuell verfolgt, aber trotz Erkenntnissen aus dem Qualitätspakt Lehre (Schmidt et al. 2022) immer noch wenig systematisch und ohne strukturelle Vorkehrungen betrieben.

Zwischen diesen Thesen ist von Wechselwirkungen auszugehen. Einzelne Aspekte finden sich mit verschiedenen Schwerpunkten ausgearbeitet in diesem Themenheft. Die Zusammenschau zeigt, dass es für eine Transformation der Hochschulbildung auf allen Ebenen die Bereitschaft für einen Perspektivwechsel, Offenheit, auch ganz neue Wege zu beschreiten und vor allem Mut braucht, auch tiefgreifende Veränderungen anzugehen. Diesen *turn* zu schaffen und eine Plattform für Gleichgesinnte zu bieten, die Lehre als Gemeinschaftsaufgabe begreifen und daher frühzeitig Ideen und Prototypen für transformative Lehre teilen und gute Konzepte transferieren

möchten, war Ziel der TURN Conference 2023, die von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert und an der TH Köln 2023 ausgerichtet wurde.

Zwischenergebnisse und Erkenntnisse – zentral für die Konferenz war eine Betrachtung von Lösungen als Prototypen – wurden zusammengetragen, um einen offenen Diskurs über ‚Zukunft‘ als prototypisches Lehrthema zu fördern. Die Tagung war angelegt als ein Experiment, um erfolgsversprechende Transferformate wie Entwurfsmuster und Forschungsdesigns im Kontext des Scholarship of Teaching and Learning sowie Scholarship of Academic Development zu explorieren. Für hochwertige, auf Transferpotential geprüfte Prototypen bietet sich für Hochschullehrende und hauptamtlich mit der Lehrentwicklung beschäftigte Akteure das Teilen von Lösungen im Sinne der ‚Educational Commons‘ (vgl. zum Begriff der Commons in der Hochschullehre Huber 2011, S. 7) an. Bislang lässt sich konstatieren, dass innovative Lehr-/Lernsettings, die gesellschaftliche Transformation thematisieren und hierfür zukünftige Beiträge der Disziplinen antizipieren, wenig systematisch zusammengeführt und aufgrund unterschiedlicher Ansätze, Kontexte, Rahmungen sowie Lehrkulturen nur bedingt transferierbar sind. Ein offener Diskurs über ‚Zukunft‘ als prototypisches Lehrthema sowie Erneuerbarkeit von Lehrkonzepten muss noch immer wachsen.

Das Themenheft gliedert sich in Ausarbeitungen und Weiterentwicklungen der auf der TURN Conference gehaltenen drei Keynotes zu Offenheit und Mut, Design Learning Experience sowie Vertrauen als Zukunftswährung und drei Beiträge mit dem Themenschwerpunkt Transfer (aus Perspektive der Stiftung Innovation in der Hochschullehre, in einem systematisierenden Blick auf Quelle, Weg und Ziel von Transfer sowie Empfehlungen, die aus einer Transferförderung des Landes Baden-Württemberg abgeleitet wurden). Es folgen vier zur Tagung eingereichte und ausgearbeitete Beiträge, bestehend aus einem Erfahrungsbericht aus einem landesweiten KI-Projekt, einer Annäherung an Teaching Analysis Polls für transformatives Lernen, einer Studie zur Funktion von Resonanzgelegenheiten im Entstehungsprozess von Lehrportfolios sowie einem Konzept zur Qualitätssicherung hochschuldidaktischer Weiterbildung. Den Abschluss bilden eine Untersuchung der Durchführung der Tagung sowie ein Rückblick auf das die Tagung abschließende Panel zur Frage: Ist das transferfähig oder kann das weg?

Die zentrale Frage, ob die Hochschule den Mut aufbringen kann, den geschilderten Anforderungen mit Veränderungen der Lehr- und Lernkultur zu begegnen, stellen *Oliver Reis* und *Inga Kros* im Beitrag **Mut und Offenheit – Auf dem Weg in die Zukunft von Lehre und Hochschule**. Zentral ist bei ihrer Betrachtung der systemischen Voraussetzung die Frage, ob Hochschule Kontingenz wagen kann und damit auch die Aussetzung ihrer aktuellen Vollzüge riskieren darf.

Seite 135

Ausgehend von der These, dass es in Zukunft nur ein „Never Normal“ geben wird, führt *Isa Jahnke* aus, wie Lernende in den Schaffensprozess von Bedeutungen einbezogen werden. Unter der Überschrift **Designing Learning Experiences with Technologies: Umgang mit antizipierter Zukunft** erläutert sie die Notwendigkeit, in

Zirkeln das Design der eigenen Lehre zu planen und zu untersuchen – als iterativen Design-Re-Design-Prozess. Als zentrale Herangehensweisen werden dazu Theories of Change, Learning Experience Design und Methoden zur Erfassung von Effektivität, Effizienz und ansprechendem Lerndesign angeführt.

Seite 141

Caroline Richter und *Nils Arne Brockmann* stellen in ihrem Artikel **Vernachlässigt, aber unentbehrlich: Plädoyer für Vertrauen als Ressource in hybriden Lehr-/Lernbeziehungen an Hochschulen** die Frage, welche Bedeutung Vertrauen in Lehr-/Lernbeziehungen an Hochschulen, insbesondere in hybriden Räumen hat. Nach einem Überblick über das Konzept ‚Vertrauen‘ reflektieren sie Erfahrungen aus der Praxis und formulieren Thesen mit dem Ziel, die Auseinandersetzung mit Vertrauensbeziehungen zwischen Third Space, Lehrenden und Studierenden als Ressource für die Hochschulentwicklung zu gestalten.

Seite 148

Im **HSW-Gespräch** erläutert *Antje Mansbrügge*, warum das Innovative wesentlich für die wissenschaftliche Tätigkeit in Forschung und Lehre ist, dass die Stiftung Innovation in der Hochschullehre (StIL) zu einer gut zugänglichen Informationsstruktur zur Lehre beitragen will und das Publizieren von Lehrerfahrungen noch nicht ausreichend belohnt wird. Sie betont, dass gerade an besonders fordernden Momenten außerordentlich viel zu lernen sei und die StIL bestehende fachliche und überfachliche Netzwerke und Lehr-Communities stärkt und neue etabliert.

Seite 154

Ivo van den Berk stellt die Frage **Führen alle Wege nach Rom?** und macht sich Gedanken zum Transfer von Wissen für die Gestaltung von Lehre und Studium. Die stetige Weiterentwicklung des Bereichs Hochschullehre und Studium betrachtet er als große und ressourcenintensive Aufgabe für alle Beteiligten. Zugleich wird Wissenstransfer zunehmend als Möglichkeit gesehen, diese Aufgabe schneller und besser zu realisieren. Entlang der Stationen Quelle, Weg und Ziel skizziert der Autor zentrale Aspekte und Herausforderungen.

Seite 156

Imke Buß leitet in ihrem Artikel **Transfer von Good Practice in Studium und Lehre** die Gestaltung der Transferförderung anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse her. Das Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg förderte 2022/2023 den Transfer von Good-Practice Unterstützungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für Studierende in der Studieneingangsphase sowie von hochschuldidaktischen Maßnahmen. Die daraus entstandenen Good Practices und die weitere erprobte Praxis werden als Voraussetzungen dafür genutzt, gut evaluierte Maßnahmen zu transferieren.

Seite 163

Wie **lehrbezogene Innovation im Bereiche Künstliche Intelligenz als interdisziplinäre Gemeinschaftsaufgabe** an Hochschulen realisiert werden kann, erläutern *Jonas Leschke* und *Peter Salden* im gleichnamigen Beitrag am Beispiel des KI:edu.nrw-Projekts. Sie schildern die Vorgehensweise anhand von Dialogprozessen, Querschnittsthemen und Fakultätenprojekten als eine hochschulweite Kompetenzentwicklung bei den Stakehol-

dem. Sie plädieren dafür, bei Innovationsprojekten alle Hochschulbereiche in den Blick zu nehmen und Lehrende aus unterschiedlichen Disziplinen strukturell zu beteiligen.

Seite 168

Teaching Analysis Poll-Verfahren (kurz: TAP) als qualitative Evaluation von Lehrveranstaltungen gelten als niederschwellig und mit geringem Aufwand durchführbar. Inwiefern sich mit dem TAP-Verfahren die Lehre verbessert, wurde bisher nicht systematisch untersucht. Im Jahr 2021 gründete sich eine Gruppe zur wissenschaftlichen Begleitung von TAP aus der Arbeitsgemeinschaft Qualitative Feedback- und Evaluationsmethoden (AG QFEM 2024) der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) und konzipierte eine Befragung. An sechs deutschen Hochschulen wurden Lehrende nach Anlässen und Motiven, zentralen Erkenntnisgewinnen und Wirkungen befragt. Das Autor:innenteam *Leona Brust, Monika Eisenberg, Kristina Kähler, Annika Kanzinger, Benjamin Klages, Marlen Schumann, Kathrin Schwerin* und *Anke Timmann* gibt unter dem Titel **Teaching Analysis Poll-Verfahren in Deutschland und transformatives Lernen: eine Annäherung** Einblick in die Ergebnisse.

Seite 172

Bedingt durch die ungleiche Bewertung von Lehr- und Forschungstätigkeiten machen Wissenschaftler:innen an Hochschulen hinsichtlich der Thematisierung hochschuldidaktischer Anliegen, Herausforderungen und Ideen oft Abstriche, so der Befund von *Lisa Scheer*. Um für die Lehre der Zukunft vorbereitet zu sein, sind jedoch neben informellen Ganggesprächen institutionalisierte Gelegenheiten für Reflexion, Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrenden vonnöten. In ihrem Artikel **Resonanz im Lehrportfolio-Prozess** präsentiert die Autorin Erkenntnisse aus einem Design-Based Research-Projekt und zeigt, wie im Lehrportfolio-Schreibprozess Resonanzmöglichkeiten und Austauschgelegenheiten zwischen Lehrenden geschaffen werden können.

Seite 179

In ihrem Beitrag **Systematische Qualifizierung hochschuldidaktisch Tätiger 'on the job'** konstatieren *Anja Hawlitschek, Nadine Wegmeyer* und *Christin Deinert* das Problem der Fluktuation von hochschuldidaktisch Mitarbeitenden an Hochschulen und das Erfordernis der Einarbeitung immer neuer Mitarbeitender, während die Qualität der Angebote nicht darunter leiden darf. Sie beschreiben einen Ansatz, der die Qualitätssicherung und -entwicklung mit der stetigen Qualifizierung der hochschuldidaktisch Tätigen on the job verbindet.

Seite 185

Im Rahmen der TURN23 waren die Teilnehmenden aufgefordert, eigene (unfertige) Produkte vorzustellen, zu diskutieren, mit anderen weiterzuentwickeln und sie als neue oder weiterentwickelte Produkte zur Weiterverbreitung auf die Webseite hochzuladen. Für dieses experimentelle Konferenzdesign war eine Beforschung zur Upload-Bereitschaft der Teilnehmenden von besonderem Interesse. *Christina Müller-Naevecke* und *Timo van Treeck* führten während der TURN23 eine Onlinebefragung durch, um neben einem Blick auf die Diskursziele der Teilnehmenden und ihre lehrbezogenen Werte auch ihre Haltung zum Upload und eventuelle Ressentiments zu erfragen. Unter

dem Titel **Tagungsbeforschung: Förderliche Bedingungen für das Teilen von Beiträgen als Educational Commons** präsentieren sie die Ergebnisse der Befragung und ziehen Schlüsse für weitere Desiderate im Feld der Beforschung diskursiver Tagungsformate.

Seite 189

Nach drei intensiven und dialogreichen Tagen stand zum Abschluss der TURN23 ein CleanUp, eine Art Kehraus mit Podiumsdiskussion auf dem Programm. Auf diesen Kehraus, laut dem etymologischen Wörterbuch des Deutschen ein ‚letzter starker Wein, der dem Trinker den Rest gibt‘ und seit dem 18. Jahrhundert ein ‚letzter Tanz‘ blickt *Markus Deimann* unter dem Titel **Eine neue Hoffnung, aber keine Transformation um ihrer selbst willen** zurück und greift Punkte heraus, die er mit Blick auf aktuelle bildungspolitische und -wissenschaftliche Debatten thesenhaft verdichtet. Seine Ausführungen versteht er als Impulse, die systematischer weiterverfolgt werden sollten.

Seite 195

Literaturverzeichnis

- EUA (2021):* Universities without walls. A vision for 2030. Online verfügbar: <https://eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20a%20vision%20for%202030.pdf> (04.04.2024).
- Graupe, S./Bäuerle, L. (2022):* Bildung in fragilen Zeiten. Die Spirale transformativen Lernens. Working Paper Reihe des Instituts für Ökonomie 7/2022. Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung.
- Huber, L. (2011):* Scholarship of Teaching and Learning – Forschung zum (eigenen) Lehren. In: Berendt, B./Fleischmann, A./Salmhofer, G./Schaper, N./Szczyrba, B./Wiemer, M./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, Griffmarke J 1.11.
- Langemeyer, I. (2021):* Modus 2. In: Schmohl, T./Philipp, T. (Hg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik, S. 185-194. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839455654-018>
- Schmidt, U./Besch, C./Schulze, K./Heinzelmann, S./Andersson, M. (2022):* Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre): Abschlussbericht über den gesamten Förderzeitraum 2011-2020. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).
- Scholz, R. (2011):* Environmental Literacy in Science and Society. From Knowledge to Decisions. New York: Cambridge University Press.
- Schneidewind, U. (2015):* Transformative Wissenschaft – Motor für gute Wissenschaft und lebendige Demokratie. In: GAIA 24 (2), S. 88-91. <http://dx.doi.org/10.14512/gaia.24.2.5>
- Singer-Brodowski, M./Holst, J./Goller, A. (2021):* Transformative Wissenschaft – Motor für gute Wissenschaft und lebendige Demokratie. In: Schmohl, T./Philipp, T. (Hg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld, S. 347-356. <https://doi.org/10.14361/9783839455654-032>
- van den Berk, I. (2023):* Zufällig gute Lehre! Warum Wissenschaftsdidaktik nötig und möglich ist. In: Reinmann, G./Rhein, R. (Hg.): Wissenschaftsdidaktik III. Bielefeld, S. 225-252. <https://doi.org/10.14361/9783839462966-012>

- **Sylvia Heuchemer**, Prof. Dr. rer. pol., Präsidentin der TH Köln, E-Mail: sylvia.heuchemer@th-koeln.de
- **Birgit Szczyrba**, Dr. paed. Dipl.-Soz.-Wiss., Leiterin der Hochschuldidaktik, Zentrum für Lehrentwicklung, TH Köln, E-Mail: birgit.szczyrba@th-koeln.de
- **Timo van Treeck**, Wiss. Mitarbeiter, Zentrum für Lehrentwicklung, TH Köln, gemeinsam mit Dr. Birgit Szczyrba wissenschaftliche Leitung der TURN 2023, E-Mail: timo.treeck@th-koeln.de

Oliver Reis & Inga Kros

Mut und Offenheit

Auf dem Weg in die Zukunft von Lehre und Hochschule



Oliver Reis



Inga Kros

Can the university muster the courage to meet the necessary social requirements with a changed teaching and learning culture? At the level of the guiding principles, universities are adapting to this. This article examines the systemic prerequisites for openly adapting to these tasks. Central to this is the concept of contingency, which the universities must allow in their operations. However, they have so far avoided this for good reasons. We ask about the role of higher education didactics as a factor in higher education development that opens up or conceals contingencies.

Kann die Hochschule den Mut aufbringen, den notwendigen gesellschaftlichen Anforderungen mit einer veränderten Lehr-/Lernkultur zu begegnen? Auf der Leitbild-ebene stellen Hochschulen sich darauf ein. Der Beitrag untersucht nun die systemischen Voraussetzungen, sich offen auf diese Aufgaben einzustellen. Zentral dafür ist das Konzept der Kontingenz, die die Hochschulen in ihren Operationen zulassen müssen. Aus guten Gründen vermeiden sie dies bisher. Wir fragen nach der Rolle der Hochschuldidaktik als kontingenzeröffnendem oder -verbergendem Faktor der Hochschulentwicklung.

Im letzten Jahrzehnt haben sich an den einzelnen Hochschulen im Zuge der Debatte um die Zukunft der Lehre Leitbilder als Visionen oder auch als strategische Leitplanken immer weiter verdichtet. Die Freie Universität Berlin zum Beispiel gibt sich exemplarisch in ihrem Strategieprozess Studium und Lehre 2030 die folgende Vision:

„Ziel der Hochschulbildung und -lehre an der Freien Universität Berlin ist die Befähigung der Studierenden zu *forschender Haltung, kritischer Reflexion* und *Wissenschaftlichkeit*, zur Ausübung komplexer beruflicher Tätigkeiten in einer pluralen Arbeitswelt sowie zur *Übernahme von Verantwortung* in einer globalen, diversen und digitalen Wissensgesellschaft. Zentral hierfür sind die Kultivierung wissenschaftlicher Integrität, ein *emanzipatorisches Verständnis* historischer und sozialer Phänomene, ein klares *Bewusstsein für Nachhaltigkeit* sowie die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und sich differenziert mit Mehrdeutigkeiten auseinanderzusetzen.

Die Freie Universität Berlin begreift Studium und Lehre als *zukunftsorientiert*. Die Hochschullehre von heute ist maßgebend für die Gestaltung der Gesellschaft von morgen und bereitet kompetente,

autonom denkende und verantwortungsbewusste Studierende auf die *Beteiligung an fundamentalen Wandlungsprozessen* vor. Die Studienangebote fördern eine in fachlicher Hinsicht relevante Auseinandersetzung mit den großen Fragen des 21. Jahrhunderts.

Eine systematische Betrachtung der Studienphasen *im Sinne lebenslangen Lernens, flexible Studienverläufe für eine heterogene Studierendenschaft*, eine forschungs- und kompetenzorientierte Lehre sowie die Bereitschaft zu Innovation und disziplinübergreifendem Dialog sind an der Freien Universität Berlin die Voraussetzungen für *Studienerfolg*“ (Freie Universität Berlin 2022, https://www.fu-berlin.de/universitaet/profil/studium_lehre/leitbild/index.html).

Auch das Hagerer Manifest für ein neues Hochschullernen / New Learning bedient die hier angelegten Spuren, wenn in These 6 formuliert wird:

„New Learning entwickelt die Lernkultur weiter: Lernen in Projekten und über digitale Formate löst den reinen Frontalunterricht nach und nach ab. Menschen lernen individuell, selbstbestimmt, teamorientiert, zeitlich und örtlich flexibel. Sie werden zugleich Teil einer unterstützenden Community, die von und miteinander in gesellschaftlicher Verantwortung lernt“ (FernUniversität Hagen 2020, S. 5).

Dies wird in These 8 mit dem Digitalisierungsprozess verknüpft:

„New Learning ist für uns untrennbar mit neuen Technologien wie Künstliche Intelligenz, Learning Analytics, Big Data und Blockchain verbunden. Sie dienen als Grundlage für intelligente und koopera-

tive Lernumgebungen. Diese bieten neue Interaktionsformen sowie individuelle und personalisierte Möglichkeiten des Lernens – erfordern aber auch einen kritisch-reflektierten Umgang“ (FernUniversität in Hagen 2020, S. 6).

Der gemeinsame Nenner dieser Bilder von der Zukunft der Hochschullehre besteht darin, dass agile, intrinsisch-motivierte, selbstorganisierte Studierende erfolgreich sind, die zu den modernen zeitlich flexiblen, individualisierten und digitalgestützten Lernumgebungen passen. Offene, sozial-kommunikative Lernumgebungen weichen fest implementierten Instruktionen bzw. liegen digitalisiert vor, um adaptiv in die projektbezogenen Lernprozesse eingespeist zu werden. Gesellschaftlich relevante Fragen werden bearbeitet. Die Studierenden lernen in Projekten im öffentlichen Raum, wozu Wissenschaft in der Lage ist, um gesellschaftlich relevante Fragen zu bearbeiten. Auch die Räume passen sich diesen Lernumgebungen an. Räume mit fester Bestuhlung in Reihen lösen sich zugunsten flexibler und offener Raumnutzungskonzepte auf, die studentischen Gruppen für ihre Lernaufgaben zur Verfügung stehen. Eine dreifache *Offenheit* gegenüber der Gesellschaft, gegenüber den Herausforderungen der Zukunft und auch gegenüber neuen Lehr-/Lernformen prägen diese Wende.

Die Frage ist, ob die Hochschulentwicklung den *Mut* aufbringt, diese Vorstellung von Lehre und Lernen anzugehen. In den oben genannten Leitbildern hindert an dem Ziel z.T. die Bildungspolitik, z.T. aber auch die (zu überwindenden) gegenwärtigen Praktiken der Hochschulen selbst – auch wenn letztere in den Visionen nur angedeutet werden oder als Negativ abzuleiten wären. Aus institutionentheoretischer Sicht ist eine Institutionenpraxis eingebettet in die sozialen Erwartungen und nie einfach zufällig so, wie sie ist. Die Hochschulen der jetzigen Prägung sind aus guten Gründen so, wie sie sind. Die Visionen erfordern von daher, gegen diese Gründe anders zu operieren. Und diese Visionen von der Zukunft der Hochschullehre sind voraussetzungsvoll: Können die realen Studierenden dabei mitspielen? Sind Prüfungen als lernsteuerndes Instrument eingerichtet? Können die Lehrenden diesen kooperativen, die Studierenden in ihrer Selbstregulation unterstützenden Stil praktizieren? Ist die digitale Lehre soweit am Start, dass die Flexibilisierung und Verschiebung der Verantwortung auf die Studierenden möglich ist? Letztlich geht es für uns darum, ob die Hochschule überhaupt die für diesen Wandel nötige *Kontingenz* in die eigenen Operationen zulassen kann, die das Lehren und Lernen in Richtung der Offenheit der Vision verändern könnten. Was meint nun Kontingenz? Diesen Begriff und das Verhältnis zur Offenheit möchten wir als Erstes klären.

1. Kontingenz und Offenheit

Kontingenz in philosophischer, soziologischer und auch theologischer Sicht meint den Moment der Nichtnotwendigkeit. Die Welt ist strukturell nicht kausal determiniert, sie wird in unseren Entscheidungen und Einführungen von Differenzen erst strukturiert. Aber alle diese Entscheidungen erzeugen wiederum selbst das

Wissen, dass es anders sein könnte. Kontingenz markiert, wie komplex es ist, das Bild einer stabilen Welt zu erzeugen und dass es viel wahrscheinlicher ist, dass andere Dinge als geplant geschehen. In Interaktion bleibt immer offen, ob sich Anschlussfähigkeit ergibt. Wie verletzlich Interaktion in Wirklichkeit ist, möchten wir am Beispiel unserer eigenen Disziplin – der Theologie – deutlich machen, die die Kontingenz erst in den letzten Jahrzehnten als auch theologisches Thema entdeckt hat. Viel zu lange ist die Theologie davon ausgegangen, dass gerade sie mit Gott als Schlussstein für Kontingenzabsorptionen sorgen müsste. Wie sich gerade auch religiöse Prozesse anders lesen lassen, kann ein Blick in einen Moment schöpferischer Kontingenz aus der ersten Schöpfungserzählung zeigen: auf Gen 1,11-13 zur Entstehung der Welt als Ordnung verschiedener Schöpfungsbereiche, die so zueinander ausgerichtet werden müssen, dass Lebensräume füreinander entstehen.

„Dann sprach Gott: Die Erde lasse junges Grün sprießen, Gewächs, das Samen bildet, Fruchtbäume, die nach ihrer Art Früchte tragen mit Samen darin auf der Erde. Und so geschah es. Die Erde brachte junges Grün hervor, Gewächs, das Samen nach seiner Art bildet, und Bäume, die Früchte tragen mit Samen darin nach ihrer Art. Gott sah, dass es gut war. Es wurde Abend und es wurde Morgen: dritter Tag“ (Gen 1,11-13).

Dieser Text wurde lange Zeit so ausgelegt, dass er sagt: Gott kann das in seinem Wort. Sein performatives Wort bewirkt, was er will. Er will, dass die Erde Frucht hervorbringt und so passiert es. Wenn man den Text aus heutiger Sicht anders liest, gibt Michael Welker einen, wie wir finden, treffenden Kommentar hierzu.

„Der schaffende Gott ist nicht nur der agierende, sondern auch der reagierende, auf das Geschaffene eingehende Gott. Der schaffende Gott lässt sich mit der Eigenständigkeit, Neuartigkeit, sogar mit der Vollkommenungsbedürftigkeit des Geschaffenen konfrontieren.... Doch nicht nur die Reaktivität des schaffenden Gottes, auch die Eigenaktivität des Geschöpflichen wird durch das Hervorbringungs- und Verursachungskonzept ausgeblendet oder zumindest nur bis zur Unkenntlichkeit verzerrt erfasst“ (Welker 1995, S. 21).

Gen 1,11-13 ist ein Text, der – wenn man ihn mit Welker liest – voller Bewusstsein für die Kontingenz ist, wenn man die Eigenmächtigkeit der Geschöpfe ernst nimmt. Selbst Gott, der allmächtige Schöpfer, kann nichts gegen die Eigenwilligkeit und Autologik der Geschöpfe tun, sondern ist angewiesen auf ihr freies Mittun. Kontingenz meint hier also den Moment, in dem niemand über andere verfügt. Gott kann bitten, die Erde kann es annehmen, aber es gibt eine Sekunde, in der man nicht weiß, wie es ausgeht. Man kann sich regelrecht vorstellen, wie Gott die Luft anhält und sich überraschen lassen muss, ob die Erde seiner Bitte folgt, den Menschen mit Nahrung zu versorgen.

Zusammenfassend meint Kontingenz die Nichtnotwendigkeit von Ereignissen in an sich scheinbar geschlossenen Strukturen. Damit verändert sich das Verhältnis von

Gegenwart und *Zukunft*. Denn die Zukunft ergibt sich dann nicht aus der Reproduktion der bisherigen Strukturen, so wie unsere Zeitstufe des Futurs Zukunft aus den Bedingungen der Gegenwart *werdend* denkt. In der Kontingenzperspektive *kommt* Zukunft und kann nachträglich emergent in den Bedingungen rekonstruiert werden. Es bleibt im Übergang der einen Gegenwart in die nächste immer die Möglichkeit, dass ein Ereignis den Verlauf ändert. Wenn wir mit Kontingenz rechnen, verändert sich weiter das Verhältnis von *Realität* und *Potenzialität*, weil die Gegenwart Potenziale besitzt, die sich aber so oder anders als Realität erweisen können. Wie ein Ideal, eine behauptete Wirkung in der Wirklichkeit wirkt, ist nicht vorhersagbar. Manchmal sind die erfüllten Wünsche die schlimmste Form von Zukunft. Und schließlich kann Kontingenz so auch das Bewusstsein dafür schärfen, dass nicht jede *strukturelle Durchsetzung* ein Erfolg ist. Kontingenz, die solche Durchsetzung unterbricht, kann manchmal *emanzipativen Charakter* haben (vgl. Reis 2012, S. 273-276, S. 343-345).

Offenheit meint dann einen Umgang mit Kontingenz, der Kontingenz nicht strukturell mit Konzepten der Vergangenheit schließt, sondern verborgene Potenziale eröffnet. Sie betont die Variante gegenüber der Wiederholung und verstärkt so vielleicht eher das subversive Element. Kontingenz ist die soziale Struktur, in der wir handeln, und Offenheit ist das Verhalten zu der Kontingenz. Geöffnete soziale Strukturen wird man insofern daran erkennen, dass sie kontingenzsensibel sind und neue überraschende Ergebnisse zulassen.

2. Wandel in der Hochschullehre

Wie kann man den Wendepunkt, den Turn in der Lehre denken? Im Folgenden schlagen wir heuristisch vor, vier Richtungen zu unterscheiden: 1. Man könnte Lehre von dem Bild einer zukunftsfähigen Gesellschaft her denken. Hochschulbildung als Lernort für Nachhaltigkeit in allen gesellschaftlichen Bereichen. 2. Man kann den Wendepunkt aber auch auf den Wissenstransfer beziehen, auf eine Lehre, die in der Gesellschaft heute mit ihren Erkenntnissen wirksam wird. 3. Man könnte den Wendepunkt darauf beziehen, dass die Disziplinen voneinander lernen, dass Lehrideen ausgetauscht und gemeinsam weiterentwickelt werden, wie es die *TURN23* als Tagungspraxis angestrebt hat. 4. Man könnte den Wendepunkt auch darauf beziehen, dass sich endlich bestimmte Vorstellungen einer guten Lehre durchsetzen und die Qualität der Lehre verbessern. Wenn wir im Folgenden von den Bedingungen für Mut und Offenheit an einem solchen Wendepunkt sprechen, dann können alle vier Richtungen mitgedacht werden. Vielleicht ist der wahre Wendepunkt auch der, wenn alle vier Richtungen zusammengebracht werden. Allen Richtungen ist auf jeden Fall gemeinsam, dass es *zwei Systeme* gibt, die nicht identisch miteinander sind, jedoch soll das eine von dem anderen beeinflusst werden: die Gegenwart von den Anforderungen der Zukunft, die Hochschulen von ihren Umwelten, die Disziplinen voneinander oder auch die mäßig guten oder gar schlechten Lehrkonzepte von den neuen.

Die Beziehung beider Systeme dachte die *TURN23* im Begriff des *Transfers*. Wir möchten diesem Begriff noch zwei Alternativen an die Seite stellen, um deutlich zu machen, wie sich diese Begriffe zu Kontingenz und Offenheit verhalten. Aus wissenssoziologischer Sicht meint der *Transfer* (vgl. Radtke 2004) die Vorstellung, dass man einen strukturierten Körper in ein anderes System überführen kann. Der Transfer geht davon aus, dass die Struktur, so wie sie ist, im anderen System vorausgesetzt werden kann. Diese Annahme ist für Transfertheorien wichtig und zugleich ist sie eine starke, weil sie das andere System analog und stabil zum eigenen System denkt (Nückles/Wittwer 2014, S. 242-246). Der Transferbegriff hat damit aber ein Gefälle, denn er geht immer davon aus, dass etwas richtig und gut gebaut ist, wenn es auf ein anderes System übertragen wird. Letztlich ist der Transfer eine hegemoniale Vorstellung.

Transformation dagegen meint, dass zwei Systeme – beispielsweise Zukunft und heute oder schlechte Lehre und gute Lehre – nicht ineinander übersetzt werden können, weil die Strukturanalogizität nicht vorliegt. Zwischen zwei eigenlogischen Konzepten gibt es strukturelle Kopplungen, die es erlauben, Übersetzungsregeln zu formulieren, die an die Bedingungen des Systems angepasst sind (vgl. Radtke 2004).

Stehen zwei Systeme in *Differenzpraxis* in Beziehung, wird gewusst, dass es zwei autologische Systeme ohne strukturierte Kopplung sind (Bauer/Kirschner/Weber 2013, S. 22f.). Wer Wissen von der einen Disziplin auf eine andere übertragen will, muss zulassen, dass die andere aufgrund ihrer eigenen Geschichte mit dem Wissen der anderen zunächst einmal nichts anfangen kann. Sie muss selbst von der einen lernen, das Wissen in die eigenen Praktiken übersetzen, es sich einverleiben, als wäre es immer schon Teil der eigenen Lehrgeschichte, um es akzeptieren zu können.

Es gibt also drei verschiedene Modellierungen von Wandel: a) ein Wandel, der das andere System mit dem Transfer in das eigene integrieren möchte, b) ein Wandel, der die Heterogenität als Herausforderung begreift, bei den Bedürfnissen des anderen Systems die strategische Bearbeitung ansetzt und für homogene Felder sorgt und schließlich c) ein Wandel, der anderes stehen lässt und dessen eigene Zwecke inklusiv akzeptiert. In den integrierenden Transfererzählungen spielt Kontingenz keine Rolle, und Offenheit ist nicht wirklich nötig. Das andere System ist hinreichend bekannt, um es in seinen Strukturen zu überschreiben. In einer inklusiven Differenzpraxis ist die Kontingenz mit den Händen greifbar und Offenheit die Grundvoraussetzung der Kooperation.

3. Kommunikation

Nun könnte man meinen, dann müsste das Ziel für die Hochschulen sein, dass sie sich auf eine inklusive Differenzpraxis umstellen. Aber so einfach ist das nicht. In den Hochschulen wirken starke strukturelle Trends, die trotz aller Bemühungen um strukturelle Reformen in Lehre und Prüfung und trotz zahlreicher Diversitätsanstrengungen in ihren Vollzügen eigenartig unberührt bleiben. Es bleibt das Phänomen, dass trotz vielfältiger Anstrengungen in der Lehre für die studentischen Be-

dürfnisse, die Nachhaltigkeitsziele, die gesellschaftlichen Bedürfnisse oder auch die Ergebnisse für die Lehr-/Lernforschung der integrierende Transfer dominiert und es nur in Einzelfällen zu Transformationen kommt. Um diese strukturelle Absorbierung der Intentionen zu verstehen, hilft uns ein Blick in den Wendepunkt als *kommunikatives* Geschehen.

Kommunikation kann wiederum unterschiedlich gedacht werden. Wir beziehen uns im Folgenden auf den Kommunikationsbegriff von Niklas Luhmann, weil er intensiv das Verhältnis von Kontingenz und struktureller Reproduktion in der Kommunikation bedenkt. Kommunikation ist für Luhmann nicht nur die Interaktion von Menschen, sondern jede Form von sozialer Struktur, in der Menschen Gesellschaft bilden. Kommunikation entsteht, wenn Entitäten strukturiert aufeinander bezogen sind. Über eine Differenz wird eine strukturierte Form eines sozialen Gefüges ausgelöst. Ein Verkauf braucht den Wechsel eines Gutes gegen ein Zahlungsmittel entlang der Differenz zahlungsfähig/zahlungsunfähig. Erst die Differenz und unterstützende Leitmedien wie das Geldmittel fügen die Akteure so zusammen, dass ein Verkauf passiert, der in einem System und seinen spezifischen Logiken sinnhaft ist. Ansonsten ist Kommunikation unwahrscheinlich. Die Differenz, die Erwartungsstrukturen der Akteure, die Medien usw. absorbieren die Kontingenz und überführen sie in Erwartbarkeit, Plausibilität und Kausalität. Das macht noch einmal klar, dass Kommunikation sehr darauf bedacht sein muss, Kontingenz zu binden (vgl. Reis/Ruster 2014, S. 56-62; Reis 2012, S. 343-345).

Eine Organisation wie ein Design-Büro, das Unternehmen kreative und innovative Möglichkeiten anbieten muss, wie ein neuartiger Gegenstand geformt sein könnte, ist von der Kontingenz überfordert, die in dieser Aufgabe liegt und wird die Kontingenz durch die bisherigen Designentscheidungen reduzieren. Die Offenheit für neue Ausdrucksmöglichkeiten muss zu bisherigen Strukturen passen und wirtschaftlich erwartbar neue Zahlungsfähigkeiten zur Folge haben. Offenheit, die eigentlich für diese Organisation zur Grundhaltung gehört, ist trotzdem daran gebunden, Kontingenz zu binden und Innovation produzierbar zu machen. Das Unternehmen wird einzelne Konstruktionsskripte verändern und vielleicht auch programmatisch neue Stoffe oder Produktionsformen zulassen, aber die Prämissen der Organisation kann es nicht einfach aufgeben. Insofern ist gelingende Kommunikation systemisch darauf angewiesen, dass bisherige Praktiken die Strukturen vorgeben, die die Reproduktion des Systems vorhersagbar machen. Die Potenziale für morgen liegen in dieser Sicht in der Vergangenheit der bisherigen Strukturen.

Diese Sicht macht deutlich, wie schwierig es ist, dass für gelingende Kommunikation nun irgendetwas komplett anders gemacht werden kann. Interaktion wird immer Methoden bevorzugen, die Kontingenz reduzieren. *Letztlich ist aus dieser Sicht Offenheit für die Kontingenz der Grenzfall der Kommunikation, der Systeme an ihre Leistungsgrenze bringt.* Bewertungsfreie, symmetrische Lehr-/Lernsituationen sind ein Ideal für Hochschulbildung, in der Praxis aber sichern die asymmetrischen Rollen die Organisation von Interaktion. Sie ermöglichen

es, die Studierenden in ihrer Leistungsfähigkeit zu linearisieren und so über die Verteilung von Rangplätzen entlang der Differenz der Nähe zum wissenschaftlichen Wissen Bildung in Form von Zertifikaten zu bescheinigen, die der Umwelt Informationen über die Leistungspotenziale der Studierenden liefern (vgl. Reis et al. 2018, S. 6-7). Wenn Lehrende ohne asymmetrische Rollen Lehrräume betreten würden, auf kontingenzreduzierende Mechanismen verzichten würden, könnte es passieren, dass Lehre gar nicht erst zustande kommt. Offenheit in der radikalen inklusiven Fassung ist nur dann notwendig, wenn die Prämissen und die Programme der Kommunikation nicht mehr greifen (vgl. Luhmann 1986). Sind die Hochschulen aber schon an diesen Punkt gelangt? Oder ist der Wendepunkt einfach nur ein Zeitpunkt, um Lehr-/Lerntechnologien auszutauschen, deren Potenziale schon vor vielen Jahrzehnten konzeptuell beschrieben wurden, aber deren innovative Kraft einer anderen Zukunft selbst kontingent ist?

4. Mut

In den unterschiedlichen Modellierungen von Wandel wird also unterschiedlich Offenheit nötig, um mit der zugelassenen Kontingenz umzugehen. Inklusive Differenzpraxis erfordert deshalb neben der Offenheit auch Mut. Allerdings ist auch nicht Mut gleich Mut. Wir möchten zunächst eine Definition von Aristoteles aus der Nikomachischen Ethik vorlegen:

„Demnach wird mutig im eigentlichen Sinne heißen, wer angesichts eines rühmlichen Todes und alles dessen, was auf einmal den Tod nahebringt, also besonders in Krieg und Schlacht, furchtlos und unverzagt ist. (1115b) Indessen ist der mutige Mann auch auf dem Meere oder in Krankheiten ohne Furcht, aber nicht so wie die Seeleute. Die einen glauben an keine Rettung und sterben nicht gern den Tod des Ertrinkens, die anderen sind aufgrund ihrer Erfahrung voller Zuversicht“ (Aristoteles, Nikomachische Ethik, Kap. 9).

Mutig sind nach Aristoteles nicht die Seeleute, denn sie können eine Prognose abgeben, wie ein Sturm auf dem Meer ausgehen wird. Sie können dafür auf Erfahrungen zurückgreifen und können das Risiko einschätzen. Deshalb sind sie trotz der Gefahr aus guten Gründen zuversichtlich. Das erfordert keinen Mut. Mutig sind umgekehrt also diejenigen, die nicht wissen, wie eine Situation ausgehen wird, die nicht das Spiel der Kräfte zwischen Sturm, Meer und Boot lesen und vorhersagen können. In unseren Begriffen heißt das, die Kontingenz, die die eigenmächtigen Akteure in ihrer Interaktion freisetzen werden, können sie nicht binden.

Dagegen definiert Siegbert A. Warwitz Mut als Haltung, bewusst neue Wege zu wagen und Grenzen initiativ zu überschreiten. Zum Mut gehört aber auch eine realistische Risikoabschätzung. Mut ist vernünftig, wenn man das Risiko einer Handlung mit hoher Wahrscheinlichkeit zu beherrschen glaubt, was im Wagen erfahren werden muss (vgl. Warwitz 2001, S. 44). Dieser Mut ist vernünftig, weil die Risikoanalyse das Risiko beherrschbar erscheinen lässt, die Kontingenz zu binden ist. Das ist der

Mut des integrierenden Transfers oder der Homogenisierung von Heterogenität. Wie ist nun das Verhältnis von Kontingenz, Offenheit und Mut für den Wandel in der Lehr-/Lernkultur, den die *TURN23* und den letztlich auch die Hochschulen vor sich haben? Und welche Rolle spielt die Hochschuldidaktik in dem Wandel?

5. Hochschuldidaktik als Motor des Wandels?

Uns erscheint auch hier der systemtheoretische Blick von Luhmann auf Schulunterricht produktiv, denn der didaktische Blick auf Lehre ist durch die pädagogischen Strukturen in Schule und Hochschule ähnlich. Für Luhmann werden im Unterricht die psychischen Systeme der SchülerInnen von den erziehenden Lehrenden als „Trivialmaschinen“ behandelt, auch wenn gewusst wird, dass dies keine angemessene Beschreibung der beteiligten Systeme ist. Trotzdem ist diese Reduktion sinnvoll, da sie zielgerichtetes Handeln auf Seiten der Lehrenden ermöglichen kann (vgl. Luhmann 1985, S. 15). ‚Erziehen‘ erscheint als Transformationsfunktion eines Inputs zu einem Output, wobei die Verarbeitung des Inputs selbst nicht Gegenstand des Unterrichts ist. Der Unterricht konzentriert sich auf das Mitgeteilte der Lehrenden und Lernenden, nicht auf das implizit Mitgedachte. Wenn der hochschuldidaktische Shift from Teaching to Learning sich nun genau für diese mitgedachten Prozesse interessiert, braucht er seinerseits Lerntechnologien, die das Gedachte mitteilen. Das ist die Funktion der Abgabesysteme für Studienleistungen. Auch sie unterstützen das Ziel einer nachvollziehbaren, wiederholbaren und kontrollierbaren Beziehung zwischen Input und Output (vgl. Luhmann 1985, S. 16). Didaktik optimiert diese Beziehung durch Modellierung der Blackboxprozesse, die eine individualisierte Stimulierung nicht-trivialer Maschinen ermöglichen (vgl. Luhmann 1985, S. 15f.), und bearbeitet so das Technologiedefizit von Unterricht (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 120ff., Luhmann 2002, S. 104). Kontingenz ist deshalb der Tod von Unterricht (vgl. Luhmann 1985, S. 16).

Selbst moderne Lehr-/Lerntechnologien modellieren aus unserer Sicht so die Studierenden und hoffen, durch die Modellierungen eine gerichtete Selbststimulierung der nicht-trivialen Maschine zu erreichen. Lernumgebungen, die solche Anreize zur Selbstadaption aussenden, die dann das Studierendenverhalten zielgerichtet strukturieren, nennt die Didaktik *schüler- oder studierendenorientiert*. Aus unserer Sicht ist die Studierendenorientierung der Versuch, die Blackbox der Studierenden zu kontrollieren und damit die Kontingenz zu reduzieren (vgl. Reis 2014, S. 28-30). Und indem die Lernumgebungen optimiert und damit die Anreize perfektioniert werden, die Menschen unter Zugzwang setzen sollen, bleibt genau darin Lehren und Lernen eine asymmetrische Beziehung, die das Lehrhandeln dominant setzt. Lehrhandeln wird als Zugang gesehen, um die Interaktion zu strukturieren und die Kontingenz in der Hochschulbildung zu binden. Hochschuldidaktik hilft den Hochschulen so dabei, die Differenz zwischen erfolgreicher und nicht erfolgreiche Lehre zu operationalisieren und darin das Hochschulsystem zu stabilisieren. Gerade weil Hochschuldidaktik das Vertrauen in das Lehren sta-

bilisiert, kann das erfolglose Lernen den Studierenden zugerechnet werden (vgl. Reis et al. 2018).

In diesem Sinne wäre eine Hochschuldidaktik transfer- bzw. transformationsorientiert, der es darum gehen würde, Kontingenz zu verdecken und die Heterogenität der Studierenden, der gesellschaftlichen Erwartungen oder auch der Struktur einer anderen Disziplin abzumildern. In diesem Sinne ist nicht erwartbar, dass Hochschuldidaktik und hochschuldidaktische Impulse für die Weiterentwicklung von Hochschullehre einer unbekannteren Zukunft die Tür öffnen werden, sondern dass sie sich eher als Agenten bestimmter evidenter Wirkmuster betätigen werden. Und das aus guten Gründen, denn die Hochschule mit ihren Funktionen muss ja selbst für ihre Umwelten verlässlich bleiben. Änderungen der Lehr-/Lernprogrammatik dürfen die Zahlungsfähigkeit nicht gefährden und müssen sich an der Entscheidungsgeschichte orientieren. Hochschulen sind kein besonders geeigneter Ort für den Wandel. Sie werden den verschiedenen Herausforderungen weitgehend im Transfer und der Transformation begegnen. Und sie werden diesen Wandel mit den Erfahrungen der Seeleute angehen, die auf Routinen zurückgreifen können und so die Kontingenz weitgehend beherrschen. Und das ist eben rational. Deshalb werden Ausschreibungen zur Förderung von Lehrprojekten auch weiterhin diskursgestützte Prognosen erwarten, dass eine bestimmte zielgerichtete Wirkweise einer Innovation wahrscheinlich ist. Wenn Kontingenz aber so dermaßen gebunden ist, sind selbst offene Momente in der Lehre eingebunden in den Transfer in die Köpfe oder in die Transformation der Köpfe der Studierenden. Sind Offenheit und Mut im radikalen Sinne dann überhaupt nötig?

6. Hochschulen können anders sein

Die eingangs entfaltete Vision einer Lehre für eine neue Zeit, in der Studierende für die gesellschaftlichen Herausforderungen einer nicht-nachhaltigen Gesellschaft lernen und in diese wissenschaftsorientiert hinein wirken, müsste eigentlich die Hochschule in ihren bisherigen Vollzügen selbst in Frage stellen. Die Hochschulen sind genau mit ihren Entscheidungshistorien Teil des Problems einer insgesamt in ihrem Denken und Handeln unnachhaltigen Gesellschaft. Sie sind nicht die Lösung. Aber schon dieser Satz setzt voraus, dass eine andere Zeit in die Kontingenz kommen kann. Von daher brauchen Wissenschaft, Forschung und damit auch jede forschungsorientierte Lehre paradoxerweise systemisch auch die radikale Offenheit, um im gesamten großen Spiel der paradigmatischen Veränderungen mitzuspielen. Dann ergeben sich kontingente Fenster für Veränderungen, die vermutlich Angst und Unsicherheit auslösen. Deren Bewältigung erfordert wirklichen Mut im Sinne von Aristoteles, um die Hochschulen, die Strukturen, die sie halten, die inneren Verwaltungsprozesse der Kontingenz auszusetzen. Sie können anders sein. Wer die obigen Verheißungen teilt, wird sie nicht im Futur der jetzigen Entwicklungsprozesse durch Steuerung erreichen. Wirkliche Offenheit, die mehr ist als mehr vom Gleichen, bräuchte diesen Moment des mutigen Loslassens und sich Öffnens. Kaum vorzustellen in der Inten-

sität der immer weiter administrativ und strukturell aufgeheizten Prozesse an den Hochschulen auch zur Verbesserung der Lehre. Aber Unterbrechungen der sonst üblichen möglichst kontingenzlosen Lehre und hochschuldidaktischen Reflexion sind möglich. Damit lässt sich vielleicht kein Curriculum gestalten. Aber umgekehrt bräuchte ein Curriculum solche Räume, die Wandel in allen vier Richtungen als Leere oder Lücke begreifen, die sich nicht möglichst schnell mit Lerntechnologie füllen muss. Deshalb heute auf Machen, Managen, Entwickeln, Implementieren und Optimieren zu verzichten, erfordert wahren Mut und die Offenheit, dass sich eine Lehrzukunft ereignen könnte, die die Vision der Leitbilder aufnimmt, aber auch ganz anders sein kann.

Literaturverzeichnis

- Bauer, C./Kirschner, M./Weber, I. (2013): Einführung, In: Dies. (Hg.): An Differenzen lernen. Tübinger Grundkurse als theologischer Ort. Münster, S. 8-31.
- Fernuniversität Hagen (2020): Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning. Hagen. Quelle: <https://newlearning.fernuni-hagen.de/das-hagener-manifest/> (24.02.2024).
- Freie Universität Berlin (2022): Leitbild Studium und Lehre. Quelle: https://www.fu-berlin.de/universitaet/profil/studium_lehre/leitbild/index.html (24.02.2024).
- Luhmann, N. (1985): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Lenzen, D. (Hg.): Niklas Luhmann: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt a. M., S. 11-22.
- Luhmann, N. (1986): Codierung und Programmierung: Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Lenzen, D. (Hg.): Niklas Luhmann: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt a. M., S. 23-47.
- Luhmann, N./Schorr, K. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Nückles, M./Wittwer, J. (2014): Lernen und Wissenserwerb. In: Seidel, T./Krapp, A. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim/Basel, S. 225-252.

- Radtke, F. (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F./Wildt, J. (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 99-149.
- Reis, O. (2012): Gott denken. Eine mehrperspektivische Gotteslehre. Münster.
- Reis, O. (2014): Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform. Münster (=Theologie und Hochschuldidaktik, 4).
- Reis, O./Ruster, T. (2014): Die Bibel als Akteur. Kanon, Inspiration und Wahrheit der Heiligen Schrift in systemtheoretischer Perspektive. In: Kardinal Lehmann, K./Rothenbusch, R. (Hg.): Gottes Wort in Menschenwort. Die eine Bibel als Fundament der Theologie. Freiburg i.Br. (= QD 266), S. 51-78.
- Reis, O./Corves, A./Hoyer, I./Nyquist, E. (2018): Reziprozität zwischen Lehrenden und Studierenden als Kern der Kompetenzorientierung – eine Grundsatzklärung. In: Behrendt, B./Fleischmann, A./Schaper, N./Szczyrba, B./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL) 86, S. 1-18, (Griffmarke A 1.14).
- Warwitz, S. (2001): Sinnsuche im Wagnis. Leben in wachsenden Ringen. Hohengehren.
- Welker, M. (1995): Schöpfung, Neukirchen-Vluyn.

- **Oliver Reis**, Dr. Dr., Professor für Religionspädagogik / Schwerpunkt Inklusion am Institut für katholische Theologie an der Universität Paderborn,
E-Mail: oliver.reis@upb.de
- **Inga Kros**, Wiss. Hilfskraft am Lehrstuhl für Religionspädagogik / Schwerpunkt Inklusion am Institut für katholische Theologie an der Universität Paderborn,
E-Mail: ikros@mail.uni-paderborn.de

NEUERSCHEINUNG in der Reihe *Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis*

Stephan Märkt

Ökonomik der Bildung – Ordnungsökonomische Studien

Die Neuerscheinung *Ökonomik der Bildung – Ordnungsökonomische Untersuchungen* beinhaltet fünf Beiträge zum Thema Bildung aus ökonomischer, insbesondere ordnungsökonomischer Sicht. Es geht dabei um die Frage, welche Spielregeln dazu beitragen, dass in einem Staat Bildung zum Wohle aller erfolgt.

Das Buch gibt Anregungen, sich mit Bildung und Bildungspolitik vor dem Hintergrund des Zusammenspiels von Rahmenbedingungen und Ergebnissen des Handelns zur Verbesserung der Ergebnisse in Bildung und Bildungspolitik zu beschäftigen.

Bielefeld 2024, ISBN 978-3-946017-35-6, 103 Seiten,
21.80 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de



Isa Jahnke

Designing Learning Experiences with Technologies

Umgang mit antizipierter Zukunft



Isa Jahnke

© Foto: Stefan-Hippel-Verlag Nürnberg/ Presse

Higher education will be shaped, particularly through technologies such as artificial intelligence. There will be no New Normal but a Never Normal. Teaching and learning are shifting from the sage on the stage to interactive and participatory learning environments, where teachers become guides on the side. To promote effective learning, the importance of Meaningful Learning is emphasized, where learners are involved in the process of creating meanings. Active learning plays a crucial role; it leads to deeper understanding and application of what is learned. Three approaches are presented that together can transform teaching and learning: Theories of Change, Learning Experience Design, and methods for evaluating effectiveness, efficiency, and how appealing the learning design is.

