

Tobias JENERT & Taiga BRAHM¹ (St. Gallen)

„Blended Professionals“ als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung

Zusammenfassung

Die aktuelle hochschuldidaktische Diskussion ist durch Schlüsselbegriffe wie Outcome- und Kompetenzorientierung geprägt. Allerdings sind die Strategien zur nachhaltigen Gestaltung der Lehr- und Lernpraxis bisher nur wenig differenziert. Der Beitrag stellt das Konzept einer „institutionsweiten Hochschulentwicklung“ vor. Dieses spricht individuelles Handeln von Lehrenden und Lernenden sowie curriculare und organisationale Aspekte an. Mittels Experteninterviews wird gezeigt, dass Hochschulentwicklung eine "Third-Space-Funktion" zwischen Akademie und Administration einnimmt. Das personelle Profil solcher Einrichtungen verlangt nach "Blended Professionals", die sowohl als Servicepersonal als auch als Mitglieder der akademischen Welt wirkungsvoll agieren können.

Schlüsselwörter

Hochschulentwicklung, Lehr/Lernkultur, Blended Professional, Third Space

A Whole-Institution Approach to Developing Teaching and Learning in Higher Education

Abstract

The current discussion concerning the development of teaching and learning in Higher Education focuses a few key terms such as outcome and competency orientation. However, there are few strategies on how to sustainably change the current practices of teaching and learning. The article proposes the concept of a whole-institution approach to the development of teaching and learning addressing individual practices of teaching and learning as well as curricular and organisational aspects. Expert interviews show that educational development needs to fulfil a "Third Space" function between academia and administration. Consequently, educational developers are to act as "Blended Professionals" feeling at home in both the academic world and in performing as service agents.

Keywords

Learning culture, Blended Professional, Third Space, development of teaching and learning

¹ e-Mail: tobias.jenert@unisg.ch

1 Didaktische Kernthemen für die Hochschulentwicklung

Die hochschuldidaktische Diskussion der vergangenen Jahre ist – nicht nur im Zusammenhang mit der Bologna-Reform – geprägt durch die Forderung nach „Outcome-Orientierung“, einem „Shift from Teaching to Learning“ und „(überfachlicher) Kompetenzentwicklung“ (z.B. CHUR, 2004). Diese Begriffe transportieren eine Vorstellung davon, wie an einer Hochschule idealerweise gelehrt und gelernt werden sollte.

Die normativen Leitlinien einer solchen wünschenswerten Lehr/Lernkultur (JENERT, ZELLWEGER MOSER, DOMMEN & GEBHARDT, 2009, S. 4f.) lassen sich mit Blick auf die genannte theoretisch-konzeptionelle Diskussion relativ klar umreißen: Im Mittelpunkt steht das Ideal des aktiv-konstruktiven Lernenden, der sich Kompetenzen in herausfordernden Lernkontexten selbstverantwortlich aneignet. Der Lehrende spielt dabei die Rolle des moderierenden und beratenden Unterstützers. Während sich die normativen Leitlinien recht gut bestimmen lassen, gilt dies für geeignete Umsetzungsstrategien nicht in demselben Maße: Wie solche normativen Vorstellungen auf breiter Ebene in die alltägliche Lehr- und Lernpraxis an Hochschulen getragen werden sollen, dazu gibt es bislang nur relativ wenig differenzierte Vorstellungen.

Als Reaktion auf diese Herausforderungen, didaktische Idealvorstellungen in die Alltagspraxis zu überführen, entwirft der vorliegende Artikel einen Ansatz für die systematische Gestaltung der Lehr/Lernkultur an einer Hochschule. Dabei wird ein Verständnis von Lehr/Lernkultur zugrunde gelegt, das nicht nur didaktisch-methodische Aspekte im Rahmen formaler Lehr-/Lernprozesse berücksichtigt, sondern die gesamte Hochschule als Lernort mit mehreren Handlungsebenen versteht, die ineinander verschränkt sind und sich gegenseitig beeinflussen (im Detail siehe JENERT et al., 2009).

Dementsprechend sind bei der Planung und Durchführung hochschuldidaktischer Interventionen unterschiedliche Ebenen der Hochschule als Organisation in den Blick zu nehmen. Dazu gehören

- (1) die Kompetenzentwicklung von Lehrenden ebenso wie
- (2) die Curriculumentwicklung auf Programmebene und
- (3) strategische Fragen der Lehrentwicklung sowie der Ressourcenzuteilung auf der Ebene der gesamten Hochschule.

Dieser Ansatz wird im Folgenden als institutionsweite Hochschulentwicklung bezeichnet. In Abgrenzung zum Hochschulmanagement werden dabei auf allen Ebenen *didaktische* Zielsetzungen in den Blick genommen.

Um das Konzept einer institutionsweiten Hochschulentwicklung differenziert darzustellen, werden zunächst die bereits genannten Leitlinien einer wünschenswerten Lehr/Lernkultur nachgezeichnet. Dazu werden korrespondierende Handlungsfelder aufgezeigt sowie die Kompetenzen und Rahmenbedingungen dargestellt, die institutionsweit agierende Hochschulentwickler/innen benötigen. Dabei wird insbesondere auf das Konzept des Blended Professionals zurückgegriffen, der innerhalb des

so genannten Third-Space zwischen Akademie und Administration tätig ist (WHITCHURCH, 2008). Zur Illustration werden die Ergebnisse von Interviews mit drei Akteuren der Hochschulentwicklung zusammengefasst und mit Blick auf das Konzept des Blended Professionals reflektiert.

2 Normative Leitlinien einer wünschenswerten Lehr/Lernkultur

Wie oben dargestellt, lassen sich die normativen Leitlinien einer „neuen Lernkultur“ anhand einiger Schlagworte bzw. Prinzipien umreißen, welche die hochschuldidaktische Diskussion der letzten Jahre entscheidend geprägt haben und daher gewissermaßen als aktuelle Programmatik hochschuldidaktischen Handelns gelten können (KNAUF, 2003; GRAUS & WELBERS, 2005; SCHNEIDER, SZCZYRBA, WELBERS & WILDT, 2009). Deren Kerngehalt sowie ihre Bedeutung für die Praxis der Hochschulentwicklung werden an dieser Stelle diskutiert:

Outcome-Orientierung

Der Begriff impliziert ganz allgemein eine stärkere Fokussierung auf die Ergebnisse von Lernprozessen. Learning Outcomes können als „*statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after completion of a process of learning*“ definiert werden (GOSLING & MOON, 2003, zit. n. D'ANDREA & GOSLING, 2005, S. 116). Bezogen auf hochschuldidaktisches Handeln können daraus verschiedene Prämissen abgeleitet werden:

- (1) Für die Gestaltung von Studienangeboten (Programmen) bedeutet das Prinzip eine Umorientierung, weil nicht mehr die zu vermittelnden Inhalte, sondern zu erzielende Ergebnisse (i.S.v. Kompetenzen) als Planungsgrundlage dienen. Konsequenterweise stellt eine am Outcome orientierte Konzeption von Studienprogrammen eine strategische Herausforderung dar. Bei der Planung ist zu überlegen, welche Zielgruppen mit dem Angebot angesprochen werden sollen und wie folglich das angestrebte Kompetenzprofil eines Programms aussehen sollte. Dabei stellt sich auch die Frage nach der Abgrenzung von anderen Studienprogrammen, die an der eigenen oder an anderen Hochschulen angeboten werden.
- (2) Darüber hinaus stellt sich im Zuge der Outcomeorientierung auch die Frage nach der Anerkennung unterschiedlicher Lernleistungen, die nicht zwangsläufig im Rahmen eines Studiums erbracht wurden (BJORNAVOLD, 2000). Wenn die Kompetenzen eines Lernenden das zentrale Kriterium für die Vergabe von Zertifikaten (wie einem Hochschulabschluss) sind, sollten letztlich auch solche Kompetenzen anerkannt werden, die außerhalb des formalen Studienprogramms erworben wurden. Dazu können sowohl extracurriculare Lernaktivitäten zählen (z.B. studentische Projekte mit Bezug zum Kompetenzprofil des Studienprogramms) oder aber Kompetenzen, die bereits vor Studienbeginn entwickelt wurden, z.B. im Rahmen einer Berufstätigkeit. Solche Lernleistungen einzuschätzen und anzuerkennen, stellt eine wichtige Herausforderung dar.

