

Thomas TRIBELHORN¹ & Roman SUTER (Bern)

Evidenzorientierte Lehrentwicklung: Systematik der Interventionen

Zusammenfassung

Wirksame Qualitätsentwicklung in der Lehre muss auf verschiedenen Systemstufen der Organisation Hochschule ansetzen. Der folgende Beitrag geht der Frage nach, wie sich Qualität und Entwicklung mit Bezug auf Evidenz in der Hochschullehre manifestieren und wie sie sichtbar gemacht und unterstützt werden können. Basierend auf einer theoretischen Herleitung der Mechanismen von Veränderungsprozessen wird eine Systematik präsentiert, die zur Charakterisierung, Analyse und Planung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen der Hochschullehre dienen kann. Zum Schluss werden vier beispielhafte Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre im Raster verortet.

Schlüsselwörter

Evidenz, Organisationsentwicklung, Lehrentwicklung, Hochschullehre, reflexive Praxis, Überzeugungsforschung, morphologische Matrix, Change-Management

¹ E-Mail: thomas.tribelhorn@zuw.unibe.ch



Evidence-informed educational development: Intervention systematics

Abstract

Quality development in higher education must address multiple levels of the organisation. This paper focuses on the characteristics of quality and development in relation to evidence from higher education teaching and learning. Furthermore, we discuss how quality development can be supported and made visible. We propose a theory-based classification scheme to describe, analyse or plan interventions geared towards quality development in higher education. Finally, four interventions are situated within the scheme to provide an example of its application.

Keywords

Evidence, organisational development, educational development, higher education teaching, reflective practice, persuasion research, morphological matrix, change management

1 Erfahrung und Empirie

Subjektive Theorien (GROEBEN et al., 1988) oder *mentale Modelle* (SENGE, 2011), *teachers' beliefs* (PAJARES, 1992), *conceptions of teaching* (KEMBER, 1997) oder *Lehransätze* (LÜBECK, 2009) sind verwandte Konzepte, die persönliche Überzeugungen beschreiben. Entscheide und Prozesse Lehrender werden dadurch stark gesteuert. Dabei stellt sich einerseits die Frage, wie angemessen diese *Lehrüberzeugungen* in Hinblick auf die Menge vorhandener Forschungsergebnisse sind, und andererseits, wie diese Überzeugungen entstehen und wodurch sie verändert werden. Als wichtige Leitidee für Aus- und Weiterbildungsprogramme gilt dabei die *reflexive Praxis*, wie sie etwa von SCHÖN (1987) beschrieben wurde. Sie zeigt sich auch in verwandten oder daraus abgeleiteten Modellen wie z. B.

in David KOLBS *experiential learning theory* (1984) oder im *reflective cycle* von Graham GIBBS (1988).

Die Idee des reflexiven Subjekts wurde bereits von DEWEY (1910) formuliert und diente vor vier Jahrzehnten als Impuls für ein umfassendes Forschungsprogramm (GROEBEN & SCHEELE, 1977). Inzwischen wird kaum mehr angezweifelt, dass zur Entwicklung von Handlungskompetenz die beschriebene Reflexionsebene von enormer Bedeutung ist. In erfolgreichen Lehr-Lern-Settings basiert diese Reflexion auf persönlichen Erfahrungen und integriert wissenschaftliche Erkenntnisse in Form von theoretischen Konzepten und empirischen Ergebnissen. Von wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung wird erwartet, dass sie dazu beiträgt, die persönlichen Überzeugungen und Handlungsmuster kritisch zu hinterfragen. Die subjektiven Theorien als biografisch gewachsene persönliche Ursache-Wirkung-Erklärungen sollen den wissenschaftlichen gegenübergestellt werden, um mit deren Hilfe unangemessene oder suboptimale Strategien und Handlungen zu ermitteln, zu optimieren und dadurch den Professionalisierungsgrad zu steigern (WAHL, 2013). Damit wird die Idee der reflexiven Praxis im Sinne von SCHÖN (1991) verwirklicht: Expertinnen und Experten sollen nicht nur routiniert vorgehen, sondern ihr Handeln theoriegeleitet reflektieren und dadurch weiterentwickeln können.

WAHL (2013) spricht in diesem Zusammenhang jedoch von einer paradoxen Situation: *Subjektive Theorien geringer Reichweite* sind als eher implizite Gedächtnisinhalte zu betrachten, die dem Bewusstsein nicht unmittelbar zugänglich sind. Dennoch steuern sie das Handeln stärker, sind aber weniger reflektiert als *subjektive Theorien großer und mittlerer Reichweite*. Diese sind elaborierter aufgrund vorgängig bewusster Reflexion und somit eher dem expliziten Gedächtnis zuzuordnen. Das führt dazu, dass sich der Mensch generell in seinen Handlungen nicht immer als das reflektierte Wesen zeigt, das man vielleicht gerne sähe. Zudem handelt er gemäß Festingers Konzept der *kognitiven Dissonanz* sogar dann oft noch wider besseren Wissens, wenn er sich dessen bewusst ist (FESTINGER, 1957). Auf übergeordneter Ebene beschreibt die *Konsistenztheorie* von GRAWE (1994, 2004) den Menschen als Wesen, das sich schwertut mit inneren Widersprüchen. Verhaltensänderung ist aber persönlich herausfordernd und zudem von Rahmenbedingun-

gen abhängig. Damit ist auch die Aufrechterhaltung von Lehr-Lern-Kulturen an Hochschulen teilweise erklärbar.