Lehre und Lernen werden in Zukunft insbesondere durch Technologien wie künstliche Intelligenz geprägt werden. Ein New Normal (New Learning, New Work) wird es nicht mehr geben, sondern ein Never Normal. Um im Zeitalter von Never Normal effektives Lernen zu fördern, wird die Bedeutung des Meaningful Learning Ansatzes relevant werden, bei dem Lernende in den Schaffensprozess von Bedeutungen einbezogen werden. Active Learning bzw. aktivierende Lernstrategien spielen eine entscheidende Rolle, führen zu einem tieferen Verständnis und zur Anwendung des Gelernten. Drei Ansätze werden hier vorgestellt, die es gemeinsam schaffen können, Lehren und Lernen zu transformieren: Theories of Change, Learning Experience Design und Methoden zur Erfassung der Effektivität und Effizienz sowie der Frage, wie ansprechend das Lerndesign ist.

1. Einleitung – Lehren und Lernen im Zeitalter des Never Normal

Die Gestaltung von Lernerfahrungen spielt eine entscheidende Rolle im Umgang mit der antizipierten Zukunft der Bildung. Der Technologieexperte Peter Hinssen schrieb bereits 2010 von einem *New Normal* (der Erreichung einer neuen Normalität) (Hinssen 2010), als vermehrt Web 2.0 und andere digitale Tools die Bildungslandschaft erreichten. In diesem Kontext hört man auch in Deutschland vermehrt Rufe nach New Learning oder New Work. Jedoch, so Hinssen heute, wird es diese neue Normalität nicht mehr geben. Im Gegenteil, im Zeitalter von Künstlicher Intelligenz (KI) sollten sich Hochschulen auf *Never Normal* einstellen (Hinssen 2021). Never Normal bezeichnet das Phänomen, dass es ständige und schnelle Änderungen in der Umwelt des Bildungssystems geben wird, die ein Umdenken beim

Lehren und Lernen erfordern. Merkmale des Never Normal sind Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität (VUCA) in einer sich schnell verändernden und unvorhersehbaren Umgebung. Neben unbekanntem Faktoren treten mehr und mehr *unknown unknowns* (Hinssen 2021) dazu. Als neue Herausforderungen für hochschulische Bildung im Kontext des Never Normal werden drei Schlüsselaspekte beleuchtet, wie Lehren und Lernen zukünftig gestaltet werden können.

a) Lehren und Lernen transformieren – wohin?

Die Zukunft der Bildung wird durch eine tiefgreifende Transformation des Lehrens und Lernens geprägt sein, bspw. durch KI. Traditionelle Lehr-/Lernmethoden und Bildungssysteme stehen vor der Herausforderung, sich den sich wandelnden Bedürfnissen (z.B. KI-Innovationen) anzupassen. Der Fokus verschiebt sich (noch stärker als bisher) von einer einseitigen Wissensvermittlung hin zu einer interaktiven und partizipativen Lernumgebung mit einem Fokus auf studentische Lernprozesse (Hodges/Kirschner 2023). Lehrende werden zu Lernbegleitenden, die den Studierenden helfen, kritisches Denken sowie Fähigkeiten zur Problemlösung und Teamarbeit zu entwickeln. Die zukünftige Bildungslandschaft wird dann von Flexibilität und Anpassungsfähigkeit geprägt sein, um *personalized learning* gerecht zu werden.

b) Mit welchen Methoden – wie?

Die Herausforderung des Never Normal besteht darin, effektive Methoden für die Gestaltung dieser neuen Lernlandschaft zu identifizieren, zu implementieren und ständig wieder zu verändern. Technologische Innovationen wie künstliche Intelligenz, Virtual Reality und Online-Plattformen bieten Möglichkeiten, personalisierte Lernerfahrungen zu schaffen. Adaptive KI-basier-

te Lernsysteme passen sich automatisch an die individuellen Fortschritte und Bedürfnisse der Lernenden an. Gleichzeitig müssen pädagogische oder soziotechnisch-didaktische Modelle überdacht werden, um die Zusammenarbeit, Kreativität und soziale Interaktion zu fördern. Der Einsatz von Projekten, Fallstudien und erlebnisorientierten Lehr-/Lernmethoden wird zunehmend an Bedeutung gewinnen, um praxisnahes Wissen zu vermitteln.

c) Evidenzbasiert?

Die Gestaltung von Lernprozessen im Zeitalter des Never Normal erfordert einen evidenzbasierten iterativen Prozess – d.h. dass bei einem ständigen Wandel Daten benötigt werden, die darauf Hinweise geben, inwiefern eine bestimmte Form der Gestaltung von Lehren und Lernen wirksam ist, um bestimmte Lernziele oder *learning outcomes* zu erreichen, oder ob eine Änderung des Lehr-Lerndesigns relevant wird. Das bedeutet, dass Bildungseinrichtungen und Lehrende auf fundierte Forschung und Daten zurückgreifen sollten, um die Wirksamkeit ihrer Lehrmethoden zu bewerten. Das Sammeln von Evidenzen ermöglicht es, kontinuierlich zu optimieren und sicherzustellen, dass die angewandten Lehrstrategien den Lernzielen entsprechen. Dieser datengestützte Ansatz trägt dazu bei, die Qualität der Bildung zu steigern und sicherzustellen, dass die Gestaltung von Lernerfahrungen nicht nur auf Spekulationen über die Zukunft basiert, sondern auf nachgewiesenen Erfolgen und beständigen Erkenntnissen. In einem iterativen Prozess verschränkt sich Antizipation, eine erste Idee wie das Lehr-Lerndesign aussehen kann, mit Evidenzen, d.h. Daten, die Hinweise zum antizipierten Lerndesign geben und es kontinuierlich anpassen oder verbessern können.

2. Was ist Lernen? Eine Vielfalt von Perspektiven

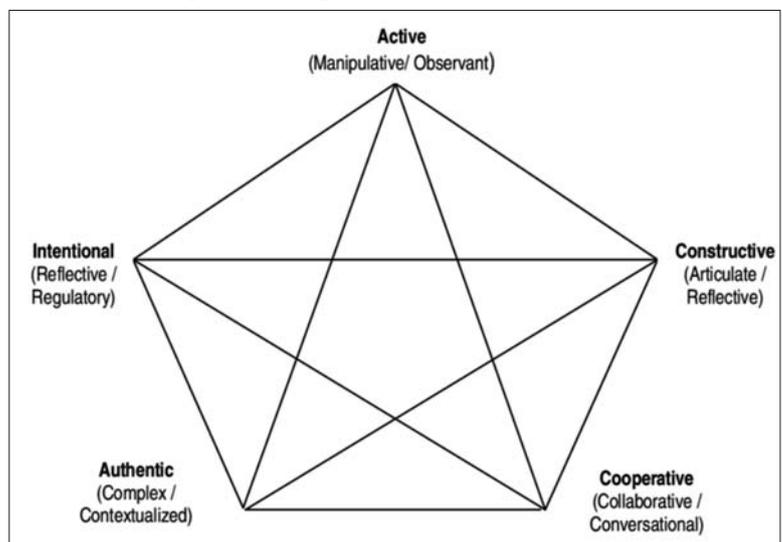
Für eine Gestaltung von Lehre in einem Never Normal ist es hilfreich, dass man zunächst weiß, was Lernen ist. Dies ist jedoch nicht so einfach zu beantworten. Denn die Frage Was ist Lernen? wirft einen Blick auf einen komplexen Prozess, der auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet. Und je nachdem, wen man fragt (Kognitionswissenschaften, Neurowissenschaften, u.v.a.), wird Lernen unterschiedlich definiert. Lernen ist z.B. eine biochemische Aktivität im Gehirn, d.h., Eiweißbrücken zu bauen, oder eine relativ dauerhafte Veränderung des Verhaltens. Andere Definitionen besagen, dass Lernen Informationsverarbeitung, Erinnern und Abrufen beinhaltet oder die soziale Aushandlung von Bedeutungen umfasst, als sozial-dialogischer Prozess in Gruppen stattfindet oder Denkfähigkeiten oder die Konstruktion von Wissen involviert.

Trotz der Vielfalt von Definitionen und Perspektiven über das, was Lernen bedeutet, herrscht in den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen Einigkeit darüber, dass Lernen abhängig von zahlreichen Bedingun-

gen, Faktoren und Kontexten ist. Trotz dieser Komplexität ist es jedoch möglich, Lernen zu ermöglichen und Bedingungen zu schaffen, unter denen es erfolgreich stattfinden kann (z.B. Jonassen et al. 2003). Der kleinste gemeinsame Nenner hin zu einem gemeinsamen Verständnis von Lernen ist die Einbindung von Lernenden in Aktivitäten. Durch diese Aktivitäten entwickeln Lernende Bedeutungen, die nachhaltig im Gedächtnis bleiben.

Ein Modell, das diesen Ansatz betont, stammt von David Jonassen und seinem Team (Howland/Jonassen/Marra 2012): *Meaningful Learning With Technologies*. Dieses Modell legt den Fokus darauf, Lernende in den Schaffensprozess von Bedeutungen einzubeziehen, um eine nachhaltige Wissenskonstruktion zu ermöglichen. Abb. 1 zeigt die fünf Dimensionen, die Lernprozesse zu *Meaningful Learning* machen.

Abb. 1. Meaningful Learning nach Jonassen



Quelle: Howland/Jonassen/Marra 2012

Die Einbindung von Lernenden in Aktivitäten ist bei dem Ansatz des *Meaningful Learning* zentral – dieser Ansatz betont die Dimension des Aktivseins (*active*). Hier kommen Lernstrategien zum Tragen, die die Lehrenden einsetzen, um Studierende zu aktivieren – insbesondere kognitive Aktivierung (Bonwell/Eison 1991).

Lernende profitieren maßgeblich davon, wenn sie durch die Ausführung eigener Aktivitäten in den Lernprozess von den Lehrenden eingebunden werden und das sind in der Regel konkrete Aufgaben oder *Assignments*. Und das ist nicht in jedem Lerndesign der Fall. Dies steht z.B. im starken Kontrast zu passivem Zuhören, denn Lernen ist mehr als nur das Aufnehmen von Informationen. Das Lehrende Studierende bewusst mit geeigneten Methoden kognitiv aktivieren, ist hier zentral.

Mehrere Studien belegen die positive Wirkung des *Active Learning* Ansatzes (z.B. Freeman et al. 2014; Deslauriers et al. 2019). Es ermöglicht ein tieferes Verständnis und fördert eine aktive Anwendung des Gelernten. Die Integration von *Active Learning* in das Lerndesign hat positive Auswirkungen auf die Lernergebnisse (*Learning Outcomes*) und die Leistung der Studierenden. Durch aktive Beteiligung werden nicht nur ober-

flächliche Kenntnisse erworben, sondern auch vertiefte Kompetenzen entwickelt (z.B. nicht nur Wissen abrufen oder erklären können, sondern auch anwenden oder analysieren können), was nicht nur das Verständnis fördert, sondern auch die Transferfähigkeit des erworbenen Wissens in unterschiedliche Kontexte ermöglicht. Insgesamt zeigt sich, dass Active Learning nicht nur eine Methode, sondern ein zentraler Lehransatz zur Gestaltung des Lehrens und Lernens ist.

3. Wie kann aktivierendes Lernen gestaltet werden?

Zahlreiche Methoden eignen sich im *Active Learning*. In diesem Beitrag gehe ich auf drei Bausteine ein:

- a) Theories of Change
- b) Learning Experience Design
- c) Methoden zur Erfassung von Effektivität, Effizienz und für ansprechendes Lerndesign

3.1 Theories of Change – Ein Blick auf den Veränderungsprozess im Lernkontext

Theories of Change sind Konzepte, die den Weg zur Veränderung im Bildungsbereich skizzieren. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie Lernende durch Veränderungen im Lerndesign in ihren Fähigkeiten, ihrem Wissen, ihren Einstellungen und Fertigkeiten bereichert werden können.

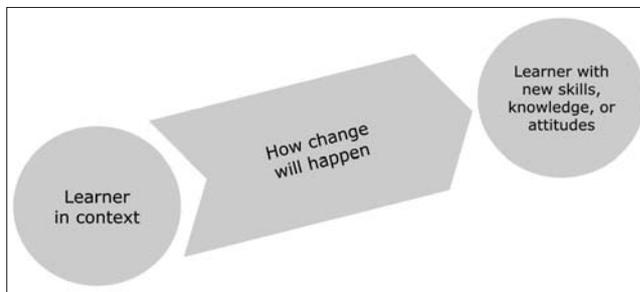
Nach Bowen, Forssell und Rosier (2020) bilden Theorien der Veränderung den Rahmen dafür, welche Annahmen Lehrende oder Lerndesigner:innen darüber treffen, wie sich das Wissen und die Kompetenzen der Lernenden verändern. Die eigenen Annahmen zu hinterfragen ist entscheidend, um zu erkennen, ob ein Lerndesign effektiv ist. Je klarer die Theorie der Veränderung, desto spezifischer und messbarer sind die Indikatoren. Zuverlässige, zielgerichtete Messungen sind der Schlüssel um sicherzustellen, dass ein Konzept oder ein Lerndesign wie geplant funktioniert. Darüber hinaus können erhobene Daten Anhaltspunkte für die Iteration des Lerndesigns verändern. Lerntheorie, Design und Maßnahmen aufeinander abzustimmen, ist jedoch leichter gesagt als getan. Abb. 2 zeigt den Prozess der *Theories of Change*. Zunächst ist die Aufgabe, die Lernenden in ihrem bestimmten Kontext zu verstehen (z.B. ihre Bedürfnisse in ihrem Studium als Kontext, warum studieren sie dieses Fach). Diese Phase beinhaltet die Beantwortung grundlegender Fragen: Wer sind die Lernenden? Hier geht es nicht nur um demografische Merkmale, sondern auch um individuelle Bedürfnisse oder Vorkenntnisse.

Im zweiten Schritt wird geprüft, welche Veränderung im Lerndesign notwendig sind, so dass Lernende in die Lage versetzt werden, das zu lernen, also die Kompetenzen zu entwickeln, die durch die Lehrenden geplant sind: *How change will happen*. Diese geplanten Veränderungen werden als Annahmen der Veränderungen bezeichnet und beschreiben den Mechanismus, wie Veränderungen (im Lerndesign, um Studierenden das Lernen zu ermöglichen) tatsächlich erfolgen sollen. Die Veränderungen umfassen z.B. pädagogische und didaktische Ansätze, Methoden und Strategien. Die Gestaltung von Lehrplänen, das Lerndesign, interaktive Lernmaterialien

und praxisorientierten Aktivitäten können dabei berücksichtigt werden. Durch die Integration von aktivierenden Lernmethoden und adaptiven Lehr-/Lernmethoden wird ein dynamischer Lernprozess geschaffen, der die Bedürfnisse der Lernenden im Kontext berücksichtigt. Was soll durch die Veränderung – die neue Intervention oder das neue Lerndesign – erreicht werden? Es wird angenommen, dass die Lernenden durch das neue Lerndesign neue Kompetenzen entwickeln können. Lernziele bzw. Learning Outcomes werden definiert, um sicherzustellen, dass die Veränderungen messbar und nachhaltig sind.

Insgesamt ermöglichen *Theories of Change* einen strukturierten und gezielten Ansatz für die Lehr-Lern-Entwicklung. Indem sie die Lernenden im Kontext betrachten, den Weg der Veränderung planen und klare Lernziele (kompetenzbasierte learning outcomes) formulieren, schaffen sie die Grundlage für einen effektiven und sinnvollen Lernprozess. *Theories of Change* ermöglichen es, diesen Veränderungsprozess in der Lehr-Lerngestaltung explizit und sichtbar zu machen. Sie öffnen die Blackbox, wie Lernen mithilfe des Lerndesigns gefördert werden soll. Die Sichtbarkeit des Lerndesigns ist für die Reflexion relevant, denn nur so können Lehrende ihr Lehr-Lerndesign auf den Prüfstand stellen und verbessern: Sind die Annahmen stimmig oder muss das Lerndesign verändert werden, weil es nicht zum erhofften Erfolg geführt hat?

Abb. 2: Theory of Change



Quelle: Bowen/Forssell/Rosier 2020

3.2 Die Essenz des Lernens: Die Bedeutung des Designs für Learning Experiences

In Abschnitt 3.1 wird deutlich, dass das Lerndesign eine entscheidende Rolle im gesamten Lernprozess spielt, sowohl für traditionelles als auch digital-gestütztes Lernen. Die Frage nach *How change will happen* soll die Blackbox des Lerndesigns öffnen und so Erklärungen für Erfolg oder Misserfolg (digitalen) Lernens bieten. Denn das Lerndesign beeinflusst maßgeblich, ob Studierende die beabsichtigten Kompetenzen entwickeln können. Durch dieses Vorgehen der *Theories of Change* werden die zugrunde liegenden Prinzipien des Lerndesigns durch diese Frage *How change will happen* bearbeitbar gemacht.

Doch was macht ein Design aus, das Learning Experiences auf effektive, effiziente und für die Lernenden ansprechende Weise fördert (Reigeluth 1983; Honebein/Honebein 2015, Honebein/Reigeluth 2021)? Diese drei Aspekte zusammen werden in diesem Beitrag als Qualität der Bildung definiert.

- Die Effektivität oder Wirksamkeit eines Lerndesigns zeigt sich darin, inwiefern die Studierenden die Lernziele erreichen können.
- Effizienz (Zeit-Aufwand-Lernziel-Relation) ist ein Schlüsselfaktor für ein erfolgversprechendes Lerndesign und ein Indikator, wie gut der Lernprozess organisiert ist und wie viel bzw. wenig Zeit oder Ressourcen die Studierenden benötigen, um die Lernziele zu erreichen. Ein effizienter Lernprozess wird ohne unnötige Komplexität oder Barrieren ermöglicht. Wurden zu viele Materialien in das Lerndesign integriert, oder war die überwiegende Mehrheit der Studierenden gelangweilt? Oder war alles genau richtig?
- Bedeutend ist auch, ob das Lerndesign ansprechend für die Lernenden gestaltet ist (*appealing design*), d.h. ob Studierende durch Instruktion und Lernprozess angesprochen werden, aktiv teilnehmen, und wie gut es Aufmerksamkeit und Interesse aufrechterhält.

Zusammengefasst sind Wirksamkeit, Effizienz und Attraktivität in einem ausgewogenen Verhältnis wesentliche Elemente eines erfolgreichen Lerndesigns.

Nun stellt sich die Frage, *wie* (digital-gestützte) Lerndesigns oder Learning Experiences so gestaltet werden können, dass sie effektiv, effizient und ansprechend sind. Erste Hinweise geben Earnshaw, Jahnke, Schmidt und Tawfik (2021) mit drei Dimensionen für die Gestaltung von Lernprozessen (s. auch Jahnke et al. 2020). Die drei Dimensionen fokussieren zusammengefasst *socio-technical-pedagogical* Faktoren. Zusammen bieten sie ein umfassendes Verständnis zur Gestaltung von Lernprozessen: die pädagogische, soziokulturelle und technologische Dimension.

In der *pädagogischen/didaktischen* Dimension liegt der Fokus darauf, wie das Lerndesign die Lernenden darin unterstützen kann, die learning outcomes zu erreichen. Hier spielen Lehr-/Lernmethoden, didaktische Ansätze oder pädagogische Modelle oder Methoden eine Rolle. Die *soziokulturelle Dimension* konzentriert sich darauf, wie Lernende mit anderen in der Lernumgebung bzw. im Lernprozess interagieren und zusammenarbeiten können. Hier stehen z.B. Methoden für die soziale Interaktion (auch online), kulturelle Einflüsse und gemeinschaftliche Lernaktivitäten im Vordergrund. Die Gestaltung der sozialen Präsenz – auch in asynchronen Online-Phasen – ist ein relevanter Faktor, um Lernen positiv zu beeinflussen. In der *technologischen Dimension* steht die Interaktion der Lernenden mit Technologien und das miteinander Lernen mittels Technologien im Mittelpunkt. Zusammen bilden diese drei Dimensionen ein integratives Modell, das die Vielschichtigkeit des Lerndesigns berücksichtigt.

Ein effektives Lernerlebnis entsteht, wenn pädagogische, soziokulturelle und technologische Aspekte ineinandergreifen und den Lernenden auf umfassende Weise fördern.

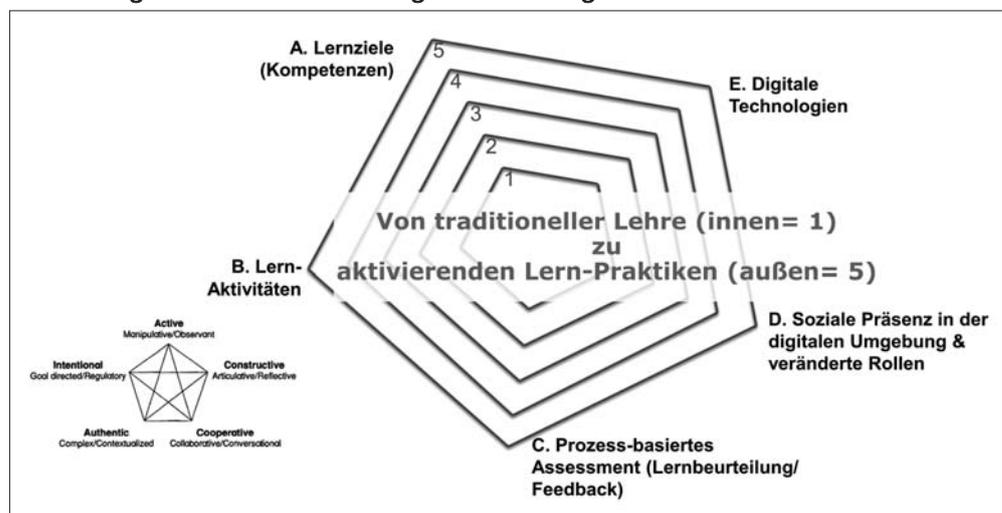
Was sich hier einfach anhört, ist in der Praxis der Lerngestaltung herausfordernd. Denn die drei Dimensionen sind ineinander verwoben. In der Welt des Lehrens und Lernens ist eine Analogie zur Quantenphysik als *Entanglement* (Fawns 2022) bekannt. Diese Idee beschreibt, dass Elemente irgendwie miteinander verbunden sind, selbst wenn sie räumlich getrennt sind – eine *spooky connection at the distance*, wie Albert Einstein es nannte. In Bezug auf das Lerndesign geht es allerdings nicht darum, ob Didaktik oder Technologie an erster Stelle stehen sollten, wenn Lerndesigns entwickelt werden. Vielmehr ist die Beziehung zwischen Didaktik und Technologie bewusst zu gestalten.

Wie die Beziehungsgestaltung der drei genannten Dimensionen aussehen kann, zeigt z.B. der Ansatz *Digitales Didaktisches Design*, kurz *DDD* genannt (Jahnke 2016). Es bietet einen Handlungsrahmen, um die Verflechtung der Elemente sichtbar zu machen und bei der Gestaltung von Lernprozessen zu unterstützen (s. Abb. 3). Fünf Hauptkomponenten können Lehrende nutzen, um im Sinne des *Constructive Alignment* (Biggs/Tang 2011) effektive Lernprozesse zu entwickeln. Die ersten drei der fünf Komponenten berücksichtigen die pädagogische/didaktische Dimension, wobei die Komponenten D und E jeweils die soziale/soziokulturelle und technologische Dimension ansprechen.

A. Learning Outcomes (kompetenzbasiert): Im Zentrum des DDD steht die klare Definition von Lernzielen im Sinne von kompetenzbasierten learning outcomes als Aufgabe der Lehrenden. Dieser Schritt legt den Grundstein für das gesamte Lerndesign, die Gestaltung der Lernprozesse und ermöglicht eine gezielte Ausrichtung durch die Lernaktivitäten.

B. Lernaktivitäten: Wenn die Learning Outcomes definiert wurden, werden im zweiten Schritt die aktivierenden Lernpraktiken entwickelt. Im Sinne des Backwards Design (Wiggins/McTighe 2005) wird also zunächst herausgearbeitet, was am Ende der Lehr-

Abb. 3: Digitales Didaktisches Design als Handlungsrahmen



/Lernveranstaltung herauskommen soll. Daraufhin werden die Lernaktivitäten und interaktive Materialien entwickelt. Hierbei geht es darum, Lernenden vielfältige Möglichkeiten zu bieten, das Gelernte anzuwenden. Dies fördert ein tieferes Verständnis und eine nachhaltige Wissenskonstruktion.

- C. Prozessbasiertes Assessment (Lernbeurteilung/Feedback): Im dritten Schritt entwickeln die Lehrenden die Prüfungsformate bzw. Assessments, die eng auf die Learning Outcomes abgestimmt sind. Wie kann erfasst werden, dass oder inwiefern die Studierenden die geplanten Learning Outcomes erreicht haben? Diese Leitfrage, die sich Lehrende stellen sollten, ist in diesem Designschritt entscheidend. Die Bewertung und das Feedback für Studierende sollten neben summativen Prüfungen am Ende einer Lehrveranstaltung prozessbasiert sein (formatives Assessment) und sich nahtlos in den Lernprozess integrieren. Durch kontinuierliche Rückmeldungen wird der Lernfortschritt gefördert, der Lernprozess kann entsprechend angepasst werden.
- D. Soziale Präsenz in der digitalen Umgebung und veränderte Rollen: Im vierten Schritt entwickeln die Lehrenden soziale Präsenz und Lehr-Präsenz. Dies beinhaltet z.B. den aktiven Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden in den Online-Phasen und die Förderung einer Community of Learners mit verschiedenen Methoden (regelmäßige Ankündigungen zum Lernprozess, Teamwork, regelmäßiges Feedback, Moderationsmethoden etc.). Gleichzeitig wird aktiv an der Rollenveränderung gearbeitet: Lehrende vermitteln nicht nur Wissen, sondern werden zu Lernbegleiter:innen; Studierende sind nicht nur Konsument:innen, sondern werden zu *active agents*.
- E. Digitale Technologien: Digitale Technologien werden als unterstützendes Mittel eingesetzt, um die Lernziele zu erreichen und die Lernaktivitäten zu optimieren. Der Fokus liegt darauf, wie Technologien zielgerichtet in den Lehr-/Lernprozess integriert werden können. Hierbei kann es passieren, dass durch den Einsatz von Technologien die Lernaktivitäten verändert werden müssen. Ein iterativer Hin-und-Zurück-Prozess beginnt, bis schließlich eine Endversion als erstes Lerndesign-Draft zum Einsatz kommt.

Nun können Lehrende durch Selbstreflexion oder Peer Assessment ihre eigenen Lerndesigns evaluieren. Das kann bereits in den Plan des Lerndesigns integriert sein oder

während des ersten Einsatzes mit Studierenden stattfinden. Das DDD bietet hier ein Beobachtungs- und Coding Scheme an. Der Weg von traditioneller Lehre (innen=1) zu aktivierenden Lernpraktiken (außen=5) verdeutlicht den paradigmatischen Wandel, bei dem der Fokus von einem lehrzentrierten Ansatz zu einer aktiven Einbindung der Lernenden in den Lernprozess verlagert wird (Jahnke 2016).

3.3 Methoden zur Erfassung der Effektivität und Effizienz und zur Beantwortung der Frage, wie ansprechend ein Lerndesign ist

Gestaltung und Entwicklung von Lernerfahrungen sind keine statischen Prozesse, sondern erfordern eine kontinuierliche und iterative Vorgehensweise. Zahlreiche Methoden eignen sich, um Learning Experiences ansprechend und effektiv zu gestalten (Tab. 1). Die meisten Methoden basieren auf einem iterativen Prozess, der mit dem Design (Entwurf) der Lernprozesse beginnt (siehe DDD Abschnitt 3.2). Es werden zunächst die grundlegenden Strukturen, Inhalte und Interaktionsmöglichkeiten konzipiert. Doch dieser Entwurf ist nur der Anfang, da die Realität des Lernens oft komplexer ist als auf den ersten Blick ersichtlich.

Nach der ersten Designphase folgt eine Usability oder User Experience Evaluation. Dieser Schritt beinhaltet die Überprüfung der Benutzerfreundlichkeit und der Gesamterfahrung, um sicherzustellen, dass die Lernenden die digital-gestützten Lernprozesse leicht navigieren können und eine positive Nutzererfahrung haben. Das Re-Design, basierend auf den Erkenntnissen der Usability-Phase, ist der nächste Schritt. Hier werden mögliche Schwachstellen korrigiert, und das Design wird an die spezifischen Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden angepasst.

Tab. 1: Evaluationsmethoden, Designphasen und Datenquellen

Method	Design phase			Data source	
	Front-end analysis	Prototyping			
		Paper (low fidelity)	Wireframe (medium fidelity)	Functionality (high fidelity)	
1 Ethnography	•				Single user or users
2 Focus groups	•	•			Group of users
3 Card sorting	•	•			Single user, multiple users or group of users
4 Walkthroughs		•	•	•	Expert
5 Heuristic evaluation		•	•	•	Experts
6 A/B testing		•	•	•	Multiple users
7 Think-aloud				•	Multiple users
8 EEG & Eyetracking				•	Multiple users
9 Analytics				•	Multiple users
10 Pre/Posttests				•	Multiple users

Quelle: Schmidt et al. 2020

Nach diesem ersten Zyklus der Iteration beginnt der Prozess erneut. Learning Experience Evaluation steht im Zentrum dieses Schrittes, in dem die Wirksamkeit des Lernens, die Zufriedenheit der Lernenden und die Erreichung der Lernziele bewertet werden (Wirksamkeit des Lerndesigns). Diese Evaluation bietet wertvolle Erkenntnisse darüber, welche Aspekte der Learning Experience effektiv sind und welche verbessert werden können. Das zweite Re-Design schließt den iterativen Prozess ab. So wird der kontinuierliche Verbesserungszyklus fortgesetzt, um eine Lernerfahrung zu schaffen, die den Bedürfnissen der Lernenden gerecht wird und gleichzeitig hohe Standards in Bezug auf Wirksamkeit und Gebrauchstauglichkeit erfüllt. Durch diese iterative Vorgehensweise wird gewährleistet, dass Learning Experience Design nicht nur ein einmaliger Entwurf ist, sondern sich dynamisch an die sich verändernden Anforderungen und Erkenntnisse anpasst. Ein detailliertes Beispiel, wie dieser iterative Design-ReDesign-Prozess ablaufen kann, ist in Li, Singh, Riedel, Yu und Jahnke (2022) publiziert.

Eine weitere Methode zur Gestaltung und Evaluation von effektiven, effizienten und ansprechenden Lernprozessen ist die *Heuristik*. Sie wird als formatives Evaluationsinstrument eingesetzt und zeigt neue Wege in der Evaluation von Lerndesigns. In der Literatur wurde bisher eine klare Trennung zwischen technischen Usability-Heuristiken wie von Nielsen (1994) vorgeschlagen, und pädagogischen Heuristiken, wie von Nokelainen (2005) entwickelt, verzeichnet. Dabei wurde oft die soziale Dimension, wie von Jahnke, Schmidt, Pham und Singh (2020) betont, vernachlässigt. Ein neuer Satz von Heuristiken, die soziotechnisch-pädagogischen (STP) Heuristiken (Jahnke et al. 2020), besteht aus 14 Kriterien (s. Tab. 2). Sie gehen über die traditionelle Trennung von Technologie und Pädagogik hinaus und integrieren soziale Aspekte in die Evaluationspraxis von Lernprozessen. Die STP-Heuristiken bieten nicht nur eine Orientierung für das Lerndesign von Lernumgebungen und -prozessen, sondern liefern auch konkrete Verbesserungshinweise. Ihre Anwendung erstreckt sich nicht nur auf herkömmliche Lernszenarien, sie sind auch geeignet für Online- und Remote-Labore im Ingenieurwesen (May/Jahnke/Moore 2023).

Tab. 2: Sozio-technische-didaktische Heuristiken zur Evaluation von (digitalen) Lerndesigns

Nr.	Final set of STP heuristics	STP
1	Social Presence	S
2	(Group) Activities	S, P
3	Easy to Use	T
4	Page Layout	T
5	Ecosystem	T
6	Navigation	T
7	Functionality	T
8	Accessibility	T
9	Diverse Material/Quality	P
10	Material Delivery/Organization	P
11	Assessment	P
12	Syllabus	P
13	Teaching/Learning Goals	P
14	Guidance	P

S=social, T=technological, P=pedagogical dimension

Insgesamt markiert das formative Evaluationsinstrument einen bedeutenden Fortschritt, indem es eine Brücke zwischen technischer Nutzbarkeit, pädagogischem Mehrwert und sozialen Aspekten baut. Es trägt dazu bei, technologisch-gestützte Lerndesigns ganzheitlich zu betrachten und kontinuierlich zu verbessern.

Die 14 STP-Heuristiken sind im Detail beschrieben in: Jahnke, Riedel, Singh und Moore (2021); diese Heuristik mit 14 Kriterien steht als OER zur Verfügung: <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/2439>

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Betrachtung von Lerndesigns und darin enthaltener Lernprozesse und Learning Experiences verdeutlicht: Die Gestaltung positiver Lernerfahrungen ist entscheidend, da sie die Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse bildet. Wie Pekrun (2014) betont, ermöglicht ein durchdachtes Lerndesign positive Erfahrungen, während das Nichtbeachten zu negativen Einflüssen führen kann, die Lernen verhindern können.

Die Idee, dass didaktische, soziale und technologische Elemente und Dimensionen miteinander verflochten sind, zeigt, dass es nicht um das Entweder-Oder geht, sondern um die bewusste Gestaltung der Beziehung zwischen ihnen, d.h. dass diese Beziehung aktiv, bewusst (im Sinne der Theories of Change) und iterativ (im Sinne des Learning Experience Design) gestaltet werden muss. Hierbei stehen die drei genannten Dimensionen im Fokus: Soziales (S), Technologisches (T) und Pädagogisches (P).

Jedes Lerndesign basiert auf Annahmen, die es mittels Theories of Change zu hinterfragen gilt. Erst durch das Hinterfragen können Verbesserungen durchgeführt werden. Annahmen sollten durch datengestützte Forschung überprüft werden, um sicherzustellen, dass das Lerndesign tatsächlich die gewünschten Effekte erzielt. Eine kritische Frage lautet daher: Ist das Lerndesign effektiv, effizient und ansprechend für die Lernenden? Und wenn nicht, welche Veränderungen können ziel führend sein?

Lehre sollte als Lerndesign verstanden werden. Es erfordert eine wissenschaftliche Herangehensweise, um zielführende, effektive Lerndesigns zu schaffen. Die Herausforderung und der Lösungsansatz zugleich liegt somit in der kontinuierlichen Forschung und Weiterentwicklung von Lerndesigns, um den dynamischen Anforderungen des Lernens gerecht zu werden. Damit sind nicht komplexe Forschungsprojekte gemeint. Vielmehr sollte Lehre mit Prinzipien der Forschung geplant und durchgeführt werden: Lernziele werden definiert, daraufhin wird ein Lernprozess gestaltet und Daten zu Effektivität und Effizienz sowie Antworten auf die Frage, ob das Design ansprechend ist, mit wissenschaftlichen Methoden erhoben. So können Lehrende a) eigene Annahmen überprüfen und b) checken, ob das Lerndesign Studierenden beim Erreichen der Lernziele helfen konnte.

Der Blick in die Zukunft erfordert eine fortlaufende Reflexion und Anpassung, um die bestmöglichen Lernumgebungen für Lernende zu gestalten.

Literaturverzeichnis

- Biggs, J. B./Tang, C. S. (2011): Teaching for quality learning at university: what the student does. 4th edition. Maidenhead, England/New York, NY: McGraw-Hill.
- Bonwell, C./Eison, J. (1991): Active Learning: Creating Excitement in the Classroom AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: Jossey-Bass.
- Bowen, K./Forssell, K./Rosier, S. (2020): Theories of Change in Learning Experience (LX) Design. In: Schmidt, M./Tawfik, A./Jahnke, I./Earnshaw, Y. (eds.): Learner and User Experience Research: An Introduction for the Field of Learning Design & Technology. EdTech Books, keine Seitenangaben, nur online verfügbar
https://edtechbooks.org/ux/lx_theories_of_change
- Deslauriers, L./McCarthy, L./Miller, K./Callaghan, K./Kestin, G. (2019): Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. In: Proceedings of the National Academy of Sciences, 116 (39), pp. 19251-19257.
<https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.1821936116>
- Earnshaw, Y./Jahnke, I./Schmidt, M./Tawfik, A. (2021): Understanding the complexity of Learning Experience Design. In: UX of EdTech, 14 June 2021. Nur online verfügbar <https://medium.com/ux-of-edtech/understanding-the-complexity-of-learning-experience-design-a5010086c6ee>
- Fawns, T. (2022): An entangled pedagogy: Looking beyond the pedagogy - technology dichotomy. In: Postdigital Science Education, 4 (3), pp. 711-728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Freeman, S./Eddy, S./McDonough, M./Wenderoth, M. (2014): Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. In: Proceedings of the National Academy of Sciences, 111 (23), pp. 8410-8415.
<https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1319030111>
- Hinssen, P. (2021): Re-Thinking Education for the Never Normal. TEDx Talks. <https://www.youtube.com/watch?v=2rgl6ykaBJM>.
- Hinssen, P. (2010): The New Normal. Explore the Limits of the Digital World. MachMedia, Gent, Belgium.
- Hodges, C./Kirschner, P. (2023): Innovation of Instructional Design and Assessment in the Age of Generative Artificial Intelligence. In: TechTrends, published online 23 December 2023.
<https://doi.org/10.1007/s11528-023-00926-x>
- Honebein, P. C./Honebein, C. H. (2015): Effectiveness, Efficiency, and Appeal: Pick Any Two? The Influence of Learning Domains and Learning Outcomes on Designer Judgments of Useful Instructional Methods. In: Educational Technology Research and Development, 63 (6), pp. 937-955. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9396-3>
- Honebein, P. C./Reigeluth, C. M. (2021): To prove or improve, that is the question: The resurgence of comparative, confounded research between 2010 and 2019. In: Educational Technology Research and Development, 69 (2), pp. 465-496.
<https://doi.org/10.1007/s11423-021-09988-1>
- Howland, J./Jonassen, D./Marra, R. (2012): Meaningful learning with technology. 4th edition. Boston, MA: Pearson.
- Jahnke, I. (2016): Digital didactical designs: Teaching and learning in cross-actionspaces. New York, NY: Routledge.
- Jahnke, I./Riedel, N./Singh, K./Moore, J. (2021): Advancing sociotechnical-pedagogical heuristics for the usability evaluation of online courses for adult learners. In: Online Learning, 25 (4), pp. 416-439.
<https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/2439>
- Jahnke, I./Schmidt, M./Pham, M./Singh, K. (2020): Sociotechnical-pedagogical usability for designing and evaluating learner experience in technology-enhanced environments. In: Schmidt, M. et al. (eds.): Learner and User Experience Research. EdTech Books. Keine Seitenangaben, da nur online verfügbar.
https://edtechbooks.org/ux/sociotechnical_pedagogical_usability
- Jonassen, D./Howland, J./Moore, J./Marra, R. (2003): Learning to solve problems with technology. Pearson.
- Li, S./Singh, K./Riedel, N./Yu, F./Jahnke, I. (2022): Digital Learning Experience Design and Research of a Self-Paced Online Course for Risk-Based Inspection of Food Imports. In: Food Control, Vol. 135.
<https://doi.org/10.1016/j.foodcont.2021.108698>
- May, D./Jahnke, I./Moore, S. (2023): Online laboratories and virtual experimentation in higher education from a sociotechnical-pedagogical design perspective. In: Journal of Computing in Higher Education. Online verfügbar <https://link.springer.com/article/10.1007/s12528-023-09380-3>
- Nielsen, J. (1994, April 24): 10 Usability Heuristics for User Interface Design. Nielsen Norman Group. Online verfügbar
<https://www.nngroup.com/articles/ten-usability-heuristics/>
- Nokelainen, P. (2005): The technical and pedagogical usability criteria for digital learning material. In: Proceedings of ED-MEDIA, pp. 1011-1016.
- Pekrun, R. (2014): Emotions and learning. Educational Practices Series. Belfer, France: International Academy of Education. Online verfügbar http://www.iaeed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf
- Reigeluth, C. M. (1983): Instructional design: What is it and why is it? In: Reigeluth, C. (ed.): Instructional-design theories and models: An overview of their current status, pp. 3-36, Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmidt, M./Tawfik, A./Jahnke, I./Earnshaw, Y. (2020): Learner and user experience research: An introduction for the field of learning design & technology. Open Access only: <https://edtechbooks.org/ux>
- Wiggins, G./McTighe, J. (2005): Understanding by Design. 2nd Edition, Alexandria, VA: ASCD.

■ Isa Jahnke, Prof. Dr., Professorin für Learning Technologies sowie Gründungsvizepräsidentin für Studium, Lehre und Internationales, Technische Universität Nürnberg, Forschungsschwerpunkte: digitale Didaktik, digitales Lehren und Lernen, Educational Technologies und Learning Experience Design, E-Mail: vp-learning@utn.de

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten „Ergebnisse der Hochschulforschung“ (der Forschung über Hochschulen incl. Evaluationsmethoden und -ergebnissen), „Hochschulentwicklung und -politik“, „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“, „Meldungen“ (insbesondere zu Hochschulforschung und -entwicklung), Rezensionen und von Fall zu Fall „Meinungsforum“ für Kontroversen sowie „HSW-Gespräche“ für die Rekonstruktion interessanter Handlungskonzepte im Gespräch mit den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren. Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

Caroline Richter & Nils Arne Brockmann

Vernachlässigt, aber unentbehrlich

Plädoyer für Vertrauen als Ressource in hybriden Lehr-/Lernbeziehungen an Hochschulen



Caroline Richter



Nils Arne Brockmann

The guiding question of the plea is: What is the relevance of trust in teaching-learning relationships at universities, especially in hybrid spaces? This question is addressed by first presenting the third space as an actor in hybrid teaching-learning relationships, followed by an overview of the concept of "trust", and finally, reflecting on experiences from practice. To conclude the plea, selected aspects of the discussion are condensed into two theses on trust in teaching-learning relationships. The article aims to raise awareness of the necessity to address trust relationships among third space personnel, teachers and students, which – in practical terms – is linked to the requirement of personal interaction experience and – in strategic terms – should be designed as a resource for university development.

MOOCs und OER, Studierendenzentrierung, scholarship of teaching and learning oder design-based teaching: Die Anforderungen an Lehrende (und auch Studierende) in Bezug auf die Gestaltung von Lehr-/Lernbeziehungen an Hochschulen steigen. Damit Lehrende diesen Anforderungen entsprechen (können), investierten Hochschulen in den vergangenen 20 Jahren zunehmend in Personal für den sogenannten Third Space. Im Bereich der Hochschul- und Mediendidaktik agiert nun multiprofessionelles Personal – zum Teil als fest angestellte Ansprechpartner:innen, zum Teil als befristete Projektmitarbeiter:innen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Expertisen. Sie unterstützen Lehrende, z.B. bei der Gestaltung asynchroner und synchroner hybrider Lehr-/Lernräume (Reinmann 2021), und stellen eine eher junge Form der Institution an Hochschulen dar. Mit ihrer Einbindung bzw. Institutionalisierung – so unsere These – entstehen allerdings neue Aushandlungs- und Definitionsbedarfe, die die Komplexität von Lehr-/Lernbeziehungen und damit den Bedarf an interaktionaler, wertebasierter Beziehungsgestaltung erhöhen. Auf ebendiese Komplexität richtet sich die leitende Diskussionsfrage des vorliegenden Plädoyers: *Welche Bedeutung hat Vertrauen in Lehr-/Lernbeziehungen an Hochschulen, insbesondere in hybriden Räumen?*

Dieses Interesse wird adressiert, indem zunächst der Third Space als Akteur in hybriden Lehr-/Lernbeziehungen gezeigt wird, dann ein Überblick über das Konzept 'Vertrauen' folgt und schließlich Erfahrungen aus der Praxis reflektiert werden. Das Plädoyer abschließend, werden ausgewählte Diskussionsaspekte zu zwei Thesen über Vertrauen in Lehr-/Lernbeziehungen verdichtet. Ziel des Beitrags ist die Sensibilisierung für eine Auseinandersetzung mit Vertrauensbeziehungen zwischen An-

sprechpartner:innen im Third Space, Lehrenden und Studierenden, die in praktischer Hinsicht mit der Voraussetzung persönlicher Interaktionserfahrung verbunden und in strategischer Hinsicht als Ressource für Hochschulentwicklung zu gestalten ist.

1. Third Space als (neuer) Hochschulakteur in hybriden Lehr-/Lernbeziehungen

Im Third Space besetzen Ansprechpartner:innen zwischen Wissenschaft und Verwaltung ein serviceorientiertes, wissenschaftsnahes Arbeitsfeld (Salden/Volk 2023, S. 379f.). Vielfach projektabhängig und befristet angestellt, arbeiten sie sowohl mit Lehrenden als auch mit Studierenden, führen gemeinsam mit ihnen Pilotprojekte durch und übernehmen (zunehmend auch Dauer-) Aufgaben innerhalb von Curricula und Hochschulstruktur, nicht zuletzt als aktive Mitgestalter:innen strategischer Organisationsentwicklung (s.a. Getto/Kerres 2023, S. 219). Die Vertreter:innen dieser akademischen Neoinstitutionalisierungen nehmen eigenständige, professionelle Rollen in wissenschaftlichen Handlungsfeldern wahr und agieren zugleich als Service- und Vernetzungsangebot im Raum der Freiheit von Forschung und Lehre – ob sie eher Agierende oder Re-Agierende sein sollen, ob sie auf Anfrage oder eigene Initiative handeln, ist gestaltungsbedürftig. Sie sind nämlich weder im Kernbereich von wissenschaftlicher oder künstlerischer Lehre und Forschung noch in der Administration oder in der Hochschulleitung angesiedelt (Whitchurch 2013), was ihre Rolle recht offenlässt.

In diesem Wandel ergibt sich neue Ungewissheit – z.B. durch neue Beziehungskonstellationen mit auslegungsbedürftiger Hol- und Bringschuld –, für die Umgangs-

weisen gefunden werden müssen. In oftmals noch temporären Interaktionen, vorrangig mit Lehrenden, aber auch mit Studierenden, sollen sie als Treiber:innen von Veränderungsprozessen hybride Lehr-/Lernräume qualitativ weiterentwickeln (Heuchemer/Szczyrba/van Treeck 2020) – vor allem auch verbunden mit Erwartungen an gesteigerte Effizienz und Effektivität (wie z.B. durch Verbreitung von OER). Lehrende müssen dafür Einblicke in ihre Arbeit zulassen, Studierende müssen sich auf Angebote einlassen. Damit werden geteilte Werte und Interaktionserfahrung zur Gelingensvoraussetzung, wie van den Berk (2023) in seinem provokanten wissenssoziologischen Blick auf „Zufällig gute Lehre“ (ebd.) betont. Er fordert u.a. einen Hippokratischen/Sokratischen Eid für die Lehre, wissenschaftsgeleitete Sicherung und Weiterentwicklung der Lehr- und Studiengangqualität und Achtsamkeit für Ziele und Werte durch Supportstrukturen (ebd., S. 243–246). Hier setzt das Plädoyer an: Es wird die Bedeutung von Beziehungen an Hochschulen hervorgehoben, das für kurzfristige Arbeitsarrangements charakteristische Kollaborieren auf Basis von *swift-trust* als unzureichend und zu wenig belastbar eingeordnet, und Vertrauen als weiterführendes, interaktionistischerwertorientiertes Konzept in den Mittelpunkt gerückt.

2. Vertrauen – kurz umrissen

Vertrauen bedeutet die Bereitschaft, sich verletzlich zu zeigen. Es geht darum, jemand anderem (einer Person, Abteilung, Kohorte o.ä.) potenziell stigmatisierungsfähiges Wissen über etwas zu geben, was einem selbst wichtig und schützenswert ist. Diese Verletzbarkeit ergeht in der Erwartung, die andere Partei möge dieses entgegengebrachte Vertrauen bestätigen und schützen. Vertrauen gilt als "the willingness of a party to be vulnerable to the actions of another party based on the expectation that the other will perform a particular action important to the trustor, irrespective of the ability to monitor or control that other party" (Mayer/Davis/Schoorman 1995, S. 712).

Um die besondere Beschaffenheit von Vertrauen zu verdeutlichen, lohnen sich Abgrenzungen zu ähnlichen, auf den ersten Blick auch positiv anmutenden Konzepten wie Glaube, Hoffnung und Zuversicht.

- *Glaube*: Wie der vertrauende ist auch der glaubende Akteur sich seines fehlenden Wissens bewusst (vgl. Strasser/Voswinkel 1997, S. 218). Beim Glauben liegt dem Handeln jedoch eine andere Rationalität zugrunde: „Glaube ist eher blind als Vertrauen“ (Deutsch 1976, S. 138). Der betreffende Akteur fragt nicht nach Beweisen, die seinen Glauben rechtfertigen können (Zucker 1986).
- *Hoffnung*: Hoffende sind abwartender und passiver als Vertrauende, die nach Indizien von Vertrauenswürdigkeit suchen und Erfahrungen – also Vertrautheit – als Grundlage ihres Handelns einbeziehen. „Vertrauen reflektiert Kontingenz, Hoffnung eliminiert Kontingenz“ (Luhmann 2014[1968], S. 29). Die Risiken der Hoffnung liegen außerhalb des Hoffenden und können von diesem nicht beeinflusst werden (ebd.). Hoffende betrachten keine Alternativen, auch besteht kein Schadenspotenzial, denn es gibt keine Alternative, die zu einem besseren Ergebnis führen könnte.

- *Zuversicht* wird „in Situationen bedeutsam, die durch Kontingenz und Gefahr gekennzeichnet sind“ (Luhmann 2001, S. 151). Dieser Modus der Selbstvergewisserung kann sich – ebenso wie Vertrauen – als Erwartung mit weitgehend ungewissem Ausgang (vgl. ebd.) auf unterschiedliche Objekte richten. Zuversicht wird aber eher als persönliche Haltung und eine Umgangsweise mit generellen Unsicherheiten des Lebens und Alltags eingeordnet, nicht als eine Abwägung und Bewertung von Handlungsalternativen.

Diese Konzepte setzen – im theoretisch geleiteten Vergleich mit Vertrauen – deutlich weniger Reflexion, Begründungsansprüche und Risikobewusstsein voraus.

In der Vertrauensforschung wird *swift trust* als Kooperationserfordernis in virtuellen, meist kurzfristig kollaborierenden Teams aufgeworfen (Meyerson/Weick/Kramer 1996); ihm wird zugleich eine begrenzte Reichweite attribuiert. Es gilt als Startkapital, aber unzureichend, um dichte Entwicklungsbeziehungen mit Offenheit für Fehler und damit für Innovationen zu schaffen. Die Entwicklung verläuft dann eher in Richtung einer institutionellen Lösung kollektiver Handlungsdilemmata im Sinne von Kooperation ohne Vertrauen, allein auf der Basis von *swift trust* (Cook/Hardin/Levi 2005). Interpersonelle Beziehungen werden abgelöst durch organisatorische Mechanismen der Sicherstellung von Vertrauenswürdigkeit, aber eher durch strukturelles Monitoring und formale Sanktionierung als durch wohlwollende Interaktion. Dadurch werden Chancen für Vertrauensbeziehungen reduziert (ebd.).

Projektgebundene, vielfach befristete Arbeitsformen, ebenso digital vermittelte Interaktion erfordern schnelle Bewertungen der Vertrauenswürdigkeit und die Bereitschaft zu Entscheidungen, eine Zusammenarbeit in zursichtlicher Haltung zu riskieren. *Swift trust* macht Zusammenarbeit im gelingenden Fall effizienter und dadurch potenziell befriedigender. Im weniger gelingenden Fall, z.B. durch manipulierte Voraussetzungen (bspw. falsche Versprechen, enttäuschte Verbindlichkeiten, missbrauchte Ergebnisse), mündet *swift trust* jedoch eher in Opportunismus oder gar aktivem Misstrauen (Blomqvist/Cook 2018).