Shift from Teaching to Learning

Eng mit der Fokussierung von Lernergebnissen (Outcomes) verbunden, ist die verstärkte Betonung von Lernprozessen gegenüber dem Lehrhandeln. Konzentrierte sich die Hochschuldidaktik und -entwicklung bisher häufig auf das Lehren, werden im Rahmen subjektorientierter Ansätze (HOLZKAMP, 1995; LUDWIG, 2005) die Wahrnehmungen und das Handeln der Studierenden zu einem wichtigen Referenzpunkt für die Gestaltung von Lernkontexten. Denn im Sinne einer konstruktivistischen Lerntheorie wird davon ausgegangen, dass Studierende nur durch Eigenaktivität Kompetenzen entwickeln können. Entsprechend sind lerner- oder teamorientierte Lernabläufe (CHUTE et al., 1999) zu gestalten.

(Überfachliche) Kompetenzentwicklung

Die Forderung nach der Entwicklung (überfachlicher) Kompetenzen spezifiziert, welche Art von Lernergebnissen an der Hochschule angestrebt werden sollen. Das Ziel von (Hochschul-)Bildung besteht darin, umfassende Handlungsfähigkeit in verschiedenen Lebenssituationen zu entwickeln. Dazu sind vielfältige Kompetenzen notwendig. Neben der Fachkompetenz sind auch Sozial- und Selbstkompetenz als Dimensionen von Handlungskompetenz anzusprechen (EULER & HAHN, 2007).

In jeder Kategorie sind dabei neben dem notwendigen Wissen auch Fertigkeiten und Einstellungen zu berücksichtigen. Kompetenzorientiertes Lernen braucht dementsprechend nicht nur reine Wissensvermittlung, sondern verlangt nach authentischen Problemsituationen, in denen die Studierenden ihre Handlungsfähigkeiten erproben und weiterentwickeln können (EULER, 2007).

Die drei skizzierten Prinzipien lassen sich nicht scharf voneinander trennen. Vielmehr stellen sie unterschiedliche Perspektiven auf die normative Vorstellung einer wünschenswerten Lehr/Lernkultur dar. Ein solches Leitbild zu qualitativ hochwertigem Lernen und Lehren stellt den aktiv-konstruktiven und eigenverantwortlichen Lernenden in den Mittelpunkt (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL, 2001).

- Outcome-Orientierung kann dabei einer institutionell-organisatorischen Perspektive zugeordnet werden: Die definierten Learning Outcomes bestimmen, welche Kompetenzen im Rahmen eines bestimmten Lernangebots (sei es ein Studienprogramm, ein Modul oder ein einzelnes Lehr/Lernarrangement) erreicht werden sollen. Dazu gehören auch Fragen des Zusammenhangs und der Abgrenzung zwischen mehreren Lernangeboten.
- Die Fokussierung auf das Lernen (Shift from Teaching to Learning) verweist auf eine mikrodidaktische Perspektive: Hier geht es darum, wie Lehr/Lernprozesse zu gestalten sind, um die gewünschten Veränderungen der Lehr/Lernkultur zu erreichen.
- Kompetenzentwicklung schließlich lenkt den Blick auf den einzelnen Lernenden: Mit der Forderung, umfassende Handlungsfähigkeit zu entwickeln, wird ein Ziel vorgegeben, auf das hin eine Lehr-/Lernkultur ausgerichtet werden kann. Letztlich geht es darum, dem einzelnen Lernenden die Entwicklung von Kompetenzen zu ermöglichen.

3 Ein institutionsweiter Ansatz zur Hochschulentwicklung

Die skizzierten normativen Vorstellungen einer qualitativ hochwertigen Lehr/Lernkultur stellen eine Herausforderung für alle an der Hochschulentwicklung beteiligten (insbesondere Lehrende und Lernende, aber auch für die Initiatoren und Moderatoren von Veränderungsprozessen) dar. Es stellt sich die Frage, wie solche didaktischen Postulate konkretisiert und entsprechende Veränderungen innerhalb der Hochschule initiiert und unterstützt werden können.

Häufig wird (insbesondere aufgrund finanzieller oder organisatorischer Beschränkungen) vor allem über Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie über Beratungsangebote versucht, angestrebte Veränderungen in der Lehrpraxis voranzutreiben (MÜRMAN, 2003; vgl. im Zusammenhang mit der Einführung von eLearning EULER et al., 2006)². In den meisten Fällen werden dabei die Lehrenden und deren Lehrpraxis im Rahmen einzelner Lehrveranstaltungen angesprochen. Hochschuldidaktisch kompetente Lehrende und innovative Veranstaltungskonzepte sollen als so genannte „change agents“ Treiber für Innovationen in der Lehre sein und diese Innovationen zu weiteren Mitgliedern ihres Fachgebiets bzw. ihrer Institution tragen. Während sich dieses „klassische“ Vorgehen in der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung seit Jahren bewährt hat, gibt es Faktoren, welche die Effektivität solcher Maßnahmen einschränken können:

- Veränderungsprozesse einzelner Lehrender werden häufig als „lone battles in complex organizational settings“ (D'ANDREA & GOSLING, 2005, S. 5) empfunden. Lehrende, die innovative Konzepte erproben, erhalten meist kaum Anerkennung innerhalb der Hochschule und treffen auf hinderliche Rahmenbedingungen. Wenn beispielsweise Lehrformen außerhalb der Präsenzlehre (z.B. formative Feedbackgespräche mit Studierenden, Beratung von Projekten) nicht auf das Lehrdeputat angerechnet werden, kann dies die Einführung innovativer Lehr/Lernarrangements (wie Studierendenprojekte) behindern.
- Maßnahmen, die auf individueller Ebene ansetzen, versanden zudem häufig, sobald die Unterstützung zentraler (hochschuldidaktischer) Stellen wegfällt (D'ANDREA & GOSLING, 2005, S. 5; HANNAN & SILVER, 2000). Die angestrebte Nachhaltigkeit von Veränderungsinitiativen wird häufig nicht erreicht. D'ANDREA & GOSLING (2005) begründen dies wie folgt:

„Embedded change has often failed to occur in institutions because the principal proponents of the developmental culture in institutions, often the staff in educational development centres, have focused on individual development. This failure to achieve long-term impact is partly a reflection of the marginal status of educational development centres“ (D'ANDREA & GOSLING, 2005, S. 19; vgl. auch GOSLING, 1996).

² Hier ist anzumerken, dass Hochschuldidaktik in diesem Beitrag *nicht* auf den Aus- und Weiterbildungsbereich von Hochschullehrenden reduziert werden soll. Vielmehr stellt das Konzept der institutionsweiten Hochschulentwicklung eine Neuinterpretation eines traditionellen, breiten Verständnisses didaktischen Handelns in der Hochschule dar (vgl. z.B. HUBER, LIEBAU, PORTELE & SCHÜTTE, 1983).

Dementsprechend stellt sich die Frage, wie sichergestellt werden kann, dass Unterstützungs- und Weiterbildungsmaßnahmen sich – über anfänglichen Enthusiasmus hinaus – im alltäglichen Lehr/Lernhandeln niederschlagen (D'ANDREA & GOSLING, 2005, S. 19).

- Veränderungen im Rahmen einzelner Lehrveranstaltungen können durch Faktoren überlagert werden, auf die der einzelne Lehrende keinen Einfluss nehmen kann. Stehen den Studierenden beispielsweise aufgrund des unflexiblen und zeitlich engen Curriculums ihres Studienprogramms nur wenige Freiräume zur Verfügung, ist es unter Umständen schwierig, innovative Veranstaltungsformate – etwa Projektarbeiten mit hohem Selbststeuerungsanteil – durchzuführen. Solche Überlagerungseffekte zwischen verschiedenen Lernaktivitäten der Studierenden verlangen eine veranstaltungsübergreifende Perspektive. Dies stellt eine neue Herausforderung für Lehrende dar.
- Vergleichbares gilt für das Ziel der Interdisziplinarität. Traditionellerweise fühlen sich Hochschullehrende hauptsächlich ihrer Disziplin zugehörig (BECHER & TROWLER, 2001; D'ANDREA & GOSLING, 2005, S. 6). Gleichzeitig steht seit langem die Forderung im Raum, Studienangebote interdisziplinär zu gestalten (HUBER, OLBERTZ, & WILDT, 1994). Dieser Anspruch rückt auch durch die Diskussion um eine Modularisierung von Studien- und Ausbildungsgängen wieder verstärkt in den Mittelpunkt (BARISONZI & THORN, 2003). Dies erfordert von den Lehrenden, nicht nur die Perspektive der eigenen Disziplin einzunehmen, sondern auch die Erfordernisse des jeweiligen Studienprogramms zu kennen und bei der Konzeption des eigenen Lehrangebots zu berücksichtigen. Für die Programmverantwortlichen ist mit der geforderten Interdisziplinarität die Notwendigkeit verbunden, verschiedene Fachkulturen zu integrieren.