Insgesamt zeigt die Forschung, dass Menschen für ihre Entscheidungen im Alltag eher wenig auf gesicherte Daten zurückgreifen. Dieser Sachverhalt zeigt sich eindrücklich in den Ergebnissen aus der Verhaltensökonomik und wurde in Kahnemanns Beschreibung von zwei grundsätzlich unterschiedlichen Denksystemen umfassend dargestellt (KAHNEMANN, 2012). Somit muss davon ausgegangen werden, dass die Qualitätsentwicklung der Lehre inklusive der üblichen empirischen Grundlagen durch menschliche Faktoren der Beteiligten und Betroffenen stark beeinträchtigt wird.

Dieser kurze Blick in das Feld subjektiver Theorien und damit verwandter Konzepte erklärt ein Stück weit die Dynamik in Veränderungsprozessen aufgrund der menschlichen Komponente. Davon betroffen sind auch Interventionen zur Qualitätsentwicklung in der Lehre. Die subjektive Perspektive von Akteurinnen/Akteuren reibt sich nicht selten mit der objektiven im Sinne wissenschaftlicher Grundlagen. Hinzu kommt, dass unterschiedliche Auffassungen des Konzeptes *Evidenz* existieren (vgl. Editorial Abschnitt 2 in diesem Band). In dieser Situation ist es oft nötig, Beteiligten ein Gesamtbild zu zeigen, um damit die Relativierung subjektiver Sichtweisen anzuregen. Im vorliegenden Beitrag wird darum eine Systematik von Lehrentwicklungsmaßnahmen vorgeschlagen, die eine solche Funktion übernehmen kann.

2 Systemstufen und Veränderung

Spätestens seit BRONFENBRENNER (1981) werden soziale Systeme als verschachtelte Strukturen über- und untergeordneter Systeme verstanden. *Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem* lassen sich auch auf das komplexe System Hochschule übertragen. Studierende, administratives Personal, Studienberatungen, Dekanate, Ordinarien, Forschungsassistierende, Rektorate etc. – alle haben ihre mehr oder weniger klaren Vorstellungen von guter Lehre. Alle sind Teil eines oder meh-

rerer miteinander interagierender Systeme, deren *soziale Repräsentationen* (MOSCOVICI, 2001) exzellenter Lehre sich gegenseitig beeinflussen.

ARGYRIS & SCHÖN (1978) beschreiben mit *single-loop* und *double-loop* zwei qualitativ unterschiedliche Prozesse organisationalen Lernens. Single-loop-Lernen bedeute Einschleifen von Handlungsroutinen. Beispielsweise lernen Modulteams, wie mit Hilfe der Bloom'schen Lernzieltaxonomie rasch Lernergebnisse formuliert werden können. Double-loop-Lernen bedeutet, dass die Effekte organisationaler Entwicklungsprozesse kritisch reflektiert und nötigenfalls die zugrundeliegenden Werte und Leitlinien in Frage gestellt werden. So stellen Modulteams beispielsweise fest, dass die Bloom'sche Lernzieltaxonomie für den eigenen Kontext nicht zweckmäßig ist. Mit *Deutero-Lernen* bedienen sich die beiden Autoren eines Begriffes aus Batesons *Ökologie des Geistes* (BATESON, 1972) und verstehen darunter auf organisationaler Ebene die Analogie zu Metakognition auf individueller Ebene. Ist Deutero-Lernen vorhanden, analysieren Organisationen die eigenen systemischen Lernprozesse, um daraus Konsequenzen für die weitere Entwicklung abzuleiten. Deutero-Lernen ist also das Lernen der Organisation über die systeminhärenten Lernprozesse. So wird z. B. reflektiert, weshalb diverse Modulteams plötzlich die Bloom'sche Lernzieltaxonomie verwenden und wie vergleichbare Dynamiken künftig früher erkannt und gesteuert werden könnten. Diese Reflexion auf systemisch höheren Ebenen ermöglicht erst das Bewusstsein für *dominante Rationalitäten* und damit die Entwicklung *multirationaler Kompetenz* (SCHEDLER, 2012). In der dominanten Rationalität zeigt sich die bevorzugte „Logik“ des Handelns. Damit manifestiert sich u. a. die Lehrkultur an Fakultäten (z. B. „*Die guten Studierenden schaffen es auch ohne didaktischen Schnickschnack*“; „*Wir dürfen den Anschluss beim digitalen Wandel nicht verschlafen*“ etc.). Somit sind beispielsweise an Volluniversitäten mit einer Vielzahl an Fakultäten und der entsprechenden Vielfalt an dominanten Rationalitäten die Universitätsleitungen gefordert, sich auf unterschiedlich gefärbte Diskurse einzulassen. Multirationale Kompetenz als Handlungsbasis wird hier zur Gelingensbedingung.