Im Forschen, Lehren und Lernen geht es nämlich möglicherweise nicht nur um zuversichtliche Zusammenarbeit für ein geteiltes Ziel – zu divergent sind die Interessen, Bedarfe und Bedürfnisse der beteiligten Akteure. In der Zusammenarbeit zwischen Didaktiker:innen und hauptamtlich Lehrenden, die die Freiheit der Forschung und Lehre gewohnt sind, sind die Öffnung für Einblicke oder auch Unzulänglichkeiten und eine nicht selbstverständliche Beteiligung angesprochen. In hybriden Lehr-/Lernbeziehungen geht es darum, Fehler machen zu dürfen, inhaltlich-methodisch Unbekanntes in einem (keineswegs wertungsfreien) Raum auszuprobieren, verschiedene Sphären (Erwerbsarbeit, Carework, Freizeit- und Reproduktionsarbeit sowie Lehre/Lernen) auszubalancieren und sie zueinander in Bezug setzend, auch zu be- und (gerade im hybriden Raum) zu entgrenzen. So hat und findet Vertrauen nicht automatisch einen selbstverständlichen Platz an Hochschulen. Hier strategisch mit Glauben, Hoffnung oder Zuversicht, *swift trust* oder

blindem Vertrauen zu arbeiten, scheint uns unzureichend. Erforderlich sind vernünftige, zufriedenstellende 'gute Gründe' statt irrationaler Blindheit, Gutgläubigkeit oder Vertrauensseligkeit, denn 'blindes Vertrauen' ist – ebenso wie swift trust – kein Vertrauen im engeren Sinne.

Im Hochschulkontext spielen Wissen, Kritik und Analyse eine gegenüber anderen Branchen herausgehobene und dominante Rolle. Bislang ist Vertrauen nicht Gegenstand empirischer und theoretischer Differenzierungen im spezifischen Kontext. Die Vertrauensforschung einerseits und die Hochschulforschung andererseits eröffnen allerdings Perspektiven für die vertiefende Auseinandersetzung.

3. Handlungsrahmen hybrider Lehr-/Lernbeziehungen

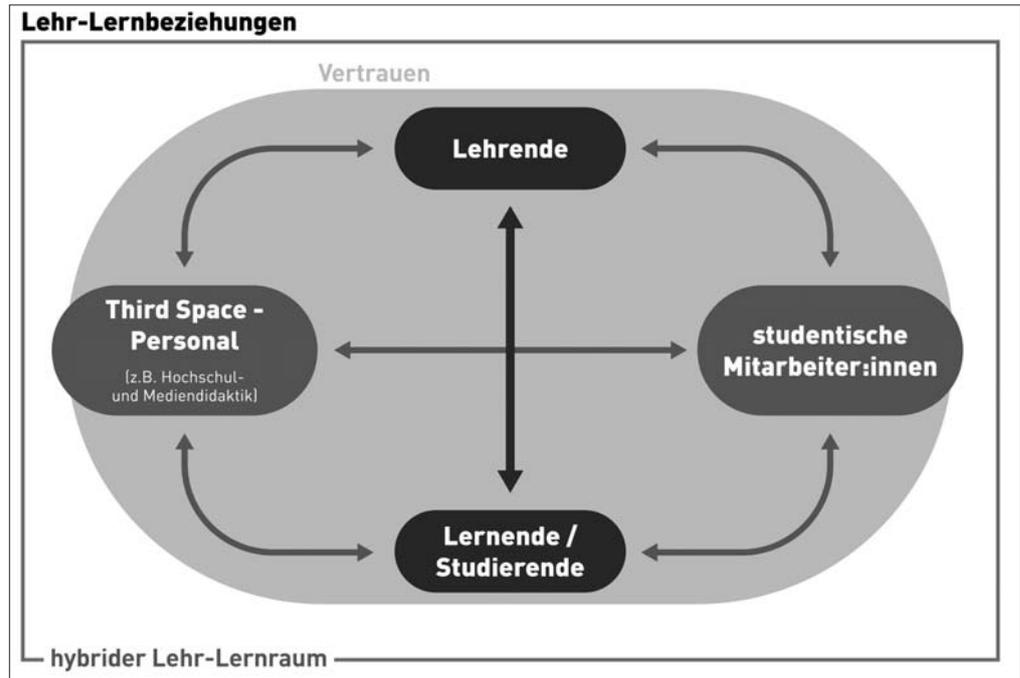
Damit Vertrauen als Konzept zur reflexiven Hochschulentwicklung in hybriden Lehr-/Lernbeziehungen beitragen kann, ist es erforderlich, die Handlungsstrukturen und -mechanismen der beteiligten Akteure zu verstehen und zu erklären. Angesichts der Komplexität und Forschungslage kann dies zum jetzigen Zeitpunkt allerdings nur skizzenhaft erfolgen (siehe Abb. 1).

Lehr-/Lernbeziehungen sind Interaktionen zwischen Lehrenden, Lernenden und ggf. dem Personal des Third Space, die auf die Förderung des Lernens abzielen. Innerhalb dieser Interaktionen verfügen Lehrende über das höchste formale Machtpotential. Sie legen aufgrund der Lehrfreiheit prinzipiell eigenständig Methodik und Inhalte einer Veranstaltung fest und bestimmen deshalb auch i.d.R. über die Interaktionsebene mit Studierenden sowie darüber, ob Interaktionen mit dem Personal des Third Space zustande kommen. Die gestiegenen Anforderungen an Lehre (Leitbild der Studierendenzentriertheit, Digitalisierung und KI, Wettbewerb um Studierende usw.) beinhalten jedoch hohe Anreize für Lehrende, kooperativ zu interagieren.

Studierende verfolgen das übergeordnete Ziel, einen Studienabschluss zu erlangen. Sie sind deshalb abhängig von den Lehrenden und richten ihre Interaktionsorientierungen üblicherweise an deren Vorgaben aus. Machteinfluss können sie nur indirekt durch die Mitarbeit in Gremien, Lehrevaluationen oder die Exit-Option des Studienwechsels nehmen.

Mitarbeiter:innen des Third Space sind im Rahmen von Lehr-/Lernbeziehungen bislang eher als serviceorientierte Dienstleister:innen verortet, die dann in Interaktio-

Abb. 1: Handlungsrahmen hybrider Lehr-Lernbeziehungen



nen gelangen, wenn Lehrende oder Studierende sich einen Mehrwert davon versprechen. Ihre formale Institutionalisierung an Hochschulen bedeutet dann nicht automatisch ihre (institutionalisierte) Einbindung in Lehr-/Lernbeziehungen. Wenn sie unter Rückgriff auf ihr professionelles Wissen proaktiv auf Lehrende und Studierende zugehen, kann dies jedoch der Beginn einer mittel- bis langfristigen Zusammenarbeit im Sinne einer Erweiterung von Lehr-/Lernbeziehungen sein und sich eine für Lehre und Lernen relevante Vertrauensbasis entwickeln. Gelingt dies jedoch nicht, besteht das Risiko, dass sich innerhalb des Third Space unverbundene Inselakteure manifestieren.

4. Praxisbeispiel: Vertrauensbeziehungen zwischen Third Space und Lehrenden im DigikoS-Projekt

Das zentrale Argument des Beitrags lautet, dass Vertrauen als wertvolle Ressource in Lehr-/Lernbeziehungen an Hochschulen bislang zu wenig Berücksichtigung fand. Dies gilt insbesondere für die Beziehungen zwischen dem Personal des Third Space und Lehrenden. Am Beispiel des Praxis- und Verbundprojekts DigikoS (Digitalbaukasten für kompetenzorientiertes Selbststudium)¹ wird nun die Relevanz von Vertrauen in dieser Beziehungskonstellation veranschaulicht.

Das DigikoS-Teilprojekt an der Hochschule Bielefeld ist für die Konzeption und Umsetzung eines Ausbildungs-

¹ DigikoS ist ein von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördertes Verbundprojekt zwischen der Hochschule Bielefeld (HSBI), der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW), der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe (TH OWL) und dem ILIAS-Verein, das auf die Förderung des digitalen Selbststudiums abzielt.

und Einsatzkonzepts für sogenannte Digital Learning Scouts (DLS) zuständig. DLS sind studentische Mitarbeiter:innen, die durch die Ausbildung dazu befähigt werden sollen, in einer Vermittlerrolle Lehrende bei ihren Aufgaben im geleiteten Selbststudium und Studierende im Selbststudium zu unterstützen (s. dazu Brockmann/Pruisken/Mersch 2023). Das Projekt ist inhaltlich offen, d.h. eine Zusammenarbeit mit allen Fachrichtungen ist potenziell möglich. Zu Projektbeginn im November 2021 stellten sich deshalb die Fragen nach den inhaltlichen Bedarfen sowie dem Beziehungsaufbau und der Beziehungsgestaltung mit Lehrenden.

Die Ausgangssituation an der Hochschule Bielefeld (damals FH Bielefeld) zeigte sich dabei folgendermaßen: Als mediendidaktisches Projekt ist DigikoS in der Hochschulbibliothek angesiedelt. Der Bereich Mediendidaktik war zu Projektbeginn bereits fest etabliert, d.h. es gab einen Digital Learning Koordinator, ein erfahrenes Supportteam, eine seit 2014 etablierte E-Learning-Konferenz und weitere projektbezogene Teams. Mit Ausnahme eines jährlichen Austauschtreffens zum Lernmanagement-System sowie der Kommunikation über das Ticketsystem bestanden jedoch kaum formal institutionalisierte Beziehungen zwischen dem mediendidaktischen Personal und Lehrenden. Für den Projekterfolg galt es, diese (Vertrauens-)Beziehungen in möglichst vielen Fachbereichen aufzubauen.

Dafür wurde zunächst beschlossen, die Unterstützungsangebote veranstaltungsbezogen und bottom-up auszurichten, d.h. die Angebote individuell auf Basis der Bedarfe konkreter Lehrveranstaltungen und (digitaler) Lernräume zu entwickeln. Hinter dieser Entscheidung stand die Überlegung, Lehrende von Transferaufgaben – also der Implementation eher generischer Angebote (z.B. ein digitaler Methodenkoffer) in die eigene Veranstaltung – zu entlasten. Zudem wurde durch diesen Ansatz sichergestellt, dass das DigikoS-Team initiativ, proaktiv und frühzeitig (nach zwei Monaten) mit dem Beziehungs- und Vertrauensaufbau starten, d.h. auf Lehrende zugehen und diese zu Kooperationen einladen konnte. Demgemäß wurde das Projekt nach Absprache mit den zuständigen Vizepräsident:innen zuerst in der Dekan:innenrunde präsentiert und im Anschluss mehrere virtuelle, offene Informationsveranstaltungen für Lehrende durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt waren weder DLS eingestellt, noch bestanden konkrete inhaltliche Angebote. Vom DigikoS-Team wurde allerdings das inhaltlich offen gestaltete Einsatzkonzept der Semesterkooperation erläutert.

Diese Semester-Kooperationen folgten dem o.g. Bottom-up-Ansatz. Konkret bedeutete dies, dass die wissenschaftlichen Projektmitarbeiter und DLS zunächst mehrere Gespräche mit den interessierten Lehrenden durchführten, um die betreffende Veranstaltung inklusive der bestehenden Herausforderungen zu verstehen. Auf Basis der Problemanalyse wurden dann kooperativ individuelle Lösungsansätze entwickelt. Die inzwischen eingestellten DLS implementierten diese dann zu Semesterbeginn und begleiteten Lehrende und Studierende (je nach Anforderung) fortlaufend während des Semesters. Am Ende des Semesters erfolgte die Evaluation der eingeführten Maßnahmen.

Bis zum März 2024 gelang es DigikoS, etwa 30 Semester-Kooperationen in fünf verschiedenen Fachbereichen (Gesundheit, Wirtschaft, Sozialwesen, Ingenieurwissenschaften und Mathematik, Informatik) mit 15 DLS durchzuführen.² In der Lehrenden-Evaluation nach dem ersten Semester wurden in einer Freitextantwort hinsichtlich der Zusammenarbeit die individuelle, bedarfsorientierte Begleitung sowie die Zuverlässigkeit, Flexibilität und Wertschätzung positiv hervorgehoben.

„Gute Kenntnis der technischen Möglichkeiten; Offenheit ggü. neuen Ansätzen; zeitliche Verfügbarkeit.“

„Individuelle, bedarfsorientierte Begleitung und Unterstützung (dafür viel Zeit genommen).“

„Strukturiertes Vorgehen, Zuverlässigkeit und Flexibilität der Projektmitarbeiter sehr freundlicher und wertschätzender Umgang, gute Unterstützung und sehr gute Anregungen für die Evaluation.“

Zusammengefasst lassen sich Erklärungen für den erfolgreichen Beziehungsaufbau in dem proaktiven und verbindlichen Vorgehen, dem Bottom-up-Ansatz sowie der Verantwortungsteilung bei Inhaltserstellung und -implementation finden. Gleichzeitig ist das gewählte Vorgehen des DigikoS-Teams jedoch sehr ressourcenintensiv und zu Projektende stellt sich die Frage, wie sich die auf der Mikroebene gewachsenen Vertrauensbeziehungen auf der Mesoebene – auch bei Personalfuktuation – verfestigen lassen.

5. Lehr-/Lernbeziehungen vertrauenssensibel reflektiert und weitergedacht

Im Organisationskontext ist das Spezifische an Vertrauen, dass seine grundlegende Konstruktivität das (eigene) Handeln legitimiert und zugleich die Chance auf Teilhabe an Ressourcen (Information, Macht, Zugänge usw.) ermöglicht (Richter 2017). In der Organisationsforschung ist Vertrauen schon seit einigen Jahren als Managementmode zu betrachten. In der zunehmend hybriden Arbeitswelt werden Umgangsweisen mit verschärfter Komplexität und Kontrolle gesucht und dabei Vertrauen als Gestaltungskonzept diskutiert (z.B. Eberl 2012; Marrs 2010). Die Inflation der Vertrauensdiskurse (in der Management-Literatur und den Sozial- und Arbeitswissenschaften, aber auch in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft) ist zugleich Ausdruck einer Infragestellung fungierenden Vertrauens: „Vertrauen wird erst dann zum Thema, wenn sein Vorliegen gerade als nicht mehr selbstverständlich gegeben betrachtet wird“ (Endreß 2010, S. 105).

Eine von Endreß (2012, S. 89) getroffene Differenzierung nach Ebenen verdeutlicht das positive Potenzial, verweist zugleich aber auch auf Interaktionserfahrung als Voraussetzung:

² <https://www.hsbi.de/bib/personen-und-projekte/digikos/kooperationen> (28.02.2024).

- Vertrauen auf der Mikro-Ebene: Vertrauen zwischen Personen bzw. Organisationen/Firmen/Hochschulen beruht auf funktional diffusem persönlichem Vertrauen im Rahmen dichter Sozial- und Kooperationsbeziehungen; es bildet sich vor allem im Rahmen langfristiger Beziehungen heraus
- Vertrauen auf der Meso-Ebene: funktional spezifisches Vertrauen in professionell, organisatorisch vermittelter Interaktion, das auf die Konsistenz und Kompetenz einer Person oder institutionalisierter Akteure/Vertrauensagenturen setzt

Davon auszugehen, dass an Hochschulen keinerlei ähnliche Herausforderungen vorliegen, weil eben kein inflationärer Diskurs zu konstatieren ist, wäre jedoch viel zu kurz gegriffen. Vielmehr beginnt auch in der Hochschulforschung eine Auseinandersetzung mit dem Konzept. Beispielsweise beschreiben Tomic et al. (2022) Vertrauen explizit als zentrale Ressource für Beziehungsgestaltung im digitalen Lehr-/Lernformat. Mit seinem Buch „Radical Hope: A Teaching Manifesto“ votiert Gannon (2020) hingegen eher für Hoffnung statt für Vertrauen (ohne hier aber eine theoretische Verortung oder Abgrenzung vorzunehmen). Beziehungsgestaltung und Anerkennung werden in jüngeren hochschuldidaktischen Publikationen ebenso als relevante Themen und Stellschrauben für Hochschulentwicklung aufgeworfen, z.B. im Zusammenhang mit Diversität (Pacansky-Brock/Smedshammer/Vincent-Layton 2020) oder Macht (Schwartz 2019); was keineswegs bedeutet, dass es Vertrauen und vertrauensfördernde Beziehungsgestaltung nicht gibt. Es fehlen allerdings wissens- oder organisationssoziologisch fundierte Überlegungen. Auf die hohe Relevanz einer interaktionistisch angelegten Auseinandersetzung mit Werten und Zielen von Lehre und Lernen weist schließlich van den Berk (2023) deutlich hin. Er betont, dass Supportstrukturen (wie der Third Space) in ihrer Aufgabewahrnehmung und institutionellen Einbettung wissenschaftlich begründet verstanden werden müssen. Über Vertrauen im Hochschulkontext, über die Besonderheiten des für Lehr-/Lernbeziehungen in der Erwachsenenbildung charakteristischen Vertrauens und über Herausforderungen von/für/durch Vertrauen im Third Space wissen wir gegenwärtig aber noch kaum etwas.

Die leitende Diskussionsfrage des Plädoyers lautete: *Welche Bedeutung hat Vertrauen in Lehr-/Lernbeziehungen an Hochschulen, insbesondere in hybriden Räumen?* Zur Illustration fokussierten wir auf den Bereich Hochschul- und Mediendidaktik als Bestandteil des Third Space.

Die Praxiserfahrungen zeigen, dass eine verbindliche und wertschätzende Beziehung von den unterschiedlichen Akteuren als wertvolle Ressource erlebt wird. Auch in digitalen Räumen sind u.E. gute Gründe bzw. Rechtfertigungen für Vertrauen erforderlich, um eine belastbare Basis für das Wagnis Ko-Kreation oder bottom-up-Engagement zu ermöglichen. Zugleich wurde Vertrauen in theoretischer Perspektive als Forschungsdesiderat und Potenzial aufgeworfen, um den Third Space (als Teil von strategischer Hochschulentwicklung) weiterzudenken. Die gelingende Kooperation zwischen Third Space und Lehrenden stellt meist eine temporäre Akteurskonstellation

dar, in der Beziehungsgestaltung oder eine funktionale Etablierung des Third Space als Verantwortungsagentur und vertrauter Sparringspartner für Lehr-/Lernprozesse kaum wirksam werden kann. Entwicklung ist darauf angewiesen, dass Fehler eingestanden, Probleme offengelegt oder Erfahrungen geteilt werden – mit einem gegenseitigen Warten im Sinne passiver Hol-Bring-Schuld oder mit z.T. unklaren Ansprechpartner:innen oder nur kurzfristigen Beziehungsarrangements werden eher swift trust oder blindes Vertrauen gefordert. Diese sind aber von der Vertrauensforschung (zumindest für den Wirtschaftskontext) eher als riskant bis unzureichend für Innovationen beschrieben (Blomqvist/Cook 2018; Cook/Hardin/Levi 2005; Zucker 1986).

Wir gelangen zusammenfassend zu zwei Thesen, die Vertrauen als Ressource nahelegen:

1. *Vertrauen als interaktionistisch-wertebasiertes Konzept ist gerade für hybride Lehr-/Lernkonstellationen bedeutsam.*
2. *Vertrauen benötigt mittel- und langfristige kontinuierliche und individualisierte Konstellationen.*

Lehr-/Lernbeziehungen an Hochschulen konstituieren sich je nach Anforderung und Kontext zwischen Lehrenden, Studierenden und dem Personal des Third Space in vielfältiger (und zumeist temporärer) Form. Dabei bestehen besondere Herausforderungen. Bspw. sollen Lehrende ihre Veranstaltungen für Personal des Third Space öffnen und zugleich im Sinne des *shift from teaching to learning* die Partizipationsansprüche von Studierenden berücksichtigen. Die Entwicklungssprünge im Bereich der Künstlichen Intelligenz haben das Handlungsfeld zusätzlich erweitert. Gleichzeitig zeigt sich in der Praxis, dass die Gestaltung hybrider Lernräume voraussetzungs-voll ist, denn Lehr-/Lernerfolge entfalten sich durch den Einsatz digitaler Tools nicht von selbst. Das Personal des Third Space muss seine Rolle in den bislang noch wenig institutionalisierten Beziehungen zu Lehrenden und Studierenden vielfach erst noch finden. Jedenfalls führt die Schaffung von Hochschul- und mediendidaktischen Zentren nicht automatisch zu institutionenübergreifenden Lehr-/Lernbeziehungen zwischen den Akteuren.

Vertrauen selbst ist hochgradig komplex, von Handlungskontexten abhängig, herausfordernd zu theoretisieren und daher nur schwer für empirische Forschung aufzubereiten. Vermutlich liegt auch darin ein Grund, warum die Bedeutung von Vertrauen für die Lehr-/Lernbeziehungen in der Hochschul- und Erwachsenenbildung bislang wenig expliziert wird. Erstrebenswert sind jedoch angesichts der Entwicklungen in und um Hochschule intensiviertere, theoretische und empirische Auseinandersetzungen mit dem Konzept Vertrauen – sowohl für den spezifischen Kontext der hybriden Lehr-/Lernbeziehungen als auch für die strategische Hochschulentwicklung.

Literaturverzeichnis

- Blomqvist, K./Cook, K. S. (2018): Swift Trust. State-of-the-Art and Future Research Directions. In: Searle, R./Nienaber, A.-M./Sitkin, S. (eds.): Routledge Companion to trust. Routledge, pp. 29-49.

- Brockmann, N. A./Pruisken, H./Mersch, A. (2023): Hybrides Selbststudium – das Prozessmodell des DigikoS-Projekts. In: Hombach, K./ Rundnagel, H. (Hg.): Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lehrraum an Hochschulen. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 140. Bielefeld, S. 65-81.
- Cook, K. S./Hardin, R./Levi, M. (2005): Cooperation Without Trust? Russell Sage Foundation.
- Deutsch, M. (1976): Konfliktregelung: konstruktive und destruktive Prozesse. München/Basel.
- Eberl, P. (2012): Vertrauen und Kontrolle in Organisationen. In: Möller, H. (Hg.): Vertrauen in Organisationen. Wiesbaden, S. 93-110. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94052-6_5
- Endreß, M. (2010): Vertrauen – soziologische Perspektiven. In: Maring, M. (Hg.): Vertrauen zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten. Schriftenreihe des Zentrums für Technik- und Wirtschaftsethik am Karlsruher Institut für Technologie, Band 3. Karlsruhe, S. 91-113.
- Endreß, M. (2012): Vertrauen und Misstrauen – Soziologische Überlegungen. In: Schilcher, C./Will-Zocholl, M./Ziegler, M. (Hg.): Vertrauen und Ko-operation in der Arbeitswelt. Wiesbaden, S. 81-102. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94327-5_4
- Gannon, K. M. (2020): Radical Hope: A Teaching Manifesto. West Virginia University Press.
- Getto, B./Kerres, M. (2023): Mediendidaktik und ihr Beitrag zur Hochschulentwicklung. In: Rhein, R./Wildt, J. (Hg.): Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Hochschulbildung, Band 5. Bielefeld, S. 211-226.
- Heuchemer, S./Szczyrba, B./van Treeck, T. (2020): Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung – Praxisperspektiven zwischen Profilbildung und Wertefragen. In: Heuchemer, S./van Treeck, T./Szczyrba, B. (Hg.): Hochschuldidaktik als Akteurin der Hochschulentwicklung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 136. Bielefeld, S. 9-23.
- Luhmann, N. (2014[1968]): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 5. Auflage. Konstanz/München.
- Luhmann, N. (2001): Vertrautheit, Zuversicht, Vertrauen: Probleme und Alternativen. In: Hartmann, M./Offe, C. (Hg.): Vertrauen: Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt a. M./New York, S. 143-160.
- Marrs, K. (2010): Herrschaft und Kontrolle in der Arbeit. In: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden, S. 331-356.
- Mayer, R. C./Davis, J. H./Schoorman, F. D. (1995): An Integrative Model of Organizational Trust. In: Academy of Management Review, 20, pp. 709-734. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080335>
- Meyerson, D./Weick, K. E./Kramer, R. M. (1996): Swift Trust and Temporary Groups. In: Kramer, R. M./Tyler, T. R. (eds.): Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research. Sage, Thousand Oaks, pp. 166-195. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452243610.n9>
- Pacansky-Brock, M./Smedhammer, M./Vincent-Layton, K. (2020): Humanizing Online Teaching to Equitize Higher Education. In: Current Issues in Education 21 (2), pp. 1-21.
- Reinmann, G. (2021): Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. Impact Free 35. Hamburg. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/02/Impact_Free_35.pdf
- Richter, C. (2017): Vertrauen innerhalb von Organisationen. Ein soziologisches Modell. Bielefeld.
- Salden, P./Volk, B. (2023): Hochschuldidaktik im „Third Space“ und als Akteurin der Hochschulentwicklung. In: Rhein, R./Wildt, J. (Hg.): Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Hochschulbildung, Band 5. Bielefeld, S. 379-391.
- Schwartz, H. L. (2019): Connected Teaching. Relationship, Power, and Maturing in Higher Education. Sterling, Virginia: Stylus Publishing LLC. <https://styluspub.presswarehouse.com/browse/book/9781620366370/Connected-Teaching>
- Strasser, H./Voswinkel, S. (1997): Vertrauen im gesellschaftlichen Wandel. In: Schweer, M. (Hg.) Interpersonales Vertrauen. Wiesbaden, S. 217-238. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90301-3_13
- Tosic, J./Sprengrer, T./Boonkhamsean, J./Polat, Ö. (2022): Beziehungsgestaltung als inkludierender Faktor der (digitalen) Lehre. In: Angenent, H./Petri, J./Zimenkova, T. (Hg.): Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre. (Bildungsforschung, Band 9). Bielefeld, S. 416-435.
- van den Berk, I. (2023): Zufällig gute Lehre! Warum Wissenschaftsdidaktik nötig und möglich ist. In: Reinmann, G./Rhein, R. (Hg.): Wissenschaftsdidaktik III. Bielefeld, S. 225-252. https://doi.org/10.14361/978_3839462966-012
- Whitchurch, C. (2013): Reconstructing Identities in Higher Education. The Rise of "Third Space" Professionals. New York, NY: Routledge (Research into higher education).
- Zucker, L. G. (1986): Production of Trust: Institutional Sources of Economic Structure, 1840-1920. In: Staw, B. M./Cummings, L. L. (eds.): Research in Organizational Behaviour. Greenwich, pp. 53-111.

■ **Caroline Richter**, Prof. Dr., Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, E-Mail: richter@evh-bochum.de
 ■ **Nils Arne Brockmann**, Dr. phil., Wiss. Mitarbeiter im Verbundprojekt ‚DigikoS‘, Hochschule Bielefeld, E-Mail: nils_arne.brockmann@hsbi.de

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen rund 140 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift „Hochschulmanagement“ für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ bisher rd. 200 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

Daher bieten wir die Artikel aller unserer Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, **kostenlos zum Herunterladen an**. Auf unserer Website finden Sie sie, wie unten angegeben.

Das Hochschulwesen (HSW) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/hsw>

Forschung. Politik - Strategie - Management (Fo) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/forschung>

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/zbs>

Qualität in der Wissenschaft (QiW) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/qiw>

Hochschulmanagement (HM) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/hm>

Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/poe>

HSW-Gespräch mit Dr. Antje Mansbrügge¹

„It's your turn!“



Antje Mansbrügge

© Stiftung Innovation in der Hochschullehre,
Fotograf: David Aussehofer

Die Stiftung Innovation in der Hochschullehre möchte dazu beitragen, dass eine gut zugängliche Informationsstruktur zu Lehre und Lehrinnovationen etabliert wird. Transfer als ein Element des wissenschaftlichen Agierens sei für Wissenschaftler:innen eine Normalität ihres Forschungshandelns, für Lehre sei da noch Luft nach oben – erläutert Dr. Antje Mansbrügge im Interview.

Das Hochschulwesen (HSW): Die Stiftung Innovation in der Hochschullehre ermöglicht mit ihren Förderlinien die Umsetzung von innovativen Konzepten für eine gute Hochschullehre. Warum ist das Innovative wichtig?

Antje Mansbrügge (A.M.): Das Innovative ist wesentlich: Durchlässig bleiben, hinterfragen, genau hinschauen, aufmerksam sein für Varianz, erneuern, das ist fundamental für die wissenschaftliche Tätigkeit in der Forschung und in der Lehre. Lehre stabilisiert Wissensbestände generationsübergreifend und erneuert sie zugleich. Sie erneuert, weil Lehre immer situativ ist, also mit konkreten Individuen in einem spezifischen Setting in einer Gegenwart stattfindet. Wenn man das ernst nimmt, dann gibt es eine Ausrichtung auf ein Gegenüber und auf das Heute, darin liegt das Potenzial für Erneuerung. Ganz konkret: Wenn ich heute als Ingenieurin eine Brücke baue, brauche ich ein anderes Rüstzeug an Wissen, Kompetenzen, Geräten, Interaktionsformen, Sprachen etc. als vor 100 Jahren und zugleich gibt es Aspekte der Statik, Materialbeschaffenheit, Schwerkraft, die weiterhin gelten. Wenn ich heute Goethes Faust mit Studierenden thematisiere, dann sind das andere Studierende als vor 20 Jahren, mit anderen Herkünften, Lebensformen, Praktiken, in einer anderen Welt mit anderen Fragen. Es gibt global für die Zukunft große Fragen und Probleme zu lösen. Dafür ist Erneuerung zentral. Lehre bereitet Wege für die Zukunft, wenn Studierende fachlich kompetent, kritikfähig und kreativ aus den Hochschulen gehen – und dadurch bereit sind zur Gestaltung der Welt.

HSW: Ein Ziel der Stiftung ist, mehr Qualität und Nachhaltigkeit in der Hochschullehre und im Lernen der Studierenden durch den Transfer von erfolgreichen Konzepten zu erreichen. Was genau ist Ihre Idee von Transfer in diesem Bereich?

A.M.: Idealerweise braucht es keinen „organisierten Transfer“, weil viele Transferaspekte in der Tätigkeit

eines:r Wissenschaftlers:in an der Hochschule liegen: Bei einer Forschungsfrage würde man den Forschungsstand sichten, Annahmen bilden, sich Konstellationen für die Bearbeitung überlegen, in den Austausch mit Kolleg:innen gehen, Thesen und Ergebnisse verschriftlichen, vielleicht Drittmittel einwerben, vielleicht ein konzentriertes Freisemester dieser Frage widmen. Bei all dem Tun würde man nicht nur einem brennenden Interesse folgen, sondern auch die Karriere weiterentwickeln. In all diesen Aspekten ist bezogen auf die Lehre noch Luft nach oben. Deshalb möchten wir von der StIL dazu beitragen, dass eine gut zugängliche Informationsstruktur zu Lehre und Lehrinnovationen etabliert wird, dass Annahmen zur Lehrentwicklung in Kenntnis der Arbeiten anderer formuliert, erprobt, geprüft und weiterentwickelt werden, dass sich ein selbstverständlicher Austausch etabliert und es auch für die Wissenschaftskarriere gut und lohnend ist, der Lehre Zeit und Leidenschaft zu widmen.

HSW: Was hat Sie bei Ihrer Teilnahme und Mitwirkung an der TURN 2023 besonders überrascht?

A.M.: Mich überrascht tatsächlich immer wieder der Weg vom Konzept in die Realität. Seitens der StIL begleiten wir den Rahmen der Tagung, für uns gibt es daher einen recht langen abstrakten Vorlauf. All das intensive inhaltliche Kleindenken des Tagungskonzepts und die Übersetzung in konkrete Handlungsschritte, die Energie und Arbeitszeit, die an der TH Köln für die TURN 2023 eingesetzt wurden, werden für uns dann sehr fokussiert sichtbar an den zwei Tagungstagen, wenn wir als Gäste, Teilnehmende oder Mitwirkende vor Ort sein können. Dann ist die Energie spürbar wie auf einer Theaterbühne – und das ist schön, verbindet und gibt Kraft. Es wird deutlich, wie wichtig Tagungen in Präsenz sind.

HSW: Sie haben die Arbeit der Tagungsteilnehmenden in verschiedenen Tagungsformaten miterlebt. Sie waren auch dabei, als es zum vorgesehenen Zeitpunkt des Uploads von Transferideen, -entwürfen und -projekten wenig spontane Aktivität gab. Warum war das aus Ihrer Sicht so?

A.M.: Vermutlich gab es organisatorische Aspekte: Zum angestrebten Zeitpunkt war möglicherweise noch nicht deut-

¹ Stiftung Innovation in der Hochschullehre, Hamburg

lich genug, in welchem Reifegrad und Status die Texte sein sollten, vielleicht gab es Unklarheiten zu technischen Funktionen. Interessanter ist ein weiterer Aspekt: Es braucht Mut, Texte in diesem Reifegrad oder dieser Textsorte zu publizieren. Solche Schnelligkeit ist im erlernten wissenschaftlichen Publizieren und im Publizieren von Tagungsergebnissen nicht üblich. Es ist neu und ungewohnt. Es ist auch noch nicht ausgemacht, ob das langfristig eine tragende und funktionierende Form ist. Auf der Tagung wurde also etwas erprobt. Wer tanzt als erstes und exponiert sich – das braucht immer etwas Mut und Freude am Ausprobieren.

HSW: Was ist Ihre These: Warum kam es nach diesem anfänglichen Zögern doch noch zu einer Menge Uploads?

A.M.: Wenn ich meiner These weiter folge, dann wäre daran zu beobachten: Es ist wichtig, dass sich zu Fragen der Lehre Communities und Experimentierräume bilden. Denn das ermutigt das Erproben und den Austausch des Erprobten, weil es einen Kreis an Mitprobierenden und Interessierten gibt. So konnten die ersten uploads beobachtet werden, man war zuvor mit den anderen Personen im Austausch und konnte den Kreis der Aktiven etwas einschätzen, das macht es leichter, selbst auszuprobieren. Es macht Mut zum Mittanzen. Zugleich besteht durch die Veröffentlichung auch ein Niveau regulierendes Potenzial und die längerfristige Möglichkeit, diesen Prozess und seine Ergebnisse auszuwerten. Auch das ist für die Mitmachenden interessant, weil es ein geteiltes Interesse am Thema gibt und eine Entwicklungsmöglichkeit. Es war also von der Tagungsorganisation ein komplexes und forderndes Angebot, an dem man wachsen und weiterdenken kann.

HSW: Sie haben den Titel der von der Stiftung ausgeschriebenen TURN-Tagung in Köln mit "it's your turn" übersetzt. Was kann jede und jeder Einzelne tun, damit Transfer von guten Projekten, von guter Hochschullehre erfolgen kann?

A.M.: Wie oben beschrieben halte ich „Transfer“ für ein Element des wissenschaftlichen Agierens, was fortlaufend geschieht und was für Wissenschaftler:innen eine Normalität ihres Forschungshandelns ist, gut bekannt, selbstverständlich. Für die Entwicklung der Lehre hingegen ist es nicht gleichermaßen selbstverständlich. Jede:r Einzelne kann jederzeit die eigene Lehre im Kleinen und im größeren Zusammenhang der Hochschule oder des Fachs entwickeln, kann die Arbeiten von anderen wahrnehmen, Hypothesen bilden, in den Austausch gehen, Lehrerfahrungen publizieren. Sehr viele Lehrende tun das bereits und setzen dafür einen erheblichen Anteil ihrer Zeit ein. Es ist jedoch nicht selbstverständlich im Wissenschaftssystem, es wird in den Karrierewegen nicht ausreichend belohnt und die Unterstützungsstruktur ist nicht gleichermaßen ausgeprägt wie in Forschungsangelegenheiten. Zudem ist Lehre eine gemeinsame Sache. Für die Entwicklung eines Moduls oder Studiengangs braucht es die Zusammenarbeit vieler fachlicher und überfachlicher Akteure an der Hochschule und bezüglich der Rahmenbedingungen auch über diese hinaus bis in die Landesministerien. Es braucht Engagement von Einzelnen und einen unterstützenden Rahmen für die Lehre im Wissenschaftssystem.

HSW: Der WR hat im Jahr 2022 in seinem Papier Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre sinngemäß angemerkt, dass die bisherige Drittmittelförderung für die Lehre nicht ausreichend berücksichtige, dass wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildung und Lehre notwendig auch Scheitern bedeutet. Wie können Lehrentwicklungsförderer in einem Bereich, der gegenüber der Forschung noch immer ein Renomméproblem hat, auch noch den Mut zum Scheitern propagieren oder dieses Scheitern als Entwicklungspotential sichtbar machen?

A.M.: Die StIL leistet einen Beitrag, die Lehre im Wissenschaftssystem zu profilieren und setzt auf verschiedenen Ebenen an. Die StIL etabliert wissenschaftsgeleitete Verfahren zur Förderung von Lehrinnovationen. Daraus entstehen viele Fragen und Impulse zur Begutachtung von Lehre, die wir mit den inzwischen über 200 Wissenschaftler:innen und auch Studierenden, die für die StIL begutachten, sowie mit den rund 40 Mitgliedern unserer Auswahl Ausschüsse bearbeiten. Es gibt noch nicht ansatzweise so viele Erfahrungen mit Lehrbegutachtung wie mit der Forschungsbegutachtung. Innovation ist hier ein Anspruch an unsere Institution, wir möchten auch Impulse für Verfahrensgestaltung leisten, die über die Lehre hinausreichen. In der „Freiraum“-Ausschreibung beispielsweise wurden viele risikoreiche neue Ideen zur Lehrinnovation eingereicht. Scheitern ist explizit möglich und erlaubt, wozu übrigens die Kolleg:innen bei uns im Haus regelmäßig positive Resonanz aus der Wissenschaftscommunity erhalten.

Für Innovationsförderung ist das Lernen im Prozess besonders wichtig. Wir möchten zur Dokumentation dieser Lernprozesse ermutigen. Deshalb arbeiten wir an einer Informationsinfrastruktur für Lehrinnovationen. Das ist ein großer Schritt, denn bisher funktionieren die Dokumentationen gegenüber einem Drittmittelgeber allein nach dem Prinzip der Rechenschaftslegung. Wir bauen einen Dokumentationspfad für die Community auf, der das Lernen zum Ziel hat, wir machen also Ergebnisse und Erfahrungen zu Lehrentwicklung verfügbar und nutzbar. Wir wissen alle aus der eigenen Lernerfahrung: Gerade in besonders fordernden Momenten, an Irritationen und Hürden ist außerordentlich viel zu lernen. Dazu braucht es Austausch – und der beinhaltet auch den Austausch über Unfertiges. Wenn etwas erprobt wird, also unfertig in der Sache ist, kann es zugleich im wissenschaftlichen Handwerk hohen Standards folgen – das gilt für Forschung und Lehre gleichermaßen. Das heißt: Wenn man die schon vorliegenden Arbeiten anderer lehrender Wissenschaftler:innen einbezieht, klare Annahmen formuliert und diese fundiert, die Ergebnisse entsprechend eng an der Versuchsanordnung ableitet und vieles mehr, dann erfüllt man die Kriterien guter wissenschaftlicher Praxis.

In verschiedensten Formaten und Aktivitäten etabliert die StIL neue und stärkt bestehende fachliche sowie überfachliche Netzwerke und Lehr-Communities. Auch damit wird der Austausch über verschiedenste Stadien der Lehrentwicklung gefördert.

HSW: Vielen Dank für das interessante Gespräch.

Ivo van den Berk



Ivo van den Berk

Führen alle Wege nach Rom?

Gedanken zum medial vermittelten Transfer von Wissen für die Gestaltung von Lehre und Studium

The continuous development of teaching and learning in higher education is a major and resource-intensive task for everyone involved. Knowledge transfer is increasingly seen as a way of realising this task faster and better. In this article, transfer is outlined along the stages of source, path and destination in order to highlight the central aspects and challenges of each stage.

Die stetige Weiterentwicklung des Bereichs Hochschullehre und Studium stellt eine große und ressourcenintensive Aufgabe für alle Beteiligten dar. Wissenstransfer wird zunehmend als Möglichkeit gesehen, diese Aufgabe schneller und besser zu realisieren. In diesem Beitrag wird der Transfer rekonstruierend entlang der Stationen Quelle, Weg und Ziel skizziert, um zentrale Aspekte und Herausforderungen der jeweiligen Stationen herauszuarbeiten. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem primär durch Medien getragenen Wissenstransfer.

Damit ist zugleich gesagt, dass Wissenstransfer im Folgenden in einem sehr engen Sinne verwendet wird. Denn wissenssoziologisch stehen Wissen und Soziales in einem wechselseitigen Verhältnis. So gibt es kein einsames Wissenssubjekt, sondern alle Akteur:innen sind immer als soziale Wesen aufzufassen (Schützeichel 2012). Das gilt umso mehr, als wir Sachverhalte in einer sozial verfügbaren Form, kommunizieren. Habermas fasst das erstaunlich kurz zusammen: „Indem sich die Interaktionsteilnehmer miteinander über ihre Situation verständigen, stehen sie in einer kulturellen Überlieferung, die sie gleichzeitig benützen und erneuern“ (Habermas 1995, S. 208). Hier wird jedoch nicht die wissenschaftliche Fundierung, sondern die Machbarkeit und praktische Problemlösung in Formaten und Szenarien fokussiert.

1. Kontext und Problemstellung

Dass die TURN Conference 2023 „Prototyp Zukunft – Lösungen für transformative Lehre teilen“¹ in Köln die Dokumentation von (unfertigen) Konzepten und Lösungen (im Entwurfsmuster-/Patternformat) so stark ins Zentrum gerückt hat, zeigt auch, dass Transfer im Feld der Hochschulentwicklung angekommen und als relevantes Unterfangen verstanden wird: Wer möchte nicht, dass die gute Idee, die belastbare Lösung, die hilfreiche Erkenntnis oder Information von einem Ort an möglichst viele andere Orte 'transferiert' wird und dort bei der adäquaten Ge-

staltung von Hochschule und Hochschullehre gute Dienste leistet? So einfach dieser Satz geschrieben ist, so darf man doch die Komplexität eines gelingenden Transfers (in diesem Feld) nicht unterschätzen.

Wissenstransfer beschäftigt sich u.a. mit den Fragen, was wer wissen möchte bzw. was hilfreich für wen oder für welche Funktion innerhalb einer Institution sein könnte. Entscheidend ist zudem die Frage, wie der Weg von der/dem Wissensträger:in zur Person, die dieses Wissen verarbeiten kann, zu gestalten ist. Wie erfahren sie voneinander? Auch die Qualität des Wissens, das es zu transferieren gilt, muss nachvollziehbar bzw. glaubwürdig hoch sein, d.h. z.B. über Aussagen zur Zufriedenheit hinausgehen (Schmidt et al. 2022, S. 98f.). Denn warum sollte ich eine Lösung einer anderen Personengruppe umsetzen wollen, von der ich nicht sicher bin, ob die dargestellten Mehrwerte auch wirklich erreicht worden sind und so zumindest das Potential besitzen, auch von mir in einem ähnlichen Setting erreicht zu werden?

Dieser Beitrag geht diesen Fragen nach, benennt Herausforderungen und skizziert Gestaltungsansätze.

2. Was bedeutet Wissenstransfer in der und für die Hochschullehre?

2.1 Wissenstransfer Grundverständnis

Wissenstransfer ist sowohl der Kommunikation als auch dem curricular geordneten Lehren (und Lernen) nicht unähnlich. Bei diesen drei Bereichen geht es immer auch

¹ Mit großer Freude habe ich im Herbst 2023 erst an der TURN Conference in Köln und anschließend an der ISSOTL in Utrecht teilgenommen. Die Veranstaltungen waren meines Erachtens beide ein voller Erfolg. In Postersessions bzw. Präsentationen sowie in den Gesprächen und auch durch kritische Nachfragen wurde deutlich, dass die meisten Präsentator:innen ihre Entscheidungen sowohl wissenschaftlich als auch vor dem Hintergrund der spezifischen Kontextanforderungen nicht nur zu begründen imstande waren, sondern immer auch tragfähige Lösungen entwickelt hatten, um den Lernprozess zu verbessern.

darum, dass etwas von einer Quelle über ein Medium zu einem Ziel transferiert werden soll. Das zu Transferierende ist im Ziel typischerweise noch nicht bekannt (neues Wissen oder Innovationswissen), könnte aber ggf. zukünftig interessant sein. So jedenfalls der angenehme Zusammenhang. Wir wissen aus der Kommunikationswissenschaft, dass die Analogie eines materiellen Transfers – z.B. im Sinne von Bargeldtransfer: A gibt B Geld – zu kurz greift. Wir wissen zudem aus der Bildungsforschung, dass auch das Gelehrte – z.B. die Präsentation eines Inhalts – nicht automatisch zum Lernen führt (Lehr-Lern-Kurzschluss, s. Holzkamp 1995, S. 23f.). Gemeinsam ist den drei Bereichen die Zielvorstellung: *Die Personen im Ziel können sich im Idealfall Wissen zu eigen machen, d.h. es verstehen.* Beim Lehren und Lernen sowie beim Wissenstransfer gilt darüber hinaus, dass die Personen *das Wissen anwenden und zur Lösung ihrer Probleme bzw. zum adäquaten Umgang mit ihren jeweiligen Herausforderungen einsetzen (können)* (s. Thiel 2002, S. 32f. sowie Anderson/Krathwohl 2001). Es geht also auch um einen Kompetenzerwerb auf Seiten der Transfernehmer:innen, um die Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten. Dabei ist den institutionell-angebotsorientierten Formaten nicht selten das Spannungsfeld der Fremd- und Selbststeuerung inhärent (van den Berk 2023, S. 241).

Handlungstheoretisch kann Wissenstransfer in der Domäne Lehre und Studium als eine Maßnahme der Hochschulentwicklung angesehen werden. Durch diese Maßnahme soll es gelingen, in der Praxis erprobte und/oder wissenschaftlich abgesicherte Lösungen – ggf. in einen anderen Bereich – zu übernehmen bzw. mit ggf. nur geringem Aufwand zu adaptieren. Der Mehrwert besteht dabei vor allem darin, die Kosten für eine Eigenentwicklung vor Ort zu sparen und Fehler zu vermeiden (Schmidt/Röser 2022, S. 3f.), die Reputation für ein Thema zu erhöhen oder die Wertschätzung für geleistete Arbeit zu leisten (Schmidt et al. 2022, S. 59). Schließlich kann die Übernahme der Lösung an vielen Orten auch den (erwünschten) Effekt haben, eine bestehende Kultur zu verändern bzw. eine neue Kultur zu etablieren, d.h. z.B. nicht mehr oder wenig zielführende Prozesse und Strukturen durch andere zu ersetzen oder andere Ziele zu adressieren. Dies ist das Gebiet des Change-Managements in dem Sinne, dass die Neben-, Wechsel- und Folgewirkungen zwischen der zu etablierenden neuen Lösung und bestehenden Voraussetzungen, Prozessen und Strukturen jeweils vor Ort auszuhandeln sind. Unter Wissenstransfer ist demzufolge nach Schmidt et al. in „[...] Abgrenzung zur Vernetzung und zum Erfahrungsaustausch [...] die tatsächliche Übertragung einer gelungenen Maßnahme, eines Projektelements bzw. Teilprojekts in einen anderen Studiengang/in einen anderen Fachbereich an

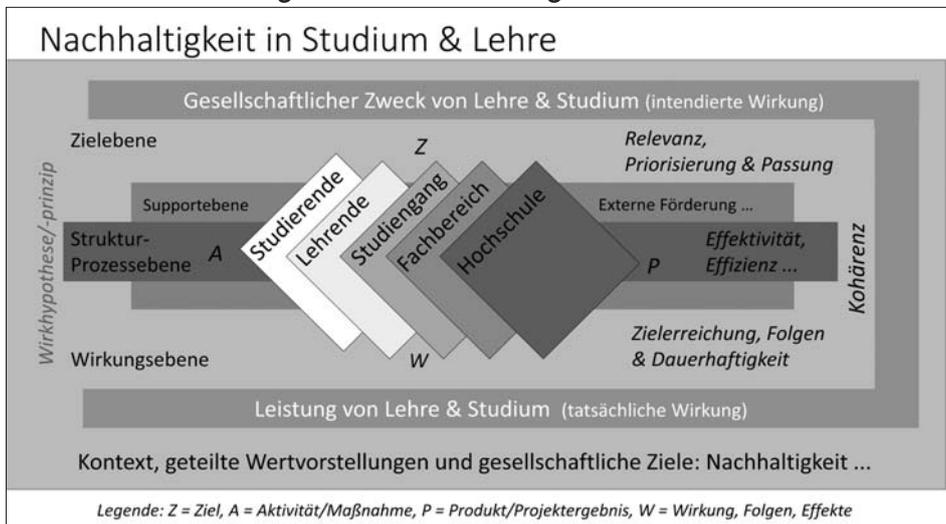
der eigenen Hochschule (hochschulinterner Transfer) oder aber in eine andere Hochschule (hochschulexterner Transfer)“ zu verstehen (Schmidt et al. 2022, S. 114). Diese Definition ist einerseits recht eng, ich halte sie sogar hinsichtlich des Ziels des vollständigen Transfers für zu eng gefasst. Denn auch die Auseinandersetzung mit möglichen Lösungen für die eigenen Herausforderungen erweitert die Handlungskompetenz. Vielleicht trägt sie dazu bei, später, ggf. in anderer Funktion, innovative Praktiken zu entwickeln oder zu etablieren bzw. andere dabei zu unterstützen, dies zu tun. Andererseits entfaltet sie ihre Kraft, indem Wissenstransfer auf diese Weise von anderen den Wandel fördernden Formaten wie Vernetzung, Austausch, Distribution abgrenzbar wird. Allerdings macht es erst dann Sinn, wenn man die Definition nicht prospektiv als linearen Prozess im Sinne des Modells des Nürnberger Trichters versteht, bei dem die Übertragung grundsätzlich planbar wäre sowie ohne Reibungsverluste und ohne jedwede Form der Adaption erfolgreich verlief. Diese Definition ist demnach nur retrospektiv-rekonstruierend zu verstehen: Einige sind in Rom angekommen, aber wie haben sie das trotz der vielen Hürden gemacht?

In diesem rekonstruierenden Sinne nutze ich im Folgenden die Stationen Quelle (Kap. 2.2), Weg (Kap. 2.3) und Ziel (Kap. 2.4), um die jeweiligen Herausforderungen sichtbar zu machen.

2.2 Wissenstransfer: die Quelle

Der Dreh- und Angelpunkt des Wissenstransfers ist die Wissensbasis: Was genau soll transferiert werden? Das 'Was' ist in erster Linie aus dem Kontext Hochschule erschließbar. Wie die nachfolgende Abbildung zeigt, ist der Kontext Hochschullehre in seiner politischen und gesellschaftlichen Verankerung der Handlungsraum für Gestalter:innen von Hochschullehre. Das abgebildete Modell ist im Rahmen des Projekts „Nachhaltige Didaktik eines nachhaltigen Energieverbundsystems zur handlungswirksamen Nachhaltigkeit“ (<http://tinyurl.com/nachhaltige-didaktik>) entstanden. Es stellt die handlungstheoretische Übersetzung der Evaluationskriterien

Abb. 1: Constructive Alignment 2.0 im Handlungsmodell Hochschullehre



Quelle: Jänicke/van den Berk 2023

dar, die für die Entwicklungszusammenarbeit erarbeitet worden sind. Dabei erweitert das Modell die Perspektive des Constructive Alignment (Z-A-P) 1. um zusätzliche Perspektiven der Lehrentwicklung sowie 2. um die Ebene W (Wirkung). Diese Ebene, die die Gesamtleistung von Hochschulen gemäß gesellschaftlichem Auftrag adressiert, fehlt i.d.R. bei der Evaluation der Gestaltungen von Hochschullehre und Studium: Entfalten die im Studium erworbenen Denk- und Handlungsmuster in der gesellschaftlichen Realität (u.a. für die eigene Person, im zwischenmenschlichen Zusammenleben, in der Führung, in der Lösung von gesellschaftlich relevanten Problemen und/oder im beruflichen Alltag) die intendierte Wirkung (vgl. hierzu Merkt/Rebenstorf 2016)?

