

„Die Hochschule ist wie ein Tanker“: Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen von Lehrinnovation an Universitäten

Was bringt hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung? Oder etwas differenzierter gefragt: Führt der Besuch von hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen dazu, dass sich die Lehr- und damit (hoffentlich) auch die Lernpraxis an einer Hochschule verändert? Diese Frage haben sich wahrscheinlich die meisten von Ihnen schon einmal gestellt; entweder, weil Sie als Teilnehmerin oder Teilnehmer einer hochschuldidaktischen Maßnahme Energie investiert haben, weil Sie als Hochschuldidaktikerin die Wirkung Ihrer Arbeit reflektierten oder weil Sie als Hochschulleitende über Ressourcen für die Hochschuldidaktik entscheiden durften.

Üblicherweise denkt man bei dieser Frage zunächst an die Inputseite, fragt also danach, wie verschiedener hochschuldidaktischer Formate, Workshops, Hospitationen, Projektarbeiten usw., gestaltet sein müssen, um eine beabsichtigte Wirkung hervorzurufen. Ich möchte heute eine andere Perspektive einnehmen. Nehmen wir zunächst einmal an – und für diese Annahme gibt es einige bestätigende Hinweise aus der Forschung – dass hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen bei den teilnehmenden Lehrenden wirken. Wir haben also qualifizierte Hochschullehrende mit der Fähigkeit und auch der Bereitschaft (kurz: der Kompetenz), qualitativ hochwertige Lehre zu gestalten und ggf. die bestehende Lehrpraxis zu verändern. Ich möchte nun an dieser Stelle darüber nachdenken, was diese Lehrenden dabei unterstützt oder ggf. behindert, diese hochschuldidaktische Kompetenz in ihrem Handlungsumfeld so nachhaltig umzusetzen, dass darüber die Lehr-/Lernkultur einer Hochschule bzw. mindestens eines Faches weiterentwickelt werden kann.

Um dieser Frage nachzugehen, sehen wir uns die institutionellen Charakteristika von Hochschulen (genauer gesagt: Universitäten) an und überlegen, welche Rahmenbedingungen sich daraus für die Gestaltung von Hochschullehre ergeben. Ausgehend davon lässt sich dann darüber nachdenken, wie einzelne Akteure und insbesondere Lehrende mit diesen Rahmenbedingungen umgehen können. Zum Einstieg möchte ich zunächst noch einmal etwas genauer in Blick nehmen, welche Wirkungen hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen erreichen wollen und können.

Ziel- und Wirkungsdimensionen hochschuldidaktischer Qualifizierung

Zur Differenzierung verschiedener Wirkungsdimensionen hat sich in der Evaluationsforschung das bekannte Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) durchgesetzt. Es unterscheidet zwischen Reaktion (z.B. der Zufriedenheit), Lernen (z.B. neuen Kompetenzen) und Verhalten (z.B. Veränderung des eigenen Lehrhandelns) der Teilnehmenden von Qualifizierungsmaßnahmen. Die vierte Ebene bilden Ergebnisse für z.B. die Organisation, in der die Teilnehmenden tätig sind. Mittlerweile gibt es eine ganze Reihe von Untersuchungen zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung und Phuong, Cole und Zarestki (2018) fassen in einem kürzlich erschienen Überblicksartikel den Stand der Forschung zusammen. Zwar liegt der Fokus ihrer Literaturrecherche auf Lehrerbildner*innen im US-amerikanischen Raum und zudem ist die typische Positiv-Bias publizierter Evaluationsstudien zu bedenken; doch gibt der Beitrag mindestens einen groben Überblick, dessen Ergebnisse zudem plausibel erscheinen.

Zunächst wird berichtet, dass eine Vielzahl der 22 reviewten Untersuchungen zu überwiegend positiven Effekten hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung auf den Evaluationsstufen „Reaktion“ und „Lernen“ kommen. Vereinfacht ausgedrückt: Teilnehmende an hochschuldidaktischen Maßnahmen sind im Großen und Ganzen zufrieden und erwerben auch neue Kompetenzen (zumindest in der eigenen Wahrnehmung) in Bezug auf die Gestaltung der Lehre. Beispielhaft möchte ich zwei Studien von Liisa Postareff, Sari Lindblom-Ylänne und Anne Negvi (2007, 2008) herausgreifen. Die Autorinnen untersuchen, wie sich die Lehransätze und die lehrbezogene Selbstwirksamkeit von Hochschullehrenden entwickeln, die an hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung teilnehmen. Sowohl in der 2007 veröffentlichten vergleichenden Querschnittsuntersuchung als auch in der ein Jahr später publizierten Follow-Up-Studie kann jeweils ein positiver Effekt hochschuldidaktischer Maßnahmen herausgreifen. Allerdings brauchte es eine relativ intensive Weiterbildungsphase von 30 ECTS oder mehr, bis diese nachhaltigen Entwicklungen auftraten.

