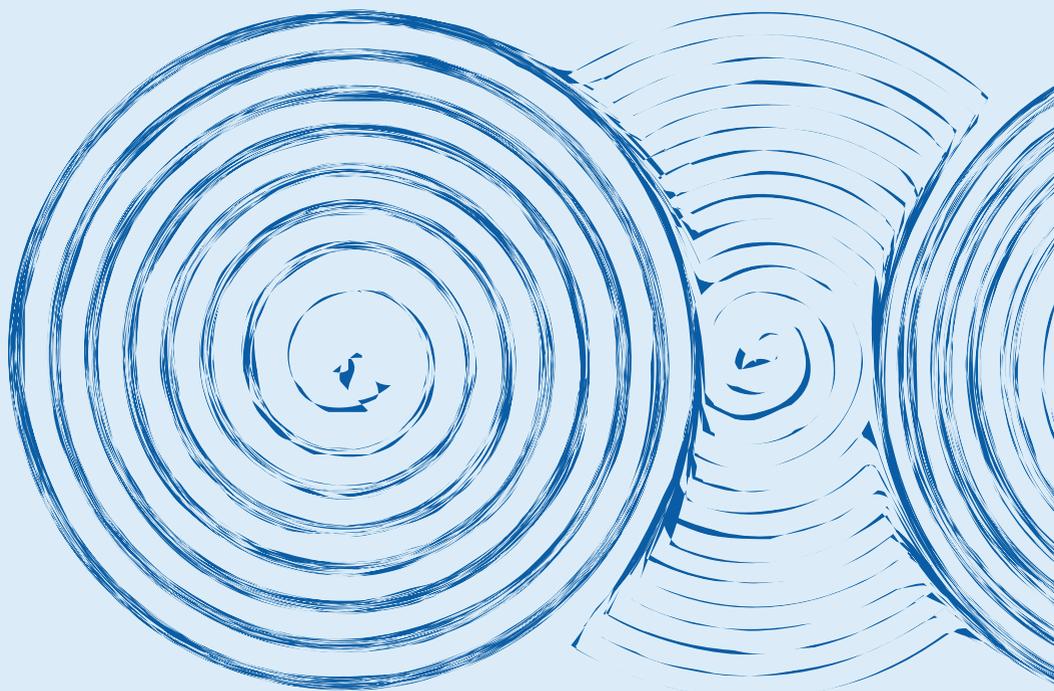


Markus Weil (Hrsg.)

Zukunftslabor Lehrentwicklung

Perspektiven auf Hochschuldidaktik
und darüber hinaus



WAXMANN

Markus Weil (Hrsg.)

Zukunftslabor Lehrentwicklung

Perspektiven auf Hochschuldidaktik
und darüber hinaus



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-3732-6

E-Book-ISBN 978-8309-8732-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Das „Zukunftslabor Lehrentwicklung“ ist als vorwärtsgerichtete, innovative, prognostische und entwickelnde Publikation zu verstehen. Dabei spielen institutionelle, curriculare und organisationale Attribute der Hochschuldidaktik eine zentrale Rolle. Lehrentwicklung als Teilaspekt eines umfassend verstandenen Konzepts von Hochschuldidaktik ist handlungsleitend für die vorliegenden, teils konzeptionellen, teils experimentellen und teils reflektierenden Beiträge.

Das „Zukunftslabor Lehrentwicklung“ ist gewissermaßen als Nachfolgepublikation zum 2011 erschienenen Band „Aktionsfelder der Hochschuldidaktik“ gedacht. Zum einen waren bereits 2011 vier aus einem Leitbild stammende Zugänge zur Hochschuldidaktik als ergänzende Aktionsfelder unterschieden und für den Diskurs fruchtbar gemacht worden: (Weiter-)Bildungszentrum, Diskursraum, Expertiseagentur und eben Zukunftslabor. Zum anderen spielen auch bei der Herausgabe dieses zweiten Sammelbandes dieselben Personen eine Schlüsselrolle. Doch während Balthasar Eugster, Kathrin Futter, Mandy Schiefner-Rohs, Peter Tremp und Markus Weil 2011 noch zusammen im Team der „Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik“ an der Universität Zürich Tür an Tür Themen und Aufgaben bearbeitet hatten, nahmen sie 2017 fünf verschiedene Funktionen an fünf verschiedenen Institutionen wahr – und diese sind keineswegs nur im Kerngeschäft der Hochschuldidaktik angesiedelt. Obwohl der Sammelband nun letzten Endes mit nur einem Herausgeber erscheint, so sind die Beiträge zum Gelingen dieses Publikationsprojekts dennoch vielfältig, aber eben nicht immer sichtbar.

Mein Dank gilt deshalb den genannten Personen für ihre Unterstützung und für die Bereitschaft, auch ihre neuen Aufgabenbereiche mit dem Feld der Hochschuldidaktik in Beziehung zu setzen und dieses weiterzuentwickeln. Vielleicht ist es gerade diese unterschiedliche Verortung, die auch die Grundidee des vorliegenden Sammelbandes darstellt, denn auch hier geht es darum, verschiedene Bezugspunkte aufzuzeigen, Perspektiven zu wechseln und Abgrenzungen zu hinterfragen.