WOSNITZA (2007) präsentiert in seinem Ansatz Komponenten aus verschiedenen Modellen und postuliert so ein eklektisches Modell der *Lernumwelt Hochschule und akademisches Lernen*.

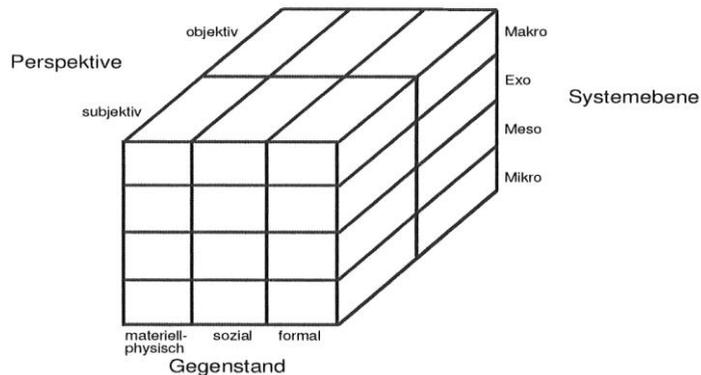


Abb. 1: Komponenten einer Lernumwelt (WOSNITZA, 2007, S. 96)

Auf der Dimension des *Gegenstandes* unterscheidet das Modell zwischen *materiell-physischen* (d. h. infrastrukturellen), *formalen* (reglementarischen) und *sozialen* Aspekten. Die erwähnten *Systemebenen* sind ebenfalls im Modell integriert. Erfolgreiche Lehr- und Hochschulentwicklung setzt auf verschiedenen Ebenen an, wobei GERHOLZ et al. (2013) zumindest für deutschsprachige Hochschulen den Fakultäten eine besondere Bedeutung zuweisen. Veränderungsprozesse können in Organisationen nur dann erfolgreich sein, wenn die Betroffenen der verschiedenen Subsysteme davon überzeugt sind und eine gemeinsame Vision entwickeln (vgl. SENGE, 2011), denn die Einstellungen der Beteiligten gelten als wesentliche Erfolgsfaktoren für die Organisationsentwicklung. Hier stellt sich nun die Frage, welche Rolle wissenschaftliche Theorien und empirische Ergebnisse bei der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Einstellungen einnehmen. In Wosnitzas Modell kann dieser Sachverhalt in der Dimension *Perspektive* angesiedelt werden. Mit der subjektiven Perspektive ist die individuelle Wahrnehmung beispielsweise des Klimas oder des Verhältnisses zwischen Studierenden und Lehrenden gemeint. Die

objektive Perspektive basiert auf erhobenen Messdaten wie Kennzahlen oder Evaluationsergebnissen.

Angesichts der Vielzahl an sogenannten *Change-Modellen*, die sich darauf berufen, könnten Kurt Lewins drei Phasen (*auftauen, verändern, einfrieren*; LEWIN, 1947; 1963) vielleicht als „Mutter aller Veränderungsmodelle“ bezeichnet werden. Über die Rolle von empirischen Daten im Veränderungsprozess sozialer Systeme lassen sich in Lewins Modell keine konkreten Hinweise finden. Mit GROEBEN et al. (1988) lässt sich aber argumentieren, dass empirische Forschungsergebnisse und theoretische Bezüge besonders während der Phase der Um- und Neukonstruktion subjektiver Theorien relevant werden.

Die erwähnten Überzeugungen, Einstellungen und Motive sind dabei aber von großer Bedeutung, besonders für die Steuerung von Veränderungsprozessen. So wird beispielsweise im *Elaboration Likelihood Modell (ELM)* von PETTY & CACIOPPO (1986) zwischen der *zentralen* und der *peripheren Route* der Informationsverarbeitung unterschieden. Über die periphere Route wirken Merkmale wie die wahrgenommene Attraktivität des Senders, die zugeschriebene Kompetenz oder die Länge der Botschaft. Über diesen Weg verarbeiten Menschen die Information, wenn sie wenig motiviert sind und/oder wenig kognitive Ressourcen zur Verfügung haben, um sich vertieft mit ihr auseinanderzusetzen. Relevanz und Komplexität einer Botschaft funktionieren hier also als wichtige Steuergrößen. Fakten und elaborierte Theorien werden gemäß dem ELM auf der *zentralen Route* verarbeitet – falls Empfängerinnen und Empfänger bereit und fähig sind, sich intensiver mit den Informationen auseinanderzusetzen. Das bedeutet, dass sie dann auch die Qualität der Argumente beurteilen. Meist sind beide Verarbeitungsrouten aktiviert, jedoch in unterschiedlichem Maß. Einstellungen, die über die zentrale Route verändert werden, sind stabiler. Für Initiativen zur Qualitätsentwicklung der Lehre sind Ergebnisse und Modelle aus der Überzeugungsforschung interessant, weil für Lehrende ihre Fachinhalte in der Regel wichtiger sind, als empirische Ergebnisse aus der Lehr- und Lern-Forschung.

