
Antje MANSBRÜGGE (Hamburg) & Johannes WILDT (Dortmund)¹

Lehreⁿ: „Impuls zur wissenschaftlichen Lehre“ – ein innovatives Weiterbildungsformat

Zusammenfassung

Lehreⁿ ist ein innovatives Weiterbildungsprogramm für Hochschulmanagement, Hochschullehrer/innen sowie Hochschuldidaktiker/innen, die sich in der Entwicklung von Lehre und Studium engagieren. Der Werkstattbericht informiert über die zugrundeliegenden Philosophien, die thematische Struktur, den Ablauf, die Teilnehmerzusammensetzung und die in der Praxis der Weiterbildung gewonnenen Erfahrungen. Das Programm mit fünf 2½-tägigen Workshops bildet den Rahmen zur Ausarbeitung von Reformprojekten und Strategien ihrer Umsetzung im Zusammenwirken der o. g. Akteursgruppen. Schlussfolgerungen für die Innovation in Lehre und Studium werden diskutiert.

Schlüsselwörter

Innovation in Hochschulen, Kooperation hochschulischer Akteursgruppen, hochschuldidaktische Weiterbildung

Lehreⁿ – an innovative program for Teaching in Higher Education

Abstract

Teachingⁿ is an innovative program of continuous education for leaders, management, teachers and academic developers who are engaged in Higher Education. The report describes the philosophy behind the program, the content, the series of workshops, the recruitment of participants and the experience, which were made. During the process the participants developed innovative projects and strategies to realize them in cooperation with the above mentioned groups of university members. Conclusions are drawn regarding innovation in Higher Education.

Keywords

Innovation in Higher Education, cooperation between groups of university members, academic staff development

¹ e-Mail: mansbruegge@toepfer-fvs.de; johannes.wildt@tu-dortmund.de

1 Zielsetzung von Lehreⁿ: ein innovatives Weiterbildungsformat

Hochschuldidaktische Weiterbildung ist darauf angelegt, die Entwicklung der Lehrkompetenz von Hochschulangehörigen zu unterstützen. Mehr oder weniger explizit wird dabei unterstellt, dass eine erhöhte Lehrkompetenz zu einer Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium führt. Die Geltung einer solchen Annahme setzt voraus, dass nicht nur das individuelle Vermögen der Lehrenden gesteigert wird, ihre Lehrtätigkeit kompetent auszuüben – dafür gibt die internationale Hochschulforschung hinreichend empirische Evidenz; es wird aber auch in der Regel stillschweigend unterstellt, dass die Lehrenden ihre Kompetenz in einer entsprechende Gestaltung der Lehre, der Schaffung von Lernumgebungen, der Herstellung von Lernarrangements, der Beziehungsregulation zwischen Lehrenden und Lernenden, dem Interaktionsgeschehen in Lehrveranstaltungen etc. wirksam umsetzen. Dem stehen jedoch vielfältige Erfahrungen gegenüber, dass all die neuen Ideen und Handlungsmuster, die aus einer hochschuldidaktischen Weiterbildung mitgenommen werden, in der Alltagspraxis von Studium und Lehre nicht oder nur teilweise zum Vorschein kommen.

Dieses in der Weiterbildung geläufige, als „Back-Home-Problem“ bezeichnete Phänomen, das natürlich auch vor den Toren der Hochschule nicht Halt macht, ist Anlass genug, die hochschuldidaktische Weiterbildung im breiteren Kontext einer Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium als Integrale von Programm-, Personal- und Organisationsentwicklung zu stellen. Eine solche Auffassung, die auch längst in der Hochschuldidaktik vertreten wird, ist damit begründet, dass nachhaltige Innovationen in Hochschulen nicht, jedenfalls nicht allein vom Wissen und Können einzelner Personen bzw. einzelner Personengruppen abhängt, sondern erst aus deren kompetenten Zusammenwirken entsteht. Eine umfassende Sicht auf die Thematik der Kompetenzentwicklung konzipiert diese deshalb nie allein als individualistisches Konstrukt, sondern bettet sie immer auch in einen interaktiven und organisationalen Zusammenhang ein.

Was in vielen Unternehmen und Verwaltungen als selbstverständlich gelten kann und geübte Praxis ist, beginnt sich als Erkenntnis und erst recht als Praxis in den Hochschulen erst allmählich durchzusetzen, dass nämlich auch im akademischen Bereich eine Personalentwicklung erforderlich ist. Das gilt jedenfalls dann, wenn die Leistungen, die in den Hochschulen erbracht werden, auf institutionelle Ziele bezogen sind und nicht einfach in traditionellen Handlungsmustern auf vorgegebenen Bahnen verlaufen. Je mehr sich die Entwicklung der Hochschulen von einem strategischen Management leiten lässt, umso mehr wachsen die Anforderungen, auch in Lehre und Studium die Lehrkompetenz an diesen Zielen auszurichten. Es ist deshalb geboten, zwischen einer lediglich auf die individuelle Lehrkompetenz ausgerichteten hochschuldidaktischen Weiterbildung und einer Personalentwicklung im Kontext eines Qualitätsmanagements zu unterscheiden, in dem die Hochschuldidaktik mit ihren Dienstleistungen einen – freilich bedeutsamen – Part übernimmt. Aber auch dann kann hochschuldidaktische Weiterbildung nur soweit reichen, wie die Lehrkompetenz der Lehrenden an die vorhandenen Bedingungskonstellationen anschlussfähig ist.

Ein oft unzureichend betrachteter Aspekt des Kompetenzdiskurses besteht in der Einsicht, dass ein auf die Herausbildung individueller Fähigkeitskonstrukte abzielender Kompetenzbegriff zu kurz greift, wenn er nicht in den Zusammenhang mit Qualität und Innovation in Studium und Lehre gestellt wird. Qualität und Innovation hängen demnach nicht allein von der Entwicklung der Lehrkompetenz des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen ab, sondern sind eingelassen in die Handlungsfähigkeit der Organisation, die sich im systematischen Zusammenwirken vielfältiger Akteure mit ihren speziellen Kompetenzprofilen herstellt. Qualität und Innovation von Lehre sind in diesem Sinne nicht allein den Mitgliedern des Lehrkörpers zuzurechnen. Die Entwicklung von Lehre und Studium geschieht vielmehr im Zusammenwirken dieser Akteursgruppe, die das Kerngeschäft der Lehre in den Hochschulen betreibt, mit der Führungsebene und dem Qualitätsmanagement in den Hochschulen einerseits und den Hochschuldidaktikerinnen bzw. -didaktikern als den Experten und Change Agents in diesem Feld andererseits.

An dieser Schnittstelle schließt der Werkstattbericht an die Thematik des Schwerpunkthefts der ZFHE an: Im Zusammenwirken der Akteursgruppen im Wissenschaftsmanagement und der Hochschuldidaktik kommen Akteursgruppen ins Spiel, die den „Third Space Professions“ zugerechnet werden können. Wie um die Kompetenzen des Lehrpersonals geht es auch um das Kompetenzprofil dieser Gruppierungen, nicht in Abstraktion von deren institutionellen Handlungsrahmen, sondern in den komplexen Funktions- bzw. Interaktionszusammenhängen in ihrer beruflichen Arbeitsorganisation. Kompetenzentwicklung ist insofern auf eine die genannten Akteursgruppen integrierende Personalentwicklung angewiesen.