Ein zusätzlicher Dank gebührt Jonna Truniger für das Lektorat, Beate Plugge für die Unterstützung seitens des Waxmann-Verlags sowie Claudia Dünki für Kommentare und Bereinigungen im Manuskript. Finanziell unterstützt wurde die Publikation durch die Pädagogische Hochschule FHNW.

Solothurn, im November 2017

Markus Weil

Inhalt

Markus Weil

Editorial

Zukunftslabor Lehrentwicklung 9

Mandy Schiefner-Rohs

Zur Zukunft von Lehrentwicklung 13

Peer Pasternack

Kompetenzorientierung

Eine hochschulreformerische Anstrengung 35

Rudolf Egger

Lernweltorientierte Hochschuldidaktik

Über die Ähnlichkeit entdeckender Lernprozesse in Lehre und

Forschung und deren Konsequenzen für hochschulische Strukturen ... 59

Balthasar Eugster und Peter Tremp

Lehre als Zugang zum Fach

Plädoyer für eine didaktische Wissenschaftssozialisation 75

Markus Weil und Peter Tremp

Lehrentwicklung

Disziplinäre Anregungen und Irritationen – Einleitung zu den

Beiträgen von Marian Füssel und Balthasar Eugster 95

Marian Füssel

Vom Nutzen der Universitätsgeschichte

Zehn historische Schlaglichter 97

Balthasar Eugster

Hochschuldidaktik als Genealogie der Vermittlung

wissenschaftlichen Wissens

Einige Erwägungen, angeregt durch Marian Füssels Beitrag „Vom

Nutzen der Universitätsgeschichte: Zehn historische Schlaglichter“ ... 113

<i>Markus Weil</i>	
Flipped Academia	
Lehrentwicklung im Perspektivenwechsel	121
<i>Falk Scheidig</i>	
Praxisbezüge arrangieren und analysieren	
Der „morphologische Kasten“ als Planungs- und	
Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre	135
<i>Gabi Reinmann und Tobias Schmohl</i>	
Studiengang „Higher Education“	
Lehrentwicklung als zyklisch-iterativer Prozess	161
<i>Florian Eugster und Pär Mårtensson</i>	
Stop Talking – Start Doing	
Pedagogical Development in Action at the Stockholm School	
of Economics	183
Autorinnen und Autoren	203

Editorial

Zukunftslabor Lehrentwicklung

Die Hochschuldidaktik ist seit jeher mit der Herausforderung konfrontiert, nicht nur mit einem eindimensionalen Bezug von Praxistauglichkeit auf die Funktion als Werkzeugkoffer des Lehrhandelns reduziert zu werden. Denn Hochschuldidaktik - in einem umfassenden Sinn verstanden - berücksichtigt neben methodisch-didaktischen Fragen des konkreten Lehr-Lern-Settings auch Aspekte der Lehr- und Hochschulentwicklung. So lassen sich mindestens drei Ansprüche an die Hochschuldidaktik formulieren, nämlich an die Hochschuldidaktik als Disziplin, als Service oder als Wissenschaft. Diese Polyvalenz mag zu Spannungsfeldern führen, bietet aber auch Gestaltungspotenzial (vgl. Reinmann, 2017, S. 280). Diesbezüglich wurde schon vor mehreren Jahrzehnten festgehalten, dass für das konstruktive Ergreifen dieses Gestaltungspotenzials nicht nur die äußere Form eine Rolle spiele, sondern dass auch die innere Form von Bedeutung und daher entsprechend zu beachten sei: „Dieses Ziel kann nur dann erreicht werden, wenn die Hochschuldidaktik nicht nur spontan hier und dort betrieben wird, von diesem und jenem, ohne Kontinuität. Es bedarf vielmehr zusätzlich einer Förderung der vielfältigen aus der Praxis der Hochschule auftauchenden hochschuldidaktischen Initiativen, und es bedarf weiterhin in der Organisation der Hochschulen der festen Punkte, die sich das Anliegen der Hochschuldidaktik ganz zu eigen machen“ (Herz, Huber & Walther, 1970, S. 1). Eine gewisse Systematisierung und durchaus auch Professionalisierung kann damals wie heute noch angemahnt werden, wenn Hochschuldidaktik über Tools und Programme hinaus auch Entwicklungen anstößt, kritisch reflektiert und kontextualisiert.

Der Bezug zwischen dem konkreten Lehrhandeln und dem Hochschulkontext eröffnet auch in der vorliegenden Publikation „Zukunftslabor Lehrentwicklung“ verschiedene Zugänge zur Hochschuldidaktik. Unbearbeitet drohen die Mehrdeutigkeit und die Mehrwertigkeit von Hochschuldidaktik immer wieder zu entgleiten. Hochschuldidaktik kann als Klammer verstanden werden, die methodisch-didaktische Aspekte von Lehr-Lern-Prozessen sowie Lehr- und Hochschulentwicklung zusammenhält. Sie bietet eine eigenständige Auslegeordnung für Lehre im Kontext von Wissenschaft. Dabei können sowohl unterschiedliche disziplinäre Zugänge für die konstruk-

tive Auseinandersetzung fruchtbar sein als auch die unterschiedlichen Ebenen wie etwa Studienprogramme, Institute oder Fakultäten.