Hinsichtlich weiterführender Ergebnisse hochschuldidaktischer Maßnahmen war ich durchaus überrascht davon, dass Verhaltensänderungen die am häufigsten in wissenschaftlichen Untersuchungen berichteten Effekte darstellen. Teilnehmende versuchen also offenbar, das

Gelernte in ihrer Lehrpraxis anzuwenden und nicht zu trägem Wissen werden zu lassen. Einschränkend berichtet eine Reihe von Studien, dass Lehrende auf Rahmenbedingungen stoßen, die eine nachhaltige Veränderung des Lehrhandelns erschweren bzw. als hinderlich wahrgenommen werden. Dazu zählen etwa zu wenig Zeit, mangelnde organisationale Unterstützung und auch zu wenig Möglichkeiten zur Reflexion des Lehrhandelns.

Deutlich weniger Erkenntnisse gibt es in Bezug auf Ergebnisse, also beispielsweise eine sichtbare Veränderung studentischer Lernaktivitäten oder längerfristiger Lehrstrukturen. Zudem berichten die wenigen vorhandenen Untersuchungen auch weniger positive Resultate als in den anderen Wirkungsdimensionen. Häufig scheint es in der Folge von hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung bei isolierten Initiativen und mehr oder weniger kurzfristigem Ausprobieren zu bleiben. Die erhoffte langfristige und systematische Veränderung der Lehr- und Lernkultur bleibt eine große Herausforderung. Interessant ist in diesem Zusammenhang eine 2014 veröffentlichte Fragebogenstudie zum Lerntransfer in der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung. Feixas, Fernández und Zellweger (2014) zeigen, dass das Ausmaß in dem Teilnehmende versuchen, Erlerntes in der Lehrpraxis anzuwenden, vor allem durch die Gestaltung der Aus- und Weiterbildungsprogramme selbst bestimmt wird. Als hilfreich wird also beispielsweise empfunden, wenn hochschuldidaktische Maßnahmen konkrete Anwendungsfälle oder Praxisprojekte umfassen und sich die Trainerinnen und Trainer aktiv um den Transfer der Teilnehmenden bemühen. Demgegenüber werden organisationale Aspekte, gewissermaßen die ‚Vor-Ort-Unterstützung‘ als deutlich weniger hilfreich wenn nicht gar hinderlich für den Transfer betrachtet.

Zusammenfassend haben wir also eine gute und eine schlechte Nachricht. Die *gute* Nachricht: Man kann mit einiger Zuversicht davon ausgehen, dass hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen die Lehrkompetenzen von Hochschullehrenden weiterentwickeln. Und erfreulicher noch: dass die Kompetenzen auch in konkretes Lehrhandeln umgesetzt werden. Die *schlechte* Nachricht: Über die Initiativen hochschuldidaktisch kompetenter Lehrender scheint es kaum zu gelingen, einigermaßen großflächige und dauerhafte Lehrinnovationen zu etablieren. Dies wäre aber nötig, um die Lernerfahrungen bzw. umfassender gedacht, das Studierleben der Studierenden systematisch zu gestalten.

Ausgehend von dieser Analyse sollten wir uns also überlegen, was wir tun können, um hochschuldidaktisch kompetente Lehrende bei der Umsetzung und vor allem der Verankerung und Verbreitung von Lehrinnovationen zu unterstützen.