Diese Thematik knüpft an den Megatrend im „academic“ bzw. „educational development“ in Higher Education an, eines „Shift from Teaching to Learning“ im Übergang von einer Inhalts- und Dozentenzentrierung zu einer Prozess- und Studierendenorientierung die Lehre vom Lernen her zu durchdenken. Eingeladen wird in diesem Sinne zu einem Perspektivenwechsel, der die Wissenschaftlichkeit der Lehre ohne Schmälerung der Orientierung an den Rationalitätskriterien des kognitiven Systems der Wissenschaften in Gegenstandskonzeptionen, Theorien und Methoden in die Lernprozesse der Studierenden hineinnimmt und sich als lernförderliche Lehre neu aufstellt.

Eine Antwort darauf, wie das „Neue in die Hochschule“ kommt, will das Programm „Lehre^{nc}“ geben, an dessen Konzeption und Durchführung die Autoren dieses Werkstattberichts maßgeblich beteiligt waren bzw. sind. Das Programm ist von der Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. initiiert, gemeinsam mit der Universität Hamburg und der Nordmetall-Stiftung umgesetzt und im Rahmen der Initiative „Bologna – Zukunft der Lehre“ von der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung gefördert.

2 Rahmenkonzept

Das Programm, das mit 2½-tägigen Workshops im Abstand von ca. zwei Monaten strukturiert wurde, fand im Tagungsschloss Hasenwinkel, einer abgelegenen, aber komfortablen Tagungsstätte in schöner Umgebung in Mecklenburg-Vorpommern,

nahe bei Wismar, statt. Neuartig sind die personelle Zusammensetzung, die Zielsetzung und die didaktische Konzeption des Programms:

An dem Programm nahmen nicht nur Lehrende teil. Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer waren drei Gruppen von Akteuren, die in den Hochschulen mit Innovationen in Lehre und Studium befasst sind: Neben den Lehrenden auch Angehörige des Hochschulmanagements, die aus Hochschulleitungen, Hochschulverwaltungen und Qualitätsmanagement in den Hochschulen stammen, sowie professionelle „Trainer“, die in unterschiedlichen Einrichtungen an Hochschulen oder auch als „Free Lancer“ mit dem Angebot hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung befasst sind.

Die Zielsetzung richtete sich nicht nur darauf, diese Gruppierungen mit neueren hochschuldidaktischen Entwicklungen in Studium und Lehre vertraut zu machen, um die Entwicklung ihrer individuellen Lehrkompetenz zu fördern. Es ging vielmehr auch und schwerpunktmäßig um die Kommunikation und Kooperation dieser Akteursgruppen in den Innovationsprozessen in den Hochschulen, deren Resultat die wirkungsvolle Umsetzung intendierter Studienreformen ist.

Die didaktische Konzeption von „Lehre“ⁿ legte in diesem Sinne auf der Basis der Erarbeitung von Wissen, Können und der Ausprägung einer studierendenzentrierten Grundhaltung den Fokus auf diese drei Gruppierungen und ihre Beziehungen untereinander. Neben thematischen Grundlegungen stand bei der Gestaltung der Weiterbildung deshalb die Inszenierung von Zusammenarbeit der Angehörigen dieser drei Gruppen unter- und miteinander im Mittelpunkt. Mit dieser Ausrichtung gab das Weiterbildungsprogramm eine Antwort auf eine „zweite Welle der Reform“, die als Konsequenz der Kritik nach zehn Jahren Bologna-Prozess für dessen Weiterführung auf der Agenda steht.

Diese drei Hauptkomponenten des Konzepts, die Vielfalt in der Zusammensetzung der Teilnehmerschaft, die Innovationsorientierung und der Bezug zur Weiterführung des Bologna-Prozesses, heben das Programm „Lehre“ⁿ von allen bisher in Deutschland und – soweit der Überblick reicht – auch in Europa praktizierten Weiterbildungen ab und geben die Begründung für die Potenzierung des Leistungsanspruchs, wie mit dem hochgestellten n in dem Focus auf Lehre symbolisiert wird.

Eine weitere Besonderheit liegt in der engen inhaltlichen und konzeptionellen Zusammenarbeit zwischen Vertretern der Hochschule mit ihrem wissenschaftsbasierten Erfahrungshintergrund und Stiftungsvertretern mit einem Blick auf die hochschulbezogene Fortbildungslandschaft von ‚außen‘. Dies hat eine neue Arbeitskonstellationen und Netzwerkressourcen sowie andere Veranstaltungssettings ermöglicht. Wie auch in der inhaltlichen Programmkonzeption ein Innovationsfaktor die Zusammenarbeit von verschiedenen für die Lehrentwicklung relevanten Akteursgruppen aus den Hochschulen war, bildete die Kooperation verschiedener Akteure auch im strukturellen Aufbau des Programms eine zentrale Rolle.

3 Die Workshops

Auch wenn das Neue von Lehreⁿ nicht im thematischen und methodischen Zuschnitt der einzelnen Workshops liegt, lohnt sich doch ein kurzgefasster Überblick

über die einzelnen Workshops im Verlauf, um auch einer mit hochschuldidaktischer Weiterbildung nicht vertrauten Leserschaft einen Einblick in die Weiterbildungspraxis zu geben.

3.1 Workshop: Andersmachen – Lehren vom Lernen her neu denken

Unterstützt mit der Moderation von Frau Dr. Brendel (Leiterin des Berliner Zentrums für Hochschullehre) und mit Vorträgen von Dr. Adi Winteler (Profi Lehre, München) nahm der Workshop thematisch und methodisch viele in hochschuldidaktischen Grundlagenworkshops übliche Lernsituationen auf. Um die Kohäsion in der Lerngruppe zu stärken, wurde von Beginn an mit Sets interaktiver Methoden gearbeitet, in denen die Teilnehmergruppe ständig neu durchmischt wurde. Das geschah von Beginn an etwa mit einer thematisch einleitenden „Cocktail-Party“, die so arrangiert war, dass alle Seminarteilnehmer miteinander in einen ersten Gesprächskontakt kamen, einem Lernspaziergang, in dem 2-3 Teilnehmer jeweils die Facilities für die kommende Arbeit erkundeten, Gruppenarbeiten mit Simulationen und einigen sparsam gehaltenen Impulsreferaten. Großer Wert wurde darauf gelegt, den Workshop mit einer Bildung von Gruppen sog. „critical friends“ abzuschließen, in denen Mitglieder der beteiligten drei Akteursgruppen mit affinen Projektthemen zusammenfanden, mit denen sie sich für die Aufnahme ins Programm beworben hatten. Mit wenigen Ausnahmen allerdings und mit unterschiedlicher Intensität haben sich diese Gruppen im Laufe des Gesamtprogramms auch weiter unterstützt und praktizieren dies noch bis heute.