Mit „Zukunftslabor Lehrentwicklung“ sind zum einen experimentelle Zugänge gemeint, die zu neuen Erkenntnissen führen. Zum anderen wird die prospektive Ausrichtung betont, welche eine innovative zukunftsweisende Zielrichtung verfolgt. Nachzulesen sind solche Überlegungen bereits in der Dokumentation von Vorträgen, die an der konstituierenden Sitzung des „Arbeitskreises für Hochschuldidaktik“ im Jahr 1967 gehalten worden waren. So heißt es ebendort im Vorwort: „Die allgemeinen Vorhaben betreffen die Bestandsaufnahme. Sie gehen von der Erfahrung aus, daß an vielen Stellen von zahlreichen Hochschullehrenden experimentiert wird, ohne daß bekannt ist, welche Erfahrung bereits andernorts gemacht worden sind“ (Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, 1967, S. 9). Die darauffolgenden Beiträge resümieren Erkenntnisse von solchen „Lehrexperimenten“. Damals wie heute unterstützen Innovationen und Visionen die Hochschule und die Lehrenden bei hochschuldidaktischen Problemstellungen – auch wenn sie in der konkreten Umsetzung noch nicht vollständig ausgereift sind. Das Zukunftslabor läßt einerseits explorative Überlegungen zu und hat andererseits den hermeneutischen Charakter eines Gedankenexperiments.

Die Koppelung von bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Hochschuldidaktik als disziplinärem oder praxisorientiertem Zugang ist auch ein zentrales Element einer Delphi-Studie zur Zukunft der Hochschullehre, welche Hochschulreformen mit Kompetenzen von Lehrenden in Beziehung setzt (vgl. Paetz, Ceylan, Fiehn, Schwomm & Harteis, 2011, S. 131 ff.). Solche Positionierungen müssen die Hochschule und die Lehre immer wieder neu ausleuchten, verorten und in Verhältnisse setzen. Dabei kann ein exploratives bzw. experimentelles Vorgehen hilfreich sein.

Im vorliegenden Sammelband zeigt sich Hochschuldidaktik in ihrer Facette der Lehrentwicklung im Zukunftslabor. Präsentiert werden konzeptionelle Überlegungen, Reflexionen über Angebote und Programmentwicklungen sowie Forschungs- und Reflexionsfragen – ganz im Sinne der eingangs genannten Polyvalenz. Dies bedeutet aber auch, dass immer wieder Verhältnisse bestimmt und Positionen geklärt werden müssen. Denn wenngleich einige Fragen seit bald 50 Jahren präsent sind und sich die hochschuldidaktischen Fragestellungen aus den 1960er- und 1970er-Jahren auf den ersten Blick nicht sehr viel anders lesen als diejenigen neueren Datums, so hat sich der Hochschulkontext nicht nur durch die Bologna-Reform in der Zwischenzeit doch stark gewandelt. Ebenso wird heute unter „Service“ und „Dienstleistung“ et-

was anderes verstanden als vor einigen Jahrzehnten. Und auch die Zuordnung zu Wissenschaft und Disziplinen hat sich verändert. Weiterhin Bestand haben dabei allerdings die Mehrdeutigkeit von Hochschuldidaktik und wohl auch das Zukunftspotenzial sowie die erwähnte Experimentierfreudigkeit. Deshalb lohnt sich der Blick auf aktuelle hochschuldidaktische Verortungen mit Potenzial für die künftige Entwicklung.

Die thematisch vielfältigen Beiträge dieser Publikation stammen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich und werden durch ein englischsprachiges Paper aus Schweden um einen skandinavischen Blickpunkt ergänzt. Zu Beginn des Bandes finden sich drei Beiträge, die eher konzeptioneller Natur sind. *Mandy Schiefner-Rohs*, *Peer Pasternak* und *Rudolf Egger* greifen das „Zukunftslabor Lehrentwicklung“ als Gegenstand auf, um diesen zu entfalten und zu hinterfragen. Die darauffolgenden beiden Beiträge von *Balthasar Eugster* und *Peter Tremp* und *Marian Füssel* setzen sich mit fachlichen bzw. disziplinären Bezügen innerhalb der Hochschuldidaktik auseinander, während sich *Markus Weil* und *Falk Scheidig* in ihren Beiträgen jeweils mit spezifischen, eher hochschuldidaktisch geprägten konzeptionellen Ansätzen befassen. Abschließend nehmen *Gabi Reinmann* und *Tobias Schmohl* sowie *Florian Eugster* und *Pär Mårtensson* die hochschuldidaktische Programmentwicklung in Hamburg bzw. Stockholm in den Blick.

Literatur

- Arbeitskreis für Hochschuldidaktik. (Hrsg.). (1967). *Hochschulunterricht im Wandel: 4 Vorträge gehalten auf der konstituierenden Sitzung des „Arbeitskreises für Hochschuldidaktik“ am 7.7.67 in Heidelberg* (Schriften des Hochschulverbandes, Nr. 20). Göttingen: Schwartz.
- Herz, O., Huber, L. & Walther, M. (1970). *Organisationsmodelle der Hochschuldidaktik – Materialien und Ergebnisse eines Expertenseminars* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 9). Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik.
- Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schwomm, S. & Harteis, Ch. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, G. (2017). Institutionalisierung der Hochschuldidaktik? Begriffe, Versuche, Hindernisse, Zukunft. In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt. Festschrift für Ludwig Huber zum 80. Geburtstag* (S. 269–284). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Zur Zukunft von Lehrentwicklung