Angesichts dieser Herausforderungen stellt sich die Frage, wie individuelle Aus-, Weiterbildungs- und Beratungsangebote für Lehrende sinnvoll ergänzt werden können, um die Lehr/Lernpraxis an Hochschulen zu verändern. Im Sinne eines erweiterten Verständnisses von Hochschulentwicklung bietet sich ein Blick auf die Hochschule als gesamte Institution mit unterschiedlichen Handlungsebenen und entsprechenden Gestaltungsfeldern an. Die Befähigung und Beratung der Lehrenden zur Gestaltung von Lernumgebungen (im Sinne des „Faculty Developments“) muss im Rahmen eines institutionsweiten Ansatzes um zwei Gestaltungsebenen erweitert werden:

- (1) durch Maßnahmen auf einer veranstaltungsübergreifenden, curricularen Ebene der Gestaltung von Studienprogrammen;
- (2) durch Anpassungen bei der Ressourcenzuteilung und der Wertschätzung verschiedener Lehraktivitäten auf einer strategischen Gestaltungsebene.

Entsprechend diesem Verständnis eines institutionsweiten Ansatzes zur Hochschulentwicklung werden im folgenden Abschnitt die verschiedenen Ebenen zur Gestaltung einer angestrebten Lehr-/Lernkultur näher erläutert.

4 Gestaltungsebenen und Handlungsfelder institutionsweiter Hochschulentwicklung

Die oben skizzierten Handlungsfelder einer institutionsweiten Hochschulentwicklung sind, wie bereits erwähnt, auf drei unterschiedlichen Gestaltungsebenen innerhalb der Organisation Hochschule verortet: auf der individuellen Ebene einzelner Akteure, auf der Programmebene und auf der institutionellen Ebene. Dabei stehen auf jeder Ebene didaktische Fragestellungen im Mittelpunkt³. Im Folgenden werden die einzelnen Gestaltungsebenen und jeweils korrespondierende Handlungsfelder beschrieben und konkretisiert.

4.1 Kompetenzentwicklung auf individueller Ebene und didaktisches Design einzelner Lehrveranstaltungen

Diese Ebene umfasst die Aus- und Weiterbildung einzelner Lehrender sowie die modellhafte Entwicklung und Implementierung innovativer Lernumgebungen. Maßnahmen auf dieser Gestaltungsebene werden vor allem im Rahmen einzelner Lehrveranstaltungen über die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden wirksam, aber auch darüber hinaus. Die angestrebte (oben bereits beschriebene) studierendenzentrierte Perspektive hat zur Folge, dass auf dieser Ebene zunehmend auch die Studierenden als aktive Mitgestalter von Lehr-Lernsituationen mit in den Blick genommen werden. Dementsprechend beschränkt sich die individuelle Kompetenzentwicklung nicht auf die Lehrenden. Dem Leitbild des aktiv-konstruktiven lebenslangen Lernenden entsprechend, stellt auch die Entwicklung von (Selbst-)Lernkompetenzen der Studierenden einen wichtigen Schritt bei der Gestaltung einer erstrebenswerten Lehr-/Lernkultur dar.

- *Individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden.* Hierzu gehören hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildungsangebote, wie sie an vielen (deutschsprachigen) Hochschulen verfügbar sind (DANY, 2007). Diese zielen auf die Entwicklung der didaktischen Kompetenz der einzelnen Lehrenden und umfassen i.d.R. vielfältige Veranstaltungen, Hospitationen und Reflexionen zum eigenen Lehrverständnis (etwa im Rahmen einer Portfolio-Arbeit). Teilweise ist eine solche hochschuldidaktische Ausbildung für junge Lehrende verpflichtend oder sogar eine Eingangsvoraussetzung bei der Neubesetzung von Professorenstellen.
- *Gestaltung (innovativer) didaktischer Designs.* Unterstützt durch (hochschuldidaktische) Fachstellen entwickeln einzelne Lehrende (innovative) didaktische Designs. Dabei handelt es sich – aus Sicht der Hochschulentwicklung – normalerweise um einzelne Lehrveranstaltungen, die im Rahmen einer Beratung schrittweise weiterentwickelt werden. Ein möglicher (forschungsbasierter) Ansatz zur Veränderung stellt die so genannte designbasierte Forschung (design-based research (DBR)) dar (JOSEPH, 2004;

³ Damit wird eine Abgrenzung zum Hochschulmanagement vorgenommen, das sich vorwiegend mit strukturell-administrativen Aspekten der Hochschule als Organisation befasst (vgl. hierzu die Ausführungen von HANFT, 2000).

REINMANN, 2005). Darunter wird ein flexibler, aber systematischer Forschungsansatz verstanden, bei dem das theoriebasierte Design, die praktische Umsetzung und die Evaluation von Lehr/Lernarrangements verknüpft werden (WANG & HANNAFIN, 2005).

Es handelt sich dabei um einen iterativen Prozess, so dass bei jeder Durchführung einer Lehrveranstaltung ein neuer Aspekt verändert und somit schrittweise ein möglichst gutes didaktisches Design erreicht werden kann. Das auf diese Weise entstandene Beispiel einer qualitativ hochwertigen Lehr/Lernumgebung kann als „Show-Case“ für weitere zu gestaltende Veranstaltungen dienen. Bei der Entwicklung innovativer didaktischer Designs ist insbesondere die zentrale Bedeutung der Prüfung für das Lernverhalten zu berücksichtigen (nach dem Grundsatz: „Was nicht geprüft wird, wird auch nicht gelernt“ (REEVES, 2006)). Im Sinne eines kohärenten Zusammenspiels von Lernzielen, Lehr-/Lernmethoden und Prüfung sind Prüfungsformen einzusetzen und gegebenenfalls zu entwickeln, die in der Lage sind, umfassende fachliche wie auch überfachliche Handlungskompetenzen zu erfassen.

- *Individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden.* Das Idealbild des aktiv-konstruktiven Lernenden ist in der Praxis selten anzutreffen (vgl. PÄTZOLD, 2008). Folglich müssen Lernende in ihrer Entwicklung unterstützt werden, um diesem Idealbild entsprechen zu können. Zu den dafür erforderlichen Voraussetzungen gehören neben dem notwendigen Vorwissen und der Lernmotivation insbesondere auch die Entwicklung so genannter (Selbst-) Lernkompetenzen (vgl. MANDL & KRAUSE, 2001). Lernkompetenz kann definiert werden als „die Fähigkeit zum erfolgreichen Lern-Handeln“ (ebd., S. 10).

Je nach Auffassung werden darunter verschiedene Kompetenzbereiche gefasst. So beinhaltet Lernkompetenz nach MANDL & KRAUSE (2001) die Selbststeuerungs-, Kooperations- und Medienkompetenz. Dagegen wird der Begriff an anderer Stelle enger gesehen und bezieht sich auf den Lernprozess im eigentlichen Sinne, d.h. auf die Wahl von Lernzielen und Ressourcen, den Gebrauch metakognitiven Wissens und Fertigkeiten sowie der Wahl kognitiver Strategien (vgl. BOEKAERTS, 1999).

Die Kompetenzentwicklung auf individueller Ebene (bei Lehrenden und Lernenden) sowie das didaktische Design stellen den Ausgangspunkt der Hochschulentwicklung dar. Sie sind mit der Curriculumentwicklung auf der Programmebene zu verknüpfen, die im Folgenden beschrieben wird.