3.2 Workshop: Weitergeben – Multiplikatoren für aktive und kooperative Lernumgebungen

Der zweite Workshop griff die Thematik der studierendenzentrierten Lehre auf und führte sie mit Blick auf entsprechend elaborierte Lehr-Lernkonzepte des problem-basierten, projektorientierten und forschenden Lernens weiter, in denen eine Vielfalt von Methoden aktiven und kooperativen Methoden eingeschlossen wurden. Unter der sachkundigen Leitung von Anette Kolmos, Unesco Chair für problem-based Learning an der University of Aalborg und Vorsitzende der internationalen Fachgesellschaft für Ingenieurdidaktik (SEFI), wurde der Workshop erneut nach den Prinzipien des „Teach, what you preach“ in engem Wechselspiel zwischen theoretischen Inputs und praktischen Anwendungen durchgeführt. Einschlägige Projekte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden in Kleingruppen in die Arbeit einbezogen.

3.3 Workshop: Weitergeben heißt auch Beraten

Die sich unter den Vorzeichen des Bologna-Prozesses wandelnden Studienstrukturen, aber auch die auf verstärkte Selbstregulation abzielenden innovativen Lehr-Lernkonzepte führen zu einem Bedeutungszuwachs hochschuldidaktischer Beratungsformate. Dazu zurechnen sind einerseits neue bzw. intensiviertere Lernberatung gegenüber den Studierenden, aber auch begleitende Beratung von Lehrenden bei der Implementation beratungsintensiver Lehr-Lernszenarien. Die Einführung in

Beratungsformate wie Coaching oder kollegiale Beratung bot unter fachkundiger Anleitung von Prof. Dr. F. Buer und Dr. B. Szczyrba wieder viele Gelegenheiten, theoretische Analysen, praktische Übungen und Reflexion gewonnener Erfahrungen in der Workshopgestaltung aufeinander zu beziehen. Da sich einige Teilnehmerprojekte auf Beratungsinnovationen bezogen, gab dies mannigfache Anlässe, konkrete Handlungszusammenhänge an Hochschulen einzubeziehen.

3.4 Workshop: Prüfen überprüfen

Die komplexeste und am meisten mit negativen Affekten behaftete Baustelle des Bologna-Prozesses sind die studienbegleitenden Prüfungen. Offenkundig hat diese Prüfungsreform nicht nur zu einer Inflation an Leistungsnachweisen, sondern zu einer Monokultur im Prüfungswesen und einer Fokussierung auf wissensreproduktive Prüfungsanforderungen geführt. Viele (Re-)Akkreditierungsanträge, einschließlich der in diesem Zusammenhang vorgelegten Modulhandbücher, zeigten ein verbreitetes Unverständnis unter deutschen Hochschullehrern, wie mit der Forderung nach Beachtung von intendierten Learning Outcomes, erst recht in Form von Kompetenzen, umgegangen werden kann. Oliver Reis und Ludwig Huber haben als eingeladene Workshop-Leiter hier nicht nur begrifflich für Klarheit gesorgt, sondern mit vielen Übungen, im Wechsel mit Berichten der Prüfungsprojekte von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, Raum geschaffen.

3.5 Workshop: Hochschulentwicklung als Organisations-, Lehr-, Forschungs- und Prozessentwicklung

Der fünfte und letzte Workshop bildet in der Gesamtarchitektur des Programms eine Art Capstone. Die Kernfragen des Lehrens, Lernens, Beratens und Prüfens wurden dabei rückgebunden in die strukturelle und prozessuale Qualitätsentwicklung. Spätestens an dieser Schnittstelle zur organisationalen Kompetenz wurde die Begrenztheit einer lediglich hochschuldidaktisch fokussierten Sichtweise deutlich. Entwicklung von Lehre und Studium kann ohne eine Sicht auf Hochschule als Organisation nicht gelingen. Change Management aus Sicht des Qualitätsmanagements (vertreten durch Frau D. Carstensen, Vizerektorin der Musikhochschule in Graz), der Blick von der Warte der Hochschulleitung (vertreten durch Frau Prof. Dr. Diewald, Vizepräsidentin der TH Hannover) und der Blick von außen (vertreten durch Dr. Horstmann, vormals Volkswagen Stiftung) situierten diese Thematik mit Perspektive auf die Kooperation der Akteursgruppen und Stakeholder. Einmal mehr kamen hier auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Zuge, deren Projekte an den organisationalen Schnittstellen lagen.

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass das Programm mit vielen interessanten Gästen für Kamingespräche angereichert wurde: so zur Hochschulpolitik durch Herrn Dr. Dräger (ehemals Wissenschaftssenator in Hamburg, jetzt Leiter des CHE); zu internationalen Entwicklungen in der Hochschuldidaktik durch Anette Kolmos (s.o); zur Geschichte der Hochschuldidaktik durch Prof. Dr. Ludwig Huber (ehemaliger Leiter des IZHD Hamburg und des Bielefeld Oberstufenkollegs); zur Förderungslandschaft durch Bettina Jorzig (Stifternverband). Alle Workshops wur-

den von der Autorin dieses Beitrags arrangiert und organisiert und vom Autor inhaltlich mit den Gastmoderatoren vorbereitet und meist gemeinsam moderiert.

4 Teilnehmerzusammensetzung

Mit Bezug auf die Zielsetzungen des Programms „Lehre“¹ und um eine Grundlage für erste Beobachtungen zu geben, soll im Folgenden die Rekrutierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Weiterbildung sowie die konzeptionellen Grundlagen des Programms erörtert werden. Basierend auf den Erfahrungen mit der Programmdurchführung, soll der Werkstattbericht mit einigen Reflexionen abgeschlossen werden.

Die Weichen für diese Anlage des Programms wurden bereits bei der Ausschreibung und Rekrutierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gestellt. Terminiert in zeitlicher Nähe zu zwei großen von Stiftungen getragenen wettbewerblichen Ausschreibungen zur Lehre wurde auch das Programm „Lehre“¹ sichtbar und in breitem Stiftungsverbund in den einschlägigen Medien und Netzwerken im ganzen Bundesgebiet ausgeschrieben. Der Ausschreibungstext adressierte nachdrücklich die genannten Zielgruppen aus Hochschullehrerschaft, Hochschulmanagement und Hochschuldidaktik. Gefragt wurde dabei nicht nur nach entsprechenden Erfahrungen und den Motiven für eine Teilnahme, sondern auch nach einem eigenen Vorhaben, das sich auf die Innovation in Lehre und Studium bezieht und in die Praxis der geplanten Weiterbildung eingebracht werden soll. Die Resonanz auf die Ausschreibung lässt sich bereits als ein erster Erfolg und die Sicherung einer Erfolgsbedingung werten. Immerhin haben sich 117 Interessentinnen und Interessenten aus den avisierten Zielgruppen beworben, die überwiegend auch ein einschlägiges Profil und passende Erfahrungshintergründe zeigten.