Für die unterschiedlichen Gruppen bzw. Funktionsbereiche können unterschiedliche Interessen auf der Zielebene rekonstruiert werden. Studierende haben vielleicht die Ziele, schnell durch das Studium zu kommen, viel für später zu lernen, durch keine Prüfung zu fallen, die Studienzeit zu genießen usw. Sie priorisieren diese Ziele und übersetzen sie z.B. in ein prüfungsorientiertes Handeln, das sich an dem Bestehen der nächsten Prüfung orientiert (Struktur- und Prozessebene). Für die erweiterten Hochschulleitungen sind ggf. die Erreichung von Kennzahlen (z.B. Auslastung) und eine positive öffentliche Wahrnehmung von großer Bedeutung, die sie z.B. durch ein Qualitätssicherungssystem, Verbesserung der Studienbedingungen (z.B. innovative Raumkonzepte) und die Berichterstattung herzustellen versuchen. Die Transfernehmenden sind also alle Gestalter:innen von Hochschullehre und Studium (z.B. Lehrende, Studierende, Lehrunterstützer:innen, Curriculumentwickler:innen). Gleichzeitig stellt diese Gruppe auch einen Teil der Transfergebenden, der andere Teil sind außerhochschulische Player, die sich praktisch, wissenschaftlich bzw. forschend mit Hochschulentwicklung beschäftigen.

Prinzipiell kann also jedes Wissen auf allen Ebenen für die jeweils Handelnden von Bedeutung sein, das ihnen potenziell hilft, ihre jeweiligen Ziele effektiv und effizient sowie dauerhaft und mit hinnehmbaren Folgen zu erreichen. Anders ausgedrückt: Wenig zielführende Praktiken in neue Praktiken zu überführen, die einzeln oder im Orchester mit anderen einen höheren und mehrheitlich erfahrbaren Mehrwert besitzen (Jänicke/van den Berk 2018, S. 42).

Das Feld der Hochschullehre umfasst dabei die Kernprozesse des Lehrens, Lernens und Prüfens (Studierende & Lehrende) sowie die Support- und Managementprozesse (u.a. Hochschuldidaktik, Rechenzentrum, Studiengangorganisation, Fachbereichs- und Hochschulleitungen), in denen u.a. die rechtlichen, organisatorischen, infrastrukturellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen festgelegt werden. Für alle diese unterschiedlichen Handlungskontexte sind dies u.a. Faktenwissen bzw. Informationen (z.B. Events, Personen, Institutionen, Tools), Prozesswissen (z.B. best practices, Tutorials, Methoden, Prinzipien) sowie Struktur- und Konzeptwissen (z.B. Theorien, Konzepte, Modelle, Narrative). Für Lehrende geht es beispielsweise um Wissen zu Fachkolleg:innen und Expert:innen, (innovative) Lehr-Lern- oder Prüfungsformate oder andere Begleitformate für studentisches Lernen, OER, Lerntheorien, Ansätze wie PBL usw.;

für Studiengänge und Fachbereiche z.B. um Handreichungen für die Studiengang- und Curriculumentwicklung, für Hochschulleitungen z.B. um Konzepte für die Organisationsentwicklung. Insbesondere der Supportbereich benötigt ergänzend noch Expertise zum Wissenstransfer innerhalb von Hochschulen (z.B. Weiterbildung, Beratung, Begleitung, Anreizsysteme).

Das 'Was' hat viele weitere Aspekte, u.a. stellen sich die Fragen, wer dieses Wissen besitzt, wer es zusammenstellen, rekonstruieren, oder ggf. generieren kann. Man muss hier insofern auf die spätere Verwendung vorgreifen, als eine hohe Qualität des Wissens sicherlich zur Akzeptanz und Nutzung beitragen bzw. der mittelbare medial vermittelte Wissenstransfer vermutlich überhaupt erst gelingen kann, wenn eine entsprechende Qualität vorliegt bzw. den Inhalten zugeschrieben wird (Niermann 2022, S. 27).

Natürlich kann Forschung für den Wissenstransfer aufbereitet werden; ein gutes Beispiel für den Schulbereich ist sicherlich das von der Unterrichts- und Hochschulforschenden Tina Seidl an der TUM entwickelte Clearinghouse (<https://www.clearinghouse.edu.tum.de/>), das sich als Schnittstelle zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis versteht und Lehrerbildner:innen in allen Phasen der Lehrer:innenausbildung adressiert. Für den Bereich der Lehrentwicklung besteht hier ein großes Potential, allerdings möchte ich den Blick hier auf die Transfergegenstände lenken, bei denen Gestalter:innen von Hochschullehre im o.g. Sinne die Inhalte entwickelt oder mitentwickelt haben. Denn oftmals wird – übrigens auch von mir selbst (van den Berk 2022) die Praxisferne der Forschung beklagt, da Gestalter:innen vor Ort einerseits mitunter Schwierigkeiten bei der Ableitung/Operationalisierung der deskriptiven Ergebnisse haben und ihnen andererseits wichtige Informationen für die Umsetzung (z.B. kontextuelle Voraussetzungen, notwendige Bedingungen, Beschreibung des Vorgehens) fehlen (s. Armstrong/Dopp/Welsh 2018).

Vermutlich nicht zuletzt zur Begegnung dieses Forschungs-Praxis-Gaps (Scholkmann 2017) sind in den letzten zwanzig Jahren eine Handvoll Ansätze entstanden, weiterentwickelt oder für den Bereich der Hochschulentwicklung fruchtbar gemacht worden. Für den Bereich der Hochschullehre im engeren Sinne möchte ich im Folgenden beispielhaft einige² durch kurze Zitate skizzieren:

1. Scholarship of Teaching and Learning³/Scholarship of Academic Development

„Unter Scholarship of Teaching and Learning (im weiteren kurz: SoTL) wird verstanden die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften (also nicht in den für Lehr-Lern-Forschung zuständigen Disziplinen) mit der eigenen

² Weitere gestaltungsorientierte Forschungsansätze sind z.B. Design Thinking, Beteiligungs- oder aktionsorientierte Forschung, die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen, Evaluationsforschung in diversen Formaten (z.B. Programmevaluation, Critical friend) (vgl. Schemme/Novak 2017). Nicht zu vergessen sind hier die Ansätze und Ergebnisse aus anderen zentralen Bereichen wie u.a. die Hochschul- und Evaluationsforschung sowie das Wissensmanagement. Die Herausforderungen einer hochschuldidaktischen Forschung thematisieren auch van den Berk/Schultes 2018.

³ Siehe zum Zusammenhang von Wissenschaftsdidaktik und SoTL Kreber 2022.

Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen." (Huber 2011, S. 2)

„Scholarship of Academic Development (SoAD) bedeutet das forschende Begleiten und Reflektieren der eigenen Berufspraxis von Personen, die in der Lehrentwicklung an Hochschulen tätig sind. Dazu gehören zum Beispiel Mitarbeitende in der Hochschul- und Mediendidaktik.“ (e-teaching.org o.J.)

2. Design-Based Research

„DBR-Modelle gehen in der Regel davon aus, dass bestehende Probleme in der Praxis den Ausgangspunkt der Forschung bilden, zu dessen Lösung eine Intervention entwickelt wird, die dann erprobt, evaluiert und sukzessive verbessert wird. [...] Das generische Modell zu DBR von McKenney und Reeves (2012) unterscheidet vier Kernprozesse (und damit gleichzeitig Phasen) auf dem Weg zur praktischen Intervention und theoretischen Erkenntnis [...] Diese sind nur scheinbar linear angeordnet, denn zwischen ihnen gibt es Wechselwirkungen (Iteration) und Variationen in der Abfolge (Flexibilität). Zum anderen kommen die Erprobung entwickelter Interventionen (Implementation) und deren allmähliche Verbreitung hinzu; diese bilden von Anfang an einen parallelen Prozess, dessen Bedeutung mit wachsendem Reifegrad der Intervention zunimmt.“ (Reinmann 2018, S. 102f., S. 207f.)

3. Pattern-/Entwurfsmuster-Ansatz

„Didaktische Entwurfsmuster beschreiben erprobte Lösungen und generalisieren über mehrere, strukturähnliche Fälle. Sie sind also [...] darum bemüht, Invarianz und wiederkehrende Strukturen zu erfassen. Der Ansatz geht auf den Architekten Christopher Alexander zurück, der Muster als eine dreiteilige Regel auffasst, die den Zusammenhang zwischen einem bestimmten Kontext, einem darin befindlichen Problemfeld und der dafür geeigneten Lösung beschreibt (Alexander, 1979).“ (van den Berk/Kohls 2013).

4. Decoding the disciplines

„Decoding the Disciplines ist ein Prozess mit dem vorrangigen Ziel, Studierenden disziplinspezifisches Denken und Handeln besser zugänglich zu machen und damit deren Lernprozess zu fördern. Dem Prozess geht die Einsicht voraus, dass disziplinspezifische Denk- und Handlungsmuster häufig implizit sind und daher die Lernprozesse von Studierenden erschweren. Die Entschlüsselung dieser Muster ist ein zentrales Augenmerk des Prozesses und oft auch das besondere Interesse der Beteiligten.“ (Riegler 2020, S. 1)

5. Threshold Concepts⁴

„Threshold Concepts sind ‚Portale‘ zu den Fachdisziplinen. Meist handelt es sich um Konzepte, die für Studierende schwierig zu verstehen sind [...]“ (Rzadkowski 2013, S. 1). „Nach der Definition von Meyer & Land kann ein Threshold Concept ‚als ein Portal betrachtet werden, das einen neuen, vorher unzugänglichen

Weg eröffnet, über etwas zu denken‘ (Meyer & Land 2003, S. 1 [eigene Übersetzung])“ (ebd.). „Typischerweise sind Threshold Concepts

- transformativ: sie ermöglichen den bedeutsamen Wechsel des Blickwinkels auf die Disziplin oder Teile der Disziplin,
- irreversibel: Es ist unwahrscheinlich, dass sie verlernt werden.
- integrativ: Sie helfen dabei, den Zusammenhang zwischen Dingen zu sehen, die vorher unverbunden schienen“ (Rzadkowski 2013, S. 1)

Diese Ansätze unterscheiden sich u.a. a) hinsichtlich der fokussierten Ebenen (z.B. Mikroebene bei Decoding und überwiegend auch bei den Threshold Concepts) und der möglichen Forschungsinstrumente (große Offenheit bei SoTL/SoAD und DBR). Ihnen ist gemein, dass sie wissenschaftlich fundiert und in der Praxis situiert sind und damit – wie Gabi Reinmann es für das Design-Based Research formuliert – auch besser „[...] als andere Forschungsansätze im Rahmen der Lehr-Lernforschung in der Lage [sind] [...], nachhaltige Innovationen im Bildungs- und Unterrichtsalltag hervorzubringen“ (Reinmann 2005, S. 52).

Eine der größten Herausforderungen nach der Identifikation von Wissensgegenständen ist ihre zielgruppenadäquate Darstellung. So gibt es m.E. lediglich wenige Transferformate (z.B. Handreichungen, Handlungsempfehlungen, Pattern). Vielfach sind diese retrospektiv orientiert, d.h. sie beschreiben oftmals, was gemacht wurde, nicht was dabei gelernt wurde oder was von den Transfernehmenden zu tun ist. Zudem sind die Darstellungen oder Dokumentationen oftmals in einem spezifischen Denkstil (z.B. Fach) verortet, der den Zugang für Angehörige des betreffenden Denkstils erleichtert, für andere gerade erschwert.

2.3 Wissenstransfer: der Weg

Bei diesem Aspekt des Wissenstransfers besteht eine der großen Herausforderungen darin, die Verbindung zwischen Transfergebenden und Transfernehmenden herzustellen, wenn sie nicht von Beginn an zusammenarbeiten oder in Kontakt stehen.

Prinzipiell kennt der Transfer den unmittelbaren Weg (ggf. unter Zuhilfenahme von Kommunikationsmedien) von einer Person zu einer anderen (z.B. das direkte Gespräch, der Vortrag) sowie den ausschließlich über Medien vermittelten, also mittelbaren Weg (z.B. Wissenstransfer über ein Wiki im Netz). Beide Wege haben – wie immer (vgl. den Entwurfsmusteransatz, z.B. van den Berk/Kohls 2013) – gewisse Vor- und Nachteile und müssen dementsprechend auch gezielt ausgewählt werden. Der Wissenstransfer über Personen im direkten Kontakt (z.B. in Weiterbildungen, Beratungen, Begleitungen, Vorträgen) hat in nahezu allen Formaten den Vorteil, dass ggf. zusammengearbeitet werden kann oder Rückfragen direkt oder durch Bekanntheit auch später bilateral geklärt werden können. Der Wis-

⁴ Siehe zum Zusammenhang von Wissenschaftsdidaktik und Threshold Concepts Kenneweg/Wiemer 2022.

senstransfer über Medien hat u.a. den Vorteil, dass die Informationen vielen Personen jederzeit, auch mehrfach zur Verfügung stehen (s. hierzu auch die Vorteile der digitalen Medien, z.B. van den Berk 2013, S. 102ff.).

Eine weitere Möglichkeit sind 'personale' Transferstellen, wie sie z.B. hochschuldidaktische Einrichtungen dann darstellen, wenn die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen nicht nur ihr Wissen, sondern auch ihr Netzwerk für die Beratung zur Verfügung stellen. Auf diese Weise kann ein unmittelbarer oder ein mittelbarer Wissenstransfer angebahnt werden.

Bei all diesen Möglichkeiten ist die Zugänglichkeit die größte Herausforderung. Zuerst müssen die zukünftig Wissensnehmenden mindestens die Bereitschaft haben, etwas Neues in den Fokus zu nehmen, es als potenziell nützlich zu erkennen (vgl. Niermann 2022, S. 27). Dann müssen sie wissen, dass das von ihnen benötigte bzw. für sie interessante Wissen andernorts bereits vorliegt oder vorliegen könnte. Schließlich müssen sie Zeit aufwenden, um es zu identifizieren sowie die Passung und die Qualität bewerten. Die Kompetenzen (inkl. Haltungen), die sie dafür benötigen, sind außerordentlich hoch (z.B. Überblickswissen, Kriterien für die Bewertung, Kontextwissen, Einschätzung der Anpassbarkeit der Prozesse).

Das Ziel der Wissensgebenden sollte es folglich sein, diesen Prozess so gut wie möglich zu unterstützen. Beim personalen Wissenstransfer kann das über die Formate der Information, der Weiterbildung, der Beratung und Begleitung, ggf. unter Zuhilfenahme von ergänzenden Anreizsystemen gelingen. Dieser Wissenstransfer ist häufig angebotsgetrieben (z.B. Weiterbildungen), d.h. die Inhalte werden zumeist auf Vorrat, also ausgerichtet auf mögliche, zukünftige Herausforderungen angeboten. Ein bedarfsorientierter Wissenstransfer 'just in time' kann aufgrund der notwendigen zeitlichen und/oder örtlichen Koordination oft nur bedingt realisiert werden.

Der mediale Wissenstransfer andererseits erfordert eine Infrastruktur oder Logistikkomponente als Knotenpunkt, mit der die Nutzenden schnell und zielgenau die Inhalte auffinden, die für sie von Bedeutung sein können. Eine solche Infrastruktur besteht für den Bereich der Hochschullehre zu den oben genannten Inhaltsbereichen zurzeit nicht.⁵ Denn es fehlt erstens ein gemeinsamer Index, sodass die Nutzenden nicht bei allen Portalen⁶ und Webseiten einzeln suchen müssen. Zweitens fehlt eine einheitliche systematische Beschreibung bzw. Metadatierung der Inhalte, sodass wie bei Bibliotheken die Inhalte auch dann gefunden werden können, wenn diese andersorts verfügbar sind. Drittens stellt die Metadatierung selbst einen hohen Arbeitsaufwand dar, der zum Teil von den Ersteller:innen zu leisten wäre. Schließlich fehlt es an extern erkennbaren Standards für die Qualität, die den Nutzenden die Gewissheit von qualitätsgesicherten Inhalten zusichern.

Erschwerend kommt hinzu, dass für die oben genannten wissenschaftlichen Inhalte – bei einer wünschenswerten Skalierung – weder genügend Outlets zur Verfügung stehen noch Ressourcen für die Herstellung bzw. Sicherung der Qualität (z.B. Begutachtung, Lektorat, Metadatierung, Aufbereitung). Vielmehr sind viele dieser Outlets (z.B. <https://lehre-fuer-lehre.de/>; www.patternpool.de)

auf Initiative von Einzelnen, von Communities of Practice/AGs oder von einzelnen (Forschungs-)Instituten, (hochschul- und mediendidaktischen) Einrichtungen sowie außerhochschulischen Institutionen und Organisation entwickelt oder vorangetrieben worden, mitunter gerahmt von politischen Empfehlungen (z.B. Wissenschaftsrat) und Förderungen (z.B. QPL). Sie alle sind gerichtet auf die Qualität von Lehre und Studium und ergänzen damit strukturelle Maßnahmen zur Qualitätssicherung wie Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren sowie die zunehmend sich professionalisierende Studiengangentwicklung. Zu den strukturellen Maßnahmen gehören neben den vom BMBF unterstützten Portalen (z.B. Wiho https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/home/home_node.html) Portale für offene Lehr- und Lernmaterialien (z.B. die OER-Portale ORCA-NRW, Twillo). Diese werden aus Landesmitteln mit entsprechenden Ressourcen gefördert und vernetzen sich zunehmend untereinander (z.B. KN-OER).

2.4 Wissenstransfer: das Ziel

Man könnte meinen, der Wissenstransfer sei abgeschlossen, wenn das Wissen bereitgestellt, d.h. den potenziellen Transfernehmenden zur Verfügung steht. Das ist nicht der Fall. Vielmehr kann diese letzte Meile als ein ernsthaftes Nadelöhr angesehen werden.

Zuerst muss bei den Transfernehmenden – wie bereits erwähnt – ein Bewusstsein dafür bestehen, dass außerhalb des eigenen Kontextes relevante und passende Lösungen zur Verfügung stehen könnten. Diese müssten zudem als passend eingeschätzt werden und unmittelbar nachvollziehbar den Kriterien der Arbeitsentlastung und/oder des höheren Mehrwerts (Qualität) gegenüber der aktuellen Praxis genügen. Zusätzlich müssten Ressourcen bereitstehen, um sowohl Recherche, Prüfung und Auswahl als auch die Adaption vor Ort vorzunehmen. Zudem müssten die jeweils vor Ort vorliegenden Handlungsbedingungen und Voraussetzungen als offen für die Etablierung einer neuen Praxis angesehen werden. Das sind hohe Hürden!

Aufgrund dieser vielfältigen Anforderungen wird verständlich, dass die Attraktivität der Transfergegenstände (Quelle) sowie der Zugang und die Auffindbarkeit (Weg) wichtige Gelingensbedingungen darstellen. Kenne ich als transfernehmende Person keinen Transfergeber:in bzw. -vermittler:in (z.B. Person, Portal), endet die Suche trotz Motivation dort. Finde ich andererseits in der mir zur Verfügung stehenden Zeit keinen passenden Inhalt, der mich überzeugt, breche ich – vermutlich langfristig – die Suche ab.

Gelingt beides dennoch, so bildet die Situation vor Ort die nächste Herausforderung. Und dabei scheinen die zeitlichen Ressourcen, insbesondere der Transferneh-

⁵ Es gibt inzwischen eine Reihe von Initiativen, die erste Schritte unternommen haben, diesen Zustand zu ändern (s. u.a. <http://tinyurl.com/hfd-interopabilitaet>, Digitale Vernetzungsinfrastruktur Bildung vom BMBF, die Stiftung Innovation in der Hochschullehre in Kooperation mit diversen Portalanbietern und Stakeholdern).

⁶ Eine nicht vollständige Übersicht über lehrbezogene Portale findet sich u.a. hier: <https://stiftung-hochschullehre.de/netzwerk-und-transfer/lehrbezogene-portale/>

menden, sowie fehlende Anreiz- und Supportstrukturen bei komplexeren Transferprojekten die größten Hindernisse darzustellen:

„Dennoch zeigen die Evaluationsergebnisse, dass sich ein Transfer für viele Maßnahmen und (Teil-) Projekte im Rahmen des Qualitätspakts Lehre als voraussetzungsreich und aufwändig darstellte bzw. dargestellt hätte. Aufgrund der notwendigen Anpassungen auf den jeweiligen hochschulischen Kontext waren hierfür nicht unerhebliche zeitliche und personelle Ressourcen einzukalkulieren. Im Förderumfeld, dem Förderprogramm selbst und an den Hochschulen gab es allerdings kaum Anreize bzw. Unterstützungsmöglichkeiten für die Umsetzung solcher Vorhaben, weshalb entsprechende Potenziale nicht voll ausgeschöpft wurden.“ (Schmidt et al. 2022, S. 98)

Weiterhin stößt die Übertragbarkeit von erprobten Lösungen dort an ihre Grenzen, wo die Ausstattungen und (z.B. landesrechtlichen) Rahmenbedingungen (Niermann 2022, S. 33) differieren oder Umsetzungsvoraussetzungen nicht vorliegen:

„So ist es für eine erfolgreiche Übertragung der Projekte von zentraler Bedeutung, ob die Projektleitung in der Hochschule zentral oder dezentral verankert ist, ob das Projekt mit eigenem oder fremdem Personal durchgeführt wird, ob die Fachkulturen vergleichbar sind, [...]. Eine 1:1-Übertragung ist aufgrund der strukturellen Unterschiede oft nicht möglich.“ (Niermann 2022, S. 33)

Ein anderer Aspekt, der meines Erachtens zu wenig beachtet wird, ist das mediale Format des Transfers. Auch hier sind schwer zu vereinbarende Interessen zu unterscheiden: Wird ganz am Anfang eine systematische Suche (z.B. Fachbezug, spezifischer Ansatz oder Thema, Art, Workload, Voraussetzungen) benötigt, so erfordert die nun folgende Auswahl sowohl orientierende Formate (z.B. Advance Organizer, Übersichten über Konzept und Merkmale) als auch motivierende bzw. überzeugende Formate (z.B. narrative Kurzformate wie Podcasts). Im dritten Schritt der Umsetzung werden hochspezifische Informationen und Handreichungen notwendig. Zudem sollte ein medialer Wissenstransfer immer auch durch personale Transfermaßnahmen und -formate (z.B. Hospitation in beide Richtungen) unterstützt und so die Adaption – im besten Falle durch Transfergebende flankiert – umsetzbar werden. Denn wir dürfen Wissenstransfer nicht unabhängig von Personen und zwischenmenschlichen Beziehungen denken.

Diese Ausführungen machen deutlich, wie sehr Quelle, Weg und Ziel zusammenhängen. Sie machen deutlich, dass Wissenstransfer langfristig nur gelingen kann, wenn diese drei Schritte gemeinsam gedacht und einzeln auf die jeweils anderen bezogen gestaltet werden. So könnte man vor der Wissensgenerierung schon über die spätere Nutzung nachdenken und z.B. über Netzwerke Herausforderungen sammeln, an deren Lösung unterschiedliche Player interessiert sind. Die Umsetzung wird dann – quasi als Modellprojekt – von einer Partei übernommen und von den späteren Transfernehmenden

(z.B. als critical friends, community of practice) eng begleitet. Dass dafür dann eine gute Dokumentation notwendig ist, stellt keine Zusatzaufgabe nach Projektende dar, sondern ist Teil der Zusammenarbeit.

3. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde der Transfer entlang der Stationen Quelle, Weg und Ziel skizziert, um zentrale Aspekte und Herausforderungen der jeweiligen Stationen herauszuarbeiten. In der Gesamtschau ist festzuhalten, dass die Erreichung der Mehrwerte von Transfer mit dem Ziel Hochschulentwicklung kein leichtes Unterfangen ist.

Erstens agieren die Bereiche z.T. noch sehr unabhängig voneinander, was vor dem Hintergrund der Interessen der Beteiligten nicht verwundert. So steht bei der Wissensgenerierung eher nicht die Übernahme durch andere im Vordergrund, sondern die Entwicklung und retrospektive Darstellung der eigenen Innovation/der entwickelten Lösung. Bei der medialen Vermittlung werden demgegenüber die aufwändige Schaffung von Infrastrukturen, die Systematisierung von Transfergegenständen und die Qualitätssicherung vorrangig adressiert. Beim personenbezogenen Transfer, der oftmals im Rahmen der Projektförderung oder in (fachbezogenen) Netzwerken stattfindet, geht es um Herstellung eines Verständigungsrahmens und um die überzeugende Präsentation. Schließlich haben die Transfernehmenden verständlicherweise hohe Erwartungen an die Inhalte: Müssen sie doch leicht auffindbar, für den eigenen Kontext passend, erkennbar hochwertig und – gern mit Unterstützung – leicht adaptierbar sein.

Zweitens stehen für einen gelungenen Transfer in den Bereichen Wissensexplikation (Quelle), Wissensverbreitung (Weg) und Adaption von Wissen (Ziel) jeweils nicht genügend Ressourcen bereit, um die erforderliche Qualität zu gewährleisten. Denn dann könnte es auch realisiert werden, dass Transfergebende und Transfernehmende bei Bedarf an allen drei Stationen miteinander interagieren bzw. kooperieren (z.B. in den Formaten Peerdokumentation, Hospitation, shadowing, critical friend sowie Adaptionsbegleitung), um den Transfer zu erleichtern bzw. überhaupt erst zu ermöglichen. So verstehe ich auch Reinmann/Brase (2020, S. 2f.), die eine bi- oder multidirektionale und rekursive Kommunikation von Wissen für essenziell halten.

Hier ist insbesondere auch Sorge zu tragen, dass bei allen Förderungen immer auch der Transfer ein Arbeitspaket darstellt, das von Beginn an und Hand in Hand mit Begleitforschungs- bzw. Evaluationsansätzen umgesetzt wird.

Drittens wird die Informationsflut mit dem Bedeutungsgewinn des Transfergedankens trotz einer systematischen Ablage enorm zunehmen, sodass entweder der Ressourceneinsatz ansteigen muss oder – und das ist wahrscheinlicher – die (KI unterstützte) Aggregation von Transferwissen erforderlich wird, mithin also z.B. die Ableitung von generischen Handlungspraktiken und -prinzipien. Eine Suche könnte dann ggf. auch problemorientiert stattfinden, was bislang aufgrund fehlender Systemiken nahezu nicht umsetzbar ist. Nach diesem Einstieg kann dann mit einzelnen, ggf. von der KI ausge-

wählten konkreten Praxisbeispielen der Transfer erfolgen. Dieses Vorgehen sollte dabei keinesfalls die notwendige Theoriebildung aushebeln. Auch hier sollte geklärt werden, wer dafür wie zuständig ist, um die bestehende, stark zerklüftete Forschungslandschaft (z.B. Schaper 2014, Centeno/van den Berk 2015, van den Berk/Schultes 2018) im Feld zu überwinden und international aufzuschließen.

Hier gilt es Lösungen zu entwickeln, Bedingungen (z.B. durch Förderungen, Verantwortlichkeiten, Kooperationen) zu schaffen und insgesamt eine Transferkultur herzustellen, die die jeweiligen Perspektiven wertschätzend verzahnt. Meines Erachtens stärken wir damit den gelingenden Transfer, der auf besondere Weise dazu beitragen kann, die Ziele von Hochschulen und all ihrer Mitglieder nachhaltiger, d.h. auch ressourcenschonend und dauerhaft zu erreichen. Und dabei sollten nicht alle Wege nach Rom angegangen werden, sondern zunächst die erfolgversprechenden Routen gemeinsam ausgebaut werden.

Literaturverzeichnis

- Anderson, L. W./Kratwohl, D. R. (eds.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York u.a.
- Armstrong, M./Dopp, C./Welsh, J. (2018): Design-Based Research. In: Kimmons, R. (eds.): The Students' Guide to Learning Design and Research. EdTech Books. https://edtechbooks.org/studentguide/design-based_research
- Centeno, A./van den Berk, I. (2015): Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Systematisierung hochschuldidaktischer Forschung. Beitrag als DisQspace auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik in Paderborn.
- E-Teaching.org (o.J.): Scholarship of Academic Development. Glossareintrag. <https://www.e-teaching.org/materialien/glossar/soad-scholarship-of-academic-development>
- Habermas, J. (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.
- Holkamp, K. (1995): Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M./Berlin.
- Huber, L. (2011): Scholarship of teaching and Learning – Forschung zum (eigenen) Lehren. In: Berendt, B./Fleischmann, A./Salmhofer, G./Schaper, N./Szczyrba, B./Wiemer, M./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, Griffmarke J1.11.
- Jänicke, N./van den Berk, I. (2023): Nachhaltige Didaktik eines nachhaltigen Energieverbundsystems zur handlungswirksamen Nachhaltigkeit. Abschlussbericht Fellowship für Innovationen in der Hochschullehre. Stifterverband: <http://tinyurl.com/Abschlussbericht-JB>
- Jänicke, N./van den Berk, I. (2018): Entwicklung einer Lehrinnovation. In: Hilligweg, G./Kirspeil, T./Kirstges, T./Kull, S./Schmoll, E. (Hg.): Jahressband 2018 des Fachbereichs Wirtschaft. Gesammelte Erkenntnisse aus Lehre und Forschung. Berlin, S. 39-59.
- Kenneweg, C./Wiemer, M. (2022): Threshold Concepts. Zugang zur Fachwissenschaft und Ansatzpunkt für die Wissenschaftsdidaktik. In: Reinmann, G./Rhein, R. (Hg.): Wissenschaftsdidaktik I, Bielefeld, S. 245-266.
- Kreber, C. (2022): The Scholarship of Teaching and Learning. In: Reinmann, G./Rhein, R. (Hg.): Wissenschaftsdidaktik I, Bielefeld, S. 221-243.
- Merkt, M./Rebenstorf, H. (2016): „Was ist ein gutes Studium? Die Perspektive der Studierenden im BMBF-Projekt USuS“. In: König, K. (Hg.): Gut studieren? Heute! Spurensuche nach Bedingungen und Möglichkeiten eines gelingenden Studiums in Bologna-Strukturen. München, S. 35-52.
- Niermann, S. (2022): Erfahrungen aus der Transferinitiative. Best practice: Mehr Qualität in der Hochschullehre. In: Schmidt, U./Schönheim, K. (Hg.): Transfer von Innovation und Wissen. Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33667-7_2
- Reinmann, G. (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 33 (1), S. 52-69. URN: urn:nbn:de:0111-opus-57878, DOI: 10.25656/01:5787
- Reinmann, G. (2018): Reader zu Design-Based Research. Hamburg. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf
- Reinmann, G./Brase, A. K. (2020): Forschungsimmanenter Wissenstransfer in der Hochschullehre mit Design-Based Research: Die Rolle von Wissenspartnerschaften. In: Bildungsforschung, 2, S. 1-14. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254656, DOI: 10.25656/01:25465; 10.25539/bildungsforschung.v0i2.865
- Riegler, P. (2020): Einflüsse von Decoding the Disciplines auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. In: die hochschullehre, 6, S. 356-366. DOI: 10.3278/HSL2023W
- Rzadkowski, N. (2013): Threshold Concepts: Zugänge zur Rechtswissenschaft? In: ZHW-Almanach. Einzelbeitrag Nr.: 2013-3.
- Schaper, N. (2014): Forschung in der Hochschullehre. In: Fuhrmann, M./Güdler, J./Korn, E./Pohlenz, P./Schmidt, U. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung. Berlin, Griffmarke D 2.4.1.
- Schemme, D./Novak, H. (Hg.) (2017): Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Bielefeld.
- Schmidt, U./Besch, C./Schulze, K./Heinzelmann, S./Andersson, M. (2022): Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre): Abschlussbericht über den gesamten Förderzeitraum 2011-2020. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).
- Schmidt, U./Röser, A. (2022): Projekttransfer aus theoretischer und praktischer Sicht, Herausforderungen und Gelingensbedingungen. In: Schmidt, U./Schönheim, K. (Hg.): Transfer von Innovation und Wissen. Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Wiesbaden, S. 3-25.
- Scholkmann, A. (2017): Bridging the gap. Research as a practice to link higher education research and educational development. In: die hochschullehre, 3, S. 1-15. DOI: 10.3278/HSL1702W
- Schützeichel, R. (2012): Wissenssoziologie. In: Maasen, S./Kaiser, M./Reinhardt, M./Sutter, B. (Hg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden.
- Thiel, M. (2002): Wissenstransfer in komplexen Organisationen: Effizienz durch Wiederverwendung von Wissen und Best Practices. Wiesbaden.
- van den Berk, I. (2013): Kommunikative Gattungen im Fremdsprachenunterricht. Von der Wissenschaftstheorie zur virtuellen Lernumgebung Cleio. Utrecht.
- van den Berk, I. (2022): ‚Ein Loch ist im Eimer, liebe Leute ...‘ Von guter Lehre und Evidenz. Vortrag, gehalten auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) in Paderborn.
- van den Berk, I./Kohls, C. (2013): Muster, wohin man schaut. Zwei Ansätze zur Beschreibung von Mustern im Vergleich. In: Bremer, C./Krömker, D. (Hg.): E-Learning zwischen Vision und Alltag: Zum Stand der Dinge. Münster u.a., S. 206-216. https://www.researchgate.net/publication/256460752_Muster_wohin_man_schaut_Zwei_Ansatze_zur_Beschreibung_von_Mustern_im_Vergleich
- van den Berk, I./Schultes, K. (2018): Wege hochschuldidaktischer Forschung in die Praxis und zurück: kollaborative Dokumentation und Rekonstruktion erprobter Praxis im Online-Tool P2T. In: Schmor, M./Müller, K./Philipp, J. (Hg.): Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2016. Bielefeld, S. 215-237.

■ Ivo van den Berk, Dr., Teamleiter des Bereichs Wissenstransfer, Stiftung Innovation in der Hochschullehre, E-Mail: vandenberk@stiftung-hochschullehre.de

Imke Buß



Imke Buß

Transfer von Good Practice in Studium und Lehre

Design und Erkenntnisse aus einem Förderprogramm des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg

The Ministry of Science, Research and Art in Baden-Württemberg supported the transfer of good practices in studying and teaching. Successful projects from the FEST-BW funding program were further developed and transferred to other universities. This article outlines the design of the transfer funding based on scientific findings and shares insights from the first phase of the transfer funding, which were developed during an evaluation workshop involving all seven transfer projects in the summer of 2023.

Das Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg förderte 2022/2023 den Transfer von Good-Practice Unterstützungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für Studierende in der Studieneingangsphase sowie von hochschuldidaktischen Maßnahmen. Dem voraus gingen von 2016-2020 mehrere Förderlinien im „Fonds Erfolgreich Studieren in Baden-Württemberg (FEST-BW)“ zur Erhöhung des Studienerfolgs und Reduktion des Studienabbruchs im Umfang von 100 Mio. Euro. Die daraus entstandenen Good-Practices werden ab 2021 von 90 neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für Studienerfolg weitergeführt. Diese erprobte Praxis bietet hervorragende Voraussetzungen dafür, gut evaluierte Maßnahmen zu transferieren.

Dieser Artikel leitet die Gestaltung der Transferförderung anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse her. Er gibt zudem Einblick in die Erkenntnisse aus der ersten Transferförderung, welche in einem Evaluationsworkshop im Sommer 2023 unter Beteiligung aller sieben Transferprojekte entwickelt wurden.

1. Transfer von Good-Practice in Studium und Lehre

Transfer im Hochschulbereich ist nicht eindeutig definiert und wird in unterschiedlichen Anwendungsbereichen relevant. Besonders häufig wird Transfer mit der Third Mission von Hochschulen assoziiert, Wissen und Technologien in Wirtschaft und Gesellschaft zu übertragen. Schmidt und Röser (2021, S. 4) unterscheiden Transfer als Wissenstransfer, der Anwendung von Wissen, der Vernetzung und Kooperation sowie der Übertragung bewährter Praxis. Gegenstand dieses Beitrags ist der Transfer bewährter Praxis in dem spezifischen Anwendungsfeld von Maßnahmen und Unterstützungsangeboten für Studierende und Lehrende an staatlichen

Hochschulen. Innerhalb dieses Transfers bewährter Praxis von Konzepten und Maßnahmen im Bereich Studium und Lehre findet auch ein intensiver Wissenstransfer zwischen den beteiligten Hochschulmitarbeitenden statt. Dieser Austausch von Erfahrungen und Wissen ist zur Adaption der bewährten Praxis auf die neuen Kontextbedingungen unabdingbar.

Im Bereich der Lehre spielt der Transfer von erprobten Konzepten, Materialien und Erfahrungen aus der Lehre eine wichtige Rolle in der Hochschul- und Mediendidaktik (Hahm/Franke 2020). Hochschullehrende werden dabei unterstützt, ihre Lehrkonzepte mit anderen Lehrenden über Internet-Plattformen oder Publikationen (z.B. PatternPool, LehrForum) zu teilen. Seit vielen Jahren wird zudem bewährte Praxis in der Lehre über Vernetzung und Veranstaltungen geteilt (u.a. LehrehochN, Stiftung Innovation in der Hochschullehre, Hochschulforum Digitalisierung). Die TURN Conference im Jahr 2023 fokussierte erstmals konkret den Transfer von u.a. Lehrkonzepten (van Treeck 2023). Dabei spielen für die Transferleistung der Lehrkonzepte die Unterschiede der Lehr- und Prüfungskulturen der Fächer eine wichtige Rolle (Buß/Bachmann/Keller 2020, S. 75f.). Der Transfergedanke von bewährter Praxis hat in den letzten Jahren einen besonderen Schub durch die Etablierung von Open Educational Resources (OER) erfahren. Die in mehreren Ländern bereits etablierten OER-Plattformen wie das Zentrale Open Educational Resources Repository der Hochschulen in Baden-Württemberg (ZOERR) ermöglichen, von anderen Lehrenden erstellte Lehrkonzepte und Materialien und Online-Kurse zu übernehmen und weiterzuentwickeln.

Der Transfer von bewährter Praxis bzw. Good-Practice in Studien- und lehrunterstützenden Einheiten strebt an, erfolgreiche Maßnahmen, Konzepte und Materialien in die Breite zu tragen. In der Bund-Länder-Förderung des

Qualitätspakt Lehre (QPL) 2011-2020 war der Transfer bewährter Praxis erstmals expliziter Gegenstand eines Förderprogramms, wobei primär der hochschulinterne Transfer auf andere Fächer oder Fakultäten fokussiert wurde. Etwa 50% der Projektleitungen der zweiten Förderrunde des QPL berichteten, dass hochschulexterner Transfer stattfand. Dieser fand häufig als **niederschwelliger Transfer** durch Beratung oder Austausch mit anderen Hochschulen statt. Der **Transfer** ganzer Maßnahmen oder Konzepte **mit strukturellen Implikationen** hingegen war aufwendiger und seltener und erforderte eine eigene Projektierung und Finanzierung (Schmidt et al. 2022, S. 97ff.). In besonderer Weise findet Transfer in Verbundprojekten statt.

Das Carl-Zeiss-Stiftung Kolleg stieß in diesem Sinne erstmals durch eine Transferförderung an, dass eine Maßnahme von einer Hochschule auf mehrere andere Hochschulen im Rahmen einer Verbundförderung übertragen wurde (Schönheim 2021, S. 57ff.). Dabei war die Maßnahme, die übertragen werden sollte, bereits konkret vorgegeben.

2. Gelingensfaktoren für Good-Practice Transfer und Gestaltung eines Förderprogramms

Das Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg förderte 2022/2023 erstmals den **Transfer von Good-Practice Maßnahmen aus dem Bereich Studium und Lehre** in einer themenoffenen Projekt-Ausschreibung, insbesondere zwischen den verstetigten Projekten der Förderlinie 1 und 2 des Fonds Erfolgreich Studieren in Baden-Württemberg (Titel der Ausschreibung: *Transfer von Good-Practice Maßnahmen in Studium und Lehre, insbesondere aus den Förderlinien 1 und 2 FESSt-BW*). Die Förderung fokussierte den Transfer innerhalb des Hochschulbereiches auf der hochschulexternen Ebene zwischen Hochschulen und Hochschularten (Wilkesmann 2009, S. 30ff.). Zielsetzung war, die Innovationen aus den zahlreichen Projektförderungen (u.a. Fonds Erfolgreich Studieren in Baden-Württemberg, Qualitätspakt Lehre) für andere Hochschulen nutzbar zu machen und Synergien zu nutzen. Dabei wurden beide beteiligten Hochschulen gefördert, die transfergebende und die transfernehmende Hochschule. Der Transfer umfasste:

- Aufbereitung der Konzepte/Materialien durch die Transfergeberin,
- Wissenstransfer zwischen beiden Hochschulen, auch bezüglich Gelingens-Faktoren der Maßnahme, der spezifischen Rahmenbedingungen und Wirkmechanismen,
- Adaption der Maßnahme durch die Transfernehmerin unter Beachtung der Rahmenbedingungen und Organisationskultur,
- Ggf. erste Erprobung der adaptierten Maßnahme.

Die Entscheidung für eine Projekt-Transferförderung von Innovationen entstand auch vor dem Hintergrund, dass fehlende ökonomische Anreize für den hochschulübergreifenden Transfer einen Grund darstellen, warum Innovationen nur selten umgesetzt werden. Der Abschlussbericht des Qualitätspakt Lehre formulierte außerdem: „Zudem ist im Bereich des Projekttransfers evident, dass Transfer in der Regel selbst projektiert werden muss, um

notwenige Adaptionen an veränderte Rahmenbedingungen vorzunehmen.“ (Schmidt et al. 2022, S. 99).

Zur Formulierung der Förderbedingungen und Bewertungskriterien des Programms wurden neben politischen Zielen auch Erkenntnisse aus der Literatur herangezogen. Nachfolgend werden diese differenziert nach fünf Themenbereichen dargestellt.

a. Freie Wahl der zu transferierenden Maßnahme / Identifikation von Good-Practice

Die Bedarfe der Hochschulen, das Angebotsportfolio in den studien- und lehrunterstützenden Einheiten zu ergänzen, differieren stark. Grundsätzlich haben die Hochschulen in den letzten Jahrzehnten hervorragende Strukturen aufgebaut, die Studierende und Lehrende unterstützen. Hierzu zählen z.B. die Studienberatung, die Unterstützung in der Studieneingangsphase durch Tutorien, Brückenkurse und Mentoring, Schreib- und Lernberatung sowie Hochschul- und Mediendidaktik. Die konkrete Ausgestaltung und der Umfang differiert allerdings stark je nach Größe und Art der Hochschule, der Struktur der lehrunterstützenden Einheiten, der Zusammensetzung der Studierendenschaft und der Fächerzusammensetzung. Zudem setzen die Hochschulleitungen unterschiedliche Schwerpunkte, die zu entsprechenden Profilbildungen führen.

Da das Angebotsportfolio und die Bedarfe vielfältig sind, erschien eine Festlegung auf konkrete zu transferierende erfolgreiche Maßnahmen oder Konzepte wie bei der Transferförderung des Carl-Zeiss-Stiftung Kolleg nicht sinnvoll. Vielmehr hatten die transfernehmenden Hochschulen die Möglichkeit, ihre Ausgangslagen und Bedarfe selbst zu identifizieren und durch ihre Netzwerke auf andere Hochschulen zuzugehen, die interessante Good-Practice Maßnahmen anboten.

Voraussetzung für einen solchen Transfer waren die umfassende Kenntnis der zuständigen Mitarbeitenden über das Angebotsportfolio und bewährte Praxis an anderen Hochschulen. Die bestehenden Netzwerke von Hochschulmitarbeitenden unterstützen einen solchen Austausch in Baden-Württemberg seit vielen Jahren (z.B. Verantwortliche für Qualitätsmanagement, HND-BW, GHD, HDZ). Das Wissenschaftsministerium befragte 2021 zudem die Hochschulen danach, welche Maßnahmen sie in der Studieneingangsphase durchgeführt und in der Pandemie angepasst hatten. Die ausführliche Excel-Liste mit allen Maßnahmen wurde allen Hochschulen zur Inspiration und Kontaktaufnahme zur Verfügung gestellt. Eine Zusammenfassung veröffentlichte das Ministerium in der Publikation „Guter Studienstart trotz Pandemie“ (MWK 2022).

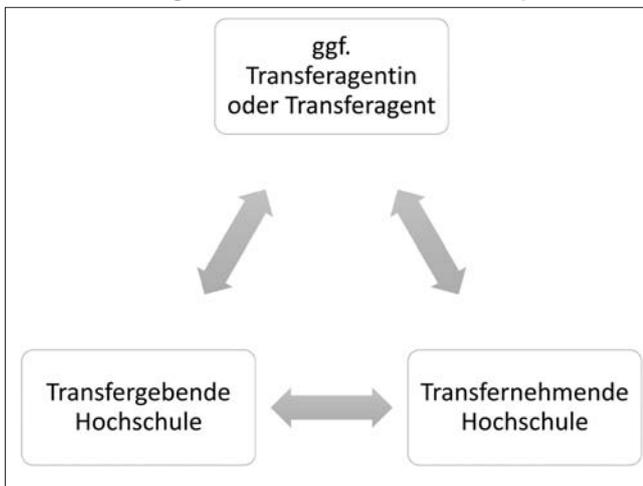
Nachdem die transfernehmende Hochschule eine interessante Maßnahme identifiziert hatte, musste sie im Rahmen der Beantragung eines Transferprojektes einschätzen und darlegen, inwieweit es sich um bewährte Praxis handelte. Von den antragstellenden Hochschulen wurde gefordert, dass sie die erfolgreiche Maßnahmen-evaluation bzw. ein entsprechendes Monitoring (z.B. Teilnahmezahlen, Zufriedenheit, Einschätzung zur Lernzielerreichung) darstellten. Durch diese Anforderung gingen die beteiligten Hochschulen intensiv ins Gespräch über die zu transferierende Maßnahme, das Kon-

zept oder das Material. Die Anforderungen waren bewusst niedrigschwellig gehalten, der Nachweis von Forschungsergebnissen zum Beleg der Wirksamkeit der Maßnahmen war nicht notwendig.

b. Transfer ist Gemeinschaftsaufgabe von Transfergeber und Transfernehmer

Transfer wird häufig als unidirektionaler Prozess gesehen, bei dem die Leistung insbesondere von der rezipierenden Partei geleistet werden muss und sich Wissen automatisch überträgt (Schmidt/Röser 2021, S. 10). Das Gegenteil ist der Fall. Für einen erfolgreichen Transfer sind mindestens der Transfergeber und der Transfernehmer in einer aktiven Rolle. Nur wenn der Transfergeber den Transfergegenstand gut aufbereitet und Rahmenbedingungen sowie Erfolgsfaktoren darlegt und während des Transferprozesses im Austausch mit dem Transfernehmer steht, kann die Adaption auf die Bedingungen des Transfernehmers erfolgreich sein. Die beteiligten Akteure an einem Transferprozess zeigen auch Ganseuer und Jers (2021) auf und sehen als dritten Beteiligten bei komplexen Transfergegenständen Transferagenten, die als Change Agents motivieren und begleiten. Dies kann an Hochschulen z.B. eine studien- oder lehrunterstützende Einheit sein.

Abb. 1: Beteiligte am schematischen Transferprozess



Quelle: In Anlehnung an Ganseuer und Jers (2021, S. 293).

Die Transferausschreibung sah daher eine gemeinsame Antragsstellung und Förderung von transfernehmender und transfergebender Hochschule vor, um beide Akteure in den Transferprozess zu involvieren.

c. Unterstützung durch Schlüsselpersonen und Hochschulleitung

Der Transferprozess wird von Mitarbeitenden der Hochschulen gestaltet. Dabei ist wichtig, dass diese Mitarbeitenden motiviert zusammenarbeiten und von dem Transfervorhaben überzeugt sind. Eine geringe Fluktuation und ausreichend zeitliche Ressourcen für die Aufbereitung der Materialien, die Analyse der Rahmenbedingungen, den Austausch und die Adaption, Erprobung und Verfestigung sind wichtig, damit der Transfer in eine neue Hochschulumgebung erfolgreich sein kann (Schmidt/Röser 2021, S. 11; Jarrar/Zairi 2000, S. 739f.).

Für einen erfolgreichen Transfer kann es notwendig sein, an der transfernehmenden Hochschule Veränderungen in Zuständigkeiten, Angebotsstruktur oder Mittelzuweisungen herbeizuführen. Die Transferausschreibung musste daher durch die Hochschulleitung unterzeichnet werden.

d. Kontext an beiden Hochschulen

Maßnahmen, Materialien oder Konzepte werden immer für einen spezifischen Kontext entwickelt. Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Transfer ist, dass transfernehmende und transfergebende Hochschule gleichermaßen ihre Rahmenbedingungen reflektieren und transparent machen. So können sich beide Transferpartner leichter die häufig aufkommende Frage „Warum ist dies so gestaltet?“ beantworten. Die gleiche Maßnahme kann in unterschiedlichen Organisationen – auch bei ähnlichen Kontexten – zu anderen Ergebnissen führen. Eine größere Ähnlichkeit der Kontexte erleichtert die Adaption (Barnfield/Savolainen/Lounamaa 2020, S. 2ff.; Joeng/Lu/Sexton 2010, S. 773).

Die Hochschulen mussten im Antrag bereits die Unterschiede der Kontexte analysieren, Adaptionsnotwendigkeiten andeuten und die Adaption selbst im Projektplan explizit planen.

e. Projektförmigkeit des Prozesses, finanzieller und zeitlicher Umfang der Förderung

Der Ergebnisbericht des Qualitätspakt Lehre zeigt auf, dass fehlende ökonomische Anreize für den hochschulübergreifenden Transfer einen Grund darstellen, warum Innovationen nur selten umgesetzt werden. „Zudem ist im Bereich des Projekttransfers evident, dass Transfer in der Regel selbst projektiert werden muss, um notwendige Adaptionen an veränderte Rahmenbedingungen vorzunehmen“ (Schmidt et al. 2022, S. 99ff.).

Aus diesem Grund ist eine gesonderte Förderung von Transferprojekten notwendig, um Innovationen von einer Hochschule systematisch in eine oder mehrere andere Hochschulen zu tragen. Die themenoffene Transferförderung bot erstmals einen solchen Rahmen, in dem ein konkreter Projektplan mit Meilensteinen einzureichen war. Eine Ausführung, wie die Kommunikation zwischen den beteiligten Hochschulen erfolgen sollte, war mit der Antragsstellung einzureichen.

Die Förderung zielte auf den Transfer von einzelnen Maßnahmen, Konzepten oder Materialien (z.B. Online-Kurse) und hatte daher einen Umfang von bis zu 29.000 Euro pro Transferpartnerschaft. Im Falle von mehr als einer transfernehmenden Hochschule konnte die Fördersumme auf 49.000 Euro erhöht werden. Da alle beteiligten Hochschulen intensiv in den Transfer involviert waren, erfolgte eine Förderung von transfergebender und transfernehmender Hochschule(n). Die Förderdauer betrug vier bis zwölf Monate. Die Auswahl der Projekte wurde gutachtergestützt getroffen.

3. Erkenntnisse aus der Transferförderung

Das Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg förderte im Rahmen der ersten Transferförderung im Bereich Studium und Lehre sieben Transferpartnerschaften, darunter ein Projekt mit mehreren transfernehmenden

Hochschulen (Laufzeit 2022-2023). Im Sommer 2023 fand ein Workshop statt, an dem Projektleitungen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aller geförderten Hochschulen sowie zwei Gutachterinnen aus der Antragsphase der Transferförderung teilnahmen. Das Wissenschaftsministerium tauschte sich offen mit den Transferprojekten über die Gründe für die Beantragung der Transferprojekte, die Gelingensbedingungen und Empfehlungen für mögliche weitere Ausschreibungen aus. Die Ergebnisse wurden unter allen Anwesenden des Workshops konsolidiert und abgestimmt. Sie werden nachfolgend dargestellt.

Wie profitieren Transfernehmer und Transfergeber von der Zusammenarbeit?

Die Erfahrungen der Transferprojekte zeigen, dass sowohl die transfernehmende Hochschule als auch die transfergebende Hochschule von der Zusammenarbeit profitieren. Nachfolgend werden die Gründe für und die Auswirkungen der Zusammenarbeit dargestellt.