Abstract

Forschung und Lehre sind frei – so lautet der Kernsatz an der Hochschule. Doch, so die These des vorliegenden Beitrags, diese Freiheit wird selten dazu genutzt, wirklich innovative bzw. kreative Lehrszenarien zu entwickeln. Der Text fragt danach, welche Perspektiven auf Lehrentwicklung es gibt und welche aktuellen Trends und Herausforderungen sich zeigen. Dabei geht es nicht um pädagogische Hochschulentwicklung in Gänze, wenngleich Bezüge dazu sichtbar sind. Die Fragen des Beitrags lauten: Wie vollzieht sich eigentlich die Weiterentwicklung von Lehre durch neue (Lehr-)Ideen und Innovationen? Welche Rolle spielen politische Vorgaben, die Hochschulen und die Dozierenden selbst, aber auch didaktische und technologische Entwicklungen für die Hochschullehre? Ausgehend von drei unterschiedlichen Kontexten, in denen Lehrentwicklungsfragen relevant sind, werden ausgewählte Schlaglichter auf aktuelle Trends und Herausforderungen geworfen und mögliche Entwicklungen beschrieben.

1 Lehrentwicklung: Perspektiven der Auseinandersetzung

Denkt man an die Zukunft von Lehrentwicklung, ist es im ersten Zugang sehr einfach, sich auf das Mega- und Zukunftsthema „Digitalisierung“ zu beziehen. Die Zukunft, so sieht und hört man es derzeit in vielen Debatten, Diskursen und Entwicklungen, wird von einer Durchdringung aller Lebensbereiche mit digitalen Medien gekennzeichnet sein. Diese Durchdringung betrifft die Tatsache, dass immer mehr Handeln Medienhandeln ist, dass immer mehr Ort Medienorte werden und dementsprechend digitale Medien immer mehr unsere Alltagspraktiken mitbestimmen und unsere Kommunikation beeinflussen (vgl. Krotz, 2007; Meyer, 2008). Diese gesellschaftliche Entwicklung wird auch vor der Hochschule nicht haltmachen und somit auch Auswirkungen auf diese sowie – damit verbunden – auf Forschung und Lehre haben. Nicht umsonst sind digitale Medien schon früh in der Hochschule verankert gewesen, wenngleich zu Beginn eher in projektartigen Strukturen der bundes- und landesweiten E-Learning-Initiativen. Allerdings ist das Thema „Digitalisierung“ zu eng und zu kurz gegriffen, um den vielfältigen Entwicklungen, die sich im Bereich des Lehrens und Lernens an der Hochschule gerade vollziehen, gerecht zu werden. Vielmehr erscheint es sinnvoll, die Zukunft von Lehrentwicklung

nicht nur vor dem Hintergrund der Medien- oder Technologieentwicklung zu sehen, sondern Lehrentwicklungsfragen im Sinne eines übergreifenden Diskursrahmens (Keller, 2013) zu verstehen, in den Diskurse um Innovation oder um die Einführung von Neuem an der Hochschule eingebunden sind. Somit wäre Digitalisierung nur ein Teil von Lehrentwicklung, und zwar verstanden als die Frage danach, wie das Neue in die Hochschule kommt. Diese Perspektivierung erscheint angesichts des allgemeinen Digitalisierungshypes dringend erforderlich, denn Digitalisierung führt zwar an einigen Stellen dazu, dass Lehrentwicklungsfragen (als vermeintlich neue Fragen) diskutiert werden. Die Frage, die sich stellt, lautet jedoch, in welche Richtung die Diskussion läuft. Gerade die Verknüpfung von Digitalisierung und Ökonomisierung führt gegenwärtig dazu, dass Fragen nach Zielen, Treibern und Perspektiven von Lehrentwicklung an der Hochschule virulent werden.

Lehrentwicklung ist Gegenstand und Referenzpunkt von (Selbst-)Reflexion hinsichtlich des Lehrens und Lernens an der Hochschule generell und kann so auch zu einem Deutungsmuster (Oevermann, 2001) für übergeordnete (hochschul- und wissenschaftsbezogene) kulturelle Entwicklungsprozesse an der Hochschule werden. Hierfür ist es allerdings notwendig, Fragen nach Lehrentwicklung explizit zu machen, d. h. Lehre an einer Hochschule im eigentlichen Sinne „zum Thema zu machen“. Das erscheint erst einmal anachronistisch, haben doch viele Initiativen das Ziel der Sichtbarmachung „guter“ Lehre (Schiefner & Eugster, 2010), oftmals jedoch in Form von Projekten. Im Folgenden soll daher der Überlegung nachgegangen werden, welche Perspektiven sich ergeben, wenn man *Lehrentwicklung* über Projekte hinaus in den Mittelpunkt der Diskussion über Hochschullehre stellt und nach zukünftigen Entwicklungen fragt.