Ausgewählt wurden aus den Bewerbungen insgesamt 32 Personen. Von der Auswahlkommission wurde dabei darauf geachtet, dass alle drei Akteursgruppen ungefähr gleichgewichtig vertreten waren, praktische Erfahrungen und Kompetenzen nachgewiesen werden konnten und passende Projekte mitbrachten. Die Projekte sollten in ganzer Breite verschiedene Ansätze zur Entwicklung der Lehre vertreten, d.h. sich sowohl auf die konkrete Weiterbildung und Beratung von Lehrenden beziehen, die Konzeption von Lern- und Prüfungsarrangements berücksichtigen als auch strukturelle Entwicklungsangebote für die Rahmenbedingungen von Lehre machen, etwa Fragen von Curriculumsplanung und Qualitätsmanagement beinhalten. Die Projekte durften sich in unterschiedlichem Stadium befinden (von der ersten Idee und Konzeption bis hin zur Implementierung, Pilotphase und Evaluation der Umsetzung). In der Teilnehmergruppe sollten zudem die verschiedenen Hochschularten und -regionen vertreten und die Genderparität gewährleistet sein. Die Auswahl wurde durch einen von der Alfred Toepfer Stiftung gewonnenen fachlichen Beirat begleitet – sieben Expertinnen und Experten aus dem Bereich von Lehre und Studium. Sie fiel angesichts der vielfältigen Kompetenzen, Erfahrungen, Hintergründe und Motivationen in den Bewerbungen nicht leicht. Der Bewerberlage entsprechend wäre es gut möglich gewesen, mehrere hochkarätige Weiterbildungsgruppen zu bilden.

Bei der individuellen Betrachtung der eingegangenen Bewerbungen wurde mit Blick auf die Vielfalt und mutmaßliche Kohärenz der endgültigen Gruppierung zwar auf Ausgewogenheit der Zusammensetzung geachtet, aber nicht einer strikten numerischen Parität gefolgt: Wenn man allein den akademischen Status betrachtet, ist die Gruppe der Hochschullehrenden mit 14 Professuren, wenn man die Privatdozenturen hinzufügt, mit 17 gegenüber der Gruppe wissenschaftlicher Mitarbeiter mit 15 Teilnehmenden ungefähr gleich.

- Dabei ist aber zu bedenken, dass drei aus der „Statusgruppe Professoren und Privatdozenten“ sich gemäß der Ausschreibung der Akteursgruppe des Managements, einer der Gruppe der Trainer bzw. Hochschuldidaktiker und zwei sowohl der Gruppe der Lehrenden und als auch der des Managements zugeordnet haben. Wegen dieser Kombination erklärt sich auch in der Summe die relative Stärke der Akteursgruppe aus dem Management, die nach der beiliegenden Listung und Zuordnung mindestens 12 Teilnehmende umfasst. Dass unter Teilnehmenden vier Vizepräsidentinnen bzw. -präsidenten (3 FH/1Uni) und je ein Dekan bzw. Studiendekan aus beiden Hochschularten zum Zeitpunkt der Ausschreibung sind oder waren, unterstreicht, dass auch die Ebene der Hochschulleitung mit fast 20 % gut repräsentiert ist.
- Zudem ist zu bedenken, dass eine Zuordnung nur mit eingeschränkter Trennschärfe möglich ist, da viele mindestens acht der teilnehmenden Personen in verschiedenen Rollen an ihrer Hochschule agieren oder agiert haben und sich daher selbst mehreren Akteursgruppen zuordnen. Eine für die Hochschulen ganz typische und für die Kooperation der Akteursgruppen eigentlich förderliche Situation.
- In der Relation zwischen den Akteursgruppen Hochschulmanagement (insgesamt 13), der Lehrenden (12), fällt die Anzahl der Trainer mit sieben relativ schmal aus. Dies spiegelt allerdings die Bewerberlage wider, in der die Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker relativ schmal vertreten waren. Mit 13 zu 12 zu 7 sind alle Akteursgruppen, die der Zielsetzung des Programms in den anstehenden Innovationsprozessen verstärkt kooperieren sollten, hinreichend zahlreich und in aktionsfähiger Gruppengröße vertreten.
- Mit 17 weiblichen und 15 männlichen Teilnehmenden werden zwar die realen Verhältnisse der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung an den Hochschulen nicht widerspiegelt, dagegen jedoch eine annähernde Genderparität erreicht. Eine Annäherung an die realen Verhältnisse findet aber wiederum dann statt, wenn die Zusammensetzung der einzelnen Akteursgruppen in den Blick genommen wird. Dies gilt mit zehn männlichen zu drei weiblichen Teilnehmenden für die Lehrenden gleichermaßen wie für die Trainergruppe mit fünf weiblichen gegenüber zwei männlichen Teilnehmenden (davon ein Hochschullehrer). Interessant wäre es, der Frage nachzugehen, ob und wenn ja in welchen Statuskategorien im Management der Hochschulen – wie im Programm „Lehre“ mit neun Managerinnen gegenüber drei Managern – das weibliche Geschlecht überwiegt.

- Auch in der Vertretung von Universitäten mit 21, den Fachhochschulen mit neun und zwei Teilnehmern von außerhalb der Hochschulen ähnelt die Teilnehmerzusammensetzung der Wirklichkeit an den Hochschulen.
- Für die Zielsetzung des Programms war es auch wichtig, zum einen eine Durchmischung der Altersstruktur und damit der unterschiedlichen Erfahrungsbreite zu erzielen, aber gleichzeitig auch Interessierte zu gewinnen, die Aussicht haben, noch längerfristig den Entwicklungsprozess in der Studium und Lehre voranzubringen. Mit vier Teilnehmenden im Alter von über 50, 21 von über und sieben von unter 40 Jahren scheint das gelungen.
- Angestrebt wurde mit Blick auf die Hochschulsituation eine hinreichende Fächervielfalt. Das Bild erscheint hier entsprechend bunt. Unter den Lehrenden befinden sich drei Ingenieure, eine Medizinerin, ein Physiker, ein Mathematiker, ein Erziehungswissenschaftler, ein Soziologe und ein Informationswissenschaftler sowie – wenn man die Lehrenden, die gleichzeitig dem Management oder dem Trainingsbereich zugeordnet sind, hinzunimmt – zwei Wirtschaftswissenschaftler und ein Psychologe. Während den Unterlagen aus dem Management außer einem Soziologen und einer Soziologin sowie einer Linguistin keine weiteren Hinweise zu entnehmen sind, entstammen – was für die Szene der Hochschuldidaktik für typisch gelten kann – fünf der Erziehungswissenschaft und zwei der Psychologie. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass keine fachliche Schieflage entstanden ist, dass abgesehen von der professionstypischen Zusammensetzung der Trainergruppe keine fachliche Dominanz zu verzeichnen ist, allerdings der Bereich der Ingenieur- und Naturwissenschaften überwiegt, andere wichtige Fachkulturen, wie die Geistes- und Sozialwissenschaften, offensichtlich unterrepräsentiert und wichtige Fachkulturen wie die Rechtswissenschaften gar nicht vertreten sind. Dennoch ist mit der Zusammensetzung die Voraussetzung für eine intensive interdisziplinäre Kommunikation gewährleistet.

5 Grundprinzipien

Die sorgfältige Rekrutierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kann als notwendige Bedingung für die Umsetzung des Konzepts und das Gelingen des Vorhabens gesehen werden. Dies lässt sich an der Beschreibung der Konzeption ablesen, die sich in zehn Merkmalen in Umrissen darstellen lässt.