Die **Gründe** für eine *transfernehmende Hochschule*, an einem Transferprojekt teilzunehmen, sind vielfältig. Hauptgrund bei den beteiligten Hochschulen war, das „Rad nicht neu erfinden zu wollen“, Lücken im Angebotsportfolio oder fehlende Ressourcen auszugleichen. Die Hochschulen versprachen sich von der Zusammenarbeit, ihre Angebote schnell und fundiert weiterentwickeln zu können, Expertise und Ressourcen zu nutzen und sich vernetzen zu können. Bei gemeinsam angebotenen Services kann zudem schneller eine ausreichende Anzahl von Nutzerinnen und Nutzern erreicht werden („schneller eine kritische Masse erreichen“).

Die *transfergebenden Hochschulen* versprachen sich Netzwerkstärkungen, eine hohe Sichtbarkeit für die eigenen Ideen und Maßnahmen und neue Impulse. Durch die Identifikation von Maßnahmen als übertragbare Good-Practices erfährt die transfergebende Hochschule Anerkennung und Wertschätzung.

Transfergebende und transfernehmende Hochschulen waren sich einig darin, dass die Zusammenarbeit über die konkreten Projekte hinaus zahlreiche **Auswirkungen** hat. Es wird eine nachhaltige, themenbezogene Vernetzung erreicht, die über Einzelpersonen hinausgeht. In einigen Fällen „strahlte das Projekt aus“ und stieß weitere Veränderungen an.

Vielfach ergaben sich aus dem eigentlich einseitig geplanten Transfer Rückkopplungen. So nutzte die transfergebende Hochschule das von der transfernehmenden Hochschule weiterentwickelte Material oder Konzept, um wiederum zu lernen und eigene Angebote weiterzuentwickeln. Die transfergebende Hochschule arbeitete für die transfernehmende Hochschule ihre Maßnahmen systematisch auf und hinterfragte dabei ihre eigenen Routinen und Entscheidungen, was als sehr hilfreich empfunden wurde.

Insgesamt profitieren sowohl transfernehmende als auch transfergebende Hochschule von der Zusammenarbeit.

Was sind Erfolgsfaktoren für gelungenen Transfer?

Voraussetzung für einen erfolgreichen Transfer sind erprobte, gut evaluierte und auf andere Kontexte übertragbare Maßnahmen. In der Anbahnung des Transfers

ist es wichtig, zunächst einen möglichst systematischen Überblick über Angebote im eigenen Arbeitsbereich zu erhalten. Die Maßnahmen der anderen Hochschulen müssen dabei greifbar werden und konkret beschrieben sein. Der systematische Austausch von Good-Practice – sei es durch bestehende Arbeitsgruppen oder Netzwerke, Tagungen oder schriftliche Übersichten – ist dabei Voraussetzung für das Auffinden des richtigen Transfergegenstands.

In der *Anbahnungsphase* sind der persönliche Kontakt zwischen den beiden Hochschulen und eine Offenheit seitens des Transfergebers wichtig. Bereits zu Beginn sollten alle relevanten Personen 'mit ins Boot geholt' und die Verantwortungen klar definiert werden. Bei der Planung der Aufwände ist zu beachten, dass ausreichend Ressourcen für beide Seiten eingeplant werden. Das Ziel und die Transfergegenstände sollten klar formuliert werden, um Enttäuschungen zu verhindern.

An der transfergebenden Hochschule sollte eine Offenheit dafür bestehen, Materialien und Erfahrungen aktiv zu teilen („keine Besitzstandswahrung“). In der Zusammenarbeit sind Transparenz und Kooperationsbereitschaft auf Augenhöhe von hoher Relevanz. An der transfernehmenden Hochschule ist ein großes Interesse an der Befassung mit anderen Herangehensweisen und Konzepten notwendig, da zunächst ein hohes Verständnis für den Transfergegenstand und die Rahmenbedingungen an der transfergebenden Hochschule erworben werden muss. Die Kenntnis der eigenen Rahmenbedingungen und das Herausarbeiten der Adaptionsnotwendigkeiten sind die wichtigsten Erfolgsfaktoren für erfolgreichen Transfer. Folgende relevante Kontexte wurden durch die geförderten Projekte identifiziert:

- Zielgruppe: Bedarfe und Zusammensetzung der Studierendenschaft
- Organisationale Rahmenbedingungen: u.a. Verwaltungs- und Fakultätsstruktur, Zuständigkeiten und Personalausstattung, Angebotsportfolio, örtliche Lage der Hochschule
- Hochschulart und Fach: Universität, Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Duale Hochschule, Pädagogische Hochschule, Kunst- und Musikhochschule mit jeweiligen Besonderheiten und Fächerzusammensetzungen.
- Hochschul- und Kommunikationskultur: u.a. Offenheit für Innovation und das Teilen von Erfahrungen und Wissen

Mehrere Transferprojekte reflektierten, dass die häufig konstatierten Unterschiede zwischen Hochschularten und Fächern dabei nicht so groß ausfielen, wie gedacht („Ist denn wirklich alles so anders?“).

Während der *Durchführung des Transfers* ist es nach Erfahrung vieler Transferprojekte wichtig, den vorher gesteckten Zeitplan zu beachten und gleichzeitig agil zu bleiben. Denn i.d.R. wird der Transfer neben der Haupttätigkeit an der Hochschule durchgeführt, so dass alle Beteiligten stark eingebunden sind. Anpassungen werden so notwendig, gleichzeitig spornen regelmäßige Projekttreffen zu ständiger Weiterarbeit am Transfergegenstand an. Stehen kritische Richtungsentscheidungen im Zusammenhang mit dem Transfer an, sollten die Pro-

jektzuständigen die relevanten 'Agents' an der Hochschule mit einbinden (z.B. Hochschulleitung, Dezernatsleitung, Rechenzentrum). Es muss frühzeitig geplant werden, wie die transferierte Maßnahme in den Regelbetrieb übergehen soll.

Schließlich sollte den Hochschulen bewusst sein, dass der Projekterfolg und die Ziele von Transfergeber und Transfernehmer nicht deckungsgleich sind. Daher ist es besonders wichtig, über die Zusammenarbeit und Motive offen zu sprechen.

Erfolgreiche Gestaltung von Transferförderungen

In der Transferförderung gab es zwei Fördergegenstände, die bewusst in Ausschreibungen berücksichtigt werden könnten. Diese sind:

- a) Maßnahmen (Module, Services, Software), die von einer Hochschule auf eine oder mehrere andere Hochschulen übertragen werden,
- b) Erfahrungen und Konzepte, deren Umsetzung in einem Organisationsentwicklungsprozess geprüft wird und die ggf. im Anschluss daran in die Umsetzung gehen.

Im Falle von recht unkonkreten Erfahrungen und Konzepten (z.B. Konzeption der Studieneingangsphase an einer Hochschule, Gestaltung der Curriculumentwicklung) ist das Ergebnis des Transfers nicht klar festgelegt; es handelt sich i.d.R. um eine Analyse und eine Umsetzungsempfehlung. Dabei sollte bei beiden Transfergegenständen ein Scheitern grundsätzlich durch den Fördergeber akzeptiert werden; dies ist möglichst frühzeitig gegenüber dem Fördergeber anzuzeigen.

Die Förderung sollte so flexibel sein, dass je nach Fördergegenstand unterschiedliche Laufzeiten sowie Aufgaben- und Mittelverteilungen möglich sind. Kurze Laufzeiten von (flexibel) bis zu einem Jahr haben sich grundsätzlich bewährt, wobei hierbei nicht immer ausreichend Zeit für die Erprobung der transferierten Maßnahme bleibt. Transfergeber und Transfernehmer sollten beide eine finanzielle Förderung erhalten, die i.d.R. von der federführenden Hochschule verwaltet wird. Die finanzielle Förderung im Umfang von ca. 30.000 Euro (bei mehr als zwei Hochschulen Erhöhung um weitere 20.000 Euro) erscheint für den Fördergegenstand konkreter, kleinerer Maßnahmen passend und sollte je nach Transfergegenstand eines Förderprogramms ggf. angepasst werden.

4. Ausblick

Die Erprobung der Transferförderung „Transfer von Good-Practice Maßnahmen in Studium und Lehre, insbesondere aus den Förderlinien 1 und 2 FES-BW“ zeigt, dass eine solche Förderung Innovationen im Bereich Studium und Lehre erfolgreich anstoßen kann. Besonders erfreulich war aus Sicht des Ministeriums, dass alle Transferpartnerschaften zwischen unterschiedlichen Hochschularten stattfanden und trotz dieser unterschiedlichen Hintergründe erfolgreich waren. Während der Projektlaufzeit rief das Wissenschaftsministerium die digitale Kollaborationsplattform bw Campus Community 2022 ins Leben (www.campuscomm.de).

Auf der kostenlos und freiwillig nutzbaren Plattform können sich Hochschulmitarbeitende im Bereich Studium und Lehre vernetzen, Projekte teilen und in Gruppen per Chat, Forum oder in themenspezifischen Online-Vernetzungstreffen hochschulartübergreifend zusammenarbeiten. Die geförderten Projekte haben sich auf der Plattform untereinander ausgetauscht und ihre Transferprojekte für Andere sichtbar gemacht. Mit ca. 1.500 Mitgliedern (Stand 10.01.2024) ist die Plattform ein großer Erfolg und unterstützt den Austausch bewährter Praxis. Der Erfolg der Transferförderung hat das Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg veranlasst, eine zweite Transferförderung im Bereich Studium und Lehre mit einer Laufzeit von 2024-2026 aufzulegen. Die in diesem Beitrag dargestellten Erkenntnisse wurden bei der Konzeption der Ausschreibung aufgegriffen.

Literaturverzeichnis

- Barnfield, A./Savolainen, N./Lounamaa, A. (2020): Health promotion interventions: Lessons from the transfer of good practices. In: CHRODIS-PLUS. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17 (4), pp. 1-14.
- Buß, I./Bachmann, S./Keller, A. (2020): Hochschulöffnung für nicht-traditionelle Studierende: Habitus und wahrgenommene Arbeitsbelastung von Professor*innen. Ergebnisse einer Vorstudie mit Fachhochschullehrenden. In: Das Hochschulwesen, 68 (3), S. 74-80.
- Hahn, N./Franke, K. (2020): Nachhaltigkeit durch Transfer: Beforschung der eigenen Lehre und hochschulübergreifende Lehrkooperationen. In: die hochschullehre, 6, S. 566-577.
- Ganseuer, C./Jers, C. (2021): Transferlogiken in der Transferförderung: wie lassen sich sekundäre Wirkungen stimulieren? In: Schmidt, U./Schönheim, K. (Hg.): Transfer von Innovation und Wissen. Wiesbaden, S. 287-298.
- Jarrar, Y./Zairi, M. (2000): Best practice transfer for future competitiveness: A study of best practices. In: Total Quality Management, 11, pp. 734-740.
- Jeong, K. S./Lu, S.-L./Sexton, M. G. (2010): Good practice transfer within small construction specialist trade contractors. In: Egbu, C. (ed.): The 26th ARCOM Conference. Leeds, pp. 769-778.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2022): Guter Studienstart trotz Pandemie. Best-Practice Beispiele an Hochschulen in Baden-Württemberg.
- Schmidt, U./Besch, C./Schulze, K./Heinzelmann, S./Andersson, M. (2022): Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Abschlussbericht über den gesamten Förderzeitraum 2011-2020. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 26, hg. v. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).
- Schmidt, U./Rösser, A. (2021): Projekttransfer aus theoretischer und praktischer Sicht – Herausforderungen und Gelingensbedingungen. In: Schmidt, U./Schönheim, K. (Hg.): Transfer von Innovation und Wissen. Wiesbaden, S. 3-24.
- Schönheim, K. (2021): Die Transferbegleitung des Carl-Zeiss-Stiftung Kolleg. Praxiserfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen. In: Schmidt, U./Schönheim, K. (Hg.): Transfer von Innovation und Wissen. Wiesbaden, S. 57-73.
- van Treeck, T. (2023): Transfer in der Lehre. In: DUZ Wissenschaft & Management, 4, S. 18-27.
- Wilkesmann, M. (2009): Wissenstransfer(s) in der Organisationsform Universität. In: Scholkmann, A./Roters, B./Ricken, J./Höcker, M. (Hg.): Hochschulforschung und Hochschulmanagement im Dialog. Zur Praxisrelevanz empirischer Forschung über die Hochschule. Münster, S. 25-38.

■ Imke Buß, Dr., Referentin im Referat 23 „Grundsatzfragen Studium und Lehre“ des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, E-Mail: imkebuss@gmx.de

Jonas Leschke & Peter Salden

Lehrbezogene Innovationen im Bereich Künstliche Intelligenz als interdisziplinäre Gemeinschaftsaufgabe am Beispiel KI:edu.nrw



© Foto: Marquard

Jonas Leschke

Peter Salden

© Foto: Julia Philipp

This article presents the interdisciplinary project structure of the KI:edu.nrw project on learning analytics and AI in university-wide practice and reflects on the potential of this structure for other innovation projects at universities. The project is divided into three fields of action: dialog process, cross-cutting topics and practical projects. The holistic project design can serve as a model for other innovation projects at universities and is intended to encourage universities to view innovation projects as overall systems.

Die Einführung neuer und komplexer Lerntechnologien oder anderer technischer lehrbezogener Innovationen an Hochschulen stellt in der Regel eine Gemeinschaftsaufgabe dar. Nach Buß und van den Berk (2021, S. 408) sind Innovationen „neu oder neuartig und in der Praxis umgesetzt bzw. implementiert. Dabei verändern sie das Vorhandene graduell unterschiedlich und bieten jeweils eine Art von Mehrwert oder Nützlichkeit.“ Ein Beispiel für technische lehrbezogene Innovationen als Gemeinschaftsaufgabe sind hochschulweite Learning Analytics-Systeme oder KI-Technologien: Ihre Einführung kann nahezu unmöglich durch Einzelpersonen erfolgen, da unterschiedliche Expertise und Zuständigkeiten berührt sind. Dadurch unterscheiden sich technische lehrbezogene Innovationen von bspw. didaktischen Innovationen innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen, die individuell durch die Lehrenden umgesetzt werden können.

In diesem Beitrag wird für dieses Einsatzfeld die interdisziplinäre Projektanlage des Projekts KI:edu.nrw zu Learning Analytics und KI in der hochschulweiten Praxis vorgestellt und die Potenziale der Anlage für andere Innovationsprojekte reflektiert.

1. Einleitung

Learning Analytics-Systeme (LA-Systeme), die mehr als einzelne Lehrveranstaltungsdaten oder den Studienverlauf auswerten und bspw. auch Beratungsangebote an Hochschulen unterstützen sollen, benötigen sowohl Daten aus dem Lernmanagementsystem als auch u.a. aus dem Campusmanagementsystem. Neben offensichtlichen Fragen des Datenschutzes muss die umfassende Lerndatenanalyse und die damit verbundene Kategorisierung von Lernenden ethisch bewertet werden. Weiterhin darf allein aus datenschutzrechtlichen Gründen

LA nicht zum Selbstzweck erfolgen, sodass bereits bei der technischen Entwicklung, aber auch beim praktischen Einsatz didaktische Fragen und der didaktische Mehrwert der Systeme bewertet werden müssen. Die vielfältigen Umsetzungsdetails und Rahmenbedingungen bei der Einführung von komplexen Lerntechnologien müssen neben den zuvor skizzierten Themenfeldern auch auf organisationaler Ebene mit den Stakeholdern individuell sowie in Gremien ausgehandelt werden (zu Entscheidungsprozessen in Hochschulen siehe bspw. Oberschelp 2023).

Die Potenziale und Herausforderungen auf einem solchen Weg werden seit Dezember 2020 in dem vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen geförderten Kooperationsprojekt KI:edu.nrw – Didaktik, Ethik und Technik von Learning Analytics und KI in der Hochschulbildung an der Ruhr-Universität Bochum und der RWTH Aachen eruiert.

Die Projektanlage kann als Vorlage für andere interdisziplinäre, technologiestarke Projekte dienen und Lehrende sowie Kolleg*innen aus dem Third-Space beim Transfer von Lerntechnologien aus dem Forschungskontext in die Lehrpraxis unterstützen (zur Relevanz der projektförmerigen Hochschulentwicklung siehe Schmidt 2017).

2. Themenfelder, organisationale Einflüsse und Stakeholder in hochschuldidaktischen Projekten am Beispiel LA und KI

Am Beispiel der Einführung von LA und KI-Technologien in der Hochschulbildung skizzieren wir im folgenden Kapitel die Bedeutung der Themenfelder, der organisationalen Einflüsse und der betroffenen Stakeholder für die Diffusionsprozesse (auch Merkt et al. 2021; Euler/Seufert 2005; Buß/van den Berk 2021).

2.1 Themenfelder

Nach Gaaw und Stützer (2017) sowie auch Greller und Drachsler (2012) tangiert der Einsatz von LA und KI in der Hochschulbildung diverse Themenfelder (zu Diffusionsprozessen an Hochschulen im Allgemeinen siehe u.a. Euler/Seufert 2005; Merkt et al. 2021; Buß/van den Berk 2021). Zusätzlich zu der erforderlichen *technischen Infrastruktur*, als harter Faktor, sind für eine erfolgreiche Umsetzung mit den *kulturellen Voraussetzungen* auch weiche Faktoren zu berücksichtigen. Entsprechende Einflüsse müssen partizipativ mit den *Stakeholdern* identifiziert und bearbeitet werden, um eine positive Grundhaltung gegenüber den neuen Technologien zu ermöglichen. Neben *rechtlichen* sind auch *ethische Fragen* über den Einsatz von LA zu diskutieren. Der mit den zuvor genannten Aspekten geschaffene Rahmen bleibt *methodisch* und *diktatorisch* zu reflektieren, um die technologisch geschaffenen Potenziale in Bezug auf den Lernzuwachs der Studierenden bestmöglich ausschöpfen zu können.

Aufgrund der vielfältigen Einflussfaktoren wird deutlich, dass der Einsatz von LA-Software einer umfassenden Vorbereitung an der jeweiligen Hochschule bedarf und eine ausschließlich technische Umsetzung unter Umständen mehr Herausforderungen als Chancen hervorrufen kann (Lukarov 2019). Der dialogisch gebildete institutionelle Konsens über die multifaktoriellen Einflüsse ist für eine nachhaltige Akzeptanz an einer allgemein verfügbaren Stelle, wie beispielsweise in einer *Policy*, zusammenzuführen (Tsai et al. 2018).

2.2 Organisationale Ebenen

Speziell beim Einsatz von LA in der Hochschulbildung lassen sich mehrere organisationale Einflüssebenen differenzieren. Eine in der pädagogischen Hochschulentwicklung übliche Einteilung stellen die Mikro-, Meso- und Makroebene dar (Knight/Buckingham Shum 2017; Seufert 2018; Ifenthaler/Drachsler 2020).

Die *Mikroebene* beschreibt den Einsatz von LA in Lehrveranstaltungen und schließt insbesondere die individuellen Analysen von und für Studierende und Lehrende mit ein. In diesen Analysen werden Lerndaten aus den jeweiligen Lehrveranstaltungen verwendet und (wenn überhaupt) nur durch wenige bildungsbezogene Daten ergänzt (wie z.B. vorherige Bildungsverläufe). Der Einsatz von LA über mehrere Kurse, ganze Studiengänge oder Hochschulen wird auf der *Mesoebene* angestrebt. Entsprechend werden in diesen Analysen auch Studienverlaufsdaten eingeschlossen. Auf der *Makroebene* werden Analysen über mehrere Organisationen bspw. eines Landes durchgeführt. Einzelne Forschende differenzieren letztgenannte Analysen zudem durch eine *Megaebene* (Hommel/Egetenmeier/Maier 2019), sobald die Analysen über einzelne Institutionen hinausgehen.

Der Einsatz von KI an Hochschulen beeinflusst in Abhängigkeit der Software ebenfalls alle zuvor beschriebenen Ebenen, sodass aufgrund der vielfältigen KI-Systeme eine identische Einteilung möglich ist. Diese analoge Einteilung meint nicht, dass der verzahnte Einsatz von KI und LA auf den Ebenen notwendig ist. Er kann auch unabhängig voneinander stattfinden. Ein *verzahnter* Einsatz auf den Ebenen kann aber z.B. darin bestehen, dass LA-Systeme Analyseverfahren auf Basis künstlicher Intel-

ligenzen enthalten. Ein Beispiel für unabhängig von LA eingesetzte KI-Anwendungen in Studium und Lehre sind dagegen KI-basierte Übersetzungs- oder Schreibtools (Stichwort ChatGPT), die als Lernwerkzeuge auf der Mikroebene oder als Studieninhalt auf der Makroebene eingebunden werden können.

2.3 Stakeholder

Der Einfluss von LA und KI auf allen Hochschulebenen führt zu einem breiten Spektrum an Stakeholdern. Stakeholder im Kontext von LA, ob mit oder ohne KI-Unterstützung, sind insbesondere die 'Data-Subjects', also die datenliefernden Personen, und die 'Data-Clients', d.h. die datenerhaltenden Personen (Ifenthaler/Drachsler 2020; Greller/Drachsler 2012). Diese Personen unterscheiden sich in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext. So können im Kontext einer Lehrveranstaltung die Studierenden zugleich die Data-Subjects wie auch die Data-Clients sein. Die Lehrenden sind hier meist Data-Clients. Im Rahmen einer Studiengangsanalyse¹ können die Lehrenden allerdings Data-Subjects sein. Hommel, Egetenmeier und Maier identifizieren in Bezug auf Ifenthaler die *Lernenden, Lehrenden, Fakultäten* und *Studiengangsdesignenden* sowie die *Institution* der Hochschule und die *Regierung* als Stakeholder im Kontext von LA (Hommel/Egetenmeier/Maier 2019). Die Bereichsbeschreibungen in dieser Klassifizierung fassen weitere Personengruppen zusammen (Studienberatung, Studierendekan*innen, Personen der Universitätsleitung und aus zentralen Einrichtungen), die zudem teilweise keine aktive Rolle in der Lehre einnehmen (Datenschutz, IT, Bibliotheken, Studierendensekretariate, Prüfungsämter etc.). Der Einsatz von LA beeinflusst die beruflichen Tätigkeiten dieser Personengruppen allerdings direkt (Greller/Drachsler 2012; Hommel/Egetenmeier/Maier 2019). Durch den Einsatz von LA an Hochschulen können sich zudem neue Forschungsmöglichkeiten ergeben, sodass in Abhängigkeit des Kontextes auch *Forschende* Stakeholder sein können (Greller/Drachsler 2012). Stakeholder im Einsatz von KI-Tools in Lehrveranstaltungen und in Prüfungsleistungen sind insbesondere auch die Studierenden und die Lehrenden. In diesem Kontext kommt auch Personen des Third-Space eine bedeutende Rolle zu, indem sie Lehrende und Studierende in Bezug auf den Einsatz solcher Tools durch Beratungs- und Weiterbildungsleistungen unterstützen müssen. Auch Prüfungsausschüsse müssen entsprechende Tools in Bezug auf Fragen der Leistungerschleichung diskutieren.

3. Ganzheitliche Projektgestaltung am Beispiel des Praxisprojekts KI:edu.nrw

Die im vorherigen Kapitel beschriebene Vielschichtigkeit der Einflussfaktoren wird in der ganzheitlichen Projektanlage des Projekts KI:edu.nrw berücksichtigt und mit entsprechender Expertise aus den unterschiedlichen Fach- und Zuständigkeitsbereichen in Teilprojekten bearbeitet. Dieser Ansatz ermöglicht nicht nur eine ganzheitliche Bearbeitung und interdisziplinäre Entwicklung der Themen-

¹ Hierfür wird teilweise der Begriff Teaching Analytics verwendet.

felder LA und KI an der Universität, sondern ermöglicht durch die bereichsübergreifende Beschäftigung eine hochschulweite Kompetenzentwicklung bei den Stakeholdern. Letzteres unterstützt auch durch die frühzeitige Berücksichtigung zentraler Einrichtungen eine nachhaltige Sicherung der Projekterfahrungen (Schmidt 2017), wengleich sicherlich auch mit diesem Ansatz der Kompetenzverlust durch wegfallende Stellen nach Projekten nicht gänzlich kompensiert werden kann.

Das Projekt gliedert sich insgesamt in die drei Arbeitsfelder Fakultätsprojekte, Querschnittsthemen und Dialogprozess. Die in Abbildung 1 dargestellten Arbeitsfelder werden folgend näher erläutert.

3.1 Arbeitsfeld 1: Fakultätsprojekte

Im Rahmen des Projekts werden sechs Fakultätsprojekte bearbeitet. Die einzelnen Projekte bilden mit den *Erziehungswissenschaften*, der *Medizin*, der *Mathematik*, der *Angewandten Informatik*, dem *Maschinenbau* und der *Sportwissenschaft* die Heterogenität der Fächerkulturen an Universitäten ab. Die einzelnen Fakultätsprojekte unterscheiden sich auch in der thematischen Schwerpunktsetzung im Kontext von LA und dem Einsatz von KI. In der Mathematik und der Medizin wird ein stärkerer Fokus auf den Lernprozess innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen und den Einsatz adaptiver Lehrmethoden gelegt. Das Projekt in den Erziehungswissenschaften sammelt praktische Erfahrungen an der Schnittstelle zwischen Lehrveranstaltungen und zugehörigen Studiengängen, indem selbstregulative Fähigkeiten der Studierenden durch LA-Systeme gefördert werden sollen. In der Angewandten Informatik und ähnlich im Maschinenbau werden reale Studienverläufe mittels LA untersucht und die Bedeutung der Ergebnisse, auch hinsichtlich der statistischen und KI-gestützten Auswertungsmethoden, für die jeweiligen Studiengänge reflektiert. In der Sportwissenschaft wird das Bewegungslernen durch KI-gestütztes Videofeedback sondiert.

3.2 Arbeitsfeld 2: Querschnittsthemen

Die im Projekt bearbeiteten Querschnittsthemen umfassen die Bereiche *IT-Infrastruktur*, *Datenschutz*, *Ethik*, *Didaktik*, *Studienberatung*, *Data Literacy*, *KI-Schreibtools* und *KI in der Fremdsprachenlehre*. Die Themen werden in eigenen Teilprojekten, aber zugleich miteinander verknüpft bearbeitet. Dies bedeutet, dass beispielsweise die IT-Infrastruktur nicht nur von der entsprechenden Betriebseinheit IT.SERVICES der Ruhr-Universität Bochum auf Grundlage von an der RWTH Aachen entwickelten Konzepten umgesetzt wird, sondern dass auch die mit der Technikgestaltung verbundenen ethischen und didaktischen Fragestellungen mit der Expertise des Lehrstuhls Ethik der digitalen Methoden und Techniken bzw. des Zentrums für Wissenschaftsdidaktik bearbeitet werden.

3.3 Arbeitsfeld 3: Dialog

Für den Dialog mit den Stakeholdern werden im Projekt verschiedene Maßnahmen, wie beispielsweise eine Studierenden- und Lehrendenbefragung, Fokusgruppengespräche und ein universitätsinterner Dialogtag initiiert. Diese Maßnahmen orientieren sich am Dialogvorschlag des SHEILA-Projekts, zur Entwicklung eines hochschulspezifischen Konsenses in Bezug auf LA in der Hochschulbildung (Tsai et al. 2018). Auf Grundlage der im Dialog gesammelten Wünsche, Ideen, aber auch Vorbehalte gegenüber dem Einsatz von LA, wird eine institutionsspezifische Policy erarbeitet. Diese soll die Ergebnisse des Dialogprozesses festhalten und transparent verankern. Zusätzlich zu den Ergebnissen aus dem Dialogprozess werden in der Policy auch unverhandelbare datenschutzrechtliche und ethische Voraussetzungen berücksichtigt.

Zudem wird u.a. durch Konferenztage der Dialog für die verschiedenen Arbeitsfelder von KI:edu.nrw, der Austausch über LA und die Verwendung von KI für Lehrzwecke zwischen den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen initiiert.

Abb. 1: Projektanlage KI:edu.nrw



4. Einige Erfahrungen aus der Projektarbeit

Die im vorigen Kapitel beschriebene Projektanlage brachte neben den genannten Potenzialen auch Herausforderungen mit sich, die sich bspw. aus der interdisziplinären Zusammenarbeit und der thematischen Vielfalt des Projekts ergaben. Die Projektmitarbeitenden wurden unterschiedlich in ihren Disziplinen sozialisiert, sodass eine reibungsfreie Zusammenarbeit und Kommunikation durch Dialoge und regelmäßige Arbeitstreffen moderiert werden mussten. Durch die Schaffung einer gemeinsamen kommunikativen Basis konnten die Mitarbeitenden als Übersetzer*innen für und Multiplikator*innen in ihren jeweiligen Disziplinen fungieren (Heß/Klink 2021). Dadurch konnte leicht auf die Expertise mehrerer Personen aus einem Bereich bzw. einer Disziplin zurückgegriffen werden und andererseits konnten Projekterfahrungen hochschulweit und in einem gewissen Rahmen nachhaltig in der Hochschule gesichert werden (u.a. Euler/Seufert 2005).

Eine weitere Erfahrung ist, dass die lehrpraktischen Fragestellungen der Fakultätsprojekte essenziell für die handlungsleitende Bearbeitung der Querschnittsthemen sind. Ein Beispiel stellt die datenschutzrechtliche Beurteilung von Learning Analytics-Systemen in Hochschulen dar. Die praktischen Beispiele der Fakultätsprojekte dienten als Grundlage für fallbasierte und daraus abstrahierte grundsätzliche Fragen der datenschutzrechtlichen Beurteilung. Nur durch den Austausch zwischen den Fakultätsprojekten und dem Teilprojekt Datenschutz konnte in diesem der Fragenkatalog für das Datenschutzgutachten (Geminn et al. 2023) im vorliegenden Umfang und in der gewünschten Qualität formuliert werden. Ein weiteres Beispiel für die Bedeutung der Fakultätsprojekte ist die technische Entwicklung der Auswertungsprogramme und Visualisierungen. Diese konnten konzeptionell technisch entwickelt werden, die konkrete Ausgestaltung und die Evaluation der Entwicklung erforderte allerdings lehrpraktische Beispiele.

5. Fazit

Uns ist bewusst, dass eine so umfassende Projektanlage nicht selbstverständlich ist und wir großes Glück mit der Projektförderung hatten. Andererseits zeigt sich für uns auch, dass eine entsprechende und gut begründete Projektanlage einen signifikanten Mehrwert für die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse bedeutet. Dieser Beitrag soll auch andere Projekte dazu ermutigen, bei Projektanlagen für Innovationen in der Hochschullehre alle Bereiche von Hochschulen in den Blick zu nehmen und insbesondere auch Lehrende unterschiedlicher Disziplinen strukturell in Projekten zu berücksichtigen. Die dadurch möglichen partizipativen Entwicklungsprozesse eröffnen eine weitsichtige und nachhaltige pädagogische Hochschulentwicklung auch durch befristete Projekte (Schmidt 2017).

Danksagung

Diese Publikation ist im Rahmen des vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen geförderten Projekts „KI:edu.nrw – Didaktik, Ethik und Technik von Learning Analytics und KI in der Hochschulbildung“ entstanden.

Literaturverzeichnis

- Buß, I./van den Berk, I. (2021): Innovationsförderung in Lehre und Studium an Hochschulen. Konzeptionelle und evidenzbasierte Grundlagen. In: Kordts-Freudinger, R./Schaper, N./Scholkmann, A./Szczyrba, B. (Hg.): Handbuch Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 407-419.
- Euler, D./Seufert, S. (2005): Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 3, S. 3-15.
- Gaaw, S./Stützer, C. M. (2017): Learning und Academic Analytics in Lernmanagementsystemen (LMS): Herausforderungen und Handlungsfelder im nationalen Hochschulkontext. In: Workshop Gemeinschaften in Neuen Medien (GeNeMe), S. 145-161.
- Geminn, C. L./Johannes, P. C./Nebel, M./Bile, T. (2023): Datenschutzrechtliche Beurteilung von Learning Analytics an Hochschulen in NRW: Studie im Auftrag der Ruhr-Universität Bochum. Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.13154/294-9657>
- Greller, W./Drachslers, H. (2012): Translating Learning into Numbers: A Generic Framework for Learning Analytics. In: Journal of Educational Technology & Society, 15 (3), pp. 42-57.
- Heß, K./Klink, K. (2021): Nachhaltigkeit von Innovationsprojekten und Ansätze zur Förderung der Nachhaltigkeit in der Hochschullehre. In: Kordts-Freudinger, R./Schaper, N./Scholkmann, A./Szczyrba, B. (Hg.): Handbuch Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 421-434.
- Hommel, M./Egetenmeier, A./Maier, U. (2019): Supporting Stakeholders with Learning Analytics to Increase Study Success: A Case Study. In: Ifenthaler, D./Mah, D.-K./Yau, J. Y.-K. (eds.): Utilizing Learning Analytics to Support Study Success. Mannheim/Perth, pp. 37-60. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64792-0_3
- Ifenthaler, D./Drachslers, H. (2020): Learning Analytics: Spezielle Forschungsmethoden in der Bildungstechnologie. In: Niegemann, H./Weinberger, A. (Hg.): Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Berlin/Heidelberg, S. 515-534. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_42
- Knight, S./Buckingham Shum, S. (2017): Theory and Learning Analytics. In: Lang, C./Siemens, G./Wise, A./Gasevic, D. (eds.): Handbook of Learning Analytics. Sydney, pp. 17-22. <https://doi.org/10.18608/hla17.001>
- Lukarov, V. (2019): Scaling up Learning Analytics in Blended Learning Scenarios [PhD Thesis, RWTH Aachen]. <http://publications.rwth-aachen.de/record/761837/files/761837.pdf>
- Merkt, M./Knauf, A.-K./Kraut, M./Schulze, K./Preiß, J. (2021): Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger. In: die hochschullehre, 7, S. 436-450. <https://doi.org/10.3278/HSL2137W>
- Oberschelp, A. (2023): Die Governance-Perspektive in der Hochschulforschung: Umsetzung und Erträge eines Forschungskonzepts. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 45 (1), S. 14-43.
- Schmidt, U. (2017): Steuerungs- und Governancestrukturen für Entwicklungsprojekte und die Rolle der Evaluation und wissenschaftlichen Begleitung. In: Hochschulsteuerung. Perspektiven aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre. KOBf Working Paper, S. 38-44.
- Seufert, S. (2018): Bildungsmanagement und -controlling als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Göhlich, M./Schröder, A./Weber, S. M. (Hg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 553-565. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_54
- Tsai, Y.-S./Gašević, D./Moreno-Marcos, P. M./Fernández, A. R./Kloos, C. D./Scheffel, M./Jivet, I./Drachslers, H./Tammets, K./Calleja, A. R./Kolom, K. (2018): SHEILA: Supporting Higher Education to Integrate Learning Analytics Research Report. The University of Edinburgh.

² Wir weisen darauf hin, dass wir selbst an der Projektarbeit beteiligt waren (wenngleich nicht an allen bilateralen Prozessen der Teilprojekte). Entsprechend schreiben wir hier auch von unseren eigenen Erfahrungen, im Bewusstsein, dass dies sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringt (z.B. eine gewisse Voreingenommenheit, aber auch vertiefte Kenntnis durch die Innenperspektive).

■ Jonas Leschke, Zentrum für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: Jonas.Leschke@rub.de
 ■ Peter Salden, Zentrum für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: Peter.Salden@rub.de

Leona Brust, Monika Eisenberg, Kristina Kähler, Annika Kanzinger, Benjamin Klages, Marlen Schumann, Kathrin Schwerin & Anke Timmann

Teaching Analysis Poll-Verfahren in Deutschland und transformatives Lernen: eine Annäherung

The Teaching Analysis Poll (TAP) method has become a well-known and popular approach for the qualitative evaluation of academic courses at German universities. Despite its positive reputation, there is a lack of systematic investigation into the assumed benefits. This article presents initial findings from an exploratory online survey conducted among instructors at six German universities who utilized the TAP method. The survey focused on motives, insights gained, and perceived effects of TAP. Emphasis is placed on TAP as a dialogical feedback instrument, shifting the focus from evaluating teaching performance to understanding student learning. The study outlines the flexible TAP process, built around three conversation sequences between instructors, students and Third Space employees. The collected data indicate positive changes in teaching practices and suggest that TAP may potentially foster transformative learning. This analysis lays the groundwork for further research, systematically examining the impacts of TAP at German universities and integrating them into a theoretical framework.

Teaching Analysis Poll-Verfahren (kurz: TAP) sind an deutschen Hochschulen mittlerweile eine bekannte Methode zur qualitativen Evaluation einer Lehrveranstaltung während des Semesters (Franz-Özdemir/Reimann/Wessel 2019, S. 3). Niederschwellig und ohne viel Aufwand für alle Beteiligten durchführbar, kann sie gleichzeitig viel Wirkung entfalten. Aktuelle, aber auch ältere Veröffentlichungen zu TAP im deutschsprachigen Raum (z.B. Weitzel et al. 2022; Groß et al. 2022; Eichhorn et al. 2019; Frank/Kaduk 2017; Hawelka 2017) skizzieren TAP als ein wertvolles, wirkungsvolles Instrument zur Realisierung des *shift from teaching to learning*, mit dem u.a. die Qualität der Lehre verbessert werden kann (Frank/Kaduk 2017, S. 39). Third Space-Mitarbeitende berichten außerdem von weiteren Einsatzmöglichkeiten wie z.B. zur Entwicklung von Studiengängen oder in größeren Gruppen (AG QFEM 2024). Im deutschsprachigen Raum wurde bisher noch nicht systematisch untersucht, inwiefern sich unterschiedliche Annahmen über (positive) Wirkungen von TAP nachweisen lassen (Frank/Kaduk 2017, S. 41ff.; Frank/Fröhlich/Lahm 2011, S. 313f.). Der Beitrag geht einen ersten Schritt in diese Richtung, indem er Einblick in eine an mehreren Hochschulen durchgeführte Erhebung zu TAP-Verfahren an deutschen Hochschulen gibt und zur Diskussion stellt.

1. TAP-Verfahren: Kleines Instrument mit großer Wirkung?

TAP-Verfahren stellen – anders als viele Evaluationen am Ende eines Veranstaltungsgeschehens – weniger die Performance der Lehrenden in den Fokus der Betrachtung als vielmehr das Lernen der Studierenden. Lehrende und Studierende treten in und durch TAP als Mitverantwortliche im Lehr- und Studiengeschehen in eine Meta-Kommunikation über Lehren und Lernen ein und können Veränderungen gemeinsam aushandeln (Franz-Özde-

mir/Reimann/Wessel 2019, S. 1). Das Ziel dabei ist die gemeinsame Reflexion des Lehrens und Lernens als aufeinander bezogenes Prozessgeschehen (Frank/Kaduk 2017, S. 39). So gesehen lassen sich TAP-Verfahren nicht nur als Evaluationsinstrument, sondern auch als dialogisches Feedback- und Kommunikationsinstrument betrachten und werden häufig mit entsprechend positiven Argumenten an Hochschulen angeboten bzw. in Publikationen beschrieben.

Die den TAP-Verfahren zugesprochenen vielfältigen positiven Wirkungen finden sich in der Literatur z.B. mit Bezug zum Kursklima bzw. zur Arbeitsatmosphäre, zum Konzept der Lehrveranstaltung, zur Beziehung zwischen Lehrperson und Studierenden, zum Verhältnis der Studierenden untereinander oder im umfassenderen Maße sogar hinsichtlich der Lehr- und Studienkultur an der Hochschule (Frank/Kaduk 2017, S. 41f.; Weitzel et al. 2022, S. 113; Bommersheim/Schmidt 2023, S. 89 und 91f.; Franz-Özdemir/Reimann/Wessel 2019, S. 3 und 19). Für das Verfahren der standardisierten Lehrveranstaltungsevaluation sind positive Wirkungen nur unter der Bedingung allgemeiner Akzeptanz des Verfahrens sowie eines intensiven Rückmeldeverfahrens evident (Böttcher/Grewe 2010). Bisherige Studien zeigen, dass die bloße Durchführung einer Lehrevaluation nicht ausreichend für eine deutliche Verbesserung der Lehre ist. Die Ergebnisse dieser Studien verweisen auf die Notwendigkeit, Feedback studentischer Lehrevaluation mit mündlicher Erläuterung und persönlicher Beratung zu ergänzen (Rindermann 2003, S. 241).

Inwiefern sich in einem oder mehreren der oben beschriebenen Bereiche im Zuge eines TAP-Verfahrens tatsächlich etwas verändert oder verbessert, ist bisher noch nicht systematisch untersucht worden. Im Jahr 2021 hat sich in diesem Zusammenhang eine Interessensgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung von TAP aus der Arbeitsgemeinschaft Qualitative Feedback- und

Evaluationsmethoden (AG QFEM 2024)¹ der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) gegründet, die als ersten Schritt eine Befragung konzipierte. 2022 wurde dann an sechs deutschen Hochschulen eine explorative Online-Befragung von Lehrenden mittels eines Fragebogens durchgeführt. Es wurde nach Anlässen und Motiven der Lehrpersonen für ein TAP gefragt sowie danach, welche zentralen Erkenntnisgewinne und welche Wirkungen die Lehrenden aus ihrer Sicht benennen und gleichzeitig auch für die Studierenden beschreiben würden.

Im Folgenden werden Aspekte aus dieser Befragung vorgestellt. Dazu wird zunächst TAP als Verfahren konkret beschrieben, dann in Auszügen ein deskriptiver Einblick in die Daten aus der Befragung gegeben, eine sich aus den Daten ergebene erste Hypothese zu der Wirkung von TAP – als Katalysator für transformatives Lernen – vorgestellt und daran anschließend skizziert, welche weiterführenden Forschungsvorhaben Erkenntnispotenzial vermuten lassen.

2. TAP-Verfahren in der Durchführung

Beim TAP handelt es sich um ein flexibel einsetzbares Evaluationsverfahren, mit dem Studierende intensiv in die Gestaltung einer Lehrveranstaltung, eines Moduls oder eines Studienganges eingebunden werden können. TAP-Verfahren geben Lehrenden und ihren Studierenden die Möglichkeit, sich in einem moderierten strukturierten Verfahren über ihre unterschiedlichen Perspektiven – bezogen auf ein konkretes Lehr- und Lerngeschehen – auszutauschen (mehr zum Ablauf und zur Organisation von TAP bei Frank/Kaduk 2017 und Weitzel et al. 2022). An den an der Interessensgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung von TAP beteiligten Hochschulen werden verschiedene Varianten des Prozesses praktiziert. Auch können die einzelnen Verfahrensschritte unterschiedlich gestaltet sein. Der grobe Ablauf, Sequenzen und zentrale Fragestellungen an die Studierenden sind an den untersuchten Hochschulen vergleichbar aufgebaut (siehe Abbildung 1).

Methodisch verfolgt das TAP einen qualitativen Ansatz und basiert im Wesentlichen auf drei Gesprächssequenzen. Die Durchführung eines TAP wird in der Regel (1) durch ein Gespräch der Studierenden untereinander zu drei Fragen eingeleitet und durch die Third Space-Mitarbeitenden moderiert (Eichhorn et al. 2019; Frank/Fröhlich/Lahm 2011; Frank/Kaduk 2017; Franz-Özdemir/Reimann/Wessel 2019):

1. Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten?
2. Was erschwert Ihr Lernen in dieser Lehrveranstaltung?
3. Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die hinderlichen Punkte?

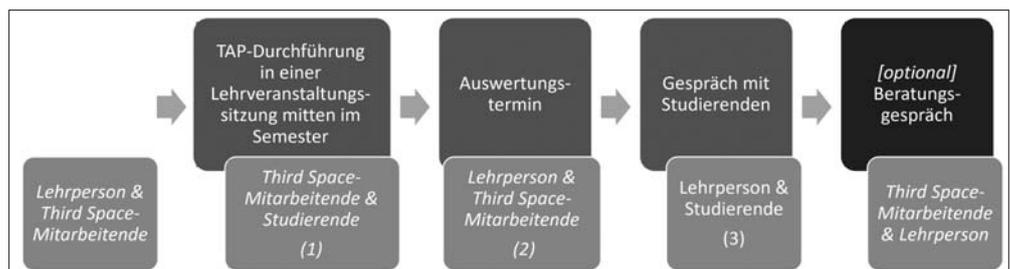
Anhand der Zusammenfassung der Diskussionsergebnisse erfolgt (2) ein Auswertungsgespräch zwischen Lehrperson und Third Space-Mitarbeitenden zu den Rück-

meldungen der Studierenden hinsichtlich ihres Lernens in der Lehrveranstaltung. Den Abschluss stellt (3) ein Gespräch zwischen Lehrperson und Studierenden über die TAP-Ergebnisse dar, in dem die Lehrperson und die Studierenden über die genannten Aspekte in den Austausch kommen. Ein Vorgespräch zur Klärung organisatorischer Belange oder auch zum Austausch verschiedener Hinweise, z.B. zur Studierendengruppe oder den Interessen der Lehrperson, ist optional. Ebenso optional ist ein sich anschließendes Beratungsgespräch zwischen Third Space-Mitarbeitenden und der Lehrperson, um ggf. Aspekte gemeinsam weiterzuentwickeln.

Die Arbeit der Third Space-Mitarbeitenden findet auf zwei Ebenen statt: Im Austausch mit den Studierenden wird das studentische Feedback durch Nachfragen präzisiert, sodass Unklarheiten beseitigt und die mehrheitsfähigen Punkte ermittelt werden können. Mit den Lehrenden wird anschließend das Feedback der Studierenden besprochen und bei Bedarf Unterstützung angeboten, um bestimmte Aussagen zu hinterfragen, Reaktionen zu initiieren und zu begleiten sowie weitere Schritte oder Ziele mit der Lehrperson zu entwickeln.

In TAP-Prozessen können nicht nur die Lehrenden etwas über das Lernen ihrer Studierenden und die Studierenden etwas über die didaktischen Entscheidungen, fachwissenschaftlichen Ziele und Absichten der Lehrperson erfahren – auch die Studierenden können untereinander erkennen, wie sich ihre Wahrnehmung von der Wahrnehmung der anderen unterscheiden kann. Dass Lehrende und Studierende sich gemeinsam über Absicht, Wahrnehmung und Wirkung bestimmter didaktischer Entscheidungen und konkreter Handlungen und Angebote verständigen und dabei Kontexte einbeziehen kön-

Abb. 1: TAP-Prozess



Quelle: eigene Darstellung

nen, wird häufig als großer Vorteil von TAP-Verfahren zum Beispiel auch gegenüber der Semesterabschluss-evaluation angesehen (Frank/Kaduk 2017, S. 39) und adressiert eine bekannte Lücke:

„Lehren und Lernen sind jeweils für sich genommen schon sehr komplexe Prozesse, darüber hinaus sind sie ausgesprochen individuell: Was für die/den eine/n richtig ist, kann für die/den anderen falsch sein. Das macht es so schwer, unter Beteiligten darüber zu sprechen – vor allem in Hinblick auf Veränderungen.“ (Frank/Fröhlich/Lahm 2011, S. 311)

¹ Mehr zu der AG Qualitative Feedback- und Evaluationsmethoden (AG QFEM) der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2024): www.dghd.de/community/arbeitsgruppen/g-qualitative-feedback-und-evaluationsmethoden (10.01.2024).

TAP-Verfahren können diese kommunikative Lücke schließen, indem ein gemeinsames Verständnis und damit eine wichtige Grundlage für ein ko-konstruktives Gespräch über Veränderungen im Bereich Lehre und Lernen hergestellt wird. Diese wirkungsorientierten Annahmen zu TAP basieren im Wesentlichen auf der Kombination aus konzeptionellen Ideen und einem umfangreichen Erfahrungsschatz der beteiligten Anwender:innen (Weitzel et al. 2022, S. 108), sind aber weitestgehend noch nicht systematisch validiert, dokumentiert und diskutiert. An dieser Stelle setzt die begonnene Arbeit der Interessensgruppe an.

3. Befragung zu TAP an deutschen Hochschulen

3.1. Stichprobe

Im Sommersemester 2022 luden die Beteiligten der dghd-Interessensgruppe jene Lehrenden ihrer jeweiligen Hochschulen zu einer ersten explorativen Befragung ein, die bis dato im Zeitraum zwischen SoSe 2018 bis WiSe 2021/22 mindestens ein TAP durchgeführt hatten. Es handelt sich bei den teilnehmenden sechs Hochschulen somit um eine Gelegenheitsstichprobe aus drei Universitäten (Universität Hamburg, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und Universität Potsdam) sowie drei Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Hochschule Ruhr West, Hochschule Rhein/Main, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg).

Insgesamt nahmen 49 Lehrende die Gelegenheit wahr, sich zu ihren Motiven und der wahrgenommenen Wirkung von TAP zu äußern. Dabei kam ein gemeinsam entwickelter standardisierter, nicht validierter Fragebogen² zum Einsatz, der mit unterschiedlichen Befragungstools (u.a. EvaSys, QuestorPro) umgesetzt wurde. Die Daten wurden anschließend zusammengeführt, aggregiert und anonymisiert. Die offenen Antworten wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring/Fenzl 2019) ausgewertet.

Von den 49 Befragten lehrten 14 an Universitäten, 33 zum Zeitpunkt des TAP an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften (zwei machten keine Angaben dazu). Knapp ein Drittel hatte bereits mehr als ein TAP durchgeführt. Es nahmen sowohl langjährig erfahrene als auch Lehrende mit weniger als sechs Semestern Lehrerfahrung das Angebot eines TAP wahr. Mehr als die Hälfte der teilnehmenden Lehrenden verfügte über mehr als 14 Semester Lehrerfahrung. Mit einem Anteil von 51 Prozent machte die Gruppe der *Professor:innen* die größte

Abb. 2: Hochschultypenvergleich, Statusgruppe (Angaben in %, n=47)

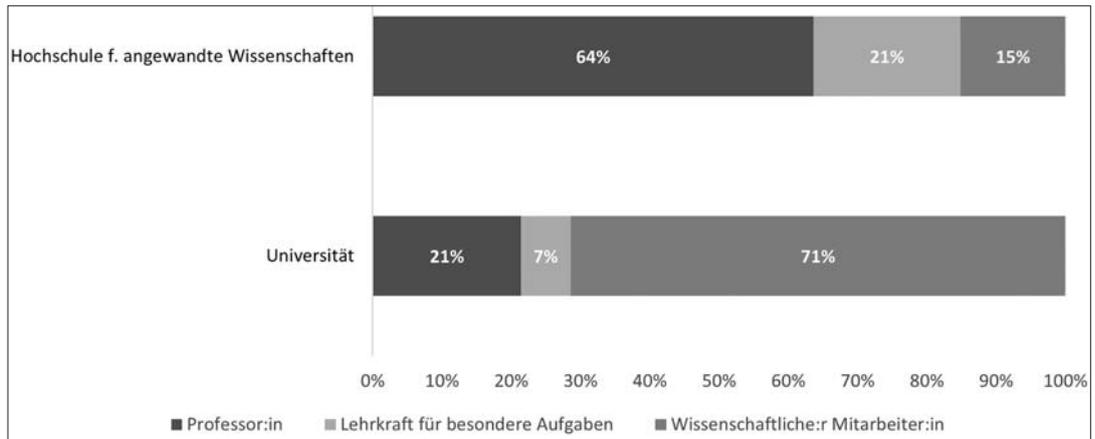
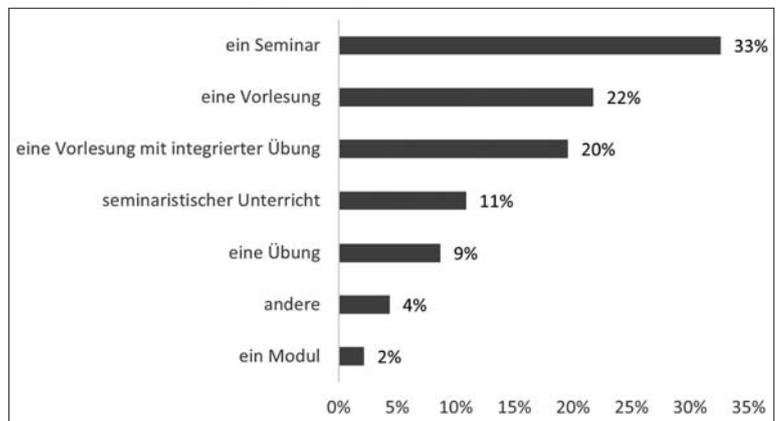


Abb. 3: Veranstaltungstyp (Angaben in %, n=46)



Statusgruppe unter den Befragten aus. Weiterhin nahmen *wissenschaftliche Mitarbeiter:innen* (32%) und *Lehrkräfte für besondere Aufgaben* (17%) an der Befragung teil. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass an Hochschulen für angewandte Wissenschaften wissenschaftliche Mitarbeiter:innen seltener eigenständig lehren als an Universitäten. Dies wird auch, betrachtet man beide Hochschultypen getrennt voneinander, in den Zahlen sichtbar (s. Abb. 2). An Universitäten haben insbesondere wissenschaftliche Mitarbeiter:innen (71%) ein TAP in Anspruch genommen; im Vergleich dazu waren es an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften vor allem Professor:innen (64%).