Zur Systematisierung von Interventionen als Gestaltungsinstrumente universitärer Veränderungsprozesse hat GERHOLZ (2011) die folgenden Deskriptoren hergeleitet:

- *Phase*: Auftauen (unfreeze), Verändern (move), Einfrieren (refreeze)
- *Hierarchie*: Spitze, Mitte, Basis
- *Anzahl Adressaten*: Individuum, Gruppe, Organisation
- *Akteur*: operative, leitende, nicht involvierte, externe
- *Art (der Intervention)*: direktiv, nicht direktiv
- *Grad der Komplexität*: einfach, komplex

Für den Deskriptor *Anzahl Adressaten* liegt die qualitative Unterscheidung auf der Hand. Beim Deskriptor *Akteure* zeigt sich eine gewisse Unschärfe hinsichtlich der Charakteristiken *nicht involviert* und *extern*. Hier scheint eine Unterscheidung zwischen *strategisch* und *operativ* sinnvoller. Der Grad der Komplexität einer Intervention ist zudem kaum sinnvoll zuzuordnen auf dem Kontinuum zwischen einfach und komplex, so dass dieser Deskriptor nicht sehr zweckmäßig erscheint. Eine Intervention kann durch eine Direktive vorgegeben werden, *nicht direktiv* würde somit wohl bedeuten, dass die Maßnahmen *konsensuell* im Rahmen einer Vereinbarung beschlossen werden. Zudem ändern sich die hierarchischen Ebenen Spitze, Mitte und Basis je nachdem, auf welcher Systemstufe angesetzt wird. Wird die Makroebene im Sinne von WOSNITZA (2007; vgl. weiter oben) berücksichtigt, so muss die *Anzahl Adressaten* um das Merkmal *Verbund* ergänzt werden. Damit wird ein Zusammenschluss mehrerer Hochschulen z. B. in Gesellschaften oder Verbänden beschrieben.

GERHOLZ (2011) führt vier Typen von Interventionen auf, die unterschiedliche Funktionen erfüllen:

- *Diagnoseinterventionen* dienen zur Analyse des Handlungsbedarfes.
- *Kommunikationsinterventionen* sollen die von Veränderungen betroffenen Akteurinnen und Akteure informieren.
- *Kompetenzentwicklungsinterventionen* sollen die Beteiligten für die veränderte Situation qualifizieren.

- *Motivationsinterventionen* sollen die Akzeptanz der Veränderungen stützen.

Die vier Interventionstypen werden von GERHOLZ (2011, S. 42f.) interessanterweise nicht in seine Deskriptorenstruktur aufgenommen, obgleich dies unter dem Deskriptor *Funktion* durchaus möglich wäre. Insgesamt scheint der Ansatz mit Deskriptoren vielversprechend, deren Trennschärfe und Charakterisierung lässt sich jedoch optimieren.

3 Eine Systematik der Interventionen

Mit konkreten Deskriptoren können aus den bisher vorgestellten Konzepten und Modellen Merkmale abgeleitet werden, die ein Raster zur Analyse von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre bilden. Im Sinne einer morphologischen Matrix (ZWICKY, 1972) kann das Raster zugleich als Denkraum zur Entwicklung neuer Initiativen genutzt werden. Die hier vorgeschlagene Matrix ist ein erster Vorschlag zur Konzeption einer Systematik der Interventionen zur Qualitätsentwicklung der Lehre.

Tab. 1: Systematik zur Charakterisierung von Interventionen der Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre

Merkmal	Ausprägung	Beschreibung / Konkretisierung / Ansatzpunkt
Systemebene	Bildungsbehörden	Leistungsauftrag (Makroebene)
	Hochschule	Lehrstrategie / Positionierung (Exoebene)
	Fakultäten / Institute	Studiengänge / Module (Mesoebene)
	Lehrende	Lehrveranstaltungen (Mikroebene)
	Studierende	Selbststudium (Mikroebene)
Funktion	Diagnose	Bedarfsklärung
	Kommunikation	Information
	Motivation	Akzeptanzförderung
	Kompetenzentwicklung	Qualifikation
Regulierung	direktiv	„Von oben“ gesteuert
	konsensuell	Gemeinsam vereinbart
Phase	Auftauen	Kritische Analyse
	Verändern	Bewusste Optimierung
	Einfrieren	Nachhaltige Festigung
Akteure	strategische	Fällen Entscheide
	operative	Setzen Entscheide um
Hierarchie	Spitze	Leitungen: Hochschule/Fakultät/Institut/Lehrstuhl
	Mitte	Mittelbau, Administration
	Basis	Studierende

Adressaten	Individuen	Einzelpersonen
	Gruppen	Organisationseinheiten, Kommissionen, Gremien
	Organisation	Hochschule als Ganzes
	Verbund	Mehrere Institutionen
Perspektive	subjektiv	Persönliche Wahrnehmung und Interpretation
	objektiv	Gesammelte und ausgewertete Daten
Gegenstand	materiell-physisch	Infrastruktur
	sozial	Kommunikation und Kooperation
	formal	Reglementierung
Route	zentral	Elaborierte Informationsverarbeitung; Argumente
	peripher	Oberflächliche Informationsverarbeitung; Emotionen
Lernende Organisation	single-loop	Üben von Handlungsrouinen (instrumentell)
	double-loop	Kritische Evaluation zugrundeliegender Leitlinien
	deutero-learning	Reflektiertes organisationales Metalernen

4 Beispielhafte Maßnahmen

Beispielhaft werden nun im Sinne einer Fallstudie vier exemplarische Maßnahmen zur Lehrentwicklung an der Universität Bern dargestellt. Die meisten Interventionen betreffen mehrere Ansatzpunkte auf verschiedenen Systemebenen. Wesentlich ist dabei immer die Konfrontation subjektiver Theorien und Erfahrungen mit wissenschaftlichen Theorien und empirischen Ergebnissen. Anschließend werden die beschriebenen Interventionen in der Systematik verortet.