1. **Studierendenzentrierung:** Thematisch führt das Vorhaben nicht nur allgemein in die hochschuldidaktische Konzeptualisierung von Lehre und Studium und ihre Integration in die Qualitätsentwicklung an Hochschulen ein. Sie ist vielmehr orientiert an den Erfordernissen einer Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses als Shift from Teaching to Learning von einer dozenten- zu einer studierendenzentrierten Auffassung von Lehre und Studium. Dieser Perspektivenwechsel, der dazu führt, die Lehre vom Lernen der Studierenden aus neu zu denken und zu gestalten, wird zwar in dem Workshop I zu den hochschuldidaktischen Grundlagen des Lehrens und Lernens in den Mittelpunkt gestellt, durchzieht aber gewissermaßen als Leitmotiv die gesamte Programmsequenz, indem er durch die Themen des aktiven und kooperativen Lernens (Workshop

II), Beratung (Workshop III), Prüfung (Workshop IV) hindurchdekliniert wird und schließlich in Workshop V in den Kontext der Entwicklung von Hochschule als Organisation gestellt wird.

2. **Aktives und kooperatives Lernen:** Dieser Perspektivenwechsel wird in dem gesamten Programm über die verschiedensten Situationen hinweg praktiziert, in dem in Konvergenz von eingesetzten Methoden und theoretischen Reflexionen das Lernen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Modus einer aktivierenden und kooperativen Didaktik arrangiert wird. Wie in einer studierendenzentrierten Lehre steht auch die Weiterbildung in einem ständigen Wechsel von Einzel-, Partner-, Kleingruppen- und Plenumsarbeit und richtet den Fokus dabei im Zusammenwirken mit instruktionalen und präsentationalen Einschüben auf eigenverantwortlich selbstreguliertes Lernen. Insofern operiert das Konzept auf der Folie didaktischer und lernpsychologischer Grundlagen eines gemäßigten Konstruktivismus, der instruktionale und aktionale Komponenten des Lehrens und Lernens integriert und zu elaborierten Lernkonzeptionen ausgeformt hat. Die Erarbeitung didaktischer Formate solcher Lernkonzeptionen geschieht am Beispiel des problembasierten Lernens mit Ausflügen in verwandte Formate des projektorientierten und fallbezogenen sowie forschenden Lernens zwar schwerpunktmäßig im Workshop II. Aber auch hier bieten viele andere Abschnitte des Gesamtprogramms weitere einschlägige Erfahrungsmöglichkeiten.
3. **Kompetenzorientierung:** Das Qualifikationskonzept, mit dem die Schwerpunktsetzung auf aktives und kooperatives Lernen begründet ist, umschließt die Orientierung der Hochschulbildung an der Entwicklung von beruflicher und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit der Hochschulabsolventen. Anschlussfähig ist diese Orientierung an die Bologna-Reform, die im Kern mit den Leitkategorien „employability“ und „citizenship“ eine solche Handlungsfähigkeit als „learning outcome“ in den Blick nimmt. Für die Hochschulen stellt diese Orientierung eine gewaltige Herausforderung dar, weil sie verlangt, sich von der vorrangigen Fixierung auf die Vermittlung von Wissenschaftsinhalten zu lösen und diese in den Zusammenhang des Aufbaus von Wissen, Können und Urteilsvermögen zu stellen, die zusammengenommen die Fähigkeit zum angemessenen und verantwortlichen Handeln in nicht-standardisierten, komplexen, dynamisch-veränderlichen und reflexions- wie interpretationsbedürftigen Situationen und den sich darin stellenden Aufgaben bilden. Wie viel Schwierigkeiten in dieser Herausforderung stecken und akademisches Lernen verwirklicht werden kann, erfährt nicht nur jeder Lehrende in der Praxis des Hochschulalltags, sondern spiegelt sich in den nicht selten ungelungenen Versuchen der Fachvertreter, z.B. dafür in Akkreditierungsanträgen eine adäquate Sprache zu finden.
4. **Constructive Alignment:** Selbst wenn es gelänge, noch so treffsichere Formulierungen für die Formulierung von Kompetenzen als „learning outcomes“ zu finden, würden solche Beschreibungen keineswegs im Selbstlauf zu folgerichtigen Lernprozessen führen. Auch ein noch so kompetentes Arrangement von Lernsituationen, eine noch so ausgefeilte Gestaltung von einer Lernumgebung bleiben vergeblich, wenn sie nicht mit kompetenzorientierten Prüfungsforma-

ten koordiniert werden. Es geht deshalb in der Reform von Studium und Lehre – wie es zum Grundbestand des „academic development“ gehört – um ein „constructive alignment“, in dem die Learning Outcomes mit den zugeordneten Lehr-Lern-Szenarien kohärent aufeinander bezogen und ausbalanciert werden. Mit der Einführung eines studienbegleitenden Prüfungssystems im Zuge des Bologna-Prozesses gewinnen in diesem Zusammenhang die Prüfungsformate eine wesentliche Rolle. In der Umsetzung des Bolognaprozesses in Deutschland wurden offenbar überwiegend die tradierten Prüfungsformate in die neue Struktur implementiert. Im Bestreben, in die neuen Studiengänge möglichst viel aus den alten Studiengänge hinüberzuretten, hat dies zu einer immensen Erhöhung der Prüfungsbelastung für die Studierenden, aber auch die Lehrenden geführt. Um den Workload in Grenzen zu halten, hat sich zudem eine Monokultur schriftlicher Klausuren, dazu noch in Form von „multiple choice“, geführt. All dies hat in den Hochschulen starken Unmut hervorgerufen und war wohl ein Anlass für die Proteste der Studierenden geworden, die in den letzten zwei Jahren für Aufsehen gesorgt haben. Prüfung stellt deshalb derzeit eine der größten Baustellen der Bolognareform dar. Es wird ihr deshalb ein besonderer Workshop gewidmet.

5. ***Innovationen in Lehre und Studium***: Es liegt auf der Hand, dass eine Verwirklichung solcher Konzepte nicht umstandslos von einzelnen Hochschulmitgliedern in die Praxis umgesetzt werden kann. Die Verwirklichung kann vielmehr nur in einem manchmal mühsamen Prozess gelingen, in dem „Das Neue in die Hochschule“ kommt. Auf diesen Innovationsprozess richtet sich die besondere Aufmerksamkeit von Lehreⁿ. Der Prozess der Verwirklichung, der ganz wesentlich von der Kommunikation zwischen den Institutionen und ihrer Umwelt und zwischen den Organisationseinheiten bzw. Organisationsmitgliedern abhängt, reicht über eine hochschuldidaktische Perspektive einzelner Lehrkonzeptionen weit hinaus. Er ist eingebettet in die Strategien der Organisationsentwicklung und gelingt umso besser, je mehr Hochschulmitglieder für ein Commitment gewonnen werden. Die Protagonisten der Reform müssen deshalb eine Sprache und geeignete Kommunikationsformate entwickeln, um ihre Zielgruppen zu erreichen. Es nutzt wenig, wenn es bei den „early birds“ bleibt, die die Praxis aus eigenem Antrieb erneuern und entwickeln; vielmehr geht es darum, über die Gewinnung der 20-25 % einer „early majority“ innerinstitutionell so handlungsmächtig zu werden, dass auch die „great majority“ mitzieht, auch wenn man mit den „luggards“, die sich der Reform gänzlich verschließen, nicht alle Institutionsmitglieder erreichen wird. Ein solcher Prozess gelingt umso besser, je mehr es gelingt, top down und bottom up Strategien miteinander zu verknüpfen. Der Workshop V nimmt deshalb unter dem Dach des Themas Organisationsentwicklung die Fäden, die von Beginn des Programms an gelegt werden, auf und verknüpft sie strategisch.
6. ***Kooperation der Akteursgruppen***: Aus dieser Überlegung ergibt sich die überragende Bedeutung einer Integration der drei Akteursgruppen aus Hochschulmanagement, Lehrkörper und Hochschuldidaktik im Programm Lehreⁿ, wie sie weiter oben (vgl. 4, S. 239) in der Darstellung des Rekrutierungsprozesses sichtbar gemacht wurde. In den Handlungsverkettungen von Entwicklungsprozessen für die Lehre sind es vor allem diese Akteursgruppen, die die Aufgabe