3.2. TAP bei den unterschiedlichen Hochschultypen und Veranstaltungen

Ein Drittel der Befragten hatte bereits mehr als ein TAP in einer Lehrveranstaltung in Anspruch genommen. Abbildung 3 lässt erkennen, dass Seminare (33%) besonders häufig im Fokus eines TAP standen. Weiterhin waren es Vorlesungen (22%), gefolgt von Vorlesungen mit integrierter Übung (20%), deren Lehrende ein TAP durchführen ließen.

² Der Fragebogen ist in Zusammenarbeit mit Natalija Keck entstanden, der wir an dieser Stelle unseren Dank aussprechen. Für die Unterstützung bei der Auswertung der qualitativen Daten danken wir Alessa Hillbrink.

Hinsichtlich der Veranstaltungsgröße zeigt sich, dass Lehrende insbesondere Feedback von den Studierenden in kleineren (weniger als 15 Studierende: 47%) sowie mittelgroßen Veranstaltungen (15-30 Studierende: 31%) mittels TAP einholten.

Es sind Unterschiede zwischen den Hochschultypen erkennbar (s. Abb. 4). Während Seminare (57%) den größten Anteil an den Universitäten ausmachten, sind es bei den Hochschulen für angewandte Wissenschaften die Vorlesungen (31%) und Seminare (22%).

Die Mehrheit der Befragten gab an, dass sie sich auf das TAP-Verfahren vorbereitet hatten, z.B. durch ein persönliches Vorbereitungsgespräch oder durch schriftliche Kommunikation mit den Moderator:innen des TAP und/oder anhand schriftlicher Informationen. Bei allen

befragten Lehrenden fand außerdem ein Nachgespräch mit den Third Space-Mitarbeitenden statt.

3.3. Wahrgenommene Veränderungen durch TAP

Mit Bezug zu den zugeschriebenen positiven Wirkungen von TAP wurden entsprechend hypothesengeleitete Items formuliert. Hinweise auf wahrgenommene Veränderungen sind daher in geschlossenen Fragen abgebildet. Auf einer 5-stufigen Skala von „trifft zu“ bis „trifft gar nicht zu“ gaben die befragten Lehrpersonen zu folgenden Items Rückmeldungen (s. Abb. 5):

Während die Zustimmung zu den Items in Bezug zur motivierenden Wirkung, der eigenen Rollenreflexion und zum Verständnis des Lernens der Studierenden bei (weit) über 50% lag, stimmten (deutlich) unter 50% der

Lehrenden den Items in Bezug zum größeren Verständnis für die Lernziele, zum verbesserten Verhältnis zu den Studierenden und zu einer beobachtbaren Auswirkung auf die Lernatmosphäre zu. Ferner stimmten 64% der Lehrpersonen der Aussage „Ich habe nach dem TAP Änderungen in der laufenden Veranstaltung vorgenommen.“ (eher) zu. Die Mehrheit der befragten Lehrenden (94%) gab an, dass sie den vorgesehenen Dreischritt (s. S. 173) mitgehen und nach dem Auswertungsgespräch mit der TAP-durchführenden Person aus dem Third Space ein Gespräch mit den Studierenden durchgeführt hatten. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass 75% der Lehrenden die Durchführung eines TAP als Gelegenheit nutzten, gemeinsam mit den Studierenden gezielt ihr didaktisches Vorgehen zu diskutieren.

Mit einem Interesse an Wirkungen im Zusammenhang mit der Durchführung von TAP zielten die Frageblöcke der Befragung explizit sowohl auf subjektiv erlebten Erkenntnisgewinn als auch auf durch die Lehrperson wahrgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit dem Einsatz des TAP ab. Diese beiden Blickrichtungen bilden sich exemplarisch in den folgenden zwei offenen Fragen und den entsprechenden Antworten der befragten Lehrenden ab:

Abb. 4: Hochschultypenvergleich, Veranstaltungstyp (Angaben in %, n=46)

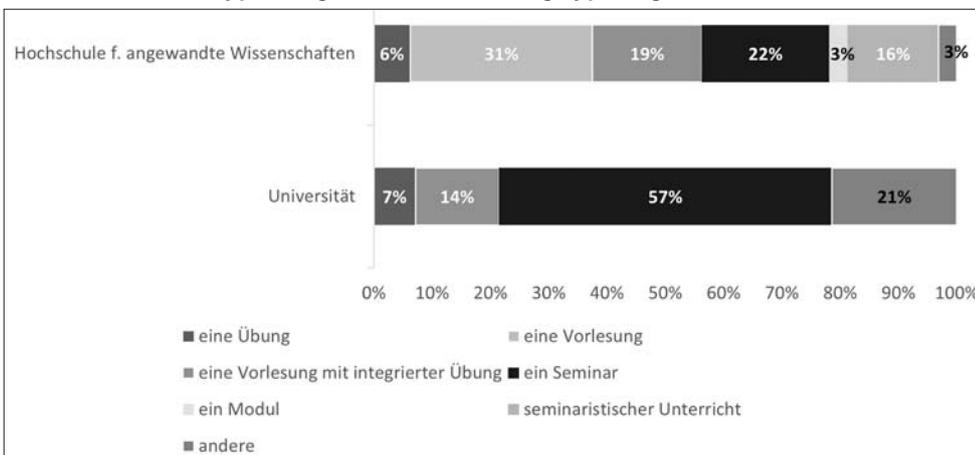
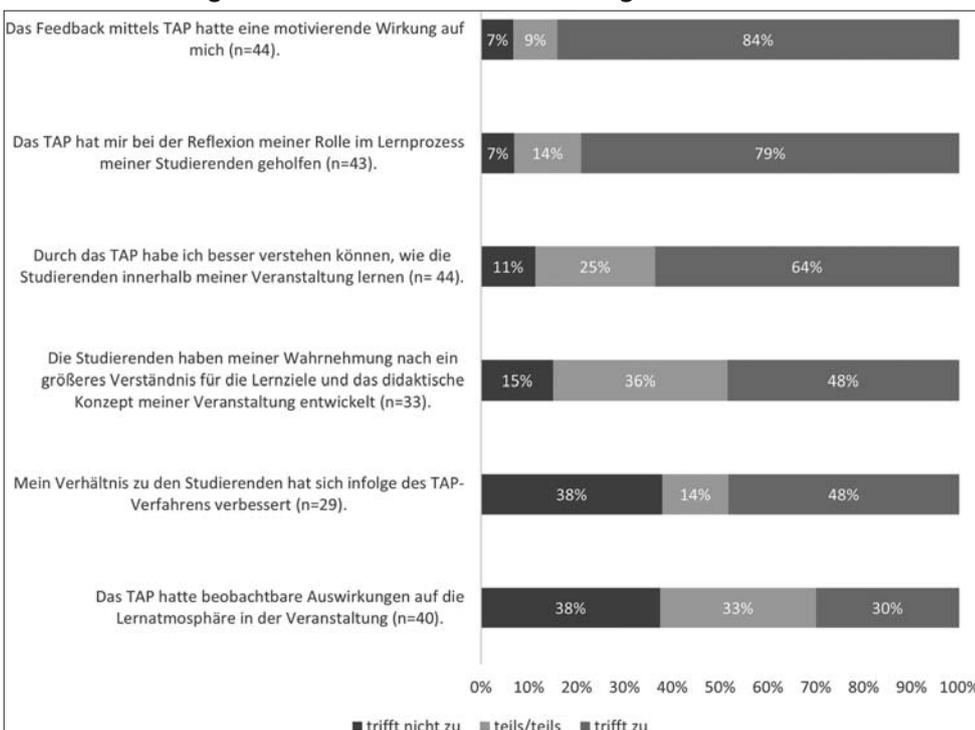


Abb. 5: Bewertung des TAP durch die Lehrenden, (Angaben in %, n=29-44)



Anmerkung zur Abbildung: Die Kategorien „trifft zu“ und „trifft eher zu“ wurden zusammengefasst sowie „trifft nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“. Zur besseren Übersichtlichkeit wurde die Antwort „kann ich nicht beurteilen“ bei einigen Fragestellungen herausgerechnet.

Was sind für Sie die wichtigsten Erkenntnisse, die Sie aus dem TAP-Verfahren insgesamt gewonnen haben?

- „Ein Gefühl für die Probleme auf Studierendenseite inkl. Lösungsansätze.“
- „Die Wahrnehmung der Studierenden zu kennen.“
- „Dass es unbedingt notwendig ist mit den Studierenden auch über die inhaltliche Ebene hinaus zu kommunizieren, Lehrziele und -wünsche klarzustellen und immer wieder das eigene Vorgehen transparent zu machen.“

Was sind für Sie beobachtbare Auswirkungen?

- „Ich glaube, dass den Studierenden durch das TAP noch einmal klar vor Augen geführt wird, dass sie ein Mitspracherecht haben und auf Augenhöhe mit den Lehrenden eine Meinung zu Lehre und Lernen haben können und diese auch äußern sollten. Auch wenn ich mich bereits in der Veranstaltung um ein durchbrechen (sic!) der klassischen Lehrer-/Lernerrollen bemühe, hat das TAP dies noch einmal unterstrichen.“
- „Die Studis (sic!) waren bereiter, den didaktischen roten Faden der Veranstaltung zu suchen bzw. zu finden.“
- „Wie ich bereits angegeben habe, meine ich zu beobachten, dass die Studierenden verstehen, dass ich sie (sic!) auf Augenhöhe begegnen und sie beim Lernprozess begleiten möchte. Sie verstehen mein Vorgehen und meine Motivation besser; ich erkenne die inhaltlichen oder didaktischen „Lücken“ im Kurs, die ich entweder im laufenden oder für das kommende Semester füllen kann.“
- „Die Studierenden haben sich wertgeschätzt und haben anerkannt, welche Hindernisse gegen manche Ihrer Wünsche bestehen (sic!).“
- „Wir konnten einige Missverständnisse aufklären und danach war die Atmosphäre im Hörsaal viel besser. Die Studierenden haben sich wieder getraut Fragen zu stellen und ich habe versucht ruhiger zu bleiben und mir mehr Zeit für diese Fragen zu nehmen.“

Die beobachtbaren Auswirkungen auf die Lernatmosphäre lassen sich zu den drei Aspekten Begegnung auf Augenhöhe, gegenseitiges Verständnis und Intensivierung der Interaktion zusammenfassen. Wie diese Aspekte zusammenspielen und untereinander wirken, wird im Folgenden betrachtet. Dabei haben wir die Perspektiven der Lehrpersonen mit Blick auf sich selbst sowie deren Einschätzung zu Auswirkungen auf die anderen Akteursgruppen (Studierende, Third Space-Mitarbeitende) betrachtet.

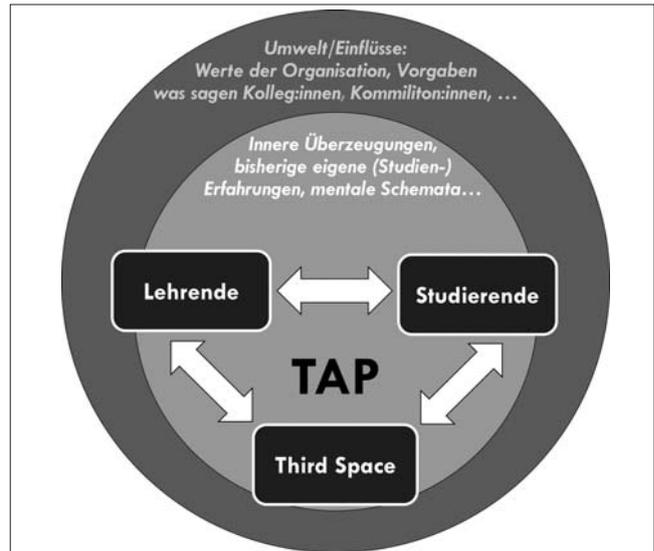
4. Ein praktikables Wirkmodell

Der hier gezeigte Ausschnitt aus den erhobenen Daten gibt erste Hinweise auf relevante Zusammenhänge und Veränderungsaspekte im Zusammenhang mit der Durchführung von TAP. Was bisher mit der Befragung eher explorativ angelegt war, soll in den nächsten Schritten der Untersuchung des Phänomenbereichs TAP analytisch fokussierter vollzogen werden, d.h., dass eine zunehmende Systematisierung der entscheidenden Dimensionen intendiert ist.

Dabei werden sowohl die wahrgenommenen und eingeschätzten Haltungen und Rollen der Beteiligten in den verschiedenen Phasen des TAP adressiert als auch in gleichem Maße die Beziehung zwischen ihnen (Klages/Schumann

2023). Hier stehen die Lehrenden, die Studierenden sowie die Mitarbeitenden des Third Space als zuvorderst Handelnde im Verfahren sowie deren Beziehungen bzw. Bezugnahmen aufeinander im Fokus (s. Abb. 6). Denn bei und zwischen ihnen deuten sich explizit wesentliche Entwicklungs- respektive Veränderungspotenziale an. So betrachtet lässt sich das Beziehungsgeflecht der an TAP beteiligten Personen wie folgt darstellen:

Abb. 6.: Akteure und Beziehungsstrukturen beim TAP



Weiterentwicklung der Abbildung: Irritation von und zwischen Beteiligten (Klages/Schumann 2023)

Die drei an TAP-Verfahren beteiligten Akteursgruppen Studierende, Lehrende und Mitarbeitende des Third Space handeln in zwei Bedeutungsrahmen. Diese werden in Abbildung 6 durch die äußeren beiden Kreise abgebildet. Sowohl Umwelt als auch die inneren Werte und Überzeugungen prägen die Art und Weise, wie TAP erlebt wird oder wie und ob Veränderungen stattfinden. Neben diesen potentiellen Wirkmechanismen zwischen den Akteursgruppen lässt sich vermuten, dass sich auch innerhalb einzelner Personen etwas verändern kann – jeweils auch in je eigenen Bedeutungsrahmen. Die Lehrperson stellt möglicherweise ihre bisherigen Werte und Überzeugungen über Lernen oder über Hochschuldidaktik in Frage, einzelne Studierende relativieren vielleicht ihre Meinung über einen Aspekt, weil andere Studierende ihre Wahrnehmung nicht teilen. Und eventuell verändert sich auch etwas in den handelnden Personen des Third Space, indem gemeinsam in einem Beratungsgespräch Lösungen anhand der studentischen Rückmeldungen entwickelt werden: „Die Hochschuldidaktik kann mit TAP Lehren und Lernen fördern, ohne selbst zu belehren“ (Frank/Fröhlich/Lahm 2011, S. 312).

Mit den Analyseergebnissen der bisher erhobenen Daten können einzelne Dimensionen und deren Bedeutung im Entwicklungsgeschehen im Zusammenhang von TAP erhärtet bzw. dahingehend bestätigt werden, dass weiterführende Untersuchungen einschlägige Erkenntnispotenziale versprechen.

Abbildung 7 gibt einen beispielhaften Einblick in die Antworten der Befragten, die a) konkret festgestellte

Veränderungen aus Sicht der Lehrenden (durchgezogene Linie) zeigen bzw. b) Veränderungen andeuten, die die Befragten beobachtet haben (gestrichelte Linie).

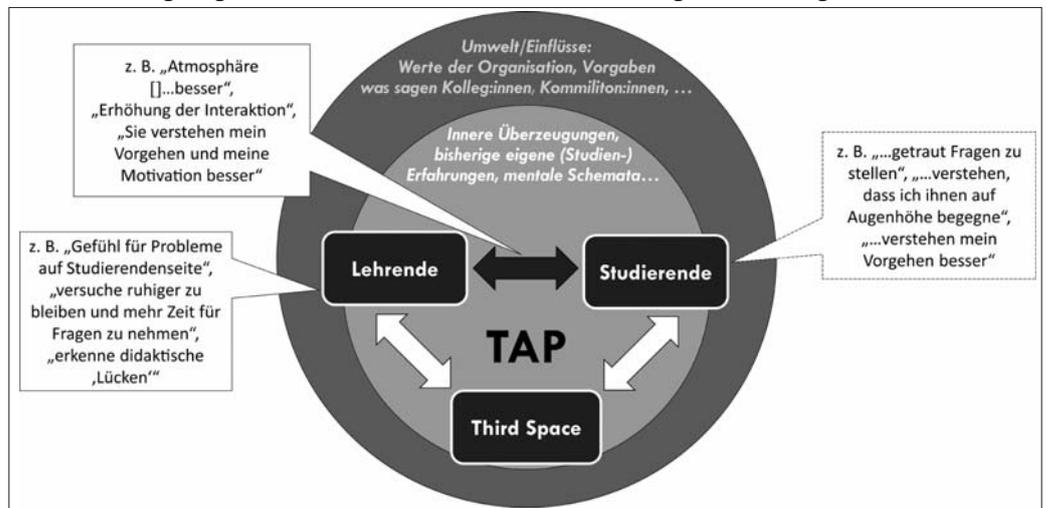
Die Aussagekraft dieser Daten ist begrenzt, da es sich bei den Daten um (Selbst-)Auskünfte aus einer der möglichen Perspektiven handelt und bestimmte Dimensionen nicht explizit abgefragt bzw. in der Befragung angezeigt wurden (gestrichelte Linie). Das gleiche gilt für Abbildung 8, in der die Perspektive der Third Space-Mitarbeitenden, die in der Interessensgruppe der dghd vertreten sind, in Form von hypothesengeleiteten Fragen hinzugefügt wurde.

5. TAP-Verfahren befördern transformatives Lernen?!

Die Interessensgruppe der dghd wird Untersuchungen darüber, ob und inwiefern TAP bei wem welche Veränderungen befördert, fortsetzen. Dabei dient das zuvor skizzierte Modell (Abb. 8) als analytisch handlungsleitender Rahmen. Diesen gilt es auszubuchstabieren, einerseits mit weiteren empirischen Daten, andererseits mittels geeigneter theoretischer Konzepte. Das Konzept des transformativen Lernens ist diesbezüglich ein vielversprechender Ansatzpunkt.³

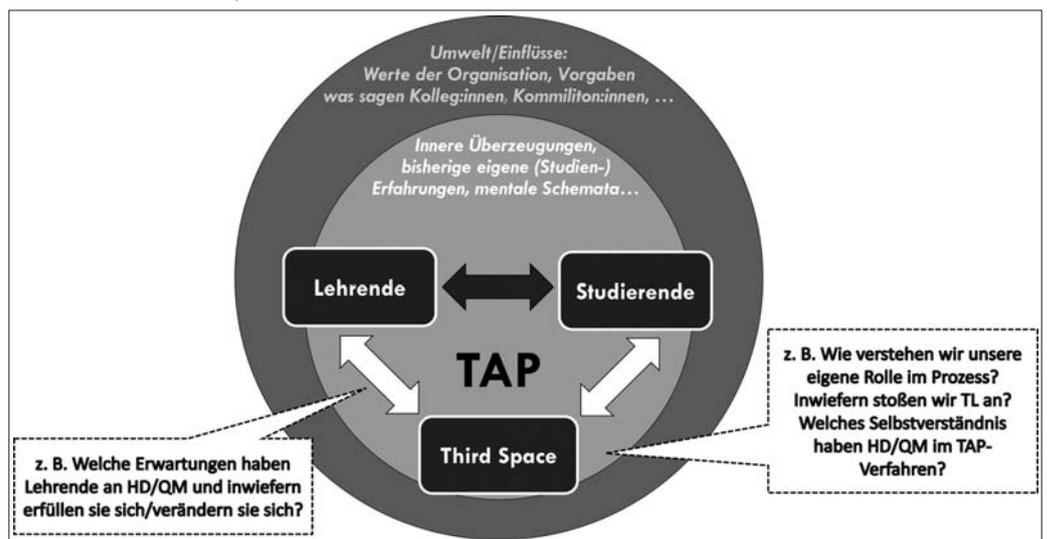
Mezirow (2009) beschreibt transformatives Lernen als Bewusstwerdung, Reflexion, Erweiterung und Veränderung eigener Bedeutungsperspektiven (meaning perspectives) und habitualisierter Rahmungen (frames of references) (Fuhr 2018, S. 87). Indem einer Person durch kritische Reflexion bewusst wird, welche Annahmen zugrunde liegen, wenn sie eine bestimmte Situation bewertet oder interpretiert, stellt sie die Deutungsperspektive an sich in Frage, also „die Rahmungen, die viele Aspekte des Denkens beeinflussen“ (Fuhr 2018, S. 88). Mit dieser theoretischen Perspektivierung werden dezidiert Fragen nach Veränderungsprozessen –

Abb. 7: Antworten der Befragten in Bezug auf festgestellte Veränderungen (Selbstauskunft, durchgezogene Linie) oder beobachtete Veränderungsmomente (gestrichelte Linie)



Quelle: eigene Darstellung

Abb. 8: Mögliche Perspektiven, Hypothesen und Vermutungen des Third Space (gestrichelte Linie)



Quelle: eigene Darstellung

auf individueller Ebene subjektiver Überzeugungen sowie auf der Ebene kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozesse – adressiert (Singer-Brodowski 2016, S. 15).

Vor diesem Hintergrund ließe sich die Hypothese aufstellen, dass TAP auf zwei Ebenen wirken kann:

- 1) TAP kann die individuellen Vorstellungen von Lehren und Lernen verändern. Es kann individuell zur Rollenreflexion und Veränderung von Rollenverständnissen im Lehr-/Lernprozess führen.
- 2) TAP kann aber auch z.B. im Bereich der habitualisierten Rahmungen das Verhältnis zwischen Third Space-Mitarbeitenden und Lehrpersonen verändern.

³ Die Idee, die Ergebnisse der vorgestellten Befragung mit der Theorie des transformativen Lernens zu verbinden, entstand durch die Ausschreibung der TURN Conference 2023 an der TH Köln.

Dieser Zusammenhang wird analog der Darstellung im zuvor beschriebenen, mehrdimensionalen Modell des Beziehungsgeflechts der an TAP beteiligten Personen gedacht (Abb. 6-8): Für nächste Schritte zur Untersuchung des eingeführten Wirkmodells gilt es nun, geeignete Forschungsdesigns zu formulieren. Mit relevanten empirischen Ausschnitten und geeigneten Daten ginge es darum, fundierte Aussagen zu entsprechenden Wirkungen treffen zu können und nicht zuletzt, diese theoretisch einzubetten (z.B. TAP als Kommunikationsformat zur Förderung transformativen Lernens) und zu diskutieren. Die Wirkungen liegen dann im besten Fall auf einer diskursiven Ebene für die professionelle Community des Third Space und bieten gleichzeitig auch unmittelbares Reflexionspotenzial für die Beteiligten in den untersuchten Prozessen selbst.

TAP ist eine hochschuldidaktische Maßnahme, an der viele interne Stakeholder beteiligt sind: Akteur:innen des Third Space wie Hochschuldidaktik, Qualitätsmanagement und Evaluation sowie Studierende, Lehrende und ggf. auch Studiengangs- und Hochschulleitungen. Im Austausch mit der Community auf der TURN Conference 2023 entstand der Plan, als Akteursgruppe die Studierenden in den Blick zu nehmen, um ihre Perspektive auf sich selbst und auf die Beziehung zu den Lehrpersonen zu explorieren, mögliche Veränderungen durch TAP zu erforschen und so das vorgestellte Modell zu erweitern. Auch der Vergleich zu unterschiedlichen thematischen Fokussen (Lehrhandeln vs. Lernen) und diversen Graden der Standardisierung formativ nutzbarer Evaluationsformate könnte in einem späteren Schritt empirisch in den Blick genommen werden. Insgesamt gesehen, könnten und sollten alle Stakeholder in künftigen Forschungsdesigns und bei Befragungen berücksichtigt werden, sodass mögliche Wirkungen und Veränderungen bei und zwischen allen Stakeholdern aufgespürt, identifiziert und differenziert beschrieben werden können.

Literaturverzeichnis

- Böttcher, W./Grewé, C. M. (2010): Eine Untersuchung zur Wirksamkeit der studentischen Lehrveranstaltungs-kritik am Beispiel der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In: Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.): Lehre und Studium professionell evaluieren. Bielefeld, S. 73-82.
- Bommersheim, C./Schmidt, S. (2023): Erfahrungen mit Teaching Analysis Poll (TAPs) an der Goethe-Universität Frankfurt. Studierende zu TAP-per*innen ausbilden. In: Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration, 17 (3), S. 87-92.
- Eichhorn, J./Mirastschijski, I./Philipp, J./Sachse, A.-L./Weiss, P. (2019): Rückmeldung erwünscht. DUZ-Magazin, 12 (19), S. 64-67.
- Frank, A./Kaduk, S. (2017): Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In: QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management? Tagungsband der 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen am 2./3. März 2015. Freie Universität Berlin, S. 29-51.
- Frank, A./Fröhlich, M./Lahm, S. (2011): Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6 (3), S. 310-318.
- Franz-Özdemir, M./Reimann, J./Wessel, K. (2019): Teaching Analysis Poll (TAP) – Konzept und Umsetzung einer aktuellen Methode an der Schnittstelle von Evaluation und Lehrentwicklung. In: Berendt, B./Fleischmann, A./Salmhofer, G./Schaper, N./Szczyrba, B./Wiemer, M./Wildt, K. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, Griffmarke 1.17.
- Fuhr, T. (2018): Lernen im Lebenslauf als transformatives Lernen. In: Hof, C./Rosenberg, H. (Hg.): Lernen im Lebenslauf. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden, S. 83-104.
- Groß, I./Reher, A./Brust, L./Viets, D. (2022): Work in Progress: Implementing and Evaluating a Competency-Oriented Assessment in an Innovative Application-Oriented Course of Mechanical Engineering. In: International Conference on Interactive Collaborative Learning. Cham: Springer International Publishing, pp. 274-282.
- Hawelka, B. (2017): Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll (überarbeitete Ausgabe; Schriftenreihe Nr. 5). Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.
- Klages, B./Schumann, M. (2023): Irritationen in der Hochschullehre aufgreifen: Zur hochschuldidaktischen Bedeutung dialogischer Settings. In: Berendt, B./Fleischmann, A./Salmhofer, G./Schaper, N./Szczyrba, B./Wiemer, M./Wildt, K. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, Griffmarke L 3.14.
- Mayring, P./Fenzl, T. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N./Blasius, J. (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 633-648.
- Mezirow, J. (2009): Transformative Learning Theory. In: Mezirow, J./Taylor, E. W. (eds.): Transformative Learning in Practice: Insights from Community Workplace, Higher Education. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 18-32.
- Rindermann, H. (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation, 2, S. 233-256.
- Singer-Brodowski, M. (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39 (1), S. 13-17.
- Weitzel, J./Timmann, A./Franz-Özdemir, M./Grunert, C./Reimann, J./Sachse, A.-L./Salzmann, S./Weiss, P./Wessel, K. (2022): Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren für die Hochschulentwicklung. In: Leben, N./Reinecke, K./Sonntag, U. (Hg.): Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe. Akteur:innen und Fachkulturen in der lernenden Organisation, Bielefeld, S. 107-119. <https://doi.org/10.3278/6004857w107> (16.01.2024).

- **Leona Brust**, M.Sc., Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, E-Mail: leona.brust@h-brs.de
- **Monika Eisenberg**, M.A., Hochschule Ruhr West, E-Mail: Monika.Eisenberg@hs-ruhrwest.de
- **Kristina Kähler**, M.A., Hochschule Ruhr West, E-Mail: Kristina.kaehler@hs-ruhrwest.de
- **Annika Kannzinger**, M.Sc., Carl Zeiss AG, E-Mail: Annika.kannzinger@gmx.de
- **Benjamin Klages**, Dipl.-Päd., Universität Potsdam, E-Mail: benjamin.klages@uni-potsdam.de
- **Marlen Schumann**, M.A., Universität Potsdam, E-Mail: marlen.schumann@uni-potsdam.de
- **Kathrin Schwerin**, M.Sc, Universität Hamburg, E-Mail: Kathrin.schwerin@uni-hamburg.de
- **Anke Timmann**, M.A., Universität zu Lübeck, E-Mail: Anke.timmann@uni-luebeck.de

Lisa Scheer



Lisa Scheer

Resonanz im Lehrportfolio-Prozess

Ein Design-Based Research-Projekt zur Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung

The day-to-day work of university academics is characterized by a (constantly increasing) variety of tasks and challenges. In order to be prepared for the teaching of the future, institutionalized reflection, exchange and collaboration between teachers are needed in addition to informal hallway talks. The teaching portfolio makes it possible both to reflect on one's own teaching practices (in a larger institutional context) and to communicate those practices as well as attitudes and visions to the outside world. This article presents insights from a design-based research project dedicated to the question of how opportunities for resonance can be created in the teaching portfolio writing process in order to deepen reflection, increase connections, and support the development of teaching competences.

Eine (stetig steigende) Vielfalt an Aufgaben sowie Herausforderungen kennzeichnen den Arbeitsalltag von Wissenschaftler*innen an Universitäten. Bedingt durch eine ungleiche Bewertung von Lehr- und Forschungstätigkeiten führt die daraus resultierende Zeitknappheit dazu, dass gerade hinsichtlich der Thematisierung hochschuldidaktischer Anliegen, Herausforderungen und Ideen oft Abstriche gemacht werden. Um für die Lehre der Zukunft vorbereitet zu sein, braucht es neben den informellen Ganggesprächen jedoch institutionalisierte Gelegenheiten für Reflexion, Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrenden. Das Lehrportfolio ermöglicht es, sowohl das eigene Tun (in einem größeren institutionellen Zusammenhang) zu reflektieren als auch Lehrpraxis, Lehrhaltung und Lehrvisionen nach außen zu kommunizieren. Wie im Lehrportfolio-Schreibprozess Resonanzmöglichkeiten und Austauschgelegenheiten zwischen Lehrenden geschaffen werden können, die einen Beitrag zur Lehrkompetenzentwicklung leisten, wird in diesem Beitrag anhand von ersten Erkenntnissen aus einem Design-Based Research-Projekt präsentiert.

1. Herausgeforderte Lehrkompetenz

Blickt man nur auf den Zeitraum der letzten 25 Jahre seit der Bologna-Reform, so ist wahrzunehmen, dass Wissenschaftler*innen laufend mit hochschulbezogenen und globalen Entwicklungen und Herausforderungen konfrontiert sind, die auch den Aufgabenbereich der Lehre nicht unbeeinflusst lassen, etwa steigende Studierendenzahlen, kennzahlenbasierte Hochschulfinanzierung, zunehmende Verfügbarkeit von künstlicher Intelligenz nutzender Software, Digitalität, globale Krisen und Kriege, antidemokratische Bewegungen, Pandemien

sowie wachsende soziale Ungleichheiten. Darauf auch im Rahmen der Lehrtätigkeit zu reagieren bzw. Bezug zu nehmen, kann als Teil von Lehrkompetenz festgemacht werden. Im Lehrkompetenzmodell des Steirischen Hochschulraums (Antretter et al. 2015) lässt sich diese Bezugnahme auf drei Bereichen verorten: (a) in Wertschätzung und Empathie sowie Diversitätsbewusstsein als Aspekte von Grundhaltung und Werten, (b) im Kontextwissen zur Hochschule sowie (c) in Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenz als Aspekte von Sozial- und Selbstkompetenz. Sie zeigt sich außerdem im Umgang mit studentischer Heterogenität, in Beratungs- und insbesondere auch in Prüfungskompetenz. Nun stehen Lehrende laufend vor der Herausforderung, „in komplexen, dynamischen und von Unsicherheit geprägten lehrebezogenen Situationen angemessen und verantwortungsvoll zu handeln“ (Trautwein/Merkt 2012, S. 3). Wie kann ein solches Handeln bei wachsender (Einforderung von) Sensibilität bezüglich studentischer, lernrelevanter Diversität, variierenden Studien- und Lernmotivationslagen und höchst unterschiedlichem Vorwissen gelingen? Lehrmethoden und Lernaktivitäten sind hierfür feedbackbasiert und wiederkehrend zu reflektieren; Lehrende müssen sich mit sich verändernden Rahmenbedingungen im Hochschulraum in Bezug setzen. Gerade die sich wandelnden gesellschaftlichen, ökonomischen, (bildungs)politischen und hochschulischen Anforderungen und Aufträge sind es, die zur Veränderung des Professionsprofils von Hochschullehrenden beitragen (Auferkorte-Michaelis/Szczyrba 2004, S. 4) und regelmäßige Reflexion erforderlich machen. Bereitschaft zur Selbstreflexion gilt als Element von Grundhaltung und Werten und ist somit Teil professioneller Lehrkompetenz (Antretter et al. 2015, S. 4).

2. Professionalität durch wissenschaftsdidaktische Reflexion

Zu reflektieren gilt es beispielsweise, welche Konsequenzen sich aus den bisher genannten Herausforderungen und Entwicklungen für das Fach, die Prüfungs- und Vermittlungspraktiken, die Lernprozesse und (die Vorbereitung auf) mögliche Berufstätigkeiten ergeben. Als solche kann die Reflexion dann als wissenschaftsdidaktische bezeichnet werden, wenn „die Entstehungsbedingungen wissenschaftlichen Wissens für (Noch-)Nichtangehörige der eigenen Disziplin“ (Jenert/Scharlau 2022, S. 166) gemeinsam mit disziplinären Praktiken und Artefakten, Normen und Werten sowie Grundannahmen ergründet werden. Rüdiger Rhein (2010, S. 46, H.i.O.) ist der Ansicht, dass Wissenschaftler*innen solche Überlegungen und Reflexionen immer dann anstellen müssen, wenn die fachwissenschaftliche „Praxis mit Fragen der gelingenden bzw. der misslingenden *Einübung in Wissenschaft* und mit Fragen nach ihren *Bildungszielen* ... konfrontiert ist“. Wie (gut) also werden Studierende an das Fach, seine Methoden, Konzepte und Theorien herangeführt? Welche Bildungsziele liegen dem jeweiligen Studiengang zugrunde und wie (passend) sind darin Lernprozesse und Lernüberprüfungen gestaltet? Wie werden Studierende dabei unterstützt, im jeweiligen Fach wissenschaftlich zu denken und zu argumentieren sowie Wissen und Methoden kritisch zu hinterfragen (Fahr 2022, S. 69)? Beim Nachdenken über diese und ähnliche Fragen und bei der analytischen und selbstkritischen Betrachtung der eigenen und fachkulturellen Lehrpraxis geht es auch darum, die Fachwissenschaft als „Enkulturationsraum für Studierende“ (Reinmann 2022a, S. 268) zu ergründen und darin insbesondere den Hürden auf dem Weg in die Fachwissenschaft, „Verstehensschwierigkeiten, Miss-Verstehen und Nicht-Verstehen“ (Rhein 2022, S. 39) auf den Grund zu gehen. Spannt man im Zuge dieser Reflexionen den Bogen zwischen Lehre bzw. Lehrpraxis und Disziplin bzw. Fach, dann wird aus hochschuldidaktischer wissenschaftsdidaktische Reflexion. Im Zuge einer solchen Reflexion entwickelt man idealerweise eine Vorstellung der studentischen Verstehens- und Aneignungsprozesse, inklusive der damit verbundenen potentiellen Schwierigkeiten, sowie eine Wahrnehmung von Studierenden als psycho-physische, psycho-soziale und sozial-kulturelle Subjekte, deren Lernprozesse – ebenso wie die eigenen Lehrpraktiken und hochschuldidaktischen Lernprozesse – von kognitiven, emotionalen, leiblichen, biographischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingungen beeinflusst sind (Rhein 2010, S. 43). Aus Sicht einer universitären, hochschuldidaktischen Einrichtung, die an der Lehrkompetenzentwicklung von Lehrenden interessiert ist, ließe sich daran anschließend noch der Aspekt der institutionellen Bedingungen für hochschul- bzw. wissenschaftsdidaktische Lernprozesse ergänzen und danach fragen, was es braucht, um Lehrenden die oben umrissenen Reflexionen zu ermöglichen. Eine Möglichkeit dafür bietet das Lehrportfolio.

3. Reflexion und Präsentation durch das Lehrportfolio

An der Universität Graz, an der das Design-Based Research (DBR)-Projekt aktuell durchgeführt wird, aus dem in diesem Beitrag berichtet wird, aber auch an anderen Hochschulen im deutschsprachigen Raum, wird das Lehrportfolio als Instrument zur hochschuldidaktischen Weiterbildung eingesetzt. Dabei sind vielfältige Umsetzungen wahrzunehmen: von einer einzelnen Weiterbildungsmaßnahme in Form des Verfassens eines Lehrportfolios bis hin zur Verzahnung mit anderen Angeboten und dem Ziel des Abschlusses einer Weiterbildung oder eines (Vertiefungs-)Moduls mittels Lehrportfolio, letzteres etwa im Netzwerk Hochschuldidaktik NRW (Boosmann et al. 2020). Daraus ist abzuleiten, dass mit dem Lehrportfolio je nach Konzeption unterschiedliche Ziele verfolgt und inhaltliche Erwartungen verbunden werden. Ganz allgemein kann jedoch beschrieben werden: „Ein akademisches Lehrportfolio ... ist ein strukturierter Nachweis relevanter Leistungen und Aktivitäten Lehrender im Bereich der akademischen Lehre.“ (Trautwein/Merkt 2012, S. 3) „Es bietet die Möglichkeit, das ansonsten eher intransparente Bild dessen, was in Hörsälen und Seminarräumen stattfindet, für eine interessierte Öffentlichkeit darzustellen und die individuelle Lehrpraxis als Hochschullehrende/r zu präsentieren.“ (Auferkorte-Michaelis/Szczyrba 2004, S. 2) Somit stellen Lehrportfolios in der Form des Präsentationsportfolios eines von mehreren Pendanten zur Präsentation von Forschungsleistungen (mittels Publikationen oder Vorträgen) dar. Sie ermöglichen eine weitgehend selbstbestimmte, umfassende und nachprüfbar Darstellung relevanter Lehrleistungen und -aktivitäten, der Lehrkompetenz, des lehrebezogenen Reflexionsgrades sowie Hinweise auf Entwicklungsfelder in der Lehrpraxis (Auferkorte-Michaelis/Szczyrba 2004; Trautwein/Merkt 2012). Deshalb werden sie an vielen Hochschulen im europäischen Hochschulraum mittlerweile als Bewerbungsunterlage gewünscht bzw. eingefordert – manchmal auch nur in Form einer Lehrphilosophie oder Teaching Philosophy. Nebeneffekt der Außendarstellung ist zudem, dass durch den Reflexions- und Schreibprozess Klarheit über das eigene Lehrprofil entsteht und damit die Sicherheit im hochschuldidaktischen Auftreten, z.B. gegenüber Kolleg*innen, in Bewerbungs- und Beurteilungsprozessen (Berufungskommissionen, Auswahl- und andere universitäre Gremien) sowie in Beteiligungen an Curriculum-, Lehr- und Studiengangsentwicklung, steigen kann (Boosmann/Stein/Fengler 2020, S. 4). Ergänzen lässt sich noch die Abstimmungs- und Austauschfunktion, wenn Lehrende sich nach erfolgter Reflexion und Präsentation der Lehrpraxis durch ein Lehrportfolio mit Instituts- und Lehrstuhlkolleg*innen darüber austauschen und so Lehre auch weiterentwickelt wird (ebd., S. 3).

Lehrkompetenzentwicklung mittels Lehrportfolio

Professionelle Lehrkompetenzen werden nicht einmalig erworben, sondern kontinuierlich und mittels Reflexionszyklen kontinuierlich weiterentwickelt (Kröber/Szczyrba 2011). In Form eines Reflexionsportfolios stellt das Lehrportfolio ein solches Instrument dar, das dabei

unterstützen kann, die Professionalisierung der Lehre voranzutreiben und zur Weiterentwicklung akademischer Lehrkompetenz und Professionalisierung beizutragen – nicht nur, aber insbesondere auch als Abschluss einer hochschuldidaktischen Weiterbildung. Lehrportfolioarbeit stellt eine Möglichkeit für Lehrende dar, sich mit institutionellen Spannungsverhältnissen, der Auswirkung bildungspolitischer Maßnahmen auf die eigene Hochschule und Lehre, dem Verhältnis zwischen Forschung und Lehre, wissenschaftsdidaktischen Fragestellungen u.v.m. auseinanderzusetzen. Reflexionen auf Mikro-, Meso- und Makroebene sowie über deren Zusammenwirken stellen die Basis dafür dar, mit gegenwärtigen Bedingungen in der Lehre (besser) umgehen zu können und auf zukünftige Entwicklungen (besser) vorbereitet zu sein.

4. Mehrperspektivität

Im Prozess des Lehrportfolioschreibens bietet das Reflektieren die Möglichkeit, alternative Denk- und Handlungsmuster zu suchen, um Situationen, Herausforderungen und Probleme aus einer anderen Perspektive betrachten zu können und Entwicklungsprozesse auszulösen (Futter 2012, S. 171f.). Diese zur Lehrkompetenzentwicklung beitragende Mehrperspektivität wird in der Lehrportfolioarbeit dadurch ermöglicht, dass man sich selbst als Lehrperson und den eigenen Lehrpraxen den Spiegel vorhält und von verschiedenen Seiten aus betrachtet:

- durch die Brille der Studierenden, indem studentisches Feedback und Lehrveranstaltungsevaluierungsergebnisse präsentiert und diskutiert werden;
- aus Sicht von Kolleg*innen, mit denen man im Austausch steht oder die eine kollegiale Hospitation durchgeführt haben;
- aus Sicht von hochschuldidaktischen Berater*innen, von denen man sich coachen oder Feedback geben lässt bzw. bei denen man Weiterbildungen besucht hat;
- als Mitglied einer Organisation bzw. der eigenen Hochschule, indem man auf die institutionellen Lehrbedingungen eingeht, die Rahmung der eigenen Lehrtätigkeit durch die Institution analysiert und reflektiert, wie man sich diesbezüglich verhält;
- aus der Perspektive der Institution Wissenschaft und der eigenen Disziplin und Fachkultur, indem man den im vorherigen Kapitel angeführten wissenschaftsdidaktischen Fragen nachspürt.

Notwendig für eine solche Perspektivenübernahme ist die nicht wenig herausfordernde „Distanznahme von alltagspraktischen Gewohnheiten und [das] Heraustreten aus eigenen Rationalitätsmustern“ (Auferkorte-Michaelis/Szczyrba 2004, S. 20). Dabei unterstützen können neben dem direkten, mündlichen Austausch mit Kolleg*innen auch weitere Formen des In-Resonanz-Tretens mit anderen Lehrhaltungen und Lehrpraktiken im Schreibprozess, weil dieses Andere eine Vergleichsfolie bietet und somit Anregungen – auch in Form von Abgrenzungen oder Gegenteiligem – für das eigene Lehrportfolio liefern kann.

Resonanz und die Begegnung mit anderen Perspektiven

Das Konzept der Resonanz stammt vom Soziologen und Politikwissenschaftler Hartmut Rosa, der damit „eine spezifische Art und Weise des In-Beziehung-Tretens zwischen Subjekt und Welt“ (Rosa 2018, S. 347, H.i.O.) bzw. „das In-Beziehung-Treten zweier Entitäten, die mit je eigener Frequenz schwingen, oder die, bildlich gesprochen, *mit je eigener Stimme* sprechen“ (ebd., S. 350, H.i.O.) meint. Resonanz versteht er weder als Aneignung noch als Verfügbarmachen, sondern als ein transformierendes Begegnen (Rosa 2019, S. 14). Dieses Verständnis von Resonanz ist für das Nachdenken über und die Gestaltung der Lehrkompetenzentwicklung mittels Lehrportfolio sehr nützlich. Es ergeben sich daraus nämlich Fragen wie: Inwiefern wird im Lehrportfolio Transformation durch die Begegnung mit dem Anderen (im Sinne der vorher angeführten Perspektiven) zum Ausdruck gebracht? Wie kann mittels Lehrportfolio ein solches transformierendes Begegnen – mit sich selbst, mit anderen Personen, mit dem Fach, mit dem Institut bzw. der Hochschule – ermöglicht werden? Welche Gestaltungsaspekte fördern Resonanz im Schreibprozess? Wie kann eine resonanzfördernde, lehrportfoliobezogene Weiterbildung gestaltet sein?

Damit es zu einem „Zurück-Tönen“ (Rosa 2018, S. 350, H.i.O.), zu Resonanzerfahrungen oder -beziehungen kommt, braucht es einen entsprechenden Resonanzraum, der aufgrund seiner institutionellen und kontextuellen Bedingungen Auswirkungen auf die Wahrscheinlichkeit von Resonanz hat. Des Weiteren spricht Rosa auch von kulturellen Resonanzsphären oder kollektiven Erfahrungsbezirken (ebd., S. 351), wie Sport, Kunst, Natur, Religion oder Wissenschaft, in denen Resonanzerfahrungen gesucht und gefunden werden.

Verbindungen zu studentischen Lernprozessen, zum Studieren, Lehren und zur Wissenschaftsdidaktik sind augenscheinlich: Resonanz ist im Verständnis von Lehre, wie sie in der Wissenschaftsdidaktik diskutiert wird, implizit vorhanden; schließlich geht es um Fragen des Resonierens zwischen Lehre(nden) bzw. Studierenden und Fachwissenschaft, um das Rückspielen wissenschaftsdidaktischer Erkenntnisse in die Lehrpraxis (Reinmann 2022a), darum „die Wahrnehmung disziplinärer Praktiken durch die Studierenden zu analysieren und Differenzen zum Sinnverstehen von Wissenschaftler:innen zu identifizieren“ (Jenert/Scharlau 2022, S. 155) sowie „die Sichtweise heterogener Studierenden [sic] auf das Studium bzw. das Fach zu nutzen, um Impulse für mögliche Veränderungen der eigenen Disziplin zu gewinnen“ (ebd., S. 167).

Wie werden nun Lehrende im Lehrportfolio-Verfassen darin angeleitet und angeregt, mit diversem Anderen in Resonanz zu treten? Diese Frage wird in diesem Beitrag nicht hochschulvergleichend betrachtet, sondern anhand des Prozesses an der Universität Graz beleuchtet. Dazu werden erste Erkenntnisse aus einem laufenden DBR-Projekt vorgestellt, das die Autorin im Rahmen des Masterstudiums Higher Education an der Universität Hamburg durchführt.

5. Prozessveränderungen mit DBR beforschen

„Educational design research can be defined as a genre of research in which the iterative development of solu-

tions to practical and complex educational problems provides the context for empirical investigation, which yields theoretical understanding that can inform the work of others." (McKenney/Reeves 2019, S. 6) Ausgangspunkt von Design-Based Research ist ein Leerstellen oder Entwicklungspotentiale aufzeigender Soll-Ist-Vergleich, ein konkretes Problem, für das man eine Lösung sucht, eine auf eigenen Erfahrungen basierende Veränderungsidee oder mangelnde Zufriedenheit mit dem Status Quo, die dazu veranlasst, Änderungen zu konzipieren, durchzuführen und zu analysieren. Ein solches Diskrepanzerleben in der Bildungspraxis eignet sich als Ausgangspunkt für DBR gut, um herauszufinden, was sein soll oder könnte (Bakker 2018, S. 3). DBR bedeutet im Verständnis von Arthur Bakker (2018, S. 7) Forschung durch Design (research through design) und gleicht einem forschungsmethodologischen Rahmen, wobei Design für einen wissenschaftlichen Erkenntnismodus steht: Es geht um das Verstehen durch Verändern, um Interventionen, die beforscht werden, um Problemlösung, Theoriegenerierung und Verbesserungen (Reinmann 2005, 2022b). Daher besteht DBR aus Iterationen von entwerfenden, konstruierenden, erprobenden, analytischen und evaluierenden Tätigkeiten (für Modelle siehe z.B. Reinmann 2020 oder Ejersbo et al. 2014).

Der Lehrportfolio-Prozess bis 2022

Bis Ende 2022 war das Lehrportfolio-Verfassen an der Universität Graz so gestaltet, dass auf den Besuch eines (für die Leitung in zufriedenstellendem Ausmaß besuchten) dreistündigen, freiwilligen Einführungsworkshops die Phase des ‚einzekämpferischen‘, selbstständigen Schreibens folgte. Ein zweiter Workshop, der für Feedback und Peer-Austausch gedacht war, wurde zwar regelmäßig angeboten, kam aber aufgrund mangelnder Anmeldungen nur sehr selten und dann nur mit (sehr) kleiner Gruppe zustande. Feedback (im Sinne von Feedforward) auf den Text wurde von einer internen Hochschuldidaktikerin, zugleich Workshopleiterin, angeboten und auch beständig gegen Ende des Schreibens genutzt. Der Prozess schloss mit einem kriterienbasierten, als Raster dargestellten Gutachten durch einen internen Professor für Hochschuldidaktik ab, wobei der Abschluss noch an Leistungs- und Qualitätsmanagement sowie Personalentwicklung kommuniziert wurde, weil die Verpflichtung zum Lehrportfolio-Erstellen bei der überwiegenden Mehrheit der Verfasser*innen an der Universität Graz in der persönlichen Ziel- und Leistungsvereinbarung enthalten – also Pflicht – ist.