„Lehrentwicklung“ impliziert durch den Entwicklungsbegriff, dass sowohl ein Prozess als auch eine Zukunftsperspektive mitgedacht werden; ansonsten könnte man ja von „*Lehrgestaltung*“ oder aber von „*Didaktik*“ sprechen. Mit dieser Begrifflichkeit im Hintergrund ist *Lehrentwicklung* nur als Prozess denkbar und per se zu einem gewissen Grad auch ergebnisoffen – wenngleich mit einem Ziel versehen, sofern wir von einem intentionalen Entwicklungsbegriff ausgehen. Damit ist (Lehr-)Entwicklung immer mit einer Zukunftsperspektive verbunden und geht einher mit neuen bzw. veränderten Formen von Organisation oder organisationsrelevanten Aspekten (in der Diskussion um Lehrentwicklung an der Hochschule z. B. mit digitalen Medien, Anforderungen nach Bologna, veränderten Prüfungsformen usw.). Lehrentwicklung ist immer auch verbunden mit der Frage nach der Herstellung und der Gestal-

tung von Veränderung. Folglich reicht es auch nicht, Lehrentwicklungsfragen nur bezogen auf *eine* der Ebenen von Hochschuldidaktik (Flehsig, 1975) zu thematisieren, sondern es müssen alle Ebenen, von der Gestaltung der einzelnen Lehr-Lern-Sequenz bis zur Gestaltung der Hochschule als Bildungsinstitution in Betracht gezogen werden.

Was allerdings in Lehrentwicklungsfragen genau adressiert wird, ist abhängig von den „bestehenden Lehr-Lern-Routinen bzw. -kulturen im hochschulbezogenen Alltag“ (Jütte, Walber & Lobe, 2017, S. 35), sodass Lehrentwicklung nicht unabhängig von disziplinären (Lehr- und Forschungs-)Verständnissen oder dem jeweiligen Hochschultyp und der Größe des Studiengangs gedacht werden kann (vgl. ebd.). So fassen es die Autoren und die Autorin auch zusammen:

Innovative Lehre [und damit verbunden auch eine Perspektive von Lehrentwicklung; Anmerkung MSR] ist das Ergebnis kontextabhängiger Reflexionen und reagiert auf je unterschiedliche Bedarfe. Sie kann als Hilfsmittel verstanden werden, um (vorgegebene und/oder neue) didaktische, aber auch organisationale Ziele zu erreichen und stellt am Ende eine Verbesserung und/oder einen Mehrwert in der Lehre dar. Innovation in der Lehre hat keine eigene Qualität, sondern ist nur relational vor dem Hintergrund der vorherrschenden Lehrkultur zu bestimmen und dient dem Erhalt oder der Steigerung der Lehrqualität. (Jütte et al., 2017, S. 34)

Um diesen Kontext näher zu beleuchten, möchte ich im Folgenden Lehrentwicklung multiperspektivisch diskutieren. Dabei lehne ich mich an Jütte et al. (2017) an und unterscheide analytisch zwischen *Kontexten des Innovationsdiskurses* im Sinne politischer Debatten oder derartiger Förderprogramme, *Kontexten der Organisation* sowie *subjektiven Kontexten* bezogen auf innovative Hochschullehre (vgl. Abbildung 1). In all diesen Kontexten ist Lehrentwicklung ein Thema, wenn auch mit unterschiedlichen Intentionen und Anforderungen an die Ausgestaltung.

Unter Perspektive der *Zukunft von Lehrentwicklung* wird daher betrachtet, welche je eigenen Zugänge die oben genannten Perspektiven auf Lehrentwicklung einnehmen bzw. wie sich das Verhältnis zwischen den unterschiedlichen Ebenen gestaltet, welche aktuellen Trends/Herausforderungen sich in der Hochschule auf den jeweiligen Ebenen gerade zeigen und wie davon abgeleitet Zukunft von Lehrentwicklung aussehen könnte. Die Begrenzungen der folgenden Betrachtungen liegen dabei zum einen darin, dass die genannten Perspektiven nur angerissen werden können, und zum anderen darin, dass Aussagen über die Zukunft immer schwierig sind und die Gefahr bergen,

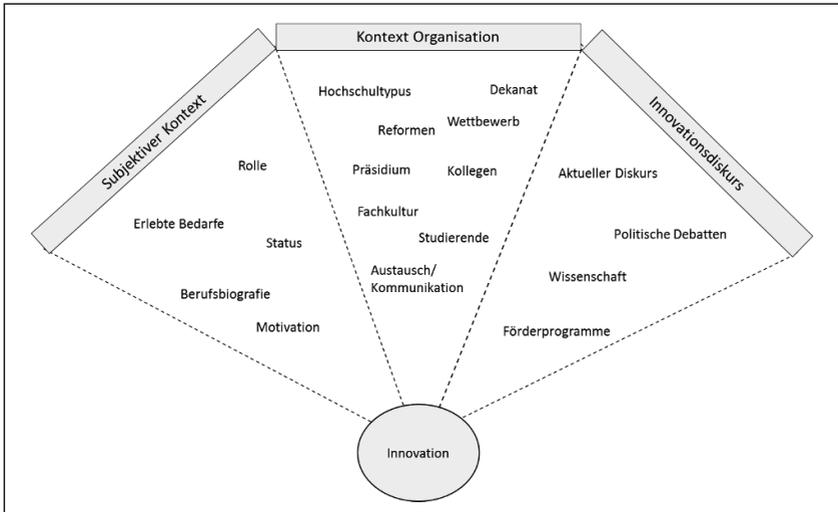


Abbildung 1: Perspektiven der Lehrentwicklung an der Hochschule (Jütte et al., 2017, S. 91).

dass sie schneller entweder eingeholt oder verworfen werden, als man sie niederschreiben kann. Dennoch zeigen sich in bisherigen Beobachtungen des Hochschulsystems Diskurs- und Entwicklungslinien, die gewisse Verläufe und damit Zukunftsperspektiven wahrscheinlicher machen als andere. Auf jeden Fall kann eine solche Reflexion möglicher Entwicklungen dazu beitragen, einen neuen Blick auf bisher Gewohntes einzunehmen.