4.2 Curriculumentwicklung auf der Programmebene

Auf der Programmebene wird die Ausgestaltung von Studienprogrammen als didaktische Aufgabe im Rahmen der Hochschulentwicklung definiert. Im Mittelpunkt stehen dabei Aspekte wie die systematische Festlegung von Bildungszielen auf der Programmebene, die Integration verschiedener Lernaktivitäten zu einem kohärenten Bildungsangebot sowie die Gestaltung von Rahmenbedingungen für

das non-formale Lernen außerhalb einzelner Lehrveranstaltungen⁴. Mit der Programmperspektive wird das Lernen an der Hochschule in einem breiteren Kontext betrachtet als beim Fokus auf die einzelnen Lehrveranstaltungen. Aktive Programmgestaltung nach didaktischen Gesichtspunkten betrachtet ein Curriculum nicht als einfache Addition der verschiedenen Lehrangebote. Vielmehr wird ein kohärentes und gleichzeitig vielfältiges Programm angestrebt, bei dem nicht nur die Lernziele und -inhalte, sondern auch die Lehr/Lern- und Prüfungsformen aufeinander abgestimmt sind.

- *Identifizierung und Einbindung verschiedener Anspruchsgruppen.* Den Ausgangspunkt der Neu- bzw. Weiterentwicklung von Studienprogrammen bildet die Frage, welche Kompetenzen die Absolvierenden im Rahmen ihres Studiums erwerben sollen. Um diese Frage zu beantworten, sind zunächst relevante Anspruchsgruppen aus Wissenschaft und Praxis zu identifizieren. Mit Blick auf die Wissenschaft ist an die verschiedenen in einem Programm vertretenen Disziplinen zu denken, wobei sowohl die Theorien einer Disziplin als auch bestimmte Forschungsmethoden oder deren Anwendung Berücksichtigung finden können. Aus der Praxis können zukünftige Arbeitgeber und Absolvierende des Programms befragt werden, um die Arbeitsfelder und typische Problemstellungen zu eruieren. Weiterhin sind auch Studierende und Lehrende des Programms wichtige Anspruchsgruppen.
- *Festlegung von Bildungszielen.* Aufbauend auf den Befragungen der Anspruchsgruppen können die Bildungsziele eines Programms bestimmt werden. Entsprechend der oben geforderten Outcomeorientierung sind Bildungsziele ausgehend von den für die Bewältigung der Lebens- und Arbeitssituation notwendigen Kompetenzen zu formulieren. Diese Art der Lernziele wird als lebenswelt- bzw. kompetenzorientiert bezeichnet (BRANSFORD ET AL., 2000; REUSSER, 1995)⁵.

Sie dienen zur Bewältigung komplexer Handlungssituationen und sollten daher auch als Handlungskompetenzen operationalisiert werden, d.h. neben den Fachinhalten auch überfachliche Kompetenzen (z.B. Kommunikations- und Kooperationskompetenz) berücksichtigen. Es handelt sich also nicht um eine Sammlung und Auswahl von Lehrbuchwissen. Bedeutsam ist auch die Frage, inwieweit zur Entwicklung der definierten Bildungsziele die Berücksichtigung verschiedener Disziplinen (im Sinne der Interdisziplinarität) notwendig ist.

- *Integration der Lehrveranstaltungen sowie die Abstimmung von Prüfungs- und Lehr/Lernformen.* An die Frage der Interdisziplinarität schließt sich an, wie die einzelnen Veranstaltungen bzw. Module (die z.T. aus unterschiedlichen Disziplinen stammen) sinnvoll angeordnet werden können, um Kohä-

⁴ Damit grenzt sich die hier vorliegende Auffassung von Curriculum von anderen Verständnissen, wie der inhaltsbezogenen Curriculumtheorie und -forschung, ab (vgl. hinsichtlich der verschiedenen Zugänge BEAUCHAMP, 1983).

⁵ Im Gegensatz zur kompetenzorientierten Formulierung von Lernzielen steht die Definition anhand von disziplinen- bzw. fachbezogenen Inhalten (BRANSFORD et al., 2000, S. 39).

renz im Studienprogramm zu erreichen. Gleichzeitig ist veranstaltungsübergreifend abzustimmen, welche unterschiedlichen Lehr- und Prüfungsformen zum Einsatz kommen können, um die Bildungsziele zu erreichen. Insbesondere der Integration von Wissensbeständen aus verschiedenen Veranstaltungen und Disziplinen sollte durch die Gestaltung entsprechender Lern- und Prüfungsformate (z.B. Projekte, Forschungsseminare) ausreichend Platz eingeräumt werden.

- *Rahmenbedingungen zur Anerkennung informellen und non-formalen Lernens.* Letztlich ist zu bestimmen, wie mit außerhalb des Studienprogramms erworbenen Kompetenzen umgegangen wird. Hier stellt sich die Frage, inwieweit es durch die verwendeten Prüfungsformen ermöglicht wird, auch informelles Lernen anzuerkennen, z.B. in Praktika oder studentischen Vereinen erworbene Kompetenzen ebenfalls zu prüfen.

4.3 Strategieentwicklung auf institutioneller Ebene

Schließlich beinhaltet ein institutionsweiter Ansatz der Hochschulentwicklung auch die strategische Positionierung und Weiterentwicklung der Lehre in einer Hochschule. Aufbauend auf der Programmentwicklung umfasst dies das Portfoliomanagement der verschiedenen Studienangebote einer Hochschule. Des Weiteren gehören dazu insbesondere Fragen der Ressourcenzuteilung sowohl in Bezug auf die Möglichkeiten der einzelnen Lehrenden als auch hinsichtlich der Ausstattung von Programmen. Letztlich steht Hochschulentwicklung auf der strategischen Ebene vor der Herausforderung, Lehre und die hochschulweite Entwicklung einer qualitativ hochwertigen Lehr/Lernkultur als wichtiges Qualitätskriterium in die Entscheidungsgremien und -prozesse einer Hochschule einzubringen.

- *Portfoliomanagement:* Dies umfasst Entscheidungen darüber, welche Studienprogramme angeboten werden und wie sich die einzelnen Angebote voneinander, aber auch von Programmen anderer Hochschulen abgrenzen sollen. Die Hochschulentwicklung übernimmt die Rolle eines Unterstützers und Begleiters in der Entscheidungsfindung, z.B. durch das Bereitstellen von Analysekräften und -instrumenten sowie die Erfassung der Profile einzelner Studienprogramme.
- *Ressourcenzuteilung:* Entsprechende Ressourcen – sowohl für einzelne Lehrende, als auch für die Studienprogramme – stellen eine Voraussetzung dafür dar, dass qualitativ hochwertige Lehre an einer Hochschule ermöglicht wird. Hierzu gehört beispielsweise, dass Ressourcen für innovative Lehr/Lernformen zur Verfügung stehen oder Anreize geschaffen werden, die Lehre an den oben dargestellten normativen Leitlinien zu orientieren und die dafür notwendigen Veränderungen durchzuführen.
- *Positionierung von Lehr/Lernkultur als Entwicklungsschwerpunkt:* Eine wesentliche Aufgabe auf strategischer Ebene besteht für die Hochschulentwicklung darin, die Entwicklung der Lehr/Lernkultur als wichtiges Thema für die Hochschule zu positionieren. Um dies zu erwirken, ist es notwendig, die Vorstellungen und Ziele im Hinblick auf die Lehr/Lernkultur in den verschiedenen Gremien einer Hochschule zum Thema zu machen (BIGGS,

2003). Weiterhin wird die Erreichung dieses Ziels durch die strukturelle Verankerung verschiedener Stellen innerhalb der Hochschule unterstützt. Hierzu können beispielsweise die lehrorientierte Ausrichtung von Teilen des Hochschulmanagements (z.B. durch einen Prorektor Lehre), die Institutionalisierung von Evaluation und Qualitätsentwicklung sowie von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung beitragen.

4.4 Wechselwirkungen zwischen den Gestaltungsebenen

Die drei skizzierten Gestaltungsebenen bilden den Rahmen für das vorgeschlagene Konzept einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. Zu beachten ist dabei, dass die Aufteilung in drei Ebenen eine rein *analytische Trennung* darstellt. Wie Abbildung 1 illustriert, bestehen zwischen individueller, curricularer und strategischer Gestaltungsebene eine Vielzahl enger Wechselwirkungen.

