

Benjamin Zinger

Das Hochschulstudium nach Bologna

Zwischen Strukturreform und
didaktischer Neuausrichtung

Biographie – Interaktion – Gesellschaft 11

Biographie – Interaktion – Gesellschaft 11

Herausgeber: Wolfram Fischer

Benjamin Zinger

Das Hochschulstudium nach Bologna

Zwischen Strukturreform und didaktischer Neuausrichtung

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Wolfram Fischer, Universität Kassel

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Stefanie Winter, Hochschule Darmstadt

Tag der mündlichen Prüfung

09. Juli 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2012

ISBN print: 978-3-86219-352-3

ISBN online: 978-3-86219-353-0

URN: urn:nbn:de:0002-33538

© 2012, kassel university press GmbH, Kassel

www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Bettina Brand Grafidesign, München

Printed in Germany

Vorwort

Die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes - bekannt als Bologna-Reform - hat im neuen Jahrtausend die deutschen Hochschulen stärker verändert als alle Reformen in den Jahrzehnten zuvor. Zu den auffälligsten Merkmalen zählen die gestuften Studiengänge, die Umstellung von einem lehr-orientierten auf ein studien-orientiertes Curriculum, das den studentischen Workload in zeitlich definierte Einheiten bringt (European Credit Point System), sowie ein modularisiertes von Prüfungen begleitetes straff reguliertes Studium. Dabei kam es auch zu neuen Aushandlungen und Angleichungen der bisher stärker different definierten Aufgabenspektren zwischen Universität (Fokus auf Forschung) und Fachhochschule (Fokus auf beruflicher Praxis und Anwendung) und somit einer gewissen Aufweichung herkömmlicher Grenzziehungen zwischen den beiden Hochschultypen. Die Bologna-Reform hat einerseits Fragen der Hochschul-Selbstverwaltung, andererseits Desiderata der Hochschuldidaktik und Wünsche nach Verbesserung der akademischen Lernkultur überlagert, die schon Jahrzehnte vor der Bolognareform virulent waren und die nun nach einer administrativen Beruhigung verschärft ins Blickfeld geraten.

Es ist diese Problemlage, in der Benjamin Zinger seine Dissertation ansiedelt und seine Reflexionen gezielt auf die Lehr-Lernformen in den neuen Strukturen richtet. In erziehungswissenschaftlicher Fokussierung und mit hochschul-pädagogischem Impuls setzt Zinger sein Thema *zwischen* die Strukturreform und die Hochschuldidaktik. Er untersucht, inwieweit das Schlagwort *from teaching to learning* die Veränderungen an den Hochschulen trifft und lotet noch offene hochschuldidaktische Potentiale dieser Richtungsangabe aus. Die Arbeit stößt in eine Wissenslücke, denn trotz der begleitenden hochschulpolitischen Diskurse sowie topdown aufgenötigter Evaluationen, die wissenschaftlich kaum belastbar sind, steht eine umfassende Kritik und Würdigung des europäischen Reformprojektes noch aus. Ebenso sind pädagogische Reflexionen und Konzepte zu einer Qualitätssteigerung akademischer Lehre und akademischen Lernens vonnöten.

Zinger bewältigt die selbst gestellte Aufgabe in großer Klarheit, er führt den Leser deutlich in die Probleme ein, er eröffnet kreative Horizonte einer aktivierenden Lehr-Lernkultur, reflektiert und belegt sie schließlich durch die Analyse eines innovativen Praxis-Projekts, an dessen Entwicklung er beteiligt war.

Die gewählte Perspektive ist Hochschultyp umfassend, der Verfasser bringt eigene Lehr- und Lernerfahrungen sowie administrative Erfahrungen ein, die sich sowohl auf innovative Lehrprojekte wie auf die Steue-

zung bei der Umsetzung des Bolognaprozesses an der Universität Kassel und der Fachhochschule Rosenheim beziehen.

Nach einer Situierung der Arbeit im Kontext der Reform fokussiert Zinger auf akademisches Lehren und Lernen und arbeitet vor allem die Bedeutung aktivierender Hochschuldidaktik heraus. Nicht zuletzt werden die Schlagworte "exzellente Lehre" und "multimedialer Medieneinsatz" durchleuchtet. Zinger zeigt, dass er sich hervorragend in beiden Arbeitsbereichen auskennt. Eine gute Darstellung der neuen Wettbewerbspraktiken und eine ausgewogene Kritik zu deren "Kosten" überzeugen ebenso wie die systematisierende Darstellung medienpädagogischer Strategien und kleinteiliger Instrumente. Zinger, der vieles davon selber in seiner Lehre eingesetzt hat, erweist sich dabei nicht nur als Praktiker, sondern als Kenner der medien-didaktischen Diskurse und des Elearning, das sich entlang der neuen Informationstechnologien entwickelt. Seine ausgewogene Kritik der Möglichkeiten und Grenzen des Elearning im Vergleich zum face-to-face-Lernen ist plausibel entwickelt.

Die ausführliche *Darstellung und Analyse des Praxisprojektes* der Hochschule Rosenheim macht den empirischen Schwerpunkt der Arbeit aus. Das Modellprojekt zur Steigerung der Lehr-Lernmotivation wird in seinen Begrenzungen und kreativen Elementen vorgestellt. Das gewählte Akronym *RoQnRol* vermittelt schon begrifflich Laune und Schwung. Das Projekt selbst hält, was es verspricht: Es hat motiviert und regt zur Nachahmung an. Zingers Schlussplädoyer für eine gelassene Grundhaltung und das Zulassen von Vielfältigkeit wird durch die vorgelegte Arbeit überzeugend getragen.

Es wäre den Hochschulen, ihren Lehrenden und Studierenden zu wünschen, dass diese Untersuchung möglichst viel Inspiration verbreitet!

Kassel im Juli 2012

Prof. Dr. Wolfram Fischer
Herausgeber

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	8
2 Hochschulreform und Studium in Deutschland	13
2.1 Das deutsche Hochschulsystem – ein Einblick im Rückblick	15
2.2 Hochschul- und Studienreformwellen	23
2.3 Der Bologna-Prozess: Das Hochschulstudium in Bewegung	34
2.4 Neue Studienstrukturelemente und ihre Wirkung	42
2.4.1 Studienstufen und -abschlüsse	43
2.4.2 Studiengangprofile und employability	45
2.4.3 Module und Leistungspunkte	49
2.4.4 Learning Outcomes und Qualifikationsrahmen	56
3 Lehren und Lernen im Wandel	67
3.1 Wen interessiert akademische Lehre? – Eine einführende Problemskizze	69
3.2 Zugänge zum Lernen gewinnen	80
3.2.1 Lernpsychologische Zugänge	81
3.2.2 Konstruktivistische und subjektwissenschaftliche Zugänge	89
3.3 Exzellente Lehre	104
3.4 eLearning: Der Medieneinsatz im Wandel des Wandels	115
4 Den Wandel gestalten: Bausteine zur Veränderung der Lehr- und Lernkultur	128
4.1 Das Projekt RoQ'n RoL: Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre	130
4.1.1 Ausgangssituation und konzeptionelle Vorüberlegungen	132
4.1.2 Bausteine für den Wandel im Lehren und Lernen	146
4.2 Weiterführende Überlegungen	160
5 Zusammenführende Betrachtung und Schlussfolgerung	173
Literaturverzeichnis	185
Abbildungsverzeichnis	198
Anlagen	199
Anlage 1: Ausschreibung: „Wandel gestalten! Programm zur Stärkung der Autonomiefähigkeit von Hochschulen“	
Anlage 2: Projektskizze und Maßnahmenbeschreibung. RoQ'n RoL: Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre	
Anlage 3: Einseitige Zusammenfassung der Projektskizze	

"Ich kann freilich nicht sagen, ob es besser werden wird wenn es anders wird; aber so viel kann ich sagen, es muß anders werden, wenn es gut werden soll."

Georg Christoph Lichtenberg

1 Einleitung

Der Versuch, etwas zu verbessern, geht zwangsläufig mit Ungewissheiten und einem unklaren Ausgang einher. Die Notwendigkeit, das Hochschulstudium in Deutschland zu verbessern, gerät aufgrund sich stetig verändernder Rahmenbedingungen und den damit verbundenen Anforderungen an ein Studium seit Ende der 1960er Jahre immer wieder in die öffentliche Diskussion.

Veränderungsbestrebungen im Hochschulbereich sehen sich nicht zuletzt aufgrund historisch gewachsener Grundvorstellungen über das Selbstverständnis von Hochschulen, die oft in Rückbezug auf WILHELM VON HUMBOLDT in die Diskussion eingebracht werden, sehr schnell mit sehr grundlegenden Bedenken konfrontiert. Insbesondere wenn die Veränderungen das innerste Gehäuse eines Studiums betreffen, wie dies bei der Studienstrukturreform im Zusammenhang des so genannten Bologna-Prozesses der Fall ist. Zu Recht muss bei einem solchen Strukturwandel auf Gefahren hingewiesen werden und die Stärken des Bestehenden sollten nach Möglichkeit erhalten bleiben. Wenn solche Bedenken jedoch im Sinne von Veränderungsbehäbigkeit oder des Erhalts von Privilegien vorgetragen werden, ist dem Versuch etwas zu verbessern trotz aller Ergebnisoffenheit – und hierfür steht das Eingangszitat von LICHTENBERG – Vorrang zu gewähren.

Im Fokus dieser Arbeit stehen zwei Rahmenbedingungen, die grundlegend neue Anforderungen an das Studium stellen: Zum einen die Studienreformen der letzten Jahre, die ihren Ausgangspunkt in der Bologna-Deklaration im Jahre 1999 hatten und zum anderen eine didaktische Neuausrichtung, die häufig schlagwortartig mit dem „shift from teaching to learning“¹ umschrieben wird und mit der Forderung nach einer studierendenzentrierten Lehre verbunden ist. Beide Entwicklungen gilt es genauer zu betrachten, um ihre Folgen für das Hochschulstudium einschätzen zu können (siehe Kapitel 2 und 3). Die Beschäftigung mit den Veränderungsprozessen konzentriert sich dabei auf die zentrale Fragestellung dieser Arbeit: Inwieweit vollzieht sich durch die Bewältigung der aktuellen Herausforderungen ein Wandel in der Lehr- und Lernkultur an den Hochschulen?

Mit welchen Maßnahmen versucht werden kann, eine qualitätsbewusste und kooperative Lehr- und Lernkultur an einer Hochschule zu stärken, wird anhand eines

1 In dem von ULRICH WELBERS und OLAF GAUS herausgegebenen Sammelband *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbestimmungen eines Ideals* aus dem Jahre 2005 geht BRIGITTE BERENDT auf die Bedeutung und Hintergründe der Redewendung ein (vgl. Berendt 2005, S. 37-40).

Praxisbeispiels im vierten Kapitel dieser Arbeit betrachtet. Mit Blick auf das Projekt *Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre* (kurz: *RoQ'n RoL*) werden Herausforderungen, die bei der Umsetzung von hochschulübergreifenden Aktivitäten zum Aufbau einer Qualitäts- und Kooperationskultur in der Lehre auftauchen, exemplarisch beschrieben und reflektiert. Vor dem Hintergrund der in letzter Zeit zahlreich angestoßenen Initiativen zur Verbesserung der Lehr- und Lernsituation an Hochschulen², bietet das vorgestellte Beispiel aufschlussreiche Praxiseinblicke.

Durch die Vorstellung des Projekts können Erfahrungen aus der Praxis bei der abschließenden zusammenführenden Betrachtung und bei den Schlussfolgerungen mit einbezogen werden (siehe Kapitel 5). Welche didaktischen Akzentsetzungen werden durch die beschriebenen Veränderungen bei der Gestaltung eines Studiums eingefordert und was ist bei der Umsetzung eines damit einhergehenden Lehr- und Lernkulturwandels zu berücksichtigen? Diese Fragen drängen sich zum Abschluss dieser Arbeit auf.

Soweit der kurze inhaltliche Überblick und die Erläuterung des Aufbaus dieser Arbeit. Es gilt noch auf ein paar grundsätzliche Vorüberlegungen hinzuweisen. Diese beziehen sich auf **1.)** eine begriffliche Annäherung an den Titel dieser Arbeit, **2.)** die Frage der Aktualität des Themas und **3.)** die Bedeutung des persönlichen Bezugs zu diesem Thema.

(1.) Eine Veröffentlichung mit der Überschrift *Das Hochschulstudium nach Bologna* lässt vermuten, dass die Auffassung vertreten wird, dass „es anders wird“ – um nochmals an das Zitat von LICHTENBERG anzuknüpfen. *Das Hochschulstudium* bezieht sich auf das *was* sich ändert. Die Richtung, in die es sich verändert, ist noch kaum benannt, es scheint *nach Bologna* „irgendwie“ anders zu sein. Zunächst also zur vermeintlich einfacheren Frage: Was ist gemeint, wenn vom *Hochschulstudium* gesprochen wird?

Das hier im Fokus stehende Studium lässt sich in drei Schritten konkretisieren: Es geht um ein Studium an einer Hochschule innerhalb Deutschlands, unabhängig an welcher Hochschulart es verortet ist, sei es an einer Universität, Fachhochschule oder einer anderen staatlich anerkannten Hochschulform. Es geht zweitens nicht um ein bestimmtes Studium, weder hinsichtlich seiner fachlichen Ausrichtung (beispielsweise ein Studium der Betriebswirtschaft, der Ingenieurwissenschaften oder der Architektur) noch hinsichtlich des Grades, der erreicht werden soll (Diplom, Bachelor oder Master). Und drittens, gemeint ist hier weniger die curriculare und organisatorische Rahmung eines Studiengangs, sondern das Studium im weiteren

² Zu erwähnen ist insbesondere der so genannte Qualitätspakt Lehre, der im Rahmen des Hochschulpakts 2020 beschlossen wurde. Über das gemeinsame Programm des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre werden darüber seit 2011 zahlreiche Aktivitäten zur Verbesserung der Lehr- und Lernsituation an Hochschulen mit einem Finanzvolumen von insgesamt zwei Milliarden Euro für die kommenden zehn Jahre gefördert. Aber auch zahlreiche andere Förderinitiativen, wie beispielsweise der im Januar 2009 ausgeschriebene Wettbewerb Exzellente Lehre der KULTUSMINISTER-KONFERENZ und des STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT oder die BMBF-Förderaktivitäten im Zusammenhang des Rahmenprogramms für empirische Bildungsforschung greifen das Thema auf.

Sinne, nämlich als ein didaktischer und organisatorischer Rahmen, in dem das Lehren und Lernen an Hochschulen grundsätzlich stattfindet. Der Autor ist sich durchaus der differenzierten Hochschullandschaft, vielfältigen Fächerkulturen und gestuften curricularen Typen bewusst, erhofft sich aber von der hier gewählten allgemeineren Perspektive eine größere Klarheit für den Kernbereich wissenschaftlichen Lehrens und Lernens.

Was ist gemeint, wenn über das Hochschulstudium *nach Bologna* gesprochen wird? Die Veränderung des Studiums bewegt sich laut Untertitel dieser Arbeit irgendwo zwischen Strukturreform und didaktischer Neuausrichtung. Bereits erwähnt wurde, dass es dabei um die Frage eines Wandels der Lehr- und Lernkultur geht. Ein Kulturwandel, dies lässt der Begriff erahnen, ist etwas sehr Umfassendes. So kommt auch LUDWIG HUBER in seinem Artikel ‚Lernkultur‘ – Wieso ‚Kultur‘? Eine Glosse zu dem Schluss, dass der in den letzten Jahren in Mode geratene Zusatz „-kultur“ nur dann seine Berechtigung hat, wenn damit die Einsicht verbunden ist, „dass es mit der Veränderung einer einzelnen Aktivität nicht getan ist, sondern dass sie in einem größeren Kontext von Praxis und Habitus steht, der sich mit verändern muss, wenn sie wirksam werden soll“ (Huber 2009, S. 19). In diesem Sinne geht es also beispielsweise nicht um die Vorstellung einer besonders geeigneten Lehr- oder Lernmethode, die den Wandel des Studiums beschreibt. Vielmehr geht es um die Frage, inwieweit sich die Auffassung und das Bewusstsein über das Lehren und Lernen im Rahmen des Hochschulstudiums vor dem Hintergrund der beiden hier im Fokus stehenden Veränderungstendenzen verändert und was diesen Wandel kennzeichnet.

Dabei gilt es, insbesondere auf die Begrifflichkeiten zu achten, was durch ein paar rhetorische Nachfragen zu der Aussage, dass sich derzeit ein Paradigmenwechsel von einer Lehrkultur hin zu einer Lernkultur vollzieht (vgl. Ceylan u.a. 2011, S. 109), verdeutlicht wird: Hat diese Auffassung zur Folge, dass dann nicht mehr gelehrt, sondern nur noch gelernt wird? Das Studium als Ort selbstorganisierten Lernens ohne Lehrende? Oder lernen die Lehrenden gemeinsam mit den Lernenden? Entspricht dies vielleicht der ursprünglichen Idee des forschenden Lernens, also dass der Lehrende die Lernenden an seiner Forschung teilhaben lässt und dadurch gelernt wird? Würde dann die Forschung an die Stelle von Lehre treten? Die Lehrenden und Lernenden lernen gemeinschaftlich im Rahmen eines Forschungsprozesses? Kann Forschung wirklich die Lehre ersetzen? Würde dies den Zielsetzungen eines Studiums und den von verschiedenen Interessensgruppen bestehenden Erwartungen an ein Studium entsprechen? Und müsste man dann nicht eher von einer Lehrkultur hin zu einer Forschungskultur sprechen?

Dieses kurze Gedankenspiel soll verdeutlichen, dass eine Beschäftigung mit dem Lehren und Lernen im Rahmen eines Hochschulstudiums in sehr grundsätzlicher Art und Weise nötig ist, um nicht nur oberflächlich, womöglich noch ausgeschmückt mit gut klingenden hochschulpolitischen Appellen, den „shift from teaching to learning“ nachvollziehen zu können.

(2.) Außer Frage steht, dass das Thema eine aktuelle Relevanz hat: Die Auseinandersetzung und Kritik mit dem Wandel des Studiums im Zusammenhang mit der

Umsetzung der Bologna-Reformen haben jüngst ihren Höhepunkt 2009 in Form des bundesweiten Bildungstreiks erfahren. Seither hat sich die öffentliche Diskussion wieder etwas beruhigt und die pauschal vorgetragene Generalkritik an den Reformen nimmt ab. Die Einschätzung, dass sich etwas ändern muss und die Reformen nur besser umgesetzt werden müssen, scheint meines Erachtens eher der aktuellen öffentlichen Stimmungslage zu entsprechen.

In der Fachliteratur wurde bereits so viel über den Bologna-Prozess geschrieben, dass sich SIGRUN NICKEL anlässlich einer aktuellen Veröffentlichung zum Bologna-Prozess gleich zu Beginn dafür entschuldigt, indem sie die Einleitung mit den Worten betitelt: *Schon wieder eine Publikation zur Bologna-Reform ...*. Jedoch ist der Einschätzung von NICKEL zuzustimmen, dass es bisher kaum Veröffentlichungen gibt, die sich „mit den Wirkungen des bislang umfassendsten Studienreformprojekts in der Geschichte der Hochschulen“ (Nickel 2011, S. 8) beschäftigen. Und zwar weniger auf Basis subjektiver Eindrücke und Meinungen, sondern auf Basis des Status Quo und den bisher gewonnenen Daten und Analysen. Hierzu scheint die Zeit reif zu sein und hierzu will diese Arbeit einen Beitrag leisten.

Der hier vorliegende Fokus auf die didaktischen Auswirkungen der Studienreformen findet sich dabei in unterschiedlichen Ausprägungen und Akzentsetzungen in zahlreichen aktuellen Analysen und Stellungnahmen zur Bologna-Reform bestätigt (beispielsweise bei Winter 2009; Teichler 2009; Welbers 2009; Wildt 2009 und Bargel 2011). Dies bedeutet auch, dass es verstärkt um die Fragen der Umsetzung und wirkungsvollen Nutzung der neuen Studienstrukturen geht. „Der Rohbau steht und für den entscheidenden Innenausbau [ist] noch manches an Reparaturen und Rekonstruktionen nötig“ (Bargel 2011, S. 224), so formuliert es der Hochschulforscher TINO BARGEL. ULRICH TEICHLER, um sich auf einen weiteren namhaften Hochschulforscher zu beziehen, stellt fest, dass die starke strukturpolitische Intention der Bologna-Erklärung sich in den Nachfolgekongressen immer mehr auf curriculare Aspekte bezogen hat (vgl. Teichler 2010, S. 36f). Zugleich kommt es zu einer starken Vermischung von Themen, da jeder die Dynamik des Bologna-Prozesses für seine Interessen nutzen möchte. Viele curriculare Aspekte, wie etwa die Frage des Verhältnisses von Hochschule und Beruf, drängen sich durch die Studienstrukturereformen und die Fragen nach der Ausgestaltung der neuen Strukturen auf (vgl. Teichler 2011, S. 184). Auch MARTIN WINTER vom INSTITUT FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG (HOF) betont, dass Studium und Lehre durch den Bologna-Prozess wieder verstärkt in den Fokus der Hochschulpolitik rückt. Es bleibt allerdings noch abzuwarten, ob Studium und Lehre dadurch tatsächlich einen höheren Stellenwert an den Hochschulen erhalten wird (vgl. Winter 2009, S. 83). Aus Sicht der Hochschuldidaktik steht diesbezüglich ohnehin fest, dass eine *zweite Welle der Reform* (vgl. AHD 2007) mit einer didaktischen Akzentsetzung folgen muss und die eigentliche Reformperspektive darin besteht, „das Lehren vom Lernen her neu zu denken“ (Welbers 2009, S. 12). Auch die Nachfolgekongress der Bologna-Reform in den belgischen Städten Leuven und Louvain-la-Neuve im Jahr 2009, bei der die Fortsetzung des Bologna-Prozesses bis 2020 beschlossen wurde, setzt in ihrer Agenda den Fokus auf das Lehren und Lernen, was bereits in der Überschrift

ersichtlich wird: *Lernen für die Zukunft: Prioritäten in der Hochschulbildung für das kommende Jahrzehnt* (Leuven/Louvain-la-Neuve 2009, S. 2)

(3.) Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Thema, wie sie in diesem Fall vorliegt, wird immer auch durch persönliche Beweggründe des Verfassers mitbestimmt. Dies fängt mit der Festlegung von Fragestellungen und der Auswahl der Quellen zur Beantwortung dieser Fragen an und setzt sich im Textverständnis und der schriftlichen Verarbeitung der ausgewählten Textpassagen fort. Dies ist unvermeidlich und deshalb auch nicht unwissenschaftlich. Vielmehr macht es einen Text lesenswert, wird doch erst dadurch die inhaltliche und einzigartige Akzentsetzung eines Autors sichtbar und (an-)greifbar. Diese Vorüberlegungen erscheinen aus meiner Sicht aus zwei Gründen bedeutsam und deshalb erwähnungswürdig:

Zum einen aufgrund der Thematik: Die Bewusstmachung der Bedeutung des persönlichen Bezuges zu einem Thema ist aus meiner Sicht sowohl für gute Lehre, wie auch gehaltvolles Lernen eine zentrale Grundvoraussetzung. Lehren und Lernen sollte immer persönlich bedeutsam sein. Oder anders gesagt: Wie und was gelernt und gelehrt wird, hat immer etwas mit persönlichen Beweggründen zu tun. Diese zu entdecken und zu reflektieren könnte das Lehr- und Lerngeschehen meines Erachtens „lebendiger“ machen.

Zum anderen „lebt“ diese Arbeit in einem besonderen Ausmaß von einem persönlichen Bezug zum Thema und steht in engem Zusammenhang zur beruflichen Tätigkeit des Verfassers: Das in Kapitel 4 vorgestellte Projekt *Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre (RoQ'n RoL)* wurde vom Verfasser maßgeblich mitentwickelt und in der operativen Umsetzung koordiniert. Bei den Ausführungen handelt es sich somit zugleich um eine persönliche Praxisreflexion mit dem Ziel, die Wechselwirkung von Theorie und Praxis nutzbringend für die Erkenntnisgewinnung einzubeziehen. Die in Kapitel 4 vorgestellten Maßnahmen zur Gestaltung eines Wandels des Studiums und die Erfahrungen bei der Umsetzung sind exemplarisch und subjektiv geprägt. Auf diese Lesart wird damit einleitend hingewiesen.

Zusammenfassend werden drei Akzentsetzungen dieser Arbeit deutlich: Der Fokus liegt 1.) auf einer grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Lehren und Lernen an Hochschulen sowie 2.) auf den didaktischen Auswirkungen und Potentialen der Studienstrukturreformen. Zur Erkenntnisgewinnung wird dabei 3.) die persönliche Praxisreflexion mit einbezogen.

2 Hochschulreform und Studium in Deutschland

Was bewegt derzeit das deutsche Hochschulstudium? In welche Richtung führt diese Bewegung und welche Auswirkungen haben aktuelle Veränderungstendenzen auf die Lehr- und Lernkultur an deutschen Hochschulen?

Stellt sich in Anbetracht der aktuellen Entwicklungen im Zuge des Bologna-Prozesses die Frage – wie sie THOMAS WALTER aufwirft – ob der Bologna-Prozess einen Wendepunkt in der europäischen Hochschulpolitik darstellt (vgl. Walter 2006), erscheint unter dem Fokus dieser Arbeit die Frage bedeutsam, ob in der Folge des Bologna-Prozesses auch von einem Wendepunkt in der Lehr- und Lernkultur an Hochschulen auszugehen ist. Um dies zu erkunden, gilt es zunächst das deutsche Hochschulsystem in seinen Grundstrukturen zu beleuchten, um in einem weiteren Schritt die Veränderungstendenzen des Studiums an deutschen Hochschulen einer genaueren Analyse zu unterziehen.

Verschafft man sich einen ersten Überblick über die Situation im tertiären Bildungssektor, gewinnt man den Eindruck, dass sich die Hochschulen unter einem massiven Veränderungsdruck befinden. In Anbetracht der vergangenen 40 Jahre – womöglich durch den angesprochenen Wendepunkt in der europäischen Hochschulpolitik ausgelöst – unterziehen sie sich derzeit einem grundlegenden Wandel. Auch die Presse greift diese Stimmung auf, so stellt etwa der UNI SPIEGEL seine Ausgabe im Februar 2008 unter das Thema *Der Muff von 40 Jahren. 1968 -2008: Was von der Studentenrevolte übrig blieb* (Uni Spiegel 2008, Heft 1) und verweist auf die Nachwirkungen der 68' Revolten und beschreibt, wie heutige Studierende einen ähnlich radikalen Umbruch erleben. Die Kritik an diesem Wandel erfährt seinen Höhepunkt 2009 in Form des bundesweiten Bildungsstreiks und die Probleme der Bologna-Reform werden spätestens ab diesem Zeitpunkt mit Nachdruck angegangen. Der Bologna-Prozess gerät dadurch aber auch – wie in der Einleitung erwähnt – aus der pauschalen Generalkritik. Bereits vor dem Streik wurde die massive Veränderungsdynamik im Hochschulsektor in Wochen- oder Tageszeitungen beschrieben und diese in den Artikelüberschriften mit einem mal mehr oder weniger kritischen Unterton versehen. So titelt beispielsweise DIE ZEIT am 04.05.2006: *Humboldt, adieu!* (von ADAM SABOCZYNSKI), am 25.10.2007: „*Das haben wir nicht gewollt*“ (von JAN-MARTIN WIARDA) oder am 17.01.2008: *Der große Feldversuch* (von MANUEL J. HARTUNG); oder die SÜDDEUTSCHE ZEITUNG am 29./30.12.2007: *Ende einer Lebensform. Welche Folgen hat der Umbau der europäischen Hochschullandschaft?* (von DIETER LANGEWIESCHE) und die FAZ am 07.08.2006: *Warum machen alle mit? Nach Diktat reformiert: Wir Bertelsmann-Professoren* (von URSULA LINK-HEER).

Glaubt man an diese Umwälzungen des Hochschulsystems, besteht die Gefahr, dass ein aktueller Einblick in das deutsche Hochschulstudium zum Zeitpunkt der Veröffentlichung bereits eher einen Rückblick darstellt. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass sich grundlegende Veränderungen letztlich sehr langsam vollziehen. Dem

Gesagten haftet dagegen oft Altmodisches an, bevor klar ist, in welcher Form und welchem Ausmaß es praktisch umgesetzt werden soll. So klingt zum Beispiel die Rede vom Übergang der Industriegesellschaft zu einer Wissensgesellschaft längst wie ein alter Hut. Beschäftigt man sich nun aber beispielsweise mit den aktuellen Debatten über den Stellenwert von Schlüsselkompetenzen und die Bedeutung von „employability“ im Rahmen des Hochschulstudiums, wird man zu dem Ergebnis kommen, dass hier nicht lediglich alte Diskussionen neu aufgerollt werden, sondern neue Fragen in den Vordergrund rücken, die in Verbindung mit gerade diesem voranschreitenden Wandel von einer Industrie- zu einer Wissensgesellschaft zu sehen sind.

Sich solche Zusammenhänge bewusst zu machen, erscheint wichtig, wenn über aktuelle Entwicklungen des deutschen Hochschulsystems geschrieben und geforscht wird, ist doch der Ausgang oft viel unklarer als angenommen. Allerdings sind diese Überlegungen nicht der entscheidende Grund, warum im Abschnitt *Hochschulreform und Studium in Deutschland* von einem *Einblick im Rückblick* die Rede ist. Es ist nicht nur die verführerische Schnellebigkeit des Gesagten, sondern die Erkenntnis, dass es sich lohnt, einen Blick auf die „Dauerthemen“ des Hochschulsystems zu werfen. Auch wenn diese im Laufe der Zeit ihr begriffliches Gewand verändern und in der Folge zumeist um neue Aspekte erweitert werden oder neue Schwerpunkte erhalten, bedingt deren Dauerhaftigkeit, dass man in der Auseinandersetzung mit diesen Themen zugleich einen Rückblick, wie auch einen aktuellen Einblick gewinnt.

Diese Idee begleitet den folgenden *Einblick im Rückblick*, wobei zuerst auf die Gliederung des Hochschulsystems nach unterschiedlichen Hochschularten eingegangen wird, was in der Vergangenheit immer wieder zu einschneidenden Veränderungen im Hochschulsektor führte. Zugleich bietet das Thema der Hochschulgliederung einen aktuellen Einblick in die brisanten Fragen der Differenzierungsebenen und -tendenzen des heutigen Hochschulsystems in Deutschland.

Ein daran anknüpfendes und ebenfalls äußerst dauerhaftes Thema ist das Verhältnis von Lehre und Forschung im tertiären Bildungssystem. Das humboldtsche Prinzip der „Einheit von Forschung und Lehre“ bietet rückblickend ein Verständnis auf universitäre Bildung, dem der Weltruhm des deutschen Hochschulsystems im 19. Jahrhundert zugeschrieben wird. Aus heutiger Sicht stellt es – nun allerdings mit anderen Schwerpunkten als vor etwa 200 Jahren – eine interessante hochschuldidaktische Perspektive auf forschendes Lehren und Lernen im Rahmen eines gestuften Studiensystems mit Bachelor- und Masterabschlüssen dar.

Es geht letztlich auch, doch dies ist bereits ein Vorgriff auf die weiteren Ausführungen, um die Suche nach einem „deutschen Weg“ im Umgang mit Veränderungstendenzen im Hochschulstudium, die im Zuge wissenschaftlicher Entwicklungen und der Internationalisierungs- und Globalisierungstendenzen längst ihre Landesgrenzen verloren haben. Für diese Suche erscheint ein rückblickender Einstieg aufgrund der benannten Überlegungen sinnvoll.

Feudal im Auftreten, utopisch in der Zielsetzung, behäbig im Wandel, Jahrhunderte überdauernd, immer in der Krise und essentiell für die Gesellschaft.“

(Pellert 2000, S. 39)

2.1 Das deutsche Hochschulsystem – ein Einblick im Rückblick

Der Bildungsbereich in Deutschland soll zukunftsfest und international wettbewerbsfähig sein. Solche Forderungen bestimmen seit etwa dreißig Jahren die permanenten Reformen im Bildungsbereich. Seit 1999 ist diese Reformstimmung im tertiären Bereich durch den so genannten Bologna-Prozess deutlich verschärft spürbar und es werden die größten Umwälzungen des deutschen Hochschulsystems seit dem Wirken WILHELM VON HUMBOLDS³ zu Beginn des 19. Jahrhunderts erwartet, obwohl die tatsächlichen Folgen zum jetzigen Zeitpunkt nur schwer absehbar sind (vgl. Gauger 2006, S. 8).

Doch was wird „umgewälzt“? Was kennzeichnet das deutsche Hochschulsystem, welches den institutionellen Rahmen für das hochschulische Lehren und Lernen bildet? Ziel dieses Abschnitts ist keine umfassende Beschreibung der Makrostrukturen eines einzelstaatlichen Hochschulsystems, bei der neben institutionellen Elementen auch politische, finanzielle und gesetzliche Elemente beleuchtet werden müssen. Vielmehr sollen die charakteristischen Grundzüge des Systems aufgezeigt und dabei diese Elemente angesprochen werden.

Um einen ersten *Einblick* in das deutsche Hochschulwesen zu erhalten, bietet sich eine Betrachtung der institutionellen Strukturen an, da damit zugleich *rückblickend* auf eine historisch gewachsene strukturelle Eigenheit des deutschen Hochschulwesens aufmerksam gemacht wird: Die Differenzierung des Hochschulsystems in unterschiedliche Hochschultypen. Indem diese Differenzierung aufgezeigt wird, gewinnt man zugleich einen Überblick über die Hochschullandschaft in Deutschland.

In einem zweiten Schritt wird auf das humboldtsche Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre eingegangen, welches entscheidend das Selbstverständnis von Hochschulen prägt und zugleich zu dauerhaften Problemen im Hochschulsektor führt.

Das deutsche Hochschulsystem gliedert sich in unterschiedliche Hochschultypen. Die bekannteste und deutlichste Unterscheidung ist die zwischen Universitäten und Fachhochschulen. Diese Differenzierung, die auf eine Entscheidung der Ministerpräsidenten der Länder aus dem Jahre 1968 zurückgeht, kennzeichnet das Bild des

3 WILHELM VON HUMBOLDT (1767-1835) führte zu Beginn des 19. Jahrhunderts als Direktor für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium eine umfassende Bildungsreform durch und veranlasste 1810 die Gründung der Berliner Universität (vgl. Bretschneider/Pasternack 2005, S. 103).

deutschen Hochschulwesens soweit, dass es im internationalen Vergleich häufig als ein **Zwei-Typen-Modell** bezeichnet wird (vgl. Teichler 2005 (a), S. 67).

Weitere Hochschultypen, die in der Übersicht des BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG neben Fachhochschulen und Universitäten aufgeführt werden, sind Pädagogische und Theologische Hochschulen, sowie Kunsthochschulen und Verwaltungsfachhochschulen.⁴ Mit Stand zum Wintersemester 2009/2010 werden insgesamt 409 Hochschulen in Deutschland gezählt:

Anzahl der Hochschulen in Deutschland, Wintersemester 2009/2010						
gesamt	Universität	Pädagog. Hochschule	Theolog. Hochschule	Kunst-/Musikhochschule	Allg. Fachhochschule	Verwaltungsfachhochschule
409	104	6	16	51	201	31

Abb. 1: Anzahl der Hochschulen in Deutschland I (vgl. BMBF 2011)

Häufig werden in Hochschulstatistiken nur drei Hochschultypen unterschieden, so auch im Bericht der **KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)**⁵ zum Bildungswesen in Deutschland aus dem Jahre 2011, der sich in seinen Angaben auf das STATISTISCHE JAHRBUCH mit Zahlen zum Wintersemesters 2009/2010 bezieht:

Anzahl der Hochschulen in Deutschland, Wintersemester 2009/2010			
Insgesamt	Universitäten und gleichgestellte Hochschulen	Kunst- und Musikhochschulen	Fachhochschulen, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen
409	126	51	232

Abb. 2: Anzahl der Hochschulen in Deutschland II (vgl. KMK 2011, S. 69)

Charakteristisch für das deutsche Hochschulsystem ist, dass es innerhalb eines Faches und eines Hochschultyps eine relativ große Übereinstimmung der Inhalte und des Niveaus gibt (vgl. Teichler 1999, S. 39). Die sichtbare Differenzierung des deutschen Hochschulwesens nach unterschiedlichen Hochschularten führt dazu, so der Hochschulforscher ULRICH TEICHLER⁶, dass es für einzelne Hochschulen nur wenig Anreize zur Profilbildung gibt. Alle Universitäten gelten mehr oder weniger als gleich in der Qualität, es gibt ein einheitliches Zulassungssystem, und eine hoch-

4 BERUFSAKADEMIEN und die DUALE HOCHSCHULE werden in der Regel unter der Kategorie Fachhochschule aufgeführt (vgl. WR 2010, S. 42). Siehe zur Erläuterung dieses Hochschultyps den Hinweis in Fußnote 9 auf Seite 18.

5 Die STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER ist ein Zusammenschluss der Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturminister ohne eigentliche legislative Grundlage. Dennoch haben die einstimmig zu treffenden Beschlüsse, die von der Landesregierung gebilligt werden, eine hohe politische Bindungswirkung. Die Empfehlungen und Beschlüsse der KMK dienen vornehmlich der Sicherung eines gleichwertigen Studienangebotes (zum Beispiel durch die Entwicklung von Rahmenprüfungsordnungen und -studienplänen) im gesamten Bundesgebiet und wirken sich auf die Sicherung von Qualitätsstandards aus (vgl. Kühler 2006, S. 81 und Bretschneider/Pasternack 2005, S. 119).

6 ULRICH TEICHLER ist Hochschullehrer für Berufs- und Hochschulforschung und war langjähriger Geschäftsführender Direktor des WISSENSCHAFTLICHEN ZENTRUMS FÜR BERUFS- UND HOCHSCHULFORSCHUNG an der UNIVERSITÄT KASSEL.

schul- und länderübergreifende Koordination der Studiengänge macht einen Wechsel innerhalb einer Hochschulart relativ unkompliziert (vgl. Teichler 2005 (b), S. 26).⁷ Die Durchlässigkeit zwischen den beiden Hochschultypen Fachhochschule und Universität ist hingegen traditionell sehr gering und die unterschiedliche Akzentsetzung in den Qualifizierungszielen sowie die unterschiedliche Dauer der Studien sehr deutlich (vgl. Teichler 1999, S. 39). Diese deutliche Differenzierung gerät derzeit durch die Angleichung der Studienstrukturen über die Einführung gestufter Studiengänge allerdings ins Wanken, worauf an späterer Stelle noch näher eingegangen wird.

Historisch betrachtet wäre eine Angleichung der beiden Hochschultypen keineswegs überraschend. So stellt TEICHLER fest, dass es zwar immer Hochschulbereiche gab, die sich von den Universitäten abhoben, sich eine Gliederung nach verschiedenen Hochschularten und Studiengängen langfristig aber nie als stabil erwies (vgl. Teichler 2005 (a), S. 79). So vollzog sich beispielsweise zeitgleich mit dem Schritt zur Differenzierung des Hochschulsystems durch die Gründung von Fachhochschulen und kurze Zeit später von Gesamthochschulen, die die beiden Hochschultypen Universität und Fachhochschule konzeptionell zu verbinden suchten, eine Phase der Entdifferenzierung der Hochschulstrukturen. Es waren eine Fülle von so genannten Spezialhochschulen, wie etwa Technische, Theologische, Pädagogische und Wirtschaftshochschulen, die im 19. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden sind und sich im Laufe des 20. Jahrhunderts in ihrem Status weitestgehend an Universitäten anglichen. Ähnlich wie in der Diskussion über die Fachhochschulen heute, unterstrichen die Spezialhochschulen einerseits mit Stolz ihre Unterschiede zu den Universitäten, andererseits gab es immer auch die Bestrebungen einer Gleichberechtigung und Annäherung (vgl. Teichler 2005 (a), S. 67f).

Selbst wenn die Absolventen aus nicht-universitären Bereichen auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich waren und die Einrichtungen große politische Unterstützung genossen, kam es zu einem „academic drift“, d.h. die nicht-universitären Bereiche rückten den universitären Bereich langsam näher. Dies hob aber niemals den Differenzierungstrend auf, da immer neue Institutionen bzw. Ausbildungsgänge an die Hochschulen heranrückten, die zuvor nicht als hochschulisch angesehen wurden. Dieser Beobachtung folgend, schlägt die OECD⁸ in den neunziger Jahren vor, nicht mehr vom Hochschulwesen, sondern vom tertiären Bildungswesen mit einer Unterteilung in einen tertiary-typ A (bisherige Hochschulen) und einen tertiary-typ B (die

7 Bei dieser Quelle handelt es sich um eine Veröffentlichung von TEICHLER, in der er eigene Aufsatztitel in gesammelter Form veröffentlicht. Die angegebene Stelle bezieht sich auf eine überarbeitete Fassung des Artikels *Hochschulbildung*, in: TIPPELT, RUDOLF (Hg.) *Handbuch Bildungsforschung* aus dem Jahre 2002, in dem er sich zum Teil wiederum auf eine eigene Veröffentlichung aus dem Jahre 1990 bezieht.

8 OECD ist die Abkürzung für ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Die 1961 gegründete Organisation plant und koordiniert die wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung weltweit. Es handelt sich um eine Spitzenorganisation der westlichen Industrieländer, zu deren 29 Mitgliedern mittlerweile aber auch Staaten aus Asien und Osteuropa zählen. Die OECD betreibt Forschungsprojekte zur Vorhersage wirtschaftlicher Entwicklungen, aber auch zum sozialen Wandel und neuen Technologien. Eine bekannte vergleichende Studie zum Bildungsniveau in einzelnen Ländern ist beispielsweise die Schulleistungsstudie PISA (vgl. Bretschneider/Pasternack 2005, S. 148).

an Hochschulen heranrückenden Institutionen und Studiengänge) zu sprechen (vgl. Teichler 2005 (a), S. 79f).

In internationalen Statistiken werden neben dualen beruflichen Bildungsanbietern (zum Beispiel BERUFSAKADEMIEN)⁹ bereits Ausbildungen für Tätigkeiten in Kindergärten und Gesundheitsbereichen sowie für Techniker und Laboranten als „tertiär“ eingestuft. Hier ist also bereits eine neue Welle der strukturellen Differenzierung des Hochschulwesens bzw. tertiären Bildungswesens nach Hochschularten und Studiengängen in Sicht (vgl. a.a.O., S. 80). Ist einerseits also mit einer Angleichung von derzeit existierenden Hochschularten zu rechnen, kann andererseits davon ausgegangen werden, dass neue institutionelle Formen in den tertiären Bereich drängen und somit der Trend zur Differenzierung nach Hochschularten¹⁰ und eine weitere Hochschulexpansion nicht abbrechen wird. Hier könnte das formulierte Ziel des Bologna-Prozesses einer „Harmonisierung“ bzw. der „Schaffung von Konvergenz“¹¹ in der europäischen Hochschullandschaft anderes vermuten lassen, doch sind hier die Zielsetzungen durchaus widersprüchlich, wie im Abschnitt 2.3 näher erläutert wird.

Zunächst gilt es, die Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten, die das deutsche Hochschulsystem so tief greifend prägen, aufzuzeigen. Auch mit Blick auf das Praxisbeispiel in Kapitel 4, welches an einer Fachhochschule verortet ist, erscheinen diese Unterscheidungsmerkmale sowie die aktuelle Entwicklung des Verhältnisses interessant. Bei der Differenzierung handelt es sich offenkundig, so sei bereits an dieser Stelle angemerkt, nicht nur um eine funktionale Differenzierung nach unterschiedlichen Qualifikationsprofilen, sondern auch um eine Statusdifferenz. Wie bereits bei den so genannten Pädagogischen Hochschulen, die sich im Zuge der Reformen der siebziger Jahre in ihrem Status weitestgehend den Universitäten angleichen, spielt auch in der aktuellen Entwicklung der Angleichung von Hochschultypen das Prestigeargument eine implizite Rolle (vgl. Stölting 2001, S. 40).