4.1 Beispielhafte Maßnahme auf Ebene Studierende: LernToolKit

Verschiedene empirische Studien (z. B. BJORK, DUNLOSKY & KORNELL, 2013) legen die Vermutung nahe, dass viele Studierende über ein sehr begrenztes Wissen darüber verfügen, wie sie wirkungsvoll und selbstreguliert lernen können. Gleichzeitig zeigt die Forschung, dass Lernende, die über ein breites Repertoire an metakognitiven Strategien verfügen, einen größeren Lernerfolg erzielen (vgl. HATTIE, 2009; SCHUNK & ZIMMERMANN, 1994; 1998). Hier setzt das *Lern-ToolKit* an, das sich aus drei Teilbereichen zusammensetzt:

1. aus Videos zu Lernstrategien und Lerntipps,
2. aus Online-Selbsttests und
3. aus weiterführenden Links zu Angeboten von Beratungsstellen.

In den rund zehnminütigen Erklärvideos erhalten die Studierenden auf der Basis von Erkenntnissen aus der Kognitionsforschung konkrete Tipps, um das eigene Lernen effektiver zu gestalten. Dazu wird zu jedem Lernprozess eine Strategie vorgestellt. Darüber hinaus erhalten die Studierenden Informationen, mit welchen metakognitiven Strategien sie ihr Lernen besser planen, überwachen und auswerten können. Begleitet wird das Videoangebot durch Onlinetests zur Selbstanalyse. Eine Linksammlung zu weiterführenden Beratungsangeboten rundet das LernToolKit ab. Zusätzlich wurde ein Flyer mit zehn Lerntipps gestaltet, der zu Beginn jedes Semesters in den Bibliotheken aufliegt.

4.2 Beispielhafte Maßnahmen auf Ebene Lehrende

4.2.1 Kursprogramm / CAS Hochschullehre

Seit mehr als 25 Jahren setzt sich der Bereich Hochschuldidaktik & Lehrentwicklung der Universität Bern im Rahmen von Kursen und seit 2002 auch mit dem Studiengang *CAS Hochschullehre* für die Entwicklung guter Hochschullehre ein. Die Einzelkurse und der Studiengang orientieren sich an sechs für die Hochschullehre zentralen Schwerpunktbereichen bzw. Modulen: 1. Planen und Entwickeln von

Lehrangeboten, 2. Methoden der Vermittlung, 3. Betreuung und 4. Assessment von Studierenden, 5. Qualitätssicherung und 6. Selbstmanagement. Im Rahmen der Kurse steht das Grundlagenwissen rund um das Lehren und Lernen im Kontext Hochschule im Zentrum. Die vermittelten Konzepte werden in den Kursen mit theoretischen und empirischen Forschungsergebnissen unterfüttert und den Lehrüberzeugungen der Teilnehmenden gegenübergestellt.

Über die Kurse hinaus ist der Bereich *Vertiefungen* ein zweiter wichtiger Bestandteil des Studiengangs. In den Vertiefungen werden die Teilnehmenden im Rahmen von sogenannten *Transfergruppen* beim Transfer des in den Kursen erworbenen Wissens in ihre Lehrpraxis unterstützt. Im Sinne der *kollegialen Fallberatung* bearbeiten die Teilnehmenden herausfordernde Situationen aus ihrem Lehralltag und entwickeln gemeinsam mögliche Lösungsansätze. Zentral dabei ist, dass sich die Fallbearbeitungen nicht in der Präsentation von schwierigen Lehrsituationen erschöpfen, sondern – mit dem Ziel der Weiterentwicklung zu *reflective practitioners* (vgl. SCHÖN, 1991) – eine Reflexion der subjektiven Theorien vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Evidenz stattfindet.

Die *Kompetenznachweise* dokumentieren die kritisch-reflexive Anwendung des in den Kursen erarbeiteten hochschuldidaktischen Wissens und Könnens im Lehralltag. Ausgehend von praktischen Fragestellungen aus der eigenen Lehrtätigkeit und entlang der in den Kursen thematisierten theoretischen Konzepte, Modelle oder Instrumente modifizieren die Studiengangsteilnehmenden ihre Lehrpraxis, dokumentieren die gemachten Erfahrungen und reflektieren diese vor dem Hintergrund der gewählten Konzepte. Schließlich leiten sie Schlussfolgerungen für die eigene Lehrtätigkeit ab und äußern sich zur Übertragbarkeit der gemachten Erfahrungen auf andere Lehrkontexte. Auch hier ist die Verschränkung von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien als Evidenzquellen zur Interpretation der beobachteten Effekte wichtig.