Das DBR-Projekt

Fehlende Resonanzgelegenheiten im Schreibprozess, geringer hochschuldidaktischer Austausch zwischen Lehrenden, ein wenig lernförderliches und eventuell nicht notwendiges Gutachten: Die Unzufriedenheit mit diesem Ist-Zustand 2022 und die Diskrepanz zu einem (visionären) Soll-Zustand, in dem sich Lehrende über das Instrument des Lehrportfolios stärker zu hochschuldidaktischen Fragen, Beobachtungen und Erfahrungen austauschen, wurde zum Anlass für das DBR-Projekt. Nachgegangen wird darin der Forschungsfrage, wie im

Prozess des Lehrportfolio-Schreibens Resonanzräume für Lehrende geschaffen werden können. Noch konkreter lautet die auf den ersten Veränderungen basierende aktuelle Frage: Wie tragen die Elemente „Lehrportfolio-Besprechung“ und „Peer-Austausch“ zur Ermöglichung von Resonanz zwischen Lehrenden im Prozess des Lehrportfolio-Schreibens bei? Das projektbestimmende Motto bzw. die dem Projekt zugrundeliegende Motivation, nach einer Runde an Gedankenexperimenten mit der Projekt-Betreuerin Prof. Dr. Gabi Reinmann, Universität Hamburg, entstanden und nun auch die Unterlagen zur Lehrportfolio-Besprechung überschreibend, lautet: *Nichts ist schlimmer als etwas zu schaffen, das niemand wahrnimmt, etwas zu schreiben, das niemand liest.*

Die ersten drei Iterationen (Zyklen)

Um den Lehrportfolio-Verfasser*innen Wahrnehmung durch andere zu ermöglichen und den Austausch zwischen Lehrenden mittels Lehrportfolio zu fördern, wurde im ersten Zyklus (Oktober 2021 bis Februar 2022) das Gutachten im Prozess gestrichen und stattdessen eine sogenannte Lehrportfolio-Besprechung eingeführt. Dazu muss ein an der Universität Graz verfasstes, selbst gewähltes Lehrportfolio gelesen und eine Resonanz darauf erstellt werden – ohne Formatvorgabe, angeleitet durch ein Dokument mit Erklärungen und Fragen. Danach wird die Besprechung übermittelt und auf das In-Resonanz-Treten mit einem fremden Lehrportfolio folgt das In-Resonanz-Treten zwischen den Lehrenden. Prozessablauf und Informationsmaterial wurden entsprechend überarbeitet sowie ein Kurs im Lernmanagementsystem Moodle eingerichtet, um die Prozessabwicklung zu unterstützen. In diese Veränderungen des ersten Zyklus floss empirisches und theoretisches Wissen ein, gewonnen aus Brainstormings mit der Projekt-Betreuerin, Expertinnengesprächen mit Schreib- und Hochschuldidaktikerinnen, der Soziologie des Bewertens und Peer-Review-Forschung (z.B. Hirschauer 2004, Meier/Peetz/Waibel 2016) sowie Erfahrungen. Nachdem salopp gesprochen ‚kein Hahn nach dem Gutachten krächte‘ und gleichzeitig niemand gegen das Verfassen der Besprechung aufbeehrte, wurde im zweiten Zyklus (März 2022 bis November 2023) die Besprechungsanleitung verfeinert und der Moodle-Kurs nach einer Design-Besprechung mit einer Lehrportfolio-Verfasserin weiterentwickelt und um hochschuldidaktische bzw. wissenschaftliche Texte als Anregungen ergänzt. Erste Besprechungen wurden verfasst und ausgetauscht und nach der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet, um herauszufinden, auf welche Aspekte in den Besprechungen Bezug genommen wurde. Im dritten Zyklus (laufend seit Dezember 2023) wurde der Prozess wieder verändert: Er wurde zunächst um einen Peer-Austausch ergänzt, angeregt von einem Gespräch mit der Prof. Dr. Marianne Merkt, Hochschule Magdeburg-Stendal, im Juli 2023 und einer Publikation von Angelika Thielsch (2019) zur Lehrkompetenzentwicklung durch Begegnung mit anderen Wissensformen. Außerdem wurde der Prozess um den zweiten Workshop, gedacht für Peer-Feedback und das Verfassen der Besprechung, aufgrund der niedrigen Anmeldezahlen gekürzt.

Im Einführungsworkshop werden nun Tandems zwischen Lehrenden auf derselben Karrierestufe gebildet (Prae-Docs, Post-Docs und Professor*innen jeweils miteinander), die den Auftrag bekommen, sich im Schreibprozess selbstorganisiert auszutauschen. Wie dieser Tandem-Austausch umgesetzt wird, wie (gut) er funktioniert und ob dafür noch konkretere Anleitungen oder eine Unterlage notwendig sind, muss in den nächsten Monaten noch erhoben werden.

Ermöglicht werden durch die Prozessänderungen Resonanzverfahren in mehrfachen Dimensionen, sowohl mit der Dingwelt als auch mit anderen Menschen (Rosa 2018, S. 351): mit der*dem Tandem-Partner*in, mit einem fremden Lehrportfolio und danach mit der*dem Verfasser*in dieses Lehrportfolios über den Austausch der Besprechung. Zusätzlich stellt auch der Einführungsworkshop durch die enthaltenen Inputs, Übungen, Austausch und Diskussionen einen Resonanzraum dar.

Erste exemplarische Erkenntnisse zu den Besprechungen

Bisher wurden vier Besprechungen von drei Lehrportfolios verfasst. Die Portfolio-Auswahl für die Besprechung folgte dabei unterschiedlichen Motivationen: aufgrund der fachlichen Nähe oder wahrgenommener fachlicher Bezüge, aufgrund persönlicher Nähe zur*dem Verfasser*in oder aufgrund von wahrgenommenen Unterschieden, wie eingangs in Besprechung 1 (S. 1), ausgeführt wird: „... In seiner Lehre deckt er alleine ... [eine spezifische Ausbildung in einem Studium, L.S.] ab. Diese Tatsache hat mich besonders angesprochen, weil ich damit eine direkte Verbindung zwischen Forschung und Lehre assoziiere. Dies empfinde ich als einen sehr spannenden Aspekt universitärer Tätigkeiten, besonders auch, weil ich selbst immer wieder damit konfrontiert bin, Lehrveranstaltungen zu halten, die sich nicht mit meiner Forschung decken.“ In weiterer Folge unterscheiden sich die Besprechungen in ihren Inhalten – es werden unterschiedliche Schwerpunkte in der Bezugnahme und Analyse gesetzt. So wird in variierendem Ausmaß auf Fachkultur, Lehrorganisation und Lehrerfahrungen eingegangen. Anregungen für die eigene Lehrpraxis werden ebenso formuliert wie Anregungen für das eigene Lehrportfolio. Beispielhafte Zitate aus den Besprechungen lauten: „Besonders die Umsetzung von »Bedürfnisorientierter Lehre« hat mir sehr gefallen und ich kann mir vorstellen, das ähnlich in einer meiner Lehrveranstaltungen auszuprobieren.“ (Besprechung 4, S. 1) „Für meine eigene Lehrpraxis nehme ich mir ganz sicher das partnerschaftliche Agieren bei Forschung und Publikationen im Doktorat mit. Ich selbst habe damit bisher wenig Erfahrung und fand die Beschreibung deswegen umso interessanter.“ (Besprechung 1, S. 2) „Ich finde gut, dass du jedoch auch deine Erwartungen formuliert hast (u.a. gegenseitiger Respekt, Aufmerksamkeit, Selbstständigkeit) und frage mich, warum ich diesen wesentlichen Aspekt in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden völlig ignoriert habe.“ (Besprechung 3, S. 1) Hierin zeigt sich das von Rosa (2018, S. 349) als Transformation bezeichnete Charakteristikum von Resonanz, der transformative Effekt: Man bleibt aufgrund der Begegnung nicht die*derselbe, sondern ist angeregt, etwas Neues auszuprobieren, über etwas weiter nachzu-

denken oder Lehre und Lernen in Bezug auf neue Aspekte hin zu betrachten. Auch auf die Nachfrage hin, wie es war, eine Besprechung des eigenen Lehrportfolios zu erhalten, äußern sich die Lehrenden positiv und schreiben in einer anonymen Online-Umfrage: „Ich fand es gut, dass mein Lehrportfolio von jemandem gelesen wurde und hoffentlich zumindest einen kleinen Impact hat. Natürlich hat es mich gefreut, dass die Besprechung sehr positiv war.“, „Es war sehr informativ“ und „Ich habe mich gefreut, dass sich damit jemand intensiver auseinandergesetzt hat und ein paar nützliche Dinge identifizieren konnte, sowie auch Feedback gab, das wiederum für mich nützlich war“.

Außerdem werden in den Besprechungen Emotionen zum Ausdruck gebracht, von Hoffnung, Lust und Interesse hin zu Freude, Dankbarkeit und Ansporn: „Deswegen nehme ich für mich den Ansporn mit, ...“ (Besprechung 1, S. 2), „Ein weiterer Punkt, der mir aus dem Herzen spricht, ist ...“ (Besprechung 4, S. 3) und „In einigen Aspekten deiner Lehrphilosophie erkenne ich mich wieder ...“ (Besprechung 3, S. 1) ist beispielsweise zu lesen. Dies kann als weiteres Indiz für Resonanz angeführt werden, weil sie sich nach Rosa (2018, S. 348, H.i.O.) auch durch Affizierung auszeichnet: „Resonanz ereignet sich dort, wo Menschen von etwas erreicht, berührt oder bewegt werden. ... *Affizierung meint also die Fähigkeit und Erfahrung eines »Berührtwerdens« durch ein Anderes*“.

6. Resümee und Ausblick

Diese ersten Einblicke in das empirische Material der Besprechungen und der Befragung dazu sind vielversprechend. Sie bestätigen, dass das Lesen eines fremden Lehrportfolios und das Verfassen einer Besprechung Resonanzgelegenheiten schafft, die wiederum transformative Wirkung auf die eigene Lehrpraxis und das Schreiben am eigenen Lehrportfolio haben. Die noch weiterzuführende Analyse des Projektmaterials fließt, ganz im Sinne von DBR, nicht nur in die Gestaltung des Lehrportfolio-Schreib- und -Begleitprozesses an der Universität Graz, sondern auch in das Nachdenken über die Implikationen von theoretischen Konzepten und empirischen Erkenntnissen aus Wissenschaft-, Hochschul- und hochschuldidaktischer Forschung für die Gestaltung hochschuldidaktischer Angebote ganz allgemein ein. DBR ermöglicht somit zweierlei: Einerseits trägt es zur theoretischen Weiterentwicklung von Konzepten, etwa dem Resonanz-Konzept, und zur (Lehrportfolio-)Forschung bei. Andererseits befördert es die Professionalisierung von hochschuldidaktischen Einrichtungen bzw. Praktiker*innen, genauso wie ein akademischer/integrierter Reflexionsgrad im Lehrportfolio (Gotzen/Linde/Szczyrba 2012, S. 283) ein Indikator für ausgeprägte Lehrkompetenzen ist. Weiterführend eröffnen sich an dieser Stelle im Projekt Anschlussmöglichkeiten zu verschiedenen Diskussionen und Diskursen, etwa rund um die Bewertung von Lehrportfolios (s. Beiträge in Szczyrba/Gotzen 2012), zu hochschuldidaktischen Forschungsstrategien (s. Beiträge in Rhein/Wildt 2023), zur Wissenschaftsdidaktik und zum Scholarship of Academic Development.

Literaturverzeichnis

- Antretter, T./Kapellari, N./Kiendl-Wendner, D./Kruse-Weber, S./Matschek-Jauk, M./Neges, H./Ogris, K./Pauschenwein, J./Reinbauer, J./Salmhofer, G./Thum, S./Zach, K./Zullus, G. (2015): Ein Lehrkompetenzmodell für den Steirischen Hochschulraum. https://www.steirischerhochschulraum.at/wp-content/uploads/2022/05/broschuere_11s_druck.pdf (19.01.2024).
- Auferkorte-Michaelis, N./Szczyrba, B. (2004): Das Lehrportfolio in der Reflexions- und Schreibwerkstatt. In: Berendt, B./Voss, H.P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin. E 6.2.
- Bakker, A. (2018): Design research in education. A practical guide for early career researcher. New York: Routledge.
- Boosmann, K./Stein, S./Fengler, J. (2020): Das LLR-Modell: Lehrhaltung, Lehrtätigkeit und Rückmeldung. In: Berendt, B./Fleischmann, A./Schaaper, N./Szczyrba, B./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin. J 1.17.
- Ejersbo, L.R./Engerhardt, R./Frølund, L./Hanghøj, T./Magnussen, R./Misfeldt, M. (2014): Balancing Product Design and Theoretical Insights. In: Kelly, A.E./Lesh, R.A./Baek, J.Y. (eds.): Handbook of Design Research Methods in Education. New York: Routledge, pp. 167-182.
- Fahr, U. (2022): Voraussetzungen und Grenzen einer Wissenschaftsdidaktik. Historische und systematische Reflexion eines komplexen erkenntnistheoretischen Anliegens. In: Reinmann, G./Rhein, R. (Hg.): Wissenschaftsdidaktik I. Einführung. Bielefeld, S. 65-86.
- Futter, K. (2012): Reflexion im Leistungsnachweis Lehrportfolio: Eine Herausforderung mit Potential. In: Szczyrba, B./Gotzen, S. (Hg.): Das Lehrportfolio – Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen. Berlin, S. 167-184.
- Gotzen, S./Linde, F./Szczyrba, B. (2012): Vom Nutzen des Lehrportfolios für die Entwicklung der ‚pädagogische Eignung‘. In: Szczyrba, B./Gotzen, S. (Hg.): Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen. Berlin, S. 275-288.
- Hirschauer, S. (2004): Peer Review Verfahren auf dem Prüfstand. In: Zeitschrift für Soziologie, 33 (1), S. 62-83.
- Jenert, T./Scharlau, I. (2022): Wissenschaftsdidaktik als Verständigung über wissenschaftliches Handeln. Eine Auslegeordnung. In: Reinmann, G./Rhein, R. (Hg.): Wissenschaftsdidaktik I. Einführung. Bielefeld, S. 155-180.
- Kröber, E./Szczyrba, B. (2011): Zwischen disziplinärer Herkunft und hochschuldidaktischer Identität – Auf dem Weg zu professionellen Standards in der Hochschuldidaktik. In: Jahnke, I./Wildt, J. (Hg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 79-81.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.
- Meier, F./Peetz, T./Waibel, D. (2016): Bewertungskonstellationen. Theoretische Überlegungen zur Soziologie der Bewertung. In: Berliner Journal für Soziologie, 26, S. 307-328.
- McKenney, S./Reeves, T. (2019): Conducting educational design research. London: Routledge.
- Reinmann, G. (2022a): Wissenschaftsdidaktik und ihre Verwandten im internationalen Diskurs zur Hochschulbildung. In: Reinmann, G./Rhein, R. (Hg.): Wissenschaftsdidaktik I. Einführung. Bielefeld, S. 267-285.
- Reinmann, G. (2022b): Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. In: Educational Design Research, 6 (2), Article 48.
- Reinmann, G. (2020): Ein holistischer Design-Based Research-Modellentwurf für die Hochschuldidaktik. In: Educational Design Research, 4 (2), Article 30.
- Reinmann, G. (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 33 (1), S. 52-69.
- Rhein, R./Wildt, J. (Hg.) (2023): Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld.
- Rhein, R. (2022): Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In: Reinmann, G./Rhein, R. (Hg.): Wissenschaftsdidaktik I. Einführung. Bielefeld, S. 21-42.
- Rhein, R. (2010): Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5 (3), S. 29-56.
- Rosa, H. (2019): Resonanz als Schlüsselbegriff der Sozialtheorie. In: Wils, J.-P. (Hg.): Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa. Baden-Baden, S. 11-30.
- Rosa, H. (2018): Resonanz. In: Kölbl, C./Sieben, A. (Hg.): Stichwörter zur Kulturpsychologie. Gießen, S. 347-353.
- Szczyrba, B./Gotzen, S. (Hg.) (2012): Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen. Berlin.
- Thielsch, A. (2019): Feedback in Team Teaching-Konstellationen. Eine Studie zur Lehrkompetenzentwicklung durch Begegnung anderer Wissensformen. In: die hochschullehre, 5, S. 161-186.
- Trautwein, C./Merkt, M. (2012): Zur Lehre befähigt? Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In: Egger, R./Merkt, M. (Hg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden, S. 83-100.

■ Lisa Scheer, Dr. (Soziologie), Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrkompetenz, Universität Graz, E-Mail: lisa.scheer@uni-graz.at

Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke
Die Ideen der Universität
 Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

Einst genügte es, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtschen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einverständnis zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.



ISBN 978-3-946017-14-1, Bielefeld 2018, 212 Seiten, 39.70 € zzgl. Versand

Bestellung: info@universitaetsverlagwebler.de

Anja Hawlitschek, Nadine Wegmeyer & Christin Deinert

Systematische Qualifizierung hochschuldidaktisch Tätiger 'on the job'



Anja Hawlitschek



Nadine Wegmeyer



Christin Deinert

In our article we present an approach to continuously improve the quality of further education programs on academic teaching and, at the same time, ensuring the qualification of those working in the field of educational development at universities. The support measures described include the development of quality criteria, a self-study course for teaching designs, feedback loops in the conception and creation process, and the systematic evaluation of the educational development courses. We also describe challenges and approaches to solve these.

1. Einleitung

Der Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung nimmt eine wichtige Rolle im Tätigkeitsprofil von Hochschuldidaktiker:innen ein (Scholkmann/Stolz 2017). Um die systematische Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrenden und die Qualitätssicherung und -entwicklung von Studium und Lehre zu unterstützen (Paetz et al. 2011), entwickeln und implementieren hochschuldidaktisch Tätige in Hochschuldidaktik- und E-Service-Einrichtungen sowie im Rahmen von Drittmittelprojekten Weiterbildungsangebote für Lehrende. Dass diese Angebote von hoher hochschuldidaktischer Qualität sind, ist ein zentrales Anliegen (Schulze-Vorberg et al. 2020). Ein gutes hochschuldidaktisches Angebot hat zudem Vorbildcharakter für Lehr-/Lernszenarien in der akademischen Lehre.

Herausforderungen resultieren aus der fachlichen Heterogenität der hochschuldidaktisch Tätigen. Sie verfügen über unterschiedliches Vorwissen, unterschiedliche Kompetenzen und Erfahrungen und kommen oft aus unterschiedlichen Fachkulturen (Scholkmann/Stolz 2017). Damit einhergehend wird von hochschuldidaktisch Tätigen häufig das Gefühl mangelnder Qualifikation sowie Zweifel an der eigenen Professionalität beschrieben (Kraut et al. 2023). In der Literatur wird von einer Patchwork-Professionalisierung gesprochen (Fleischmann/Heiner/Wiemer 2016), da genuin hochschuldidaktische, institutionalisierte Professionalisierungsangebote nur teilweise genutzt werden und informelles learning by doing überwiegt, ergänzt um Qualifizierungen mit Bezug zu den Herkunftsdisziplinen. Die Einarbeitung hochschuldidaktisch Tätiger wird von diesen oftmals als

unsystematisch empfunden und kann nur bedingt zur Professionalisierung beitragen (Kraut et al. 2023). Es kann also nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden, dass Angebote für Lehrende, die von eher unerfahrenen hochschuldidaktisch Tätigen erstellt werden, qualitativ hochwertig genug sind, um für Lehrende der Hochschulen geöffnet zu werden. Daher muss vor diesem Hintergrund die Qualifizierung und Professionalisierung der hochschuldidaktisch Tätigen eine zentrale Rolle in der Einarbeitung und im weiteren Tätigkeitsverlauf spielen. Die eigene Qualifizierung ist eine Thematik, die die Hochschuldidaktik seit ihren Anfängen begleitet. Curricular organisierte Qualifizierungsangebote existieren laut Brendel und Brinker (2018) spätestens seit den 1990er Jahren. Eine Übersicht bestehender Angebote – weiterbildende Studiengänge, Zertifikatsprogramme sowie längerfristige weiterbildende Angebote mit anderen Abschlussformen – findet sich bei Brinker und Ellinger (2018). Aus diesen Quellen wird deutlich, dass nicht-institutionalisierte bzw. nicht-formalisierte Formate, z.B. tätigkeitsintegrierte und kollegiale Qualifizierungsaktivitäten, ebenfalls eine wichtige Rolle für die Weiterbildung hochschuldidaktisch Tätiger spielen. Die Ergebnisse der Studie von Scholkmann und Stolz (2017) unterstreichen die Relevanz solcher Formate. Auch Brendel et al. (2018, S. 284) kommen zur Schlussfolgerung, dass informelle, kollegiale und tätigkeitsintegrierte Qualifizierungsaktivitäten stärker in Zertifizierungen berücksichtigt werden sollten, da sie den Lernbedürfnissen der hochschuldidaktisch Tätigen zu entsprechen scheinen. Zwar ist die Teilnahme an curricular organisierten Qualifizierungsangeboten wünschenswert, jedoch

sind diese zeitintensiv, teilweise auch kostenpflichtig (Brinker/Ellinger 2018). Zudem wird von den Institutionen erwartet, dass auch hochschuldidaktisch Tätige, die neu im Feld sind, möglichst schnell Angebote für Lehrende entwickeln und durchführen. Fleischmann, Heiner und Wiemer (2016) beschreiben den Druck auf hochschuldidaktische Einrichtungen, die Einarbeitung neuer Mitarbeitender und deren Professionalisierung 'on the job' durchzuführen. Die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten wird oft nicht systematisch unterstützt und gefördert (Kraut et al. 2023). Hinzu kommt das Problem der Fluktuation von Mitarbeitenden: Mitarbeitende wechseln, neue Mitarbeitende müssen eingearbeitet werden und die Qualität der Angebote darf nicht darunter leiden (Fleischmann/Heiner/Wiemer 2016).

Vor diesem Hintergrund haben wir einen Ansatz entwickelt, der die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der hochschuldidaktischen Angebote mit der systematischen Qualifizierung der hochschuldidaktisch Tätigen 'on the job' verbindet. Dieses Angebot kann und soll formalisierte Weiterbildungsangebote nicht ersetzen, sondern stellt eine Ergänzung dar. Das Ziel der Qualifizierungsmaßnahmen ist es, hochschuldidaktisch Tätige in einem Drittmittelprojekt, die überwiegend neu in der Medien- und Hochschuldidaktik sind, innerhalb kurzer Zeit und tätigkeitsbegleitend zur Konzipierung und Erstellung hochschuldidaktischer Lehr-/Lernangebote für Lehrende (z.B. Selbstlernkurse, Workshops) zu befähigen. Damit steht die Qualifizierung hochschuldidaktisch Tätiger in Bezug auf den Tätigkeitsbereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung im Fokus. Weitere Tätigkeitsbereiche hochschuldidaktisch Tätiger bleiben in diesem Artikel ausgeklammert.

Dieser Artikel soll nicht nur einen spezifischen Ansatz beleuchten, der in einem spezifischen hochschuldidaktischen Projekt konzipiert und umgesetzt wurde. Vielmehr wollen wir dazu beitragen, neben den bestehenden formalisierten Qualifizierungsmöglichkeiten für hochschuldidaktisch Tätige (Brinker/Ellinger 2018) auch nicht-formalisierte Angebote systematisch zu entwickeln und weiterzuentwickeln. Das in diesem Artikel beschriebene Format kann als Anregung für die weitere Entwicklung solcher Angebote dienen.

Als Zielgruppe adressieren wir Personen, die Projekte oder Einrichtungen, in denen hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote entstehen, auf operativer Ebene leiten bzw. koordinieren und dabei auch für die Kompetenzentwicklung der hochschuldidaktisch Tätigen zuständig sind. Ihnen wollen wir eine Anregung geben, wie sie Qualifizierungsaktivitäten in die tägliche Arbeit systematisch einbinden können.

2. Maßnahmen zur Qualifizierung 'on the job'

Um Weiterbildungsangebote für Lehrende zu erstellen, durchlaufen hochschuldidaktisch Tätige grundlegende Schritte des didaktischen Designs. Sie analysieren die Ausgangslage/Problemstellung, konzipieren, erstellen und erproben das hochschuldidaktische Angebot systematisch, lassen das Angebot durch die Teilnehmenden evaluieren und entwickeln es angelehnt an die empirischen Ergebnisse weiter. Auf der Grundlage der Kompetenzmatrix von Kraut et al. (2021) haben wir sechs grundlegende Kompetenzen hochschuldidaktisch Tätiger aus den Bereichen der Fach-, Methoden- und Selbstkompetenz identifiziert, die im Rahmen dieser Tätigkeiten weiterentwickelt werden können (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Übersicht Kompetenzen und Aufgaben

	Exploration und Analyse	Entwurf und Konstruktion	Evaluation und Reflexion
Aufgabe der hochschuldidaktisch Tätigen	Ausgangslage/Problemstellung/Zielstellung explorieren, z.B. übergeordnet: Wie kann das Angebot hochschuldidaktisch gut gestaltet werden?	Didaktisch begründete Designentscheidungen treffen und umsetzen	Das Angebot erproben, mit empirischen Methoden evaluieren und auf der Basis der Ergebnisse weiterentwickeln
Kompetenzentwicklung der hochschuldidaktisch Tätigen (vgl. Kraut et al. 2021)	Hochschuldidaktisches Grundlagenwissen erwerben bzw. einordnen, hochschuldidaktische Werthaltungen reflektieren und Handeln daran ausrichten	Hochschuldidaktische Angebote entsprechend hochschuldidaktischer Standards konzipieren und gestalten	Angebote entsprechend hochschuldidaktischer Standards durchführen und reflektieren, ein hochschul- und medienpädagogisches sowie methodisches Repertoire anwenden, eine forschende Grundhaltung einnehmen

Aufgaben bei der Entwicklung und Weiterentwicklung von Angeboten haben wir auf dieser Basis systematisch mit Maßnahmen zur Qualifizierung der hochschuldidaktisch Tätigen verknüpft. Diese werden wir im Folgenden vorstellen.

2.1 Was sind gute Weiterbildungsangebote? Erarbeitung von Qualitätskriterien im Team

Um die hochschuldidaktisch Tätigen beim Erwerb und bei der Reflexion von grundlegendem hochschuldidaktischen Wissen und Haltungen zu unterstützen sowie zugleich Standards für unsere Weiterbildungsangebote zu etablieren (Fleischmann/Heiner/Wiemer 2016), fokussieren wir auf die kollaborative Erarbeitung von Qualitätskriterien und auf die Frage, was denn eigentlich ein 'guter' hochschuldidaktischer Workshop ist. Dabei stützen wir uns auf Qualitätskriterien, Qualitätsstandards und Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V. (dghd 2005, dghd 2013, AKKO 2019), aber auch auf Erkenntnisse aus der Lehr-/Lernforschung (z.B. Mayer 2020; Schneider/Preckel 2017).

Die Qualitätskriterien wurden durch die hochschuldidaktisch Tätigen in unserem Projekt recherchiert, kollaborativ reflektiert und die Anwendbarkeit vor dem Hintergrund der eigenen bzw. im Team vorhandenen Kompetenzen, Haltungen und Erfahrungen geprüft. Ggf. wurden Kriterien ergänzt bzw. vertieft. Dabei wurde herausgearbeitet, dass nicht alle Kriterien gleichermaßen in einem einzelnen hochschuldidaktischen Angebot, z.B. einem Selbstlernkurs, berücksichtigt werden können. Daran anknüpfend wurden handlungsleitende Kriterien für unterschiedliche Angebotsformen identifiziert und im Sinne

des Wissensmanagements für die Projektbeteiligten aufbereitet (Fleischmann/Heiner/Wiemer 2016).

Eines der festgelegten Qualitätskriterien ist es z.B., eine klare Struktur für die Lernenden zu schaffen (Schneider/Preckel 2017). Hier identifizierten die hochschuldidaktisch Tätigen für Selbstlernkurse mehrere relevante Aspekte, z.B. die Kommunikation der Lehr-/Lernziele, den zeitlichen Umfang, die Ansprechpersonen und Abläufe (Stichwort 'Road Map'). Zur Unterstützung der Umsetzung wurde von den hochschuldidaktisch Tätigen eine Vorlage erarbeitet, die die Umsetzung dieser Bestandteile in unserem Projekt beschreibt.

2.2 Systematische Konzipierung von Angeboten: Selbstlernkurs „Didaktisches Design“ und Peer-Feedback-Schleifen

Um die hochschuldidaktisch Tätigen beim Kompetenzerwerb bezüglich der Konzipierung und Gestaltung hochschuldidaktischer Angebote entsprechend hochschuldidaktischer Standards zu unterstützen, bieten wir (1) einen Selbstlernkurs zum didaktischen Design an. Mitarbeitende des Projekts können den Kurs durcharbeiten und in den Anwendungsaufgaben sukzessive an der Erstellung eines didaktischen Konzepts für hochschuldidaktische Angebote für Lehrende arbeiten. In der Auseinandersetzung mit den multimedialen und multimodalen Inhalten (z.B. Texte, Videos, Übungen, Quiz- und Reflexionsfragen) können sich die hochschuldidaktisch Tätigen theoretische Grundlagen der Hochschuldidaktik erarbeiten und diese bei der Konzepterstellung direkt in die Praxis umsetzen.

In den Prozess der Erstellung von Weiterbildungsangeboten durch die hochschuldidaktisch Tätigen werden (2) mehrere Feedbackschleifen integriert, in denen Expert*innen sowie Peers (Ditton/Müller 2014) Rückmeldungen zu den mit Unterstützung des Selbstlernkurses entwickelten didaktischen Konzepten bzw. zu den entwickelten Angeboten geben. Dafür treffen sich alle Mitarbeitenden und die Leiterin, teilweise unter Hinzuziehung interner oder externer Expert*innen, alle zwei Wochen zu einem zweistündigen Austauschformat. Für das Feedback auf die von den hochschuldidaktisch Tätigen erstellten Konzepte und Angebote ist bis zu eine Stunde reserviert. Dieser Ansatz fördert nicht nur (a) die individuelle, sondern auch (b) die kooperative Kompetenzentwicklung und Professionalisierung in Bezug auf die Erstellung hochschuldidaktischer Angebote. Das Feedback von Expert*innen und Peers bietet die Möglichkeit, spezifische Stärken zu erkennen und Schwächen zu identifizieren, woraus eine kontinuierliche Verbesserung der eigenen Fähigkeiten resultiert. Durch den Austausch von Ideen, Meinungen und Vorschlägen innerhalb des Teams können die Teilnehmenden voneinander lernen und profitieren. Dies schafft ein kollegiales Umfeld, in dem die Professionalisierung im Hinblick auf die Erstellung der Angebote gefördert wird. Mit diesem Vorgehen wird (c) zugleich auch die Qualität der Angebote sichergestellt.

2.3 Beforschung und Weiterentwicklung von Angeboten: Systematische Evaluation

Um die hochschuldidaktisch Tätigen dabei zu unterstützen, Angebote entsprechend hochschuldidakti-

scher Standards durchzuführen und zu reflektieren, haben wir ein Evaluationsdesign entwickelt. Durch die systematische Evaluation der Angebote entwickeln die hochschuldidaktisch Tätigen zugleich ihr methodisches Repertoire weiter. Im Projekt wurden hierfür Fragebögen sowie ein Ablaufplan für eine Prä-Post-Evaluation der entwickelten Weiterbildungsangebote entwickelt und bereitgestellt. Ein vergleichbarer Ablauf der Evaluationen in allen hochschuldidaktischen Angeboten und die Nutzung desselben Fragebogens unterstützen die Selbstreflexion und die Reflexion im hochschuldidaktischen Team im Hinblick auf die Wirksamkeit und Güte der Angebote. Die Evaluationen dienen auch der gezielten Weiterentwicklung unserer Angebote. Die Evaluation bietet – im Sinne der Qualitätsentwicklung – den Teilnehmenden der Weiterbildungsangebote die Möglichkeit, ihre entwickelten Kompetenzen sowie ihre Bewertungen, Erfahrungen und Eindrücke im Zusammenhang mit den hochschuldidaktischen Angeboten zu kommunizieren. Die gesammelten Daten und Erkenntnisse ermöglichen es, konkrete Schritte zur Verbesserung und Anpassung hochschuldidaktischer Angebote vorzunehmen.

Die hochschuldidaktisch Tätigen werden darüber hinaus ermutigt, Ergebnisse der Evaluationen mit der hochschuldidaktischen Community zu teilen. Dies fördert im Sinne einer forschenden Grundhaltung auch den Wissensaustausch und die Diskussion innerhalb der Hochschuldidaktik. Die Offenlegung der Erkenntnisse trägt dazu bei, das kollektive Wissen zu erweitern und die Qualität der hochschuldidaktischen Angebote zu steigern.

3. Fazit

Die Qualität von Weiterbildungsangeboten kontinuierlich zu verbessern und gleichzeitig die Qualifizierung der hochschuldidaktisch Tätigen sicherzustellen, muss ein zentrales Anliegen von Hochschulen und hochschuldidaktischen Einrichtungen sein. In unserem Artikel haben wir einen Ansatz vorgestellt, beide Ziele verknüpft miteinander 'on the job' umzusetzen. Dabei wurden als Unterstützungsmaßnahmen die gemeinsame Recherche, Entwicklung und Aneignung von Qualitätskriterien, die systematische Anleitung der hochschuldidaktisch Tätigen im Prozess des didaktischen Designs durch einen Selbstlernkurs, Feedback-Schleifen im Konzeptions- und Erstellungsprozess sowie die systematische Evaluierung der Angebote mit einheitlichen Fragebögen vorgestellt.

Nach unserer Einschätzung hat sich die beschriebene Form der Verknüpfung von strukturierter und begleiteter Qualitätsentwicklung und der Qualifizierung der hochschuldidaktisch Tätigen 'on the job' bewährt. Auch die hochschuldidaktisch Tätigen im Projekt beurteilen den Ansatz positiv. Es besteht jedoch noch grundsätzlicher Forschungsbedarf: Bisher wurde im Rahmen des Projekts keine empirische Studie durchgeführt, um zu analysieren, inwieweit es konkret zu einer Kompetenzentwicklung der hochschuldidaktisch Tätigen im Rahmen des skizzierten Prozesses gekommen ist. Dies muss Ziel künftiger Forschungsaktivitäten in unserem Projekt sein.

Eine Herausforderung ist die Fluktuation von Mitarbeiter*innen in unserem Drittmittelprojekt. Eine Zielsetzung für das Onboarding neuer Mitarbeiter*innen muss darin bestehen, eine umfassende Einarbeitung zu gestalten, die auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den bereits erarbeiteten Qualitätskriterien einschließt. Dabei stellt sich die Frage, wie eine tiefgehende Auseinandersetzung neuer hochschuldidaktisch Tätiger mit bereits erarbeiteten Qualitätsstandards angeregt werden kann. Wichtig ist die Integration dieser Kriterien in den Onboarding-Prozess und eine geeignete Dokumentationsform bereits durchgeführter Erarbeitungs- und Reflexionsprozesse im Team der hochschuldidaktisch Tätigen im Sinne des Wissensmanagements (Fleischmann/Heiner/Wierner 2016). Die in diesem Artikel vorgestellten Qualifizierungsaktivitäten eignen sich aus unserer Sicht für Projekte oder Einrichtungen, in denen es viele hochschuldidaktisch Tätige gibt, die neu in dieser Profession sind und im Tätigkeitsgebiet der Konzipierung, Umsetzung und Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Weiterbildungen arbeiten. Die Verbindung der Qualifizierungsaktivitäten mit der Qualitätsentwicklung der erstellten bzw. in der Erstellung befindlichen hochschuldidaktischen Angebote bewirkt, dass die zeitlichen Ressourcen, die in die Qualifizierung investiert werden müssen, relativ gering bleiben. Formalisierte Weiterbildungsangebote können mit solchen Angeboten keinesfalls ersetzt, aber ergänzt werden.

Literaturverzeichnis

- AKKO (2019):* Wünschenswerte Merkmale hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsangebote (Stand 01/19). https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/12/akko_Programme-Einricht_wuensch-Merkmale_01_19.pdf
- Brendel, S./Brinker, T./Kordts-Freudinger, R./Scholkmann, A. (2018):* Empfehlungen zur Qualifizierung und Weiterbildung der hochschuldidaktisch Tätigen: Auf dem Weg zur gekonnten Beruflichkeit. In: Scholkmann, A./Brendel, S./Brinker, T./Kordts-Freudinger, R. (Hg.): Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 273-290.
- Brendel, S./Brinker, T. (2018):* Historische Entwicklung der Diskussionen über Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige. In: Scholkmann, A./Brendel, S./Brinker, T./Kordts-Freudinger, R. (Hg.): Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 23-57.
- Brinker, T./Ellinger, D. (2018):* Bestandsaufnahme: Existierende systematische Qualifizierungsansätze im deutschsprachigen Raum. In: Scholkmann, A./Brendel, S./Brinker, T./Kordts-Freudinger, R. (Hg.): Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 197-224.
- dghd (2005):* Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung. Beschluss der Mitgliederversammlung der AHD vom 8.3.2005. https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads_AHD_Leitlinien.pdf
- dghd (2013):* Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Beschlossen beim Netzwerktreffen der Hochschuldidaktik in Deutschland am 11.11.2013 in Göttingen und auf der dghd-Vorstandssitzung vom 16.12.2013. <https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Qualit%C3%A4tsstandards-Hochschuldidaktik-11.11.2013-2014.pdf>
- Ditton, H./Müller, A. (Hg.) (2014):* Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster/New York.
- Fleischmann, A./Heiner, M./Wierner, M. (2016):* Patchworkprofessionalisierung: Der Einstieg in die Hochschuldidaktik. In: Heiner, M./Baumert, B./Dany, S./Haertel, T./Quellmelz, M./Terkowsky, C. (Hg.): Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 97-109.
- Kraut, M./Merkt, M./Preiß, J. (2023):* Die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger – eine empirische Untersuchung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 46, S. 103-119. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00239-9>
- Kraut, M./Preiß, J./Merkt, M./Knauf, A.-K./Schulze, K. (2021):* Ein Curriculum zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger. In: Der pädagogische Blick, 29 (3), S. 194-204.
- Mayer, R. (2020):* Multimedia Learning (3rd ed.). Cambridge. Doi:10.1017/9781316941355
- Paetz, N.-V./Ceylan, F./Fiehn, J./Schworm, S./Harteis, C. (2011):* Hochschuldidaktik und hochschuldidaktische Kompetenzmodelle. In: Paetz, N.-V./Ceylan, F./Fiehn, J./Schworm, S./Harteis, C. (Hg.): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden, S. 35-59. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92873-9_3
- Schneider, M./Preckel, F. (2017):* Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. In: Psychological Bulletin, 143 (6). pp. 565-600.
- Scholkmann, A./Stolz, K. (2017):* Stand und Bedarf der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen: Ergebnisbericht zur Umfrage im Auftrag des Vorstands. German Association for Academic Development (dghd). <https://www.dghd.de/stand-und-bedarf-der-aus-und-weiterbildung-von-in-der-hochschuldidaktik-taetigen-personen/>
- Schulze-Vorberg, L./Heckmann, C./Ulrich, I./Horz, H. (2020):* Der Qualitätsanspruch an Hochschullehre. In: Hummel, S. (Hg.): Grundlagen der Hochschullehre. Doing Higher Education. Wiesbaden, S. 187-211. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28181-6_9

Danksagung

Wir danken allen hochschuldidaktisch Tätigen des Projekts „eSALSA“, die uns mit ihrem Feedback bei der Weiterentwicklung des Konzepts unterstützt haben. „eSALSA“ wird durch die Stiftung „Innovation in der Hochschullehre“ gefördert.

- **Anja Hawlitschek, Dr.,** Wiss. Mitarbeiterin im Projekt eSALSA, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, E-Mail: anja.hawlitschek@ovgu.de
- **Nadine Wegmeyer, M.A.,** Wiss. Mitarbeiterin im Projekt eSALSA, Hochschule Magdeburg-Stendal, E-Mail: nadine.wegmeyer@h2.de
- **Christin Deinert, M.Sc./M.A.,** Wiss. Mitarbeiterin im Projekt eSALSA, Hochschule Magdeburg-Stendal, E-Mail: christin.deinert@h2.de

Christina Müller-Naevecke & Timo van Treeck

Tagungsbeforschung: Förderliche Bedingungen für das Teilen von Beiträgen als Educational Commons



Christina
Müller-Naevecke



Timo van Treeck

"Prototype Future – Sharing Solutions for Transformative Teaching", that is what the TURN Conference 23 was all about. Therefore, participants were asked to first present their own (unfinished) products like in a product laboratory, discuss them, develop them and then make them available again for everybody at the end of the conference. This article shows and discusses the results of an on-conference survey in advance to the expected upload. It deals with aspects of a participatory culture of learning, creating, sharing and cooperation as well as with possible resentment.

Vom 13. bis 15. September 2023 fand unter dem Motto „Prototyp Zukunft – Lösungen für transformative Lehre teilen“ an der TH Köln die zweite TURN Conference statt. Im Rahmen der TURN23 waren die Teilnehmenden aufgefordert, eigene (unfertige) Produkte im Sinne eines Produktlabors vorzustellen, zu diskutieren, (gemeinsam) weiterzuentwickeln und sie am Ende der Tagung als neue oder weiterentwickelte Produkte auf die Webseite hochzuladen. Sie sollten danach weiterverbreitet werden (van Treeck 2023, S. 21). Da es sich um ein Experiment handelte, war eine Beforschung zur Upload-Bereitschaft der Teilnehmenden von besonderem Interesse. In Kooperation der TH Köln mit der EU|FH Hochschule für Gesundheit | Soziales | Pädagogik fand während der Tagung eine Onlinebefragung der Teilnehmenden statt, bis am zweiten Konferenztag Beiträge auf die Website hochgeladen werden konnten. Ziel der Untersuchung war es, neben einem Blick auf die Diskursziele der Teilnehmenden und ihre lehrbezogenen Werte auch ihre Haltung bezogen auf den Upload und eventuelle Ressentiments zu erfragen. Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse der Befragung und zieht Schlüsse für weitere Desiderate im Feld der Beforschung diskursiver Tagungsformate.

1. Upload als digitaler Kristallisationspunkt der Educational Commons

Mit der für die Tagung zentralen Einladung zum Upload von (auch unfertigen) Produkten waren mehrere Ziele verbunden: 1. eine schnelle Verfügbarkeit der auf der Tagung vorgestellten und diskutierten und ggf. überarbeiteten Lösungen für transformative Lehre, 2. die Erleichterung des Transfers der hochgeladenen Lösungen. Die dahinterliegende These war, dass nicht vollständig abgeschlossenes Freiraum für Adaptionen lässt und gleichzeitig einlädt, Neues auszuprobieren. Vision für diesen

Upload war ein digitaler Ort, an dem sich Bereitschaft zu Offenheit, zur Generierung von Lösungsansätzen, zu gemeinsamer Diskussion und Austausch(bereitschaft) über die Lehre der Zukunft manifestieren. Unfertige Produkte aus den Educational Commons – einer Gemeinschaft zu Lehre und Lehrentwicklungen¹ –, wie sie auf der Tagung gelebt wurde, sollten Einblicke und Weiterbearbeitungen ermöglichen. Anzahl, Vielfalt und Transferfreundlichkeit der Uploads sollten damit auch Hinweise auf den Erfolg der Tagung geben. Die technische Umsetzung sollte darum möglichst einfach und niedrigschwellig gehalten werden. Da eine Anbindung an das Konferenzsystem technisch nicht möglich war, wurde eine Umsetzung über die Website und WordPress realisiert, was allerdings mit einer gesonderten Registrierung der Teilnehmenden verbunden war.

Der Upload startete am zweiten Tagungstag, dem 14. September 2023 um 17.15 Uhr, mit einer leeren Website, die eine kurze Anleitung zum Upload enthielt. Im Anschluss an eine Keynote mit dem Titel „Vertrauen als Zukunftswährung: Hochschulbildung in Transformation“ wurde die Vorgehensweise im Plenum erläutert und die Bereitschaft zum unmittelbaren Upload im Anschluss erfragt. Darauf meldeten sich weniger als eine Handvoll Personen, weshalb die Frist für den Upload spontan auf 14 Tage nach der Tagung verlängert wurde. Schon 45 Minuten nach der Erläuterung des Uploads im Plenum waren neun neue Beiträge auf der Seite sichtbar. Am nächsten Morgen der Tagung waren es 16 Beiträge. Insgesamt wurden 66 Beiträge hochgeladen² – bei 180 auf

¹ Wir verwenden hier eine weite Definition, die alle – gleich in welcher Weise – geteilten Ressourcen rund um Bildung umfasst. Zur weiteren Diskussion siehe z.B. Means/Ford/Slater 2017.

² Die Uploads finden sich unter <https://turn-conference.org/speicher/turn23/teilnehmerbeitraege/>.

der Tagung präsentierten Beiträgen. Somit wurde ungefähr ein Drittel der Beiträge hochgeladen. Vereinzelt nutzten auch Personen die Möglichkeit des Uploads, obwohl sie keine Beiträge zur Tagung eingereicht hatten.

2. Methodisches Vorgehen der On-Conference-Befragung und realisierte Stichprobe

Um Haltungen und Einschätzungen der Teilnehmenden in der besonderen Tagungssituation selbst zu erfragen, realisierten wir eine Befragung während der Tagungsdurchführung – vom Start der Tagung bis kurz vor dem Upload am zweiten Tagungstag. Durch die Befragung en passant – also ohne, dass ein gesondertes Zeitfenster für die Befragung vorgesehen war – ergaben sich jedoch starke methodische Einschränkungen sowie eine starke Selektion der Teilnehmenden. So ist zu vermuten, dass Teilnehmende der Befragung eine besonders hohe Motivation aufwiesen, ihre Einschätzung mitzuteilen, entweder aus einer zustimmenden Haltung zum Thema oder einer ablehnenden Haltung.

Die Befragung erfolgte mittels eines teilstandardisierten Online-Fragebogens. Er enthielt neun Fragen; durch gesetzte Filter konnte er für manche Befragte auch weniger Fragen umfassen. Die Beantwortungszeit lag bei maximal fünf Minuten. Die Teilnehmenden der Tagung wurden über Aushänge am Infopoint, im Tagungsbüro und in den Workshop- und Vortragsräumen sowie über eine Ansprache durch die Moderation im Plenum eingeladen, an der Befragung teilzunehmen. Insgesamt nahmen 78 Personen an der Befragung teil, was einem Prozentsatz von 16 Prozent der Teilnehmenden entspricht.

Die Befragten wurden offen nach dem Fach ihres Studienabschlusses gefragt; diese wurden im Anschluss geclustert. Die dabei verwendete Kategorisierung erfolgte in Anlehnung an die Fächergruppen, die der Open Educational Resources Search Index (OERSI, <https://oersi.org>) – eine Suchmaschine für freie Bildungsmaterialien in der Hochschullehre – nutzt, in Korrespondenz mit der Fächersystematik „Fächergruppen, Lehr- und Forschungsbereiche, Fachgebiete“ des Statistischen Bundesamtes (2024). Es ergibt sich die in Tabelle 1 dargestellte Verteilung.

Tab. 1: Studienabschluss der Befragten (n=90; geclustert nach offenen Antworten, Mehrfachnennungen waren möglich)

In welchem Fach / welchen Fächern haben Sie ein Studium abgeschlossen?	Anzahl der Nennungen
Geisteswissenschaften	13
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	42
Mathematik, Naturwissenschaften	10
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften	5
Agrar-, Forst und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin	1
Ingenieurwissenschaften	15
Kunst, Kunstwissenschaft	4

Es wird deutlich, dass mehr als die Hälfte der Befragten im Fächercluster Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ihren Abschluss hat, darunter 35 in einem sozialwissenschaftlichen Fach. Die anderen Nennungen verteilen sich über die anderen Fächergruppen.

Gefragt nach dem fachlichen Bereich, dem sich die Befragten *heute* zugehörig fühlen, ebenfalls geclustert nach Fächergruppen, ergibt sich das in Tabelle 2 darge-

stellte Bild. Hier wurde der Bereich Hochschuldidaktik aufgenommen, weil es 21 explizit diesbezügliche Nennungen gab.

Tab. 2: Aktuelle fachliche Zugehörigkeit der Befragten (n=66; geclustert nach offenen Antworten, Mehrfachnennungen waren möglich)

Welchem fachlichen Bereich fühlen Sie sich heute zugehörig?	Anzahl der Nennungen
Geisteswissenschaften	3
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	29
Mathematik, Naturwissenschaften	3
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften	1
Agrar-, Forst und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin	1
Ingenieurwissenschaften	12
Kunst, Kunstwissenschaft	2
Hochschuldidaktik	21
Sonstiges	2

Auf die Frage, in welchem Bereich/welchen Bereichen ihre aktuellen Aufgabenschwerpunkte/e liegen (Mehrfachantworten möglich, n=72) gaben 44 Befragte an, einen Aufgabenschwerpunkt im Bereich der Hochschuldidaktik zu haben, 37 Befragte in der Hochschullehre, 29 in Forschung zu Lehre und Hochschulentwicklung, 17 im Bereich Transfer und 16 im Hochschulmanagement. Der Aufgabenschwerpunkt Transfer wurde dabei vermutlich als Querschnittsaufgabe bzw. als nicht eigenständiger Arbeitsbereich verstanden, da er (bis auf eine Ausnahme) gemeinsam mit anderen Arbeitsschwerpunkten genannt wurde.

3. Diskursziele der Teilnehmenden an der TURN23

Die Ziele der Einladung zum Upload (auch unfertiger) Produkte (s.o.) und die dahinterliegende These, dass nicht vollständig Abgeschlossenes Freiraum für Veränderung gibt und animiert, Neues auszuprobieren, richten den Blick auf die Frage, was als Funktion von Tagungen angesehen werden kann.

Als allgemeine Funktionen von Kongressen und Tagungen nennen Hitzler und Hornbostel 2014 noch „(a) Wissensaustausch, (b) Vernetzung und (c) Reputations(re)produktion“ (S. 75) und folgern weiter, dass es bislang keine Erkenntnisse darüber gibt, „welche Funktionen Kongresse für Nachwuchs- und etablierte Wissenschaftler tatsächlich erfüllen“ (S. 75). Gleich (2017) fordert nur drei Jahre später mit Blick auf die Forschungsplattform für neue Prototypen für Veranstaltungsdramaturgien ‚micelab bodensee‘, dass ein Wechsel von mechanischer Wissensvermittlung zu dynamischer, interaktiver Wissenserarbeitung im Zentrum einer neuen Tagungskultur stehen soll. Müller-Naevecke und Nuissl (2016) weisen darauf hin, dass die Abstimmung der Ziele einer Tagung wesentlicher Faktor für die Wahl des Tagungsformates sein muss (S. 63). Nach Kordts-Freudinger und van Treeck (2019, S. 52) „findet sich in der internationalen Literatur zur Durchführung und zur Evaluation wissenschaftlicher Tagungen mit dem new learning (Chapman et al. 2006; 2007; Serrat 2010) und der „learning conference“ (Ravn 2007, S. 217) ein neuer Fokus weg von organisatorischen Empfehlungen hin zum Nutzen für die Teilnehmer*innen“. Gleichzeitig beschäftigen sich wenige Studien mit den Zielen von Teilnehmenden auf Tagungen (Kordts-Freudinger/van

Treack 2019, S. 52). So haben Studien im englischsprachigen Ausland, „mit teils sehr speziellen Tagungsausrichtern und -inhalten“ (Kordts-Freudinger/van Treck 2019, S. 52) als häufigste Ziele inhaltliche (Price 1993) und soziale Ziele (Ngamson/Beck 2000) identifiziert.

Für die TURN23 wurden vor dem Hintergrund der Anlage als Produktlabor Diskursziele in der On-Conference-Befragung erhoben („Welche Diskursziele haben Sie sich für die Teilnahme an der TURN zu Beginn der Tagung gesetzt?“) sowie im Nachgang der Tagung in einer summativen Evaluation die drei Hauptziele sowie die dazugehörige Einschätzung zum Grad der Zielerreichung erfragt.

Auf die Frage, welche Diskursziele sich die Befragten für die Teilnahme an der TURN23 zu Beginn der Tagung gesetzt hatten (s. Tab. 3; Mehrfachantworten möglich, n=78), antworteten mehr als drei Viertel der Befragten (60 Nennungen), dass sie aktuelle Themen kennenlernen wollten. Über die Hälfte gab außerdem an, „aktuelle Diskurse zur Hochschullehre und Hochschulentwicklung mitgestalten“ (47 Nennungen) sowie „Feedback auf interessante Ideen/Themen geben“ zu wollen (42 Nennungen). „Feedback zu ihren Ideen/Themen“ wollten 43 der Befragten erhalten, ebenfalls mehr als die Hälfte. Etwas mehr als ein Drittel der Befragten (28 Nennungen) gab an, anderen Personen Transfer ihrer Ideen in deren Bereiche ermöglichen zu wollen.

Tab. 3: Diskursziele zu Beginn der Tagung (n=78; Mehrfachnennungen waren möglich)

Welche Diskurs-Ziele haben Sie sich für die Teilnahme an der TURN zu Beginn der Tagung gesetzt?	Anzahl der Nennungen
Feedback auf meine Ideen/Themen kriegen	43
anderen Personen Transfer meiner Ideen in ihre Bereiche ermöglichen	28
Feedback auf interessante Ideen/Themen geben	42
aktuelle Diskurse zur Hochschullehre und Hochschulentwicklung mitgestalten	47
aktuelle Themen kennenlernen	60
Sonstiges (bitte angeben)	5

Da Vergleichswerte zu anderen Tagungen mit Blick auf Transfer sowie Feedback fehlen, lassen sich die Angaben nur in Bezug zueinander diskutieren. Das Ziel, aktuelle Themen kennenzulernen (60 Nennungen), wird dabei ausgesprochen häufig gemeinsam mit dem Ziel, aktuelle Diskurse und Entwicklungen mitzugestalten genannt (48 gemeinsame Nennungen). Die zweithäufigste Zielenennung „aktuelle Diskurse und Themen mitgestalten“ (47 Nennungen) könnte darauf hindeuten, dass das Interesse an aktuellen Diskursen auch gerade mit dem Bedürfnis verbunden wird, mitzugestalten – gerade mit Blick auf die häufige gemeinsame Nennung damit, aktuelle Themen kennenzulernen zu wollen. Zu dieser Einschätzung, dass diese Befragten partizipieren wollen, passt das mit jeweils über der Hälfte der Nennungen verfolgte Ziel des Gebens oder Erhaltens von Feedback.