Insgesamt studieren etwa ein Drittel der Studierenden in Deutschland an Fachhochschulen, womit der Fachhochschulsektor zwar nicht den zu Gründungszeiten erwar-

9 BERUFSAKADEMIEN sind Einrichtungen, die eine praxisorientierte und zugleich wissenschaftsbezogene berufliche Bildung im Sinne des dualen Systems vermitteln. Die Ausbildung findet in einem dreimonatigen Wechsel an der Studienakademie und in einem Betrieb statt. In Baden-Württemberg stellt der Zusammenschluss und die Umwandlung der Berufsakademien in die so genannte DUALE HOCHSCHULE BADEN-WÜRTTEMBERG eine aktuelle Weiterentwicklung der BERUFSAKADEMIEN und die Gründung eines neuen Hochschultyps dar (vgl. WR 2010, S. 42).

10 Der derzeit in Bayern im Bereich der Fachhochschulen geplante Wettbewerb zur Bewerbung um den Titel *Technische Hochschule* kann als ein aktuelles Beispiel angesehen werden, durch die Gründung eines neuen landesweiten Hochschultyps die Profilbildung im Hochschulbereich voranzutreiben.

11 War in der Erklärung von Sorbonne noch von „harmonisieren“ die Rede, wurde dies in der Bologna-Erklärung durch den Ausdruck „größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit“ begrifflich entschärft. Betont wurde auf der Bologna-Nachfolgekonzferenz in Prag im Jahr 2001, dass ein gewisses Maß an strukturellen Unterschieden wünschenswert ist. Konvergenz ist mittlerweile der politisch gewünschte Begriff. Demnach ist das Ziel des Reformvorhabens keine identische Struktur, sondern eine Strukturähnlichkeit, die Raum für inhaltliche Vielfalt der Studienangebote zulässt (vgl. Teichler 2005 (c), S. 21).

teten Stellenwert (vgl. Teichler 2005 (a), S. 68), aber dennoch eine zentrale Rolle im tertiären Bildungswesen einnimmt:

Anzahl und Verteilung der Studierenden, Wintersemester 2009/2010			
Insgesamt	Universitäten und gleichgestellte Hochschulen	Kunsthochschulen	Fachhochschulen, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen
2.121.178	1.416.379	32.237	672.562

Abb. 3: Anzahl und Verteilung der Studierenden (vgl. BMBF 2011)

Grundsätzlich haben Fachhochschulen eher ein berufs- und praxisorientiertes Qualifikationsprofil, Universitäten sind in der Regel forschungs- und bildungsorientiert ausgerichtet. Diese Unterscheidung spiegelt sich im Lehrdeputat der Professoren (an Universitäten in der Regel 8 Semesterwochenstunden, an Fachhochschulen in der Regel 18 Semesterwochenstunden), in der Eingruppierung der Hochschullehrenden (W 3 und W 2 an Universitäten, an Fachhochschulen hingegen überwiegend W 2)¹² und der allgemeinen Personalstruktur (Fehlen eines so genannten wissenschaftlichen Mittelbaus an den Fachhochschulen) wider, aber auch in der Studierendauer oder den Praxisanteilen im Studium (vgl. Franke 1999, S. 15f).

Hinsichtlich der Unterscheidung zwischen diesen beiden Grundtypen hat sich die Sprachregelung „gleichwertig, aber andersartig“¹³ eingebürgert, wobei es über das Ausmaß der Andersartigkeit unterschiedliche Auffassungen gibt (vgl. Bretschneider/Pasternack 2005, S. 100). Hochschulpolitisch wird der Unterschied vor allem in der Forschungsorientierung gesehen: Die Fachhochschulen engagieren sich vorrangig in der angewandten Forschung, die Universitäten hingegen in der Grundlagenforschung (vgl. ebd.). Dass diese Unterscheidung allerdings weder unstrittig noch eindeutig ist, zeigt der Begriff *anwendungsorientierte Grundlagenforschung*, der beide Ansätze zusammenführt und somit eine klare Abgrenzung aufhebt. Grundsätzlich kann die Übernahme von Forschungsfunktionen an Fachhochschulen als ein Schritt der Annäherung an die Universitäten angesehen werden, womit auch das humboldtsche Prinzip der „Einheit von Forschung und Lehre“ an den Fachhochschulen zum Tragen kommt. Dieses Grundprinzip, wie es WILHELM VON HUMBOLDT zu Beginn des 19. Jahrhunderts hervorgehoben hatte, hat das Selbstverständnis von Hochschulen nicht nur in Deutschland bis heute entscheidend geprägt. In der Folge hat sich die starke Wissenschaftsorientierung der Universitäten zu dem

12 Die W- Besoldung für Professoren wurde nach dem im Januar 2002 verabschiedeten Professorenbesoldungsreformgesetz im Jahr 2005 eingeführt und löste die C-Besoldung ab. Zu dem Grundgehalt (bei W2 je nach Bundesland zwischen 3.600 und 4.300 Euro; bei W3 zwischen 4.300 und 5.200 Euro) können individuell mit der Hochschule vereinbarte Gehaltsbestandteile, die vor dem Hintergrund der Bewertung von Forschungs- und Lehrleistungen stehen, einbezogen werden (vgl. Bretschneider/Pasternack 2005, S. 29). Die W-Besoldung steht seit seiner Einführung unter starker Kritik und die W2-Besoldung wurde jüngst in einem Urteil vom Bundesverfassungsgericht im Februar 2012 als verfassungswidrig beurteilt (siehe www.bundesverfassungsgericht.de/pressemitteilungen/bvg12-008, Stand 14.04.2012)

13 Die Betonung des gleichwertigen Nebeneinanders wurde 1987 im §5 des *Hochschulrahmengesetzes* festgeschrieben und in den achtziger Jahren nochmals als hochschulpolitisches Postulat vom Wissenschaftsrat bekräftigt (vgl. Kühler 2006, S. 93).

international wohl bekanntesten Charakteristikum des deutschen Hochschulsystems entwickelt und viele hochschulpolitische Debatten werden erst vor diesem Hintergrund verständlich (vgl. Teichler 2005 (b), S. 26).¹⁴

Das Anliegen HUMBOLDTS war es, dass die Universitäten nicht länger bloße Fachschulen für die Ausbildung bestimmter höherer Berufe sein sollten. Das an den Hochschulen vermittelte Wissen sollte sich vom unmittelbaren Praxisbezug ablösen und sich zudem durch Forschung kontinuierlich und systematisch erweitern. Die logische Konsequenz war die Forderung nach der „Einheit von Forschung und Lehre“. Dieses Prinzip änderte die Rolle der Lehrenden und Studierenden grundlegend, die sich demnach idealtypisch als gleichberechtigte Teilnehmer am Prozess der Wahrheitssuche verstehen sollten (vgl. Schimank/Winnes 2001, S. 299). Lehrtätigkeit an Hochschulen wird folglich als „Transmission von Wissenschaft bzw. als wissenschaftlicher Diskurs mit relativ mündigen jüngeren Partnern in einer ‚Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden‘ verstanden [...], ohne das dabei den Lehr- und Lernprozessen große Aufmerksamkeit geschenkt [...] wird.“ (Teichler 2005 (b), S. 26) In anderen Worten: Von den Professoren wird eine ihre Forschung vorführende Lehre erwartet, die die Studierenden in die Prinzipien und Methoden der Wissenschaft einführt. Die Studierenden lernen, indem sie die Forschung beobachten und sukzessive an dieser teilnehmen (vgl. Schimank/Winnes 2001, S. 299).

Obwohl sich dieses humboldtsche Ideal des zeitgleichen Vollzuges von Forschung und Lehre weitestgehend als illusorisch erwies, wird an diesem Grundprinzip immer wieder als Leitidee der Universität festgehalten. Vor allem die Vorstellung, dass Forschung und Lehre als zwei gleichberechtigte Dienstaufgaben den Professoren an den Universitäten übertragen werden, hat Bestand. Beide Aufgaben werden nicht nur auf der Ebene von Rollen, sondern auch auf der Ebene von Organisationseinheiten und Ressourcen in starkem Maße integriert. Diese starke Kopplung von Forschung und Lehre birgt allerdings auch Probleme für das Hochschulsystem, die seit Mitte der siebziger Jahre in Deutschland zunehmend sichtbar wurden und unter anderem zur Gründung von Fachhochschulen beigetragen haben.

Die ab Mitte der fünfziger Jahre kontinuierlich ansteigenden Studierendenzahlen hatten Dank des Prinzips der Einheit von Forschung und Lehre zunächst vorteilhafte Auswirkungen auf die Forschung, da diese als Nebeneffekt des Ausbaus der Lehrkapazität stets mitgefördert wurde. So wurden Anfang der siebziger Jahre viele zusätzliche Professorenstellen geschaffen, die neben der Lehre immer auch Forschung als Dienstaufgabe erhielten. Können allerdings personelle und finanzielle Ressourcen nicht mit der steigenden Nachfrage an Lehrleistungen Schritt halten, besteht die Gefahr einer Marginalisierung der Forschung oder gar Auswanderung von Forschung aus den Hochschulen, da immer mehr Ressourcen und Arbeitszeit in die Lehre investiert werden muss. Die mangelnde Differenzierung von Forschung und Lehre in den Rollen, Organisationseinheiten und Ressourcen erweist sich an

14 Siehe Anmerkung zu der vorliegenden Quelle von TEICHLER auf Seite 17, Fußnote 7.

dieser Stelle als hochgradig dysfunktional für die Forschung an den Universitäten (vgl. Schimank/Winnes 2001, S. 300f).¹⁵

Bis heute stehen bei Reformüberlegungen aber weniger die schwierigen Bedingungen von Forschung, sondern Fragen nach Bewältigungsstrategien der zunehmenden Lehr- und Prüfungsbelastung im Vordergrund (vgl. a.a.O., S. 300).¹⁶ Eine weit verbreitete Reformidee ist hierzu, für das Gros der Studierenden verkürzte und berufsorientierte Studiengänge einzuführen. Diese Idee geht im Zuge der Diskussion um Bologna-konforme Studiengänge in die „zweite große Runde“. Einen in mancher Hinsicht sogar weiter reichenden, aber letztlich erfolglosen Versuch unternahm man in den siebziger Jahren mit der Gründung von Gesamt- und Fachhochschulen. Dies war weitreichender, da man damit auch eine institutionelle Differenzierung vornahm und einen neuen Typus von Hochschule schuf; erfolglos, da eine entsprechende Umverteilung der Studentenströme nicht im gewünschten Ausmaß gelang (siehe Tabelle auf Seite 19). Die Gründe dafür sind einerseits in dem niedrigeren Stellenwert der Fachhochschulabschlüsse und den damit einhergehenden schlechteren Verdienst- und Karrierechancen zu sehen und andererseits, wäre angesichts der staatlichen Finanzknappheit ein Ausbau des Fachhochschulsektors nur möglich gewesen, wenn es einen entsprechenden Abbau des Universitätssektors gegeben hätte oder wenn zumindest „in größerem Maßstab Arbeitseinheiten von den Universitäten zu den Fachhochschulen verlagert worden wären. Beide Möglichkeiten trafen freilich auf den erbitterten Widerstand des Universitätssektors.“ (Schimank/Winnes 2001, S. 303) Ganz im Gegenteil der ursprünglichen Zielsetzungen kam es an den Fachhochschulen im Gegenzug zu einem „academic drift“, der derzeit durch die Anpassung der Studienstrukturen im Zuge des Bologna- Prozesses nochmals an erheblicher Schubkraft gewinnt, worauf an späterer Stelle näher eingegangen wird.

Bisher konnten also – so zeigt der in diesem Abschnitt *rückblickende Einblick* in das deutsche Hochschulsystem – auf Lehre spezialisierte Studiengänge und Hochschultypen, die auf den erhöhten Andrang von Studierenden reagieren und das Verhältnis von Forschung und Lehre an den Universitäten wieder ausbalancieren könnten, noch nicht entsprechend ausgebaut werden. Da allerdings weiterhin mit hohen

15 Dieses Problem wird bis heute versucht aufzufangen, indem einerseits ein Teil der Lehrbelastung auf wissenschaftliche Mitarbeiter und so genannter Hochdeputatsstellen (siehe hierzu Fußnote 55) abgewälzt wird, andererseits wird immer mehr Zeit und Energie in die Akquisition von Drittmitteln investiert. Die Drittmittelakquisition wird jedoch immer aufwändiger bei geringer werdenden Erfolgchancen und immer kurzfristigeren Mittelzusagen, so dass die tatsächliche Forschungsarbeit zunehmend von relativ unerfahrenen und mangelhaft angeleiteten Nachwuchswissenschaftlern durchgeführt wird (vgl. Schimank/Winnes 2001, S. 301).

16 Auch TEICHLER verweist darauf, dass in den vergangenen vier Jahrzehnten in der international vergleichenden Diskussion über die Entwicklung von Hochschulsystemen nicht die Fragen der Forschung, sondern stets Fragen des Lehrens und Lernens größere Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben (vgl. Teichler 2005 (a), S. 23).

Studierendenzahlen bei gleichzeitiger staatlicher Finanzknappheit zu rechnen ist, sind diese Schwierigkeiten weiterhin im Zentrum der Reformüberlegungen.¹⁷

Die Einführung von kurzen zumeist berufsqualifizierenden Bachelorstudiengängen stellen hierbei derzeit einen neuen europäischen Lösungsversuch dar. Zu erwarten ist zudem eine Entdifferenzierung nach Hochschularten (wobei zeitgleich eine Phase weiterer Differenzierung erwartet werden kann) und eine zunehmende intra-institutionelle Differenzierung.¹⁸

Nach allem Gesagten verwundert es jedoch wenig, dass sich das Interesse der Universitäten wie auch der Fachhochschulen tendenziell auf die Masterstudiengänge richtet, erhofft man sich hier am ehesten noch die Verwirklichung der Einheit von Forschung und Lehre und die damit einhergehenden Privilegien. Einem Bachelorstudiengang haftet hingegen die Kritik eines nur wenig wissenschaftlichen, verschulden, fachlichen „Schmalspurstudiums“ an. Doch ist dabei nicht die Auffassung darüber, was Hochschule zu leisten hat, in eine Schiefelage geraten, die dazu führt, dass Hochschulen eben nicht zukunftsfest und wettbewerbsfähig sind? Muss es nicht eine vielseitigere Hochschullandschaft geben, die unterschiedliche Bedarfe und Interessen bedient, ohne dabei eine „Idee der Universität“¹⁹ aus den Augen zu verlieren? Muss über das Verständnis von Hochschullehre neu nachgedacht und mit dem Mischungsverhältnis von Lehre und Forschung vielseitiger und kreativer umgegangen werden, ohne dabei ihre Einheit aufheben zu wollen? Benötigt die Hochschullehre eine Image-Kampagne, wie sie in Form von Exzellenz-Wettbewerben derzeit ja bereits angestoßen wird?

Vor dem Hintergrund dieses Fragenkomplexes werden im Folgenden die geschichtlich bedeutsamen Schritte und Themen der Hochschul- und Studienreformen in Deutschland nachgezeichnet, um derzeitige Veränderungen im Hochschulwesen im Zuge des Bologna-Prozesses entsprechend einordnen zu können.

17 Möglicherweise überspitzt, tendenziell aber richtig, verweist SCHNELL darauf, dass aufgrund der demographischen Entwicklung im Jahr 2015 in Deutschland mit einer Zahl von über 2 Millionen Studierenden bei einer Studienplatzzahl von etwa 1 Millionen ausgegangen werden kann (vgl. Schnell 2007, S. 66).

18 Mit der Novellierung des *Hochschulrahmengesetzes* im Jahre 1998 wurde die Basis geschaffen, dass an Universitäten und Fachhochschulen gestufte Studiengänge und -abschlüsse auf der Ebene von Bachelor und Master eingeführt werden können. Einen Versuch, den es ansatzweise bereits mit der Gründung von Gesamthochschulen gab und 1976 im *Hochschulrahmengesetz* verankert wurde (vgl. Teichler 2005 (a) S. 69). Der WISSENSCHAFTSRAT verweist in seinen *Empfehlungen zu Differenzierung der Hochschulen* (WR 2010) auf aktuelle Differenzierungsdynamiken und -möglichkeiten. Im Sinne einer Erweiterung der Binnendifferenzierung, aber auch der Herausbildung eines eigenständigen Hochschultyps wird beispielweise die Schaffung von PROFESSIONAL SCHOOLS empfohlen (vgl. WR 2010, S. 8f und S. 43f).

19 Angespielt wird hier auf die bekannte Schrift des Philosophen KARL JASPERS aus dem Jahre 1946: *Die Idee der Universität*, in der nach der überwundenen Zeit des Nationalsozialismus erneut nach ideologischen Grundvorstellungen und Perspektiven für die Universität gesucht wurde.

„Hochschulen werden ihrer Rolle insbesondere dann gerecht, wenn sie die absehbaren Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen prospektiv aufgreifen.“

(Pasternack/Kreckl 2011, S. 149)

2.2 Hochschul- und Studienreformwellen

Hochschulreformen werden als permanente Aufgabe der Hochschulen und der zuständigen staatlichen Stellen verstanden, die darauf abzielen, „die Hochschulen zu befähigen, den gegenwärtigen Bedingungen und künftigen Anforderungen an Forschung, Lehre und Studium gerecht zu werden.“ (Bretschneider/Pasternack 2005, S. 99) Die Studienreform steht im Mittelpunkt der Hochschulreform. Studienreformen bezeichnen „den Ansatz einer inhaltlich verantworteten und didaktisch orientierten Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium“ (a.a.O., S. 190).

Derzeit markiert der Bologna-Prozess nicht nur für das Hochschulsystem in Deutschland eine der größten Hochschul- und Studienreformwellen. Dabei konzentrieren sich die Reformbemühungen auf die Einführung gestufter modularisierter Studiengänge und -abschlüsse. Diese Umstrukturierung der Studiengänge, die vordergründig lediglich einen Eingriff in das „Gehäuse des Hochschulsystems“ darstellt, wurde insbesondere durch die sich daran anknüpfenden großen Erwartungen zu einem zentralen Thema der Hochschulreformen: Einerseits wird erwartet, dass die Hochschulen an weltweiter Attraktivität gewinnen und die Mobilität in Studium und Beruf innerhalb Europas verbessert wird. Zum anderen entsprechen die neuen Studienstrukturen – so sind zumindest die Erwartungen – eher den Berufsperspektiven und Motiven der Studierenden sowie den Ansprüchen, die die Gesellschaft an die Hochschulen stellt. Das Studium soll dadurch insgesamt an Relevanz, Qualität und Effektivität gewinnen (vgl. Teichler 2005 (c), S. 6). Eine Prognose, ob sich diese Erwartungen erfüllen und wie die Entwicklungen tatsächlich verlaufen werden, wird erschwert durch die sich abzeichnenden Spannungsfelder in dem Reformprozess, auf die an späterer Stelle näher eingegangen wird.

Die benannten Erwartungen stehen in der Tradition langjähriger Hochschuldebatten und knüpfen an bestehende Studienreformthemen aus den letzten Jahrzehnten an. Der nun folgende Rückblick auf einschneidende Studienreformwellen in Deutschland verdeutlicht dies und erweitert zudem den Katalog an Themen, die derzeit in einem einzigartigen „Wirbel von Verbesserungsturbulenzen“ (Schnell 2007, S. 63) angegangen und kontrovers diskutiert werden.

ROLF SCHULMEISTER benennt in einer Rede aus dem Jahre 2007²⁰ die zwei wohl umfassendsten Reformen des deutschen Hochschulwesens vor dem Bologna-Prozess: **a)** Die erste unter WILHELM VON HUMBOLDT zur Gründungszeit der *Berliner Universität* 1919 und **b)** die zweite Reformwelle in den siebziger Jahren, als es um die Befreiung vom „1000 jährigen Muff der Talare“ und die Einführung der Massenuniversität ging. Meines Erachtens wirken diese beiden großen Etappen der Hochschulentwicklung bis in die heutige Zeit. Die aktuellen Diskussionen im Zuge des Bologna-Prozesses und der Reform des deutschen Hochschulwesens sind vor diesem Hintergrund einzuordnen.

(a) Noch heute wird in Festreden an deutschen Universitäten gerne auf das Wirken von HUMBOLDT vor zwei Jahrhunderten und das humboldtsche Bildungsideal hingewiesen. In der Tat führten insbesondere die Prinzipien der Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre zu einer neuen Art der Wissenschaftsorganisation und zum Weltruhm der deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert (vgl. Kühler 2006, S. 45). Lehre und Forschung vollzog sich in der Folge in kleinen, autonomen Forschungsgruppen, Laboren und Seminaren. Forschung wurde ab 1820 zum wichtigsten Bestandteil der universitären Tätigkeit in Deutschland und „Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ (von Humboldt 1810, S. 256) betrachtet. HUMBOLDT prägte eine Vorstellung von Wissenschaft, aber auch ein Verständnis darüber, wie Lehre an Hochschulen stattfinden sollte. Dieses Verständnis wurde durch das Prinzip der Lehr- und Lernfreiheit, die Art des Strebens nach wissenschaftlicher Erkenntnis und den wissenschaftlichen Berufsethos geprägt, der sich von der Idee der Einheit von Forschung und Lehre ableiten ließ und weltweit starken Widerhall fand. Organisatorisch stießen die Ideen bald auf ihre Grenzen und stellten bereits zum Ende des 19. Jahrhunderts für den Großteil der deutschen Studierenden im Wesentlichen Rhetorik dar (vgl. Kühler 2006, S. 50). Zunehmend boten Vorlesungen den für alle Studierenden zugänglichen Rahmen des Studiums. Die Lehre wurde allmählich von der Forschung getrennt. Die wachsenden Studentenzahlen trieben diese Trennung unweigerlich voran. Zudem führte der wachsende Bedarf an einer stärkeren Anwendungsorientierung, der von den Universitäten weitestgehend nicht erfüllt wurde, zu einer Abwanderung von angewandter Forschung in außeruniversitäre Forschungsinstitute oder zur Bildung von Instituten innerhalb der Hochschule. Somit reagierten die deutschen Universitäten gegen Ende des 19. Jahrhunderts

„nicht integrativ auf neue Entwicklungen, sondern sie wurden aufgrund ihres Hangs zur Besitzstandswahrung, der sich im tiefen Misstrauen gegenüber angewandter Forschung und berufsorientierter Ausbildung ausdrückte, zunehmend rigide.“ (Kühler 2006, S. 51)

20 Bezug genommen wird auf die Eröffnungsrede von ROLF SCHULMEISTER für die Jahrestagung der GESELLSCHAFT FÜR MEDIEN IN DER WISSENSCHAFT (GMW) am 12.-14.09.2007 in Hamburg, die unter dem Tagungsthema *Hochschule neu denken, Studieren neu erfinden* stand. SCHULMEISTER hat einschlägige Veröffentlichungen zum Thema Hochschuldidaktik und eLearning herausgegeben.

Die in heutiger Zeit wiederkehrenden Bezugnahmen auf WILHELM VON HUMBOLDT bleiben – so die Kritik – zumeist schablonenhaft, werden selten in den historischen Kontext gestellt und sind häufig von geschichtlicher Sentimentalität begleitet oder werden gar als Vorwand zur Verteidigung von Privilegien benutzt. Gerechtfertigt scheint damit das Fazit von GERHARD CASPER²¹ zu sein: „Die Berufung auf Humboldt langweilt.“ (Casper 2001, S. 47)

Wichtig ist es zu betonen, und hier kann ebenfalls an die Ausführungen von GERHARD CASPER in seinem Artikel *Die Idee einer Universität* aus dem Jahre 2001 angeknüpft werden, dass Aussagen wie „Humboldt ist tot – er ist in den Massen erstickt“ inhaltlich verkürzt sind, denn die humboldtsche Universitätsidee wirkt so lange, wie etwa wissenschaftlich basierte Skepsis, die Fähigkeit zu distanzierter Betrachtung und die Kontextualisierung von Problemlagen wichtige Bestandteile eines Hochschulstudiums bilden. Ein solcher Typus von Hochschule und Studium entspricht dem, was WILHELM VON HUMBOLDT einst für eine kleine Gruppe der künftigen Gesellschaftselite konzipierte (vgl. Bretschneider/Pasternack 2005, S. 103f). Man hat sich jedoch in anderer Hinsicht von HUMBOLDT entfernt – und dies war ein zentrales Anliegen der nächsten großen Studienreformwelle in den siebziger Jahren des 20. Jahrhundert: Nämlich die Verabschiedung von einer elitistischen Begrenzung auf Wenige. Dies ist allerdings mit zahlreichen Schwierigkeiten verbunden, für die bis in die heutige Zeit nach passenden Umgangsformen gesucht wird.

(b) „Im Zuge der quantitativen Erweiterung des Hochschulsektors fand gegen Ende der 60er Jahre eine weitreichende, zeitweise chaotische Reformdebatte statt“ (Kühler 2006, S. 73), die in den Jahren um 1968 kurzzeitig revolutionäre Züge annahm und teilweise zu gewalttätigen Ausbrüchen bei studentischen Protestaktionen führte (vgl. a.a.O., S. 73f). Gefordert wurde eine umfassende Demokratisierung der Hochschulen. Die antiautoritäre und gegen die damals herrschende Gesellschaftsordnung gerichtete 68- Bewegung hatte sich unter diesem Schlagwort das Ziel gesetzt, den Zugang zu höherer Bildung für möglichst viele Menschen zu ermöglichen. Propagiert wurde in diesem Zuge eine prinzipielle Gleichwertigkeit von Hochschulen und Abschlüssen. Auch wenn sich in der Realität schon bald informelle institutionelle Hierarchien bildeten, hielt man – zumindest bis in die neunziger Jahre – an dem Leitbild eines homogenen tertiären Bildungssystems fest, „welches regionale Gleichverteilung, individuelle Chancengleichheit und gleiche Verwirklichung des Grundrechts auf Bildung gewährleisten sollte.“ (Kühler 2006, S. 74) Die Hochschulpolitik in Deutschland war seither vom Prinzip der rechtlichen und inhaltlichen Homogenität geprägt.

21 GERHARD CASPER wurde 1937 in Hamburg geboren und war von 1992 bis 2000 Präsident der amerikanischen Elite-UNIVERSITÄT VON STANFORD (zuvor war er Professor, dann Kanzler an der UNIVERSITÄT VON CHICAGO) und lehrt seitdem wieder Jura in STANFORD. In zahlreichen Beiträgen beschäftigt er sich mit den hochschulpolitischen Debatten und der Entwicklung der Universitäten in Amerika und Deutschland.

Ein weiteres zentrales Anliegen richtete sich gegen das traditionelle Organisationsmodell der Ordinarienuniversitäten, welches kein Mitspracherecht für den stetig wachsenden Mittelbau und für die Studierenden vorsah. Ziel der Studierenden war in diesem Zusammenhang eine Aufwertung der Lehre und die Abwendung einer schleichenden Studienzeiterverlängerung. Allerdings zeigten sich die Hochschulen auch hier relativ veränderungsresistent, indem sie kaum Reformen von sich aus anstießen. Letztlich begannen die Länder und schließlich der Bund, Reformen von staatlicher Seite zu verordnen, was aufgrund der starken Abhängigkeit der Hochschulen vom Staat möglich war. 1969 wurde eine Änderung des Grundgesetzes beschlossen, die dem Bund mehr Mitspracherecht gewährte und ihm eine Rolle bei der Finanzierung im Hochschulbereich zuwies: „Die Bildungsplanung und der Hochschulbau wurde als so genannte ‚Gemeinschaftsaufgabe‘ von Bund und Ländern im Artikel 91 Absatz 1 GG verankert.“ (Kühler 2006, S. 75) Das Prinzip eines reinen Kulturföderalismus wurde damit zu Gunsten eines „kooperativen Kulturföderalismus“ abgelöst. Zudem erhielt der Bund das Recht, grundlegende Rahmenvorschriften für das Hochschulwesen zu entwickeln (siehe Art. 75 GG). So kam es im Jahre 1976 zum ersten *Hochschulrahmengesetz* (HRG) und damit zur Ablösung der alten Ordinarienuniversität von der Gremienuniversität. Mit der Verabschiedung des HRG und die dadurch erstmals getroffenen einheitlichen, länderübergreifenden gesetzlichen Rahmenbedingungen für das Hochschulwesen, fand die aktive Phase der öffentlichen Reformdiskussion einen vorläufigen Abschluss (vgl. Kühler 2006, S. 75ff).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die in der Folge der Studienreformen in den siebziger Jahren entstehenden Massen- und Gremienuniversitäten und die Entwicklung einer Zwei-Typen-Struktur bei gleichzeitigem Festhalten an der Vorstellung einer Gleichrangigkeit von Hochschulen (siehe Abschnitt 2.1), sowie die aus der Ära HUMBOLDT stammenden Grundvorstellungen von Hochschule bis in die heutige Zeit das Bild des tertiären Bildungssektors in Deutschland prägen.

Dieses Bild bietet somit auch den Bezugsrahmen für aktuelle Reformdiskussionen und -maßnahmen. Die Ereignisse in den siebziger Jahren können als letzter großer Reformschritt vor dem Einsetzen des Bologna-Prozesses angesehen werden, der dann aufgrund einer hohen Veränderungsresistenz gegenüber Hochschul- und Studienreformen in den letzten drei Jahrzehnten zu einem Wirbel der Verbesserungsturbulenzen zu Beginn des zweiten Jahrtausends führt.²²

In den folgenden zwei Absätzen werden zunächst **1.)** einige Themenfelder der sich zunehmend polarisierenden Debatten über Hochschul- und Studienreformen der letzten Jahrzehnte benannt, um in einem zweiten Schritt **2.)** die zugespitzte Pro-

22 Der von GUSTAV SEIBT erschienene Artikel in der SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG: *Ende einer Lebensform* vom 21.06.2007 betont die historische Tragweite des Bologna-Prozesses: „Wenn das Jahr 1810 in den Geschichtsbüchern zu Recht fett gedruckt wird, dann muss dies auch fürs Jahr 2010 gelten.“ (Seibt 2007, S. 11) Und: „die Radikalität des Umschwungs von Humboldt zu Bologna, wenn man von einem Pol zum anderen blickt, [ist] atemberaubend. Vielleicht hat es seit dem Ende der platonischen Akademie in Athen ein so einschneidendes Datum in der Geschichte der menschlichen Bildung nicht mehr gegeben.“ (ebd.)

blemlage des deutschen Hochschulsystems aufzuzeigen. Dies bildet den Hintergrund des aktuellen „Reformwirbels“ im Zuge des Bologna-Prozesses, der neue Studienstrukturen schafft und damit tief greifende Veränderungen in der deutschen Hochschullandschaft, aber auch – und dies wird in den beiden folgenden Unterkapiteln (Abschnitte 2.3 und 2.4) in den Mittelpunkt zu stellen sein – in der Lehr- und Lernorganisation des Studiums bewirkt.

(1.) Reformthemen und -debatten von 1970 bis 2000:

In den achtziger Jahren erhielt die zunehmende durchschnittliche Dauer des Studiums, die sich an Universitäten auf sieben Jahre belief, größte hochschulpolitische Aufmerksamkeit. Grundsätzlich wurde dies als Zeichen mangelnder Effektivität der Hochschulen mit nachteiligen Effekten für die Studierenden auf dem Arbeitsmarkt interpretiert. Inwieweit der Studienzeiterverlängerung Einhalt geboten werden sollte und was überzeugende Gegenmaßnahmen seien, blieb allerdings offen (vgl. Teichler 2005 (b), S. 33). Damit einher gingen bis in die erste Hälfte der neunziger Jahre Bemühungen um Qualitätssicherung trotz gleichbleibender Hochschulstats (Bretschneider/Pasternack 2005, S. 99). Zudem führte die zunehmende Unsicherheit von Akademikern, eine adäquat angesehene berufliche Position zu erlangen, zu einer bis heute andauernden Diskussion um die Praxisorientierung im Studium (vgl. Kühler 2006, S. 77). Bis heute ist das Thema des Praxisbezuges für viele nicht zufriedenstellend gelöst. Die aus der Tradition des 19. Jahrhunderts stammende Ausrichtung der Universitäten an wissenschaftlichen Inhalten und weniger an berufsbezogenem Wissen, trägt hier sicherlich ihren Teil bei (vgl. a.a.O., S. 78).

Mit dem Ende der deutschen Teilung im Jahre 1989 wurden die sich zuspitzenden Reformdebatten über die Unterfinanzierung und Überfüllung der Universitäten und deren mangelnder Praxisbezug durch die akut anstehenden Fragen der Integrierung der Hochschulen aus den „neuen Ländern“ in das westdeutsche Hochschulsystem unterbrochen (vgl. Kühler 2006, S. 78f).²³

In den neunziger Jahren wurde die Meinung stark, dass die Kombination von staatlicher Verwaltungs- und wissenschaftlicher Selbstverwaltungskultur zu Gunsten einer Managementkultur ersetzt werden sollte (vgl. Hanft 2001 in: Teichler 2005 (b), S. 33). In der zweiten Hälfte der neunziger Jahre wurde der zunehmende Wettbewerbs- und Internationalisierungsdruck auch für die Hochschulen spürbar und dominierte zunehmend die öffentliche Diskussion. Um 2000 hatte sich das Thema „Internationalisierung der Hochschulen“ zum stärksten Postulat für Hochschulreformen in Deutschland entwickelt (vgl. Teichler 2005 (b), S. 33f und Kühler 2006, S. 171f). „Dabei gingen diese wahrgenommenen Bedingungen, Konzepte und Akti-

23 Hierbei haben die ostdeutschen Hochschulen weitestgehend die Organisationsmerkmale und Strukturen der Hochschulen aus den alten Bundesländern übernommen (vgl. Teichler 2005 (b), S. 33 in Bezug auf weitere Autoren).

vitäten von ‚Europäisierung‘, ‚Internationalisierung‘ und ‚Globalisierung‘ fließend ineinander über.“ (Teichler 2005 (b), S. 34)

ULRICH TEICHLER fasst die Studienreformthemen der letzten Jahrzehnte zusammen, indem er auf vier Diskussionsstränge verweist, die für die heutigen Reformüberlegungen im Zuge des Bologna-Prozesses von großer Bedeutung sind:

- (a)** Zum einen die Diskussion zum Funktionswandel der Hochschulen in modernen Gesellschaften im Zuge der Hochschulexpansion und einer wachsenden beruflichen Bedeutung von systematischem Wissen.
- (b)** Zum anderen der eingeschlagene (deutsche) Weg der Differenzierung des Hochschulwesens und die hier sichtbar werdenden Probleme.
- (c)** Des Weiteren die Fragen von Mobilität und Äquivalenz in Studium und Beruf im Zuge eines Zusammenwachsens in Europa.
- (d)** Und schließlich die Frage nach der Attraktivität des Studiums für ausländische Studierende.

(vgl. Teichler 1999, S. 39)

Es ist wohl auch auf diese sich seit längerem abzeichnenden Problemfelder und die dazugehörigen Diskussionsstränge zurückzuführen, dass der jüngsten Diskussion zum Hochschulstandort Deutschland mit so viel Reformdruck und -bereitschaft begegnet wird. Zeitlich gesehen bildet die Einführung einer konvergenten Studien- und Abschlusstruktur wohl nur „den Anfang einer drastischen Neubestellung des akademischen Feldes“ (Schnell 2007, S. 64). Doch die Reformbereitschaft ist zu Beginn des Bologna-Prozesses nach wie vor gespalten: UWE SCHIMANK und ERHARD STÖLTING weisen in der Einleitung ihres im Jahr 2001 herausgegebenen Sammelwerks mit dem Titel *Die Krise der Universitäten* darauf hin, dass sich in den letzten Jahren in der hochschulpolitischen Diskussion die Standpunkte zunehmend polarisieren, von „Alles muss ganz anders werden“ bis hin zu „Weiter so – bloß mit mehr Geld!“. Beide Tendenzen sind auffällig: Einerseits die Rhetorik und der Tatendrang der Reformen und auf der anderen Seite die Beharrungskräfte des Gegebenen und der festgefahrenen Routinen (vgl. Schimank/Stölting 2001, S. 7f). RALF SCHNELL, von 2006 bis 2009 Rektor der UNIVERSITÄT SIEGEN, spricht in diesem Zusammenhang von einer schwer kalkulierbaren Dialektik von Retardation (Verlangsamung eines Ablaufs / Entwicklungsverzögerung) und Akzeleration (Beschleunigung) universitärer Entwicklungsperspektiven (vgl. Schnell 2007, S. 66).

Der Blick auf die Hochschul- und Studienreformwellen zeigt jedoch deutlich, dass die Problemlagen im tertiären Bildungssystem historisch gewachsen sind und meines Erachtens die bereits angestoßenen Veränderungsprozesse kaum aufhaltbar sind. Über das Ausmaß und den Ausgang dieser Entwicklungen und in welcher Geschwindigkeit sich diese vollziehen werden, können allerdings bis heute nur vage Aussagen getroffen werden.

(2.) Zuspitzung der Probleme und Veränderungstendenzen

Das Ausbleiben einer wirklichen Hochschul- und Studienreform in den letzten Jahrzehnten ist der Grund dafür, dass sich vielseitige Probleme im deutschen Hochschulsystem zugespitzt haben. WOLFGANG BERGSDORF sieht das Hochschulsystem vor einer vierfachen Herausforderung: (a) Die zu tragende Überlast des deutschen Hochschulsystems. Dies wird anhand der in den letzten Jahrzehnten dynamisch zugenommenen Hochschulbildungsbeteiligung deutlich: Stieg die Studienanfängerquote seit Beginn des 20. Jahrhunderts gerade mal von 2% auf über 8% im Jahre 1960, kam es in den darauf folgenden vier Jahrzehnten zu einem rasanten Anstieg auf knapp 40% im Jahre 2003 (vgl. Bretschneider/Pasternack 2005, S. 30). Weitere Herausforderungen sind in (b) den überlangen Studienzeiten und den hohen Abbrecherquoten, (c) der schrumpfenden staatlichen Finanzierung und (d) dem verschärften internationalen Wettbewerb und den international nicht anerkannten Abschlüssen zu sehen (vgl. Bergsdorf 2007, S. 49).

Momentan zeichnen sich zahlreiche Veränderungstendenzen ab. In Anlehnung an die Ausführungen von RALF SCHNELL kann auf vier zentrale und zugleich problematische Entwicklungstendenzen hingewiesen werden:

- Die Polarisierung der Hochschulen zu einem Zwei-Klassen-System. Diese Entwicklung kündigt sich nach Ansicht von SCHNELL durch die Exzellenzinitiativen auf Bundes- und Länderebene an.
- Massive Planungsunsicherheiten der Universitäten aufgrund der neuen, auch ökonomischen Freiheiten.
- Eine extreme Überlast des Lehrbereichs aufgrund der demographischen Entwicklungen.
- Eine Verschulung des Studiums aufgrund der Bachelorstudiengänge.

(vgl. Schnell 2007, S. 65f)

In dem folgenden Unterkapitel 2.3 werden die Veränderungen im Bereich der Hochschullehre und damit die beiden letztgenannten Entwicklungen in den Mittelpunkt gerückt. Doch auch die zwei ersten Aspekte haben Auswirkungen auf den Lehrbetrieb und sollen nicht unkommentiert bleiben.

Ob es zu einem Zwei-Klassen-System kommt, ist fraglich, sicher ist nach meinem Ermessen die Entwicklung hin zu einer erhöhten Differenziertheit des deutschen Hochschulwesens. Doch mit diesem Gedanken tut man sich speziell in Deutschland noch schwer. Der Grund darin mag einerseits in dem langen Festhalten an der Gleichrangigkeit von Hochschulen liegen, andererseits jedoch auch mit der auf der geschichtlichen Tradition der Einheit von Lehre und Forschung beruhenden Vor-

stellung, dass die klassische Hochschule zugleich Forschungs- und Lehruniversität ist, zusammenhängen (vgl. Wex 2005, S. 347).²⁴ Dadurch gilt eine Universität, die ihren Hauptaufgabenschwerpunkt in der Lehre sieht, meist gleich als Hochschule „zweiter Klasse“. Diese Ansicht hat zur Folge, dass sich die Hochschulen eher widerwillig ihrer Ausbildungsfunktion (im Sinne einer Berufs- oder Fachausbildung) stellen. Diese Funktion muss sich eine Hochschule allerdings in Zeiten stellen, in denen etwa 45% eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium beginnen. Zu Bedenken ist auch, dass die Mehrzahl der Studierenden nicht Wissenschaftler oder Forscher und somit für das Wissenschaftssystem selbst ausgebildet werden wollen und können, wohl aber eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung erwarten (vgl. Casper 2001, S. 46; Klockner 2005, S. 75; Wex 2005, S. 371 und von Borczykowski 2000, S. 26).

Etwas überspitzt formuliert: Seit der Gründung der Fachhochschulen gibt es bereits ein institutionell verankertes Zwei-Klassen-System. Allerdings ist es dabei nicht gelungen die Mehrzahl der Studierenden und Lehrenden in die „zweite Klasse“ zu bewegen. Bildlich könnte die Situation mit der Beschreibung eines *deutschen Hochschulbildungszuges* ausgedrückt werden, der sich dank wissenschaftsgesellschaftlicher Entwicklungen und des stetig steigenden *Kundenandrangs* zu einem *Hauptverkehrsmittel* etabliert hat. Dieser Zug ist jedoch nach wie vor zum größten Teil mit den *vollakademischen Wagons* der ersten Klasse ausgestattet, die finanziell kaum mehr tragbar, zudem völlig überfüllt sind und folglich kaum mehr den Anspruch einer ersten Klasse entsprechen können. Die Servicekräfte aus der zweiten Klasse möchten trotz guter Kundenresonanz, insbesondere aufgrund einer besseren Bezahlung, ebenfalls in die erste Klasse wechseln. Im Vergleich dazu ist beispielsweise der *amerikanische Hochschulbildungszug* nur mit einem kleinen *Erste-Klasse-Abteil* bestückt.

In Zahlen gesprochen, haben sich in den USA bisher nur etwa 6% der Hochschulen als Forschungsuniversitäten etabliert. Der Anteil vollakademischer, was an dieser Stelle Forschung und Lehre gemeinsam tragende Hochschulen meint, liegt in Deutschland dagegen bei etwa 75% (vgl. Wex 2005, S. 348f).

Bei aller Vorsicht, die bei einer solchen Zuspitzung in Bildern und Zahlen geboten ist, stimmt dies doch nachdenklich, und es wird deutlich, dass andere Differenzierungen möglich sind. Grundsätzlich sollte jedoch von einem Bild des Zwei-Klassen-Systems Abstand genommen werden, da mit einer solchen Einteilung sowohl aktuelle Differenzierungsdimensionen wie auch zukünftige Entwicklungstendenzen des Hochschulwesens nur unzureichend beschrieben werden können. Es geht meines Erachtens viel grundlegender um Differenzierungsfragen und damit auch um Fragen der gegenwärtigen und zukünftigen Funktion und Rolle von Hochschulen.

24 Sehr zutreffend hat dies JÜRGEN MITTELSTRAß in seiner im Jahre 1994 veröffentlichten Monographie *Die unzeitgemäße Universität* beschrieben. Er (an-)erkennt die Modernisierungsnotwendigkeiten, verweist zugleich aber auf einen „Unzeitgemäßheitsbedarf“, womit das Aufrechterhalten einer gewissen Distanz gegenüber dem Zeitgeist angesprochen wird (vgl. Mittelstraß 1994, S. 25ff). Siehe hierzu auch die Ausführungen von PETER WEX 2005, S. 347-352.

Mit der Einführung einheitlicher Studienstrukturen ist neben der strukturellen Differenzierungsdimension, die mit der Gründung von Fachhochschulen in den siebziger Jahren deutliche Konturen gewonnen hat, und der zweiten Differenzierungsdimension, den seit den achtziger Jahren intensiv diskutierten Reputations- und Qualitätshierarchien, eine dritte, nach Ebenen und Abschlüssen orientierte, also eine intrainstitutionelle Differenzierungsdimension hinzugekommen (vgl. Teichler 2002, S. 33). Damit wird die Differenzierung des deutschen Hochschulwesens komplexer und das institutionelle Ordnungsgefüge gerät ins Wanken.

Es drängt sich die Frage auf, wie sich das Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten in Anbetracht dieser Veränderungen entwickeln wird. Seitens der Fachhochschulen wird die Funktionsüberschreitung als Schritt zur graduellen Aufwertung aktiv betrieben. Aber auch bei Universitäten wächst das Interesse, „den weniger forschungserfolgreichen Bereichen ein zunehmend den Fachhochschulen ähnlich werdendes Funktionsbündel zuzuschreiben“ (a.a.O., S. 34). So wie es den „academic drift“ bei den Fachhochschulen gibt, so gibt es also auch den Gegentrend seitens der Universitäten, den man ebenfalls etwas hämisch ausgedrückt, einen „vocational drift“ nennen kann. Bezeichnet wird so die Tendenz an Universitäten insbesondere forschungsschwache Studiengänge mit Elementen anzureichern, die bislang als fachhochschultypisch galten (vgl. von Heyden 2005, S. 82). Bei beiden Trends stellt sich die Frage, ob dies zu Lasten der Qualität und einer effizienten Ressourcennutzung geht.