Sowohl die Art und Weise, wie an der Universität Bern hochschuldidaktische Kurse durchgeführt werden, als auch die Bestandteile des Studiengangs *CAS Hochschullehre* verkörpern den weiter oben postulierten Bewusstmachungsprozess von

subjektiven Theorien auf der einen und die Vermittlung von theoretischen und empirischen Ergebnissen aus der Hochschulforschung auf der anderen Seite.

4.2.2 FEDERALL

Im Rahmen der Initiative *Faculty and Educational Development Research Alliance* (FEDERALL) werden Dozierende der Universität Bern bei eigenen Lehrforschungsprojekten vom Team der Hochschuldidaktik & Lehrentwicklung inhaltlich und methodisch unterstützt. Im Sinne einer Hochschuldidaktik „von innen“ (HUBER, 2011, S. 77) gehen diese Lehrforschungsprojekte immer von Erfahrungen, Irritationen oder offen gebliebenen Fragen aus dem unmittelbaren Berufsalltag der Lehrenden hervor und stehen dabei in enger Verbindung mit der jeweiligen Fachdisziplin. Ziel ist es letztendlich, dass sich die Dozierenden intensiv und systematisch mit Fragestellungen aus ihrem Lehralltag auseinandersetzen, die daraus gewonnen Erkenntnisse reflektieren (vgl. SCHÖN, 1991) und einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich machen. FEDERALL orientiert sich damit am Konzept des *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). An zweimal jährlich stattfindenden *Brown Bag Lunches*, die als moderierte Forschungskolloquien angelegt sind, erhalten die Lehrenden Feedback zu ihren laufenden Lehrforschungsprojekten und können offen gebliebene Fragen in der interdisziplinär zusammengesetzten FEDERALL-Gruppe zur Diskussion stellen. Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre findet also nicht nur eine Sensibilisierung für die Entwicklung der Lehrqualität durch den Einbezug von Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung statt. Vielmehr werden kleine Forschungsvorhaben im eigenen disziplinären Kontext realisiert und dabei eine neue Stufe der Evidenzorientierung im Rahmen der Lehrqualitätsentwicklung erreicht, die über die allgemeindidaktische Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrpraxis hinausgeht.

4.3 Beispielhafte Maßnahme auf Hochschulebene: Projektförderung FIL, FIV und FNE

In der *Strategie 2021* ist für die Universität Bern zur Lehre folgende Teilstrategie formuliert:

„Die Universität Bern stärkt ihren Ruf als Lehruniversität. Sie steigert weiterhin die Attraktivität ihrer Lehre, realisiert innovative Lehr- und Lernformen, erhöht die Qualität ihrer Studienangebote und setzt vermehrt auf Inter- und Transdisziplinarität. Sie treibt die Weiterentwicklung der Lehrmethoden bewusst voran und setzt sie ein. Die Fakultäten und Kompetenzzentren der Universität Bern bieten spezielle forschungsbasierte Aus- und Weiterbildungsprogramme an.“

(Teilstrategie 3; Strategie 2021 der Universität Bern)

Zur Realisierung dieser Teilstrategie wurden im Sinne von Motivationsinterventionen (vgl. GERHOLZ, 2011; WILKESMANN & SCHMID, 2014) Projektfonds zur *Förderung innovativer Lehre (FIL)*, zur *Förderung interdisziplinärer Lehre (FIV)* sowie zur *Integration der nachhaltigen Entwicklung in die Lehre (FNE)* installiert. Mit diesen drei Förderprogrammen werden intern Mittel zur Realisierung von Teilen der Strategie 2021 vergeben.

Im Rahmen des Projektfonds FIL erhalten Dozierende, die sich für die Entwicklung von innovativen Ansätzen zur Qualitätsentwicklung der Lehre einsetzen, seit dem Frühlingsemester 2017 finanzielle Mittel in Form von Personalpunkten, um sie zu entlasten und ihnen die Möglichkeit zu geben, eigene Lehrprojekte zu realisieren. Zur Auswahl der Förderprojekte wurde ein Beurteilungsraster entwickelt, das sich an Indikatoren wirksamer Hochschullehre orientiert (vgl. BIGGS & TANG, 2007; AMBROSE et al., 2010; JORZIK, 2013; ULRICH, 2016). Die Jury besteht aus Mitgliedern der Lehrkompetenzzentren, der Entscheid über die FIL-Projektförderung liegt beim Vizerektorat Lehre.

Mit dem Programm FIV wird die Konzeption und Durchführung von interfakultären Veranstaltungen finanziell unterstützt. Dabei soll das Interesse der Studierenden für interdisziplinäre Ansätze geweckt und für die Relevanz interdisziplinärer Forschung sensibilisiert werden. Das Programm FNE animiert Dozierende, in ihren Lehrveranstaltungen fachwissenschaftliche Inhalte mit Themen der nachhaltigen Entwicklung zu verbinden.