Die Ziele, die mutmaßlich am meisten mit den Zielen eines Produktlabors korrespondieren, sind „Feedback auf meine Ideen/Themen kriegen“, „Feedback auf interessante Ideen/Themen geben“ sowie „anderen Personen Transfer meiner Ideen in ihre Bereiche ermöglichen“. Werden diese genauer betrachtet, ergibt sich das folgende Bild: Von den am stärksten vertretenen Gruppen der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler:innen sowie denjenigen,

die bei der Frage nach ihrer aktuellen fachlichen Zugehörigkeit Hochschuldidaktik nannten (vgl. Tab. 2), wird das Ziel „anderen Personen Transfer meiner Ideen in ihre Bereiche ermöglichen“ (11 Nennungen) korrespondierend zur Gesamtgruppe seltener im Vergleich zu den anderen Zielen genannt. Innerhalb der Gruppe der Ingenieurwissenschaftler:innen werden alle drei in diesem Absatz genannten Ziele nachrangig gegenüber den anderen geäußert (bei insgesamt kleiner Fallzahl).

Ein Blick auf die hochschulbezogenen Aufgabenschwerpunkte zeigt, dass diejenigen, die einen Schwerpunkt in der Lehre nennen, die Ziele „Feedback auf meine Ideen/Themen kriegen“, „anderen Personen Transfer meiner Ideen in ihre Bereiche ermöglichen“, „Feedback auf interessante Ideen/Themen geben“ sowie „aktuelle Diskurse zur Hochschullehre und Hochschulentwicklung mitgestalten“ stark betonen. Die Gruppe nannte dagegen seltener als der Durchschnitt „aktuelle Themen kennenlernen“, ebenso wie Teilnehmende aus dem Hochschulmanagement. Diejenigen, die als Arbeitsschwerpunkte Hochschuldidaktik und Forschung zu Lehre und Hochschulentwicklung angeben, nennen „aktuelle Themen kennenlernen“ dagegen deutlich häufiger als die anderen Gruppen. Diejenigen, die Hochschulmanagement als Arbeitsschwerpunkt angegeben haben, nennen deutlich häufiger das Ziel „aktuelle Diskurse zur Hochschullehre und Hochschulentwicklung mitgestalten“. Diejenigen mit Aufgaben im Bereich Transfer nennen deutlich seltener als der Durchschnitt die Ziele „anderen Personen Transfer meiner Ideen in ihre Bereiche ermöglichen“ sowie „Feedback auf interessante Ideen/Themen geben“. Diejenigen aus dem Bereich Forschung zu Lehre und Hochschulentwicklung nennen deutlich seltener „Feedback auf meine Ideen/Themen kriegen“ sowie „Feedback auf interessante Ideen/Themen geben“.

Die Verbindung von Zielen und Aufgabenschwerpunkten lassen – auf der aktuellen Datengrundlage – nur das Aufstellen von Thesen zu, die es in weiteren Studien zu prüfen gilt:

- Akteur:innen mit Schwerpunkt in der Lehre erhalten von und geben Peers gerne Feedback, wodurch sie die aktuellen Diskurse zu Hochschullehre (und Hochschulentwicklung) mitgestalten wollen; es wird jedoch ggf. weniger Bedarf dafür gesehen – über die mitgebrachten eigenen Themen hinaus – weitere aktuelle Themen kennenzulernen.
- Akteur:innen mit Schwerpunkt Hochschuldidaktik und Forschung zu Lehre und Hochschulentwicklung wünschen sich über die Tagung mehr Erkenntnisse zu aktuellen Entwicklungen; Feedback bezogen auf aktuelle eigene Entwicklungen und Studien suchen sie hier weniger.
- Akteur:innen mit Schwerpunkt Transfer sehen sich eher als Mittler:innen denn als Feedbackgeber:innen oder haben keine eigenen Beiträge vorgestellt.

Die nach der Tagung im Rahmen der Evaluation erhobenen Ziele der Tagungsteilnehmenden³ lassen sich zu vergleichbaren Schwerpunkten wie die oben dargestellten

³ Die Frage lautete „Welche Ziele haben Sie sich für die Teilnahme an der TURN 23 gesetzt?“, gefolgt von Ziel 1, Ziel 2, Ziel 3 sowie „Zu welchem Grad haben Sie die Ziele erreicht?“, gefolgt von Ziel 1, Ziel 2, Ziel 3, Auswahloptionen 1 (überhaupt nicht) bis 4 (vollständig).

Diskursziele aus der On-Conference-Befragung zusammenfassen. So können 89 genannte Ziele unter der Überschrift „mit Kolleg*innen vernetzen (neue Netzwerke bilden, vorhandene stärken)“ geclustert werden und 78 unter „neue Ideen und Inspirationen gewinnen, Trends kennenlernen“ (vgl. Tab. 4).

Als Ziel wurde „Austausch (inhaltliche Kommunikation)“ 30 Mal genannt, „Rückmeldungen erhalten“ war 20 Mal ein Ziel, zusätzliche vier Nennungen betonten das Ziel „Anregungen erhalten: Schwerpunkt wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse.“ Das Ziel, Anregungen für die eigene Lehre/eigene Praxis zu gewinnen, wurde 11 Mal genannt. Ziele wie „Transfer ermöglichen/vollziehen“ oder „Publizieren“ waren – trotz der starken Ausrichtung der Tagung auf diese Themen über Uploadmöglichkeit oder Motto der TURN 23 – nur fünf bzw. zwei Mal explizit als solche genannt. „Selbst Neues entwickeln/etwas weiterentwickeln“ wurde 14 Mal als Ziel genannt.

(Neue) Projekte kennenlernen, war das Ziel in 14 Nennungen, das neue Tagungsformat kennenzulernen wurde 9 Mal als Ziel genannt, „neue Methoden/neue Formate kennenlernen“ 6 Mal, einzelne Themen zu verfolgen wurde 18 Mal als Ziel genannt.

Den Zielen lassen sich jeweils von den Teilnehmenden genannte Grade der Zielerreichung (1-4) zuordnen, die in Tabelle 4 abzulesen sind.

Tab. 4: Ziele der Tagungsteilnehmenden, summative Evaluation, (n=152; geclustert nach offenen Antworten, Mehrfachnennungen waren möglich)

Zielcluster	Anzahl der Nennungen	Durchschnitt Zielerreichung
mit Kolleg*innen vernetzen (neue Netzwerke bilden, vorhandene stärken)	89	3,2
neue Ideen und Inspirationen gewinnen, Trends kennenlernen	78	2
Austausch (inhaltliche Kommunikation)	30	3,2
Rückmeldungen erhalten	20	3
Anregungen erhalten: Schwerpunkt wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse	4	2,3
Anregungen für die eigene Lehre/eigene Praxis gewinnen	11	3,1
Transfer ermöglichen/vollziehen	5	3
Publizieren	2	2,5
(neue) Projekte kennenlernen	14	3,2
Tagungsformat kennenlernen	9	3,1
neue Methoden/neue Formate kennenlernen	6	2,8
einzelne Themen verfolgen	18	2,3
Weiterbildung	2	2
Community (Teil sein/Einblick erhalten)	5	3,8
selbst Neues entwickeln/etwas weiterentwickeln	14	2,6
eigenen Beitrag/Projekt vorstellen	22	3,4
Interesse an fachfremden Beiträgen/Kolleg*innen	2	3

Aus der subjektiven Selbsteinschätzung zur Erreichung selbst gesetzter Ziele der Teilnehmenden lässt sich konstatieren, dass die TURN23 vor allem einen Rahmen schuf, in dem Teilnehmende sich als Teil einer Community fühlen, ihre eigene Arbeit und ihr eigenes Projekt erfolgreich vorstellen konnten, netzwerkten, sich inhaltlich austauschten, (neue) Projekte kennenlernten und sich Rückmeldungen gaben.

4. Studierendenzentrierung, Fairness, Transparenz, Reflexion, Mut – lehrbezogene Werte

Bei der offenen Frage „Welche Werte (Schlagworte) sind Ihnen beim Blick auf die Lehre wichtig?“ war davon auszugehen, dass die Teilnehmenden Werte sehr unterschied-

lich konzeptionalisieren. Diese Konzeptionalisierung kann jedoch für die Frage, welche Motive die Teilnehmenden leiten und welche Handlungen sie ggf. entsprechend ihrer Werte vornehmen wollen, gerade zielführend sein. Eine weiterführende Ausdifferenzierung hat Reis mit Blick darauf vorgenommen, wie Werte als „Attraktoren des Verhaltens“ (Reis 2018, S. 23) sozial konstruiert und mit institutionellen Wertvorstellungen verrechnet werden. Für die Frage danach, inwiefern die Werte der Teilnehmenden – als aktuelle, subjektiv spontan geäußerten Werte – ggf. im Gegensatz zu stabileren Überzeugungen eine Bereitschaft zum Teilen der eigenen Beiträge als Educational Commons wahrscheinlich machen, wurden diese entsprechend der Nähe zu einer partizipativen Kultur des Lernens, Erschaffens, Teilens und der Zusammenarbeit im Sinne der Cape Town Open Education Declaration (2007) geclustert.

Auf eine offene Frage nach den Werten der Lehre (n=70, Mehrfachnennungen waren möglich) nannten 53 derjenigen, die auf die Frage antworteten, einen Wert im Sinne einer „partizipativen Kultur des Lernens, Erschaffens, Teilens und der Zusammenarbeit“. Diese Zuordnung erfolgt u.a. in Abgrenzung zu in der Umfrage angegebenen Werten. Dies können a) solche Werte sein, die eher einem allgemeineren hochschuldidaktischen Diskurs zugeordnet werden können, wie z.B. Studierendenzentrierung, Kompetenzorientierung, Aktivierung, Lernerfolg. Es können b) mit Fairness oder Gerechtigkeitsüberlegungen verbundene Werte sein, wie z.B. Transparenz oder Augenhöhe. Oder⁴ es kann c) ein Wert so spezifiziert werden, dass eine Verschiebung der Praxis in einen anderen Schwerpunkt adressiert wird, wie z.B. der häufig genannte Wert der studentischen Partizipation, der eine stärkere Einbindung der Studierenden in Entscheidungsprozesse/Ziele etc. meinen dürfte⁵. Zwar spielen auch in der Diskussion um Educational Commons – und spezifisch Open Educational Resources OER – Überlegungen zur studentischen Partizipation oder, funktioneller, zur Produktion von OER durch Studierende eine Rolle. Einer allgemeinen Nennung „studentische Partizipation“ wird an dieser Stelle eine Konnotation im Sinne von OER jedoch nicht zugeschrieben.

Im Gegensatz zu den o.g. Abgrenzungswerten lassen sich die Werte Weiterentwicklung, Offenheit, gesellschaftliche Verantwortung und Partizipation an die OER-Diskurse rückbinden, da diese Begriffe z.B. in einschlägigen OER-Papieren direkt benannt werden.

Es lässt sich also annehmen, dass ein großer Teil der Befragten einer partizipativen Kultur des Lernens, Erschaffens, Teilens und der Zusammenarbeit offen gegenübersteht, wengleich auch lehrbezogene Werte genannt werden, die sich hier nicht verorten lassen.

5. Uploads eigener Beiträge – was dafür spricht und was dagegen

Bei der Frage danach, ob die Befragten aktuell vorhaben, am zweiten Tag der TURN23 einen eigenen Beitrag auf die

⁴ Mit der Diskussion um Openness und OER verbundene Werte wie Zugänglichkeit und Demokratisierung von Bildung wurden in diesem Feld nicht genannt.

⁵ Eine Systematik von Reinmann und Jenert (2011) zur Studierendenzentrierung kann hier auch zur Werte- und Zielklärung beitragen.

Tagungswebseite hochzuladen (n=76), zeigt sich, dass über die Hälfte diese Entscheidung eindeutig beantworten (29 Nennungen bei „nein“, 11 Nennungen bei „ja“). Das legt die Vermutung nahe, dass sie sich in der Entscheidung sicher fühlen. Etwas mehr als ein Drittel ist sich noch unsicher (27 Nennungen „weiß nicht“). 9 Befragte wussten bisher nicht um diese Möglichkeit.

Werden die genannten Werte im Zusammenhang damit betrachtet, was über die Befragten bekannt ist, so lässt sich das Folgende feststellen: Innerhalb der beiden größten Gruppen der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler:innen sowie der Hochschuldidaktiker:innen haben jeweils über die Hälfte (15 und 13 Nennungen) bereits entschieden, ob sie uploaden wollen oder nicht. Mehr als ein Drittel der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler:innen (11 Nennungen von 29) sowie etwas weniger als ein Drittel der Hochschuldidaktiker:innen (6 von 21 Nennungen) ist sich noch unsicher. Gleichzeitig wird deutlich, dass diejenigen, die angeben, uploaden zu wollen, neben den beiden genannten Gruppen mit jeweils einer Nennung aus den Bereichen Ingenieurwissenschaften sowie Kunst/Kunstwissenschaft stammen.

Werden die Ziele derjenigen betrachtet, die sich schon in der On-Conference-Befragung sicher waren, dass sie uploaden wollen, so fällt auf, dass die überwiegende Mehrheit (9 von 11) „Feedback auf meine Ideen/Themen kriegen“ als ein Ziel benennen. Von denjenigen Personen, die sich sicher sind, kein Upload durchführen zu wollen, nennt trotzdem noch die Hälfte das Ziel „Feedback auf meine Ideen/Themen kriegen“, aber auch das Ziel, „Feedback auf interessante Ideen/Themen geben zu wollen“ (jeweils 12 von 24 Nennungen). Dagegen nennen nur 4 der 11, die uploaden wollten, das Ziel „Feedback geben zu wollen“. Die Bereitschaft zum Upload scheint also eng an den Wunsch nach Feedback gekoppelt zu sein, jedoch nicht zwingend an die Bereitschaft Feedback geben zu wollen oder die Selbstschätzung hilfreiches Feedback geben zu können.

Auf die Frage „Sie möchten am zweiten Tag der TURN 23 etwas hochladen, warum?“ ergibt sich das in Tabelle 5 dargestellte Bild.

Tab. 5: Motive Upload (n=12; Mehrfachnennungen waren möglich)

Sie möchten am zweiten Tag der TURN23 etwas hochladen, warum?	Anzahl der Nennungen
Ich habe offene Fragen und erhoffe mir hilfreiche Rückmeldungen.	2
Ich glaube, dass andere von meiner Lösung profitieren können.	6
Ich glaube, dass gerade an dieser unfertigen Lösung andere gut ansetzen können.	4
Ich suche noch Partner*innen für meine Lösung.	2
Ich habe ein Entwurfsmuster angewandt und erhoffe mir, weitere erprobte Anwendungen darüber zu finden.	2
Ich möchte gerne mit einem TURN23-Award ausgezeichnet werden.	1
Ich bin einfach neugierig.	3
Sonstiges	2

Die meisten Befragten gaben mit 6 Nennungen an, dass sie glauben, dass andere von ihrer Lösung profitieren können. 4 gaben an, dass sie glauben, dass gerade an dieser unfertigen Lösung andere gut ansetzen können. Die genannten Gründe lassen sich zum größten Teil einer partizipativen Kultur des Lernens, Erschaffens, Tei-

lens und der Zusammenarbeit im Sinne der Cape Town Open Education Declaration zurechnen.

Von den 29, die angaben, nichts hochladen zu wollen, nannten 25 als Grund, dass sie nicht glauben, bis zum Zeitpunkt des Uploads etwas hochzuladen zu haben. Nur eine Person gab an, dass sie etwas zum Hochladen hätte, es aber nicht hochladen möchte. Niemand gab an, aktuell nichts zum Hochladen zu haben.

Diejenigen 27 Befragten, die angaben, noch nicht zu wissen, ob sie etwas hochladen, wurden gefragt, was sie bräuchten, um etwas zu hochzuladen. 5 antworteten hier, dass es nichts gäbe, was dazu führen würde, dass sie ein unfertiges Produkt hochladen würden. 22 der Befragten äußerten im Rahmen eines offenen Items, was sie bräuchten. Das Genannte lässt sich wie in Tabelle 6 dargestellt clustern.

Tab. 6: Faktoren, die einen Upload begünstigen würden (n=22; geclustert nach offenen Antworten)

Was bräuchten Sie, um etwas zu hochzuladen?	Anzahl der Nennungen
mehr Zeit	9
mehr/frühere Informationen	7
Rücksprache im Team	3
Vorlage/Template	2
Feedback	2
ein Produkt	2
Sicherheit, dass eigene Ideen geschützt sind	1
Gelegenheit zu präsentieren	1

Es lässt sich erkennen, dass hier keine grundsätzlichen Ressentiments genannt werden, die gegen eine „partizipative Kultur des Lernens, Erschaffens, Teilens und der Zusammenarbeit“ sprechen. Diejenigen, die nichts hochladen wollen oder noch ungeschlüssig sind, nennen hier eher pragmatische Gründe.

Werden die in Kapitel 4 genannten lehrbezogenen Werte, die sich dem Cluster „partizipative Kultur des Lernens, Erschaffens, Teilens und der Zusammenarbeit“ zurechnen lassen, im Zusammenhang mit der Frage nach der Upload-Bereitschaft betrachtet, so zeigt sich, dass die lehrbezogenen Werte derer, die sicher sind etwas hochzuladen, oder derer, die dies in Erwägung ziehen, nicht etwa häufiger einer partizipativen Kultur zugeordnet werden können. Im Gegenteil, es wird deutlich, dass über alle vier Gruppen hinweg (Upload ja, nein, weiß nicht, wusste nicht um die Möglichkeit) nahezu der gleiche Anteil Werte im Sinne einer partizipativen Kultur nennt, nämlich mit 5 von 11, 13 von 29, 12 von 27 und 4 von 9 Nennungen jeweils fast die Hälfte. Dies spricht dafür, dass die Bereitschaft zum Upload nicht mit einer partizipativen Kultur korrespondiert, sondern eher die Teilnahme an der Befragung, vielleicht sogar an der Tagung. Es bestätigt sich hier also die in Kapitel 4 geäußerte Annahme, dass die Mehrheit der Befragten einer partizipativen Kultur des Lernens, Erschaffens, Teilens und der Zusammenarbeit offen gegenübersteht.

6. Fazit und Ausblick

Es konnte gezeigt werden, dass diejenigen Teilnehmenden der TURN23, die an der On-Conference-Befragung teilgenommen haben, dem Teilen eigener (unfertiger)

Produkte im Prinzip offen gegenüberstehen, auch wenn sich dies (noch) nicht bei allen in dem Vorhaben ausdrückt, hier tatsächlich etwas hochzuladen. Die genannten Gründe sind jedoch fast ausschließlich pragmatischer Natur. Eine explizite, eventuell auch frühere Kommunikation zum Upload könnte hier Abhilfe schaffen. Die grundsätzliche Bereitschaft und der Wunsch, Teil einer partizipativen Kultur des Lernens, Erschaffens, Teilens und der Zusammenarbeit zu sein, scheint jedoch – zumindest bei der Mehrheit der Antwortenden – gegeben. Die Annahme, dass Teilnehmende der Befragung eine besonders hohe Motivation aufwiesen, ihre Einschätzung mitzuteilen, entweder aus einer zustimmenden Haltung zum Thema oder einer ablehnenden Haltung heraus, ließ sich also nicht bestätigen. Schöb, Biel und Kilian (2021, S. 107) stellen in einer Studie für den Bereich der Weiterbildung heraus, dass „die Haltung der befragten Lehrenden gegenüber OER [...] tendenziell durch Offenheit gekennzeichnet“ ist. Die Autor:innen geben an gleicher Stelle weiter an, dass „die Bereitschaft, Bildungsmaterialien zu veröffentlichen und [...] zu teilen [...] grundsätzlich bei zwei Drittel der Befragten gegeben“ ist.

Der Upload als digitaler Kristallisationspunkt der Educational Commons zeigt, dass etwas mehr als ein Drittel der Tagungsbeiträge hochgeladen wurde. Inwiefern die Uploads transferfreundlich zur Verfügung gestellt wurden, lässt sich aktuell nicht beantworten. Zum Teil wurden Beiträge unter einer offenen Lizenz eingestellt, zum Teil offene Fragen formuliert, denen unter Nutzung der vorhandenen Materialien nachgegangen werden kann. Bezogen auf die geäußerten Diskursziele der verschiedenen Akteursgruppen wurden oben bereits Thesen formuliert. Dem liegt auch die Annahme zugrunde, dass der Ort über Lehre zu diskutieren noch gefunden werden muss. Existieren etablierte Settings und Traditionen, um in großen Netzwerken in Diskurse über Forschung zu treten, so sind diese bezogen auf Lehre möglicherweise weniger etabliert. Dies gilt es in weiteren Studien zu prüfen und zu diskutieren. Ebenfalls gilt es noch herauszufinden, ob und wie die Interessen von einerseits lehrenden Praktiker:innen, die sich austauschen wollen, aber kaum auf der Suche nach neuen Themen sind, und von Hochschuldidaktiker:innen, -entwickler:innen und -forschenden andererseits, die vor allem an neuen/aktuellen Themen interessiert sind, in Einklang zu bringen sind. Hier gilt es (Tagungs-)Räume weiter zu entwickeln, zu gestalten und zu beforschen: im Sinne einer weiterentwickelten Tagungsdidaktik.

Bei der hier zur Verfügung stehenden relativ kleinen Stichprobe können die getroffenen Annahmen nur ein erster Hinweis auf die geschlossenen Zusammenhänge sein. Weitere Forschung zu diskursiven Tagungen und Veranstaltungen muss solche Annahmen weiter differenzieren und qualitativ fassen. Förderliche Bedingungen für das Teilen von Beiträgen als Educational Commons scheinen zumindest – so viel kann bis hierher gesagt werden – nicht *nicht* gegeben. Anders gesagt: Wir wissen nicht, ob die vorgefundenen Bedingungen förderlich sind, aber hinderlich sind sie schon mal nicht.

Literaturverzeichnis

- Chapman, D. D./Wiessner, C. A./Storberg-Walker, J./Hatcher, T. (2006): New Learning: the next generation of evaluation? In Proceedings of the 2006 Academy of Human Resource Development. In: International Research Conference. Columbus, Ohio, pp. 67-74.
- Chapman, D. D./Wiessner, C. A./Storberg-Walker, J./Hatcher, T. (2007): New Learning: a different way of approaching conference evaluation. In: Knowledge Management Research & Practice, 5, pp. 261-270.
- Gleich, M. (2017): Labore für Kongressdramaturgie. Fallbeispiel „micelab“: Am Bodensee werden zukunftsweisende Veranstaltungsformen erforscht. In: Bühnert, C./Luppold, S. (Hg.): Praxishandbuch Kongress-, Tagungs- und Konferenzmanagement. Konzeption & Gestaltung, Werbung & PR, Organisation & Finanzierung. Wiesbaden, S. 86-97.
- Hitzler, R./Hornbostel, S. (2014): Wissenschaftliche Tagungen – zwischen Disput und Event. In: Behnke, C./Lengersdorf, D./Scholz, S. (Hg.): Wissen – Methode – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen. Wiesbaden, S. 67-78.
- <https://oersi.org> (22.01.2024)
- <https://turn-conference.org/speicher/turn23/teilnehmerbeitraege/> (22.01.2024)
- <https://www.capetowndeclaration.org/read/> (22.01.2024)
- Kordts-Freudinger, R./van Treeck, T. (2019): Auf wissenschaftlichen Tagungen auch noch was lernen: Tagungsformate bei der Jahrestagung der dghd 2017. In: Böhler, Y.-B./Heuchemer, S./Szczyrba, B. (Hg.): Hochschuldidaktik erforscht wissenschaftliche Perspektiven auf Lehren und Lernen. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung IV. Köln, S. 51-62.
- Means, A. J./Ford, D. R./Slater, G. B. (2017) (eds.): Educational Commons in Theory and Practice. New York.
- <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58641-4>
- Müller-Naevecke, C./Nuissl, E. (2016): Lernort Tagung. Konzipieren, Realisieren, Evaluieren. Bielefeld.
- Ngamsom, B./Beck, J. (2000): A pilot study of motivations, inhibitors, and facilitators of association members attending international conferences. In: Journal of Convention and Exhibition Management, 2, pp. 97-111.
- Price, C. H. (1993): An empirical study of the value of professional association meetings from the perspective of attendees. Blacksburg: PhD thesis, Virginia Polytechnic and State University, Blacksburg.
- Ravn, I. (2007): The learning conference. In: Journal of European Industrial Training, 31 (3), pp. 212-222.
- Reinmann, G./Jenert, T. (2011): Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. In: ZFHE Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6 (2), S. 106-122.
- Reis, O. (2018): Zwischen studentischer Diversität und fachlicher Homogenisierung. Die wertbezogene Hochschuldidaktik als Vermittlerin im Habituskonflikt. In: Heuchemer, S./Siller, F./van Treeck, T. (Hg.): Hochschuldidaktik forscht zu Vielfalt und Offenheit. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung I. Köln, S. 19-49.
- Schöb, S./Biel, K./Kilian, L. (2021): Offene Bildungsmaterialien als Wegbereiter zu einer Kultur des Teilens in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Befunde aus Sicht der Lehrenden. In: ZfW, 44, S. 97-113.
- Serrat, O. (2010): Learning in conferences. Washington, DC: Asian Development Bank.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2024): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. Fächersystematik. https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/Bildung/personal-stellenstatistik.pdf?__blob=publicationFile (22.01.2024).
- van Treeck, T. (2023): Transfer in der Lehre. In: DUZ Wissenschaft & Management, 4, S. 14-23.

■ **Christina Müller-Naevecke**, Prof. Dr., Prof. für Angewandte Pädagogik, Vizepräsidentin für Lehre und Didaktik an der EU|FH – Hochschule für Gesundheit | Soziales | Pädagogik, E-Mail: c.mueller-naevecke@euffh.de

■ **Timo van Treeck**, Wiss. Mitarbeiter im Zentrum für Lehrentwicklung an der Technischen Hochschule Köln, gemeinsam mit Dr. Birgit Szczyrba wissenschaftliche Leitung der TURN Conference 2023, E-Mail: timo.treeck@th-koeln.de

Markus Deimann

Eine neue Hoffnung, aber keine Transformation um ihrer selbst willen



Markus Deimann

The TURN Conference took place at the Technical University of Cologne in September 2023, searching for solutions for transformative teaching in the form of 'Prototype(s) Future'. After three intensive and dialogue-rich days, the conclusion featured a CleanUp, a kind of final sweep with a panel discussion on the agenda. According to the etymological dictionary of German, "Kehraus" means both 'the last strong wine that finishes off the drinker' and since the 18th century 'the last dance or final dance'. Wine was omitted at TURN23, but there was a dance-like performance by an improvisational theatre group.

Die TURN Conference ging im September 2023 an der Technischen Hochschule Köln auf die Suche nach Lösungen für eine transformative Lehre in Form von 'Prototyp(en) Zukunft'. Nach drei intensiven und dialogreichen Tagen stand zum Abschluss ein CleanUp, eine Art Kehraus mit einer Podiumsdiskussion auf dem Programm. Kehraus bedeutet laut dem etymologischen Wörterbuch des Deutschen zum einen ein 'letzter starker Wein, der dem Trinker den Rest gibt' und seit dem 18. Jahrhundert 'letzter Tanz bzw. Schlußanz'. Auf Wein wurde bei der TURN23 verzichtet, aber eine tanzähnliche Aufführung gab es durch eine Impro-Theater-Gruppe. In diesem Beitrag blicke ich auf die Diskussion während des CleanUp zurück, greife einzelne Punkte heraus, die ich mit Bezug auf aktuelle bildungspolitische und -wissenschaftliche Debatten thesenhaft verdichte, ohne damit Anspruch auf eine umfassende Darstellung zu erheben. Die Ausführungen sind vielmehr als Impuls für bestimmte Denkrichtungen zu verstehen, die an anderen Orten systematischer weiterverfolgt werden sollten.

Hochschule als Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen

Mit dem Ende der COVID19-Pandemie konnten einige der zentralen Herausforderungen (soziale Isolation, finanzielle und gesundheitliche Einschränkungen) zumindest teilweise überwunden werden, insbesondere durch die konsequente Rückkehr zur hybriden bzw. Präsenzlehre. Auch in der Arbeitswelt gewinnt die Präsenzkultur wieder an Bedeutung und eine Reihe von Unternehmen setzen dem flexiblen Home Office nun einen strengen Riegel vor (Kunkel/Werner/Würmighausen 2024). Die früher an Hochschulen beliebte Anwesenheit von Dienstag bis Donnerstag (Di-Do) zieht nun auch in Unternehmen ein. Als Gründe für die Präsenzpflcht werden der

informelle Austausch und die sich dadurch ergebenden Vorteile für die Organisation von Arbeitsabläufen (kurze Wege) genannt, wohingegen die Steigerung der Produktivität nicht so sehr im Fokus steht.

Für die Hochschulen wie für die Unternehmen steht die Aushandlung und Regelung von Präsenzzeiten bzw. Präsenzformaten noch aus. Wichtig wären systematische Reflexionen zu den Erfahrungen im Umgang mit neuen didaktischen Formaten, z.B. der hybriden Lehre, innerhalb von Gremien, Teams oder Arbeitsgruppen. Die Hochschuldidaktik, die sich traditionell intensiv mit Reflexion beschäftigt, könnte hier wichtige Impulse setzen (s. für ein Beispiel aus der COVID19-Pandemie Autor:innengruppe AEDiL 2021).

Reflexion und Dialog als Mittel für Hoffnung oder Mut (s. dazu die Keynote auf der TURN23 von Oliver Reis „Offenheit und Mut auf dem Weg in die Zukunft von Lehre und Hochschule“¹) sind auch wichtig vor dem Hintergrund der andauernden Klima-/Energie- und Haushaltskrise sowie der immer deutlicher werdenden demokratiegefährdenden Tendenzen in der Gesellschaft. Laut der aktuellen Umfrage des Deutschen Hochschulverbands (DHV) blicken nur noch 27,5% der Befragten optimistisch in die Zukunft, während es kurz vor dem Ausbruch der COVID19-Pandemie 2019 noch 47,2% waren (zitiert nach Wiarda 2024).

Eine der charakteristischen Eigenschaften von Hochschulen ist, dass sie ein Ort des Strebens nach Wahrheit und kritischem Diskurs sind. Der Wissenschaftsrat (2022) fordert in seinen Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre, diesen Ort erfahrbar(er) zu machen. Dazu sollen Studieren-

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=INVX0uTz9PI>

de als „(...) verantwortungsvolle Mitgestalterinnen und Mitgestalter ihrer Lernprozesse in die Planung und Qualitätsbewertung von Studienangeboten eingebunden werden und sich auch aktiv daran beteiligen“ (S. 50). Notwendig dafür wäre u.a. eine Flexibilisierung der Studien- und Prüfungsbedingungen. Die Einbindung von Studierenden ist dabei an bestimmte Voraussetzungen gebunden, wie etwa die Vermittlung darüber, wie eine Hochschule funktioniert und welche Ansprechpersonen es für die verschiedenen Themenfelder gibt (Becker/Stang 2022).

Motor Innovation in der Lehre?!

Während die Wissenschaft schon immer und grundlegend auf Innovation und kontinuierliche Weiterentwicklung von Ideen und Theorien ausgerichtet war und dies in einer weltweit vernetzten Community auch tagtäglich so lebt, ist noch nicht ausreichend „kapiert worden, dass Lehre eine wissenschaftliche Aufgabe ist“ (Aussage von Dr. Behrenbeck vom Wissenschaftsrat auf dem TURN23-Podium). Angesprochen ist hier eine wissenschaftlich orientierte Hochschuldidaktik als „(...) empiriebasierte und theorieorientierte Modellierung der Möglichkeitsräume einer lehrenden Bezugnahme auf Wissenschaft“ (Rhein 2023, S. 22), die der Praxis der intuitiven und traditionellen Lehre gegenüber gestellt werden kann. Dabei klingt an, dass sich hochschuldidaktische Praktiken bewähren und zu Traditionen werden, die von sich aus weniger Innovationskraft entwickeln können. Anders liegt der Fall bei der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik, die als externer Motor für Innovation auf eine Bezugswissenschaft rekurriert. So macht etwa die in Nordamerika und anderen Teilen der Welt populäre Disziplin Instructional Design einen Teilbereich der Hochschuldidaktik stark und greift dafür auf (lern-)psychologische Erkenntnisse zurück, die dann zu Empfehlungen (Präskriptionen) für die Gestaltung von Lehr- und Lernumgebungen aufbereitet werden. Vor einigen Jahren wurde über das Hochschulforum Digitalisierung (HFD) versucht, Instructional Designer als ein neues Rollenverständnis von Lehrenden zu positionieren, um damit die Möglichkeiten der Digitalisierung aus einer mediendidaktischen Perspektive konsequent nutzen zu können (hochschulforum digitalisierung 2016).

Die Einbettung einer wissenschaftlichen Orientierung in die Lehre wurde von Dr. Antje Mansbrügge von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre auf dem Podium als 'Teil der Ehre' bezeichnet, also als Ethos im Selbstverständnis von Hochschullehrenden. Ethos lässt sich nach Masschelein und Simons (2013, S. 181) verstehen als „(...) a particular way of dealing with and relating to, a way of being committed or attached, a way of inhabiting the world.“ Wenn sich nun die Gesellschaft immer weiter an einer Kultur der Digitalität ausrichtet (Stalder 2016), hat das unmittelbar auch Auswirkungen auf das Selbstverständnis von Lehrenden und Lernenden. Hier wäre eine Überwindung des Schwarz-Weiß-Denkens – Dystopie vs. Utopie – zu empfehlen, um neue Praktiken des kritischen Umgangs mit den Herausforderungen wie z.B. Datafizierung (Williamson/Bayne/Shay 2020), zu entwickeln.

Die Rolle von Bildungstechnologien

An den Hochschulen scheint der schwungvollen Krisenbewältigung und der raschen Umstellung auf digitale Formate die Luft auszugehen. Dieses Emergency Remote Teaching (Notfall-Fernlehre) ist aber als Blaupause denkbar ungeeignet, da es alle Hochschulen gleichsam unvorbereitet traf und es in der Krisenbewältigung kaum systematische Unterschiede, z.B. im Hinblick auf das Alter der Lehrenden gab (Bartolic et al. 2021). Der sehr einseitige Einsatz von bestimmten digitalen Werkzeugen hatte zudem negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Lehrenden und Lernenden (sog. Zoom-Fatigue: Karabasz 2020).

Was dagegen gestärkt aus der Pandemie hervorgehen sollte, sind zwei Themen: (1) Bildung als Schlüsselkompetenz für die Bewältigung von Krisen und Herausforderungen der spätkapitalistischen Gesellschaft und (2) die Rolle von Bildungstechnologien für die Anbahnung und Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen. Da hier sehr viel zu sagen wäre, beschränke ich mich auf einen Aspekt, nämlich die Bedeutung kommerzieller Unternehmen. Da zu Beginn der Bedarf an Videokonferenz-Systemen dramatisch zunahm, entstand für die Hersteller in kürzester Zeit ein attraktiver Markt für Produkte, die nicht immer den Vorstellungen von Lehre und Lernen entsprechen, etwa in Bezug auf den Datenschutz (Grandinetti 2022). Hochschulen wurden als Kund:innen interessant, die man längerfristig mit umfangreichen Services binden kann. So können Lock-in-Effekte und hohe Kosten (z.B. für Lizenzgebühren) entstehen, die den Wechsel auf Open-Source-Alternativen erschweren. Darüber hinaus kommt es oft zu Pfadabhängigkeiten, die den Wechsel zu alternativen technischen Systemen bzw. didaktischen Ansätzen hemmen. Für die Automobilbranche werden solche Effekte in einem von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Arbeitspapier aufgezeigt und beschrieben (Gandenberger/Clausen/Grimm 2020).

Wie in der Umfrage des Vereins Zentren für Kommunikation und Informationsverarbeitung in Lehre und Forschung 2022 deutlich wurde, haben Hochschuleinrichtungen begonnen, ihr Service-Portfolio zu überprüfen und Open-Source-Lösungen einzuführen, oft zunächst in einem parallelen Ansatz zu den bestehenden kommerziellen Produkten (Dreyer 2022). Eine zentrale Herausforderung ist in diesem Bereich, die Kompetenzen für den Betrieb, die Pflege und die Weiterentwicklung von offenen Bildungsinfrastrukturen angesichts der hohen Fragmentierung der IT-Systeme (Wannemacher/Stein/Kaemena 2023) stärker zu kanalisieren und in dauerhafte, hochschul- und länderübergreifende Strukturen zu überführen.

Eine andere Form der aspirativen Hochschule

An vielen Stellen wurde während der TURN23 das Thema Mut betont und auch während des CleanUp herrschte weitgehend Einigkeit darüber, dass die bestehenden Strukturen an der Hochschule Innovation an verschiedenen Stellen ausbremsen, z.B. durch den Einwand, zunächst die Rechtsabteilung einbinden zu müs-

sen. Von Niklas Luhmann ist hierzu die Idee der brauchbaren Illegalität bei sozialen Systemen überliefert. Dabei kalkulieren die Mitglieder einer Organisation ein juristisches Fehlverhalten ein und begründen dies durch einen angenommenen Nutzen bzw. Vorteil (Kühl 2020). Um etwa neue didaktische Konzepte oder Prüfungsformen auszuprobieren, wird zunächst außerhalb der Legalität operiert.

Da ein solches Vorgehen mit nicht unerheblichen Risiken und negativen Folgen verbunden ist, schlage ich für die Diskussion, wie Transformation – in der Gesellschaft und in der Hochschule – gelingen kann, die Idee der idealistischen Aspiration² vor. Wie Bowers-Brown, Ingram und Burke (2019) deutlich machen, hat die Idee eine Schattenseite, da im Diskurs Bildungserfolge und -misserfolge auf das Individuum attribuiert werden. Wenn der Erfolg ausbleibt, wird dies als Versagen im Streben bzw. mangelnder Ehrgeiz gedeutet. Die Notwendigkeit, übergeordnete sozio-strukturelle oder hegemoniale Faktoren gleichermaßen zu beleuchten, wird nicht berücksichtigt.

Die Vorstellung, dass Hochschulbildung unabhängig von den individuellen und sozio-kulturellen Bedingungen allen Menschen die gleichen Erfolgchancen eröffnet, ist darum nicht überzeugend. Benötigt wird eine andere Form der aspirativen Hochschulen als kollektives Streben, die sich nicht nur auf einzelne ausgezeichnete Studiengänge und Graduiertenschulen beschränkt (s. Bloch/Mitterle 2019), sondern den Ehrgeiz entwickelt, Strukturen aufzubrechen und mehr Handlungsspielraum für die Lehre herstellt. Fawns (2022) skizziert in seinem Beitrag, wie eine aspirative Perspektive auf Pädagogik aussehen kann. Diese Sichtweise trägt der Tatsache Rechnung, dass Technologien im Bildungsdiskurs – in der Gestaltung und in der Praxis – oft überbetont werden. Empfohlen wird dafür, Ziele, Werte und Kontexte bewusst und regelmäßig zu überdenken (s. dazu weiter oben die Ausführungen zur Reflexion während der COVID19-Pandemie), um sicherzustellen, dass sie sinnvoll und iterativ die Entscheidungen über die einzusetzenden didaktischen Methoden und Bildungstechnologien beeinflussen.

Literaturverzeichnis

- Autor:innengruppe AEDiL (2021): Corona-Semester reflektiert Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie. Bielefeld.
- Bartolic, S.K./Boud, D./Agapito, J./Verpoorten, D./Williams, S./Lutze-Mann, L./Matzat, U./Moreno, M.M./Polly, P./Tai, J./Marsh, H.L./Lin, L./Burgess, J.-L./Habt, S./Rodrigo, M.M.M./Roth, M./Heap, T./Guppy, N. (2021): A multi-institutional assessment of changes in higher education teaching and learning in the face of COVID-19. In: Educational Review, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1955830>
- Becker, A./Stang, R. (Hg.) (2022): Lernwelt Hochschule 2030: Konzepte und Strategien für eine zukünftige Entwicklung. Berlin/Boston.
- Bloch, R./Mitterle, A. (2019): Produzieren deutsche Hochschulen Eliten? Zum strategischen Verhältnis von Organisation und Arbeitsmarkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65 (Beiheft), S. 192–209. <https://doi.org/10.25656/01:24177>
- Bowers-Brown, T./Ingram, N./Burke, C. (2019): Higher education and aspiration. In: International Studies in Sociology of Education, 28 (3–4), pp. 207–214. <https://doi.org/10.1080/09620214.2019.1641307>
- Dreyer, M. (2022): Ergebnisse der ZKI Top Trends-Umfrage des ZKI-Arbeitskreises Strategie und Organisation für das Jahr 2022 (Version 1). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.6012936>

- Fawns, T. (2022): An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy – Technology Dichotomy. In: Postdigital Science and Education. pp. 711–728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Gandenberger, C./Clausen, J./Grimm, A. (2020): Theoretische Grundlagen für die Analyse von Transformationsprozessen auf Branchenebene und Anwendung auf die Automobilbranche. Düsseldorf.
- Grandinetti, J. (2022, Februar 7): „From the classroom to the cloud“: Zoom and the platformization of higher education. In: First Monday. <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/11655/10604>
- hochschulforum digitalisierung. (2016): THE DIGITAL TURN – Auf dem Weg zur Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. hochschulforum digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HF_D_Abschlussbericht_Kurzfassung.pdf
- Karabasz, I. (2020, Juli 15): Zoom-Fatigue: Warum uns Videokonferenzen auslaugen. Handelsblatt. <https://www.handelsblatt.com/technik/digitale-revolution-zoom-fatigue-warum-uns-videokonferenzen-auslaugen/26002264.html?ticket=ST-3297192-qxPDzYAkbiJ7MMaYO2uk-ap5>
- Kühl, S. (2020, September 10): Wie gehen Leitungen mit Illegalitäten um? In: Forschung & Lehre. <https://www.forschung-und-lehre.de/management/wie-gehen-leitungen-mit-illegalitaeten-um-3080>
- Kunkel, C./Werner, K./Würmighausen, P. (2024, Januar 1): Stirbt das Home-Office in diesem Jahr schon wieder aus? Süddeutsche Zeitung.
- Masschelein, J./Simons, M. (2013): The University in the Ears of its Students: On the Power, Architecture and Technology of University Lectures. In: Ricken, N./Koller, H.-C./Keiner, E. (Hg.): Die Idee der Universität – Revisited. Wiesbaden, S. 173–192. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_9
- Rhein, R. (2023): Hochschuldidaktik als Wissenschaft – eine analytische Explikation. In: Rhein, R./Wildt, J. (Hg.) (2023): Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Band 5. Bielefeld, S. 21–44. <https://doi.org/10.14361/9783839461808>
- Stalder, F. (2016): Kultur der Digitalität (Erste Auflage, Originalausgabe). Berlin.
- Wannemacher, K./Stein, M./Kaemena, A. (2023): Offene Bildungsinfrastrukturen: Anforderungen an eine OER-förderliche IT-Infrastruktur. Hannover. <https://doi.org/10.34657/10954>
- Wiarda, J.-M. (2024): Hoffnungsloser Hoffnungsträger. <https://www.jmwiarda.de/https-www.jmwiarda.de-2024-01-08-hoffnungsloser-hoffnungstraeger/>
- Williamson, B./Bayne, S./Shay, S. (2020): The datafication of teaching in Higher Education: Critical issues and perspectives. In: Teaching in Higher Education, 25 (4), pp. 351–365. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>
- Wissenschaftsrat (2022): Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre.

² Angelehnt ist diese Idee an den Beitrag von Khesrau Behroz beim German Dream Awards (https://www.linkedin.com/posts/khesraubehroz_was-ist-ein-deutscher-traum-ich-habe-im-activity-7138110380844683265-xaiR?originalSubdomain=de)

■ Markus Deimann, Dr., M.A., Geschäftsführer
ORCA.nrw,
E-Mail: markusdeimann@markusdeimann.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2023

Stefan Götze
Succeeding in Cross-Disciplinary Research. Recommendations for building and leveraging collaborative capacity

Hannes Weichert, Marie-Theres Moritz, Katharina Haas, Annemarie Deser & Katharina Bahlmann
Das Portal Kleine Fächer als Instrument für Hochschulstrategie und -forschung

Uwe Schimank
„New Public Management“ im heutigen deutschen Hochschulsystem: inhärente und kontextuelle Spannungslinien

Wolff-Dietrich Webler
Abgelehnte Drittmittel-Anträge – was wird aus ihnen?
Ein Klärungsversuch

Fo-Gespräch mit Martina Röbbcke und Dagmar Simon
über Ergebnisse der „Experiment!“-Begleitforschung 2018 bis 2022

Fo-Gespräch mit Christian Leder, CHESS – Center for Higher Education and Science Studies, Universität Zürich, über die Wettbewerbssituation der Schweizer Hochschulen

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 1/2024 (Vorschau)

Erwin Rauscher
Begleitung statt Bilanz. Warum und wie ChatGPT & Co. die Betreuung von Qualifizierungsarbeiten im Lehramtsstudium (r)evolutionieren

Anna M. Eder-Jahn et al.
KI in der Hochschule – eine Frage der Haltung

Isabella Buck & Anika Limburg
Wissenschaftssozialisation in Zeiten Künstlicher Intelligenz: KI-Tools im akademischen Schreibprozess

Yvonne Alt et al.
Die Rolle des Third Space in der KI-induzierten Transformation der Hochschulen

Axel Schmitzberger
A Haunted House – Architectural design pedagogy preparing for the posthuman age

Manuel Weilguny, Simon Hirtz & Georg Popp
Vom Einfluss Künstlicher Intelligenz auf sich verändernde Designstrategien der Innenarchitektur

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2024

Studienberatung unter dem Aspekt struktureller Herkunft

Annette Kupfer
Klassismus(erfahrungen) im Hochschulkontext und die Rolle einer klassismussensiblen Studienberatung

Simone Jawor-Jussen & Jasmin Schaumburg
Motivieren, Wege aufzeigen, Netzwerke schaffen – ein Praxisbericht aus dem NRW-Talentscouting

Colin Kaggl & Franziska Schulze-Stocker
Beratend, überlastet, unbeteiligt? Verhaltensweisen der Lehrenden im Umgang mit internationalen Studierenden an der TU Dresden

Julia Lellmann & Svenja Mareike Schmid-Kühn
Alternativen zum Lehramt – Eine bundesweite Bestandsaufnahme zu hochschulischen Beratungsangeboten für Lehramtsstudierende

Nanette Erkelenz & Meike Traub
Hochschulsport und Betriebliches Gesundheitsmanagement an der Universität Ulm unter einem Dach

Christine Hummel
Bericht über die Arbeitskreistagung der GIBeT e.V. am 13. und 14. März 2024 an der Bergischen Universität in Wuppertal

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 1/2024 (Vorschau)
Employer Identity

Arbeitgeberattraktivität

Nathalie Lenges, Julia Schuller & Franziska Nickolaus

Die Förderung von Diversität als Erfolgsfaktor für Personalgewinnung und -entwicklung – Mehrwerte und Umsetzungsstrategien in Wissenschaftsorganisationen

Melanie Vilser & Irmgard Mausz
Bessere Hochschulen durch bessere Arbeitsbedingungen: Ableitungen anhand des Effort-Reward Imbalance Modells

Arbeitgeber- und Personalmarketing

Markus-Oliver Schwaab & Felicia A. K. Mongioj
Die Hochschule Pforzheim als Arbeitgeber: mit einem klaren Profil regional verwurzelt, interdisziplinär aufgestellt, international ausgerichtet

Maria Neumann & Sebastian Mehl
Wer schlägt den Weg auf eine HAW-Professur ein? Zielgruppe verstehen und fördern

Arbeitgeberkultur

Jonas Blechta, Melissa Hehnen & Martin P. Fladerer
Das Wir gewinnt: Identitätsentwicklungsprozesse an Hochschulen gestalten

Sandra Barth & Maria Schmitz-Hüser
Welcome an der Uni Köln: Werte und Kultur von Anfang an leben

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2023

Friedrich Roithmayr
Architektur eines Qualitätsmanagementsystems für Universitäten

Ewald Scherm
Qualitätsmanagement als ... – drei Perspektiven, ein Fazit

Nermin Abdelaty Shalabi & Jana Baldy
Hochschul- und Wissenschaftsmanagement: Vom „Getriebenen“ zum „Treiber“ im Kontext der Organisationswerdung von Hochschulen?



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website: universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Reepeweg 5
33617 Bielefeld

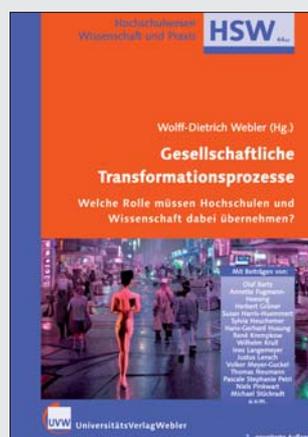
Vier neue E-Book-Publikationen im UniversitätsVerlagWebler

In der Reihe **Angewandte Wissenschaften und Künste** erschienen gleich zwei Sammelbände, die zentrale Ergebnisse aus dem Verbund „KaWuM – Karrierewege und Qualifikationsanforderungen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement“ vorstellen.



In dem Band **Berufsfeld Wissenschaftsmanagement**, herausgegeben von René Krempkow, Susan Harris-Huermann, Kerstin Janson, Ester Höhle, Julia Rathke und Michael Hölscher werden insbesondere (Forschungs-)Fragen nach (Aus-)Bildungshintergründen, Berufswegen, Karriereoptionen und deren Erfolgsfaktoren, nach Qualifikations- und Kompetenzanforderungen von Wissenschaftsmanager*innen und nach der weiteren Professionalisierung des Berufsbildes bzw. seines Feldes nachgegangen.

In dem Band **Karriere im Wissenschaftsmanagement?**, herausgegeben von René Krempkow, Ester Höhle und Kerstin Janson werden zusätzlich zu den bereits im ersten Band „Berufsfeld Wissenschaftsmanagement“ publizierten nun weitere Ergebnisse aus dem Projektverbund „KaWuM – Karrierewege und Qualifikationsanforderungen im Wissenschafts- und Hochschulmanagement“ vorgestellt. Band 2 ist als Lektüre insbesondere für alle gedacht, die eine umfassendere empirische Grundlage suchen, um intensiv in das Thema einzutauchen; und die z.B. die Weiterentwicklung und Professionalisierung des Berufsfeldes mitgestalten wollen.



Zwei von Wolff-Dietrich Webler herausgegebene Sammelbände befassen sich mit hochaktuellen Hochschulthematiken:

Überzogener und überhitzter Wettbewerb in der Wissenschaft. Wissenschaftsförderung und ihre Irrwege analysiert die Schwächen der Forschungsfinanzierung an den Universitäten in Deutschland. Die Überhitzung der Drittmittelförderung wird untersucht und kritisiert.

In **Gesellschaftliche Transformationsprozesse. Welche Rolle müssen Hochschulen und Wissenschaft dabei übernehmen?** nähern sich erfahrene Expert:innen den durch gesellschaftliche Transformationsprozesse angestossenen und notwendig gewordenen Änderungsprozessen in der Hochschulbildung und Forschung an.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgaben dieser Publikationen wurden ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk von 64 wissenschaftlichen Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