haben, die guten Ideen für die Lehre zu entwickeln, praxistauglich zu implementieren und nachhaltig zu praktizieren. Die Notwendigkeit, diese Gruppen miteinander in Kommunikation und Kooperation zu bringen, geht von der Beobachtung aus, dass Reformen in Lehre und Studium in den Hochschulen häufig nicht zuletzt daran scheitern, dass es an einer Verständigung zwischen Hochschulmanagement, Hochschullehrenden und Hochschuldidaktik mangelt. Begründungsbedürftig ist in diesem Zusammenhang allerdings auch, warum die Studierenden in dem Ensemble der Akteursgruppen nicht vertreten sind. Man könnte einwenden, dass sie als die Experten für ihre Lernprozesse, um deren Kompetenzentwicklung es letztendlich geht, in dem Ensemble der Akteursgruppen vertreten sein sollten. Außer pragmatischen Überlegungen (Teilnehmerzahl, Auswahlproblematik, Asymmetrie in den Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden) war die Unterscheidung maßgeblich, dass es für den Perspektivenwechsel zu einer studierendenzentrierten Lehre zwar ein unerlässliches Korrektiv ist, die Sicht der Studierenden einzubeziehen, dass aber Erfolg und Kontinuität der Lehrentwicklung in erster Linie von den berufstätigen Organisationsmitgliedern abhängt. Im Programm werden die Studierenden deshalb aber an zwei Stellen einbezogen. Wegen der grundsätzlichen Bedeutung des Perspektivenwechsels im Shift from Teaching to Learning und der Virulenz der Prüfungsproblematik sind im Workshop I und im Workshop IV Zeitfenster für den Austausch mit einer hinzugeladenen Gruppe von Studierenden vorgesehen.

7. **Expertise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und externer Gesprächspartner:** Möglichkeiten, die aufgeworfenen Fragen auf hohem Niveau zu bearbeiten, gibt schon die hochkarätige Zusammensetzung des Teilnehmerfeldes. Die meisten Mitglieder des Programms besitzen in ihren unterschiedlichen Domänen umfangreiche Erfahrungen und tiefreichende Expertise, die es in der Programmgestaltung zu nutzen gilt. Natürlich wird das Rückgrat des Programms von ausgewiesenen Kennern des Feldes als Moderatoren und Referenten gebildet (Workshop I: Dr. Sabine Brendel, Berlin; Workshop II: Prof. Dr. Anette Kolmos, Aalborg; Workshop III: Dr. Birgit Szczyrba, Köln; Prof. Dr. Ferdinand Buer, Münster; Workshop IV: Dr. Oliver Reis, Dortmund; Prof. Dr. Ludwig Huber, Bielefeld; Workshop V: Mag. Doris Carstensen, Graz; Prof. Dr. Gabriele Diewald, Hannover; Prof. Dr. Axel Horstmann, Hamburg/Hannover). Außerdem kamen viele Gesprächsangebote von den Mitgliedern des fachlichen Beirats und aus dem hochpolitischen Raum, wie z.B. aus dem bmbf, dem Wissenschaftsrat, der Hochschulrektorenkonferenz, dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft oder dem Centrum für Hochschulentwicklung. Auch international vergleichend wurden Erfahrungen in das Programm integriert durch Expertinnen und Experten aus den Niederlanden, aus Dänemark und Österreich. Mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gestalteten zudem eigene Workshop-Sequenzen, indem sie aus ihren Projekten berichteten und dafür das Feedback der Gruppe einholten – ein produktiver Weg, die Vielfalt der Perspektiven und Kompetenzen sichtbar zu machen und die Arbeit eng an der Praxis der Beteiligten entlangzuführen.
8. **Projektbezug:** Die Berichte über die Projekte kamen auf Grund von Interesse und Bereitschaft der Beteiligten zustande, ihre Arbeit zur Diskussion zu stel-

len. In fast allen Fällen konnte dabei auf die Vorhaben zurückgegriffen werden, die schon im Bewerbungsverfahren skizziert worden waren. Mit der Veranstaltungsleitung wurde dann jeweils vereinbart, in welchem der Workshops das jeweilige Vorhaben eingebracht wird. Thematisiert wurden die Vorhaben allerdings nicht allein in besonders dafür vorgesehenen Vermittlungssituationen. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bildeten ihre Vorhaben den individuellen „roten Faden“ durch die Programmangebote. Sie waren eine ständige Reflexionsfolie in den Abschnitten des gesamten Arbeitsprogramms, das deshalb immer wieder Gelegenheiten zur Thematisierung der Projekte enthielt.

9. **Critical friends:** Als Besonderheit des Programms wurden deshalb Kleingruppen von „critical friends“ aus den drei Akteursgruppen gebildet. Innerhalb und außerhalb der Präsenzphasen des Programms fand so eine wechselseitig beratende Begleitung der einzelnen Vorhaben zwischen Vertretern aus Hochschulmanagement, Lehrkörper und Hochschuldidaktik statt. Die Gruppen der „critical friends“ wurden bereits am Ende des ersten Workshops in einem Selbstzuordnungsverfahren gebildet und arbeiteten regelmäßig in dafür innerhalb der Workshops vorgesehenen Zeitfenstern und standen auch zwischen den Workshops in engem Kontakt. Darüber hinaus haben sich im Teilnehmerkreis durch den zunehmenden Austausch ab dem zweiten Workshop auch selbständig kollegiale Beratergruppen gebildet, die einen themenspezifischen Austausch führten.
10. **Netzwerkbildung und Stärkung des Einzelnen:** Die ständige Durchmischung der Gruppen in wechselnden Konstellationen innerhalb wie zwischen den Akteursgruppen, thematisch arbeitsteilige Arbeitsphasen und Meetings im Plenum zum Austausch von Arbeitsergebnissen und Impulsreferaten, schuf eine Vielzahl von Kontakten, in denen sich ein enges Beziehungsgeflecht thematisch gebundener, institutionell strategischer und persönlich freundschaftlicher Art entwickelte. Ziel war es, in dieser Didaktik der Begegnung und Vernetzung sowohl Voraussetzungen zu schaffen, auch über die Laufdauer des formellen Programms weiterhin netzwerkförmig zusammenzuarbeiten, d.h. eine aktive „community of practice“ zu etablieren, auf deren Expertenwissen und Erfahrungen zurückgegriffen werden konnte. Zudem war das Ziel, den einzelnen Akteur durch diese Netzwerkressource am Hochschulhandlungsort zu stärken. Wie schon bei der ganzen Organisation des Programms, der Bereitstellung hervorragender Bedingungen einer ausgezeichneten Tagungsstätte, einem verlässlichen Informationsservice zwischen den Workshops, haben die Veranstalter die Netzwerkbildung von Beginn an unterstützt, setzten dabei aber auch entscheidend auf die Selbstorganisation der Weiterbildungsgruppe.