Beispielsweise nehmen strategische Entscheidungen der Hochschulleitung zur Verfügbarkeit bzw. Notwendigkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungen Einfluss auf die Lehr- (und gegebenenfalls Lern-)Kompetenzen auf der individuellen Gestaltungsebene. Umgekehrt können Erwartungen von Lehrenden und Studierenden an die Hochschule strategische Entscheidungen beeinflussen bzw. Entwicklungsrichtungen einer Hochschule vorgeben. Ähnliche Zusammenhänge bestehen zwischen der individuellen und der curricularen Ebene: Ob ein Programm stimmig und kohärent gestaltet werden kann, hängt wesentlich von der Bereitschaft der Lehrenden ab, sich über Ziele und Gestalt des Gesamtprogramms sowie ihrer individuellen Lehrveranstaltungen auszutauschen und abzustimmen.

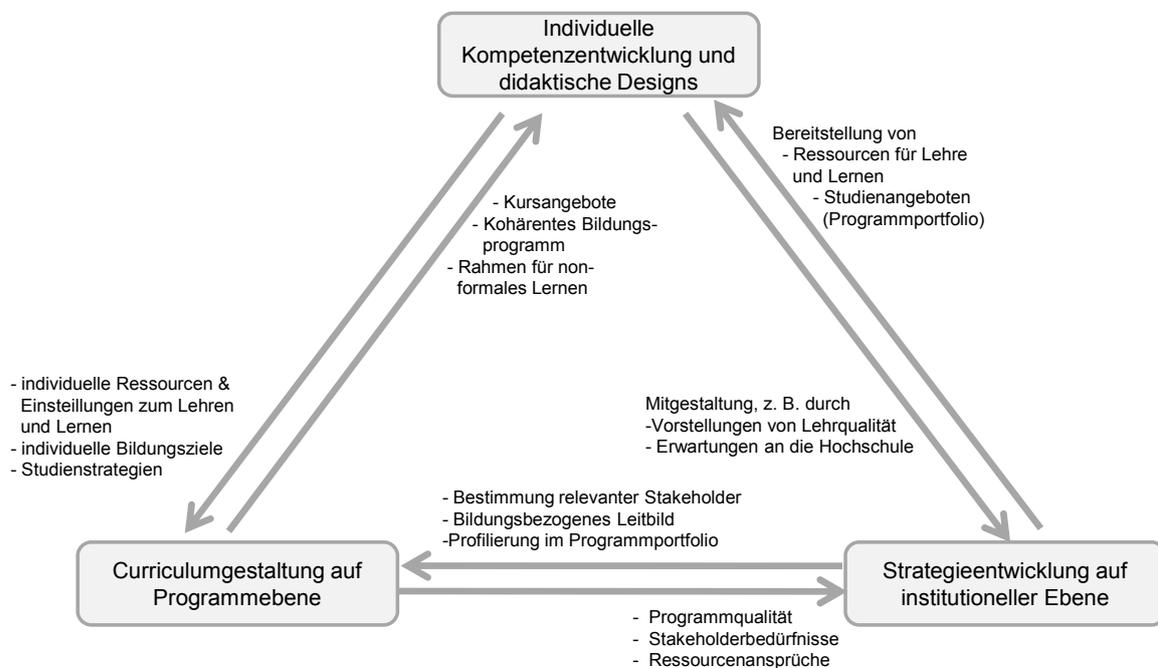


Abbildung 1. Die Gestaltungsebenen institutionsweiter Hochschulentwicklung mit den jeweiligen Wechselwirkungen (eigene Darstellung).

Die Struktur des Programms wiederum gibt vor, mit welchen Einschränkungen und Freiräumen sich die Studierenden bei der Gestaltung ihres Studienpfades konfrontiert sehen. Inwieweit die Studierenden in der Lage sind, ihren eigenen Studienverlauf sinnvoll zu planen und Querverbindungen zwischen unterschiedlichen Lernerfahrungen herzustellen, hängt wiederum von deren individuellen (Lern-)Kompetenzen ab. Abbildung 1 bietet einen kompakten Überblick über die zahlreichen denkbaren Verbindungen zwischen den drei Gestaltungsebenen.

Diesen Verbindungen zwischen den einzelnen Gestaltungsebenen entsprechend sind Maßnahmen zur Hochschulentwicklung auf jeder der drei identifizierten Ebenen nicht isoliert, sondern im Gesamtzusammenhang der institutionsweiten Perspektive zu sehen. Das große Potenzial dieser Sichtweise liegt darin, dass mögliche Unstimmigkeiten zwischen den dargestellten Ebenen erkannt und dysfunktionale oder gar widersprüchliche Handlungsweisen vermieden werden können.

Dieses Potenzial tatsächlich auszuschöpfen, stellt jedoch gleichzeitig die wesentliche Herausforderung des institutionsweiten Entwicklungsansatzes dar. Denn für Hochschulentwickler/innen bedeutet es, auf allen drei institutionellen Handlungsebenen innerhalb der Hochschule zu agieren und sich mit unterschiedlichen Personen und Prozessen zu befassen. Dazu gehören die Konzeption und das Angebot hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung sowie Beratung auf der individuellen Ebene. Gleichzeitig umfasst es aber auch die aktive Involvierung in strategische und damit auch hochschulpolitische Entscheidungsprozesse.

In der Folge impliziert der hier vertretene, institutionsweite Entwicklungsansatz auch ein bestimmtes Kompetenzprofil der in der Hochschulentwicklung tätigen Personen. Im folgenden Abschnitt wird die Frage des Tätigkeits- und folglich des Kompetenzprofils institutionsweit orientierter Hochschulentwickler/innen diskutiert. Unterstützt wird diese Diskussion sowohl durch die Bezugnahme auf Forschungsarbeiten zu den so genannten „professional identities“ nach WHITCHURCH (2009) von Servicepersonal an Hochschulen als auch durch drei Interviews mit ausgewählten Experten.

5 Funktionsbereiche und Aufgabenprofil institutionsweiter Hochschulentwicklung

5.1 Vielfältige Rollenanforderungen

Um das Rollenprofil institutionsweit agierender Hochschulentwicklung klarer abstecken zu können, erscheint es zunächst sinnvoll, die unterschiedlichen *Rollen* zu betrachten, die auf der individuellen, der curricularen und der strategischen Handlungsebene einzunehmen sind:

- Die *individuelle Handlungsebene* mit ihrem Schwerpunkt auf der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden sowie der Gestaltung innovativer Lernumgebungen verlangt vor allem nach (hochschul-) didaktischer Fachkompetenz. Hierzu gehören neben dem Wissen um didaktische Theorien und Modelle auch Fertigkeiten (Lehr- und Beratungskompetenzen) hinsichtlich der Ver-

mittlung dieser Fachkompetenz an die aus- und weiterzubildenden Hochschullehrenden. Das Rollenprofil der individuellen Handlungsebene lässt sich mit dem Begriff des hochschuldidaktischen Service-Dienstleisters umschreiben.

- Auf der *curricularen Handlungsebene* mit ihrem Schwerpunkt auf der Programmentwicklung agiert die Hochschulentwicklung vorwiegend in der Rolle eines Beraters. Die Aufgabe besteht darin, das bestehende Profil eines Programms zu analysieren, auf mögliche Entwicklungsrichtungen hinzuweisen (z.B. auf Basis von Benchmarking und Abgrenzung von anderen Programmen) und Strategien zu deren Umsetzung aufzuzeigen. Dazu gehört, mit den verschiedenen Anspruchsgruppen innerhalb eines Programms (Programmverantwortliche, Lehrende, Studierende, Arbeitgeber etc.) in einen Dialog zu treten und deren Perspektiven und Ansprüche miteinander abzustimmen. Zudem gilt es, die didaktische Perspektive dabei stets im Blick zu behalten und gegebenenfalls gegenüber anderen (z.B. administrativen) Erwägungen zu vertreten.
- Auf der *strategischen Handlungsebene* mit ihrem Schwerpunkt auf der organisationsweiten Weiterentwicklung der Lehre wird die Hochschulentwicklung zum Mitgestalter organisationsweiter (d.h. politischer und administrativer) Planungs- und Entscheidungsprozesse. Ihre Aufgabe beinhaltet auf dieser Ebene, die Ansprüche einer didaktisch hochwertigen Lehre gegenüber anderen Zielsetzungen der Hochschule (z.B. effiziente Bewältigung großer Studierendenzahlen, Konzentration auf die Forschung etc.) zu positionieren. Dabei gilt es, die verschiedenen Aufgaben und Ziele der Hochschule ebenso zu kennen (vgl. BLACKMORE, 2009), wie relevante Interessengruppen und deren Positionierung innerhalb der Hochschule. Dazu ist es notwendig, sich in den relevanten Netzwerken der eigenen Organisation zu bewegen.
- Eine *querliegende Rolle* institutionsweit agierender Hochschulentwicklung ist die des Forschenden, vor allem im Rahmen der eigenen Organisation. Denn wenn die Lehr/Lernkultur auf allen drei Gestaltungsebenen systematisch weiterentwickelt werden soll, ist es notwendig, die Veränderungsmaßnahmen im Sinne einer designorientierten Forschung (JOSEPH, 2004) zu fundieren und zu begleiten (BLACKMORE, 2009).