4.4 Verortung der Maßnahmen in der Matrix

Die in Abschnitt 3 vorgestellte Systematik soll in der Folge anhand der erwähnten Maßnahmen validiert werden. Dazu wurden vorhandene Datenquellen² wie Webseiten oder Projektdokumente zu den Lehrentwicklungsmaßnahmen an der Universität Bern einer Dokumentenanalyse unterzogen und in der Matrix verortet (vgl. Tabelle 2). Ziel dieser Validierung ist es, das Strukturierungs- und Systematisierungspotential dieser Systematik aufzuzeigen.

Tab. 2: Ausgewählte Maßnahmen zur Entwicklung der Lehrqualität an der Universität Bern – Verortung innerhalb der Matrix (dunkelgrau: Merkmal stark ausgeprägt, hellgrau: Merkmal schwach ausgeprägt, weiß: Merkmal nicht ausgeprägt).

Merkmal	Ausprägung Ansatzpunkt Fokus	LernToolKit	Kursprogramm und CAS Hochschullehre	FEDERALL	FIL / FIV / FNE
Systemebene	Bildungsbehörden				
	Hochschule				
	Fakultäten / Institute				
	Lehrende				
	Studierende				

² www.lerntoolkit.unibe.ch; www.hd.unibe.ch/studiengaenge; www.federall.unibe.ch,
www.gutelehre.unibe.ch

Funktion	Diagnose				
	Kommunikation				
	Motivation				
	Kompetenzentwicklung				
Regulierung	direktiv				
	konsensuell				
Phase	Auftauen				
	Verändern				
	Einfrieren				
Akteure	strategische				
	operative				
Hierarchie	Spitze				
	Mitte				
	Basis				
Adressaten	Individuen				
	Gruppen				
	Organisation				
	Verbund				
Perspektive	subjektiv				
	objektiv				
Gegenstand	materiell-physisch				
	sozial				
	formal				

Route	zentral				
	peripher				
Lernende Organisation	single-loop				
	double-loop				
	deutero-learning				

Obwohl die Merkmale und die postulierten Ausprägungen nicht immer trennscharf sind, war eine relativ eindeutige Zuordnung rasch möglich. Dennoch soll in der Folge auf Erfahrungen im Umgang mit der Systematik bei der Verortung der vier exemplarischen Maßnahmen eingegangen werden: Mit Ausnahme des Merkmals *Systemebene* wurden für alle Maßnahmen mehrere Merkmalsausprägungen zugeordnet. Die Verortung beim Merkmal *Systemebene* fiel insofern leicht, weil sich die Ebenen, auf welche die beschriebenen Maßnahmen abzielen, gut identifizieren ließen. Beim Merkmal *Funktion* war eine eindeutige Zuordnung zu den vier Interventionstypen aufgrund der mangelnden Trennschärfe der Ausprägungen schwieriger. Die Grenzen zwischen den Interventionstypen *Diagnose*, *Kommunikation*, *Motivation* und *Kompetenzentwicklung* verlaufen bisweilen fließend und erschweren eine eindeutige Zuordnung. Das Merkmal *Regulierung* mit den beiden dichotomen Ausprägungen *direktiv* und *konsensuell* erwies sich für die Systematisierung der vier beschriebenen Maßnahmen als gut anwendbar. Auch bei den Ausprägungen des Merkmals *Phase* verlief die Verortung der exemplarischen Maßnahmen problemlos. Beim Merkmal *Akteure* wird in der Systematik zwischen strategischen und operativen Akteuren unterschieden. Bei der Zuordnung der Maßnahme auf der Mikroebene stellt sich hier die Frage, ob es sinnvoll ist, bei Studierenden von Akteuren zu sprechen, die Entscheide umsetzen. Auch auf den höheren Systemebenen ist es fraglich, ob zwischen strategischen und operativen Akteuren trennscharf unterschieden werden kann, sind doch sowohl Lehrende, Fakultäten/Institute und auch die Hochschule immer sowohl strategische als auch operative Akteure, fällen also selbst Entscheide oder setzen solche um. Beim Merkmal *Hierarchie* verläuft die Zuordnung der Maßnahmen parallel zu jener beim Merkmal *Systemebene*, was

die Frage aufwirft, ob diese beiden Merkmale allenfalls zusammengefasst werden könnten. Das Merkmal *Adressaten* erwies sich als gut verwendbar für die Zuordnung der Maßnahmen, indem es die Zielgruppen der Lehrentwicklungsmaßnahmen differenziert. Beim Merkmal *Perspektive* wird zwischen einer subjektiven und objektiven Ausprägung unterschieden. Die Tatsache, dass bei allen vier exemplarischen Maßnahmen sowohl die objektive als auch die subjektive Perspektive zugeordnet wurde, legt die Frage nahe, ob eine derartige Unterscheidung zielführend ist, zumal in der reflexiven Praxis ja immer auch beide Perspektiven angelegt sind. Bei den Merkmalen *Gegenstand*, *Route* und *Lernende Organisation* erwies sich die Zuordnung dank der hohen Trennschärfe der Ausprägungen als gut praktikabel.