6 Beobachtungen

Prozessbeobachtungen aus Leitersicht, mündliche Feedbacks während und am Ende der Veranstaltungen und schriftliche Evaluationen zu den fünf Workshops lassen folgende Schlussfolgerungen über Verlauf und sich abzeichnende Erträge zu. Die Ergebnisse der schriftlichen Evaluation sind über die Alfred Toepfer Stiftung

zu erhalten. An dieser Stelle sollen zehn zusammenfassende Gesichtspunkte genügen:

1. Der **Zufriedenheitsgrad** ist ausweislich der schriftlichen Feedbackäußerungen mit hoher bis sehr hoher Zustimmung stark ausgeprägt. Bei der fast durchweg äußerst positiven Bewertung ist zu bedenken, dass es sich um eine höchst anspruchsvolle, in den jeweiligen Domänen mit hoher Expertise ausgestattete Teilnehmerschaft handelt. Für die Zufriedenheit spricht auch die Tatsache, dass mit lediglich je einer Krankmeldung pro Veranstaltung (und drei Abwesenheiten wegen Krankheit und Witterungsverhältnissen im Dezember-Workshop) kaum Fehlzeiten zu verzeichnen sind.
2. Das **Rollenverständnis** hat sich von der anfänglichen Vorgabe einer Zuordnung zu einzelnen Akteursgruppe differenziert. Im Verlauf der Workshops wurde durchaus klarer gesehen, dass mit den verschiedenen Akteursgruppen auch unterschiedliche Handlungsmuster und Handlungsperspektiven verbunden sind. Die anfänglichen Rollenzuschreibungen lösten sich zunehmend. Sie wurden transformiert in Handlungserwartungen, die an Funktionen, nicht aber zwingend an bestimmten Personen gebunden sind. Einzelne Akteure können deshalb in unterschiedlichen Situationen auch als Träger unterschiedlicher Rollen auftreten bzw. in dem Rollenset, über das sie verfügen, unterschiedliche Funktionen wahrnehmen.
3. Dabei konnten sich die **Inter- und Intragruppenbeziehungen** der Akteure intensivieren. Jedenfalls wurde der Bedarf, in beiden Konstellationen, den jeweiligen Akteursgruppen einerseits und in akteursgemischten Gruppen, zu arbeiten und sich über die Schnittstellen zwischen den jeweiligen Handlungsmustern auszutauschen von Workshop zu Workshop nachdrücklicher eingefordert. Gegenüber der Ausgangslage änderten sich die Problemzugänge darin, dass bisweilen auch individuelle Rollenwechsel zwischen den Akteurgruppen vorgenommen wurden. Das individuelle Rollenset und die Perspektivübernahme in der Kooperation werden dadurch begünstigt.
4. Dies wurde auch deshalb leichter möglich, weil aus den intensiven **Interaktionserfahrungen** eine Stärkung der Vertrauensbasis erwachsen konnte, die es ermöglichte, auch unbequeme und unerfreulichere Aspekte des Interaktionsgeschehen zu thematisieren und sich stärker aufeinander einzulassen.
5. Damit stieg auch Bereitschaft und Interesse, die **eigenen Arbeitsansätze und Erfahrungen** in den Arbeitsprozess einzubeziehen. In zunehmendem Maße, am intensivsten ab dem dritten Workshop, kamen dazu spontane Bekundungen, dafür zusätzliche Vorbereitungsarbeiten auf sich zu nehmen.
6. In den Mittelpunkt rücken dabei insbesondere die Probleme an den **Schnittstellen des Innovationsprozesses**, an denen die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Akteursgruppen stattfindet.
7. Die **Grundlinien der didaktischen Konzeption**, die durch den Shift from Teaching to Learning seine Umsetzung in aktives und kooperatives Lernen, die Orientierung an „Kompetenzen als Learning Outcome“ und die Verknüpfung von beruflicher und gesellschaftlicher Handlungssituation mit geeigneten Lehr-

Lern-Szenarien und Prüfungsformaten im „constructive alignment“ erreichen, erscheinen konsensfähig.

8. Insgesamt äußerte sich eine kritisch-konstruktive Haltung gegenüber dem *Bologna-Prozess*, bei dem die Beteiligten sich als Protagonisten für eine „zweite Welle der Reform“ verstehen.
9. Mehr und mehr TeilnehmerInnen waren offenkundig in der Lage, auch bei der *Steuerung des Gruppenprozesses* mehr Verantwortung zu übernehmen, was sich beispielsweise in der Wahrnehmung von Sitzungsanfängen, Aktivitäten im Veranstaltungsverlauf und der Zunahme von Feedbacks während der Veranstaltung bzw. in den Pausen äußerte.
10. Gute Voraussetzungen wurden damit für eine *nachhaltige Netzwerkarbeit* gelegt. Am Rande des dritten Workshops wurden erste Absprachen zur Einrichtung eines digitalen Raumes getroffen, der bereits vor dem vierten Workshop zur Nutzung online war, der überwiegende Teil der Gruppe ist eingeloggt. Zudem wurden im Programm weitere Netzwerkschritte installiert, die im Folgenden dargestellt sind.

7 Weitere Schritte zur Stabilisierung des Netzwerks

Besonders hervorzuheben ist das Netzwerk-Engagement aus der Teilnehmergruppe selbst, die für September 2011 bereits ein Nachtreffen in Münster als zweitägige Tagung organisiert hat – ein deutliches Signal für eine nachhaltige Perspektive des Netzwerks.

Seitens der Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. und der Nordmetall-Stiftung wird das Netzwerk bis 2012 durch folgende Schritte begleitet:

7.1 Schritt 1: Lehreⁿ Transferkonferenz ... make it fly. 24. März 2011 in Hamburg

Die Arbeitsweise des Programms „Lehreⁿ“, die Ergebnisse und Erfahrungen werden gezielt einem ausgewählten Personenkreis verfügbar gemacht, um zugleich die 32 Lehreⁿ-Teilnehmer in ihrer Wirksamkeit an der jeweiligen Hochschule zu stärken. Vorgehen: Jeder Teilnehmer, jede Teilnehmerin aus Lehreⁿ benennt drei Personen aus der Heimathochschule, die er/sie für Entwicklung der Lehre erreichen möchte und die persönlich zur Transfertagung eingeladen sind. Erreicht werden Personen aus der Hochschulleitung und aus der Professorenschaft, der Hochschuldidaktik und dem Management, die an entscheidenden Stellen für die Entwicklung der Lehre zuständig sind. Zudem werden, wie bereits in den Workshops, studentische Vertreter die Perspektiven der Studierenden in das Programm einbringen. Die Transfertagung wurde inhaltlich gemeinsam mit dem Lehreⁿ-Teilnehmerkreis konzipiert, der auch die Moderation der Arbeitseinheiten übernimmt.