Diese Zusammenstellung der verschiedenen Rollen und Aufgaben einer institutionsweit ausgerichteten Hochschulentwicklung zeigt, dass ein breites Kompetenzspektrum angesprochen wird: Die Rolle des Aus- und Weiterbildners verlangt andere Kompetenzen als die des Programm-Beraters oder des politisch agierenden Organisationsentwicklers. Das Anforderungsprofil an institutionsweit agierende Hochschulentwickler/innen überspannt verschiedene Funktionsbereiche, wie sie klassischerweise an Hochschulen zu finden sind, und bewegt sich zwischen Serviceangebot, politisch-administrativer Mitgestaltung und akademisch-forschender Tätigkeit. Eine solchermaßen „entgrenzte“ (BECK, BONSS & LAU, 2004) Vorstellung von Hochschulentwicklung fällt in einen Funktionsbereich der Hochschule, den WHITCHURCH (2008) als „Third Space“ bezeichnet. „In this space, the concept of administrative service has become reoriented towards one of partnership with academic colleagues and the multiple constituencies with whom institutions interact“ (WHITCHURCH, 2008, S. 378).

5.2 Institutionsweit agierende Hochschulentwickler/innen als „Blended Professionals“

Die institutionsweite Hochschulentwicklung als typisches Beispiel eines „Third Space“ beschreibt einen *Funktionsbereich* innerhalb der Hochschule, der verschiedene Rollen überspannt und damit unterschiedliche Tätigkeits- und Kompetenzanforderungen stellt. Dabei kann dieser Funktionsbereich – theoretisch – auf verschiedene Personalstellen verteilt werden, die dann im Rahmen eines gemischten Teams zusammenarbeiten, das den beschriebenen Third-Space-Funktionsbereich ausfüllt. Wird hier allerdings die Tatsache berücksichtigt, dass für die lehrbezogene Hochschulentwicklung zuständige Fachstellen, Abteilungen und Institute in der Regel nur mit relativ wenigen Personalstellen ausgestattet sind, wird klar, dass die entgrenzten Rollenanforderungen nicht nur auf den Funktionsbereich der Hochschulentwicklung, sondern auch auf die *Tätigkeit einzelner Personen*, zutreffen.

WHITCHURCH (2009) prägt für Hochschulangehörige, welche die multiplen Anforderungen von Third-Space-Funktionen in ihrer Person vereinigen, den Begriff der „Blended Professionals“. „[*Blended professionals are*] recruited for dedicated appointments that spanned both professional and academic domains“ (WHITCHURCH, 2009, S. 408). Es erscheint klar, dass das Konzept einer institutionsweiten Hochschulentwicklung auf Personen angewiesen ist, die im Sinne von Blended Professionals in der Lage sind, auf verschiedenen Gestaltungsebenen der Hochschule zu agieren und – damit verbunden – mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen in Dialog zu treten. Allerdings lässt sich bisher nur wenig über die tatsächlichen Arbeitssituationen und die Bedürfnisse sowie Kompetenzen solcher Personen sagen.

Zwangsläufig verbindet sich mit dieser doch sehr anspruchsvollen Idealvorstellung die Frage, wie eine solche institutionsweite Hochschulentwicklung konkret umgesetzt werden kann. Daraus ergeben sich mit Blick auf die Konzepte des Third Space und der Blended Professionals zwei Fragenkomplexe:

- (1) *Organisationale Einbettung*: Wie kann die Hochschulentwicklung organisatorisch so verankert werden, dass im Sinne des institutionsweiten Entwicklungsansatzes ein Zugang zu den verschiedenen Gestaltungsebenen innerhalb einer Hochschule besteht?
- (2) *Personelles Profil*: Welches Profil müssen Hochschulentwickler/innen aufweisen, um den Kompetenzanforderungen an die Rolle eines Blended Professionals gerecht werden zu können? Und: welche Rahmenbedingungen muss die Hochschule bereitstellen, um Personen mit einem angemessenen Kompetenzprofil in der Hochschulentwicklung beschäftigen zu können?

Um Antworten auf diese Fragen im Sinne einer ersten Exploration näher zu kommen, haben die Autoren Interviews mit drei ausgewählten Experten/innen durchgeführt. Die Auswahl der befragten Personen erfolgte im Sinne eines zielgerichteten (purposeful) sampling (PATTON, 2002, S. 230). Im Rahmen einer Online-Recherche wurden hochschuldidaktische Einrichtungen identifiziert, die – gemäß

den Beschreibungen auf ihrer Homepage – einen Ansatz im Sinne der institutionsweiten Hochschulentwicklung verfolgen.⁶

6 Rahmenbedingungen einer institutionsweiten Hochschulentwicklung

Im Folgenden werden die aus den explorativen Interviews abgeleiteten Einblicke in (1) die notwendige und mögliche organisatorische Einbettung einer institutionsweiten Hochschulentwicklung sowie (2) hinsichtlich des personellen Profils von Hochschulentwicklern/innen dargestellt.

6.1 Organisatorische Einbettung

Eine geeignete organisatorische Einbettung ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Hochschulentwicklung institutionsweit, d.h. auf der individuellen, curricularen und strategischen Ebene, tätig und wirksam werden kann. Im Vergleich zur heute häufig anzutreffenden Fokussierung auf die hochschuldidaktische Ausbildung und Beratung von Lehrenden (individuelle Ebene) stellt die Berücksichtigung programmatischer und strategischer Fragen eine Herausforderung dar. Diese besteht nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern wird auch in den Interviews mit Experten aus Großbritannien deutlich:

„15 years ago in the UK, educational development was very much focused on helping individuals ... now, there is certainly an awareness that we need to make a strategic difference“ (Prof. Paul Blackmore)⁷.

Um überhaupt die Möglichkeit zu haben, auf strategische Fragestellungen Einfluss zu nehmen, ist ein Zugang zu den (strategischen) Entscheidern innerhalb einer Universität wichtig. Insofern bietet sich die Anbindung der Hochschulentwicklung als Stabsstelle an die Hochschulleitung an. Denkbar wäre eine Kopplung an die Rektorsfunktion mit Zuständigkeit für die Lehre an der Hochschule.

Im Hinblick auf die organisatorische Verankerung wird es auch als wesentlich erachtet, dass die Hochschulentwicklung von den Personen im akademischen Bereich einer Hochschule als Partner akzeptiert wird. Um eine solche „academic credibility“ (Gwen van der Velden)⁸ sicherzustellen, kann die Einbindung in eine akademische Einheit, z.B. innerhalb der Pädagogik, sinnvoll sein, um auf diese Weise die Nähe zu Forschungsthemen aufrechtzuerhalten. Mit dieser Verortung innerhalb der Hochschule könnte gegebenenfalls verhindert werden, dass die Hochschulentwicklung als reine Management-Einheit wahrgenommen wird. Gleichzeitig stellt sich damit jedoch das Problem, dass die Eigenständigkeit und damit die

⁶ Eine Anfrage bei der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik bestätigte, dass es im deutschsprachigen Raum bisher nur relativ wenige Einrichtungen zu geben scheint, die einen solchen Ansatz in umfassender Weise verfolgen.

⁷ Director of King's Learning Institute, King's College London.

⁸ Director of Learning and Teaching Enhancement, University of Bath.

hochschulweite Zuständigkeit der Stelle für Hochschulentwicklung – im Unterschied zum pädagogischen Institut – nicht mehr nach außen deutlich wird. Dadurch kann der Zugang zu anderen Fakultäten und Instituten sowie zu Hochschulmanagement und -verwaltung erschwert werden.