2 Lehrentwicklung im Kontext von Innovation

Lehrentwicklung ist eng verknüpft mit der Frage danach, wie Innovationen oder Neuerungen in die Lehre kommen. Ein Weg sind politische Entscheidungen und entsprechende Programme. Durch politische Entscheidungen und Programmatiken ist in den letzten Dekaden immer wieder Einfluss auf die Entwicklung von Hochschule und die Entwicklung von Lehre genommen worden, was dann zu projektorientierten Umsetzungsformen führt.¹

¹ Im Folgenden steht in weiten Teilen die politische Landschaft in Deutschland im Fokus. Es wird aber davon ausgegangen, dass zumindest die zugrunde liegenden Auswirkungen politischer Programme auch in Österreich und in der Schweiz „wirken“.

2.1 Politik „guter Lehre“

Die Politik „guter Lehre“ betrifft neben programmatischen Äußerungen zum Stellenwert der Lehre (vgl. z. B. die „Charta guter Lehre“ des Stifterverbands, Jorzik, 2013) hochschulpolitische Gesetzesänderungen (genannt sei hier als Beispiel die Einführung des Bologna-Systems) und projektbezogene finanzielle Förderungen. Im Zusammenhang mit Letzteren haben insbesondere die großen bundesweiten Programme zu Digitalisierung von Hochschullehre,² der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“³ oder der „Qualitätspakt Lehre“⁴ genuin Fragen von Lehren und Lernen an der Hochschule in den Fokus gerückt. Gerade das letzte Programm, welches seit 2011 die „die Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehrqualität an deutschen Hochschulen“ adressiert, sorgt für eine hohe Sichtbarkeit der Hochschullehre und auch für eine erhöhte Aufmerksamkeit auf Lehrentwicklungsfragen. Durch derartige politische Rahmenvorgaben werden Agenden gesetzt; und diese sind, ob nur kurz- oder auch langfristig, an der Hochschule und darüber hinaus wirksam. Durch eine bessere Personalausstattung an deutschen Hochschulen, so die Intention im „Qualitätspakt Lehre“, gelinge die „Sicherung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Hochschullehre“.⁵ Befand sich die Diskussion um gute Hochschullehre seit ihrer Lancierung ab Mitte der 1950er-Jahre in Deutschland in einem beständigen Auf und ab (vgl. Wildt, 2013), fand in den letzten Jahren eine eher breite Förderung statt. Hochschulen in der gesamten Bundesrepublik wurden dazu aufgerufen, schlüssige Konzepte zur Förderung der Lehre vorzulegen. Allein im Rahmen des „Hochschulpakts Lehre“ wurden „in der ersten Förderphase bis 2016 [...] 186 Hochschulen aus allen 16 Bundesländern gefördert. [...] Für die zweite Förderphase bis Ende 2020 werden die Fortsetzungsanträge von 156 Hochschulen gefördert“⁶ – so die Ankündigung auf der Website zum „Qualitätspakt Lehre“.

2 In Deutschland z. B. die Richtlinie zur Förderung von Forschung zur digitalen Hochschulbildung oder die BMBF-Förderlinie „Offene Bildungsressourcen“ (OERinfo), in der Schweiz z. B. der Swiss Virtual Campus (www.virtualcampus.ch).

3 <https://www.bmbf.de/de/hochschulen-oeffnen-sich-neuen-zielgruppen-1039.html> [30.07.2017].

4 <http://www.qualitaetspakt-lehre.de> [30.07.2017].

5 <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/qualitat-von-hochschullehre-und-studienbedingungen-verbessern-1764.php> [30.07.2017].

6 <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/qualitat-von-hochschullehre-und-studienbedingungen-verbessern-1764.php> [30.07.2017].

Derartige Projekte adressieren z. B. die Studieneingangsphase, die Verbesserung von Beratung und Betreuung an der Hochschule oder die Umsetzung von Innovationen in der Lehre. Entscheidend dafür, so die zugrunde liegende Annahme, ist die Qualifizierung von Lehrenden, weswegen viele Hochschulen die Fördermittel dazu verwenden, entsprechende Strukturen dafür zu schaffen (vgl. BMBF, 2017). Aber auch die Begleitung und die Erforschung der Veränderungen, die durch den „Qualitätspakt Lehre“ initiiert worden sind, wurden in einem eigenen Programm zur Begleitforschung des „Qualitätspakts Lehre“ in den Fokus genommen bzw. sollen im Rahmen einer zweiten Förderinitiative verstärkt werden. Forschungsthemen sind hier insbesondere Lehr-Lern-Formen, Studieneingang und Hochschulsteuerung. Es ist das dezidierte Ziel, die Ergebnisse des „Qualitätspakts Lehre“ nicht nur auf der Ebene einzelner Hochschule zu erfassen, sondern auch forschungsbasiert Erkenntnisse zur Gestaltung von Lehre zu gewinnen und damit Nachhaltigkeit durch Transfer der Ergebnisse zu fördern.