Die Hochschule als – ziemlich komplexer – Ort für Veränderung

Versuche, Hochschulen als Organisationen zu konzeptionalisieren, wurden schon etliche unternommen. Eine zentrale Rolle spielt hier natürlich die Strukturierung der Akademia in die verschiedenen Disziplinen mit jeweils dahinter liegenden ‚scientific communities‘. Hierzu hat Tony Becher seine viel zitierte Publikation ganz passend ‚Academic Tribes and Territories‘ genannt (Becher & Trowler, 2001). Denn akademische Disziplinen unterscheiden sich eben nicht nur im Forschungsgegenstand und den Methoden, sondern Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Disziplinen vertreten häufig eine derart unterschiedliche Weltansicht, dass es sehr schwierig werden kann, Veränderungen über Disziplin- bzw. in der Lehre Fächergrenzen hinweg zu implementieren. Ganz passend entwickelte Weick (1976) sein Konzept der ‚loosely coupled systems‘ – also Organisationsformen ohne stark formalisierte und hierarchische Strukturen – auch am Beispiel von Bildungsinstitutionen. Loose Coupling ist an Universitäten sicherlich deutlich ausgeprägt. Oder können Sie sich vorstellen, dass beispielsweise das Flipped-Classroom-Format per Dekret der Dekanin flächendeckend in allen Studiengängen einer Fakultät eingeführt wird?

Eine solch lose Koppelung ist auch eines der Merkmale, die sich in typischen, vielleicht stereotypen Vorstellungen von Hochschulen niederschlagen. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines Entwicklungsprogramms für innovationsorientierte Hochschulangehörige haben wir die 32 Teilnehmenden danach gefragt, mit welcher Metapher sie die Hochschule beschreiben würden. Unter den Antwortenden sind sowohl Hochschullehrende als auch Personen aus der Hochschulleitung sowie Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker. Drei Viertel aller Antworten betonten dabei unmittelbar den wenig koordinativen Charakter der Hochschulorganisation. Beispielfhaft einige angeführte Metaphern: Die Hochschule ist wie...
... ‚Kleinstaaterei mit vielen Königen und Fürsten‘,

... eine „Kindergartengruppe“,
... ein „Ameisenhaufen“,
... der Schmelztiegel „New York“ oder
... ein „Orchester mit lauter Solisten“.

Auch der „Tanker, dessen Kurs schwer zu beeinflussen ist“ und der im Titel dieses Vortrags auftaucht, fällt in diese Kategorie.

Individualistentum und schwierige Koordination scheinen also ein Merkmal der Hochschule zu sein, das von Personen, die sich selbst für Lehrinnovation engagieren, besonders prägnant wahrgenommen wird. Ich würde jedoch die Bedeutsamkeit der Disziplinen und die damit verbundenen Unterschieden in den Fachkulturen keinesfalls als Problem bezeichnen. Im Gegenteil: Verschiedene Paradigmata, Gegenstände, Methoden usw. sind es gerade, was die Universität ausmacht. Und dieser Unterschiedlichkeit muss ‚gute‘ Hochschullehre auch gerecht werden. Außerdem wäre die angesprochene Fragmentiertheit allein auch noch kein grundsätzliches Hindernis für die nachhaltige Verankerung von Lehrinnovationen. Man müsste sich eben einfach im Rahmen des eigenen Fachs, Studiengangs oder im Zweifelsfall der eigenen Lehrveranstaltungen bewegen.

Allerdings ist die Sache doch etwas komplexer gelagert. Denn trotz aller losen Koppelung erleben gerade unerfahrene Lehrende die Universität auch als einen Ort, der ihnen mitunter relativ wenig Spielraum oder mindestens kaum Unterstützung für die Umsetzung innovativer Lehre gewährt. Da ist einerseits der bürokratische Aspekt der Hochschul- und damit auch Lehrorganisation. In mancher Hinsicht, etwa wenn es um das Angebot bestimmter Studienleistungen, die Zugänglichkeit von Räumen oder die Beschaffungsdauer bestimmter Ressourcen geht, herrscht hier eher ein „tight coupling“. Aber auch lokal, innerhalb eines Faches, eines Instituts oder eines Lehrstuhls, gibt es mehr oder weniger explizite Regeln für die Ausgestaltung der Lehrpraxis. Diese können sich als lernkulturelle Normen manifestieren, indem man ‚Dinge in unserem Fach immer schon so gemacht hat‘. Auch Machtverhältnisse, die sich z.B. in akademischer Seniorität manifestieren, können es schwierig machen, Innovationen oder mindestens Veränderungen in der Lehre dauerhaft zu implementieren und zu verbreiten. Auch diesen Aspekt der Hochschule möchte ich keinesfalls verteufeln. Es ist nun

einmal so, dass wir mitunter großen Studierendekohorten ein einigermaßen verlässliches Studiengedöte garantieren müssen. Und diese Verlässlichkeit als ein Element der Studierbarkeit, steht in einem Spannungsverhältnis mit Disruptionen, wie sie Lehrinnovationen gelegentlich erfordern.