Doch der alte Dualismus zwischen Forschung und Anwendung scheint sich mit der Einführung einheitlicher Studienstrukturen, so drückt es DETLEF MÜLLER-BÖLING²⁵ in dem Artikel *Humboldts Erbe neu denken* in der FRANKFURTER RUNDSCHAU im Februar 2004 aus, langsam aufzulösen (vgl. Müller-Böling 2004, S. 31). Damit steht das Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen – so die optimistischen Stimmen dazu – „am Anfang einer Entwicklung, mit der die tragfähige Basis für eine fruchtbare gegenseitige Ergänzung und für Kooperation geschaffen wird.“ (Klockner 2005, S. 70) Es könnte das Ende „eines Kontinuums, von einer starken Orientierung auf hohe wissenschaftliche Qualität der Forschung, die sich kaum mit Fragen des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis befasst, bis hin zu stark anwendungsorientierter Lehre unter Rezeption des Forschungsstandes“ (Teichler 2002, S. 34) bedeuten. Der aktuelle Veränderungsprozess in der deutschen Hochschullandschaft bietet die Chance, das spannungsbeladene Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen zu überwinden und durch neue Differenzierungen innerhalb der Hochschulen zu ersetzen.

Letztlich sind die Entwicklungen bezüglich des Verhältnisses von Fachhochschulen und Universitäten noch offen. Doch eine Annäherung zeichnet sich ab und führt dazu, dass sich aufs Neue die grundlegende Frage aufdrängt, welche Rolle und

25 MÜLLER-BÖLING war von 1994 bis 2008 Leiter des CENTRUMS FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (CHE), welches von der BERTELSMANN-STIFTUNG und der HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) getragen wird. Kritische Stimmen, die das CHE als „heimliches Bildungsministerium“ und selbsternannte „Denkfabrik“ bezeichnen, sind der Ansicht, dass es dem CHE lediglich darum geht, marktanaloge Steuerungselemente einzuführen und Hochschulen in marktwirtschaftlich konkurrierende Unternehmen umzuwandeln.

Funktion eine Universität heute hat bzw. haben sollte. Nimmt man die Tendenzen der sich aufweichenden Abgrenzung zwischen Universitäten und Fachhochschulen ernst, muss die Frage allgemeiner formuliert werden: Welche Rolle und Funktion kommt den Hochschulen heute zu?

Wir befinden uns aktuell in einer Zeit des öffentlichen Aushandelns und Ringens um Fragen der Funktionszuschreibung und des Wandels von Hochschulen. Diese Annahme bestätigt sich bereits bei dem Überfliegen der Titel vieler Fachveröffentlichungen aus dem deutschsprachigen Raum, auf die man in letzter Zeit bei einer Recherche nach Beiträgen zur Hochschulentwicklung stößt. Beispielhaft seien hier drei Sammelbände genannt, die allesamt Ergebnisse von Fachdiskussionen zusammentragen. So etwa der Band von BOLLENBECK/WENDE (Hg.): *Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft* (2007, gesammelte Beiträge eines Symposiums an der UNIVERSITÄT SIEGEN) und *Die Universität der Zukunft. Eine Idee im Umbruch?* (Hg.: HÜGLI u.a., 2007, gesammelte Beiträge aus einer Ringvorlesung und einer Tagung an der UNIVERSITÄT BASEL) sowie *Hochschule weiter entfesselt – den Umbruch gestalten* (Hg.: MÜLLER-BÖLING, 2005, gesammelte Beiträge eines Symposiums in Berlin).

Dieser thematisierte Umbruch führt nicht nur zu einer neuen Differenziertheit und der grundsätzlichen Infragestellung der Ausrichtung des Hochschulwesens, sondern auch zu dem bereits weiter oben aufgeführten zweiten Aspekt, auf den RALF SCHNELL aufmerksam macht: Massive Planungsunsicherheiten aufgrund der neuen, auch ökonomischen Freiheiten.

Zunächst könnte man sich hier um eine positive Sichtweise bemühen, da ein Zuzug an Freiheiten, nicht nur in der Wirtschaft, sondern gerade auch in der Wissenschaft, in der Regel als Gewinn angesehen wird. Mit neuen Freiheiten gehen jedoch stets Verunsicherungen einher. Hintergrund der Verunsicherung scheint jedoch die Beobachtung zu sein, dass sich in dem Aushandlungsprozess über die Zukunft der Universitäten verstärkt neue Akteure beteiligen, die sich zu einem bestimmenden, richtungsweisenden Motor der Veränderungen entwickeln. Befürchtet wird, dass der Bologna-Prozess benutzt wird, um einen fundamentalen Umbau der Hochschullandschaft im Geiste betriebswirtschaftlichen Denkens vorzunehmen. Vorangetrieben wird dies beispielsweise von dem CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (CHE) der BERTELSMANNSTIFTUNG, welches sich in den vergangenen Jahren zu einem einflussreichen Akteur entwickelt hat. Die Sorge besteht darin, dass hinter einer schönfärberischen Hochschulsemantik, in der von einem Zuwachs an Unabhängigkeit, Eigenverantwortung und Autonomie und der „entfesselten Hochschule“ (Müller-Böling, 2000) die Rede ist, der Versuch steht, marktanaloge Steuerungselemente für die Ausrichtung von Lehre und Forschung einzuführen. Ziel ist die Entwicklung eines schnelleren, kostengünstigeren und arbeitsmarktorientierten Studiums, in dem möglichst viel geprüft und promoviert, Drittmittel eingewoben und publiziert wird. Darunter muss langfristig gesehen die Qualität von Forschung und Lehre leiden. Es ist die Rede von einer „Verbetriebswirtschaftlichung“ der Hochschulen, bei der – so die Befürchtung – die Vorstellung von Wissenschaft als offener Prozess und Selbstzweck jenseits allen praktischen Nutzens auf der Strecke bleibt (vgl. Bollenbeck/Saadhoff 2007, S. 12-19).

In dieser Hinsicht ist es meines Erachtens in der Tat wichtig, diese neue Hochschulsemantik zu hinterfragen, mit Gegenargumenten zu reagieren und damit die Gestaltung des Umbruchs nicht einer Interessensgruppe zu überlassen. Die Vorstellung, dass die Wissenschaft einer reinen Kosten-Nutzen Analyse unterzogen wird und nicht mehr an eigenwertigen Grundsätzen von Wissenschaft festgehalten wird, ist beunruhigend. So darf der erhöhten Unabhängigkeit von der Reglementierung des Staates nicht eine neue Abhängigkeit von quantifizierbaren Diagnoseinstrumenten folgen (vgl. Bollenbeck/Saadhoff 2007, S. 15). Denn dies würde dann wohl, etwas polemisch formuliert, das Ende noch vor dem Beginn einer entfesselten Hochschule bedeuten.

Wichtig ist folglich, dass sich Hochschul- und Studierendenvertreter selbst verstärkt an der Diskussion und der Gestaltung der Reformen beteiligen. Dafür plädiert auch JÜRGEN MITTELSTRAß am Ende seines Festvortrages unter der Überschrift „Von Meistern und Kopierern“ anlässlich der 475-Jahr-Feier der PHILIPPS-UNIVERSITÄT MARBURG, in dem mit äußerst klugen Bemerkungen Stellung zu Fragen der *Modernität der klassischen Universität* (Mittelstraß, 2002) genommen wird. Es geht einfacher gesagt als getan, um das Finden eines eigenen Weges. Wobei die momentane Stimmung hierzu, so drückt es PETER WEX aus, noch in einem Spannungsfeld zwischen Resignation und Aufbruch steht (vgl. Wex 2005, S. 376ff).

Die Hochschulen müssen sich verändern, wollen sie wettbewerbs- und zukunftsfähig bleiben und den gesellschaftlichen Erwartungen sowie den Lebens- und Berufsperspektiven der Mehrheit der Studierenden gerecht werden. Und sicherlich muss, wie bereits weiter oben ausgeführt, zur Kenntnis genommen werden, dass nicht alle Studierenden Wissenschaftler werden wollen und können. Doch gewollt und gesellschaftlich benötigt, wird eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung (vgl. von Borczyskowski 2000, S. 26). Dieser Einsicht darf jedoch nicht die Auffassung folgen, dass die gesellschaftliche Relevanz von Hochschulbildung auf die Frage des ökonomischen Nutzens reduziert wird. Es braucht deshalb meiner Ansicht nach immer auch – egal ob mit oder ohne Bezugnahme auf HUMBOLDT – einen Gegenpol gegenüber einer von Nützlichkeitsgesichtspunkten dominierten Diskussion über Hochschule.

Zu dieser Diskussion beitragend und der Frage nach der Ausgestaltung einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung nachgehend, werden in den beiden folgenden Abschnitten 2.3 und 2.4 die Veränderungen der Lehrorganisation und des Lehr- und Lernverständnisses an deutschen Hochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses skizziert. Zwei in diesem Zusammenhang problematische Entwicklungstendenzen wurden bereits aufgeführt: Eine zu erwartende extreme Überlast des Lehrbereichs aufgrund der demographischen Entwicklungen und die Gefahr einer Verschulung des Studiums im Zusammenhang der Bachelor- Studiengänge.

Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts haben sich in Europa Hochschulreformbemühungen zu einer ‚Bewegung‘ verdichtet.

(Teichler 2011, S. 165)

2.3 Der Bologna-Prozess: Das Hochschulstudium in Bewegung

Das Studium an deutschen Hochschulen befindet sich in einem Formulierungsstress. Es gilt, die neu zu strukturierenden gestuften Studiengänge in Akkreditierungsanträgen und Modulhandbüchern zu beschreiben. Begriffe wie Module, Workload, Leistungspunkte, Learning Outcomes, Schlüsselkompetenzen, Credit Points, Transcript of Records und Diploma Supplements ergeben ein neues Sprachspiel, mit dem, trotz noch bestehender punktueller Unsicherheiten, immer souveräner umgegangen wird. Über die Erläuterung einiger dieser Begriffe kann die neue Ausgestaltung des deutschen und – dies lässt sich leicht aus den benannten Begrifflichkeiten ablesen – zugleich europäischen Studiensystems skizziert werden. Die Beschränkung auf Begriffserklärungen kann aber kein vollständiges Bild des Studiums ergeben und ist zugleich unzureichend auf die im Zentrum dieser Arbeit stehenden hochschuldidaktischen Fragestellungen zugespitzt. Insofern wird zugleich auf inhaltliche und didaktische Fragen, die Bedeutung und die Folgen bestimmter Strukturelemente eingegangen, die sich nach einer ersten Phase der europaweiten Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses aufdrängen und teilweise heftige Kontroversen auslösen.

Erwartet wird nach der bisher häufig kritisierten zu einseitigen administrativen und technischen Realisierung der Reformen und der bereits benannten Kritik einer Verschulung des Studiums eine zweite Reformphase, in der es einerseits um die Weiterentwicklung der Reorganisation der Studienstrukturen, andererseits um eine Ausgestaltung der Reform in inhaltlicher Hinsicht gehen wird (vgl. Franz/Ruschin 2006, S. 6). So sind etwa Modularisierung, Schlüsselkompetenzen und Learning Outcomes unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten wichtige Elemente, die bei der inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung der Studienreform eine bedeutende Rolle einnehmen und zukünftig wohl noch in weit umfassenderem Sinne einnehmen werden.

Bevor das neue Sprachspiel rund um die Modularisierung gestufter Studiengänge genauer betrachtet wird (siehe Abschnitt 2.4), seien ein paar grundlegende Anmerkungen zum deutschen Studiensystem und zu den Zielsetzungen des Bologna-Prozesses vorangestellt. Letztlich sind es die Folgen dieser Zielsetzungen, die die Studienganggestaltung derzeit in solch radikaler Art und Weise in Bewegung bringt und – so die Einschätzung des Hochschuldidaktikers ULRICH WELBERS – eine grundlegende Veränderung der Lehr- und Lernkultur und die Weiterentwicklung des Hochschullehrerberufs nach sich ziehen könnten (vgl. Welbers 2007 (b), S. 232f).

Um dies nachvollziehen zu können, gilt es zunächst **a)** einige grundlegende Studienstrukturen und Akzentsetzungen eines Studiums aufzuzeigen, die auch nach der Umsetzung der Strukturreformen bestehen, aber durch die Einführung der neuen Studienstrukturelemente differenzierter dargestellt werden müssen (siehe Abschnitt 2.4). In einem zweiten Schritt und im Sinne notwendiger Vorüberlegungen zu den neuen Strukturelementen, die zum Teil erhebliche Auswirkungen auf die Studienorganisation haben, werden **b)** Hintergründe, zentrale Aktionslinien und Spannungsfelder des Bologna-Prozesses vorgestellt.

(a) Das Studium gliedert sich nach Semestern, in denen über einen Zeitraum von drei bis vier Monaten Lehrveranstaltungen angeboten werden.²⁶ Die häufigsten Veranstaltungsformen sind Vorlesungen und Seminare. Studierende haben die Möglichkeit, nach einem individuellen Zeitplan vorgeschriebene Studienleistungen zu absolvieren und Studienschwerpunkte zu wählen. Hier kommen humboldtsche Grundideen zur Lern- und Studienfreiheit zum Ausdruck und die Vorstellung, dass das Studium der Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung dient. Der Endpunkt eines Studiums sollte demnach auch nicht von außen zu bestimmen sein. Entsprechend dem Prinzip der Lernfreiheit, kommt den studienbegleitenden Prüfungen, also etwa zu erbringenden Leistungsnachweisen in Form von schriftlichen Prüfungen, Hausarbeiten oder mündlichen Referaten während des Studiums, bisher eine eher untergeordnete Rolle gegenüber den Abschlussprüfungen zu (vgl. Kühler 2006, S. 107f). Je nach Fächergruppe hat sich ein unterschiedliches Ausmaß an Freiräumen in der universitären Studienorganisation manifestiert. In den Geistes- und Sozialwissenschaften existiert in der Regel ein recht großer individueller Gestaltungsspielraum, in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften gibt es dagegen zumeist stärker festgelegte Studienpläne. In Studiengängen wie der Medizin handelt es sich um vollständig strukturierte Studienpläne, die in ihrer Regelungsdichte auch Fachhochschulstudiengänge übertreffen, welche aus ihrer Tradition heraus eher festgelegte Studienverlaufspläne aufweisen (vgl. ebd.).

Trotz dieser unterschiedlichen Ausprägung von Lernfreiheiten innerhalb des Studiums, gelten diese doch grundsätzlich als eine ideelle Grundlage eines Hochschulstudiums (vgl. a.a.O., S. 170). Dieses Konzept ist auch aus hochschuldidaktischer Sicht interessant, kommt es doch der Vorstellung eines selbstbestimmten, eigenverantwortlichen Lernens entgegen. Vorteile des Konzeptes, wie etwa die Förderung von Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Studierenden, haben sich allerdings in der praktischen Umsetzung häufig zum Nachteil entwickelt: Die Kehrseite liegt in der Entstehung unstrukturierter Studiengänge, in denen die Studierenden nur noch schwer eine Verbindung zwischen ihren zum Teil inhaltlich sehr verstreuten Lehrveranstaltungen herstellen können (vgl. Huber 2001, S. 54). Auch die langen Studienzeiten und die hohen Abbrecherquoten lassen sich zum Teil auf die Unverbindlichkeit dieser Strukturen zurückführen, in denen den Studierenden häufig zu

26 Eine Ausnahme stellt die Strukturierung nach Trimestern an den Universitäten der Bundeswehr (München und Hamburg) dar. Auch in dualen Studiengängen ergeben sich durch die ausgeprägte Kopplung mit berufspraktischen Studienanteilen zum Teil andere Semesterzeiten.

einseitig eine Hol-Schuld auferlegt wird. Fragwürdig ist zudem die Eignung dieses Konzeptes in Zeiten akademischer Massenausbildung (vgl. Kühler 2006, S. 169f).

Ziel eines Hochschulstudiums ist es, „sowohl erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten für eine spätere berufliche Tätigkeit [zu] vermitteln, als auch jene, die für die wissenschaftliche Laufbahn benötigt werden.“ (a.a.O., S. 108) Nach dem Durchlaufen eines entsprechenden Studiums erhält man die Anerkennung zur Promotionsreife und damit Zugang zu einem weitergehenden wissenschaftlichen Karriereweg. Zugleich hat man die Qualifikation erworben, eine berufliche Tätigkeit auszuüben. Insbesondere an Universitäten steht trotz aller Diskussion um mehr Praxisbezug im Studium nach wie vor die Aneignung von Wissensbeständen und Methoden einer wissenschaftlichen Disziplin im Vordergrund. Oder anders formuliert: Nicht die Ausrichtung an Anforderungen der beruflichen Praxis ist der bestimmende Faktor für die Entwicklung eines Studiengangs, sondern die Eigendynamik der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin (vgl. Kühler 2006, S. 108f).

Deutlich wird hier das Spannungsfeld zwischen der Orientierung an Wissenschaft und Forschung einerseits und Berufsausbildung und Praxisbezug andererseits, welches in den aktuellen Diskussionen um Wettbewerbsfähigkeit, Internationalisierung und Zukunftsfähigkeit der Hochschulen verstärkt in den Vordergrund rückt. Ähnlich wie das Konzept der Lernfreiheit gerät auch das Konzept der wissenschaftlichen Ausbildung, mit seinem zu einseitigen Fokus auf Forschung und Fachdisziplin, in die Kritik. Gefordert wird eine verstärkte Kopplung an den Arbeitsmarkt, eine erhöhte Verbindlichkeit zwischen Professoren und Studierenden und grundsätzlich eine bessere Qualität der Lehre (vgl. Kühler 2006, S. 169). Hierbei bildet die Studienganggestaltung an Fachhochschulen in Deutschland aufgrund ihrer stärkeren Strukturiertheit, der Betonung der Lehre und des erhöhten Praxisbezuges eine Alternative gegenüber den stark an neuhumanistischen Leitideen ausgerichteten universitären Studiengängen (vgl. a.a.O., S. 170f). Auf die Dynamik des spannungsbeladenen Verhältnisses dieser beiden Hochschultypen wurde bereits eingegangen und es bleibt abzuwarten, wie sich dieses Verhältnis im Zuge des Bologna-Prozesses und somit der Einführung konvergenter Studienstrukturen entwickelt.

An dieser Stelle sei aber bereits angemerkt, dass es meines Erachtens wichtig ist, die Schnittstellen zwischen den Berufsanforderungen und den disziplinären Interessen des Faches auszuloten. Denn aktuelle Untersuchungen zeigen bereits, dass die Anforderungen von Vertretern der Berufspraxis und den jeweiligen Fachvertretern aus der Wissenschaft häufig besser zu vereinen sind, als dies häufig vorschnell unterstellt wird.²⁷

(b) Doch es bleibt die Frage, wie sich der Bologna-Prozess auf das Studiensystem, beziehungsweise die unterschiedlichen Studiensysteme in Deutschland organisatorisch und inhaltlich auswirkt und weiterhin auswirken wird. Um Antworten auf

²⁷ Dies zeigen zum Beispiel Untersuchungen von DIETER LANGEWIESCHE über die Berufswege von Magisterabsolventen (vgl. Langewiesche 2007, S. 96f) und umfassender die Ergebnisse der im Jahr 2006 veröffentlichten Studie von MEIKE REHBURG: *Hochschulreform und Arbeitsmarkt* (siehe Literaturverzeichnis).

diese Frage zu finden, werden zunächst Ausgangspunkt, Aufbau und Ziele des ursprünglich bis 2010 terminierten, dann aber bis 2020 verlängerten Prozesses in Erinnerung gerufen.

Die Universität von Bologna, gegründet Ende des 11. Jahrhunderts und damit eine der ältesten Universitäten der westlichen Welt, ist zum Namensgeber des Bologna-Prozesses geworden, der den Beginn einer neuen Zeit in der europäischen Hochschullandschaft markiert. Dieser Prozess betrifft nicht nur den Mitgliedschaftsraum der Europäischen Union, vielmehr ist der Bologna Prozess „ein auf Gesamteuropa bezogener, multinationaler und multilateraler Koordinierungsprozess, der die Form eines internationalen Regimes besitzt und als fortlaufender Konferenzprozess organisiert ist.“ (Walter 2006, S. 14)

Nachdem in der Erklärung von Sorbonne bereits die Bildungsminister aus Italien, Frankreich, Großbritannien und Deutschland im Mai 1998 das Ziel formulierten, bestehende Hemmnisse im Bereich der Hochschulentwicklung abzubauen und die europäische Zusammenarbeit zu fördern²⁸, fand die erste große Konferenz der Bildungsminister im Juni 1999 in Bologna statt, an der 29 europäische Staaten die so genannte *Bologna-Deklaration* unterzeichneten. Zur Überprüfung und Bilanzierung der Erreichung der festgelegten Ziele, sowie der Festlegung von Prioritäten folgten in einem zweijährigen Turnus Nachfolgekonzferenzen in Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007) und in Leuven/Louvain-la-Neuve (2009). Im belgischen Leuven/Louvain-la-Neuve nahmen zuletzt 46 Nationen teil, bei der Jubiläumskonferenz im Jahre 2010 in Budapest und Wien wurde Kasachstan als weiteres Mitglied begrüßt. Bereits in Leuven/Louvain-la-Neuve wurde die Notwendigkeit der Fortführung des Bologna-Prozesses unterstrichen und ein weiteres Ministertreffen im Jahre 2012 in Bukarest, sowie weitere Konferenzen bis 2020 (in den Jahren 2015, 2018 und 2020) vereinbart.

Diese Konferenzen stellen nur die Spitze des Eisberges dar, da unterhalb dieser politischen Entscheidungsebene ein weit verzweigtes Geflecht an Vor- und Nachbereitungstreffen auf ganz unterschiedlichen Ebenen existiert.²⁹ Im Sinne des übergeordneten Vorhabens, einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum³⁰ bis zum

28 Insbesondere Bemühungen aus Deutschland trugen dazu bei, dass bereits in Sorbonne zu einer Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems aufgerufen wurde. Kurze Zeit später wurden in der Folge gestufte Studiengänge und -abschlüsse zu einem dominierenden Thema in der europäischen Hochschulpolitik (vgl. Teichler 2005 (a), S. 90).

29 Über die verschiedenen Akteure des Bologna-Prozesses gibt die Netzwerkanalyse von ALEXANDER-KENNETH NAGEL aus dem Jahre 2006 Aufschluss: *Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk. Akteure, Beziehungen, Perspektiven*. Als koordinierendes, begleitendes und vorantreibendes Steuerungsgremium ist insbesondere die BOLOGNA-FOLLOW-UP-GROUP (BFUG) zu nennen, die sich in der Regel alle zwei Monate trifft und in der alle beteiligten Staaten des Bologna-Prozesses vertreten sind.

30 In dieser Arbeit werden die deutschen Abkürzungen verwendet. Dies wird in der deutschsprachigen Fachliteratur nicht einheitlich gehandhabt, so dass hier einmalig die englischen Abkürzungen erwähnt werden: Für den EUROPÄISCHEN HOCHSCHULRAUM (EHR) ist es die Abkürzung EHEA für EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. Die englische Abkürzung für den EUROPÄISCHEN FORSCHUNGSRAUM (EFR) ist ERA, die für EUROPEAN RESEARCH AREA steht.

Jahr 2010 zu schaffen, wurden folgende Aktionslinien im Rahmen des Bologna-Prozesses formuliert:

Nr.	Aktionslinie	Ort & Jahr der Verlautbarung
1	Europaweite Einführung eines Studiensystems mit allgemein verständlichen und vergleichbaren Abschlussgraden (BA und MA).	Bologna 1999
2	Einrichtung eines Studiensystems mit zwei Studienstufen (undergraduate/graduate).	Bologna 1999
3	Einführung eines Leistungs-/Kreditpunktesystems, ähnlich dem im Rahmen des ERASMUS-Austauschprogramms der EU entwickelten European Credit Transfer System (ECTS).	Bologna 1999
4	Mobilität von Studierenden und Hochschulpersonal fördern, Mobilitätshindernisse abbauen.	Bologna 1999
5	Die Zusammenarbeit der europäischen Länder in der Qualitätssicherung stärken, insbesondere durch die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.	Bologna 1999
6	Förderung der „europäische Dimension“ in der Hochschulbildung.	Bologna 1999
7	Strategien für das Lebenslange Lernen entwickeln, hier primär im Sinne von „prior learning“ (das heißt insbesondere die Anerkennung von außerhochschulischen Lernleistungen).	Prag 2001
8	Hochschulen und Studierende als gleichermaßen kompetente und aktive Partner des Bologna-Prozesses betrachten.	Prag 2001
9	Förderung der internationalen Attraktivität des Europäischen Hochschulraums (EHR) Europas erhöhen.	Prag 2001
10	Verbindung zwischen Europäischem Hochschulraum (EHR) und Europäischem Forschungsraum (EFR) stärken. Das Doktorandenstudium als dritte Studienstufe einbeziehen.	Berlin 2003

Abb. 4: Aktionslinien des Bologna-Prozesses (vgl. Rehbürg 2006, S. 34)

Weitere Aktionslinien wurden nicht festgelegt; nur vereinzelt wird die Betonung der Sozialen Dimension des EHR als 11. Aktionslinie aufgeführt (vgl. Bergen Kommuniké 2005, S. 5). Auf der Ministerkonferenz im Mai 2007 in London wurde nochmals das Ziel bekräftigt, die Verbesserung der Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme bei gleichzeitiger Achtung deren Vielfalt zu erreichen (vgl. London Kommuniké 2007, S. 1). Abgeschlossen wurden die Londoner Vereinbarungen mit der Benennung von Prioritäten bis zur nächsten Ministerkonferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve 2009, die unter den Überschriften Mobilität, Soziale Dimension, Datenerhebung (die sich auf die Verbesserung der Verfügbarkeit von Daten zu den benannten Zielen der Mobilität und sozialen Dimension bezieht), Überprüfung der Möglichkeiten einer verbesserten Beschäftigungsfähigkeit in Hinblick auf die dreistufige Studienstruktur, Berichterstattung über die Entwicklungen

des EHR in globalem Rahmen und der Fortführung der Bestandsaufnahme (stocktaking)³¹ stehen (vgl. a.a.O., S. 6ff).

In Leuven/Louvain-la-Neuve verständigte man sich dann 2009 auf die Fortführung des Bologna-Prozesses und auf Leitlinien für die Hochschulbildung in der kommenden Dekade. In diesen Leitlinien ist eine Zuspitzung des Bologna-Prozesses auf Themenfelder erkennbar, die meines Erachtens eine didaktische Neuausrichtung einfordern und die deshalb in den weiterführenden Überlegungen des fünften Kapitels näher betrachtet werden.

Deutlich wird bereits jetzt, dass es sich bei dem Bologna-Prozess um die bisher umfangreichste europäische Studienstrukturreform handelt, was sie zugleich zu der am häufigsten diskutierten Reform der vergangenen Jahrzehnte macht (vgl. Rehburg 2006, S. 28). Ziele sind die erhöhte Transparenz der einzelnen Studiensysteme, Minderung von Mobilitätshindernissen innerhalb Europas, Attraktivitätssteigerung des europäischen Hochschulraumes und Schaffung eines zweistufigen, beziehungsweise seit den Vereinbarungen in Berlin 2003 eines dreistufigen Studiensystems mit vergleichbaren Abschlussgraden.

Der Bologna-Reformprozess steht in Deutschland in einer engen wechselseitigen Beziehung mit weiteren, in dem vorausgehenden Abschnitt 2.2 aufgezeigten Reformthemen des tertiären Bildungswesens. Insbesondere das Vorhaben der flächendeckenden Einführung gestufter Studiengänge kann durch die vielfältigen direkten und indirekten Auswirkungen auf das gesamte Hochschulsystem als Hebel und Vehikel derzeitiger Reformdebatten verstanden werden (vgl. Rehburg 2006, S. 30). Die Wahrnehmung dieser Verkettung unterschiedlicher Reformfelder ist meines Erachtens der Schlüssel zu einem umfassenden Verständnis der Veränderungstendenzen des Hochschulstudiums. Zu vermuten ist, dass diese Verkettungen auch in einer Wechselwirkung zu hochschuldidaktischen Fragen stehen und sich auf die Dynamik eines Veränderungsprozesses im Zusammenhang mit der Lehr- und Lernkultur an einer Hochschule auswirken. Die Ausführungen werden deshalb an dieser Stelle auf einen Aspekt zugespitzt, mit dem die Studienstrukturreform notwendigerweise und unmittelbar verzahnt werden sollte: Nämlich mit der Möglichkeit einer in inhaltlicher wie auch didaktischer Hinsicht neuen Ausgestaltung des Studiums.

Die Ziele der Reform stellen nur auf den ersten Blick eine lediglich formale Anpassung der Studienstrukturen dar. Im Verlauf des Prozesses hat sich die Bologna-Erklärung längst als große Herausforderung entpuppt, auch Ziele, Inhalte, Ablauf und Formen des Studierens neu zu konzipieren (vgl. Sidler 2005, S. 30). Das Ziel einer weitgehenden Annäherung der formalen Studiengangstrukturen sollte dabei jedoch nicht mit einer inhaltlichen Harmonisierung von Studiengängen verwechselt

31 Auf Grundlage von nationalen Berichten, die auch *Stocktaking-Berichte* genannt werden, wird jeweils zur nächsten Ministerkonferenz der Stand der Umsetzung der vereinbarten Reformziele offengelegt. Diese Form der Rechenschaftslegung, auf die man sich bei der Konferenz in Berlin (2003) geeinigt hat, erhöht die Verbindlichkeit der Verabredungen und ist Teil der zunehmend an Bedeutung gewinnenden nationalen Bildungsberichterstattung.

werden. Dennoch geht es nicht nur um eine Angleichung und einfache Umbenennung von Studienbestandteilen und Abschlussgraden, sondern um ein Neu-Durchdenken und ein Neu-Konzipieren der Studienangebote und -strukturen (vgl. a.a.O., S. 31).

Die Rahmenbedingungen für eine solche Neustrukturierung sind äußerst schwierig, berücksichtigt man die zu erwartende extreme Überlast des Lehrbereichs aufgrund der demographischen Entwicklungen. Der Versuch, dieser Überlast durch stark strukturierte Lehrprogramme zu begegnen, liegt nahe. Die benannte Anforderung, die Studiengangstrukturen zu vereinheitlichen, könnte womöglich zusätzlich die Entwicklung hin zu einer Verschulung des Studiums bestärken. Die Skepsis und Kritik gegenüber einer solchen Verschulung ist insbesondere im Kontext der Einführung von Bachelor- Studiengängen weit verbreitet und weist darauf hin, dass dieser Versuch bereits unternommen wird und Entwicklungen in diese Richtung führen. Hier gilt es gegenzusteuern und die neuen Studienstrukturelemente nutzbar zu machen, um sowohl das Prinzip der Lernfreiheit, wie auch das Prinzip der Wissenschaftlichkeit in den neuen Studiengängen zu stärken. Dabei wird die Meinung vertreten, dass die neuen Strukturelemente tendenziell für eine solche Ausrichtung gut geeignet sind, was im weiteren Verlauf der Arbeit aufgezeigt wird.

Allerdings ist hinsichtlich der Frage, wie zukünftig das Studium in Deutschland gestaltet werden soll, nicht nur auf die schwierigen Rahmenbedingungen hinzuweisen, sondern auch auf einen Zielkonflikt des Bologna-Prozesses: Der Prozess hat einerseits die Vergleichbarkeit von Studienstrukturen zur Förderung der Mobilität innerhalb Europas zum Ziel. Demgegenüber steht andererseits der globale Trend einer erhöhten Differenziertheit von Hochschulsystemen. Dieser Trend wird im Rahmen des Bologna-Prozesses, insbesondere in Form des zweistufigen Studiensystems, welches neue Möglichkeiten der Profilbildung von Hochschulen und Studiengängen eröffnen soll, aufgegriffen. Dieses „Spannungsfeld“ (Teichler 2005 (c), S. 25) beziehungsweise dieser „Zielkonflikt“ (von Heyden 2005, S. 83) besteht also zwischen den Bestrebungen der Mobilitäts erleichterung in Europa und dem globalen Trend der Profilbildung. Mit anderen Worten lässt sich das Problem wie folgt umschreiben: Eine hohe Differenziertheit hätte zur Folge, dass ein Bachelor- Studiengang in der Regel nur wenig vergleichbar ist mit anderen Studiengängen. Schlägt der Bologna-Prozess diese Richtung ein, wäre nur ein gewisses Maß an Transparenz für Studierende aus anderen Ländern gegeben. Das erklärte Ziel zur Förderung der europäischen Mobilität legt hingegen nahe, dass sich die Unterschiede der Studienangebote zumindest in ihrer Qualität in Grenzen halten sollten (vgl. Teichler 2005 (c), S. 25f).

Grundsätzlich stellt TEICHLER fest, dass das Bestehen solcher sich widersprechender Zielrichtungen nicht das Scheitern des Prozesses zur Folge hat. Doch sollte das Spannungsfeld zum Nachdenken darüber anregen, welches der beiden Ziele in den Vordergrund zu rücken ist und welche Folgen dadurch zu erwarten sind. Damit verbunden ist die Frage – um TEICHLERS Argumentationsgang weiter zu folgen – welche Grundvorstellung man von einer Wissensgesellschaft in Deutschland hat und wie man sie umsetzen möchte. Geht es eher um die Förderung der Exzellenz von Wenigen oder ist es das Ziel, möglichst Vielen ein komplexes Problembewusst-

sein zu vermitteln? Für das Erlangen des ersten Zieles wären große Unterschiede im Qualifikationsniveau und eine große vertikale Differenziertheit³² der Studienangebote förderlich. Für die zweite Zielvorstellung müssten sich die vertikalen Unterschiede tendenziell in Grenzen halten (vgl. ebd.).

Das Bewusstmachen dieser unterschiedlichen Möglichkeiten der „Fahrtrichtungen“ bei der Ausgestaltung des Bologna-Prozesses ist insbesondere vor dem Hintergrund der schwierigen Rahmenbedingungen wichtig. Gerade deswegen muss meines Erachtens ein Weg gefunden werden, die neuen Studienstrukturen und -elemente inhaltlich wie didaktisch sinnvoll umzusetzen. Im „Umgang“ mit den aktuellen Rahmenbedingungen, insbesondere mit den zu erwartenden erhöhten Studentenzahlen, ist ein „Ausweg“ über die Schaffung verschulter Studiengänge verlockend. Diese Entwicklung lässt sich eventuell auch nicht grundsätzlich vermeiden, doch kann das Ausmaß sehr unterschiedlich sein. Die sich ergebenden Spielräume gilt es hierbei auszuloten und zu nutzen.

Der Weg dorthin kann nur über eine Beschäftigung mit den neuen Strukturelementen führen, um diese für die Umsetzung der jeweiligen inhaltlichen und didaktischen Vorstellungen und Anforderungen zu nutzen. Meine These ist, dass die neuen Studienstrukturelemente, wie etwa die Einteilung des Studiums in kürzere Studienabschnitte, der modulare Aufbau oder die Einführung von Leistungspunkten dabei in ihrem Kern alles andere als Instrumente der „Verschulung“ sind. Dennoch können dadurch die Entwicklungen und vorherrschenden Umstände, die zu einem bestimmten Grad eine Verschulung bedingen und notwendig machen, wie etwa die demographische Entwicklung und die Ressourcenknappheit, nicht abgewendet oder ungeschehen gemacht werden. Was bleibt, sind zu entdeckende organisatorische, didaktische und inhaltliche Spielräume. Mit diesem Fokus erfolgt im folgenden Abschnitt die Beschäftigung mit den neuen Studienstrukturelementen.

32 Eine vertikale Differenzierung innerhalb des Hochschulsystems zeigt sich in Hinblick auf Unterschiede in Qualität und Niveau der Studiengänge und innerhalb der Reputationshierarchie. Horizontale Unterschiede beziehen sich auf die Einheitlichkeit beziehungsweise Vielfalt der Studiengangprofile, aber auch auf Differenzen beziehungsweise Gemeinsamkeiten der Kompetenzen der Absolventen (vgl. Teicher 2005 (c), S. 24).

Für den Bologna-Prozess liegt hier die eigentliche Reformperspektive. Das Lehren vom Lernen her neu zu denken, das ist die Aufgabe, die sich mit diesem Prozess konstitutiv verbindet.

(Welbers 2009, S. 12)

2.4 Neue Studienstrukturelemente und ihre Wirkung

Die neuen Bausteine des Studiums, die wie bereits erwähnt zu einem „neuen Sprachspiel“ und zu einer Neugestaltung des Studiums führen, gilt es als Instrumente der Curriculumentwicklung zu entdecken. Herausgestellt werden folgende Studienstrukturelemente und inhaltliche Akzentuierungen des Studiums³³, die im Rahmen des Bologna-Prozesses eingeführt und/oder verstärkt diskutiert werden:

1. Studienstufen und -abschlüsse
2. Studiengangprofile und employability
3. Module und Leistungspunkte
4. Learning Outcomes und Qualifikationsrahmen

Vorab muss die Zielrichtung der Ausführungen eingeschränkt werden, um sich nicht in der Fülle von Dokumenten zu verlieren, die zur Erläuterung der neuen Studienstrukturen dienen und eine Handreichung bieten. MEIKE REHBURG listet in einer Übersicht eine Auswahl von über vierzig Dokumenten auf, die zwischen 1996 und 2005 erschienen sind, darunter 21 Dokumente der KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) und 13 der HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK), sowie Veröffentlichungen des AKKREDITIERUNGSRATES (AR), des Bundes und des WISSENSCHAFTSRATES (vgl. Rehburg 2006, S. 51ff). Diese Anzahl hat sich mit dem Fortschreiten des Prozesses weiter erhöht.

Die Ausführungen werden ausgerichtet auf die Frage nach den hinter einem formalen Strukturalismus stehenden hochschuldidaktischen Reformanliegen der benannten Strukturelemente. Dieser Fokus kommt der in der aktuellen Diskussion immer häufiger aufgestellten Forderung entgegen, einer zu einseitig auf formale und verwaltungstechnische Fragen reduzierte Umsetzung der Reform durch eine auf inhaltliche und didaktische Fragestellungen gerichtete Reformdebatte abzulösen. PETER WEX unterstreicht die Notwendigkeit dieses Perspektivwechsels nachdrücklich, indem er darauf hinweist, dass die Einführung des neuen Studiensystems ein Etikettenschwindel mit Frustrationsergebnissen auf allen Ebenen bleibt, wenn es nicht gelingt, die didaktischen Zielsetzungen umzusetzen (vgl. Wex 2005, S. 197).

³³ Gemeint ist hier zum Beispiel die stärkere Ausrichtung des Studiums in Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen, die im Rahmen des Bologna-Prozesses unter dem Begriff employability diskutiert wird.

„Die Einführung gestufter Studiengänge bedeutet für das deutsche Hochschulsystem einen Umbruch vorherrschender Strukturen.“

(BLK 2002, S. 24)

2.4.1 Studienstufen und -abschlüsse

Der neue Grundrahmen des Studiums ist durch die Vorgabe von Studienstufen gesetzt, die mit vergleichbaren und leicht verständlichen Studiengraden abschließen, namentlich Bachelor und Master für die ersten beiden Zyklen und Ph.D. als Abschlussgrad für den dritten Zyklus (Doktorat). Für die unterschiedlichen Fächergruppen gibt es unterschiedliche Abschlussbezeichnungen, wie etwa den Bachelor oder Master of Arts (B.A./M.A.), den Bachelor/Master of Science (B.Sc./M.Sc.), - of Engineering (B.Eng./M.Eng.), - of Laws (LL.B./LL.M) für die Rechtswissenschaften, sowie drei unterschiedliche Bezeichnungen für künstlerische Studiengänge und den Bachelor/Master of Education (B.Ed./M.Ed.) für Lehramtsstudiengänge (vgl. KMK 2005, S. 9 und 13f).³⁴

Die Regelstudienzeiten sind in §19, Abs. 2-5 des *Hochschulrahmengesetzes* (HRG) seit der vierten Novelle im Jahre 1998 für die erste Studienstufe auf mindestens drei und höchstens vier Jahre festgelegt, der Masterabschluss wird nach wenigstens einem und höchstens zwei weiteren Studienjahren erlangt. Die Gesamtregelstudienzeit bei konsekutiven, also inhaltlich aufeinander aufbauenden Bachelor- und Masterprogrammen beträgt höchstens fünf Jahre, womit die zeitlichen Kombinationsmöglichkeiten beschränkt sind: Ein dreijähriger Bachelor (BA) und ein zweijähriger konsekutiver Master (MA) oder vier Jahre BA und ein Jahr MA oder ein 7-semesteriger BA und dreisemestriger MA (vgl. a.a.O., S. 6f).³⁵

Das zweistufige Studiensystem wurde mit der sechsten Novelle des HRG im August 2002 von einem Erprobungsstadium, welches seit der vierten Novelle des HRG und somit bereits vor der Bologna-Deklaration gesetzlich vorgesehen war, in ein Regelangebot überführt. Diese Neuordnung des Studiums durch die Einführung gestufter Abschlüsse, die zum Teil mit einer erstaunlichen Ignoranz gegenüber besiegelter Ministerbeschlüsse noch recht lange als „Modeerscheinung“ abgewehrt und abgewertet wurde, stellt das tiefgreifendste Ereignis in der Hochschulreform seit den siebziger Jahren dar (vgl. Wex 2005, S. 78).

34 Die Abschlussbezeichnungen für Weiterbildungsstudiengänge oder nicht-konsekutive Masterstudiengänge dürfen von den benannten Bezeichnungen abweichen. Zudem können deutschsprachige Formen (beispielsweise Bakkalaureus der Wirtschaftsmathematik) verwendet werden.

35 Damit ist die Zeitspanne des Studiums in der Regel kürzer als die der amerikanischen Bachelor- und Masterprogramme, was voraussichtlich mit Anerkennungsproblemen und einer möglichen Rückstufung deutscher Studierender von den *graduate programs* in den *undergraduate* Bereich einhergehen wird (vgl. Kühler 2006, S. 357f).

Mit der Einführung dieser Stufung ist letztlich eine Abkehr von dem traditionellen Lehr- und Lernverhalten an Hochschulen, insbesondere an Universitäten, mit allen Konsequenzen für den Beruf des Hochschullehrers und für die zeitlichen Anstrengungen eines Vollzeitstudenten zu erwarten (vgl. Wex 2005, S. 75f). Das seit den siebziger Jahren diskutierte hochschulpolitische Reformthema, nämlich die Einführung von Kurzzeitstudiengängen, wurde damit umgesetzt. In Anbetracht des enormen Zeitdrucks, in der die nach wie vor mit großen Ungewissheiten verbundene Umsetzung vollzogen wird, erscheint vor allem der Aufwand problematisch, der mit einer solchen Umstellung einhergeht. Durch diesen zum Teil selbstverschuldeten Zeitdruck und den hohen Aufwand zu erklären, aber dennoch zu kritisieren, ist, dass vielerorts die Reformanstrengungen nur halbherzig angegangen und lediglich umetikettiert statt umgestaltet wurde (vgl. Kühler 2006, S. 359).

Zweifelsohne stellt die Schaffung kürzerer Studienabschnitte große Herausforderungen an die inhaltliche und didaktische Organisation des Studiums. Was kann in einem in der Regel 6- oder 7-semesterigen Bachelor-Studium³⁶, welches laut der KMK ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil aufzuweisen hat, überhaupt noch an Inhalten vermittelt werden? Formal müssen „die für die Berufsqualifizierung notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen vermittel[t]“ (KMK 2003, S. 2) werden. Dass dies in einem dreijährigen Studium möglich sein soll und muss, sei das Studium noch so strukturiert und „entrümpelt“, ist derzeit noch umstritten. So sieht der **DEUTSCHE HOCHSCHULVERBAND (DHV)** in der Festlegung des Bachelors als Regelabschluss die wissenschaftliche Qualität der universitären Ausbildung gefährdet und fordert dazu auf, dass die Fakultäten eigenständig entscheiden können, welcher Abschluss geeignet ist (vgl. DHV 2004, S. 1). Die Diskussion darüber, wie mit dem zweistufigen System umzugehen ist und welchen Stellenwert der erste Abschluss auf dem Arbeitsmarkt hat, findet nach wie vor innerhalb der Fachkulturen und im Austausch mit den jeweiligen Berufsverbänden statt. Der Ausgang dieser Diskussionen ist weiterhin in vielen Punkten offen.