2.2 Aktuelle Trends und Herausforderungen

Ausgelöst durch diverse bildungspolitische Förderprogramme der letzten Jahre wurden an vielen Hochschulen hochschuldidaktische Einrichtungen geschaffen, was dazu führte, dass das Thema der *Hochschuldidaktik* und damit auch Lehr-Lern-Fragen in den Hochschulen stärkere Beachtung fanden und finden.⁷ Betrachtet man diese (strukturellen) Entwicklungen, so sind dort sicherlich (mehr als nur) Trends ablesbar: Die Frage der Sozialisation in Wissenschaft wird durch die Betonung des *Studieneingangs* ebenso auf die Agenda gesetzt wie gute Beratung von Studierenden. Es geht um Fragen der Auswirkungen von *Digitalisierung* ebenso wie um das Thema der *Heterogenität* im Umgang mit u. a. nicht traditionellen Studierendengruppen, wenn man sich die umfassenden Förderprogramme um *offene Hochschule* in Gedanken ruft. Politisch gewünschte Leitlinien geben hier qua Förderung Rahmen und Perspektiven für die Auseinandersetzung mit diesen Themen vor.

7 So nahmen 2017 an der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) rund 700 Personen teil. Auch aktuelle Auseinandersetzungen um Digitalisierung tragen sicherlich dazu bei, dass verstärkt über Lehren und Lernen an Bildungseinrichtungen generell und an der Hochschule im Besonderen reflektiert wird.

Herausfordernd bezogen auf Lehrentwicklung ist in diesem Kontext jedoch die *Projektorientierung*. Alle erwähnten bundespolitischen Förderprogramme versuchen, durch projektorientierte Mittelvergabe die Ausgestaltung von Lehre an den einzelnen Hochschulen zu verändern. Es gab nun schon mehrere Wellen dieser Ausschreibungen und die Frage wird sein, inwieweit sich Lehrentwicklung hier wirklich als Prozess längerfristig zeigen kann oder ob sich hier nur Leuchttürme entwickeln, diese aber keine Breitenwirkung entfalten. Sicherlich steht die Förderung guter Lehre nun in den nächsten Jahren auf der Agenda, die Frage nach der Nachhaltigkeit ist aber an vielen Stellen immer noch offen. Entscheidend wird dabei sein, ob und wie die Hochschulen selbst die Finanzierung übernehmen können und wollen. Dabei spielen auch gegenläufige Steuerungs- und Fördermechanismen eine Rolle, die der Forschung einen weitaus höheren Stellenwert bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Hochschulen beimessen (z. B. Exzellenzinitiative zur Förderung von Wissenschaft und Forschung). Inwieweit sich aktuelle Forderungen durchsetzen, die verlangen, dass ähnliche Programme auch für die Lehre aufgelegt werden, und welche Implikationen sich daraus ergeben, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abgesehen werden. Eine zweite Herausforderung liegt darin, dass die Projektorientierung dazu führt, dass nur Erfolgreiches publiziert oder veröffentlicht wird. Langfristige Perspektiven von Lehrentwicklung, aber auch Aspekte des Scheiterns werden nicht thematisiert.

Politische Perspektiven haben durchaus einen großen Einfluss darauf, was an den jeweiligen Hochschulen umgesetzt wird. Und sie zeigen sich auch in Förderprogrammen und somit darin, was im Fokus der Hochschulentwicklung steht. Eine Umsetzung dieser Perspektiven muss dann aber auf der Ebene der Hochschule geleistet werden.

3 Lehrentwicklung im Kontext organisationaler Veränderungen

Die Hochschule hat die Eigentümlichkeit, sowohl Institution als auch Organisation zu sein. Unter beiden Perspektiven zeigen sich Herausforderungen auch in Lehrentwicklungsfragen. Während aus institutioneller Perspektive der Komplex überindividueller, Raum und Zeit übergreifender und auf Dauer gestellter Verhaltenserwartungen (vgl. Senge, 2006) adressiert wird und Prozesse in Institutionen „Produkte menschlicher Kultur und damit Sinnggebung sind“ (Tippelt, 2000, S. 7), betont die organisationale Perspektive insbesondere die Maßnahmen zur Steuerung und Umsetzung. Hochschulen gelten dabei

als „professional bureaucracy“, die sich auszeichnen durch einen „sehr starken operativen Kern, in dem die für eine Hochschule elementaren Funktionen Forschung und Lehre erbracht werden“ (Minssen & Wilkesmann, 2003, S. 7). Herausragendes Merkmal ist die hohe Bedeutung der Mitarbeitenden für die Organisation. Im deutschsprachigen Raum ist dieses Konzept vor allem unter dem Begriff der Expertenorganisation bekannt (vgl. z. B. Pellert, 1999, 2006). Durch Mitglieder der Organisation als Expertinnen und Experten kommt es im Vergleich zu anderen Organisationsformen zu einer starken Fokussierung auf das Personal (Enders & Schimank, 2001; Pellert, 1999, 2006). So verwundert es kaum, dass Lehrentwicklung aus organisationaler Perspektive das Augenmerk auf Personal(entwicklung) richtet. Element ist hier der sogenannte „Third Space“ mit seinen Einrichtungen, auf der institutionellen Ebene die Thematisierung von Lehrentwicklung in Fakultäten und Fachbereichen, die im Rahmen von Bologna neue Perspektiven bekommen hat.