Eine letzte Möglichkeit stellt schließlich die Einbindung in den Personalbereich der Hochschule dar (im Sinne des „Personalmanagements“). Allerdings wurde in den Interviews deutlich, dass eine solche Verankerung keinesfalls als sinnvoll gesehen wird, da sich damit der Stellenwert der Hochschulentwicklung – insbesondere vom Blickwinkel der Akademiker – auf rein administrative Aspekte reduzieren könnte. Blackmore beschreibt dies mit Bezug auf den britischen Kontext:

„Although it seems to make organizational sense, it is difficult to engage academic staff in discussing academic issues from a non-academic base, especially one that may be seen to be "managerial" in its purpose and style.“

Insbesondere gegenüber den Lehrenden, aber auch gegenüber den Programmverantwortlichen stellt die akademische Glaubwürdigkeit der Hochschulentwicklung eine Voraussetzung für eine gelingende Interaktion dar. Diese Glaubwürdigkeit bei gleichzeitiger Nähe zu den strategischen Entscheidungsprozessen scheint am ehesten erreichbar, wenn die Hochschulentwicklung als unabhängige (Stab-)Stelle mit Verbindung zum Management konzipiert wird. So stellt Blackmore fest: „the whole decision-making is carried by the pro-vice chancellor“⁹.

Gemäß unseren Interviewpartnern schafft eine Stabsfunktion innerhalb des Hochschulmanagements die besten Bedingungen zur institutionsweiten Gestaltung der Lernkultur.

„I find it most effective to run an independent unit that reports in to the pro-vice chancellor“ (Blackmore).

„I’m part of the senior management ... and I’m answerable directly to the pro-vice chancellor of learning and teaching“ (Van der Velden).

Allerdings ist diese Verankerung als Stabstelle noch nicht häufig anzutreffen. „Those people in educational development are not usually placed in very senior positions“ (Blackmore). Wenn die für Hochschulentwicklung Zuständigen nicht sehr eng mit dem Hochschulmanagement verbunden sind, kann dies dazu führen, dass das Handeln auf der strategischen Ebene erschwert wird.

„Wie weit wir strategisch für die gesamte Universität wirken, bin ich nicht sicher, da wir nur eine von sechs Fachstellen des Bereichs Lehre und somit strukturell recht tief angehängt sind“ (Mandy Schiefner)¹⁰

Schließlich bleibt noch die Frage offen, in welchem Maße die Hochschulentwicklung Forschung im akademischen Sinne betreiben sollte und muss. Die Interviewpartner stimmen zumindest darin überein, dass die Arbeit von Hochschulentwicklern/innen forschungsbasiert sein sollte, d.h. auf Erkenntnisse des pädago-

⁹ An deutschsprachigen Hochschulen entspricht diese Position in etwa einem Prorektor Lehre bzw. einem Studiendekan. Die Bezeichnungen variieren je nach Hochschule.

¹⁰ Stellvertretende Leiterin der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich.

gisch-didaktischen Fachdiskurses zurückgreift. In Bezug auf eigene Forschungsaktivitäten gibt es unterschiedliche Einschätzungen: Während an der Universität Zürich Mitarbeitende (z.T. privat durchgeführte) Forschung in ihre Arbeit integrieren (Schiefner), gehören für Blackmore allenfalls organisationsinterne Evaluations- und Begleitforschungsaktivitäten zum Kernbereich der Hochschulentwicklung (vgl. Blackmore, 2009).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Interviewten gute Argumente für eine Positionierung der Hochschulentwicklung als Stabsstelle mit Nähe zum Hochschulmanagement auf Rektoratsebene vorbringen. Zentral ist dabei das Wahre der „akademischen Glaubwürdigkeit“, die sowohl durch den Rückgriff auf wissenschaftlich fundiertes Wissen, als auch durch ein Auftreten als akademisch aktive, d.h. forschende Einheit gefördert werden kann. Eine wesentliche Rolle spielt dabei auch das personelle Profil der Hochschulentwicklung, auf das im Folgenden eingegangen wird.

6.2 Personelles Profil der Hochschulentwickler/innen

Wie bereits erläutert, können Hochschulentwickler/innen als Blended Professionals bezeichnet werden. Das bedeutet, dass sie sowohl akademische als auch Service-Leistungen erbringen bzw. auch als Schnittstelle zwischen diesen beiden „Welten“ fungieren. Van der Velden drückt dies wie folgt aus: „one foot is within the academic departments, the other foot is with the bureaucratic services“. Damit ist es notwendig, dass Hochschulentwickler/innen ein Verständnis für die akademische Welt mitbringen.

„It is important that whoever is in that job understands academic life and work and understands a range of academic disciplines“ (Blackmore).

Das Verstehen des akademischen Betriebs und die Fähigkeit, sich auf *unterschiedliche disziplinäre Kulturen* (BECHER & TROWLER, 2001) einlassen zu können, stellt auch eine Voraussetzung dar, um die oben bereits erwähnte „akademische Glaubwürdigkeit“ zu erlangen. Hierfür ist ein akademischer Hintergrund unentbehrlich. Allerdings erscheint es nachrangig, auch während der Tätigkeit als Hochschulentwickler/innen noch im akademischen Umfeld aktiv zu sein (d.h. zu forschen und zu lehren). Hier gilt dieselbe offene Frage wie für die Forschungsorientierung der Hochschulentwicklung im Allgemeinen.

„However, whether they actually need to be an academic at that point is difficult to say. In general it helps. Some highly effective heads of development are not academics, but they need very strong academic support to succeed.“ (Blackmore).

Neben dem Kennen der akademischen Landschaft, erscheint es auch unabdingbar, die individuellen „Sprachen“ der verschiedenen Funktionsbereiche innerhalb der Hochschule zu kennen, zu verstehen und zu sprechen. Zu unterscheiden sind hier der akademische Jargon, die administrative Logik und politische Fragestellungen. Die Interviewten sprechen hier von einer „Übersetzungsleistung“ (Schiefner; Van der Velden), die Hochschulentwickler/innen zu leisten hätten, um Entwicklungsinitiativen für die unterschiedlichen Akteure innerhalb der Hochschule nachvollziehbar darzustellen.

„In terms of skills it's ... really understanding your politics and it's really understanding the different policies and discourses of all the different groups that you work with“ (Van der Velden).

Gleichzeitig ist pädagogische Expertise notwendig, um die notwendige didaktische Beratung und Weiterbildung durchführen zu können sowie die pädagogischen Fragestellungen bei der Programm- und Strategieentwicklung innerhalb einer Hochschule nicht aus dem Blick zu verlieren.

Damit Hochschulen Personen mit diesem – anspruchsvollen – Profil beschäftigen können, sind gewisse strukturelle Rahmenbedingungen notwendig:

- Stellen für Hochschulentwickler/innen sollten nicht nur kurzfristig besetzt werden. Nach Einschätzung der Interviewten kann nur durch eine *langfristige Personalbindung* die Kenntnis der Hochschule mit ihren unterschiedlichen Handlungslogiken und Akteuren erlangt werden, die letztlich Voraussetzung für die geforderte „Übersetzungsleistung“ von Hochschulentwicklern/innen darstellt. Damit ist eine angemessene Sicherheit der Stelle verbunden.
- Die Stellen sollten weiterhin als *akademische Positionen* gestaltet sein, d.h. nicht als Verwaltungs- oder Managementfunktion. Dadurch kann einerseits die „akademische Glaubwürdigkeit“ erreicht werden, andererseits machen akademische Stellen die Arbeit innerhalb der Hochschulentwicklung für qualifizierte Personen erst attraktiv. Denn das geforderte Kompetenzprofil spricht insbesondere solche Personen an, denen prinzipiell auch eine rein akademische Karriere offensteht. Van der Velden fasst dies folgendermaßen zusammen:

„For academic staff developers and educational developers, you really need academic post ... for the right candidates, it can be a senior lectureship, not yet a professorship“.

Den mit Hochschulentwicklung betrauten Mitarbeitern/innen müssen Möglichkeiten der persönlichen Weiterentwicklung im Rahmen ihrer Tätigkeit geboten werden. Häufig sind vertikale Aufstiege aufgrund flacher Hierarchien in den betreffenden Abteilungen beschränkt. Entsprechend sind „laterale Entwicklungsmöglichkeiten“ zu bedenken, z.B. indem eine gewisse Forschungstätigkeit und somit Weiterentwicklungsmöglichkeit innerhalb der Hochschulentwicklung angeboten wird, wie dies an der Universität Zürich der Fall ist.