36 Laut den statistischen Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, die von der **HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK)** jedes Semester herausgegeben werden, wurden an den Universitäten bisher überwiegend 6-semesterige Bachelorstudiengänge eingeführt (Stand Wintersemester 2011/12). An den Fachhochschulen werden hingegen häufig 7-semesterige Bachelorstudiengänge (insgesamt 47%) eingeführt (insbesondere in Baden-Württemberg und Bayern). Die 8-semesterige Bachelor-Variante stellt unabhängig der Hochschulart eine Randerscheinung dar (vgl. HRK 2011, S. 14-17).

„Ziel des mit der Bologna-Erklärung angestoßenen Prozesses ist es, die Beschäftigungsbefähigung („employability“) der Studierenden zu fördern. Bereits der erste, zum Bachelor führende Zyklus des gestuften Studiensystems soll in jedem Fall so angelegt sein, dass er auf berufliche Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern, angemessen vorbereitet.“

(WR 2006, S. 9)

2.4.2 Studiengangprofile und employability

Unabhängig der angesprochenen und notwendigen Diskussionen innerhalb der jeweiligen Fachgruppen lassen sich dennoch übergreifende Reformziele benennen, wie das Zitat des WISSENSCHAFTSRATES zeigt, welches bezeichnenderweise aus einer Veröffentlichung mit dem Titel *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem* stammt.

Übergreifend lässt sich auch das grobe Grundschema, an dem es sich auszurichten gilt, bestimmen: In einer ersten Studienstufe sollen Fachgrundlagen, methodische Kompetenzen und ein Überblickswissen über die Zusammenhänge der gewählten Studienrichtung vermittelt und erworben werden (vgl. Bosbach/Frank 2006, S. 49). Erst in einer zweiten Studienstufe, dem Masterstudiengang, erfolgt eine Spezialisierung, die in den festzulegenden Studiengangprofilen zum Ausdruck kommt. Ein Masterstudiengang muss laut AKKREDITIERUNGSRAT (vgl. AR 2004), der sich wiederum auf die *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben* der KMK (in der Fassung vom 10.10.2003) bezieht, entweder ein stärker forschungsorientiertes oder ein stärker anwendungsorientiertes Profil aufweisen (vgl. Rehburg 2006, S. 44 und Bretschneider 2007, S. 231-235).

Diese eingeforderte Profilbildung auf der Masterebene, wie auch der im Abschnitt 2.4.1 angesprochene vorbestimmte zeitliche Rahmen der Studienstufen, sind häufiger Kritik ausgesetzt. Befürchtet wird, dass sich die starren Regelungen kontraproduktiv auf die tatsächlich erforderliche Vielseitigkeit und Vielfalt von Hochschulangeboten auswirken könnte und der erste Studienabschnitt aufgrund der berufsqualifizierenden Ausrichtung inhaltlich nicht breit genug angelegt wird. Damit würden die neuen Studiengänge von vornherein unter einer zu starren fachlichen Spezialisierung leiden. Die Chance auf eine inhaltliche Vielfalt, die ein zweistufiges Studiensystem bietet und in anderen Ländern flexibler genutzt wird, könnte damit frühzeitig für die deutsche Hochschullandschaft vergeben werden (vgl. Witte/Rüde 2005, S. 36ff; Wex 2005, S. 175ff und Kühler 2006, S. 358-361). Diese Kritik betrifft jedoch nicht die Grundidee von Studienstufen und -profilen, sondern sollte meines Erachtens eher als Aufforderung verstanden werden, die neuen Anforderungen eigenständig und freiheitlich pragmatisch auf die deutschen Verhältnisse anzu-

wenden und Gestaltungsspielräume auszuloten.³⁷ Die KMK hat zudem die Kritik mittlerweile entscheidend entschärft, indem die *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengänge* überarbeitet wurden und die Profilstellung nicht mehr zwingend eingefordert, sondern nur noch empfohlen wird (vgl. KMK 2010, S. 5).

Die bestehenden Spielräume bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Studiengänge werden auch mit Blick auf die Vorgaben beziehungsweise Beschreibungen der strukturellen Unterschiede zwischen Bachelor- und Master- Studiengängen und die daraus abzuleitenden Niveauabgrenzungen deutlich. Aufschlüsse darüber gibt der im April 2005 veröffentlichte *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* der KMK. Dieser bietet einen groben Orientierungsrahmen für die Studienganggestaltung, lässt aber ausreichend Freiräume für eine fächerspezifische, kreative und innovative Studiengangausgestaltung. Der Qualifikationsrahmen beschreibt das je nach erreichtem Abschluss zu erwerbende Qualifikationsprofil eines Absolventen und ist damit als ein Instrument zu verstehen, welches den Wandel von einer Input-Orientierung der Studiengänge zu einer Output-Orientierung verfolgt (vgl. Bretschneider 2007, S. 227). Auf diesen in der Studienstrukturreform angelegten Wandel der Lehr- und Lernkultur wird in den Ausführungen zu Learning Outcomes und Qualifikationsrahmen im Abschnitt 2.4.4 näher eingegangen.

Im Folgenden wird auf ein inhaltliches Querschnittsthema eingegangen, welches mit der Einführung gestufter Studiengänge wieder verstärkt diskutiert wird, eine fächerübergreifende Studienausrichtung kennzeichnet und hochschuldidaktische Anforderungen an die Studienganggestaltung stellt: Gemeint ist die seit Jahren immer wieder kritisierte mangelnde Ausrichtung des (universitären) Studiums an der so genannten Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen, die im Rahmen des Bologna- Prozesses unter dem Stichwort employability eingefordert wird und möglicherweise eine Erfolg versprechende Konjunktur erfährt (vgl. Wex 2005, S. 163). Die Einforderung einer Beschäftigungsfähigkeit beschränkt sich dabei ausdrücklich nicht auf die Ebene des Bachelors als ersten berufsqualifizierenden Abschluss, sondern ist als ein Querschnittsthema über beide Studienstufen hinweg und unabhängig des festgelegten Masterprofils einzuordnen (vgl. Bretschneider 2007, S. 223 und 231). Zudem ist die Förderung von employability als ein übergreifendes Reformziel zu verstehen, wie das Zitat des WISSENSCHAFTSRATES zu Beginn des Abschnitts verdeutlicht, und spielt somit im Rahmen der Studienstrukturreform eine wichtige Rolle.

Die Ausbildungsaufgabe der Hochschule wurde 1976 im ersten *Hochschulrahmengesetz* über den Schlüsselbegriff „berufsqualifizierender Abschluss“ (§10 HRG) verankert und hat bis heute einen zentralen Stellenwert für die Organisation des Studiums. Um der Anforderung einer Berufsvorbereitung nachzukommen, werden

³⁷ WALTER RÜEGG verweist in seinem Artikel *Die Universität der Zukunft im globalen und europäischen Zusammenhang* ebenfalls auf diese Anforderung und zeigt auf, wie das amerikanische Hochschulwesen die Ideen fremder Universitätsmodelle auf die eigenen Verhältnisse angepasst und nutzbar gemacht hat (vgl. Rüegg 2007, S. 43-46).

verschiedene curriculare Elemente zur Herstellung des Praxisbezuges in das Studium integriert, wie etwa Berufserkundungsseminare, Projektstudien oder Praxissemester (vgl. Richter 2007, S. 246).

In gestuften Studiensystemen erhält die Ausbildungsaufgabe nun eine zweifach gesteigerte Bedeutung: Es stellt sich einerseits die Frage, wie eine Berufsqualifikation im Rahmen eines verkürzten Ausbildungsabschnittes hergestellt werden kann und andererseits stellt sich die Aufgabe, zusätzliche Vorgaben zu formulieren, damit eine *weitere* Qualifikation – die zudem durch eine forschungs- oder anwendungsorientierte Ausrichtung gekennzeichnet sein soll – erreicht werden kann (vgl. Wex 2005, S. 162). Zu berücksichtigen ist, dass sich die Vorstellung darüber, was zur Erreichung einer Berufsbefähigung notwendig ist, verändert hat. Ohne sich zu ausführlich mit der begrifflichen Bestimmung von employability aufzuhalten, ist eines offensichtlich: Die bisher eher fachlich geprägte Ausrichtung eines Theorie-/Praxisbezuges im Studium ist vor dem Hintergrund der dynamischen Entwicklungen der Berufswelt nicht mehr aufrecht zu erhalten. Im Zusammenhang der sich rapide verändernden Arbeitsbedingungen sind die Anforderungen eines Praxisbezuges im Studium facettenreicher geworden (vgl. Richter 2007, S. 247). Wurde früher unter Praxisbezug eher noch ein „Fitmachen“ der Absolventen für einen möglichst passgenauen Einstieg in den Beruf verstanden (vgl. a.a.O., S. 246), beinhaltet nachhaltige employability heute stärker als bisher den Erwerb so genannter Schlüsselqualifikationen. Darunter fallen zum Beispiel interaktive Fähigkeiten wie etwa Kommunikations- und Teamfähigkeit, Konfliktlösung, Entscheidungsfindung und Kontaktfähigkeit, sowie personale Fähigkeiten wie Selbstmanagement, Risikofreudigkeit, Selbstmotivation, Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Lernen, Ideenreichtum, Initiative und Verantwortung (vgl. a.a.O., S. 249).

Neben diesen überfachlichen Qualifikationen gilt eine Fachausbildung zwar weiterhin als grundlegend, ist aber immer weniger ausschlaggebend. Bei der Frage der Berufsbefähigung geht es weniger um die Befriedigung kurzfristiger Marktinteressen und -bedarfe, vielmehr unterstreicht und radikalisiert die Einforderung von employability in gewisser Weise die seit Jahren bestehende Forderung nach überfachlichen Kompetenzen. Damit rücken nach Ansicht einiger Autoren die Kompetenzbereiche, die für das wissenschaftliche Arbeiten erforderlich sind (*academic quality*), und diejenigen, die für die Beschäftigungsfähigkeit als relevant angesehen werden (*employability*), näher zusammen (vgl. Richter 2007, S. 247). Der schwierige Anforderungsspagat, welches einem Hochschulstudium aufgrund seiner doppelten Zielrichtung auferlegt ist, nämlich neben der Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld zugleich den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten für eine wissenschaftliche Laufbahn zu ermöglichen (siehe §7 HRG), scheint dadurch leichter zu bewältigen zu sein.

Aufgrund dieser Zielsetzung des Hochschulstudiums sind die Stärkung von berufsqualifizierenden Anteilen im Studium und die Erhöhung der wissenschaftlichen Qualität des Studiums von vornherein nicht als konkurrierende Anforderungen, sondern als zwei Seiten einer Medaille bei der curricularen Ausgestaltung der Studiengänge anzusehen.

Die Einforderung des Praxisbezuges, dies könnte ebenfalls aus den veränderten Anforderungen an Berufsbefähigung abgeleitet werden, verliert an Radikalität, da es vermehrt Schnittstellen zwischen den Berufsanforderungen und den Anforderungen für eine akademische Ausbildung gibt. Zu vermuten wäre dann auch, dass dadurch der Auseinandersetzung zwischen Arbeitgebern und Wissenschaftlern zumindest teilweise der Wind aus den Segeln genommen wird. Auch die Unterscheidung zwischen Fachhochschulen und Universitäten könnte dadurch zunehmend obsolet, sicherlich aber facettenreicher werden. Zu dieser Entwicklung des Näherrückens der Anforderungen an Wissenschaft und employability scheint meines Erachtens das Modell der Zweistufigkeit besser zu passen als der Ansatz einer institutionellen Trennung von mehr praktisch orientierten und stärker wissenschaftlich orientierten Hochschulen.

In einer ersten Studienstufe können beide Ziele stark verbunden werden, so dass darauf aufbauend eine Spezialisierung in einem zweiten Studienabschnitt vorgenommen werden kann. Bei dieser Spezialisierung geht es nicht um das Abwägen zwischen Wissenschaft und employability, sondern zwischen stärker anwendungs- oder stärker forschungsorientierten Studienprogrammen. Dabei darf ein forschungsorientiertes Studienprofil nicht ausschließlich auf eine Ausbildung für eine wissenschaftliche Laufbahn abzielen und mit dem Abschluss eines anwendungsorientierten Masterprogramms sollte nicht „nur“ die Qualifikation für ein Berufsfeld außerhalb der Wissenschaft erworben werden. Darauf nochmals explizit hinzuweisen erscheint wichtig, da sich ein solch polarisierendes Denken zwischen Wissenschaft und Berufspraxis aufgrund der aufgezeigten geschichtlichen Entwicklungen des Hochschulwesens in Deutschland leicht einschleichen könnte.

Nachdem nun auf die richtungsweisenden Strukturelemente hinsichtlich des eingeforderten Grundrahmens (Studienstufen und -abschlüsse) und der aus bildungspolitischer Sicht angestrebten zentralen inhaltlichen Akzentuierungen des Studiums (Studiengangprofile und employability) eingegangen wurde, werden im Folgenden die strukturellen Elemente aufgegriffen, die sich auf die Feinsteuerung der Lehr- und Lernorganisation an Hochschulen auswirken (Module und Leistungspunkte) und den Perspektivwechsel eines „shift from teaching to learning“ einfordern (Learning Outcomes und Qualifikationsrahmen). Damit werden die Ausführungen auf die zentrale Fragestellung des Kapitels hingeführt, nämlich ob in der Folge des Bologna-Prozesses auch von einem Wendepunkt in der Lehr- und Lernkultur an Hochschulen auszugehen ist. Erste Rückschlüsse können gezogen werden und bieten den Einstieg in das dritte Kapitel *Lehren und Lernen im Wandel*, in dem zentrale lehr- und lerntheoretische Zugänge nachvollzogen werden.

„Modularisierung ist nicht selbst schon Studienreform, gibt aber Anlass, über Studienreform nachzudenken.“

(Huber 2001, S. 54)

2.4.3 Module und Leistungspunkte

„Zur Akkreditierung eines Bachelor- oder Masterstudiengangs ist nachzuweisen, dass der Studiengang modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet ist.“ (KMK 2010, S. 8)

Module sind abgeschlossene Lerneinheiten, in denen thematisch gebündelt bestimmte Lernziele vermittelt werden. Die Beschreibung eines Moduls umfasst neben den Lern- und Qualifikationszielen auch die Benennung des Arbeitsaufwandes (Workload) und die zu vergebenden Leistungspunkte. Module sind mit einer Modulprüfung oder mehreren Modulteilprüfungen abzuschließen, auf deren Grundlage die Leistungspunkte vergeben werden (vgl. Wex 2005, S. 130f).³⁸ Einen Studiengang zu modularisieren bedeutet folglich „die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich in sich geschlossenen Einheiten, die studienbegleitend geprüft und mit Leistungspunkten ausgewiesen werden.“ (a.a.O., S. 131) In Modulen kommen zumeist verschiedene Lehr- und Lernformen (wie zum Beispiel Vorlesungen, Übungen, Praktika, Projekt- und Selbststudium) zum Einsatz. Die Absolvierung eines Moduls erstreckt sich in der Regel über ein einzelnes Semester oder ein Studienjahr (vgl. KMK 2004, S. 2).

Idealtypisch wäre hieraus die Folge abzuleiten, dass nicht mehr die häufig isoliert voneinander zu studierenden einzelnen Lehrveranstaltungen die Grundeinheiten des Studiums bilden, sondern umfassendere Sets von Lehrveranstaltungen, die unter einem thematischen Dach in Form von Modulen zusammengefasst werden (vgl. Franz/Ruschin 2006, S. 4). Mit dieser Neuorganisation der Studienstrukturen in Form eines baukastenartigen Studienaufbaus werden folgende Ziele verfolgt: Die Förderung von Mobilität der Studierenden, transparente Darstellung von Studienverläufen und Möglichkeiten diese individuell auszugestalten (durch die Vielzahl möglicher Kombinationen und Schwerpunktbildungen), vereinfachte Anerkennung von Studienleistungen und die strukturierte und systematisch orientierte Wissensvermittlung (vgl. BLK 2002, S. 5f; Franz/Ruschin 2006, S. 4).

An den benannten Zielen ist inhaltlich wenig auszusetzen, die Umsetzung der Modularisierung sieht sich allerdings nach wie vor mit einigen organisatorischen Hür-

³⁸ In der Regel wird bei der Definition und Beschreibung von Modulen auf die *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen* der KMK verwiesen. Die Beschreibung eines Moduls soll laut des Beschlusses „mindestens enthalten: a) Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls, b) Lehrformen, c) Voraussetzungen für die Teilnahme, d) Verwendbarkeit des Moduls, e) Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten, f) Leistungspunkte und Noten, g) Häufigkeit des Angebots von Modulen h) Arbeitsaufwand, i) Dauer der Module.“ (KMK 2004, S. 2f)

den konfrontiert, die in den politischen Strukturvorgaben zumeist unangesprochen bleiben. So etwa die Notwendigkeit eines Abstimmungs- und Austauschprozesses zwischen den Lehrenden über die inhaltliche und didaktische Ausgestaltung des neuen konzeptionellen Rahmens. Dies betrifft beispielsweise die Klärung der Frage, was in den einzelnen Modulen gelernt werden soll und wie die Module miteinander in Beziehung stehen. Erst wenn eine Verständigung über solche Fragestellungen erfolgt, wird die Setzung neuer Strukturen zu einer Studienreform, also zu einem „Ansatz einer inhaltlich verantworteten und didaktisch orientierten Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium“ (Bretschneider/Pasternack 2005, S. 190).

Auch der Umgang mit dem Prüfungszuwachs, der insbesondere in den Fächergruppen sehr hoch ist, die traditionell bisher nur wenige studienbegleitende Prüfungen vorgesehen haben, ist aus organisatorischer Sicht äußerst problematisch (vgl. Wex 2005, S. 139). Neben dem erhöhten Betreuungsaufwand von Prüfungen ist eine massive Steigerung der Lehnachfrage in modularisierten Studiengängen zu verzeichnen: Der Umstand, dass die vorgeschriebenen Veranstaltungen nicht nur „belegt“, sondern auch tatsächlich besucht werden müssen, macht eine genauere, nachfrageadäquate Verteilung der Anzahl und der Art von Veranstaltungen erforderlich (vgl. Terhart 2005, S. 91). Somit geht der gesteigerte Betreuungsaufwand immer auch mit einem erhöhten Planungsbedarf einher, auf den sich die Lehrenden nicht nur einlassen, sondern diesen im Rahmen der hochschulischen Selbstverwaltung auch organisieren müssen. Im Zusammenhang dieser neuen Planungsanforderungen sind die an vielen Hochschulen auftretenden Probleme mit einer sich zum Teil sehr langsam vollziehenden Einführung eines zentralen elektronischen Veranstaltungs- und Prüfungsverwaltungssystems zu nennen (vgl. Wex 2005, S. 201). In der Folge solcher Planungsschwierigkeiten kommt es teilweise zu Veranstaltungsausfällen, die vor dem Hintergrund der ohnehin knappen Lehrkapazitäten besonders misslich sind.

Mit organisatorischen Schwierigkeiten behaftet ist ebenfalls das Ziel der verbesserten Mobilität, welches als solches bereits aufgrund des im Bologna-Prozess innewohnenden Zielkonfliktes (siehe Abschnitt 2.3) als problematisch angesehen werden kann. Das Schlüsselinstrument hierfür ist das *European Credit Transfer and Accumulation System*, auf welches später eingegangen wird, was allerdings – dies sei aus organisatorischer Sicht bereits angesprochen – in seiner Einführungsphase zunächst zu einer Verschlechterung der Anrechnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten von Studienleistungen bei einem Wechsel innerhalb eines Hochschultypus in Deutschland geführt hat. Es bedarf weitere organisatorische Anstrengungen, bis eine umfassende Förderung der studentischen Mobilität, wie etwa die vereinfachte Anerkennung von Studienleistungen aus dem Ausland, aber auch eine optimierte Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Hochschultypen innerhalb von

Deutschland, langfristig umgesetzt ist. Bis zu einer zufriedenstellenden Zielverwirklichung wird hier wohl noch einige Zeit vergehen.³⁹

Unabhängig von diesen organisatorischen Schwierigkeiten ist nicht zu bestreiten, dass der modulare Aufbau eine stärkere Strukturierung des Studiums mit sich bringt. Der Vorteil beziehungsweise die Chance in der Realisierung einer erhöhten Strukturiertheit besteht darin, dass die Einteilung des Studiums übersichtlicher wird, die thematischen Zusammenhänge leichter erkennbar werden und die Studierenden durch studienbegleitende Modul- und Modulteilprüfungen regelmäßig Rückmeldungen über ihren Leistungsstand erhalten.

Der Nachteil oder die Gefahr liegt darin, dass das Studieren dem schulischen Lernen ähnlicher wird. Diese Entwicklung wurde bereits angesprochen und wird unter dem Stichwort „Verschulung des Studiums“ entsprechend viel und kontrovers diskutiert (vgl. Rehburg 2006, S. 69). Dieser Verschulung kann keine inhaltlich und didaktisch noch so gut umgesetzte Modularisierung entgegen wirken, wenn versucht wird, ein vier bis fünf Jahre andauerndes Diplomstudium in ein dreijähriges Bachelorstudium umzuwandeln. Es muss ein Nachdenken darüber stattfinden, was unter den neuen Studienstrukturbedingungen eine erste Studienstufe leisten kann und soll.

Die Vereinheitlichung von Studienstrukturen hat weder die inhaltliche Uniformierung von Studienangeboten noch die Schaffung starrer, verschulter Studienbedingungen zum Ziel, wie dies zum Teil in Zwischenbilanzen zur Umsetzung der Modularisierung kritisiert beziehungsweise festgestellt wird (so etwa bei SCHRAMM 2007, S. 23f). Vielmehr soll eine Grundlage für inhaltlich vielfältigere Studienprofile geschaffen werden und in didaktischer Hinsicht ein Perspektivwechsel von der Vermittlung von Lerninhalten (Input-Orientierung) hin zu einem Kompetenzerwerb als Ergebnis von Lernprozessen (Output-Orientierung) stattfinden (vgl. BLK 2002, S. 4).⁴⁰ Hierzu ist es notwendig, die Reform der Studienstrukturen im Allgemeinen, aber auch bezogen auf die Modularisierung in einem zweiten Schritt eng mit einer inhaltlichen und didaktischen Studienreform zu verzahnen.

Eine zweite Welle der Reform erhofft sich auch die **ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (AHD, seit 2008: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (dghd))**, die dieses Thema zum Schwerpunkt ihrer Jahrestagung im März 2008 gemacht hat. Bereits in der Ankündigung der Tagung und in der *Entschließung der AHD-Mitgliederversammlung vom März 2007* wird erhebliche Besorgnis darüber geäußert, dass die angestoßenen Reformen sich in der Reorgani-

39 Bereits vor der Bologna-Nachfolgekonferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve im April 2009, bei der die Fortführung des Bologna-Prozesses festgelegt wurde, haben einige Experten die Meinung vertreten, dass nach dem offiziellen Ende des Bologna-Prozesses im Jahre 2010 noch weitere zehn, mindestens aber fünf Jahre benötigt werden, um die Reformen abzuschließen (vgl. die Diskussion in MÜLLER-BÖLING (Hg.) 2005: *Hochschule weiter entfesselt – den Umbruch gestalten*, S. 43).

40 Die BLK nimmt an dieser Stelle Bezug auf die Veröffentlichung des STIFTERVERBANDES FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT aus dem Jahre 2000: *Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität*.

sation der Organisationsstrukturen erschöpfen werden. Was in der Konsequenz zu einer Reglementierung des Studiums führt, welche lediglich den Leistungsdruck erhöht und die Kontrolle des Studienverhaltens intensiviert. Ungenutzt bleibt die Chance einer hochschuldidaktischen Reflexion, einer Umgestaltung von Studium und Lehre im Sinne der Verbesserung von Zugangs- beziehungsweise Lernwegen und -ergebnissen der Studierenden (vgl. AHD 2007). „Versäumt wird damit – was in der Orientierung an Kompetenzen als ‚Learning Outcome‘ auch im Bologna-Prozess angelegt ist – Studium und Lehre von den Studierenden als Lernenden ausgehend neu zu denken und zu gestalten.“ (ebd.)

ULRICH WELBERS zeigt auf, dass mit einer Modulbildung, die das Lernen nachhaltig verbessern und mehr als die Zusammenlegung von schon immer routinemäßig angebotenen Lehrveranstaltungsinhalten leisten will, die Entwicklung und Ausgestaltung einer Lerndramaturgie innerhalb der Module verbunden sein sollte (vgl. Welbers 2007 (a), S. 254). Eine Lerndramaturgie beschreibt die Abfolge von Lernschritten, nicht die Inhalte der Vermittlung selbst. Eine grobe Folie für solche Lerndramaturgien können in einem Dreischritt beschrieben werden, zum Beispiel Einblick – Überblick – Differenzierung, Einführung – Anwendung – Transfer, Anwendung – Reflexion – Vertiefung oder Überblick – Vertiefung – Anwendung. Empfohlen wird zudem, dass ein solches Modul aus nicht mehr als drei Lehrveranstaltungen besteht, damit Studierende sich beim Lernen daran orientieren können und die Lerndramaturgie erfahr- und überschaubar bleibt (vgl. a.a.O., S. 255f).

Dieser Empfehlung kommt in Anbetracht des zu beobachtenden Wildwuchses bei der Modularisierung eine nicht unwichtige Bedeutung zu. Deutlich wird dieser Wildwuchs insbesondere an den variierenden Modulgrößen, was anhand des möglichen Erwerbs an zwei bis hin zu zweiundzwanzig Leistungspunkten deutlich wird.⁴¹ Die Leistungspunkte, die sich an dem *European Credit and Accumulation System* (ECTS) ausrichten, sind fester Bestandteil der Modulbeschreibungen in dem so genannten Modulhandbuch. Zudem müssen, wie eingangs erwähnt, der Arbeitsaufwand (Workload) eines Moduls benannt, sowie die Modul- oder Modulteilprüfung(en), auf deren Grundlage die Leistungspunkte vergeben werden, im Modulhandbuch ausgewiesen werden.

Die Vergabe von Leistungspunkten ist nur eine, möglicherweise die meist umstrittenste Maßnahme des ECTS und muss als solche zunächst eingeordnet werden. Das ECTS wurde ursprünglich in den Jahren 1997 bis 1998 im Rahmen eines Modellprojektes der EUROPÄISCHEN UNION, an dem insgesamt 145 Hochschulen beteiligt waren, mit dem Ziel entwickelt, die Mobilität der an dem Erasmus-Austauschprogramm teilnehmenden Studierenden zu verbessern (vgl. Bretschneider/Pasternack 2005, S. 55). Das Interesse bestand darin, die Anzahl der Studierenden, die einen Studienaufenthalt absolvierten, zu erhöhen. Die politische Zielzahl lag etwa bei 10 Prozent (vgl. Gehmlich 2000, S. 58). Drei weitere Maßnahmen, die in dem Zusammenhang eines solchen optimierten Transfers, also der vereinfachten

⁴¹ Ausgenommen seien hier Praxismodule, bei denen eine Modulgröße von über zwanzig Leistungspunkten durchaus sinnvoll ist, da in die Berechnung die notwendige Arbeitszeit eines Praktikums mit einfließt.

Anerkennung erbrachter Studienleistungen im Ausland und somit zur Unterstützung des ECTS entwickelt wurden, sind:

(a) Die Erstellung eines Informationspakets (Information Package): Die Hochschulen sind aufgefordert, möglichst umfassend die aus der Sicht des Informationssuchenden relevanten Informationen zusammenzustellen. Dies reicht von Informationen zum Studienstandort über die Darstellung der Fachbereiche bis hin zu speziellen Informationen zu den angebotenen Studiengängen und den einzelnen Lehr- und Lerneinheiten (vgl. Gehmlich 2000, S. 59f).

(b) Die Lernvereinbarung / der Lernvertrag (Learning Agreement): Zwischen dem Studierenden und einer Gasthochschule wird schriftlich festgehalten, welche Studienleistungen erbracht werden sollen oder bereits erbracht wurden. Diese werden anhand des Informationspaketes ausgewählt. Über einen solchen Lernvertrag soll die Anerkennung der erbrachten Studienleistungen an einer Gasthochschule garantiert und dokumentiert werden (vgl. Gehmlich 2000, S. 60f).

(c) Die Lernabschrift (Transcript of Records): Diese Abschrift diene ursprünglich der Dokumentation von im Ausland erbrachten Studienleistungen. Im Zuge des Bedeutungszuwachses des ECTS im Rahmen des Bologna-Prozesses ist die Lernabschrift für jeden Absolventen ein unerlässlicher Bestandteil des so genannten Diploma Supplement (DS)⁴² geworden (vgl. Gehmlich 2000, S. 61 und Mitchell 2007 (a), S. 297). Das DS dient zur Erleichterung und Verbesserung der Bewertung und Einstufung von akademischen Abschlüssen (vgl. Mitchell 2007 (b), S. 308).

Das ECTS ist somit mehr als nur die Einführung eines europäischen Leistungspunkte-Transfer-Systems. Vielmehr handelt es sich um den umfassenden Versuch mit unterschiedlichen Maßnahmen die Mobilität der Studierenden zu fördern. Die Bedeutung des Systems ist im Zusammenhang mit der Entwicklung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraumes im Zuge des Bologna-Prozesses enorm gestiegen und hat sich in seinen Anforderungen gewandelt. Die grundlegende Veränderung besteht darin, dass das ECTS nicht mehr auf die Rolle eines Transfersystems beschränkt ist, sondern sich zu einem länderübergreifenden System zur Akkumulation von Studienleistungen entwickelt hat. Das Leistungspunktesystem wird somit nicht mehr nur als „Mobilitätstool“ im Sinne der Anrechnung von erbrachten Studienleistungen aus dem Ausland eingesetzt, sondern auch zur Dokumentation aller Studienleistungen an der Heimathochschule. Diese Entwicklung wurde auch auf der Bologna-Nachfolgekonferenz in Berlin festgehalten:

42 Ein *Diploma Supplement* (DS) kann am ehesten mit der Bezeichnung Urkundenzusatzdokument übersetzt werden (nicht etwa mit Diplomzusatz) und gliedert sich in der deutschsprachigen Version in folgende acht Abschnitte: Angaben (1) zur Person, (2) zur Qualifikation, (3) zum Niveau der Qualifikation, (4) über den Inhalt und die erzielten Ergebnisse, (5) zur Funktion der Qualifikation, sowie (6) Sonstige Angaben, (7) Beurkundung des DS (mit Siegel) und (8) Angaben zum deutschen Hochschulsystem (National Statement). Unter dem vierten Punkt kann das *Transcript of Records* gefasst werden (vgl. Mitchell 2007 (a), S. 297 und Mitchell 2007 (b), S. 309f).

„Sie [die Ministerinnen und Minister] befürworten weitere Fortschritte mit dem Ziel, das ECTS zu einem System nicht nur für die Übertragbarkeit, sondern auch für die Kumulierung von Leistungspunkten weiterzuentwickeln, das mit der Herausbildung des Europäischen Hochschulraumes einheitlich angewendet werden soll.“ (Berlin Kommuniké 2003, S. 5)

In der Folge hat sich die Bezeichnung *European Transfer and Accumulation System* durchgesetzt. Das ECTS ist damit nach wie vor als ein Instrument für die Förderung der studentischen Mobilität anzusehen und spielt zugleich eine zentrale Rolle in der internationalen Curriculumentwicklung. Nach Ansicht einiger Autoren kommt in der Ausrichtung an dem Leistungspunktesystem ein Perspektivwechsel oder gar ein Paradigmenwechsel in Bezug auf das Lehren und Lernen an Hochschulen zum Ausdruck. Dieser Perspektivwechsel wird bei der näheren Betrachtung der Leistungspunktevergabe deutlich.

Die Leistungspunkte spiegeln den quantitativen studentischen Arbeitsaufwand (Workload) wider, das heißt sie werden nach der Arbeitszeit des Studierenden berechnet, die zur Erreichung eines Lernzieles einer Lerneinheit (Modul) benötigt wird. Bei der Berechnung geht man von einem fiktiven durchschnittlichen Studierenden aus. Einbezogen werden dabei nicht nur die Präsenzzeiten in den Veranstaltungen, sondern alle notwendigen Tätigkeiten zur Erreichung des Lernzieles. Also zum Beispiel Rechercharbeiten in der Bibliothek, Klausurvorbereitungen oder die Erstellung einer Hausarbeit, jegliche Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen oder die Absolvierung vorgeschriebener Praktika oder Exkursionen.

Die KMK geht davon aus, dass ein „Durchschnittsstudent“ in der Regel 1800 Stunden in einem akademischen Jahr mit solchen studienbezogenen Tätigkeiten verbringt. Ein Leistungspunkt steht für ein Arbeitspensum von 30 Stunden. In einem Studienjahr werden somit 60 Leistungspunkte vergeben, so dass sich bei einem Vollzeitstudium eine jährliche Arbeitszeit von 45 Wochen à 40 Stunden ergibt (vgl. Bretschneider/Pasternack 2005, S. 55f und Mitchell 2007 (a), S. 293).⁴³

Bei allen Schwierigkeiten der Normierung des Arbeitsaufwandes liegt dem Leistungspunktesystem damit eine Perspektive zugrunde, die das Studieren und nicht wie bisher das Lehren in den Mittelpunkt rückt. Das Studieren wird dabei nicht auf den Besuch der Veranstaltungen reduziert, sondern umfasst alle Tätigkeiten, die den studentischen Lernalltag betreffen. Setzt sich diese Sichtweise durch, ist zu erwarten, dass die bislang verwendete Einheit Semesterwochenstunde (SWS), die vor allem die Arbeitszeit der Lehrenden widerspiegelt, durch die Einheit der Leistungspunkte abgelöst wird. Eine in der Übergangszeit der Umstellung vereinfachte Formel, die eine SWS in Leistungspunkte umrechnet, kann als erste Hilfe für die Umstellung verwendet werden, ist dann aber möglichst bald durch eine genauere Arbeitsbelastungsberechnung abzulösen.

⁴³ Die Berechnungsgrundlage der KMK orientiert sich damit an der oberen Grenze der Annahme über die zu erbringende Arbeitszeit im Rahmen eines Vollzeitstudiums. Verbreiteter ist die Orientierung an einer durchschnittlichen jährlichen Arbeitszeit von etwa 1.500 Stunden, so dass in den meisten der am Bologna-Prozess beteiligten Mitgliedsstaaten ein Leistungspunkt etwa 25 Arbeits- beziehungsweise Lernstunden entspricht (vgl. Mitchell 2007 (a), S. 293).

Die Vergabe der Leistungspunkte ist an das Bestehen von Prüfungsleistungen gekoppelt, wobei die erworbene Note keine Auswirkung auf die Anzahl der Leistungspunkte hat. Die Idee des studienbegleitenden Prüfens ist nicht neu, gewinnt dadurch aber einen überragend wichtigen Stellenwert in der Studienganggestaltung. Vielerorts hat dies dazu geführt, dass der Leistungsdruck enorm erhöht wurde. Die Kritik an verschulden Strukturen, die dazu führen, dass die Zeit für den „Blick über den Tellerrand“ fehlt und Prüfungsleistungen nur noch „abstudiert“ werden – was letztlich zu einem Absinken der Qualität der akademischen Bildung führen muss – scheint in diesen Fällen der Realität zu entsprechen. Das studienbegleitende Prüfungswesen und die damit in vielen Studienfächern einhergehende Erhöhung des Prüfungsaufwandes (sowohl für die Prüfer, wie für den Prüfling) werden damit leicht zu einem Hindernis für das Gelingen einer kompetenzorientierten Modularisierung.

Was unter einer kompetenzorientierten Modularisierung zu verstehen ist und wie diese gewinnbringend mit einer studienbegleitenden Prüfungsstruktur verbunden werden kann, wird im nächsten Abschnitt 2.4.4 in Hinblick auf die bei der Studiengangausgestaltung eingeforderten Orientierung auf die Lernergebnisse der Studierenden (Learning Outcomes) und die Festlegung von so genannten Qualifikationsrahmen näher betrachtet. Dabei sollen nicht die vielseitigen Schwierigkeiten, die bei der Einführung eines Leistungspunktesystems und der Ausgestaltung des Prüfungswesens auftreten und zu denen in bisher veröffentlichten Handreichungen eher Fragen aufgeworfen, als dass Antworten gegeben werden, beschönigt oder ausgeklammert werden.⁴⁴ Doch erst wenn eine kompetenzorientierte Ausrichtung des Studiums angestrebt und damit der angesprochene Perspektivwechsel vom Lehren (dozentenorientiert) zum Lernen (studentenorientiert) vollzogen wird, können Module und Leistungspunkte zur Verwirklichung von anspruchsvollen hochschuldidaktischen und letztlich auch inhaltlichen Reformzielen beitragen. Doch die Strukturelemente sind – wie in dem Eingangszitat dieses Abschnitts auf Seite 49 zum Ausdruck kommt – nicht selbst schon Studienreform. Sie geben aber Anlass, über eine solche nachzudenken, was im Folgenden getan wird.

44 Angesprochen ist hier insbesondere die Handreichung der **BUND-LÄNDER-KOMMISSION (BLK)**: *Modularisierung in Hochschulen* (Heft 101) aus dem Jahre 2002, die bei **PETER WEX** einer kritischen Analyse unterzogen wird (vgl. Wex 2005, S. 143ff). Hilfreicher erscheint die zwei Jahre später veröffentlichte Empfehlung der **HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK)**: *ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen*. Diese wird wiederum zweieinhalb Jahre später durch eine zweite Veröffentlichung der HRK ergänzt: *ECTS im Kontext: Ziele, Erfahrungen und Anwendungsfelder. Empfehlung des 104. Senates am 12.6.2007*. Deutlich wird bei der Lektüre dieser Handreichungen, dass es einige Zeit dauert (und noch weiterhin dauern wird), bis das ECTS im umfassenden Sinne, also auch als ein hochschuldidaktisches Instrument zur Unterstützung der Studiengangsplanung und einer lernergebnisorientierten Modularisierung, erkannt und genutzt wird.

„In Deutschland ist das Konzept der Lernziele (Learning Outcomes) und der Paradigmenwechsel ‚shift from teaching to learning‘ noch nicht hinreichend verstanden.“

(fzs 2007, S. 5)

2.4.4 Learning Outcomes und Qualifikationsrahmen

Das oben genannte Zitat stammt aus einer Stellungnahme des FREIEN ZUSAMMEN-SCHLUSSES VON STUDENTINNENSCHAFTEN (fzs), welche im Zusammenhang mit der Bologna- Nachfolgekonferenz in London im April 2007 veröffentlicht wurde. Dieser Aussage ist meines Erachtens zuzustimmen. Die Chance, das Studium und die Hochschullehre von den Lernprozessen ausgehend neu zu durchdenken, ist im Bologna-Prozess angelegt, wurde aber bisher nachrangig behandelt und teilweise noch nicht nachvollzogen.

Es werden nach wie vor einige Anstrengungen erforderlich sein, die Studienstrukturen mit dem anspruchsvollen Ziel der Umsetzung eines Paradigmenwechsels, der schlagwortartig mit einem „shift from teaching to learning“ umschrieben wird, zu verknüpfen. Modularisierung und ECTS können hier als alltagstaugliche Umsetzungshilfen dienen, müssen jedoch als solche erkannt und genutzt werden. Die Orientierung an Learning Outcomes und die Festlegung von Qualifikationsrahmen zeigen den Richtungswechsel an, rücken allerdings, obwohl sie am Anfang einer Studienreform stehen müssten, erst zum Ende des Bologna-Prozesses zunehmend in den Vordergrund. Bevor die Auswirkungen einer Orientierung an den erwünschten Lernergebnissen der Studierenden auf die Studienganggestaltung skizziert werden, werden ein paar grundlegende Überlegungen zu dem häufig angesprochenen Paradigmenwechsel vorangestellt.

Paradigmen sind historisch gewachsene, relativ geschlossene theoretische Gebäude. Oder anders formuliert: Sie stellen zu einem bestimmten Zeitpunkt anerkannte Denkmodelle dar. So spiegelt ein Lernparadigma beispielsweise eine spezifische Sichtweise auf das Verständnis von Lernen wider und zeigt auf, nach welchen Gesetzmäßigkeiten sich Lernen vollzieht und wie Lernen folglich unterstützt werden kann. Ein Paradigmenwechsel kann als wissenschaftliche Revolution verstanden werden. Der Wechsel entsteht dabei zumeist nicht in erster Linie durch die Entdeckung neuer Fakten, sondern durch eine neue Interpretation derselben (vgl. Edelmann 2000, S. 195, teilweise in Bezug auf Kuhn 1973).

Um den Paradigmenwechsel im Zusammenhang des „shift from teaching to learning“ nachzuvollziehen, erfolgt in Kapitel 3 eine ausführliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen lerntheoretischen Zugängen. Grob skizziert werden in der chronologischen Abfolge ihres Auftretens häufig drei Lernparadigmen herausgestellt, die sich zunächst an behavioristischen, dann an kognitionswissenschaftlichen und schließlich an konstruktivistisch geprägten Theoriegebäuden orientieren. Das Verständnis von Lernen hat sich in diesem Zuge von der Annahme einer Außendetermination hin zu einer Determination durch innere Strukturiertheit entwickelt (vgl.

Terhart 2004, S. 178f). Unter einem konstruktivistischen Blickwinkel betrachtet, gewinnen die inneren Prozesse des Lernens weiter an Bedeutung. In aktuellen Lernkonzepten wird Lernen als eigenverantwortliches, planvolles Handeln begriffen, wobei der Selbststeuerung des Lernprozesses ein hoher Stellenwert beigemessen und dem Lernenden eine aktive und konstruktive Rolle beim Wissenserwerb zugeschrieben wird (vgl. Edelmann 2000 S. 276-287 und Terhart 2004, S. 41).

Dieser veränderte Fokus auf das Lernen hat Auswirkungen auf das didaktische Handeln. Überspitzt formuliert, lässt sich insbesondere in der Erwachsenenbildung, in der sich ein konstruktivistisches Lernverständnis zu einer einflussreichen Tendenz entwickelt hat (vgl. Faulstich 2002, S. 65), seit längerem eine Abwendung von einer „Instruktionsdidaktik“ beziehungsweise „Erzeugungsdidaktik“ und eine Hinwendung zu subjektorientierten Konzeptionen einer „Ermöglichungsdidaktik“ beobachten (vgl. Arnold 1996, S. 6 und Ludwig 1999, S. 667).

Anschlussfähig an diese Entwicklungen ist die Rede über den Sichtwechsel eines „shift from teaching to learning“, da dieser den Blick auf die Ergebnisse des Lernens und die Lernstrategien richtet. Fraglich ist meines Erachtens, ob hier tatsächlich von einem Paradigmenwechsel im Sinne einer wissenschaftlichen Revolution zu sprechen ist. In Anbetracht der sich nur langsam vollziehenden veränderten Sichtweise erscheint in diesem Zusammenhang eher die Rede von einem Perspektivwechsel angemessen, auch wenn die konsequente Umsetzung dieses Sichtwechsels weitreichende, vielleicht sogar revolutionäre Veränderungen bezüglich der Lehr- und Lernkultur nach sich ziehen könnte.

In der Hochschullehre hat der Fokus auf den Lernprozess bereits eine lange Tradition, was im Zusammenhang der grundsätzlichen Ausrichtung wissenschaftlicher Ausbildung zu sehen ist, die nicht in der Vorbereitung auf das Funktionieren im Bekannten und Gegebenen besteht, sondern in der Befähigung zu selbstständigem und verantwortungsvollem Handeln und wissenschaftlichem Arbeiten. Was allerdings nicht bedeuten soll, dass akademische Bildung zweckfrei sei oder ausschließlich darauf ausgerichtet ist, Forscherinnen und Forscher auszubilden (vgl. Pasternack 2008 (a), S. 20).