Fassen wir zwischenzeitlich zusammen. Erstens: Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung hat durchaus das Potenzial die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden zu steigern. Man kann also davon ausgehen, dass die zahlreichen (oder zahllosen) Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 19 Zertifikatsprogrammen nicht nur dazu qualifiziert sind, qualitativ hochwertige Lehre zu gestalten, sondern dass sie auch bereit sind, dafür etwas an der Lehre zu verändern. Zweitens: Nicht alle Absolventinnen und Absolventen werden in ihrer Lehrpraxis Bedingungen vorfinden, die sie unbedingt dabei unterstützen, auch langfristig und unter schwierigen Umständen qualitativ hochwertige Lehre durchzuführen. Im dritten Teil des Vortrags möchte ich nun darauf eingehen, wie man Lehrende dabei unterstützen kann, ihre Lehrkompetenz auch nachhaltig ‚auf die Straße zu bringen‘.

Netzwerke unter Hochschullehrenden oder: Bei wem man sich Hilfe sucht.

Die große Herausforderung in lose gekoppelten Organisationen ist es, sich in den häufig informellen und dadurch schwer zu durchschauenden Prozessen zurechtzufinden, sie gewissermaßen ‚lesen‘ zu lernen. Stellen Sie sich vor, Sie möchten eine neue, kompetenzorientierte Prüfungsform in einem Modul etablieren. Das kann, abhängig vom Studienkontext, durchaus zu einem komplexen und sehr strategischen Vorhaben werden. Vielleicht lehren Sie in einer großen Grundlagenveranstaltung in einem Massenfach. Dann müssen Sie zunächst die Fachkollegen davon überzeugen, dass durch die neue Art zu prüfen auch ja keine Wissensbestandteile verloren gehen, auf die ja später noch unbedingt zurückzugreifen ist. Ist dies gelungen, so gibt es sicherlich verschiedene Fragen aus bzw. an die lehrnahe Verwaltung: Grundsätzlich ist man Ihrem Vorhaben gegenüber aufgeschlossen, solange Sie sicherstellen, dass alle Noten fristgerecht vorliegen. Hier ergibt sich das erste Problem, denn das neue Prüfungsformat ist wesentlich aufwändiger in der Korrektur als die bisherigen Multiple-Choice-Klausuren. Sie bitten den Dekan um Unterstützung aus Qualitäts-

Verbesserungs-Mittel. Der Dekan kann Ihnen solche Mittel zur Verfügung stellen, wenn Sie garantieren, dass die Mittelverteilung mit Ihren Fachkollegen konsensuell erfolgt usw.

Dieses kleine, wie ich meine, durchaus realistische Beispiel zeigt, dass die nachhaltige Umsetzung von Lehrinnovationen an Hochschulen mehr braucht als hochschuldidaktische Kompetenz. Sie müssen auch in der Lage sein, eine angestrebte Veränderung strategisch zu planen und zu implementieren. Hierzu wieder ein illustratives Ergebnis unserer eigenen Forschung mit innovationsorientierten Hochschulangehörigen: Mithilfe eines Fragebogens erfassten wir, wie die 96 Teilnehmende des Entwicklungsprogramms „Lehre hoch n“ ihre eigenen Kompetenzen und die Rahmenbedingungen dafür einschätzen, Veränderungen in der Lehre nachhaltig zu gestalten. Items lauteten z.B.: „Die Hochschule ist so komplex, dass ich allein entscheidende Veränderungen kaum in Gang setzen kann.“ Oder: „Ich kann persönliche Kontakte zu Personen innerhalb meiner Hochschule nutzen, die Lehrinnovationen an meiner Hochschule anschieben könnten.“

Hochschulleitende und Hochschuldidaktikerinnen bzw. -didaktiker gaben im Allgemeinen eine recht positive Einschätzung ab. Demgegenüber schätzen Hochschullehrende ihre Kompetenzen wie auch die Rahmenbedingungen zur lehrbezogenen Veränderung signifikant schlechter ein. Dies erscheint auch plausibel, denn wer noch nie eine Position in der Hochschulleitung oder an anderen mehr oder weniger zentralen Stellen der Hochschulorganisation innehatte, der hat wenig Gelegenheit einen entsprechenden strategischen Überblick zu entwickeln.