5 Schlussbemerkungen

In diesem Beitrag wurden Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung der Lehre in einer theoretisch begründeten Systematik eingeordnet. Dazu wurde eine Matrix entworfen mit Merkmalen, die aus unterschiedlichen Disziplinen abgeleitet wurden. Damit lassen sich Interventionen für organisationale Veränderungsprozesse charakterisieren, analysieren und planen. Eine Systematik der Interventionen wird damit in ihrer ersten Version zur Diskussion gestellt. Einen Hauptzweck von Interventionen im Sinne von evidenzorientierter Qualitätsentwicklung der Lehre sehen wir darum in der permanenten Anregung eines Diskurses über gute Hochschullehre. Dabei müssen die subjektiven Theorien der Betroffenen sowie die dominanten Rationalitäten auf organisationaler Ebene mit den wissenschaftlichen Theorien und den empirischen Ergebnissen aus der Forschung konfrontiert werden. Gelingen entsprechende Interventionen zur Konfrontation auf allen Ebenen, so ist die Organisation Hochschule einen großen Schritt weiter.

Die Vorteile einer solchen Systematik sehen wir darin, einen Denkraum zur Planung und Analyse systemischer Interventionen zu bieten. Ihre Schwäche zeigt sich primär darin, dass sie nicht abschließend ist und aus vielen anderen Bereichen weitere Deskriptoren angefügt werden könnten. In der Praxis muss sich auch zeigen, welche davon unzweckmäßig oder hinfällig sind. Zusammenfassend verstehen wir

die Systematik der Interventionen als mögliches Werkzeug für die Lehrentwicklung, das Betroffenen eine Übersicht ermöglicht und dadurch Perspektiven erweitert. Beteiligten Akteuren dient die Matrix zur Ist-Analyse. Die Grafik (vgl. Tab. 2) ermöglicht auf einen Blick das Erkennen „blinder“ bzw. „weißer Flecken“. Weitere Anwendungsgebiete sind die systematische Planung von Interventionen oder deren Wirksamkeitsprüfung durch Evaluation oder Begleitforschung.

6 Literaturverzeichnis

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. & Norman, M. C. (2010). *How Learning Works. Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University Of Chicago Press.

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Bjork, R. A., Dunlosky, J. & Kornell, N. (2013). Self-Regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C.Heath & Co. Publishers.

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.

Gerholz, K.-H., Sloane, P. F. E., Fuge, J., Kaiser, V. & Schwabl, F. (2013). Die Fakultät als Organisation – Theoretische und empirische Modellierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2, 191-215.

- Gerholz, K.-H.** (2011). Design universitären Wandels – Interventionen als Gestaltungsinstrument von universitären Veränderungsprozessen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(3), 38-58.
- Gibbs, G.** (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Polytechnic.
- Grawe, K.** (1998). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K.** (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Groeben, N. & Scheele, B.** (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopff.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B.** (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- Huber, L.** (2011). Forschen zum Lehren – Hochschuldidaktische Studien aus den Fächern heraus. In M. Eger, B. Gondani & R. Kröger (Hrsg.), *Verantwortungsvolle Hochschuldidaktik. Gesellschaftliche Herausforderungen, Nachhaltigkeitsanspruch und universitärer Alltag* (S. 75-91). Münster: LIT.
- Jorzik, B.** (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Kahnemann, D.** (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Kember, D.** (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.
- Kolb, D. A.** (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lewin, K.** (1963). Gleichgewichte und Veränderungen in der Gruppendynamik. In K. Lewin (Hrsg.), *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften* (S. 223-270). Bern: Hans Huber.

- Lewin, K.** (1947). Frontiers in group dynamics. Concept, method and reality in social science. Social equilibria and social change. *Human Relations*, 1(1), 5-41.
- Lübeck, D.** (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Dissertationsschrift. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000011078, Stand vom Oktober 2017.
- Moscovici, S.** (2001). The phenomenon of social representations. In G. Duveen (Hrsg.), *Social representations: Explorations in social psychology* (S. 18-77). New York: Polity Press.
- Pajares, F.** (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T.** (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer.
- Schedler, K.** (2012). Multirationales Management. Ansätze eines relativistischen Umgangs mit Rationalitäten in Organisationen. *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 5(2), 361-376.
- Schön, D.** (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.** (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J.** (Hrsg.) (1994). *Selfregulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J.** (Hrsg.) (1998). *Selfregulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Senge, P.** (2011). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (11. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ulrich, I.** (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer.
- Wahl, D.** (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wilkesmann, U. & Schmid, J. C. (2014). Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. *Evidence-based HRM*, 2(1), 6-27.

Wosnitzer, M. (2007). *Lernumwelt Hochschule und akademisches Lernen*. Landau: Empirische Pädagogik.

Zwicky, F. (1972). Morphologisches Denken und Vorgehen. In G. W. Tumm (Hrsg.), *Die neuen Methoden der Entscheidungsfindung* (S. 130-143). München: Moderne Industrie.

Autoren



lic. phil. Thomas TRIBELHORN || Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW, Hochschuldidaktik & Lehrentwicklung || Schanzeneckstrasse 1, Postfach, CH-3001 Bern

hd.unibe.ch

thomas.tribelhorn@zuw.unibe.ch



Dr. phil. hum. Roman SUTER || Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW, Hochschuldidaktik & Lehrentwicklung || Schanzeneckstrasse 1, Postfach, CH-3001 Bern

hd.unibe.ch

roman.suter@zuw.unibe.ch