Die Orientierung am Lernprozess in der hochschulischen Lehre kommt besonders deutlich im Ansatz des forschenden Lernens zum Vorschein, da es bei diesem Ansatz weniger um das Wiedergeben von Antworten geht, sondern vordergründig darum, selbst Fragen zu entwickeln und definieren zu lernen (vgl. Huber 2004, S. 33). PEER PASTERNAK führt aus, dass das forschende Lernen in Übereinstimmung mit den humboldtschen Grundvorstellungen über die Einheit von Forschung und Lehre steht, jedoch in der Hochschullehre seit langem vernachlässigt wird. Folglich kann aus heutiger Sicht nicht die Rede von der Abschaffung der Einheit von Forschung und Lehre sein, denn das sei sie ja bereits weitestgehend, sondern es muss darum gehen, diese wiederherzustellen (vgl. Pasternack 2008 (a), S. 20). Die Strukturreformen könnten dazu genutzt werden, dass innerhalb des Hochschulstudiums eine Forschungsanbindung, die die wissenschaftlich begründete Urteilsfähigkeit fördert, wieder stärker verwirklicht wird. Dabei gehe es letztlich um die Schaffung

der Grundlage für eine Handlungsfähigkeit, die auf das Lösen von Problemen ausgerichtet ist.

Als vorteilhafte Voraussetzung für die verstärkte Implementierung einer solchen Forschungsanbindung und die Förderung eines forschenden Lernansatzes könnte sich dabei der Umstand erweisen, dass die Kompetenzbereiche, die über eine Berufsbefähigung entscheiden, sich zunehmend mit denen decken, die in moderner Forschung benötigt werden: Beispielsweise ein kritisches und analytisches Denkvermögen, Planungs- und Koordinationskompetenzen, sowie die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und Arbeiten (vgl. a.a.O., S. 21). Die Einschätzung über die zunehmenden Überschneidungen der Kompetenzbereiche, auf die im Abschnitt 2.4.2 eingegangen wurde, bringt PEER PASTERNAK mit einem Zitat des Soziologen DIRK BAECKER auf den Punkt: „Praktiker wissen, das Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen.“ (Baecker 2000, S. 65 zit. in Pasternack 2008 (a), S. 20).

Doch **1.)** wie kann forschendes Lernen mit Modularisierung verknüpft werden? **2.)** Was hat ein studienbegleitendes Prüfungswesen mit dem Perspektivwechsel eines „shift from teaching to learning“ zu tun und **3.)** inwieweit kann im Zusammenhang solcher Studienstrukturen eine Wiederherstellung der humboldtschen Einheit von Forschung und Lehre angestrebt werden?

In Anbetracht der großen Kritik an den aktuellen Veränderungstendenzen im Hochschulwesen mögen die Fragen etwas unpassend erscheinen, wird doch häufig Gegenteiliges angenommen, wie etwa die Verschulung des Studiums oder die angesprochene Befürchtung einer „Verbetriebswirtschaftlichung“ der Hochschulen. Dennoch werden nach einigen einleitenden Ausführungen zum Konzept der Learning Outcomes und zur Funktion von Qualifikationsrahmen diese drei Fragestellungen nochmals aufgegriffen.

Learning Outcomes sind Aussagen darüber, welche Kompetenzen die Studierenden erwerben sollen. Differenzierter betrachtet, sagen Lernergebnisse etwas darüber aus, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess durchlaufen haben. Dies lässt sich in Anlehnung an den *Europäischen Qualifikationsrahmen* in Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen differenzieren und beschreiben (vgl. Europäische Kommission 2008, S. 11).

Solche Aussagen über Lernergebnisse – dies wird derzeit gefordert – sollen als die zentrale Orientierungsgrundlage bei der Ausgestaltung eines Studienprogramms herangezogen werden. Eine Lerneinheit wird demnach nicht von den Inhalten der einzelnen Lehrveranstaltungen gedacht, sondern von den Lernergebnissen aus, also von dem, was die Studierenden am Ende gelernt haben sollen. Griffig formuliert, spricht man von der Entwicklung einer Input- zu einer Output-Orientierung.

Hilfestellungen und Empfehlungen werden dazu unter anderem von dem *Tuning-Projekt*⁴⁵ ausgearbeitet, in dem fachliche Standards, Anforderungsprofile des Arbeitsmarktes, Qualifikationsprofile aus Sicht einzelner Fächer sowie Kompetenzen und Lernziele für gestufte Studiengänge entwickelt werden. Inzwischen gibt es etwa dreißig Fachrichtungen, die in einer mehr oder weniger ausgeprägten Anlehnung an dieses Projekt so genannte Qualifikationsrahmen für Bachelor- und Masterprogramme erarbeitet haben oder derzeit noch entwickeln (vgl. Mitchell 2006, S. 180).

Üblicherweise werden in Qualifikationsrahmen Lernergebnisse oder Kompetenzbündel beschrieben, durch die ein bestimmtes Qualifikationsniveau bestimmt ist, beziehungsweise sein soll (vgl. Rathjen 2007, S. 233). Zum Ausdruck kommt darin eine Akzentverschiebung in der Sichtweise auf Qualifikationen, die bisher vor allem über Lerninhalte, Zugangsvoraussetzungen und Lerndauer beschrieben wurden. Im Zentrum stehen im Sinne der Entwicklung einer Input- zu einer Output-Orientierung die zu erreichenden Lernergebnisse und Kompetenzen der Studierenden (vgl. ebd.). Die Funktion eines Qualifikationsrahmens ist die Herstellung einer abstrakten Orientierung für die Festlegung von Kompetenzniveaus, Lernzielen und letztlich auch Inhaltsbereichen von Studiengängen. Damit stellt ein Qualifikationsrahmen den Ausgangspunkt einer Studiengangentwicklung dar, die nicht mehr in der Festlegung eines tradierten Kanons von Lehrinhalten besteht (vgl. ebd.).

Parallel zu der Entwicklung von fachbezogenen Qualifikationsrahmen werden fachübergreifende Qualifikationsrahmen, wie der **EUROPÄISCHE QUALIFIKATIONSRAHMEN (EQR)** sowie nationale Qualifikationsrahmen entwickelt. Der EQR ist im April 2008 offiziell nach Annahme durch das **EUROPÄISCHE PARLAMENT** und dem **RAT DER EUROPÄISCHEN UNION** in Kraft getreten. Empfohlen wird eine Verknüpfung mit den bereits in vielen Ländern entwickelten nationalen Qualifikationsrahmen, mit dem Ziel, durch die Nutzung von Lernergebnissen als gemeinsamen Referenzpunkt die Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Qualifikationen zu erleichtern. Der EQR umfasst acht Niveaustufen, die anhand der Beschreibung von Lernergebnissen in drei Bereichen bestimmt werden: Kenntnisse (Theorie- und/oder Faktenwissen), Fertigkeiten (beschreibt die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden; diese werden im EQR in kognitive und praktische Fertigkeiten differenziert) sowie persönliche und fachliche Kompetenzen (Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit). Der Abschluss eines BA- Studiengangs entspricht den beschriebenen Lernergebnissen der sechsten Niveaustufe, ein Masterabschluss entspricht der siebten EQR- Niveaustufe und der dritte Zyklus findet seine Entsprechung in der Beschreibung der achten EQR- Stufe (vgl. Europäische Kommission 2008).⁴⁶

45 Aus Deutschland sind an dem Projekt *Tuning Educational Structures in Europe* die Universitäten aus Bochum, Braunschweig, Dortmund, Göttingen, Hannover, Heidelberg und Leipzig und die Fachhochschulen Aachen, Osnabrück und Zwickau beteiligt (vgl. Mitchell 2006, S. 180). Die Ergebnisse des Projekts sind im Internet unter <http://www.unideusto.org/tuning/> ausführlich dokumentiert.

46 Die Beschreibung der Niveaustufen und welche Qualifikationen demnach am Ende der unterschiedlichen Studienzyklen erwartet werden, sind im Anhang II des EQR aufgeführt (vgl. Europäische Kommission 2008, S. 12ff).

Der *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*, der sich an diesen Niveaustufen orientieren soll und in seiner Entstehung bereits mit der Entwicklung des EQR und anderen Initiativen abgestimmt wurde, ist im Zusammenwirken des BMBF, der HRK und KMK erarbeitet und am 21.04.2005 von der KMK beschlossen worden.⁴⁷ Unterschieden nach der Bachelor-, Master- und der Doktoratsebene werden diese Niveaustufen anhand der Merkmale Wissen und Verstehen (unterteilt in Wissensverbreiterung und -vertiefung) einerseits, und Können im Sinne einer Wissenserschließung (unterteilt in instrumentale, systemische und kommunikative Kompetenzen) andererseits beschrieben (vgl. KMK 2005).

Sowohl der EQR wie auch der nationale Qualifikationsrahmen bieten mit ihren fachunspezifischen Beschreibungen einen Referenzrahmen für die Ausgestaltung fachspezifischer Qualifikationsrahmen. Pionierarbeit hat in dieser Hinsicht der *Fachbereichstag Soziale Arbeit* geleistet, der bereits im Mai 2006 den *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb)*⁴⁸ beschlossen und damit einen zentralen Beitrag zur Level-Bestimmung der Studiengänge für Soziale Arbeit in Deutschland vorgelegt hat. Es muss jedoch kritisch nachgefragt werden, inwieweit ein fachspezifischer Qualifikationsrahmen für die Curriculumentwicklung an den Hochschulen als Hilfsinstrument angenommen und dessen didaktische Intention erkannt wird. Teilweise wird ein solcher Orientierungsrahmen bereits als Eingrenzung der hochschulspezifischen inhaltlichen Ausgestaltung und Schwerpunktbildung angesehen beziehungsweise missverstanden. Festzuhalten ist zunächst, dass Qualifikationsrahmen mit der Beschreibung des zu erwartenden Qualifikationsprofils in Bezug auf die jeweiligen Studiengangstufen einen groben Orientierungsrahmen für die Studienganggestaltung bieten möchten und somit als ein Instrument angesehen werden können, welches den Wandel von einer Input- zu einer Output-Orientierung unterstützt.

Es geht dabei grundsätzlich nicht um die Angleichung von Ausbildungsinhalten, sondern darum, die Kompatibilität der Qualifikationsniveaus zu verbessern. Am Beispiel eines fachbezogenen Qualifikationsrahmens bedeutet dies, dass es nicht darum geht, zu bestimmen was beispielsweise ein deutscher Sozialarbeiter im Einzelnen wissen soll, sondern zu beschreiben, welche Anforderungen die Absolventen dieser Studienrichtung, je nach abgeschlossener Studienstufe, in der Lage sein müssen zu erfüllen (vgl. Bretschneider 2007, S. 225 und 230). Qualifikationsrahmen unterstützen demnach eine Curriculumentwicklung, die sich an den Ergebnissen des Lernens und den Kompetenzerwerb der Studierenden orientiert. Die Ausrichtung auf die Studieninhalte und eine entsprechende inhaltsorientierte Lehrauffassung, also der Fokus auf die Darstellung und Vermittlung von Lehrinhalten, verliert hin-

47 Neben der erwähnten Initiative des *Tuning-Projekts* wird häufig auf die *Joint Quality Initiative (JQI)* verwiesen, die mit der Erarbeitung der so genannten *Dublin Descriptors* (2004) eine Ausgangsbasis für länderspezifische Niveauunterscheidungen (Levels) bildet. Die *Dublin Descriptors* beschreiben anhand von Learning Outcomes beziehungsweise Kompetenzbeschreibungen die Anforderungen, die nach Abschluss der jeweiligen Studiengangsarten von den Absolventen erfüllt werden sollen (vgl. Bretschneider 2007, S. 225f).

48 Im Literaturverzeichnis wird auf die überarbeitete Fassung des Qualifikationsrahmens für die Soziale Arbeit verwiesen (vgl. Bartosch u.a. 2008).

gegen zunehmend an Einfluss (Wildt 2003, S. 14, Wildt 2006, S. 6 und Welbers 2007 (a), S. 257). Doch wohin führt dieser Übergang und wie müssen die Studienstrukturen zur Erreichung dieses Wandels gestaltet werden?

Aus hochschuldidaktischer Sicht kann – und damit wird auf die Beantwortung der ersten der drei benannten Fragen auf Seite 58 übergeleitet – die Umstellung nur gelingen, wenn bei der Modularisierung darauf geachtet wird, dass nicht möglichst viele Fachinhalte in verdichteter Form additiv in der Modulstruktur angehäuft werden. Diese Gefahr ist besonders dann gegeben, wenn Studieninhalte damit begründet werden, dass diese disziplinar unumstritten seien und somit zwangsläufig und legitimationsunabhängig im Studium vermittelt werden müssten. Vielmehr müssen fachbezogene Qualifikationskataloge entwickelt und differenziert benannt werden, die dann wiederum an exemplarischen Inhalten gelehrt und gelernt werden können.

WELBERS stellt die Herausforderungen einer so gearteten Curriculumentwicklung, bei der die Lehranforderungen keineswegs anspruchsloser werden, sondern Lehre neu kontextuiert und durch das Lernen hindurch gedacht wird, in einem Bezugsdreieck zwischen wissenschaftlicher Verdichtung, exemplarischer Vermittlungsqualität und einem lernerzentrierten Lehren dar.

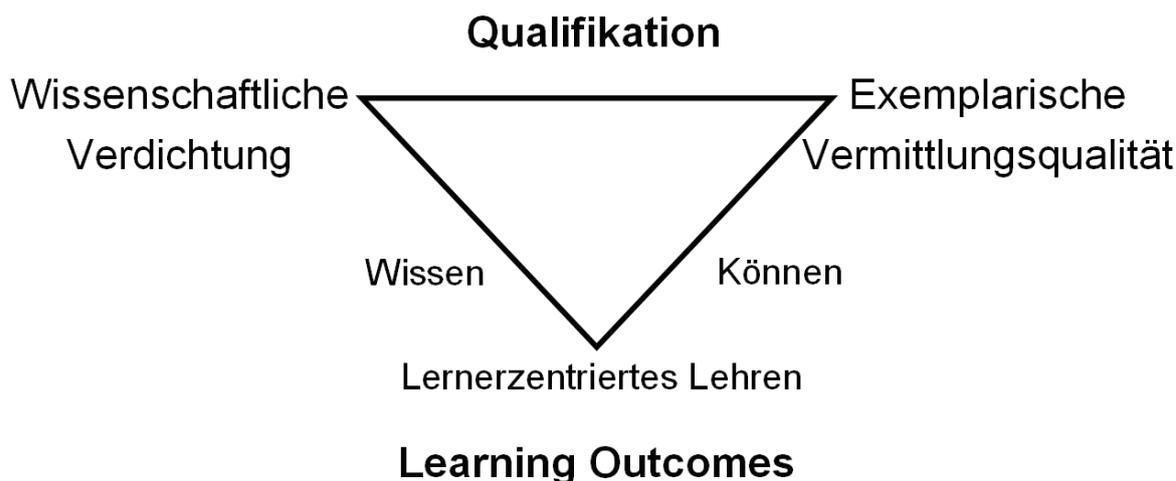


Abb. 5: Bezugsdreieck zur curricularen Konzentration (vgl. Welbers 2007 (a), S. 258)

Die Entwicklung des Curriculums richtet sich demnach vor allem an den gewünschten Learning Outcomes der Studierenden aus, wodurch ein lernerzentriertes Lehrhandeln eingefordert wird. Setzt sich der Perspektivwechsel bei der Curriculumentwicklung durch, wird ein Studiengang nicht vorrangig an seinem Inhaltskatalog bemessen, sondern daran, wie gut es gelingt, eine qualifikationsorientierte Konzentration des Curriculums zwischen wissenschaftlicher Verdichtung und exemplarischer Vermittlungsqualität auszubalancieren. Wie zielsicher der Qualifikationskatalog eines Studiums, der sich an fachübergreifenden und fachspezifischen Qualifikationsrahmen orientiert, ausdifferenziert wird und mit welcher Vermittlungsprofessionalität dieser dann an beispielhaften Inhalten gelehrt und gelernt werden kann, spielt zukünftig für die Qualität eines Studienstandortes eine zentrale Rolle.

Auf der Ebene der Studiengangplanung bedeutet eine solche Sicht, dass sich der Zuschnitt eines Moduls nicht mehr nur an der Fachsystematik orientiert, sondern am

gezielten, wissensbasierten Aufbau von Kompetenzen (vgl. Reis/Ruschin 2007, S. 6). Im Sinne einer kompetenzorientierten Modularisierung werden die einzelnen Module eines Studiengangs in Hinblick auf ein Gesamtziel hin entwickelt und aufeinander bezogen, womit das inhaltliche Curriculum funktional an den Lernprozess der Studierenden gebunden wird und darüber einen „roten Faden“ erhält (vgl. a.a.O., S. 7). Modularisierung in dieser Form umgesetzt, wirkt als strukturelles und inhaltliches Instrument der Curriculumentwicklung in die Lehre hinein und ist – um auf die oben gestellte Frage zurückzukommen – meines Erachtens anschlussfähig an ein am Lernprozess der Studierenden orientiertes forschendes Lernen. Zumindest wenn hier der Ansatz des forschenden Lernens etwas weiter gefasst wird und sich nicht ausschließlich auf die Heranführung und die Teilhabe der Studierenden an Forschung bezieht, gleichwohl dies den Kern des forschenden Lernens kennzeichnet. Allgemeiner betrachtet meint forschendes Lernen die Förderung von Lern- und Erkenntnisprozessen, die mehr Eigenständigkeit ermöglichen und Eigensinnigkeit zu lassen (vgl. Miethe/Stehr 2007, S. 255). Schnittmengen gibt es in diesem Zusammenhang mit einer kompetenzorientierten Modularisierung und somit auch mit kompetenzorientiertem Lernen: Ist das Ziel des Lernprozesses nicht mehr alleine der Erwerb von bestimmten Inhalten und Methoden, sondern der Erwerb von Kompetenzen, hat dies zur Konsequenz, dass an konkreten komplexen Aufgabenstellungen und Problemsituationen gelernt wird. Im didaktischen Geschehen rücken dabei Eigeninitiative und Motivation der Studierenden, sowie deren Selbststeuerung und die Entwicklung eines persönlichen Lernweges in den Vordergrund. Dies hat auch weitreichende Folgen für das Selbstverständnis der Dozierenden, die zwar weiterhin über sehr gute fachliche Kenntnisse verfügen müssen, jedoch neben der Rolle des Wissensvermittlers in stärkerem Ausmaß auch die eines Lernberaters und Lernbegleiters einnehmen sollen (vgl. Clauß 2007, S. 338).

Die Idee einer kompetenzorientierten Modularisierung kommt, so kann zunächst auch ohne die im folgenden Kapitel nachzureichenden näheren Erläuterungen zu unterschiedlichen Lehr- und Lernvorstellungen, die Schlussfolgerung gezogen werden, einem Ansatz des forschenden Lernens entgegen.

Die Verwirklichung von kompetenzorientiertem und forschendem Lernen in modularen Strukturen ist keineswegs ein Selbstläufer, sondern ein zu gestaltender Prozess und ein didaktisch anspruchsvolles Vorhaben. So stellen auch INGRID MIETHE und JOHANNES STEHR in ihrem Aufsatz *Modularisierung und forschendes Lernen* fest, dass bei der curricularen Verankerung entsprechende Rahmenbedingungen bedacht und geschaffen werden müssen. Bei der Planung ist frühzeitig darauf zu achten, dass nicht nur ausreichend viel Zeit für forschendes Lernen, sondern auch Freiräume für eine flexible Zeitnutzung vorgesehen werden. Zudem wird die Kopplung mit Praxisanteilen und -zielen empfohlen, sowie auf die Wahl adäquater Prüfungsformen hingewiesen (vgl. Miethe/Stehr 2007, S. 258ff).

Auf den letzten genannten Aspekt gehen ausführlicher die Hochschuldidaktiker OLIVER REIS und SYLVIA RUSCHIN in ihrem Aufsatz *Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung* ein, womit auf Überlegungen zu der zweiten oben genannten Frage übergeleitet werden kann, nämlich in welcher

Form ein studienbegleitendes Prüfungswesen mit dem Perspektivwechsel eines „shift from teaching to learning“ in Verbindung steht.

Die Überprüfung des Kompetenzerwerbes vollzieht sich, dies ist bereits erwähnt, nicht punktuell abschließend zum Ende eines Studiengangs, sondern wiederholt und begleitend zum Studium. Prüfungen sollten daher selbst als Teil des Kompetenzerwerbes angesehen und gestaltet werden. Prüfungsziel und Prüfungsform muss dabei auf den erwünschten Kompetenzerwerb in den Modulen bezogen werden. Eine konsequent umgesetzte Kompetenzorientierung in der Studienganggestaltung beeinflusst folglich das Lehren, Lernen und Prüfen im Rahmen des Studiums. Um den Erwerb von Kompetenzen zu prüfen, erscheinen eher komplexe, problemlöseorientierte Prüfungsformen geeignet, die zu einem hohen Anteil eigenständige Darstellungen und die Mitsteuerung der Prüfung durch den Geprüften verlangt. Im Vordergrund steht die Überprüfung des individuellen Lernprozesses, bei der die Lernenden den Stand ihres Lernfortschritts und ihrer erworbenen Kompetenzen unter Beweis stellen können, so etwa in Form einer Präsentation, einer eigenen Fallstudie oder der Anfertigung eines Forschungsberichtes. Auch aufgrund der Gefahr einer zu hohen Belastung durch komplexe, kompetenzorientierte Prüfungssituationen sollten zudem summative Wissensprüfungen, wie etwa Multiple-Choice-Klausuren oder unbenotete Tests zum Einsatz kommen (vgl. Reis/Ruschin 2007, S. 8f). Studienbegleitende Prüfungen haben dabei stets die Funktion, die Kontinuität des Lernens sicherzustellen.

Hinter einem gelungenen Modularisierungskonzept, welches eine kompetenzorientierte Prüfungsstruktur integriert und so in die Lehre hineinwirkt, steht ein anspruchsvoller Studienreformprozess, welcher einen „shift from teaching to learning“ einfordert und zudem tradierte Rollenmuster – Lehrende als Experten auf der einen und den unwissenden Prüfling auf der anderen Seite – zugunsten neuer Prüfungsrollen aufhebt. Oder anders und in Anlehnung an Worte des Hochschuldidaktikers ULRICH WELBERS formuliert: Das Lehren wird grundsätzlich vom Lernen her organisiert. Der Perspektivwechsel eines „shift from teaching to learning“ kommt im Zuge der Planung und Umsetzung kompetenzorientierter modularer Studienstrukturen und studienbegleitender Prüfungen im Sinne eines am Arbeitsaufwand der Studierenden orientierten Leistungspunktesystems, nicht nur zum Ausdruck, sondern wird alltagstauglich umsetzbar (vgl. Welbers 2007 (a), S. 255ff). Die Überlegungen zum Stellenwert und zur didaktischen Ausgestaltung des Prüfungswesens befinden sich noch in den Kinderschuhen. In der von SIGRID DANY, BIRGIT SZCZYRBA und JOHANNES WILDT im Jahre 2008 herausgegebene Aufsatzsammlung *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* wurden hierzu erste Beiträge zusammengestellt.

Doch nicht nur im Zusammenhang der Prüfungssituation, die sich im Zuge der Modularisierung neu darstellt, wird derzeit der Blick auf die didaktischen Möglichkeiten der neuen Studienstrukturelemente gelenkt und damit zumeist ein verändertes Verständnis vom Lehren und Lernen an Hochschulen eingefordert. Beispiele liefern die bereits erwähnten Veröffentlichungen der HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ zur Implementierung des ECTS (vgl. HRK 2007), sowie der Leitfaden des DEUT-

SCHEN AKADEMISCHEN AUSTAUSCH DIENST (DAAD) zur Beschreibung von Learning Outcomes (siehe Literaturverzeichnis, DAAD 2008).

Von zentraler Bedeutung wird dabei sein, dass die einzelnen Reformelemente nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Erst dann werden die Studienstrukturvorgaben nicht mehr nur als administrative Hürde angesehen, sondern als hochschuldidaktische Instrumente zur Unterstützung einer lernergebnisorientierten Studienplanung genutzt. Dies kann meines Erachtens nur gelingen, wenn Vorstellungen und Ideen darüber entwickelt und kommuniziert werden, wie das Lehren und Lernen an Hochschule gestaltet werden soll.

JOHANNES WILDT stellt fest, dass die inhaltliche und didaktische Ausrichtung des Studiums an den erwünschten Lernergebnissen in Deutschland noch nicht weit fortgeschritten ist (vgl. Wildt 2006, S. 6). Dabei ist die Idee aus didaktischer Sicht nicht neu, sie wurde allerdings noch nie in solch übergreifender Weise als Gestaltungsprinzip für das Studium eingefordert, wie dies im Zuge des Bologna-Prozesses der Fall ist. Kritisiert werden kann – so auch der Hinweis zu Beginn des Abschnitts durch das Zitat des FREIEN ZUSAMMENSCHLUSSES VON STUDENTINNENSCHAFTEN (fzs) – dass das Thema Learning Outcomes und Kompetenzen bisher noch unzureichend in den Hochschulen wahrgenommen und realisiert wurde. Die Diskussion über einen Perspektivwechsel in der Hochschullehre ist also gerade erst eröffnet und es muss sich noch zeigen, ob dieser eingenommen und in umfassender Weise umgesetzt wird.

Der bisher insgesamt eher niedrige Stellenwert der Lehre an Hochschulen (siehe hierzu die folgenden Ausführungen im Abschnitt 3.1) und die aufgezeigten problematischen Rahmenbedingungen im Hochschulsektor, wie etwa die weiter anwachsenden Studierendenzahlen, die Gefahr der inhaltlichen Überfrachtung und Überregulierung der Studiengänge, die kapazitären Engpässe und zum Teil gegensätzlichen Interessenlagen der an Hochschulentwicklung beteiligten Akteure, sowie der hohe administrative Aufwand, der zur Realisierung der Strukturreformen notwendig ist, sind Anzeichen dafür, dass die Umsetzung einer kompetenzorientierten Modularisierung nur langsam und mit großer Kraftanstrengung vollzogen werden kann. Positive Indizien, die für einen Sichtwechsel und damit einer veränderten Lehr- und Lernkultur an Hochschulen sprechen, sind etwa Initiativen zur Verbesserung der Lehre, das sich Klarwerden und Ausloten der didaktischen und inhaltlichen Möglichkeiten der neuen Studienstrukturen und die verbesserten Möglichkeiten der Profilbildung. Zudem können neue Anforderungen an Hochschulen im Zuge wissenschaftsgesellschaftlicher Entwicklungen festgestellt werden, die letztlich die Trennung unterschiedlicher Zielsetzungen des Studiums, die mit den Begriffen „employability“ und „academic quality“ angedeutet werden können, aufweichen (siehe hierzu die Ausführungen im Abschnitt 2.4.2). Mit diesem Umstand kann auch die Vorstellung des Zusammenrückens der unterschiedlichen Hochschularten in Deutschland untermauert werden. Ein Prozess mit noch unbekanntem Ausgang, aber eine Entwicklung, die im Sinne eines academic drifts auf historische Vorgänger zurückblicken kann und derzeit im Bologna-Prozess Auftrieb erhält.

Mit Blick auf die geschichtlichen Hintergründe des deutschen Hochschulwesens liegt jedoch die Vermutung nahe, dass sich diese Veränderung nur langsam vollziehen wird, in ihrer Konsequenz allerdings ein neues Bild von Hochschule einfordert. Bildhaft wurden bereits unterschiedliche Vorstellungen von Hochschule mit der Beschreibung des „Hochschulbildungszuges“ auf Seite 30 angedeutet.

Es wird sich noch herausstellen müssen, inwieweit und in welcher Geschwindigkeit sich auch die hochschulische Lehr- und Lernkultur im „Wirbel der Veränderungen“ wandeln wird. Doch gerade hinsichtlich des hohen Veränderungsdruckes, dem das Hochschulwesen derzeit ausgesetzt ist, wird es meines Erachtens nicht bei Einzelinitiativen engagierter Hochschullehrern und Hochschuldidaktikern bleiben. Die Studienstrukturreformen werden, so meine These, nicht auf der administrativen Oberfläche bleiben, sondern bis in den Kern der hochschulischen Lehr- und Lernkultur hineinwirken.

Die Orientierung an den learning outcomes der Studierenden soll hier symbolhaft für eine grundlegende neue didaktische Ausrichtung des Studiums stehen, die gar nicht so neu ist, sondern an Entwicklungslinien anknüpfen kann, was im folgenden Kapitel aufgezeigt wird. Die Einforderung einer verstärkten Fokussierung auf employability soll hingegen symbolisch für einen neuen Schwerpunkt in der inhaltlichen Ausrichtung stehen, der ebenfalls bereits an traditionsreiche Diskussionen anknüpft und unter anderem zur Gründung der Fachhochschulen in den siebziger Jahren geführt hat. Die Begriffe stehen somit symbolhaft dafür, dass die Reformen nicht nur eine strukturelle, sondern auch eine inhaltliche Neuorientierung in der Hochschullehre und ihrer Didaktik auslösen werden (vgl. Clauß 2007, S. 223).

An beiden hier genannten Stichworten, verwendet man sie schlagwortartig und nicht symbolisch, können sich sehr schnell polarisierende Debatten entfachen. Insofern gilt es zu betonen: Genauso wenig wie die Orientierung am learning outcome bedeutet, dass die Curriculumentwicklung losgelöst von den Inhalten einer Disziplin zu sehen ist oder im didaktischen Geschehen nur noch prozess- und teilnehmerorientierte Gruppenprozesse als Königsweg des Kompetenzaufbaus einfordert und damit Frontalunterricht als untaugliche Methode entlarvt wird, impliziert die Stärkung von employability nicht die einseitige Ausrichtung an Berufsmarktinteressen, die die Freiheit von Forschung und Lehre untergraben würde. Meines Erachtens gilt es, sich in der Diskussion über die Veränderungen des Hochschulwesens von einer polarisierenden Denk- und Diskussionsweise zu verabschieden. Vielmehr müssen bisherige Schwierigkeiten und mögliche Fehlentwicklungen in der Umsetzungsphase der Reformen zugunsten der Potentiale, die die neuen Studienstrukturelemente beinhalten, behoben werden. Eine alles andere als leichte Aufgabe, für die keine übergreifende, sondern für die jeweilige Hochschule passende Lösung gefunden werden muss.

Damit kann auf die letzte der drei oben benannten Fragen übergeleitet werden, nämlich inwieweit im Zusammenhang der Studienstrukturreformen eine Wiederherstellung der humboldtschen Einheit von Forschung und Lehre angestrebt werden kann.

Die derzeitigen Veränderungen unter das Bild „Wiederherstellung der humboldtschen Einheit von Forschung und Lehre“ zu stellen, wäre sicherlich falsch. Doch es geht in Anbetracht der gravierenden Veränderungen meiner Ansicht nach auch darum Bildungsideale und Gestaltungsideen für die Hochschule zu entwickeln. Dabei muss nicht alles neu erfunden werden, wie dies treffend in der Redewendung „Wir leben auf den Schultern von Riesen“ zum Ausdruck kommt und ganz besonders für das deutsche Hochschulwesen gilt. Stellenweise erscheint die Situation momentan noch paradox, betrachtet man einerseits die großen Hoffnungen und didaktischen Vorstellungen, die mit den Hochschulreformen verbunden werden und andererseits die Befürchtungen und Schwierigkeiten, die sich aufgrund der Veränderungsdynamik abzeichnen. Doch vielleicht macht es gerade an einem solchen Punkt Sinn, sich auf HUMBOLDT zu beziehen. Die Hochschulentwicklung braucht in Anbetracht der schwierigen Bedingungen umso mehr Grundvorstellungen und Gestaltungsideen. Diese können aus meiner Sicht nicht losgelöst und ohne Kenntnis von den grundlegenden Rahmenbedingungen (Abschnitt 2.1), einem Verständnis von Studienreformthemen, bis hin zu den aktuellen Veränderungstendenzen des Hochschulstudiums (Abschnitte 2.2 und 2.3) entwickelt werden. Angesprochen wurden auch die Gestaltungsmöglichkeiten, die die neuen Studienstrukturelemente bieten und die ausgeschöpft werden müssen (Abschnitt 2.4). Für das Lehren und Lernen an Hochschulen eröffnet der Bologna-Prozess trotz schwieriger Rahmenbedingungen viele Gestaltungsmöglichkeiten. Der Grundstein für einen „shift from teaching to learning“ kann gelegt werden.

Außer Frage steht dabei meines Erachtens, dass eine Bildungsoffensive und eine veränderte Sicht auf Hochschullehre nicht nur in Deutschland keinen Moment zu früh kommen. Welche Ideen und Vorstellungen das neue Sprachspiel um Learning Outcomes und kompetenzorientierte Modularisierung letztlich befördern wird und ob sich darüber eine neue Lehr- und Lernkultur bildet, bleibt nicht nur abzuwarten, sondern aktiv mitzugestalten. Sonst heißt das bittere Fazit am Ende: Die Ideen sind gut, die Umsetzung schlecht.

Im dritten Kapitel wird nun die Aufmerksamkeit auf die an vielen Stellen bereits angesprochene didaktische Neuausrichtung gerichtet. Der Schwerpunkt der Ausführungen liegt auf grundsätzlichen Überlegungen zur Situation des Lehrens und Lernens an Hochschulen (Abschnitte 3.1 und 3.3) und es werden verschiedene Zugänge auf ein Lernverständnis aufgezeigt, um den „shift from teaching to learning“ nachvollziehen zu können (Abschnitte 3.2.1 und 3.2.2). In einem letzten Abschnitt werden aktuelle Entwicklungen im Bereich des mediengestützten Lehrens und Lernen und deren Beitrag zur Entstehung einer neuen Lehr- und Lernkultur thematisiert (Abschnitt 3.4).

3 Lehren und Lernen im Wandel

Das Lehren und Lernen an Hochschulen ist derzeit genauso wie die Hochschul- und Studienstrukturen einem grundlegenden Wandel mit noch ungewissem Ende ausgesetzt. Die Richtung, in die es gehen könnte, hat beispielsweise der WISSENSCHAFTSRAT im Juli 2008 in seinen seit längerem erwarteten *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium* aufgezeigt. Gefordert werden darin nicht nur zusätzliche Investitionen von jährlich 1,1 Milliarden Euro für Personal- und Sachmittel zur Qualitätsverbesserung der Lehre, sondern auch die systematische Entwicklung einer neuen Lernkultur an Hochschulen.

Zum Wandel in der Hochschullehre tragen momentan unterschiedliche Entwicklungen bei: So etwa die Veränderungen der Hochschul- und Studienstrukturen im Rahmen des Bologna-Prozesses, landes- und bundesweite Exzellenz-Initiativen in der Lehre und die zusätzlichen Einnahmen über Studienbeitragsmittel⁴⁹ oder über Förderprogramme des Bundes und der Länder⁵⁰, die der Verbesserung der Lehre dienen. Überlegungen und Initiativen zur Optimierung der Hochschullehre sind meist mit einer grundlegenden Kritik an der gängigen Praxis verbunden: Die Lehre an Hochschulen – so die Generalkritik – wurde jahrzehntelang sträflich vernachlässigt und geht häufig mit einem überholten Verständnis von Lehren und Lernen einher.

Den Maßnahmen und Forderungen daran etwas zu ändern, stehen allerdings hinderliche Rahmenbedingungen gegenüber, die zugleich Erklärungsversuche für die problematische Lehrsituation an Hochschulen liefern. Zu nennen sind hier die stetig wachsenden Studentenzahlen und damit zunehmend schlechter werdenden Betreuungsverhältnisse, die „Verbetriebswirtschaftlichung“ der Hochschulen, die Verschulungstendenzen im Zusammenhang der Studienstrukturreformen und die wachsenden Arbeitsanforderungen der Hochschulangehörigen bei gleichzeitiger Kürzung der Bezüge. Sicherlich muss die Situation an Fachhochschulen und Universitäten differenziert betrachtet werden, jedoch kann grundsätzlich festgestellt werden: Die derzeitigen Initiativen zur Verbesserung des Lehrens und Lernens an Hochschulen

49 Die Möglichkeit Studiengebühren einzuführen, gibt es in Deutschland seit dem Wintersemester 2006/2007 und ist seitdem politisch sehr umstritten. Momentan erheben nur noch die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen Studienbeiträge. In Baden-Württemberg ist die Abschaffung der Gebühren für das Sommersemester 2012, in der Freien und Hansestadt Hamburg für das Wintersemester 2012/2013 vorgesehen.

50 Insbesondere das gemeinsame *Programm des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*, der so genannte *Qualitätspakt Lehre*, kann an dieser Stelle genannt werden. Ab dem Wintersemester 2011/2012 (erste Auswahlrunde) und ab dem Sommersemester 2012 (zweite Auswahlrunde) werden für einen Zeitraum von fünf Jahren insgesamt 186 Hochschulen mit einem Fördervolumen von insgesamt 1 Milliarden Euro gefördert. Im Anschluss der Projektlaufzeit soll nochmals die gleiche Summe für die Fortsetzung der angestoßenen Initiativen oder für neue Aktivitäten bis 2020 zur Verfügung gestellt werden. Insgesamt bleibt die Fördersumme damit allerdings weit unter den oben genannten Empfehlungen des WISSENSCHAFTSRATS.

scheinen auf eine äußerst problematische Ausgangssituation zu treffen. Diese Situation aufgreifend, beginnen die Ausführungen zunächst mit einer einführenden Problemskizze zur Hochschullehre (siehe Abschnitt 3.1). Zudem wird bereits ein Seitenblick auf den Stellenwert eines technologiegestützten Lehrens und Lernens geworfen, welches in einem gesonderten Abschnitt (3.4) ausführlicher betrachtet wird. In der Problemskizze wird dem Klagen über die aktuelle Situation zum hochschulischen Lehren etwas Spielraum gegeben. Vielmehr dient diese Problemsicht jedoch bereits der Überleitung zur Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernvorstellungen und aktuellen Veränderungstendenzen.

Welche Facetten unterschiedliche lerntheoretische Zugänge aufweisen, welche Vorstellungen über das Lernen sich daraus ergeben und was aktuelle Lernvorstellungen kennzeichnet, sind die zentralen Ausgangsfragen zum Abschnitt 3.2 *Zugänge zum Lernen gewinnen*: Mit Blick auf lernpsychologische Erklärungsansätze und eine sich daran anschließende Beschäftigung mit konstruktivistisch und subjektwissenschaftlich geprägten Lernauffassungen wird der Wandel des Lernverständnisses nachvollziehbar. Diese Ausführungen sind notwendige Vorüberlegungen, um sich der Frage, was heute exzellente Lehre auszeichnet, stellen zu können. Hierbei wird zunächst kritisch auf die hochschulpolitischen Bestrebungen nach Exzellenz in der Hochschullehre eingegangen, um in einem zweiten Schritt auf Grundlage der vorangestellten lerntheoretischen Überlegungen eine Vorstellung von exzellenter Lehre zu entwickeln (siehe Abschnitt 3.3).

Abschließend wird auf die Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten eines medienunterstützten Lehrens und Lernens eingegangen, die aufgrund der dynamischen Entwicklungen in diesem Bereich besonders interessant erscheinen (siehe Abschnitt 3.4). Dass diesem Themenbereich erst zum Abschluss des Kapitels Beachtung geschenkt wird, begründet sich in dem Stellenwert, dem der Medieneinsatz im Lehr- und Lernkontext beigemessen werden soll: Erst wenn verschiedene Lehr- und Lernauffassungen und Entwicklungen nachvollzogen wurden, sollte über Formen und Mittel der Unterstützung des Lehrens und Lernens nachgedacht werden. Diese Überlegung wird von ROLF ARNOLD in seinem gemeinsam mit MARKUS LERMEN herausgegebenen Sammelband zur *eLearning-Didaktik* bestätigt, indem er gleich in den einleitenden Worten deutlich macht, dass es gerade diese nicht gibt:

„Denn: Es gibt keine eLearning- Didaktik. Die Fragen, die sich bei der Nutzung neuer Medien in Lehr- Lernprozessen stellen, sind die Alten“ (Arnold 2006, S. 12).

Eine intensive Beschäftigung mit Lehr- und Lernauffassungen unabhängig der Fragen des Medieneinsatzes beugt auch der Gefahr eines „Vorwärts auf dem Weg zurück“ vor. Damit ist gemeint, dass eine vorschnelle und einseitige Fokussierung auf Möglichkeiten des Medieneinsatzes dazu tendiert, eher überwundene Lern- und Lehransätze und längst enttäuschte Lehrillusionen wiederzubeleben (vgl. a.a.O., S. 15f). Die antreibende Kraft für die Gestaltung exzellenter Hochschullehre sollte also nicht der Medieneinsatz, sondern vielmehr ein persönlich reflektiertes Lehr- und Lernverständnis sein.

„An den Hochschulen ändert sich vieles, aber verändert sich auch etwas?“

(Euler 2008, S. 11)

3.1 Wen interessiert akademische Lehre? – Eine einführende Problemskizze

In den bereits erwähnten *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium* zeigt der WISSENSCHAFTSRAT sein Interesse an akademischer Lehre. Dieses Interesse ist nicht weiter verwunderlich, ist es doch die vornehmliche Aufgabe dieses Gremiums, durch Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Hochschulen sowohl der Bundesregierung als auch den Landesregierungen beratend zur Seite zu stehen.

Neben dem politisch geprägten Interesse an Lehre im Sinne der Hochschulentwicklung gibt es natürlich weitere Interessensgruppen für akademische Lehre: An erster Stelle sind die direkt Betroffenen dieser Lehre zu nennen, also die Ausübenden der Lehre und diejenigen, bei denen diese Lehre wirken soll. Hinzu kommt der Personenkreis, der sich professionell mit dem Gegenstand der Hochschullehre auseinandersetzt. Damit sind Personen aus dem Bereich der Hochschuldidaktik gemeint, die entweder in dem Bereich der Hochschullehre forschen oder in diesem Feld Aus-, Fort-, oder Weiterbildungsangebote entwickeln und durchführen. Natürlich können diese Personen auch – ganz im Sinne HUMBOLDTS – forschend und zugleich lehrend im Bereich der akademischen Lehre tätig sein.

Soweit die knappe Antwort auf die in der Überschrift gestellten Frage nach dem Interessentenkreis für akademische Lehre.⁵¹ Der Zusatz *eine einführende Problemskizze* deutet bereits an, dass hier die Meinung vertreten wird, dass die Situation im Bereich der akademischen Lehre problembelastet und das Interesse an der Lehre vergleichsweise gering einzuschätzen ist. Für diese Einschätzung lassen sich – dies wird sich im weiteren Verlauf der Ausführungen zeigen – bei den genannten Interessensgruppen aus Hochschulpolitik, sowie der Lehrer- und Studentenschaft zustimmende und belegende Aussagen und Argumente finden.

So etwa in der bereits erwähnten Veröffentlichung des WISSENSCHAFTSRATES, der seinen über 100-seitigen *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium* eine Beschreibung zur Ausgangslage vorangestellt hat. Dort wird festgestellt, dass es „nach wie vor an wesentlichen Grundvoraussetzungen für eine systematische Weiterentwicklung der Qualität von Lehre und Studium“ (WR 2008, S. 7) fehlt.

51 Im Fokus steht hier der engere Kreis der Interessensgruppen, die an konkreten Ausgestaltungsfragen des hochschulischen Lehrens und Lernens interessiert sind. Einem weitergefassten Interessenskreis gehören natürlich auch Vertreter der Wirtschaft und der beruflichen Praxis, sowie die Öffentlichkeit insgesamt an.

Eine dieser fehlenden Grundvoraussetzungen wird in der erst noch zu etablierenden Lehrkultur an Hochschulen gesehen, „in der Lehrleistungen in gleichem Maße wie Forschungsleistungen zur Reputation beitragen können.“ (a.a.O., S. 8)⁵² Diese Forderung ist in Anbetracht der aktuellen Praxis fast als revolutionär zu bezeichnen: Momentan verhilft erfolgreiche Forschung zu weiteren Mitarbeitern, mehr finanziellen Mitteln und besserer Grundausstattung. Ein größeres Engagement in der Lehre wird hingegen äußerst selten in Form von zusätzlichen Mittelzuweisungen, besserer Ausstattung oder Anerkennung honoriert, führt aber meist zu höherer Arbeitslast durch mehr Studierende und Prüfungen. Ein besonderes Engagement in der Lehre ist für eine Hochschulkarriere von untergeordneter Bedeutung. Einen Ruf oder Gehaltszuschläge bekommt man aufgrund von Leistungen in der Forschung, nicht von Lehrleistungen. Obwohl die Lehre insbesondere in stark nachgefragten Fächern meist den Hauptteil der Arbeitszeit einnimmt, führen die aufgezeigten Rahmenbedingungen dazu, dass Lehre eher als Belastung, Möglichkeiten der Forschung dagegen als Belohnung erlebt werden (vgl. a.a.O., S. 43f).