„Für die meisten Leute ist es ein „kompetenzorientiertes“ Weiterkommen. Die sagen, es reicht mir, ich arbeite an einer Universität, ich hab' spannende Projekte, ich will inhaltlich arbeiten“ (Schiefner).

7 Gestaltung von Lehr/Lernkultur als permanenter, organisationsweiter Prozess

Hochschulentwicklung stellt nach dem zugrunde gelegten Verständnis eine institutionsweite Gestaltungsaufgabe dar, die im Dialog mit den beteiligten Akteuren auf allen Gestaltungsebenen der Hochschule abläuft. Dies umfasst die Ansprache individueller Lehrender auf der Ebene der Lehrveranstaltung, die Einbindung der Programmverantwortlichen auf der curricularen Ebene und die Diskussion strategischer Themen auf der organisatorischen Ebene. Ein zentraler Aspekt ist dabei der *dialogische Umgang* mit den Querverbindungen (Abbildung 1) und eventuellen Spannungsfeldern zwischen den Gestaltungsfeldern.

Um institutionsweite Hochschulentwicklung nachhaltig gestalten zu können, ist sie weiterhin als *permanenter* Prozess zu verstehen, der mehr umfasst als singuläre, voneinander unabhängige Entwicklungsprojekte. Gegenüber einer kurzfristigem Projektlogik wird Hochschulentwicklung als dauerhafter Funktionsbereich innerhalb der Hochschule angesehen. Es handelt sich um eine typische Third-Space-Funktion, die nach vielseitigen und motivierten *Blended Professionals* verlangt.

Die aufgenommenen Expertenmeinungen zeigen, dass eine solche Tätigkeit nicht (zumindest nicht ausschließlich) eine Übergangs- oder Qualifizierungsstufe in der Karriere von Hochschulentwicklern/innen darstellt, sondern vielmehr langfristige Perspektiven und Entwicklungschancen bieten sollte. Nur so lassen sich entsprechend qualifizierte Personen und Persönlichkeiten gewinnen:

„It is a specific kind of person that works here. ... They are quite extrovert, enthusiastic, proactive kinds of people“ (Van der Velden).

Durch eine institutionsweite Hochschulentwicklung kann langfristig eine wünschenswerte Lehr/Lernkultur etabliert werden.

8 Literaturverzeichnis

- Evett, J.** (2009): Professionalitätsdiskurs und Management: ein Paradoxon der Moderne. In: Eurich, J. & Brink, A. (Hrsg.): Leadership in sozialen Organisationen, S. 159-168. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barisonzi, J. & Thorn, M.** (2003). Teaching Revolution: Issues in Interdisciplinary Education. *College Teaching*, 51(1), 5-8.
- Beauchamp, G. A.** (1982). Curriculum Theory: Meaning, Development, and Use. *Theory into Practice*, 21(1), 23-27.
- Becher, T. & Trowler, P.** (2001). Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines (2). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beck, U., Bonß, W. & Lau, C.** (2004). Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie der reflexiven Modernisierung? Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Biggs, J. B.** (2003). Teaching for quality learning at university: what the student does (2nd ed.). London: Open University Press.
- Bjornavold, J.** (2000). Making Learning Visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Blackmore, P.** (2009). Conceptions of development in higher education institutions. *Studies in Higher Education*, 34(6), 663-676.
- Boekarts, M.** (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-475.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R.** (2000). How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School. Washington, DC: National Academy Press.
- Chute, A., Thompson, M. & Hancock, B.** (1999). The McGraw-Hill Handbook of Distance Learning. New York: McGraw-Hill.
- D'Andrea, V. & Gosling, D.** (2005). Improving Teaching and Learning in Higher Education: A whole institution approach. Maidenhead: Open University Press.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W.** (2007). Kompetenzentwicklung im Netz: New Blended Learning im Web 2.0. Köln: Wolters Kluwer.
- Euler, D.** (2007). Methoden und Prinzipien zur Förderung von Sozialkompetenzen im Rahmen des kooperativen Lernens. In D. Euler et al. (Hrsg.), Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 21 (S. 33-46). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Euler, D. & Hahn, A.** (2007). Wirtschaftsdidaktik (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Euler, D., Hasanbegovic, J., Kerres, M. et al.** (2006). Handbuch der Kompetenzentwicklung für E-Learning Innovationen. Eine Handlungsorientierung für innovative Bildungsarbeit in der Hochschule. Bern: Hans Huber.
- Gosling, D.** (1996). What do UK educational development units do? *Journal for Academic Development*, 1(1), 75-83.
- Graus, O. & Welbers, U.** (Hrsg.) (2005). The Shift from Teaching to Learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld: Bertelsmann.

- Hanft, A.** (2000). Sind Hochschulen reform(un)fähig? – Eine organisationstheoretische Analyse. In A. Hanft (Hrsg.), *Hochschulen managen?: Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 3-24). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Hannan, A. & Silver, H.** (2000). *Innovating Higher Education: Teaching, Learning and Institutional Cultures*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Holzkamp, K.** (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausgabe). Frankfurt am Main: Campus.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G. et al.** (1983). Fachcode und studentische Kultur. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (75, S. 144-170). Weinheim: PVU.
- Huber, L., Olbertz, J. H. & Wildt, J.** (1994). Auf dem Weg zu neuen fachübergreifenden Studien. In L. Huber (Hrsg.), *Über das Fachstudium hinaus: Berichte zu Stand und Entwicklung fachübergreifender Studienangebote an Universitäten* (97, S. 9-47). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J. et al.** (2008). *Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*. IWP Arbeitsbericht. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Joseph, D.** (2004). The Practice of Design-Based Research: Uncovering the Interplay Between Design, Research, and the Real-World Context. *Educational Psychologist*, 39(4), 235-242.
- Kauffeld, S. & Grote, S.** (2000). Sozialkompetenz als der Schlüssel zur erfolgreichen Bewältigung von Optimierungsaufgaben? – Zur Bedeutung der Kompetenzfacetten. In E. Frieling et al. (Hrsg.), *Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter?* (S. 49-73). Münster et al.: Waxmann.
- Knauf, H.** (2003). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule: Einführung in das Thema. In H. Knauf & M. Knauf (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen praktisch* (S. 11-30). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ludwig, J.** (2005). Modelle subjektorientierter Didaktik. *Report*, 28(1), 75-80.
- Mandl, H. & Krause, U.-M.** (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*, Forschungsbericht Nr. 145. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Mürmann, M.** (2003). „Paderborner Hochschuldidaktik-Modell“ – ein Konzept für die hochschuldidaktische Qualifizierung an der Universität Paderborn. In J. Wildt; K. Blümcke & B. Encke (Hrsg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik* (S. 274-280). Bielefeld: Bertelsmann.
- Patton, M. Q.** (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3). Newbury Park London & New Delhi: Sage.
- Pätzold, G.** (2008). Ist selbstgesteuertes Lernen Garant für die Nachhaltigkeit der Lernkompetenz? *bwp @*, Spezial 4.
- Reeves, T. C.** (2006). How do we know they are learning?: The importance of alignment in higher education. *International Journal of Learning Technology*, 2(4), 294-309.

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52-69.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 601-646). Weinheim: Beltz PVU.

Reusser, K. (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Dörig (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen* (S. 164-190). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. et al. (Hrsg.). (2009). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: wbv.

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research & Development*, 53(4), 5-23.

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

Whitchurch, C. (2009). The rise of the blended professional in higher education: a comparison between the United Kingdom, Australia, and the United States. *Higher Education*, 58, 407-418.

AutorInnen



Tobias JENERT, M.A. || Universität St. Gallen || Institut für
Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG) || Dufourstrasse 40a,
CH-9000 St. Gallen

www.selbststudium.unisg.ch bzw.

www.iwp.unisg.ch

tobias.jenert@unisg.ch



Dr. Taiga BRAHM || Universität St. Gallen || Institut für
Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG) || Dufourstrasse 40a,
CH-9000 St. Gallen

www.selbststudium.unisg.ch bzw.

www.iwp.unisg.ch

taiga.brahm@unisg.ch