Für die institutionellen Dynamiken von Hochschulen kann es – vielleicht zum Glück – keine Gebrauchsanweisung geben. Allerdings zeigen einige neuere Forschungsprojekte jedoch, dass kollegiale Netzwerke sehr nützlich sein können. Wir selbst haben die Interaktionen zwischen den Teilnehmenden des Lehre hoch n-Programms im Rahmen einer sozialen Netzwerkanalyse untersucht. Dabei zeigte sich, dass selbst innerhalb ein- und desselben Jahrgangs Netzwerkgrenzen sichtbar werden, wie sie für Hochschulen im Allgemeinen und Universitäten im Besonderen typisch sind. Beispielsweise tendieren einzelne Funktionsgruppen, in diesem Fall Hochschulleitende, Lehrende und Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker, stärker untereinander zu interagieren, als mit Angehörigen anderer Funktionen. Gleiches gilt für

Angehörige verschiedener Hochschultypen, also Fachhochschulen und Universitäten. Dies zeigt, dass insbesondere Lehrende ihre Netzwerke aktiv managen sollten, um von den Erfahrungen und insbesondere dem institutionellen Wissen anderer Personen profitieren zu können.

Eine Studie von van Waes und Kollegen (van Waes, van den Bossche, Moolenaar, Maeyer, & van Petegem, 2015) illustriert eindrücklich, dass sich die lehrbezogenen Netzwerke von Hochschullehrenden mit besonders hoher Expertise von denen ihrer Kollegen mit weniger Expertise unterscheiden. Insbesondere die Stärke der Interaktionen, d.h. die Häufigkeit und Intensität des Austauschs über Lehre, wie auch die Diversität der Netzwerke sind bei Lehrexperthen stärker ausgeprägt. Roxa und Martensson (2015) kommen zu dem Ergebnis, dass es vor allem die Kontakte außerhalb der unmittelbaren disziplinären akademischen „Mikrokultur“ sind, die lehrbezogenen Wandel anstoßen und unterstützen können. Angesichts der bereits angesprochenen hohen Kohäsionskräfte, die von der eigenen disziplinären Verankerung ausgehen, erscheint diese Erkenntnis durchaus plausibel. Diversität, das Kennenlernen anderer Praktiken und Strategien bei der Gestaltung der Lehre kann dabei helfen, sich im Nahbereich des eigenen Faches gewandter zu bewegen. Allerdings betont die Studie auch die Notwendigkeit einer gewissen Selektivität. Es braucht also nicht unbedingt und nur viele Kontakte, sondern Kontakt zu den ‘richtigen Personen’, also Ansprechpartnerinnen und -partnern, die einem in einer spezifischen Situation weiterhelfen können.

In diesem Sinne bietet der heutige Anlass genau den richtigen Einstieg für eine auch langfristig erfolgreiche Lehrentwicklung. Lassen Sie sich von den Erfahrungen der Anderen inspirieren und verabreden Sie sich unbedingt schon für den nächsten Kaffee.

Literatur

- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2nd ed.). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Feixas, M., Fernández, I., & Zellweger, F. (2014). *What factors affect learning transfer? Academic development in perspective*. Paper presented at the ICED Conference 2014: “Educational Development in a Changing World”, Stockholm.
- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick J.L. (2006). *Evaluating training programs* (3rd ed.). San Francisco: CA. Berrett-Koehler Publishers.
- Phuong, T.T., Cole S.C. & Zarestky, J. (2018). A systematic literature review of faculty development for teacher educators, *Higher Education Research & Development*, 37(2), 373-389, <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1351423>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and teacher education* 23(5), 557-571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., and Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education, *Higher Education*, 56(1), 29–43.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 193–205. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1029929>
- Van Waes, S., van den Bossche, P., Moolenaar, N. M., Maeyer, S. de, & van Petegem, P. (2015). Know-who?: Linking faculty’s networks to stages of instructional development. *Higher Education*, 70(5), 807–826. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9868-8>
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.