Deshalb muss es – so das Plädoyer des WISSENSCHAFTSRATES – letztlich darum gehen, „eine veränderte Lehrkultur zu schaffen, die sich durch einen erhöhten Stellenwert von Studium und Lehre, durch die Wertschätzung für ein Engagement in diesem Bereich und durch ein permanentes Streben nach Verbesserungen auszeichnet.“ (a.a.O., S. 54) Der WISSENSCHAFTSRAT verdeutlicht in seinen Empfehlungen den unbefriedigenden Stellenwert, den die akademische Lehre in der Wissenschaft insgesamt einnimmt. Gefordert wird eine Verständigung über ein anderes Selbstverständnis, welches sich an dem Anspruch der Einheit von Forschung und Lehre orientieren soll, aber nicht dahingehend missverstanden werden darf, dass „die Ausgestaltung der Lehre in das Belieben des einzelnen Lehrenden gestellt sei.“ (a.a.O., S. 64)

Lehrende und Studierende tragen gemeinschaftlich die Verantwortung für die Lehre. Im Mittelpunkt steht die Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen. Studierende werden dabei als aktive Partner der Lehrenden und nicht als passive Empfänger von Lehrangeboten angesehen (vgl. a.a.O., S. 62). Damit plädiert der WISSENSCHAFTSRAT für „eine moderne Version der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden an den Hochschulen“ (ebd.), die sich durch Offenheit, Bereitschaft zur Kooperation und ein Klima wechselseitiger konstruktiver Kritik auszeichnet.

Das Engagement in der Lehre soll sich auch in einer differenzierteren Berechnung und Bewertung des Lehraufwandes widerspiegeln. Die unterschiedliche zeitliche Belastung der Lehrenden soll je nach Veranstaltungsform, Anzahl der Studierenden, Vorbereitungs- und Prüfungsaufwand und Betreuungsaufgaben genauer als bisher dokumentiert werden, um letztlich die Arbeitslast gerechter verteilen zu können

52 Als ein Vorstoß in diese Richtung kann auch die vom STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT vorgeschlagene Gründung einer *Deutschen Lehrgemeinschaft (DLG)* in Analogie zur *Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)* angesehen werden. Die Idee ist es, eine kontinuierliche Drittmittelförderung für die Entwicklung von innovativen Lehrvorhaben und damit verbundene Forschungsprojekte zu etablieren.

(vgl. a.a.O., S. 88).⁵³ Ermöglicht werden sollen zudem eine Flexibilisierung der Deputatsanforderungen und die Möglichkeit einer zeitweiligen Reduktion des Deputats. Die Lehrverpflichtung von Lehrenden an Fachhochschulen wird grundsätzlich als zu hoch eingeschätzt (vgl. ebd.).⁵⁴

Als einen weiteren notwendigen Schritt, der zur Stärkung des Stellenwerts von akademischer Lehre dient, spricht sich der WISSENSCHAFTSRAT für eine differenzierte Personalstruktur aus. Damit werden die im Vorjahr herausgegebenen *Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten* bekräftigt und konkretisiert. Die Notwendigkeit einer solchen Maßnahme liegt aufgrund der seit langem bestehenden Überlast im Lehrbereich und der zu erwartenden demographisch bedingten erhöhten Studienplatznachfrage auf der Hand und ist als Bestandteil des Gesamtkonzepts zur Verbesserung der Qualität der Lehre anzusehen. Der WISSENSCHAFTSRAT schlägt die Schaffung von Stellen mit dem Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre vor. Diese neue Personalkategorie soll sowohl auf der Ebene der Professuren, wie auch im Bereich des wissenschaftlichen Mittelbaus mit einer maximalen Lehrverpflichtung von 12 Semesterwochenstunden etabliert werden und etwa einen Anteil von 20% der Hochschullehrerschaft ausmachen (vgl. a.a.O., S. 74). Betont wird, dass unabhängig der Statusgruppe Freiräume zur eigenen Forschung erhalten bleiben müssen.

Der Hinweis auf die Forschungsmöglichkeiten ist vor dem Hintergrund der seit 2006 von verschiedenen politischen Gremien angestoßenen Diskussion über die Schaffung einer neuen Personalkategorie zu sehen. Die unterschiedlichen Vorschläge stehen unter der Kritik, dass auf diesem Wege „Lehrknechte“ geschaffen werden und die Einheit von Forschung und Lehre nicht mehr zu verwirklichen ist.⁵⁵ Neben der Aufrechterhaltung eines Mindestmaßes an Forschungsfreiräumen, um eine am

53 Verwiesen wird auf das in der Diskussion befindliche und von HANDEL/HENER/VOEGELIN im Jahre 2005 vorgelegte Konzept *Teaching Points als Maßstab für die Lehrverpflichtung und Lehrplanung* (CHE-Arbeitspapier Nr. 69, im Internet unter: http://www.che.de/downloads/CHE_TeachingPoints_AP69.pdf, Stand: 09.03.2012). Unabhängig der Forderung einer Überarbeitung oder Abschaffung der *Kapazitätsverordnung (KapVO)* (vgl. Wex 2005, S. 99-105 und WR 2004, S. 54) gewinnen nach meiner Einschätzung differenziertere Ansätze der leistungs- und belastungsorientierten Mittelvergabe und Belohnungssysteme (etwa durch die Vergabe von „Intensive Points“) für die zentralen Aufgabenbereiche in Lehre, Forschung und Administration an Bedeutung. In der Praxis ist dies häufig ein schwieriger Spagat zwischen Überregulierung und Bürokratisierung einerseits und Herstellung höherer Transparenz der Arbeitsbelastung und (Mittelverteilungs-)Gerechtigkeit andererseits.

54 Die Regellehrverpflichtung beträgt an Fachhochschulen 18 bis 19 Semesterwochenstunden (eine Ausnahme stellt das Land Sachsen-Anhalt mit 16 Semesterwochenstunden dar). Das Land Brandenburg bietet bereits die Möglichkeit, wenn auch im geringem Umfang, Professoren mit Schwerpunkt in der Forschung mit einem Lehrdeputat von neun bis zwölf Semesterwochenstunden zu besetzen (siehe die Lehrverpflichtungsverordnung des Landes Brandenburg, LehrVV, §5, Abs.1; veränderte Fassung vom 18.12.2008).

55 Eine erste Übersicht über die Diskussionsbeiträge zur Einführung so genannter Hochdeputatsstellen beziehungsweise Lehrkräfte für besondere Aufgaben findet sich in dem Artikel *Synopse zur Einführung neuer und zusätzlicher Personalkategorien sowie anderer kapazitätswirksamer Maßnahmen* von CLAUDIA KLEINWÄCHTER aus dem Jahre 2006 (siehe <http://www.gew.de>: Arbeitspapiere Hochschule und Forschung, 2006/10) und laufend aktualisiert auf der Internetseite des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg: <http://www.hof.uni-halle.de/dokumentation/lehrverpflichtungen.htm>, Stand: 09.03.2012.

aktuellen Stand der Forschung orientierte Lehre gewährleisten zu können, müssen ausreichend Gelegenheiten zur Wahrnehmung von Schulungsangeboten geboten, Chancen auf Anschlussbeschäftigung geschaffen, sowie die Möglichkeiten einer Verlagerung des Tätigkeitsschwerpunktes in Forschung oder Administration eingeräumt werden. Nur in Verbindung solcher Rahmenbedingungen und einer entsprechenden Grundausstattung können die Attraktivität des Hochschullehrerberufs und die akademische Lehrqualität sichergestellt und die unterschiedlichen Aufgaben der Hochschulen optimal erfüllt werden (vgl. a.a.O., S. 75).

Der WISSENSCHAFTSRAT betont, dass ein Ausbau des Lehrpersonals nur nutzbringend ist, wenn dieser mit der Schaffung weiterer Qualifizierungsangebote verbunden wird (vgl. a.a.O., S. 66). Damit wird eine weitere Forderung, die ebenfalls bereits in den benannten Empfehlungen aus dem Vorjahr ausgesprochen wurde, wiederholt und bestärkt. Kritisiert wird, dass ein umfangreiches und strukturiertes Angebot zur Vermittlung von Lehrkompetenzen bislang fehlt. Angeregt wird, dass ein solches Angebot möglichst umgehend für alle Nachwuchskräfte und Hochschullehrer zur Verfügung zu stellen sei, um überhaupt eine lehrorientierte Reform der Personalstruktur in Angriff nehmen zu können (vgl. WR 2007, S. 5).

Hochschullehrer sind derzeit in Bezug auf ihre Lehrtätigkeiten weitgehend Autodidakten und Lehre basiert im Gegensatz zur hoch professionalisierten Forschung in der Regel lediglich auf eigenen Erfahrungen und findet ohne regelmäßiges professionelles Feedback statt. Empfohlen werden ein zügiger Ausbau der Kompetenzvermittlung und Personalentwicklung und die Etablierung von Instrumenten zur Bewertung von Lehrkompetenzen. Zur Qualifikation für die Lehre müssen beispielsweise Methoden des Lehrens und Lernens vermittelt, Hilfestellungen zur Planung und Durchführung der Lehrangebote gegeben, sowie Methoden zur Förderung des studentischen Lernens, Gestaltungsmöglichkeiten von Prüfungen und Konzepte zur Qualitätssicherung und -entwicklung vermittelt werden (vgl. WR 2008, S. 67). Aber auch die Entwicklung und das Management von kompletten Studiengängen, die Optimierung der Studienberatung und -betreuung und die Konzipierung neuer Lehrkonzepte sind wichtige Bestandteile solcher Qualifikationsprogramme (vgl. ebd.).

Zusammenfassend können die vom WISSENSCHAFTSRAT angesprochenen notwendigen Maßnahmen zur Schaffung von Grundvoraussetzungen für die Verbesserung der Lehrsituation an Hochschulen in zwei Themenbereiche unterteilt werden:

- 1.** Entwicklung einer Lehrkultur, beispielsweise durch Anhebung des Stellenwerts von Lehre und Neubewertung des Lehraufwandes, Förderung des Austausches über Lehre und Schaffung von Anreizstrukturen für die Lehre.
- 2.** Differenzierung der Personalstruktur in Verbindung mit dem Aufbau eines gezielten und strukturierten Angebots zur Vermittlung von Lehrkompetenzen für alle Lehrenden.

Erwartungsgemäß fällt die Kritik an der gängigen Praxis der Hochschullehre eines politisch beratenden Gremiums wie dem WISSENSCHAFTSRAT vergleichsweise gemäßigt aus. Dies ändert sich, wenn man so manche Meinungsbekundungen aus der Hochschullehrerschaft zur Kenntnis nimmt.

Auf der Suche nach einer Bestätigung der Einschätzung, dass die Lehrsituation an Hochschulen auch aus Sicht der Hochschullehrerschaft als problematisch bewertet wird, sollen aufgrund der Notwendigkeit der Eingrenzung zunächst ein paar Stimmen von Professoren, die einen lokalen Bezug zur UNIVERSITÄT KASSEL und damit der Entstehungsstätte dieser Dissertation haben, Erwähnung finden. So bringt etwa der Erziehungswissenschaftler HEINRICH DAUBER seinen Eindruck zur Hochschullehre bereits vor über fünfzehn Jahren wie folgt zu Papier:

„Wissenschaftliche Lehre, Wissensvermittlung an Hochschulen, folgt, jahrzehntelanger Reformbewegungen zum Trotz, nach wie vor weithin einem Modell, das in vieler Hinsicht unbefriedigend, lernpsychologisch gesehen ziemlich ineffektiv und pädagogisch betrachtet, wenig persönlichkeitsbildend ist.“ (Dauber 1997, S. 45)

Eine ähnliche Kritik an einer solchen unzeitgemäßen Lehr- und Lernauffassung und -praxis äußert der Gestaltpädagoge und Kreativitätsforscher OLAF-AXEL BUROW, der darauf hinweist, dass doch spätestens seit der „konstruktivistischen und biographieorientierten Wende [...] jedem klar sein [sollte], dass Lernen ein individueller Prozess der aktiven Aneignung und Bedeutungssetzung ist.“ (Burow 2003, S. 250) BUROW führt an der UNIVERSITÄT KASSEL regelmäßige Befragungen von Studierenden der Pädagogik und des Lehramts hinsichtlich der Art der Veranstaltungen innerhalb dieser Fächer durch. Die Ergebnisse dieser jährlichen Befragungen zeigen, dass bis zu 80-95% der Lehrangebote nach wie vor tendenziell im Vorlesungsstil stattfindet und folglich Gruppenarbeit oder gar selbstorganisiertes Teamlernen eine äußerst geringe Rolle spielen (vgl. a.a.O., S. 249). Auch wenn diese Befragungen keinesfalls eine Analyse der Lehrsituation an der Hochschule darstellen, kann darauf basierend doch die Vermutung geäußert werden, dass sich der Lehrstil als wenig abwechslungsreich darstellt. Zwar können, so gibt BUROW weiter zu bedenken, auch gut aufbereitete Vorlesungen oder medienunterstützter Frontalunterricht sehr gut und lernförderlich sein, jedoch verliert jedes Instrument an Wert, wenn es als Monokultur geführt wird (vgl. a.a.O., S. 249f).

Mit Blick auf die Verbreitung von Ansätzen des forschenden Lernens beschreibt FRIEDERIKE HEINZEL, Professorin für Erziehungswissenschaften an der UNIVERSITÄT KASSEL, die Schwierigkeit, sich gegen die studentische Forderung von Handlungsanleitung und Musterlösungen durchzusetzen (vgl. Heinzl/Marini 2009, S. 138f). Problematisch erscheint ihr auch, dass forschungsmethodisches Wissen nur wenig gelehrt wird und wissenschaftliches Wissen bei vielen Studierenden gar nicht als relevant für den Berufsalltag angesehen wird. Sie plädiert für die Herausbildung einer reflexiven Haltung im Studium, die eben nicht auf Lösungswissen abzielt. Die neuen Studienstrukturen wurden dabei genutzt, eben einen solchen „Output“ zu beschreiben und durch geeignete Lehrformen (wie etwa Forschungswerkstätten oder online-unterstützte Fallarbeit) und Prüfungsformen (Lerntagebücher, Portfolios, etc.) verstärkt zu verankern (vgl. a.a.O., S. 139f). Hierbei konnten also die

neuen Studienstrukturen nutzbringend für die Verwirklichung didaktischer Ansätze eingesetzt werden. Allerdings sind ebenso die negativen Auswirkungen und bestehenden Probleme der neuen Studienstrukturen bekannt und im vorausgehenden Kapitel beschrieben worden.

Noch gilt also: In Anbetracht der gängigen Lehrpraxis, die auch Rückschlüsse auf die Lernpraxis zulässt – doch dazu später mehr – scheint in vielen Fällen ein radikales Umdenken im Sinne des erwähnten „shift from teaching to learning“ durchaus notwendig zu sein. Die Forderung nach einer, beziehungsweise die Hoffnung auf eine neue Lehr- und Lernkultur erscheint hier berechtigt und wünschenswert.

Neben den Beobachtungen und Einschätzungen von Lehrenden der UNIVERSITÄT KASSEL kommt auch KARL ULRICH MAYER in seinem Artikel über *Das Hochschulwesen* zu einer scharfen Kritik der Hochschullehre:

„Unter all ihren Leistungen ist der Beitrag der Hochschulen zur Lehre am zweifelhaftesten. Die Art und Weise, wie die Hochschulen mit ihren Studierenden umgehen, ist nach einhelliger Meinung in vieler Hinsicht Besorgnis erregend und lässt sich am besten als ‚strukturelle Vernachlässigung‘ bezeichnen.“ (Mayer 2008, S. 618).

Ein Grund hierfür ist sicherlich darin zu sehen, dass sich das Selbstverständnis von Hochschullehrenden – und dies wird durch Befragungen belegt – eher durch Forschung als durch Lehre definiert (vgl. Mayer 2008, S. 602).⁵⁶ Häufig wird keine Notwendigkeit gesehen, die Lehre zu ändern oder zu verbessern. Besonders problematisch ist zudem, dass Hochschullehrende bekanntermaßen nicht systematisch auf ihre Lehrtätigkeit vorbereitet werden (vgl. Strittmatter-Haubold 2003, S. 237).

In Bezug auf die Umsetzung der Modularisierung kritisiert TERENCE N. MITCHELL, ehemaliger Professor an der TECHNISCHEN UNIVERSITÄT DORTMUND, dass viele Lehrenden nur „ihre (angebliche) Bedeutung in der Anzahl an credits widergespiegelt sehen, die auf ihre Veranstaltungen entfallen.“ (Mitchell 2007 (c), S. 32) Das Problem besteht darin, „dass viele Dozenten einfach nicht bereit sind, sich mit ihren Kollegen über die Lehre zu unterhalten und die Studiengänge vernünftig miteinander zu planen.“ (ebd.) Die Folge ist, dass Modularisierung nicht ernst genommen wird und Module kreiert werden, die nicht aufeinander abgestimmt sind (vgl. ebd.).

Deutlich wird durch diese einleitende Problemskizze aus Sicht einzelner Hochschullehrender, dass die Voraussetzungen für einen experimentellen und offenen Umgang mit neuen Herausforderungen und Möglichkeiten, die sich für das Lehren und Lernen an Hochschulen ergeben, wenig ermutigend sind. Solche Herausforderungen

56 KARL ULRICH MAYER bezieht sich hierbei auf Befragungen aus dem Jahre 1995 von JÜRGEN ENDERS/ULRICH TEICHLER und eine Veröffentlichung von UWE SCHIMANK, der den Veränderungsdruck auf die Forschung durch die zunehmende Lehrbelastung thematisiert. Auf die Untersuchung von ENDERS/TEICHLER nimmt auch ULRICH WELBERS ausführlicher Bezug (vgl. Welbers 2007 (b), S. 238-242). Eine aktuelle Untersuchung hebt hervor, dass die Lehre an Bedeutung gewinnt, aber insbesondere Nachwuchswissenschaftler zunehmend unter dem „Lehre-Forschung-Zielkonflikt“ leiden (vgl. Esdar u.a. 2011, S. 197-201).

und Möglichkeiten ergeben sich derzeit, wie dies im vorausgehenden Abschnitt 2.4 aufgezeigt wurde, durch die im Bologna-Prozess angelegten Veränderungen, aber auch – und dies wird im Abschnitt 3.4 näher beleuchtet – durch Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien. Allerdings fällt die Bereitschaft sich mit Neuen Medien in den Hochschulen zu beschäftigen tendenziell eher gering aus. So ist dem *HIS-Bericht*⁵⁷ zu *Nachhaltigkeitsstrategien für E-Learning im Hochschulbereich* die Einschätzung zu entnehmen, dass circa 40% der Hochschullehrenden dem Thema eLearning eher reserviert und etwa 40% neutral gegenüber eingestellt ist. Lediglich 20% werten die Entwicklungen demnach als positiv (vgl. Kleimann/Wannemacher 2003, S. 52). Auch jüngere Untersuchungen und Veröffentlichungen zu diesem Thema zeigen, dass zwar ein Bedeutungszuwachs bezüglich des Medieneinsatzes im Hochschulbereich erwartet wird, aber es sich um einen nur langsam vollziehenden Prozess handelt, der nach wie vor mit erheblichen Akzeptanzproblemen zu kämpfen hat.⁵⁸ Zudem sind die Erwartungen und Interessen an einem Medieneinsatz im Hochschulkontext häufig unklar und reichen von didaktischer Innovation, Erschließung neuer Bildungsmärkte bis hin zu Mitteleinsparungen. Diese unterschiedlichen, häufig überhöhten Erwartungen, wirken sich vermutlich eher hemmend auf einen an didaktischen Fragestellungen orientierten Zugang zum Thema eLearning aus. Erschwerend kommt hinzu, dass es keine oder nur gering ausgeprägte Anreiz- und Unterstützungsstrukturen für Hochschullehrende gibt, sich mit dieser Thematik überhaupt auseinanderzusetzen (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003, S. 22). Vielfach wird aber auch schlichtweg das Fehlen von bestimmten Kompetenzen der Lehrenden bemängelt, wie beispielsweise ein Fehlen an didaktischer Phantasie und Kreativität sowie ein unzureichendes Maß an Medienkompetenz, welches erst die Möglichkeit eröffnet, den Einsatz neuer Technologien zu einer Arbeitserleichterung werden zu lassen (vgl. Schulmeister 2001, S. 310; Burow 2003, S. 250; Reinmann-Rothmeier 2003, S. 22f).

Nachvollziehbar wird anhand der Ausführungen die überwiegend reservierte und neutrale Haltung vieler Lehrender gegenüber dem Einsatz Neuer Medien. Bei der Zuschreibung von Kompetenzdefiziten ist zu berücksichtigen, dass diese Defizite einerseits Folge der fehlenden Anreiz- und Unterstützungsstrukturen sind und andererseits aufgrund der gering ausgeprägten Akzeptanz des Themas eLearning häufig von Lehrenden selbst nicht als Defizite ihrer Lehrkompetenz anerkannt und erlebt werden.

57 HIS ist das Akronym für HOCHSCHUL-INFORMATIONEN-SYSTEM. Die HIS- Gesellschaft, die seit 1992 durch Bund und Länder finanziert wird, unterstützt die Hochschulen in ihren Bemühungen um eine rationale und wirtschaftliche Erfüllung ihrer Aufgaben. Zu diesem Zweck werden regelmäßig Untersuchungen durchgeführt, sowie Gutachten und Berichte zur Schaffung von Entscheidungsgrundlagen veröffentlicht.

58 Beispielhaft sei hier die Studie von BENITA WERNER aus dem Jahre 2006 genannt: *Status des E-Learning an deutschen Hochschulen* (Quelle: http://www.e-teaching.org/projekt/fallstudien/Status_des_ELearning.pdf, Stand: 09.03.2012); sowie die gemeinsame Befragung des MULTIMEDIA KONTOR HAMBURG und des Essener MMB INSTITUT FÜR MEDIEN- UND KOMPETENZFORSCHUNG von über 300 deutschen Hochschulen zum Stellenwert und zur Verbreitung computerunterstützter Lernformen aus dem Jahre 2004 (siehe Pressemitteilung zu dieser Studie im Internet unter: <http://www.mmb-institut.de/>).

Durch die Aussagen einiger Hochschullehrender und den Blick auf die Akzeptanz von eLearning als ein Beispiel für neue Entwicklungen im Bereich des Lehrens und Lernens, konnten weitere Argumente gefunden werden, die die tendenziell schwierige Ausgangslage für die Hochschuldidaktik unterstreichen. Hinzu kommt, dass die konkrete Umsetzung der Bologna-Reform und die Folgen für die Hochschullehre aus Sicht der Hochschullehrerschaft tendenziell problematisch eingestuft werden. Die Gründe dazu liegen nach Lektüre des vorausgehenden Kapitels auf der Hand. EWALD TERHART beschreibt in seinem Artikel *Die Lehre in der Zeit der Modularisierung* in aller Deutlichkeit die aktuellen Schwierigkeiten wie etwa die zunehmende Arbeitslast. Er kommt aber letztlich zu dem Schluss, dass erstens viele der deutlich werdenden Probleme bereits seit langem bestehen und zweitens derzeit „alle beteiligten Individuen wie Instanzen in den Hochschulen gezwungen sind, der Lehre mehr Aufmerksamkeit zu widmen und sich selbst hinsichtlich ihrer individuellen Lehrtradition stärker zu reflektieren und zu kontrollieren.“ (Terhart 2005, S. 100) Dieser reflexive Zugang zu dem sich aktuell vollziehenden Strukturwandel ist zu begrüßen, da aus meiner Sicht grundsätzlich festzuhalten ist: Die didaktische Intention der Reform und die tatsächliche Umsetzung klaffen derzeit noch weit auseinander – was momentan hinderliche wie auch anregende Auswirkungen auf die Akzeptanz und schwungvolle Realisierung von hochschuldidaktischen Maßnahmen hat.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sowohl der Einsatz von den sich stetig „erneuernden Medien“ (siehe hierzu die Ausführungen im Abschnitt 3.4) in der Hochschullehre wie auch die konkrete Umsetzung der Hochschulstrukturreform im Zusammenhang des Bologna-Prozesses neue Herausforderungen und Ansprüche an die Hochschuldidaktik stellen. Dies bringt sowohl zusätzliche Belastungen wie auch neue Gestaltungsspielräume mit sich.

Im folgenden Abschnitt wird *die einführende Problemskizze* noch mit Einblicken aus Sicht der „Betroffenen“ beziehungsweise „Konsumenten“ der Hochschullehre angereichert. In Anbetracht der aufgezeigten misslichen Lage liegt die Vermutung nahe, dass die Mehrheit der Studierenden, die mancherorts auch noch durch die in einigen Bundesländern eingeforderten Studiengebühren zusätzlich zur Kasse gebeten werden oder zeitweise wurden, eine deutliche Kritik üben. Im Jahr 2009 kam diese kritische Stimmung in Form des bundesweiten Bildungsstreiks sehr deutlich zum Ausdruck.

Erstaunlicherweise fällt eine studentische Bewertung der Studiensituation im August 2008 noch recht positiv aus. Zumindest wurden so die Ergebnisse des *10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*⁵⁹ interpretiert, die im August 2008 vom BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) veröffentlicht wurden. Das BUNDESMINISTERIUM betont in einer Pressemitteilung

59 Im Laufe der Erstellung dieser Arbeit ist bereits der *11. Studierendensurvey* im März 2011 erschienen. Die Befragung hierzu erfolgte im Wintersemester 2009/2010 und fällt damit in den Zeitraum der bundesweiten Studierendenproteste. Auch hier zeigt sich eine sehr differenzierte Einschätzung der Studienqualität. Der aktuelle *Studierendensurvey* sowie die Videoaufzeichnung der Pressekonferenz zur Vorstellung der Umfrageergebnisse sind im Internet abrufbar unter www.bmbf.de/de/15967.php, Stand: 09.03.2012.

vom 14. August 2008 einerseits, dass die positiven Bewertungen in der Bilanz erfreulicherweise erstmals überwiegen, verweist aber andererseits auf die weiterhin bestehenden und zum Teil erheblichen Mängel.⁶⁰

Bezogen auf die Lehre fordern immerhin mit jeweils 43% der Studierenden an Universitäten einen stärkeren Praxisbezug und häufiger Veranstaltungen im kleineren Kreis. An dritter Stelle der als sehr dringlich eingestuften Verbesserungsvorschläge wird von 36% der befragten Studierenden die Forderung nach verbesserten Arbeitsmarktchancen gestellt. Von Studierenden an Fachhochschulen wird diese Forderung mit 38% der Stimmen sogar am häufigsten benannt. Der Wunsch nach weniger Teilnehmern in den Veranstaltungen steht bei Studierenden an Fachhochschulen mit 26% immerhin noch an vierter Stelle, hingegen taucht der Wunsch nach mehr Praxisbezug in den Fachhochschulen nicht unter den Top 5 der Verbesserungswünsche auf.

In Bezug auf die Lehrsituation wird weiterhin von etwa einem Drittel der Studierenden an Universitäten eine intensivere Betreuung durch Lehrende gewünscht, in Fachhochschulen werden von 30% der Befragten so genannte Brückenkurse in den Anfangssemestern gefordert (vgl. BMBF 2008, S. 56f).

Auch wenn die Dringlichkeit der Anliegen im Vergleich zu den vorausgehenden Umfragen in fast allen Bereichen abgenommen hat, bleibt die Kritik an fehlendem Praxisbezug, überfüllten Lehrveranstaltungen oder an der Beratungsintensität durch die Lehrenden ein dringlich zu lösendes Problem (vgl. ebd.). Insbesondere bei der Eindämmung überfüllter Lehrveranstaltungen an den Universitäten konnten noch keine nachhaltigen Fortschritte erzielt werden. Besonders betroffen sind hiervon die Geistes- und Sozialwissenschaften (vgl. a.a.O., S. 35).

Auch auf die Zufriedenheit mit der didaktischen Lehrgestaltung wird in der Studierendenbefragung eingegangen und differenziert nach Fächergruppen ausgewertet. In den meisten Lehrveranstaltungen finden beispielsweise 71 % der befragten Studierenden an Fachhochschulen in der Fachrichtung Sozialwesen, dass „Vorträge verständlich und treffend“ gehalten werden. Die Studierenden des Sozialwesens geben damit insgesamt die beste Bewertung für den Vortragsstil ihrer Lehrenden ab, dessen positive Bewertungen sich in anderen Fächerrichtungen an Universitäten in diesem Bereich zwischen 47% und 63% bewegen.

Des Weiteren sind 61% der befragten Studierenden des Sozialwesens der Ansicht, dass in den meisten Lehrveranstaltungen das Lernziel klar definiert wird und 64% sind mit der Unterstützung, die im Zusammenhang der Prüfungen gegeben werden,

⁶⁰ Bei der Befragung haben sich im Wintersemester 2006/2007 rund 8.350 Studierende beteiligt. Der *Studierendensurvey* wird seit 25 Jahren in einem dreijährigen Turnus durchgeführt und liefert Informationen zum sozialen Profil und Herkunft der Studierenden, sowie zu Studienmotiven, -erwartungen und -strategien, zur Situation der Lehre bis hin zu den erwarteten Berufsaussichten und den Verbesserungswünschen und Forderungen der Studierenden. Verantwortlich für die Erhebung zeichnet sich eine Hochschulforschungsgruppe an der UNIVERSITÄT KONSTANZ (u.a. TINO BARGEL, MICHAEL RAMM und FRANK MULTRUS).

in den meisten Veranstaltungen zufrieden. Im Vergleich zu anderen Fachrichtungen immer noch mit einem prozentual höheren Anteil, aber nur in einem Zustimmungsbereich von 30 - 40% sind die Sozialwesenstudenten der Meinung, dass in den überwiegenden Veranstaltungen die Motivation geweckt wird, sich vergewissert wird, ob der Stoff verstanden wurde und in ausreichender Weise Zusammenfassungen und Wiederholungen vorgenommen werden (vgl. a.a.O., S. 31f).

Insgesamt nutzen die Studierenden die Anwendungen über das Internet für ihr Studium immer häufiger. Mittlerweile verschaffen sich 93% der Studierenden über das Internet Zugang zu Lehrmaterialien und Skripten, darunter geben 73% der Befragten sogar eine häufige Nutzung an. Die Literatursuche betreiben etwa 81% über das Internet und von 70% der Studierenden wird dieses auch zur Vorbereitung auf Prüfungen genutzt. Die Internetnutzung stieg damit in allen benannten Anwendungsbereichen zwischen 1998 und 2007 von 11-37% auf 70-93% der Studierenden. Auch die Kontaktaufnahme zu Lehrenden über das Internet oder per eMail ist von 7% auf beachtliche 57% gestiegen. Festzustellen ist zudem, dass sich das Ausmaß der privaten wie auch studienbezogenen Internetnutzung von weiblichen Studierenden im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen angleicht (vgl. a.a.O., S. 34f).

Bedenkenswert sind meines Erachtens die Ergebnisse, die die Einschätzung des Bologna-Prozesses betreffen, die zum dritten Mal seit 2001 in dem *Studierenden-survey* abgefragt wurde. So etwa sind die positiven Erwartungen an den Bachelor-Abschluss rückläufig, wie beispielsweise die Annahme, dass die Attraktivität deutscher Hochschulen für ausländische Studierende steigt oder dass den Bachelor-Absolventen gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt eingeräumt werden. Die Befürchtungen werden hingegen von immer mehr Studierenden geteilt, so etwa gehen etwa 50% der befragten Studierenden von einer geringeren wissenschaftlichen Qualität der Ausbildung aus, sehen eine starke Einschränkung der individuellen Studiengestaltung und sind der Auffassung, dass der Bachelor-Abschluss zu Akademikern zweiter Klasse führt (vgl. BMBF 2008, S. 43). Diese anhaltende kritische Einschätzung wurde bereits damals als bedenklich eingestuft (vgl. ebd.) und wurde in den darauf folgenden Studierendenprotesten im Jahr 2009 nochmals in verschärfter Form vorgetragen. Erst nach dieser Zuspitzung der öffentlichen Kritik und den Reaktionen darauf erhält der Bologna-Prozess aus meiner Sicht langsam mehr Zustimmung und gerät aus der pauschalen Generalkritik. Denn nicht die neuen Strukturelemente, wie etwa die gestuften Studienstrukturen und die Modularisierung sind der eigentliche Grund für die negativen Einschätzungen, sondern die zum Teil unmotivierte oder oberflächliche Umsetzung der Reformen. In der Folge sind zum Teil überreglementierte Studiengänge mit einer zu hohen Prüfungsdichte entstanden, die insbesondere in der ersten Studienstufe den Ansprüchen eines wissenschaftlichen Studiums mit Forschungs- und Anwendungsbezug nicht gerecht werden. Gelingt es im Rahmen hochschuldidaktischer Initiativen die Ausgestaltung der neuen Studienstrukturen sinnvoll umzusetzen, kann Hochschuldidaktik auch als Motor für Studienreform und Hochschulpolitik dienen und bleibt damit nicht auf das Tätigkeitsfeld der Lehre beschränkt.

Abschließend können die Ausführungen zur Situation des Lehrens und Lernens an Hochschulen in einer *Problemskizze* in Form einer Mind-Map zusammenfassend dargestellt werden.

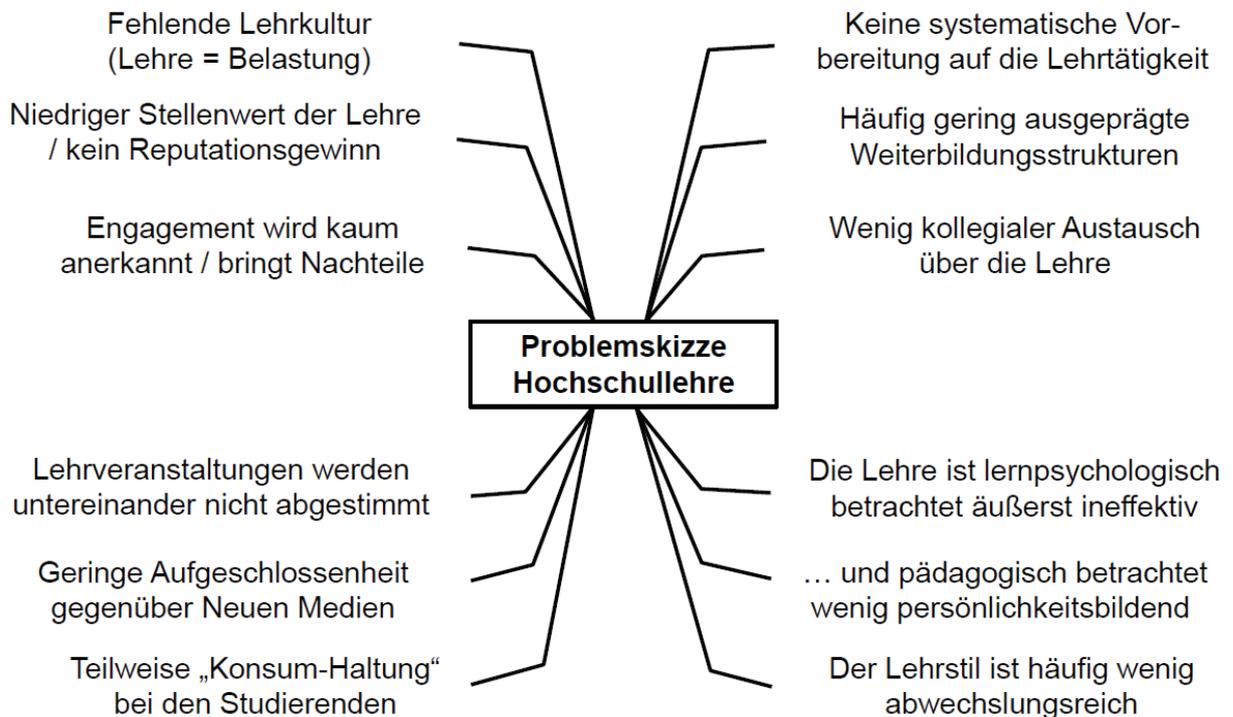


Abb. 6: Problemskizze Hochschullehre

Der skizzenhafte Charakter der Ausführungen zur Situation der Lehre an Hochschulen liegt auf der Hand: So beschränkt sich die politische Sicht auf die Hochschullehre auf einen Akteur, die Stimmen aus der Hochschullehrerschaft auf persönliche Statements und das studentische Stimmungsbild auf ein interpretationsabhängiges Umfrageergebnis. Dennoch ist das Ziel des Abschnitts erreicht, nämlich zentrale Problembereiche und damit Verbesserungsnotwendigkeiten im weiten Feld der Hochschullehre aufzuzeigen. Vor diesem Hintergrund werden in dem folgenden Abschnitt 3.2 zentrale lerntheoretische Zugänge nachvollzogen, um im Anschluss auf die Frage, wie demzufolge exzellente Lehre gesehen werden kann, einzugehen. Inwieweit fordern neuere lerntheoretische Zugänge eine Veränderung des Lehrhandelns und der institutionellen Rahmenbedingungen des Lehrens an Hochschulen ein und wie kann darauf reagiert werden? Dieses Zusammenspiel zwischen Lernverständnis und Lehrhandeln gewinnt durch die folgenden Ausführungen an Konturen.

„Wenn man irgendeine Aktivität nennen sollte, für die der Mensch optimiert ist, so wie der Albatros zum Fliegen oder der Gepard zum Rennen, dann ist es beim Menschen das Lernen.“

(Spitzer 2006, S. 10)

3.2 Zugänge zum Lernen gewinnen

Lernen hat, obwohl der Mensch genauso wenig wie er nicht, nicht kommunizieren kann, auch nicht, nicht lernen kann, häufig ein negatives Image (vgl. Spitzer 2006, S.10f). Eine Ursache dafür ist darin zu sehen, dass Lernen häufig in Form eines Anpassungslernens stattfindet, oder wie es KLAUS HOLZKAMP bezeichnet, es sich um ein defensives Lernen handelt (vgl. Holzkamp 1993, S. 190ff). Damit ist ein Lernen zur Vermeidung von Nachteilen, wie zum Beispiel das Verpassen von Bildungsabschlüssen gemeint. Die Lernhaltung, die dabei entsteht, ist eher passiver Natur. In der Folge wird nur wenig Gespür dafür entwickelt, dass man nicht nur Empfänger und Konsument, sondern eben immer auch Erzeuger von Wissen und Problemlösungen ist. Fraglich erscheint, ob über eine solche passive Lernhaltung ausreichend Motivation, Selbsttätigkeit und eine Strategie entwickelt werden kann, um die eigene Arbeitsumgebung gestaltend verändern und im eigenen Sinne weiterentwickeln zu können (vgl. Arnold 2008, S. 233).

In aktuellen lerntheoretischen Auseinandersetzungen wird hingegen die Eigendynamik und innere Systematik von Lernprozessen betont. Lernen ist – um auf das Eingangszitat des Gehirnforschers MANFRED SPITZER einzugehen – eine Aktivität, die dem Menschen innewohnt und nur bedingt gelenkt oder gesteuert werden kann. Eine solche Einsicht fordert eine Lernhaltung ein, bei der die Lernenden die Verantwortung für den eigenen Lernprozess erkennen und übernehmen. Für Lehrende hat die Betonung der Eigendynamik von Lernprozessen zur Folge, dass sie zwar eine aktivierende, aber in erster Linie begleitende und unterstützende Rolle einnehmen sollten.

Aber um fundiert auf die Fragen eingehen zu können, was heute exzellente Lehre auszeichnet (siehe Abschnitt 3.3) und welche unterstützende Funktion dabei digitale Medien einnehmen können (siehe Abschnitt 3.4), ist es notwendig, zunächst ein grundlegendes Verständnis von Lernprozessen zu erhalten und einen theoretischen Bezugsrahmen zu entwickeln. Dazu wird der bereits häufig angesprochene Wandel des Lehr- und Lernverständnisses unter einem lernpsychologischen (siehe Abschnitt 3.2.1) und einem erkenntnistheoretischen Blickwinkel (siehe Abschnitt 3.2.2) nachgezeichnet.

„Dies Lernen bewegt sich völlig im Außen, ist darin fahrend und so erst erfahrend und so erst auch, mittels des Draußen, das eigene Innen selbst erfahrend.“

(Ernst Bloch 1967, S. 11)

3.2.1 Lernpsychologische Zugänge

Angefangen mit ersten Ansätzen der experimentellen Gedächtnisforschung von HERMANN EBBINGHAUS (1885) zu Fragen des Auswendiglernens und der Messbarkeit von Gedächtnisleistungen sind es behavioristisch geprägte Lehr- und Lernauffassungen, die bis heute wichtige Erkenntnisse zur Entwicklung eines Lernverständnisses beitragen. Aufgrund dieses weiterhin bestehenden Einflusses sollte eine vorschnelle Ausgrenzung eines behavioristisch geprägten Zugangs, beispielsweise weil dieser als vermeintlich veraltet gilt, vermieden werden. Eine Lehr- und Lernauffassung sollte meines Erachtens unter Berücksichtigung unterschiedlicher Zugänge entwickelt werden. Dieser Annahme folgend, kann es auch nicht den richtigen oder einen grundsätzlich besseren Weg des Lehrens und Lernens geben. So unterscheiden sich beispielsweise instruktionspädagogische im Vergleich zu erlebnispädagogischen Maßnahmen grundlegend in ihren Herangehensweisen. Trotz dieser Unterschiedlichkeit können beide Zugänge wirkungsvoll zum Einsatz kommen. Um abwägen zu können, in welcher Situation welcher Ansatz Erfolg versprechend erscheint, ist eine Beschäftigung mit unterschiedlichen lerntheoretischen Erkenntnissen und Zugängen unabdingbar. Als Einstieg dazu dient ein Zitat des Psychologen und Medienforschers LUDWIG J. ISSING:

„In der Psychologie wird Lernen definiert als eine relativ dauerhafte Veränderung im individuellen Wissen oder Verhalten, die auf Erfahrung beruht.“ (Issing 2009, S. 20)

Die in dieser Definition hervorgehobene Unterscheidung zwischen der Veränderung des Verhaltens und die des Wissens ist für das Verständnis unterschiedlicher lerntheoretischer Zugänge hilfreich. Behavioristische Ansätze, dies kommt bereits in der Namensgebung zum Ausdruck, konzentrieren sich auf Untersuchungen, die das Lernen von beobachtbarem Verhalten zum Gegenstand haben. Bei anderen lernpsychologischen Richtungen hingegen liegt das Erkenntnisinteresse auf dem Wissenserwerb und den zugrunde liegenden kognitiven Prozessen.

Behavioristische Lerntheorien schließen neuronale und mentale Prozesse in ihren Untersuchungen systematisch aus, was ihre Vertreter selbst in dem so genannten Black-Box-Modell veranschaulicht haben:



Abb. 7: Black-Box-Modell

Grundsätzlich konzentriert sich der Behaviorismus also auf nach außen erkennbare Verhaltensereignisse und ignoriert neuronale und psychophysische Prozesse im Gehirn. Die leitende Fragestellung lautet, wie man menschliches Verhalten steuern beziehungsweise kontrollieren und konditionieren kann (vgl. Siebert 2007, S. 66).⁶¹

Reize und Reaktionen sind dabei die wesentlichen Kategorien des beobachtbaren Verhaltens. Das Prinzip des Reiz-Reaktionslernens und die Theorie der Klassischen Konditionierung gehen auf die Experimente von IWAN PETROWITSCH PAWLOW (1849-1936) zurück. Klassisch konditionierte Reaktionen im menschlichen Verhalten werden durch die Verknüpfung eines ursprünglich neutralen Reizes mit einem unkonditionierten Reiz, der eine bestimmte Verhaltensweise (Reaktion) auslöst, erworben. Durch die Verknüpfung wird gelernt, auf den ursprünglich neutralen Reiz genauso wie auf den unkonditionierten Reiz zu reagieren. Das Reiz-Reaktions-Modell der Verhaltenssteuerung und das Prinzip der klassischen Konditionierung, welches PAWLOW aus Experimenten mit Tieren abgeleitet hat, übertrug JOHN B. WATSON (1878–1958), der zu den Gründerfiguren der psychologischen Schule des Behaviorismus zählt, auf die Psychologie des Menschen. WATSON beschreibt den Behaviorismus als „eine Naturwissenschaft, die das gesamte Gebiet menschlicher Anpassungsvorgänge umfasst“ (Watson 1924/1925 zit. in Baumgart 2001, S. 121) und sieht „die Aufgabe der behavioristischen Psychologie [darin,] „menschliches Verhalten vorherzusagen und zu kontrollieren“ (ebd.).