Tagungsveranstalter sind die bisherigen Kooperationspartner im Programm Lehreⁿ – die Alfred Toepfer Stiftung F.V.S., die Universität Hamburg und die Nordmetall-

Stiftung. Es wird gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz geladen. Partner der Tagung ist der Stifterverband der Deutschen Wissenschaft. Im Rahmen der Initiative „Bologna – Zukunft der Lehre“ wird die Transfertagung von der VolkswagenStiftung und der Stiftung Mercator gefördert.

7.2 Schritt 2: Lehreⁿ Inkubator

Der zweite Schritt knüpft an der zu Beginn des Artikels beschriebenen „back home-Problematik“ an. Die Hürden, vom guten Vorhaben bis zur Umsetzung und Implementierung im Berufsalltag an der Hochschule, sind oft groß und Entwicklungsprozesse im Hochschulsystem erfordern Beharrlichkeit, Kooperation und belastbare Arbeitsbeziehungen. Ziel ist es, für die Projektkonzepte aus dem Programm Lehreⁿ durch eine individuell abgestimmte Rahmenstruktur langfristig die Umsetzung zu sichern und eine Beispielwirkung nach außen zu erzielen. Im bisherigen Programm haben sich einzelne Arbeitsgruppen etabliert, die für die Entwicklung einzelner Hochschulprojekte eine feste beratende Bezugsgröße sind. Diese Arbeitsgruppen legen für sich ihre „Inkubator-Projekte“ fest, die parallel an mehreren Hochschulen angegangen und umgesetzt werden sollen und die durch die Beratergruppe aus dem Lehreⁿ-Teilnehmerkreis begleitet werden. Die Begleitungsstruktur wird mit der Projektgruppe für bis zu zwei Jahren vereinbart. Elemente einer angebotenen Begleitstruktur bis 2012 für die Lehreⁿ Inkubator-Gruppen sind:

- Kommunikation und Organisation im Lehreⁿ-Netzwerk
- Organisation und Finanzierung von Strategietreffen (z.B. im Tagungszentrum Gut Siggen bzw. Tagungsschloss Hasenwinkel)
- Einbindung externer Fachexperten
- Öffentlichkeitsarbeit (z.B. durch begleitende regelmäßige Werkstattberichte in Fachmagazinen)

Im Sinne des symbolisch gewählten Titels „Lehreⁿ Inkubator“ fungieren diese Angebote als verbindlicher „Wärmeschrank“, in dem Idee und Umsetzung gedeihen kann.

7.3 Schritt 3: Lehreⁿ Follow-up-Workshop 2012

Das Follow-up wird inhaltlich bedarfsorientiert auf die Anliegen aus der Lehreⁿ-Gruppe reagieren und bietet Gelegenheit, den bisherigen Arbeitsstand gemeinsam zu prüfen.

8 Schlussfolgerungen

1. *Das Thema trifft die Problemlage:* Wenn nicht unbedingt das ausschlaggebende, so doch immerhin ein zentrales Problem der Innovation in Studium und Lehre liegt in nicht immer geklärten Rollenerwartungen, Perspektivenkoordination und Handlungsverkettung der verschiedenen Akteursgruppen in den Hochschulen. Sicher ließe sich der Kreis der Akteure über die Zugehörigkeit zum Management, dem Hochschullehrkörper und der Hochschuldidaktik er-

weitern (z.B. Studierende, Praxisvertreter). Deren kompetentes Zusammenwirken im Sinne der Verbindung personaler mit organisationaler Kompetenz scheint aber eine notwendige Voraussetzung zu sein, dass „das Neue in die Hochschule“ kommt.

2. **Die Akteursgruppen müssen in Interaktion miteinander gebracht werden:** Die Toepfer Stiftung und die Veranstalter haben dafür ein zielführendes Programm aufgelegt. Die Einbindung der Akteurgruppen in einen Prozess der Rollenklärung, Kompetenzentwicklung und Elaboration von Arbeitsteilung und Kooperation unter Beachtung der funktionalen Schnittstellen in den Arbeitsprozess wie produktiver Nutzung der bestehenden Kompetenzdifferenzen wird zweifellos auf diese Weise sehr effektiv gefördert. Es ist aber zu bedenken, dass sich Programme mit einem solchen Aufwand nicht beliebig duplizieren lassen. Sicher wäre es wünschenswert, mit neuen Durchgängen auch unter veränderten Konstellationen (z.B. mit anderen Akteursgruppen, bezogen auf einzelne Fachkulturen in umgrenzten Hochschulregionen oder eingeschränkt auf Hochschultypen) Erfahrungen in weiteren Durchgängen zu sammeln. Es sollten jedoch auch weiterführende Überlegungen angestellt werden, wie die Interaktion der Akteursgruppen gefördert werden kann. Dies kann z.B. auf Hochschulebene geschehen, indem die Hochschulentwicklungsprozesse entsprechend kooperativ angelegt, Meetings organisiert und Arbeitsgruppen gebildet werden.
3. **Mehr Professionalisierung ist geboten:** Die Effektivierung der Funktionsausübung sollte mit einer intensivierten Professionalisierung einhergehen. Das Lehreⁿ-Programm ist daraufhin angelegt. Es bringt aber auch zu Tage, dass die Zusammenarbeit auch die Entwicklung von Wissen, Können und Haltungen der einzelnen Akteure herausfordert, ihre Expertise angemessen und verantwortungsvoll in den Arbeitsprozess einzubringen. Komplexität, Dynamik, Ungewissheit und Reflexionsbedürftigkeit der Handlungssituationen bedingen ein hohes Maß an Selbstregulation bzw. Selbstverantwortung. Um diese auszubilden, sollten geeignete Lerngelegenheiten zur Verfügung stehen.
4. **Weiterbildung und Beratung sollten in den Rahmen einer Personalentwicklung gestellt werden.** Die erwähnten Lerngelegenheiten sollten von den Hochschulen in geeigneten Weiterbildungs- und Beratungsformaten zur Verfügung gestellt werden. Dabei kann individuelle Kompetenzentwicklung allerdings nicht mit akademischer Personalentwicklung gleichgesetzt werden. Weiterbildung und Beratung wird erst dann zur Personalentwicklung, wenn sie in ein strategisches Management eingebunden wird, das die individuelle und organisationale Kompetenzentwicklung an den Zielen bzw. Leitbildern der Institution orientiert.
5. **Zielführend erscheint die Netzwerkbildung:** Dass innerhalb der Weiterbildungsgruppe Vorkehrungen zur Netzwerkbildung getroffen werden und die Stiftungspartner beabsichtigen, dazu durch Meetings, Hilfe bei der Projektförderung, Publikationen etc. für die nächsten Jahre Unterstützung zu leisten, stärkt genau diese Entwicklungsrichtung. Der Gedanke lässt sich verlängern, wenn die Netzwerkbildung über die Weiterbildungsgruppe hinaus geführt wird

und Anschlüsse an bestehende bzw. im Entstehen begriffene Netzwerke hergestellt werden.

AutorInnen



Dr. Antje MANSBRÜGGE || Alfred-Töpfer-Stiftung F.V.S. ||
Projektleitung Wissenschaft || Georgsplatz 10, D-20099 Hamburg

www.toepfer-fvs.de

mansbruegge@toepfer-fvs.de



Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes WILDT || Technische Universität
Dortmund || Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums || Vogel-
pothsweg 78, D-44227 Dortmund

www.hdz.tu-dortmund.de

johannes.wildt@tu-dortmund.de