3.1 Third Space und seine Einrichtungen

In den letzten Jahren hat sich mit der Diskussion um den sogenannten „Third Space“ eine Professionalisierungsdebatte in der Hochschulentwicklung mit all ihren Teilbereichen entzündet, die argumentiert, dass es sich bei Hochschulentwicklung und -didaktik um Tätigkeitsbereiche handle, die nicht mehr rein verwaltungsmäßig zu erschließen seien, sondern ein wissenschaftsnahes Handeln erfordern würden, ohne selbst in der Wissenschaft verortet zu sein (vgl. Jenert & Brahm, 2010; Zellweger Moser & Bachmann, 2010; kritisch Hug, 2012). Gemeinsames Ziel dieser Tätigkeiten ist es, Entwicklungsprozesse (an und in der Hochschule) zu gestalten und dabei praktische Probleme mit wissenschaftlichem Wissen und geeigneten Methoden zu lösen (vgl. Schiefner-Rohs, 2016).

Blickt man auf den Third Space, so kann (systematische) Lehrentwicklung an zwei unterschiedlichen Stellen stattfinden: in hochschuldidaktischen Einrichtungen oder in Abteilungen der Qualitätssicherung und -entwicklung, die an manchen Hochschulen auch zusammen eine Einheit bilden. Die neuere Hochschuldidaktik⁸ war dabei in ein gesellschaftlich-politisches Bündnis ein-

8 Folgt man Johannes Wildt, begann der hochschuldidaktische Diskurs mit der humboldtschen Einheit von Forschung und Lehre. Ausgehend davon entwickelte sich im späten 19. Jahrhundert die Hodegetik als Form der Wissenschaftspropädeutik, die als Vorläuferin der heutigen Hochschuldidaktik gesehen werden

gebettet, welches die Umgestaltung der Hochschule nach dem Motto „Mehr Demokratie wagen“ zum Ziel hatte (Wildt, 2013, S. 33). Als Themen waren beispielsweise Partizipation und Mitgestaltung relevant, wodurch gleichermaßen die Phase „Von der partizipatorischen Studienreform zum ‚Faculty Development‘“ (Merkt, 2014, S. 96) eingeläutet wurde, in der die Hochschuldidaktik „ihre Aufgabengebiete nach angelsächsischem Vorbild auf Weiterbildung und Beratung von Hochschullehrenden“ (Merkt, 2014, S. 96) verlegte und curriculare und systembezogene Aufgaben in den Hintergrund traten.

Nach einer Phase des Stillstands in den späten 1980er-Jahren kam erst mit den Themen der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung und des E-Learnings als neu entstehenden Teilbereichen der Hochschuldidaktik wieder ein Aufschwung in die Diskussion um Lehrentwicklung an der Hochschule. In dieser Phase traten, u. a. infolge von Protesten von Studentinnen und Studenten, Fragen zur Gestaltung des Studiums stärker in den Mittelpunkt.⁹ Obwohl auch Stellen der Qualitätsentwicklung wie die Hochschuldidaktik einen festen Aufgabenbereich in der Lehrentwicklung haben, ist festzustellen, dass es nur „wenige Berührungspunkte zwischen den hochschuldidaktischen Einrichtungen und dem Qualitätsmanagement gibt“ (vgl. Metzger, Müller, Amann, Beinbauer & Rieck, 2016, S. 240). Erklärbar ist dies zum einen aufgrund unterschiedlicher Verortungen an der Hochschule, zum anderen aber auch durch unterschiedliche Perspektiven auf das Thema der Lehrentwicklung:

kann und gegen Ende des 19. Jahrhunderts von der Hochschulpädagogik abgelöst wurde (Wildt, 2013, S. 29). Zu einer ersten Blütezeit kam die Hochschuldidaktik dann „im Kontext der Demokratisierung und Modernisierung der Hochschule“ (Merkt, 2014, S. 95), in der die Hochschuldidaktik auch politisch wurde (Wildt, 2013, S. 33). Unter dem damaligen Politikverständnis, „wonach jeder und jedem ein ‚Bürgerrecht auf Bildung‘ zugesprochen wird“ (Angermüller & Maße, 2014, S. 28), führte diese Hochschulexpansion der 1970er-Jahre zur Neujustierung der organisatorischen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen im Hinblick darauf, wie die didaktische Ebene von Studium, Lehre und Prüfungen zu gestalten sei. In dieser Hinsicht war das Arbeitsgebiet der Hochschuldidaktik durch „Studienreform-Projekte und curriculare Innovationen“ (Merkt, 2014, S. 95) geprägt.

- 9 „Die staatliche Regulierung und Input-Steuerung wurde durch das so genannte ‚New Public Management‘ abgelöst, also durch Deregulierung und Output-Steuerung. Qualitätssicherung und -messung, die Einführung von Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie die Verpflichtung zur Rechenschaftslegung im Gegenzug zur erweiterten Autonomie führten zu Orientierungsproblemen der Hochschuldidaktik“ (Merkt, 2014, S. 97).