Zu Zeiten WATSONS wurden Versuche von EDWARD LEE THORNDIKE (1874-1949) bekannt, an die später auch der amerikanische Psychologe BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904–1990) anknüpfte und die Prinzipien der operanten Konditionierung beschrieb. Bereits THORNDIKE zeigte in seinen Experimenten mit Katzen, wie sich Verhalten am Erfolg ausrichtet. Auch SKINNER interessierte sich für die Abhängigkeit zwischen Verhaltensänderung und den jeweiligen Konsequenzen dieses Verhaltens und stellte fest, dass sich die Häufigkeit von Verhaltensweisen durch positive Verstärker, wie etwa durch Lob, erhöht beziehungsweise durch negative Verstärker, beispielsweise die Entfernung eines aversiven Reizes (zum Beispiel eines störenden Geräusches) reduziert werden kann (vgl. Barkey 2007, S. 99 und Issing 2009, S. 20f). Am Beispiel von Experimenten mit Tauben, die das Spielen einer Melodie auf dem Klavier einübten, zeigt SKINNER, dass auch komplexe Verhaltensabläufe in kurzer Zeit durch Verstärker erlernt und trainiert werden können. Jedes gewünschte Verhaltenselement (Operation) wird unmittelbar verstärkt und damit Verhaltensabläufe gezielt und kontrolliert herbeigeführt.

Ob hierbei bereits von Lernen oder lediglich von Verhaltenssteuerung gesprochen werden kann, darf in Frage gestellt werden. Jedoch findet das Prinzip von Zuckerbrot und Peitsche, d.h. es wird belohnt was sein soll und Gegenteiliges wird be-

61 Die konsequente Verbannung von Phänomenen des Bewusstseins ist auch vor dem Hintergrund der damals dominierenden Bewusstseinspsychologie zu sehen. Ziel war es, die Psychologie zu einer exakten Naturwissenschaft zu verändern. Ebenfalls als Gegenwehr auf die zu Beginn des 20. Jahrhunderts dominierenden Auffassungen zu verstehen, aber mit gegensätzlichem Ansatz, waren es psychoanalytische Theorien, die mit Untersuchungen über das Unbewusste die Grenzen der Bewusstseinspsychologie aufzuzeigen suchten (vgl. Baumgart 2001, S. 109).

straft, im Bereich des menschlichen Lernens häufig Anwendung und überzeugt nicht nur durch Einfachheit, sondern auch durch seine Wirksamkeit. Vergegenwärtigt man sich unterschiedliche Formen von Verstärkern wird deutlich, dass Anpassungslernen durch Belohnung sowohl im Kindes- wie auch Erwachsenenalter weit verbreitet ist. Neben materiellen Verstärkern (z.B. Süßigkeiten, Geld) unterscheidet man Formen von sozialen (z.B. lobende Äußerungen oder die Vergabe von Smilies für gelöste Aufgaben im Unterricht, etc.) und informativen Verstärkern (z.B. über Rückmeldung zur Lerngeschwindigkeit, zur Richtigkeit der Antwort, etc.) sowie Aktivitätsverstärker (z.B. eine Fernsehsendung schauen dürfen, ein Restaurantbesuch nach erfolgreicher Arbeit, etc.) (vgl. Issing 2009, S. 21).

Neben der vergleichsweise leichten Verständlichkeit behavioristischer Lerntheorien haben weitere Gründe, wie etwa die Erleichterung der Erforschung des Lernens durch die Ausblendung der psychischen Komplexität oder die Heilerfolge der behavioristisch geprägten Verhaltenstherapie, zu der lang anhaltenden Hegemonie des Behaviorismus beigetragen, die sich bis heute in dem psychologischen und therapeutischen Diskurs niederschlägt (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 22).⁶² Allerdings erwies sich die Beschränkung auf das Reiz-Reaktions-Modell und die Ausblendung des Innerpsychischen und des Sozialen auf Dauer als nicht tragbar und die einsetzende kognitive Wende⁶³ kann als Ausdruck für das zunehmende Bedürfnis an einer Sicht auf Lernprozesse gesehen werden, die die Eigendynamik und inneren Vorgänge des Lernens berücksichtigt (vgl. a.a.O., S. 23f).

Auch der Behaviorismus selbst erweitert seine Perspektive in neobehavioristischen Ansätzen, welche soziale und kognitive Faktoren in die Erklärung des Verhaltenslernens einbeziehen. Bereits EDWARD TOLMAN (1886-1959), der als Vorläufer dieser Richtung gilt, versteht Verhalten als einen zielorientierten und durch Belohnungserwartungen ausgelösten Prozess. Berücksichtigt werden kognitive Fähigkeiten des Menschen, die ihn dazu befähigen, dass er nicht allen Reizen ausgesetzt wird, sondern vielmehr für ihn bedeutsame auswählt (vgl. Barkey 2007, S. 102). In Rückbezug auf solche neobehavioristischen Ansätze ist es in den siebziger Jahren ALBERT BANDURA, der das Konzept des Lernens am Modell beschreibt.⁶⁴ Bei dieser

62 Im therapeutischen Diskurs spiegelt sich der behavioristische Zugang in der Verhaltenstherapie wider, die sich spätestens mit der gesetzlichen Zulassung als anerkannte Therapieform etabliert. Die verhaltenstherapeutischen Techniken zielen direkt auf die Veränderung des Verhaltens ab, berufen sich dabei zumeist auf Erkenntnisse des Behaviorismus und haben im Gegensatz zur Psychoanalyse ausdrücklich nicht die Aufdeckung unbewusster seelischer Probleme zum Ziel (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 21).

63 Auf die so genannte kognitive Wende verweisen beispielsweise auch die Autoren EDELMANN (2000, S. 165), TERHART (2004, S. 99f) und HASEBROOK (1995, S. 67 und S. 164ff).

64 Bekannt geworden ist das Experiment von BANDURA aus dem Jahre 1963, bei dem Vorschulkindern ein Film mit einer Frau in einem Raum mit unterschiedlichen Gegenständen gezeigt wurde. Diese Frau verhält sich gegenüber einer großen Gummipuppe sowohl verbal als auch körperlich aggressiv. In unterschiedlichen Filmvarianten wurde dieses Verhalten entweder belohnt, bestraft oder blieb unkommentiert. Die Kinder, die im Anschluss in einen Raum mit den gleichen Gegenständen geführt wurden, ahmten – mit unterschiedlicher Ausprägung je nach vorgeführter Filmvariante – das aggressive Verhalten der Frau nach. Gezeigt wurde damit, dass das beobachtete Verhalten unter geeigneten Bedingungen reproduziert wurde und auch die jeweils gezeigte Reaktion Auswirkung auf das Verhalten und das Ausmaß des Nachahmens der Kinder hatte (vgl. Issing 2009, S. 23f).

Art des Beobachtungs- beziehungsweise Imitationslernens gleicht der Lernende das gewünschte Verhalten an das eines Vorbilds an. Aus der Vielzahl an sozialen Verhaltensweisen, die dem Lernenden in der Umwelt begegnen, wählt er bestimmte Verhaltensweisen aus und erweitert durch deren Imitation sein eigenes Verhaltensrepertoire. Berücksichtigt werden damit soziale Kontexte und kognitive Prozesse, womit BANDURA gegen das Modell der „black box“ verstößt. BANDURAS Ausführungen über eine *sozial-kognitive Lerntheorie* – so der Titel eines seiner zentralen Veröffentlichungen aus dem Jahre 1977 – wird deshalb auch häufig als eine Art Brücke zu kognitiven Theorien angesehen (vgl. Baumgart 2001, S. 114f).

In einem ersten Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass bis in die siebziger Jahre behavioristische Ansätze das Lehr- und Lernverständnis prägen und dominieren (vgl. Hermanns 2007, S. 617). Die daran anschließende Neuorientierung in Bezug auf das Lernverständnis erschien so bedeutend, dass von einer kognitiven Wende oder auch kognitiven Revolution gesprochen wurde (vgl. u. a. Göhlich/Zirfas 2007, S. 24). Kennzeichnend für das aufkommende kognitionspsychologische Verständnis ist, dass es das Hauptaugenmerk auf die inneren Vorgänge richtet und nicht, wie in behavioristischen Lerntheorien auf äußere Bedingungen (vgl. de Witt 2008, S. 440). Viele Forscher waren der Überzeugung, dass das behavioristische Modell seine Grenzen bei der Erfassung der Komplexität des Lernens erreicht hatte.⁶⁵

Das Wissen darüber, wie komplex Lernen ist und dass innere Vorgänge eine zentrale Rolle spielen, ist an sich nicht neu. Deutlich wird dies am Beispiel einer Definition von HEINRICH ROTH aus dem Jahre 1957:

„Pädagogisch gesehen bedeutet Lernen die Verbesserung oder den Neuerwerb von Verhaltens- und Leistungsformen und ihren Inhalten. Lernen meint aber meist noch mehr, nämlich die Änderung bzw. Verbesserung der diesen Verhaltensweisen und Leistungsformen *vorausgehenden* und sie *bestimmenden* seelischen Funktionen des Wahrnehmens und Denkens, des Fühlens und Wertens, des Strebens und Wollens, also eine Veränderung der inneren Fähigkeiten und Kräfte, aber auch der durch diese Fähigkeiten und Kräfte *aufgebauten* inneren Wissens-, Gesinnungs- und Interessensbestände des Menschen.“ (Roth 1973, S. 188)⁶⁶

Lernen umfasst nach dieser Definition Veränderungen auf drei Ebenen:

- Veränderungen von Verhaltens- und Leistungsformen
- Veränderung innerer Fähigkeiten und Kräfte
- Veränderung innerer Wissens-, Gesinnungs- und Interessensbestände

65 HASEBROOK weist darauf hin, dass es bis dato auch nur eine begrenzte Möglichkeit der Beobachtung innerer Prozesse, wie das Denken oder Fühlen gegeben hat. Demzufolge ergab sich die Konzentration auf das äußere Verhalten im behavioristischen Modelle auch durch die bestehenden Möglichkeiten (vgl. Hasebrook 1995, S. 67).

66 Das Datum bezieht sich auf die hier verwendete 14. Auflage des Buches *Pädagogisch Psychologie des Lehrens und Lernens* von HEINRICH ROTH. Die erste Auflage des Buches stammt aus dem Jahr 1957.

Den inneren Fähigkeiten und Kräften kommt in der sich gegenseitig beeinflussenden Beziehung dieser Ebenen untereinander eine zentrale Rolle zu.

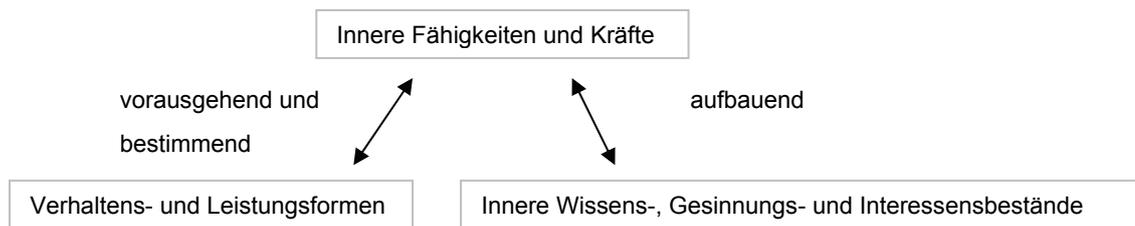


Abb. 8: Lernen nach der Definition von HEINRICH ROTH

Genau diese „inneren Fähigkeiten und Kräfte“, also alle Vorgänge, über die der Mensch Kenntnis von seiner Umwelt erlangt, sind das Untersuchungsfeld der kognitiven Psychologie. Bemerkenswert an der Definition ist, dass diese zugleich über eine überwiegend am Individuum ausgerichteten Perspektive und damit einseitigen Orientierung an kognitiven Prozessen hinausgeht. Dem Pädagogen und Psychologen HEINRICH ROTH gelingt damit eine ganzheitliche Sicht auf ein eben immer auch wertebezogenes und emotionales Lernen.

Die zunehmend an Einfluss gewinnende kognitionspsychologische Perspektive, die häufig am Modell der menschlichen Informationsverarbeitung veranschaulicht wird, bleibt demgegenüber zunächst in einem engeren Sinne am Individuum und den zugrunde liegenden kognitiven Prozessen ausgerichtet. Das Grundmodell der Informationsverarbeitung wird häufig wie folgt grafisch dargestellt:



Abb. 9: Grundmodell der menschlichen Informationsverarbeitung (u. a. bei Klauer/Leutner 2007, S. 65)

Eine solche Darstellung, die in Anlehnung an die elektronische Datenverarbeitung entwickelt und ausdifferenziert wurde (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 24), wirkt zunächst befremdlich, scheint doch ein Input-Output-Modell unzureichend für die Veranschaulichung der Komplexität des Lernens zu sein. Zudem ist eine Nähe zu dem mechanistischen Reiz-Reaktions-Lernmodell behavioristischer Prägung nicht von der Hand zu weisen. Erst in der Erläuterung des Modells wird der Perspektivwechsel deutlich, der die Voraussetzung für den Wandel von einer erzeugungsdiaktischen Sichtweise zu stärker ermöglichungsdiaktischen Entwürfen (vgl. Arnold 2007, S. 43) bildet: Der erste Abschnitt des Modells befasst sich mit der Informationsaufnahme und -verarbeitung und veranschaulicht, dass jegliche Informationen, die der Mensch über seine Sinnesorgane empfängt, verarbeitet und an das Gehirn weitergeleitet werden. Wenn von Lernen gesprochen wird, liegt der Schwerpunkt auf der Betrachtung der Phase dieser Aneignung von Informationen. Die Speicherung der Informationen im Gehirn wird als Gedächtnis und die abgerufenen Informationen als Lernleistung bezeichnet (vgl. Edelman 2000, S. 164). Die Trennung dieser Prozesse ist nur analytisch möglich. Zur Beschreibung eines gesamten Lernprozesses werden ebenfalls die Prozesse der Speicherung und des Abrufs hinzugezogen (vgl. Mielke 2001, S. 13).

Die Informationsaufnahme, also die Wahrnehmung von Reizen, darf man sich dabei nicht als bloßes Abbilden der Umwelt vorstellen. Die Wahrnehmung ist kein passiver Prozess, vergleichbar mit einer fotografischen Aufnahme, sondern ein aktiver Prozess, bei dem die psychische Verarbeitung der Eindrücke eine Rolle spielt (vgl. Edelmann 2000, S. 165). ROSEMARIE MIELKE macht dabei auf die enge Verknüpfung des Wahrnehmens und des Erkennens als zwei voneinander zu unterscheidende Prozesse aufmerksam. Ein Gegenstand aus der Umwelt wird nicht als irgendein Gegenstand wahrgenommen über den man sich Gedanken macht, sondern man nimmt den Gegenstand als etwas Bestimmtes wahr. Das heißt, wenn etwas wahrgenommen wird, wird es meistens zugleich als etwas erkannt. So wird beispielsweise ein Tisch immer gleich als Tisch erkannt. Dieses Zusammenspiel ist im oben aufgezeigten Modell durch die Pfeile verdeutlicht, die in beide Richtungen zeigen. Erst wenn man in seiner Wahrnehmung getäuscht wird, wird bewusst, dass etwas bereits erkannt wurde. Die Verbindung dieser beiden Vorgänge – Sinneseindrücke und kognitives Geschehen – ist das zentrale Untersuchungsfeld in der Kognitionswissenschaft (vgl. Mielke 2001, S. 72f).

Soweit zur Erläuterung des Modells der menschlichen Informationsverarbeitung, wie es den Lehrbüchern zur Psychologie des Lernens und speziell den hier verwendeten von WALTER EDELMANN und ROSEMARIE MIELKE zu entnehmen ist. Bis heute versteht und beschreibt die moderne Psychologie Lernen als einen Prozess der Informationsverarbeitung (vgl. Klauer/Leutner 2007, S. 71). Der grundlegende Perspektivwechsel der kognitiven Psychologie im Vergleich zu behavioristischen Sichtweise besteht in der Konzentration auf die inneren Vorgänge, womit auch die innere individuell unterschiedliche „Logik“ von Lernprozessen zunehmend Berücksichtigung findet.

Um diese kognitivistische Sichtweise weiter auszuführen, ist auf JEAN PIAGETS Untersuchungen über die Entwicklung der Intelligenz vom Kleinkind- bis zum Erwachsenenalter und seinen Beobachtungen des Verhaltens von Kindern in experimentellen Situationen zu verweisen.⁶⁷

Jegliches Handeln⁶⁸ beruht auf kognitive Leistungen, mit denen ein Mensch aktiv die Anforderungen der Umwelt bearbeitet. Damit erhalten die kognitiven Funktionen des Menschen für das Verständnis der menschlichen Entwicklung insgesamt

67 PIAGETS Werk, dies wird vielerorts betont, liefert die wichtigsten Beiträge für die kognitive Entwicklungspsychologie. Aber auch Vertreter des radikalen Konstruktivismus, wie etwa ERNST VON GLASERSFELD, der PIAGET als Pionier konstruktivistisch geprägter Kognitionsforschung bezeichnet (vgl. von Glasersfeld 1996, S. 100 und von Glasersfeld 1997, S. 166) und HEINZ VON FOERSTER nehmen Bezug auf PIAGET, womit die fließenden Übergänge von kognitivistischen und konstruktivistischen Vorstellungen deutlich werden. Ähnliches gilt für die Forschungen von ALBERT BANDURA, anhand derer die Grenzen behavioristischer und kognitivistischer Zugänge und deren Schnittstellen aufgezeigt werden können.

68 WALTER EDELMANN geht auf die Unterscheidung von Handeln und Verhalten ein und verdeutlicht daran den Wechsel von behavioristischen Annahmen zu einem Subjektmodell. Verhalten stellt eine weitestgehend von außen gesteuerte Tätigkeit dar, Handeln hingegen beruht auf einer planvollen Innensteuerung, die allerdings – dies wird zu Bedenken gegeben – in idealtypischer Form nur selten vorkommt. Deshalb sollte laut WALTER EDELMANN das Verhältnis dieser Aktivitäten auch nicht als Gegensatz, sondern als Kontinuum angesehen werden (vgl. Edelmann 2000, S. 195f).

eine zentrale Bedeutung. Wie die kognitive Auseinandersetzung mit der Umwelt stattfindet, hat PIAGET mit den Vorgängen der Assimilation und der Akkomodation beschrieben. Im Wechselspiel dieser beiden Aktivitäten bilden sich immer komplexere kognitive Strukturen aus. Der Prozess der Assimilation beschreibt dabei das Bemühen eines Menschen, neue Objekte und Erfahrungen in die bereits bestehenden kognitiven Strukturen und entwickelten Erklärungs- und Handlungsmuster zu integrieren. Von Akkomodation wird gesprochen, wenn es zu einer Veränderung der Strukturen und damit der Denk- und Verhaltensmuster kommt (vgl. Baumgart 2001, S. 208ff). Betont wird, dass beide Vorgänge als Aktivitäten des erkennenden und handelnden Subjekts betrachtet werden und damit ein Lernvorgang nicht ausschließlich als ein von Außen herbeigeführter und gesteuerter Prozess angesehen werden kann. Dies kennzeichnet meines Erachtens den Perspektivwechsel und führt zu einem Wandel des Lehr- und Lernverständnisses. Die Fragen nach der Wissensübertragung, wie Sie noch in den beiden oben aufgezeigten Sender-Empfänger-Modellen im Vordergrund stehen, werden in neueren kognitionswissenschaftlichen, sowie in konstruktivistischen oder subjektwissenschaftlichen Ansätzen von Fragen des Wissensaufbaus und der Wissenskonstruktion abgelöst.

Durch diesen neuen Fokus entsteht in der Lehrpraxis eine Spannung zwischen zwei Positionen: Wird Lernen überwiegend als ein Prozess angesehen, der von Außen gesteuert wird, richten sich die Überlegungen zum Lehren sinnvollerweise auf die Gestaltung der Instruktion. Diese Konzentration auf die Außensteuerung von Lernprozessen beinhaltet die Gefahr, dass dem Lernenden lediglich eine rezeptive, dem Lehrenden hingegen eine steuernde und kontrollierende Rolle zugewiesen wird. Mit Bezug auf die Hochschuldidaktik spitzt BERNHARD PÖRKSEN diese in seiner Beschreibung eines **Lehrparadigmas** zu: Hierbei erscheint der Professor als Wissender, der dank seiner Kenntnisse über die optimale Art der Lernstoffvermittlung sein Publikum allmählich in eine wissende Gemeinschaft verwandelt. Die Studierenden müssen dabei das Präsentierte nachvollziehen und werden darüber letztlich abgeprüft.

Bei der anderen Position, dem **Lernparadigma**, wird von der Autonomie des Lernenden ausgegangen, die subjektive Begründung des Lernens wird zum entscheidenden Erfolgsfaktor des Lernens. Lehren ist demnach eher Inspiration, kann bestenfalls Lernprozesse auslösen und anregen, keinesfalls aber lenken. Zwangsläufig wird die eigene Verantwortung des Lernenden für sein eigenes Lernen betont und Lehrende nehmen eher die Rolle eines Lernberaters ein (vgl. Pörksen 2005, S. 225f).

Versetzt man sich in die Situation eines Lehrenden, sind beide Positionen miteinander vereinbar. Seine Aufgabe besteht sowohl darin, Lerninhalte aufzubereiten und zu präsentieren, als auch Freiräume für die selbstverantwortliche Aneignung zu schaffen. Möglichst umfassende Kenntnisse über Instruktionlernen einerseits und über die Gestaltung selbstverantwortlicher, kooperativer Lernphasen andererseits sind die Voraussetzung für ein abwechslungsreiches Lehrgeschehen. Ein Methodenstreit erscheint für die Lehrpraxis eher schädlich, ein Verständnis über unterschiedliche Zugänge und das Wissen über Kombinations- und Gewichtungsmöglichkeiten hingegen hilfreich.

Auch im wissenschaftlichen Diskurs ist bei aller Differenz der Perspektiven und Zugänge eine solche Tendenz erkennbar. Denn letztlich geht es nicht nur darum, beschreibbare Entwürfe für gelingende Instruktion zu entwickeln, sondern Lernen als Voraussetzung des Erkennens und des Verwirklichens der eigenen Lebensinteressen der Individuen zu begreifen. Hier wird ein Subjektstandpunkt deutlich, bei dem es nicht um einen isolierten Begriff von Subjekt geht, sondern um Individuen, die immer schon in gesellschaftlichen Bezügen stehen. Menschen verhalten sich nicht determiniert, sondern interpretieren und konstruieren ihre Welt. Dieses Interpretieren und Konstruieren beschreibt somit den stets vorhandenen Handlungsspielraum. Handeln wird hierbei als ein aktiver, eingreifender und nicht aus seinen Bedingtheiten ableitbarer Akt begriffen (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S. 14-19).

Lerntheorien müssen diese Wechselwirkung von Welt und Subjekt in den Blick nehmen. Um dies zu tun, wird zum Einstieg – und dies darf irritieren – zur Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Zugängen eingeladen. Irritieren könnte dies deshalb, weil unter der Perspektive des radikalen Konstruktivismus Lernen als einen strukturell geschlossener Prozess angesehen wird. Lernen heißt hier nicht Welterkennen, bei dem sich Außen und Innen wechselseitig beeinflusst, sondern ist subjektive Weltkonstruktion, die auf intrapsychische Konstruktionsprozesse zurückzuführen ist.

„Gäbe es nur eine Wahrheit, könnte man nicht hundert Bilder zum gleichen Thema malen“

Pablo Picasso

3.2.2 Konstruktivistische und subjektwissenschaftliche Zugänge

Beginnt man diesen Abschnitt mit einigen Vorbemerkungen, in denen bereits grundlegende Annahmen über einen konstruktivistisch geprägten Zugang zum Thema Lehren und Lernen zum Ausdruck kommen sollen, so könnten etwa folgende persönliche Überlegungen vorangestellt werden: Ich werde ausschließlich über die Dinge schreiben, die mir in Bezug auf das Thema bedeutsam erscheinen und auf die ich in meinen Recherchen gestoßen bin. Aufbau und Inhalt meiner Ausführungen erscheinen mir dabei in Hinblick auf meine Fragestellung richtig und sinnvoll. Zugleich ist darauf hinzuweisen, dass es ohnehin nicht so ist, dass dieser Text und sein Aufbau festlegt, was Sie als Leser lesen werden. Vielmehr entscheiden das jeweilige Vorwissen, die persönlichen Befindlichkeiten und die je eigene Strukturierung was gelesen wird.

Diese Vorüberlegungen, die irritieren mögen, weil sie scheinbar banal und selbstverständlich wirken, werden am Ende der näheren Beschäftigung mit dem konstruktivistischen Zugang auf Seite 97 nochmals aufgegriffen und erläutert.

Bei konstruktivistisch orientierten Lehr- und Lernvorstellungen wird auf sehr unterschiedliche theoretische Hintergründe Bezug genommen, die an weit reichende **a)** erkenntnistheoretische und **b)** reformpädagogische Traditionslinien anknüpfen. Diese unterschiedlichen Hintergründe bergen die Gefahr der begrifflichen Unschärfe bis hin zu – so die kritischen Stimmen⁶⁹ – willkürlichen Begriffsgebrauch mit dem Ergebnis großspuriger Plattitüden (vgl. Pongratz 2009, S. 173). Diese Gefahr und Kritik wird aufgegriffen und wird bei der **c)** Beschreibung der konstruktivistischen Didaktik berücksichtigt. Unabhängig der vorausgehenden Ausführungen, aber den Nachvollzug des „shift from teaching to learning“ ergänzend, wird **d)** das Konzept des *expansiven Lernens* von KLAUS HOLZKAMP in knappen Zügen vorgestellt. Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von KLAUS HOLZKAMP stellt eine weitere Strömung in der Erwachsenenbildung dar, die in letzter Zeit zur Weiterentwicklung psychologischer Lerntheorien geführt hat (vgl. Schüßler 2007, S. 176f).

(a) Um an die erkenntnistheoretische Traditionslinie des Konstruktivismus anzuknüpfen und zentrale Grundannahmen dieser Position zu verdeutlichen, wird insbe-

69 An dieser Stelle wird Bezug genommen auf die Veröffentlichung von LUDWIG A. PONGRATZ: *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Eine weitere ausführliche *Kritik des Konstruktivismus* (2004) hat FRITZ UNGER veröffentlicht. Aber auch konstruktivistische Vertreter setzen sich mit den Kritikpunkten auseinander, so etwa KERSTEN REICH in seinem Aufsatz *Grundfehler des Konstruktivismus* aus dem Jahre 2002.

sondere auf Ausführungen von HUMBERTO MATURANA und ERNST VON GLASER-FELD eingegangen.

Kerngedanke einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie ist, dass es keine objektive, also von menschlichem Denken und Wahrnehmen unabhängige Erkenntnis geben kann (vgl. Roth 2003, S. 207). Nachvollziehbar wird dies anhand der Untersuchungen des chilenischen Biologen und Erkenntnistheoretikers HUMBERTO MATURANA, der seine Ergebnisse zusammenfassend in dem Buch *Der Baum der Erkenntnis* vorstellt, welches er gemeinsam mit seinem früheren Schüler und späteren Kollegen FRANCISCO VARELA verfasst hat.⁷⁰

Die Tätigkeit des Erkennens wird nicht als Repräsentation einer außerhalb existierenden Welt beschrieben, sondern als ein im Prozess des Lebens andauerndes Hervorbringen einer Welt verstanden (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 7). Lebewesen werden als strukturdeterminierte Systeme angesehen, die von außen prinzipiell nicht gezielt beeinflussbar sind, sondern immer im Sinne ihrer eigenen Strukturen reagieren (vgl. Maturana 1994, S. 36). MATURANA hat zur Bezeichnung dieses biologischen Phänomens den Begriff *Autopoiese* (nach dem griechischen *autos* und *poiein* für Selbsterhaltung) geprägt, den er als Ursprung und grundlegenden Mechanismus des Lebendigen ansieht (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 58ff).⁷¹

Diese besondere Art der Organisation unterscheidet lebende von nicht-lebenden Systemen. Kennzeichnend ist, dass das einzige Produkt ihrer Organisation sie selbst und somit das Sein und Tun einer autopoietischen Einheit untrennbar sind (vgl. a.a.O., S. 56). Geht man von dieser Organisation bei lebenden Systemen aus, kann man das Phänomen des Erkennens nicht als ein Aufnehmen von Tatsachen und Objekten, die es „da draußen“ gibt, beschreiben. Jedes Erkennen wird durch die menschliche Struktur konfiguriert und muss folglich als ein aktiver, die inneren kognitiven Strukturen verändernder Vorgang beschrieben werden.

Nach der Sichtweise der Biologen MATURANA und VARELA kann das Nervensystem auch nicht im Sinne eines Input-Output Modells beschrieben werden. Durch die Interaktion mit der Umwelt werden zwar ständig strukturelle Veränderungen ausgelöst, doch für das Nervensystem gibt es dabei kein Außen und Innen. Es geht immer nur um die Erhaltung der eigenen Korrelationen, die in ständiger Veränderung begriffen sind. Das Nervensystem gilt als operational geschlossen. Es ist ein plastisches System und somit in ständiger Strukturveränderung, es empfängt aber keine Informationen von Außen (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 185).

70 Die Erstausgabe stammt aus dem Jahre 1984 und wurde von KURT LUDEWIG im Jahre 1987 ins Deutsche übersetzt.

71 Das Konzept der Autopoiese wurde in kürzester Zeit zur Beschreibung weiterer Zusammenhänge herangezogen, so etwa von ERICH JANTSCH in seinem Buch *Die Selbstorganisation des Universums*. In Deutschland wurde das Konzept insbesondere durch den Bielefelder Systemtheoretiker NIKLAS LUHMANN in seinem 1984 veröffentlichten Werk *Soziale Systeme* bekannt, womit die so genannte „autopoietische Wende der Soziologie“ eingeleitet wurde. MATURANA war sich zwar bewusst, dass dies seine Bekanntheit förderte, kritisierte aber stets die Übertragung des biologischen Phänomens auf soziale Systeme oder andere Kontexte (siehe hierzu die Interviewaufzeichnungen in Maturana/Pörksen 2002, S. 109 -118).

Bildlich gesprochen ist jedes Verhalten die äußere Sicht des Tanzes der internen Relationen des Organismus. Biologisch gesehen, ist jeder Prozess des Erkennens ein Tun im Sinne sensoeffektorischer Wechselbeziehungen in den Bereichen der Strukturkoppelung, in denen der Organismus existiert (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 180ff). Das heißt der Organismus und seine Umwelt bleiben in ständiger Strukturkopplung in einem Prozess der Erhaltung der Anpassung und Autopoiese. Jeder strukturelle Wandel eines Lebewesens ist notwendigerweise durch die Aufrechterhaltung seiner Autopoiese eingeschränkt (vgl. a.a.O., S. 56f und S. 126ff).

Auswirkungen oder Störungen von Außen, so genannte Perturbationen beschreiben die Interaktion zwischen der Umgebung und einer autopoietischen Einheit. Eine Perturbation kann lediglich eine Strukturveränderung auslösen, sie hat aber keine determinierende oder instruierende Wirkung (vgl. a.a.O., S. 85).

ERNST VON GLASERSFELD beschreibt diese Wechselwirkung, indem er darauf hinweist, dass Lebewesen in einer Welt der *eingeschränkten Bedingungen* leben auf die der Organismus viabel reagieren muss (vgl. von Glasersfeld 1992, S. 284). Der Begriff der *Viabilität* wird bei VON GLASERSFELD, der zu den Gründungsfiguren des radikalen Konstruktivismus zählt, zu einem Schlüsselbegriff. Bei der Erläuterung des Begriffs wird Bezug auf Erkenntnisse der Gehirnforschung genommen und dargelegt, dass Sinnesorgane lediglich ein Anstoßen an ein äußeres Hindernis melden. Es werden aber keine Merkmale oder Eigenschaften darüber vermittelt, woran sie stoßen. Die Eigenschaften werden erst durch die Art und Weise wie der Mensch die Sinnessignale interpretiert bestimmt. Das bedeutet, dass die Sinnesorgane nur Unterschiede wahrnehmen können, nicht aber Dinge. Die Dinglichkeit ist ein Produkt der intrinsischen Art und Weise wahrzunehmen. Untersuchungen belegen zudem, dass nie alle vorhandenen Signale, die der Mensch empfangen kann, auch „verwendet“ werden, sondern nur eine kleine Anzahl „ausgewählt“ und durch die Vergegenwärtigung erinnerter Wahrnehmungen je nach Bedarf ergänzt werden (vgl. von Glasersfeld 2000, S. 21f). Dieser Bedarf, für den VON GLASERSFELD den Begriff der Viabilität geprägt hat, gewinnt einen hohen Stellenwert beim Lernen: Lerninhalte müssen als viabel, also als passend, als brauchbar, als hilfreich vom Lernenden empfunden werden (vgl. Siebert 2002, S. 71).⁷² Aus diesem Grund wird Lernen im Sinne des Konstruktivismus auch nicht als eine Verhaltensänderung infolge eines Aufnehmens oder Empfangens von Informationen verstanden, sondern als Ausdruck einer Strukturkopplung, in der die Verträglichkeit zwischen der Arbeitsweise des Organismus und des Milieus (also der einschränkenden Bedingungen der Umwelt) aufrechterhalten wird (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 188). Das Lernen bleibt nach diesem Verständnis grundsätzlich ein von außen abgeschlossener Prozess. Reize aus der Umwelt stellen Störungen dar, auf die der Organismus strukturspezifisch reagiert. Somit nimmt der Mensch aus konstruktivistischer Sicht keine

⁷² Akzeptiert man den Begriff der Viabilität wird deutlich, dass es absurd wäre, davon auszugehen, dass solch ein subjektives nützliches Wissen in irgendeinem Sinne ein Abbild oder eine Widerspiegelung der Realität sein könnte (vgl. von Glasersfeld 1992, S. 141). Es sei aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass der Konstruktivismus damit nicht die Existenz einer Realität verneint, sondern feststellt, dass die Realität nicht unabhängig, d.h. objektiv wahrgenommen werden kann (vgl. Terhart 2004, S. 175 und von Glasersfeld 2000, S. 29-37).

Informationen auf (Aufnahmen im Sinne eines einfachen Übernehmens), sondern erzeugt sie selbst unter ständiger Veränderung der eigenen Strukturen (vgl. Baecker u.a. 1992, S. 127). Nachvollziehbar wird damit auch die Aussage, dass Wahrnehmung und Erkenntnis keine abbildenden, sondern konstruktive Tätigkeiten sind (vgl. von Glasersfeld 2000, S. 30). Im Gegensatz zu der Position des Objektivismus wird damit auch die Subjektivität des Wissens betont: Wissen wird weder durch Sinnesorgane noch durch Kommunikation passiv aufgenommen, sondern aktiv aufgebaut. Kognition zielt auf Passung oder Viabilität und „dient der Organisation der Erfahrungswelt des Subjekts und nicht der ‚Erkenntnis‘ einer objektiven ontologischen Realität.“ (von Glasersfeld 1996, S. 96) Der Wahrheitsgehalt unseres Wissens ist unmöglich einzuschätzen, denn dazu müsste man kennen, was man erkennt, bevor man es erkennt. Erst dann wäre ein Vergleich zwischen dem erworbenen Wissen mit der davon unabhängigen Wirklichkeit möglich (vgl. von Glasersfeld 1992, S. 281f).

Grundsätzlich ist diese erkenntnistheoretische Sichtweise nicht neu. Vielmehr lassen sich solche grundlegenden erkenntnistheoretischen Überlegungen in eine von der Antike bis zur Gegenwart reichenden Traditionslinie einordnen. HORST SIEBERT verdeutlicht dies in seiner Monografie *Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung* und benennt dazu Persönlichkeiten aus zwei Jahrtausenden abendländischer Erkenntnistheorie wie etwa SOKRATES, PLATON, DESCARTES, SCHOPENHAUER, HUSSERL, BERGER/LUCKMANN, PIAGET, FREUD und SLOTERDIJK (vgl. Siebert 2002, S. 11f). Durch diese Aufzählung soll verdeutlicht werden, dass die Erkenntnisse des Konstruktivismus keinesfalls etwas revolutionär Neues darstellen, sondern auf weit reichende Traditionen in den Geistes- und Sozialwissenschaften zurückgegriffen werden kann.

Für die bis heute aktuelle Konstruktivismusdiskussion führt HORST SIEBERT an anderer Stelle einige zentrale Vertreter mit ihrem jeweiligen disziplinären Hintergrund auf. So nennt er neben HUMBERTO MATURANA (Biologie) und ERNST VON GLASERSFELD (Psychologie/Philosophie) beispielsweise GERHARD ROTH (Neurowissenschaften)⁷³, SIEGFRIED J. SCHMIDT (Philosophie), PAUL WATZLAWICK (Kommunikationswissenschaften), NIKLAS LUHMANN (Systemtheorie) und KENNETH GERGEN (Psychologie/Soziologie).

73 Insbesondere die aktuelle neurowissenschaftliche Forschung liefert Erkenntnisse über die operationale Geschlossenheit des Gehirns und bestärkt konstruktivistische Thesen. GERHARD ROTH beschäftigt sich bereits seit den achtziger Jahren mit den Zusammenhängen des Konstruktivismus und der Gehirnforschung, steht aber dem radikalen Konstruktivismus in einigen Punkten auch kritisch gegenüber (vgl. Roth 2003, S. 85). Bereits im Jahr 1992 erläutert er in seinem Beitrag *Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis* seine Thesen und veröffentlicht im Jahr 1994 seine wohl bekannteste Monografie *Das Gehirn und seine Wirklichkeit* (mit einer Fortsetzung im Jahr 2001 unter dem Titel *Fühlen, Denken, Handeln* und der Zusammenfassung: *Aus Sicht des Gehirns* im Jahr 2003. Aktuell ist die Veröffentlichung *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt* (2011) erschienen). Auch MANFRED SPITZER gilt als (populärer) Vertreter konstruktivistischer Annahmen aus Sicht der Gehirnforschung, bekannt wurde insbesondere sein Buch *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens* (1. Aufl.: 2006).

Einige grundlegende Annahmen dieser interdisziplinären Erkenntnistheorie konnten mit Bezug auf HUMBERTO MATURANA und ERNST VON GLASERSFELD herausgestellt und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das Verständnis von Lernen und Lehren angedeutet werden. Grundsätzlich gelten die didaktischen Schlussfolgerungen, die sich aus einer konstruktivistischen Position heraus ziehen lassen, als anschlussfähig an reformpädagogische Ansätze.

(b) Eine konstruktivistisch geprägte Didaktik bestätigt, ergänzt und radikalisiert Konzepte der Reformpädagogik (vgl. Siebert 2000, S. 18). Doch was zeichnet solche Konzepte aus? Dazu ist es hilfreich, sich zunächst bewusst zu machen, gegenüber welchen didaktischen Modellen sich reformpädagogische Ansätze abgrenzen und was beide Perspektiven auszeichnet.

Es haben sich in der deutschen Tradition der Allgemeinen Didaktik im letzten Jahrhundert unterschiedliche Positionen herausgebildet, die als didaktische Modelle bezeichnet werden können. Als „klassisch“ werden didaktische Modelle bezeichnet, aus denen sich Unterrichtskonzepte ableiten lassen, in denen meist eine starke Zentrierung auf die Lehrenden als Planende und Gestaltende des Unterrichts erfolgt und in denen vordefinierte Bildungsinhalte und Lehrziele verfolgt werden. In Folge dessen stehen frontale Unterrichtsformen⁷⁴ im Vordergrund, die stark von Seiten des Lehrenden reguliert werden. Charakteristisch ist eine vom Lehrenden dominierte Kommunikation, bei der Lernende tendenziell eine rezeptive Haltung gegenüber den angebotenen Informationen einnehmen und nur in Übungsphasen zur Wiederholung und Vertiefung des zuvor Erlernten angeregt werden (vgl. Schnotz u.a. 2004, S. 127). Diese didaktische Position legt nahe, dass dem Lernenden die Informationen in sachlich vorstrukturierter und organisierter Weise vermittelt werden.

Die Kritik an dieser vorherrschenden didaktischen Orientierung hat eine lange Tradition. Bis heute erfolgen Rückgriffe auf die reformpädagogische Tradition zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Europa und den USA, in der eine Vielfalt an Lehr- und Lernformen entwickelt wurden (zum Beispiel Projektarbeit (JOHN DEWEY), Freiarbeit (MARIA MONTESSORI) und Gruppenunterricht (PETER PETERSEN)). Für die genannten Konzepte sind lernerzentrierte, kooperative Sozialformen, wie Partner- und Gruppenarbeit mit wechselseitiger Kommunikation charakteristisch. In ihnen vollzieht sich der Wissenserwerb wesentlich durch produktive Aktivität in stark selbstregulierter Form (vgl. a.a.O., S. 128). In den achtziger und neunziger Jahren wurden diese Konzepte in handlungs- und entwicklungsorientierten Ansätzen insbesondere von Vertretern wie WOLFGANG KLAFKI, RAINER WINKEL, WOLFGANG SCHULZ oder HERBERT GUDJONS aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. Tulodzie-

⁷⁴ Unterrichtsformen, -konzepte oder -modelle beschreiben Gesamtorientierungen methodischen Handelns. Beispiele sind Programmierter -, Lernzielorientierter -, Projektorientierter -, Handlungsorientierter -, Erfahrungsorientierter - oder Problemorientierter Unterricht. Solche Konzepte geben konkretere Hinweise zur Ausgestaltung eines Lehr- Lernprozesses im Sinne eines didaktischen Modells und beziehen sich in ihren Beschreibungen auf Methoden, wie beispielsweise auf die Gruppenarbeit, den Lehrervortrag oder dem Rollenspiel (vgl. Schnotz u.a. 2004, S. 126f).

cki/Herzig 2004, S. 53). Im letzten Jahrzehnt wurde die Kritik an den klassischen didaktischen Modellen zunehmend von Vertretern des Konstruktivismus übernommen (vgl. Schnotz u.a. 2004, S. 131).

Durch das Aufzeigen der erkenntnistheoretischen und reformpädagogischen Traditionslinien, in die konstruktivistische Vorstellungen eingeordnet werden können, sollen konstruktivistische Lehr- und Lernauffassungen nicht entwertet und der Eindruck erweckt werden, hier wird lediglich „alter Wein in neue Schläuche gegossen“. Vielmehr soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass ein konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis als eine Art Fortführung äußerst bedeutsamer Tendenzen innerhalb didaktischer und erkenntnistheoretischer Diskussionszusammenhänge gesehen werden muss. Durch diese Bezüge wird einerseits deutlich, dass es sich bei einem konstruktivistischen Lernbegriff nicht um etwas revolutionär Neues handelt, andererseits erfährt dieser dadurch auch eine Bestärkung.

Im folgenden Abschnitt werden die Grundzüge einer konstruktivistischen Didaktik vorgestellt.

(c) Insgesamt wird mit der Bezeichnung „konstruktivistische Didaktik“ noch zurückhaltend umgegangen.⁷⁵ In Frage gestellt wird einerseits, ob der Konstruktivismus eine hinreichende Grundlage für eine Didaktik liefert und zum anderen, ob die Rede von einer neuen Didaktik trotz der beschriebenen Nähe zu bereits bekannten reformpädagogischen Didaktikmodellen gerechtfertigt ist. Unstrittig ist aber, dass der Konstruktivismus die Diskussion über Didaktik in den letzten beiden Jahrzehnten entscheidend belebt und beeinflusst hat.

Seit Mitte der neunziger Jahre werden die Ideen dieser interdisziplinären Erkenntnistheorie in der deutschsprachigen Pädagogik und Erwachsenenbildung engagiert und kontrovers diskutiert. Insbesondere HORST SIEBERT und andere Pädagogen wie Kersten REICH, ROLF ARNOLD und INGEBORG SCHÜBLER haben aus konstruktivistischen Annahmen heraus Schlussfolgerungen für das Lehr- und Lernverständnis gezogen. Besonders stark wird ein solches Lernverständnis auch von Autoren getragen, die sich mit dem Einsatz Neuer Medien in der Lehre beschäftigen, so zum Beispiel von GABI REINMANN, MICHAEL KERRES und ROLF SCHULMEISTER.

EWALD TERHART stellt zusammenfassend fest, dass die konstruktivistische Didaktik sich in der Praxis mit reformpädagogischen und kommunikativen Modellen, sowie verstärkt mit den Gestaltungsfragen komplexer virtueller Lernwelten verbindet.

⁷⁵ So taucht die konstruktivistische Didaktik auch nur selten direkt im Titel von Monografien auf. Nachdem HORST SIEBERT und ROLF ARNOLD im Jahr 1999 ihre gemeinsame Monografie noch *Konstruktivistische Erwachsenenbildung* betiteln, taucht im Jahr 2002 in einem Buch von HORST SIEBERT im Untertitel der *Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik* auf und im gleichen Jahr erscheint das Buch *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht* des Schulpädagogen KERSTEN REICH. Im Jahr 2007 betitelt ROLF ARNOLD seine Veröffentlichung dann mit *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik* und HORST SIEBERT veröffentlicht 2008 sein Buch *Konstruktivistisch lehren und lernen*.

Kritisch resümiert er des Weiteren, dass mittlerweile die konstruktivistische Provokation pädagogisch normalisiert und didaktisch entschärft wurde. Das konstruktivistische Vokabular wird in der Folge häufig nur noch begrifflich herangezogen, um der Didaktik einen modernen Anstrich zu geben (vgl. Terhart 2004, S. 198).

Die Gefahr der begrifflichen Unschärfe wurde bereits weiter oben erwähnt. Hinzu kommt hier die Kritik, dass die konstruktivistische Provokation des radikalen Konstruktivismus zumeist nur in abgemilderter und häufig in popularistischer Form vorgetragen wird. Nur eine gemäßigte Variante scheint sich als brauchbar durchzusetzen und ist für die Beschreibung einer Didaktik viabel. Gemeint sind hier in erster Linie die Strömungen des sozialen Konstruktivismus, die bereits in dem von SIEGFRIED J. SCHMIDT im Jahre 1992 herausgegebenen Sammelband *Kognition und Gesellschaft* an Konturen gewinnen.

Unter einer radikal-konstruktivistischen Perspektive ist Lernen die Selbstregulation eines kognitiven Systems, das heißt „das System interagiert mit seinen eigenen Zuständen, es differenziert und modifiziert ‚selbstbestimmt‘ die eigenen Strukturen.“ (Siebert 1999, S. 21) Vertreter des so genannten sozialen Konstruktivismus kritisieren diese einseitige Betrachtung des Menschen als operational geschlossenes System, das lediglich rekursiv mit sich selbst, das heißt mit seinen eigenen Zuständen interagiert (vgl. a.a.O., S. 10). Die Perspektive des radikalen Konstruktivismus, die sich auf *intrapyschische* Prozesse konzentriert, wird durch den Blick auf *interpsychische* Prozesse erweitert (vgl. Baecker u.a. 1992, S. 119 und Schüßler 2007, S. 176). Dabei wird auf die Wirksamkeit von gesellschaftlichen, durch den kommunalen Diskurs⁷⁶ entwickelte, Wirklichkeitskonstruktionen hingewiesen. Der Mensch, so die Schlussfolgerung, reagiert zwar auf Perturbationen generell selbstbestimmt und individuell, ist aber zugleich eingebunden in soziale und kulturelle Wirklichkeitskonstruktionen und wird durch diese beeinflusst (vgl. Baecker u.a. 1992, S. 121-129). Durch den sozialen Konstruktivismus werden radikal-konstruktivistische Annahmen nicht entkräftet, jedoch wird ein deutlich anderer Akzent gesetzt, indem die soziale Situiertheit des Lernens betont wird. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, dass Lernen stets in sozialen und konkreten Situationen stattfindet und erst fortlaufende Aushandlungsprozesse zu einer teilweisen Parallelisierung der kognitiven Systeme der Lernenden führen, wodurch letztlich vergleichbare Wirklichkeitskonstruktionen entstehen (vgl. Schmidt 1992, S. 431). HORST SIEBERT bringt dies in einer markanten Aussage sprachlich auf den Punkt: „Objektivität der Erkenntnis ist nicht möglich, wohl aber Intersubjektivität, d.h. Verständigung mit anderen.“ (Siebert 2002, S. 26)

76 Unter kommunalem Diskurs wird jegliches gestische, sprachliche und mimische Verhalten verstanden, welches in einem bestimmten kommunalen System gezeigt wird. Ein kommunales System wird in und mit den Interaktionen der Personen hergestellt. Kommunalen Diskurs und kommunales System bedingen sich definitorisch also gegenseitig. Beispiele für kommunale Systeme sind die Bundesrepublik Deutschland (Makroebene) oder eine Familie, ein bestimmter Freundeskreis oder eine Subkultur wie Vegetarier (Mikroebene) (vgl. Baecker u.a. 1992, S. 121ff).

Für das Lernen bedeutet dies eine verstärkte Betonung der Rolle der Interaktion im Sinne eines Aushandlungsprozesses mit Anderen. Lernen ist somit aus konstruktivistischer Sicht nicht von außen determiniert, es besteht auch nicht in der Verarbeitung von Informationen, die von Außen bereitgestellt und dann aktiv „hinein genommen“ werden. Vielmehr ist Lernen „ein je individuelles, aber in sozialen Kontexten stattfindendes Konstruieren und Umkonstruieren von inneren Welten.“ (Terhart 2004, S. 180) Lernen kann damit auch nur zu einem geringen Teil von außen angestoßen, keinesfalls aber im Verlauf und Ergebnis gesteuert werden. Der Lernprozess wird als selbsttätiger, strukturdeterminierter Vorgang der subjektiven Bedeutungszuschreibung verstanden (vgl. Schüßler 2007, S. 146). Damit ist auch eine strenge Kausalität zwischen Lehren und Lernen wie sie bisher in der didaktischen Theoriebildung vorausgesetzt wurde nicht aufrechtzuerhalten und man stößt unweigerlich auf das Dilemma der Steuerung des Unsteuerbaren. Das Konzept der Autopoiesis steht der Vorstellung von Wirksamkeit und Steuerung didaktischer Intervention entgegen. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die konstruktivistische Didaktik alles daran setzt, ein Verständnis der „Eigen-Logik“ der Lerner zu entwickeln (vgl. Pongratz 2009, S. 210; Schüßler 2007, S. 34-38).⁷⁷

Die konstruktivistische Didaktik beschreibt demnach auch eher eine pädagogische Haltung, die um die Nicht-Steuerbarkeit von Lernenden weiß (vgl. Siebert 2005, S. 3) und ist weniger als eine Planungs- und Handlungstheorie, sondern als eine Reflexions- und Beobachtungstheorie von Lehr-Lernhandlungen zu verstehen (vgl. Schüßler 2005, S. 92). Aus diesem Grund prägt ROLF ARNOLD gemeinsam mit INGEBORG SCHÜßLER den bereits weiter oben genannten Begriff der Ermöglichungsdidaktik. Im Mittelpunkt steht dabei weniger das Interesse an der Intervention, sondern vielmehr an der individuellen Aneignungslogik der Lernenden. Folglich treten Fragen nach der Unterstützung von Selbstlernkompetenzen und der Gestaltung lernförderlicher Umgebungen in den Vordergrund. Beide Aspekte werden in den folgenden Abschnitten thematisiert: Denn die Bedeutung zur Befähigung zum selbstorganisierten Lernen ist heute meines Erachtens unweigerlich mit Überlegungen über eine „exzellente Lehre“ verbunden (siehe Abschnitt 3.3) und die Betonung der Kontextsteuerung legt nahe, dem Potential neuer Informations- und Kommunikationstechnologien zur Unterstützung des Lehrens und Lernens verstärkte Beachtung zu schenken (siehe Abschnitt 3.4).

Mit Blick auf den Konstruktivismus und die konstruktivistische Didaktik wurde der so genannte „shift from teaching to learning“ und damit der angesprochene Wechsel von einer Interventions- und Vermittlungslogik hin zu einer Aneignungslogik nachvollziehbar. Auch die Vorbemerkungen zu diesem Unterkapitel auf Seite 89 werden vor dem Hintergrund der Ausführungen verständlich und werden nochmals zur Konkretisierung konstruktivistischer Annahmen herangezogen. Dazu werden in der

⁷⁷ LUDWIG A. PONGRATZ verweist in seinem Buch *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik* in sehr detaillierter Weise auf Unstimmigkeiten in der Debatte über eine konstruktivistisch geprägte Pädagogik und kommt dabei meines Erachtens selbst zu einer sehr guten Beschreibung der konstruktivistischen Didaktik. Folglich ist es aus meiner Sicht vertretbar, seine wissenschaftlichen Erkenntnisse in direkten Zusammenhang von Vertretern einer konstruktivistischen Pädagogik zu bringen, gleichwohl er diese stark kritisiert.

folgenden Tabelle die einleitenden Sätze des Unterkapitels und die darin zum Ausdruck kommenden grundlegenden Vorstellungen eines konstruktivistischen Lernverständnisses gegenüber gestellt.

Einleitende Sätze (siehe S. 89)	Konstruktivistisches Lernverständnis
„Ich werde ausschließlich über die Dinge schreiben, die mir in Bezug auf das Thema bedeutsam erscheinen und auf die ich in meinen Recherchen gestoßen bin.“	Lernen ist ein je individuelles, aber in sozialen Kontexten stattfindendes Konstruieren und Umkonstruieren von inneren Welten. Lerninhalte müssen viabel, also als passend, als brauchbar, als hilfreich vom Lernenden empfunden werden.
„Aufbau und Inhalt meiner Ausführungen erscheinen mir dabei in Hinblick auf meine Fragestellung richtig und sinnvoll.“	Lernen ist ein selbsttätiger, strukturdeterminierter Vorgang der subjektiven Bedeutungszuschreibung. Beim Lernen wird neues Wissen mit bereits gelerntem Wissen, Können und Erfahrungen verknüpft.
„Zugleich ist darauf hinzuweisen, dass es ohnehin nicht so ist, dass dieser Text und sein Aufbau festlegt, was Sie als Leser lesen werden.“	Jeder Lernende macht sich ein eigenes Bild von der Wirklichkeit. Das heißt: Gelernt wird nicht, was geschrieben oder gelehrt wird, sondern was sich für das Individuum als relevant erweist.
„Vielmehr entscheiden das jeweilige Vorwissen, die persönlichen Befindlichkeiten und die je eigene Strukturierung was gelesen wird.“	Lernen wird als Anschlusslernen verstanden: Aus dem Gelesenen wählt der Lernende auf Basis seiner bisherigen Erfahrungen, Bedürfnissen, Erkenntnissen das Bedeutsame aus.

Der besondere Verdienst der konstruktivistischen Didaktik liegt meines Erachtens darin, dass sie den Blick auf die innere Systematik des Lernens lenkt. Einen ersten Zugang zur Beschäftigung mit dieser Eigenlogik liefert beispielsweise die Gehirnforschung, die mit Vertretern wie GERHARD ROTH und MANFRED SPITZER ihre Erkenntnisse in enge Verbindung mit dem Konstruktivismus setzen. Zweitens können aber auch Erkenntnisse der Tiefenpsychologie mit ihrem Fokus auf psychodynamische Strukturen und gewachsene emotionale Muster wichtige Überlegungen zur Eigendynamik und biographisch geprägten Aneignungslogik der Lernenden beitragen. Wobei es bei der Berücksichtigung der Psychodynamik und affektiven Besetzung von Bildungssituationen nicht um die Herstellung eines therapeutischen Settings gehen darf, sondern darum, Unkommuniziertes in der Lernsituation kommunizierbar zu machen, um Lernprozesse zu aktivieren oder aufrecht zu erhalten. Eine dritte Blickrichtung und Einflussgröße auf die innere Systematik – die häufig in didaktischen Konzepten der Erwachsenenbildung vernachlässigt bleibt – ist die des Körpers. Zwar ist in der praktischen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen durchaus die Erkenntnis verbreitet, dass Wohlbefinden, Entspannung, Genuss oder auch Bewegung für den Lernprozess dienlich sind, da letztlich jedes Erleben und Wahrnehmen und damit jeder Lernprozess seinen Ursprung im leiblichen Sein hat. Allerdings ist diese Sichtweise in der Theorie nur wenig ausgearbeitet worden und entweder im Zusammenhang von körper- und erlebnisorientierten Ansätzen in der Bildungsarbeit oder in Diskursen aus dem Bereich der Phänomenologie aufgegriffen worden (vgl. Schüßler 2007, S. 144-172).

Diese angesprochenen Zugänge verdeutlichen, dass es sich bei den Einflussfaktoren auf die innere Systematik des Lernens um ein Wechselspiel von Kognition, Emotion und Körper handelt und die Beschränkung auf eine Sichtweise folglich nicht

ausreicht. Letztlich kommen diese Überlegungen ohne die erkenntnistheoretischen Grundannahmen des Konstruktivismus aus, müssen diese nicht bestätigen oder sich auf diese beziehen. Umgekehrt bestärken diese Überlegungen aber stets den vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Didaktik nachvollziehbar werdenden Wandel vom Lehren zum Lernen.

Die Spanne neuerer lerntheoretischer Zugänge in der Erwachsenenpädagogik, die eben diese innere Systematik des Lernens und somit auch den „shift from teaching to learning“ berücksichtigen, reicht von eher kognitionsorientierten Ansätzen des expansiven Lernens (KLAUS HOLZKAMP), des transformativen Lernens (JACK MEZIROW) oder des Deutungsmusteransatzes (kurz Deutungslernen) (INGEBORG SCHÜBLER) zu stärker emotionsorientierten Lernkonzepten, wie etwa humanistisch orientierte Ansätze⁷⁸ oder das Konzept des Emotionslernens (ROLF ARNOLD) (vgl. a.a.O., S. 177f).⁷⁹

Im Folgenden wird das Konzept des *expansiven Lernens* von KLAUS HOLZKAMP vorgestellt, welches nicht vor einem konstruktivistischen sondern einem subjektwissenschaftlichen Theoriehintergrund zu verstehen ist, und damit den Wandel vom Lehren zum Lernen nochmals mit anderen Worten und Argumenten näher bringen kann.

(d) Den Ausführungen zur subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von KLAUS HOLZKAMP zur Folge kann im Zusammenhang der Entwicklung eines Lehr- und Lernverständnisses von einem Wechsel von einem Bedingtheits- zu einem Begründungsdiskurs gesprochen werden. HOLZKAMP argumentiert dabei aus der Perspektive des Subjektstandpunktes, aus der die Welt nicht neutral gesehen werden kann, sondern das Individuum verhält sich demnach der Welt gegenüber stets „als ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, interessiertes Subjekt“ (Holzkamp 1993, S. 21). Lernen erscheint damit auch nicht von außen *bedingt*, sondern als von der Person *begründet*. Gelernt werden kann erst vor dem Hintergrund und im Kontext subjektiver Handlungsgründe (vgl. a.a.O., S. 25ff). Lernen als zentrale menschliche Aktivität der Aneignung der äußeren und inneren Wirklichkeit ist nicht mit objektivierbaren Bedingungsbeziehungen zu erfassen, sondern erfordert die Analyse subjektiver Begründungszusammenhänge. Im Interesse der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie stehen nicht die *Bedingungen*, die Menschen zum Lernen veranlassen, sondern die *Gründe*, die eine Person dazu bewegen, bestimmte Lernhandlungen auszuführen. Differenziert werden dabei expansive und defensive Begründungen für

78 INGBORG SCHÜBLER verweist in diesem Zusammenhang auf Konzepte und Beschreibungen des *signifikanten Lernens* (CARL ROGERS), des *lebendigen Lernens* (RUTH COHN), des *Lernens im Seinsmodus* (ERICH FROMM) oder des *dialogischen Lernens* (PAOLO FREIRE). Gemeinsam ist diesen Konzepten die starke Berücksichtigung einer „pädagogischen Atmosphäre“ (vgl. Schüßler 2007, S. 185ff).

79 Die an dieser Stelle genannten Autoren haben sich mit den jeweiligen Lernkonzepten ausführlich beschäftigt und damit die aktuelle Auseinandersetzung geprägt. Eine weitergehende Beschäftigung mit den Konzepten, die hier nur in Bezug auf das *expansive Lernen* erfolgen wird, würde die Benennung weiterer Autoren und Hinweise auf Entwicklungen erforderlich machen.

das Lernen: Ein expansiv begründetes Lernen zielt auf die Erhöhung der Lebensqualität und der Möglichkeit des Weltaufschlusses. Ein defensiv begründetes Lernen hingegen zielt lediglich auf die Abwehr eines drohenden Verlustes desselben (vgl. a.a.O., S. 190ff).

Entscheidend für die Entstehung expansiver Lernhandlungen in institutionellen Ausbildungssituationen ist, dass die gestellten Anforderungen vom Subjekt als Lernproblematik übernommen werden. Erst dann geht es um die Erhöhung der subjektiven Lebensqualität, um die Verwirklichung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten im eigenen subjektiven Erleben und um das Eindringen in einen Lerngegenstand (vgl. a.a.O., S. 191ff). Lerngegenstände entstehen und stehen immer im Zusammenhang des subjektiven Vorwissens: Erst wenn eine Diskrepanz zwischen Vorgeleertem und dem Lerngegenstand erlebt wird, kann der Vorsatz entstehen, diese Beeinträchtigung zu überwinden. Eine Handlungsproblematik wird dann zu einer Lernproblematik. Expansives Lernen hat seinen Ursprung in einer solchen subjektiv erlebten Diskrepanzerfahrung, steht in Verbindung mit einem Gefühl der Ungenügendheit beziehungsweise der Wahrnehmung der eigenen Unzulänglichkeit, die der Lernende überwinden möchte (vgl. a.a.O., S. 214).

Die Schaffung einer solchen Ausgangssituation für expansives Lernens in institutionellen Ausbildungskontexten ist nach HOLZKAMP äußerst begrenzt. Hinderlich erweist sich vor allem die Leistungsbewertung, die zwar in Reformbewegungen immer wieder kritisiert und teilweise als pädagogisch fragwürdig eingestuft wird, an der aber weiterhin festgehalten wird. Der Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden steht dadurch immer unter dem Vorzeichen einer Frage-Antwort-Bewertungssequenz. Eine Unterstützungsaktivität seitens des Lehrenden, die nur auf Anforderung der Lernenden im Zuge ihrer Bemühungen um die Bewältigung einer Lernproblematik erfolgt, ist zwar möglich, bleibt aber im Kontext der Notwendigkeit der Leistungsbewertung mit der Funktion der selektiven Laufbahnzuweisung verhaftet (vgl. a.a.O., S. 547). Auch eine aktivierende Methode wie beispielsweise das entdeckende Lernen, welches weniger auf die Erarbeitung eines speziellen und vorgegebenen Inhaltsbereiches, sondern eher auf generelle Fähigkeiten zum Denken und Problemlösen abzielt, kann kein expansives Lernen erzwingen. Eine „erlaubte“ Freizügigkeit im Lehr-Lerngeschehen, die aber den inhaltlichen Welt- und Interessensbezug der Lernsubjekte ausklammert, ist deshalb auch meist nur kurzfristig attraktiv für den Lernenden (vgl. Holzkamp 1993, S. 423).

Aus ähnlichen Gründen sind auch Formen des kooperativen Lernens nur bedingt für die Förderung expansiven Lernens in institutionellen Bildungszusammenhängen Erfolg versprechend. Ein tatsächlich expansives kooperatives Lernen darf nicht einer externen Bewertung unterliegen und muss die Möglichkeit des Ausstieges beinhalten.

Da diese Anforderungen in institutionellen Zusammenhängen meist nicht erfüllt werden können, sieht HOLZKAMP in Konzepten des sozialen Lernens zumeist nur

eine verdeckte Spielart des Lehrlernens⁸⁰, die teilweise widerstreitende Ergebnisse, nämlich Konkurrenzverhalten und soziale Ungerechtigkeit, erzeugt (vgl. a.a.O., S. 552ff). KLAUS HOLZKAMP entwickelt auf Basis seiner Überlegungen zum expansiven Lernen eine scharfe Kritik an der grundsätzlichen Ausrichtung und den Strukturen institutioneller Lehr- und Lernorte. Er kommt zu dem Ergebnis, dass expansives Lernen durch diese Rahmenbedingungen zu einem erheblichen Maße strukturell behindert und unterdrückt wird.

Die Überlegungen zum expansiven Lernen, dessen Basis die konsequente Berücksichtigung des Subjektstandpunktes ist, führen genauso wie die Beschäftigung mit konstruktivistisch geprägten Lehr- und Lernvorstellungen zu der Forderung einer stärker lernerzentrierten Lehre. Das Konzept des expansiven Lernens stellt die Gründe für das Lernen sowie die individuell auftretenden Lernproblematiken in den Mittelpunkt, an denen sich die Planung von Lernprozessen ausrichten soll.

Eine derartige subjektvermittelte Planung meint nicht nur die Beteiligung der Lernenden am Planungsprozess, sondern meint vor allem ein höheres Diskursniveau bei der Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen den eigenen Prämissen und Gründen einerseits und den Prämissen und Gründen vom Standpunkt der anderen. Auf dieser Grundlage könnte eine neue Perspektive, nämlich die Perspektive auf eine Bildungseinrichtung als Ort des expansiven Lernens jenseits der gängigen Disziplin erfolgen. Es geht darum, als Ausgangspunkt für die Gestaltung der Beziehungen von Lehrenden und Lernenden die wissenssuchenden Fragen und Unterstützungsanforderungen der Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. a.a.O., S. 558). Eine solche Planung muss sich gegen die Reproduktion der sich aufdrängenden gängigen Denk- und Praxisfigur instrumenteller Lernformierung und die dadurch begünstigten defensiven Lernweisen schützen. Geschaffen werden soll ein Ort intersubjektiver, potentiell kooperativer Lernverhältnisse, dessen Ausgestaltung sich in einer ständigen Reform und Reflexion befindet. Eine solche Reformdiskussion müsste keineswegs von vorne anfangen, sondern kann etwa an pädagogische und erziehungswissenschaftliche Traditionslinien anknüpfen beziehungsweise diese reaktualisieren (vgl. Holzkamp, S. 558f).

PETER FAULSTICH zieht in Bezugnahme auf das hier vorgestellte subjektwissenschaftliche Lernverständnis folgende Konsequenzen für die Lehr- und Lernpraxis: Die Bedeutsamkeit der Lernthemen für die Lebensinteressen der Lernenden muss in den Vordergrund gerückt werden, es muss Raum für kooperatives und partizipatives Lernen entstehen, Zeitsouveränität geschaffen und Leistungsbewertungen als Bele-

80 Mit dem Begriff des Lehrlernens beschreibt HOLZKAMP die der disziplinären Schulorganisation zugrunde liegende Annahme, dass man mit einem bestimmten Lehraufwand zwangsläufig einen bestimmten Lerneffekt erzeugen kann. Eine solche Vorstellung ist nicht nur Grundlage der Schulorganisation, sondern bleibt auch in der öffentlichen Diskussion meist unhinterfragt. Damit werden Fragen nach Erziehungszielen und -inhalten, die in institutionellen Bildungszusammenhängen realisiert werden sollen, in Vordergrund gestellt und damit folglich Lernen vorschnell mit dem Lehrlernen gleichgesetzt. Lernprozesse sind, wie bereits ausgeführt, allerdings nicht in dieser Form lenkbar, was HOLZKAMP mit dem Begriff des Lehrlernkurzschlusses und die damit verbundene Fiktion administrativer Planbarkeit von Lernprozessen verdeutlicht (vgl. Holzkamp 1993, S. 395ff).

ge des Lernfortschritts anerkannt, anstatt zur Kontrolle eingesetzt werden. Grundvoraussetzung für die Ermöglichung expansiven Lernens ist die Beteiligung der Lernenden an der Planung, Durchführung und Auswertung des Lernsettings (vgl. Faulstich 2009, S. 15). Da expansives Lernen von der Initiative der Lernenden ausgeht, kann dies auch nicht hergestellt oder kontrolliert werden, sondern lediglich die Erfolgsaussichten hierfür gesteigert werden, indem ein hoher Grad an Selbstbestimmtheit eingeräumt wird.

KLAUS HOLZKAMP leistet mit seinen Ausführungen zum expansiven Lernen und seiner daraus abgeleiteten Kritik an institutionellen Bildungszusammenhängen eine andere Perspektive auf das Lernen, als dies in den beschriebenen behavioristischen und kognitivistisch geprägten Lerntheorien der Fall ist. Lernen wird nicht in einem unüberwindbaren Zusammenhang mit Lehren gebracht und betrachtet, sondern konsequent vom wissenschaftlichen Standpunkt des Lernsubjekts her gedacht. Dieser Zugang ermöglicht Lernen von den Lebensinteressen begründet und im Sinne eines Bestrebens nach einer Verfügungserweiterung zu verstehen. Will man ein solches Lernen unterstützen, erfordert dies in institutionellen Bildungszusammenhängen eine andere Herangehensweise, die nur durch eine andere Haltung und Einstellung sowohl seitens der Lehrenden wie auch der Lernenden vollzogen werden kann. Es bedeutet, sich der Fiktion der Planbarkeit von Lernprozessen bewusst zu sein, Unsicherheit auszuhalten und in den Modus der permanenten Reform und Reflexion zu wechseln. Es geht vor allem um eine verstärkte Berücksichtigung und das Ernstnehmen von subjektiven Lerninteressen und der Bereitschaft, das Erkennen und Nachspüren dieser Interessen zu fördern und zu unterstützen. Eine irgendwie geartete Rahmung des Lernens, wie etwa in einem Hochschulstudium in Form eines Curriculums und durch Studienstrukturelemente, also eine inhaltliche wie auch strukturelle Vorgabe von Lerninhalten und Lernwegen ist hierbei nicht von vorneherein hinderlich oder gar abzulehnen. Vielmehr steht man vor der Herausforderung, das Studium möglichst so zu gestalten, dass das Nachgehen von Lerninteressen unterstützt und defensives Lernen möglichst verhindert wird.

Konnte man nun über die verschiedenen theoretischen Zugänge den viel zitierten Wandel vom Lehren zum Lernen nachvollziehen, kann sich nun den Fragen zugewendet werden, welches **Lehrverständnis** daran anschlussfähig ist und wie die Lehre in Folge eines solchen Wandels zu gestalten ist (siehe Abschnitt 3.3).

Zur Überleitung auf das Thema Lehre und im Sinne eines Zwischenfazits zu den bisherigen Ausführungen zum Lernen, bieten sich abschließend einige grundsätzliche Überlegungen über das Verhältnis von Lehren und Lernen an: So kann das Verhältnis durch die Feststellung beschrieben werden, dass Lehren stets die Absicht verfolgt, dass gelernt wird. Jedoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass immer wenn gelehrt wird, auch tatsächlich gelernt wird. Denn durch das Lehren kann Lernen bestenfalls ermöglicht werden.

Bereits in dieser einfachen und selbstverständlich erscheinenden Beschreibung des Verhältnisses von Lehren und Lernen kommt eine bestimmte Lehr- und Lernauffassung zum Ausdruck: Lernen wird als ein aktiver Prozess verstanden, der nur in geringem Maße von außen beeinflusst, geschweige denn gesteuert werden kann.

Diese Auffassung vom Lernen ist in der Tradition „der reflexiven Wende der Erwachsenenbildung zu sehen, die seit den achtziger Jahren den Blick verstärkt auf die subjektiven Lern- und Aneignungsprozesse“ (Arnold/Schübler 2003, S. 1) der Lernenden richtet. Diese reflexive Wende wurde durch die vorausgehenden Ausführungen nachvollziehbar. In der Kritik steht damit zugleich eine Lehrtheorie, die von einer kausalen Abhängigkeit des Lernens vom Lehren ausgeht und folglich angenommen wird, dass Lernprozesse durch Lehrtätigkeit gesteuert werden können. Diese Sichtweise einer analytischen Unterrichtsforschung haben THOMAS HEINZE, FRITZ W. LOSER und FRIEDRICH THIEMANN vor über zwanzig Jahren kritisch mit dem Begriff der Erzeugungsdidaktik betitelt. Diese Bezeichnung greifen die Autoren ROLF ARNOLD und INGEBORG SCHÜBLER auf und sprechen in Abgrenzung dazu von einer Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold/Schübler 2003 und Arnold 1996, S. 6):

„Mit dem Begriff der Ermöglichungsdidaktik wird ein Verständnis des Lehr-Lern-Prozesses charakterisiert, das um die Konstruktivität und Eigendynamik sowie die begrenzte ‚Machbarkeit‘ von Lernergebnissen weiß.“ (Arnold/Schübler 2003, S. 2)

Zu Recht kann in diesem Fall von einem Perspektivwechsel in der Lehre gesprochen werden, der in dem benannten „shift from teaching to learning“ zum Ausdruck gebracht wird und in dessen Zusammenhang oftmals von einer Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur gesprochen wird. Dass dies nur sehr bedingt als Paradigmenwechsel zu betiteln ist, wurde weiter oben bereits erwähnt. Einer solchen Darstellung der Entwicklungen wohnt die Gefahr inne, ein stereotypes Schwarz-Weiß-Denken zu fördern, wie dies etwa in der griffigen Aussage „Von der Belehrungs- zur Lernkultur“ zum Ausdruck kommt. Zudem entsteht leicht der Eindruck, dass man es mit einer gänzlich neuen Art des Lehrens und Lernens zu tun hat.

Dennoch kann mit Blick auf lernpsychologische Erkenntnisse durchaus festgestellt werden, dass sich das Verständnis von Lernprozessen von der Annahme einer Außen-determination hin zu einer Determination durch innere Strukturiertheit entwickelt hat (vgl. Terhart 2004, S. 178f), allerdings stellt sich diese Entwicklung nicht als Paradigmenwechsel im Sinne einer wissenschaftlichen Revolution dar (vgl. Edelmann 2000, S. 195). Vielmehr handelt es sich um eine schrittweise Entwicklung und es treffen unterschiedliche Erkenntnisinteressen aufeinander, die bei der Gewinnung eines Lernverständnisses nicht gegeneinander ausgespielt werden sollten.

Anhand der Fragestellung nach der Außen- oder Innensteuerung des Lernens, also der Frage, ob Lernen ein von außen oder ein von innen gesteuerter Prozess ist, können die unterschiedlichen Sichtweisen auf das Lernen verdeutlicht werden: Geht man bei behavioristischen Lerntheorien davon aus, dass der Mensch durch Reize gelenkt werden kann und somit Lernen durchaus von außen steuerbar ist, gewinnen unter der Perspektive der Kognitionspsychologie, die nach der kognitiven Wende bedeutsam wird und sich auf das Modell der menschlichen Informationsverarbeitung stützt, die inneren Vorgänge des Lernens einen zentralen Stellenwert (vgl. Moser 2008, S. 55). Die Grundannahme besteht darin, dass der Mensch zu einer

planvollen Innensteuerung fähig ist. Der Frage, ob Lernen von außen steuerbar ist, kann bei dieser Auffassung nur noch eingeschränkt zugestimmt werden. Wird hingegen davon ausgegangen, dass der Mensch ausschließlich auf Basis seiner inneren Strukturen das Außen konstruiert, ist diese Frage zu verneinen. Eine solche Auffassung von Lernen wird unter dem erkenntnistheoretischen Blickwinkel des radikalen Konstruktivismus vertreten. Solche konstruktivistischen Ansätze werden in der Erwachsenenbildung sowie im Kontext einer technologiegestützten Lehre vermehrt rezipiert und haben sich zu einer einflussreichen Tendenz entwickelt (vgl. Faulstich 2002, S. 65 und Siebert 2007, S. 11). Die in einer konstruktivistischen Didaktik zum Ausdruck kommenden Grundüberlegungen zum Lehren und Lernen werden derzeit zudem durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse (siehe hierzu die Anmerkung in Fußnote 73) und subjektwissenschaftliche Zugänge bestärkt und weiterentwickelt.

Der Frage, welche Auswirkungen aktuelle Lernauffassungen auf die Vorstellung über eine zeitgemäße Lehre an Hochschulen haben kann, wird im folgenden Abschnitt nachgegangen.

„Wir stellen uns den Herausforderungen der Zukunft, indem wir in sämtlichen Bereichen der Hochschulbildung nach Exzellenz streben. Dies erfordert ein unablässiges Bemühen um Qualität.“

Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué 2009, S. 2⁸¹

3.3 Exzellente Lehre

Bei der Beschäftigung mit der Frage, was heute exzellente Lehre auszeichnet, liegt der Fokus darauf, Schlussfolgerungen aus den aktuellen Ansichten über das Lernen für das Lehren zu ziehen. Welche Konsequenzen sind aus den Annahmen eines konstruktivistisch geprägten Lernverständnisses für die Vorstellungen des Lehrens an Hochschulen zu ziehen? Was bedeutet die Betonung der Eigenaktivität des Lernens und das Konzept des expansiven Lernens für das praktische Lehrhandeln? Es geht bei der Beantwortung dieser Fragen darum, die angestellten Überlegungen und Einsichten zum Lernen gewinnbringend für die praktischen Ausgestaltungsfragen des Lehrens zu nutzen. Also um eine Zuspitzung auf die Frage, welche Konsequenzen sich aus den bisher getroffenen Aussagen über das Lernen für die Hochschullehre ziehen lassen.

In dem **ersten Teil** dieses Unterkapitels wird eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem Thema „exzellente Lehre“ und den aktuellen Rahmenbedingungen vorangestellt, die zu der Einsicht führt, dass die Forderung nach Exzellenz und ein permanenter Verbesserungsdruck mit einem ähnlichen Ausgangskonflikt zu tun hat, wie dies KLAUS HOLZKAMP in Bezug auf das Lehrlernen beschrieben hat. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen geht es im **zweiten Teil** des Abschnitts nicht um eine Festlegung, was exzellente Lehre ist, sondern um ein Nachdenken über die Frage, wie Lehre im Kontext aktueller Vorstellungen des Lernens gestaltet werden sollte.

Überlegungen über herausragende Lehre an Hochschulen werden derzeit von Rahmenbedingungen beeinflusst, die zum Teil emotional und kontrovers geführte Diskussionen hervorrufen. Einerseits ist dies **a)** die durch den Bologna-Prozess ausgelöste und über die Akkreditierungsagenturen kontrollierte Qualitätsoffensive in der Hochschullehre und die damit verbundenen Bestrebungen nach Wirksamkeitsmessung und Überprüfung der Lehre. Andererseits sind dies **b)** die Exzellenzinitiativen auf Bundes- wie auf Länderebene, die viele in der Hochschullehre Tätige eine negative oder zumindest kritische Haltung gegenüber der Frage nach besonders gelungener Lehre einnehmen lässt.

Beide Entwicklungen bestärken zwar die Auseinandersetzung mit der Frage, was heutzutage besonders gute Lehre auszeichnet und sind deshalb grundsätzlich zu begrüßen und zu unterstützen. Beide Initiativen laufen aber auch Gefahr, sich eher

81 Das Zitat stammt aus der Präambel der Bologna-Nachfolgekonferenz in den belgischen Städten Leuven und Louvain-la-Neuve.

hinderlich auf den damit eigentlich tendierten kontinuierlichen Verbesserungsprozess in der Hochschullehre auszuwirken und sollen deshalb hier nicht unkommentiert bleiben. Deutlich wird dabei, wie schwierig es ist, über exzellente Lehre zu sprechen und diese bestimmen zu wollen. Außerdem soll in einem weiteren Schritt aufgezeigt werden, warum zu starke Steuerung und Kontrolle nicht nur beim Lernen, sondern auch in der Lehre zu kontraproduktiven Ergebnissen führt.

(a) Zunächst zur erstgenannten Entwicklung: Die mit dem Bologna-Prozess zusammenhängende Qualitätsoffensive. Im zweiten Kapitel und in der einführenden Problemskizze zum Stand der Hochschullehre (siehe Abschnitt 3.1) ist bereits auf negative Auswirkungen der Studienstrukturreform und den Schwierigkeiten bei der Umsetzung eingegangen worden. Die didaktische Intention der neuen Strukturen und die Folgen der Umsetzung klaffen zum Teil noch weit auseinander und führen zu hoher Arbeitslast und Frustrationserleben bei Lehrenden und Studierenden. Auf diese und weitere Fehlentwicklungen wurde nochmals durch die zahlreichen Studierendenproteste im Rahmen des Bildungsstreiks im Jahr 2009 eindrücklich hingewiesen.⁸²

Für die Hochschuldidaktik ergeben sich durch den Bologna-Prozess – wie ebenfalls bereits ausgeführt – neue Spiel- und Gestaltungsräume und zugleich Herausforderungen und Schwierigkeiten. Die Frage, was gute Lehre auszeichnet, erfährt durch die Neustrukturierung des Studiums Aufschwung und Dynamik. Die Qualitätsfrage von Lehre und Studium ist mit der Geschichte der Studienreformbewegung verbunden (siehe Abschnitt 2.2). Zu Zeiten der so genannten „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964)⁸³ wurde beispielsweise eine grundlegende Situationsdiagnose gefordert und das Thema Evaluation wurde im Sinne einer gesellschaftlich verantworteten Grundaufgabe diskutiert (vgl. Welbers 2007 (c), S. 77f). Zu Beginn der neunziger Jahre wurde die Qualitätsfrage der Lehre zum Teil bildungspolitisch inszeniert und Evaluationsmaßnahmen, hochschuldidaktische Konzepte oder Tutorenprogramme zu Antriebskräften von Qualität und inhaltlicher Weiterentwicklung von Studiengängen erklärt. Positiv bewertet ULRICH WELBERS den in dieser Zeit aufkommenden emanzipatorischen Ansatz, der auch für die heutigen Diskussionen zukunftsweisend sein könnte. Studienreform wird dabei eher als eine soziale Bewegung verstanden, bei der die Studierenden als Experten ihrer Lernbedürfnisse ernst genommen und beteiligt werden. Daran anknüpfend könnte eine Kultur der Kooperation von Politik, Lehrenden und Lernenden entwickelt werden, an der sich auch die aktuellen Reformbemühungen ausrichten könnten (vgl. a.a.O., S. 79f).

82 Einen guten Überblick über die Aktivitäten des bundesweiten Bildungsstreikes bietet der Internetauftritt <http://www.bildungsstreik.net>, für den sich der ASTA der GOETHE UNIVERSITÄT FRANKFURT verantwortlich zeichnet (Stand: 09.03.2012).

83 GEORG PICTH (deutscher Philosoph, Pädagoge und Theologe) hat im Jahr 1964 das Buch *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation* veröffentlicht und damit eine breite Debatte zur Bildungssituation ausgelöst. Auf die damaligen Kritikpunkte wurde in Abschnitt 2.2 eingegangen.

Allerdings scheint man von einem solchen kooperativen Zusammenspiel der unterschiedlichen Interessensgruppen mit Blick auf die aktuelle Qualitätsoffensive an vielen Stellen noch weit entfernt. Kritisiert wird, dass einzelne Qualitätssicherungsmaßnahmen häufig zu isoliert betrachtet und dadurch nicht mehr im Zusammenhang eines inhaltlichen Gesamtkonzepts zur Qualitätsverbesserung gesehen werden. Eine von staatlicher Seite häufig reduzierte Orientierung auf bürokratische-administrative Zielmarken bestärkt den Eindruck, dass es bei den einzelnen Instrumenten zur Qualitätssicherung eher um Kontrolle und Steuerung, als um eine tatsächliche Auseinandersetzung über Qualität und Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium geht. Insbesondere bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist eine Tendenz zur verstärkten Regelungsdichte bei gleichzeitigem Verantwortungsrückzug des Staates zu beobachten, was unter anderem durch die Einführung der Akkreditierung und die Aufwertung der Lehrevaluation unterstrichen wird (vgl. a.a.O., S. 80f).

Die Gefahr besteht, dass Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung von Hochschullehrenden als ein Fremdkörper im Arbeitsalltag betrachtet und ausschließlich als Belastung und Kontrolle erlebt werden. Bestärkt wird ein solcher Umstand durch den Einzug von Ansätzen und Instrumentarien des Qualitätsmanagements aus dem privatwirtschaftlichen Bereich, wie Benchmarking, Balance Scorecard, Konzepte der ISO 9000-Reihe, des Total Quality Management Ansatzes (TQM) oder des European Foundation for Quality Management Modells (EFQM).⁸⁴

Allerdings soll nicht der Aufbau und Ausbau eines systematischen Qualitätsmanagements in Hochschulen mit dem Ziel einer Sicherung und Förderung von Qualität in Lehre und Studium in Frage gestellt werden. Dieser Prozess ist weiter voran zu treiben, darf aber nicht in seiner Ausgestaltung als Kontrollinstrumentarium missverstanden und missbraucht werden. Da Qualitätsentwicklung von einer aktiven Mitwirkung aller Akteure im Aufgabenbereich Lehre und Studium abhängig ist und bereits durch Passivität unterlaufen werden kann, sind Vorbehalte und Widerstände gegenüber Qualitätssicherungsmaßnahmen besonders ernst zu nehmen und frühzeitig zu thematisieren. Hier sind auch die Hochschul- und Fakultätsleitungen gefordert, autonome Ziele und eine Qualitätskultur von innen heraus zu entwickeln. Insbesondere zu einem Zeitpunkt, zu dem viele Lehrende unzufrieden mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses sind, trifft ein Verständnis und die Umsetzung von Qualitätssicherungsmaßnahmen, wie etwa Lehrveranstaltungsevaluationen, Akkreditierungsverfahren oder Bestrebungen der Prozessoptimierung, als Kontrollinstrumentarium beziehungsweise -verfahren zwangsläufig auf Ablehnung.

Eine kontrollierende Sicht auf Qualität von Lehre ist nicht nur in seiner psychologischen Wirkung kontraproduktiv, sondern auch vor dem Hintergrund aktueller Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung. Wie soll die Wirkung von Lehre gemessen

⁸⁴ Einen Überblick über die Instrumente der Qualitätssicherung im Hochschulbereich sind in den Beiträgen des Projekts Qualitätsmanagement der HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Projektlaufzeit 2007-2010) zu finden, die in der HRK-Reihe *Beiträge zur Hochschulpolitik* veröffentlicht wurden (beispielsweise: *Wegweiser 2010. Qualitätssicherung an Hochschulen 8/2010*), sowie bei BENEDICT KAUFMANN (siehe Literaturverzeichnis).

und damit kontrolliert werden, wenn Lernen als ein in erster Linie eigenaktiver Prozess verstanden wird und nur bedingt von guten Leistungen in der Lehre abhängig ist? Die Wirkung von Lehrleistungen messen zu wollen, ist in vielerlei Hinsicht problematisch und aus meiner Sicht die falsche Zielsetzung von Lehrevaluationen oder anderen Qualitätssicherungsmaßnahmen. Diese Einschätzung wird nach der Darstellung der zweiten benannten Entwicklung, die derzeit die Frage nach besonders herausragender Lehre und deren Förderung beeinflusst, näher erläutert.

(b) Zunächst ist festzuhalten, dass die Frage nach Exzellenz in der Lehre im Zusammenhang von Wettbewerben bereits mit einer Abgrenzung einhergeht. Sobald exzellente Lehre ausgezeichnet wird, steht auch fest, dass es schlechtere Lehre gibt, die zumindest den definierten Kriterien für herausragende Lehre nicht im gleichen Ausmaß gerecht werden konnte. Dass diese Abgrenzung durchaus so gewollt ist, zeigt der Rückblick auf die Entstehung des Exzellenzwettbewerbs, der sich zunächst in erster Linie auf die Forschungsaktivitäten der Hochschulen bezieht: Ausgelöst wurde die Exzellenzinitiative im Januar 2001 durch das politisch motivierte Interesse der Beförderung einzelner Hochschulen zur *wissenschaftlichen Elite*. Diese Zielsetzung wurde dann durch die Suche nach *Spitzenuniversitäten* begrifflich entschärft und schließlich im Jahr 2005 als ein Wettbewerb zur Ermittlung von *Exzellenz* mit drei Förderlinien ausgeschrieben (vgl. Pasternack 2008 (b), S. 14f). Die bereits in zweiter Runde durchgeführte Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung würdigt universitäre Zukunftskonzepte, Exzellenzcluster und Graduiertenschulen. Insgesamt profitierten 50 Universitäten und damit etwa die Hälfte aller Universitäten in Deutschland von Fördergeldern mit einem Gesamtvolumen von etwa 2 Milliarden Euro mit einer Laufzeit bis November 2011 beziehungsweise November 2012. In der lukrativsten und auch umstrittensten Förderlinie für „Zukunftskonzepte“, die sich auf die Förderung einer gesamten Hochschule bezieht, erhielten insgesamt neun Universitäten den Zuschlag.

Trotz hoher Beteiligung an dem Wettbewerb (insgesamt wurden 624 Antragsskizzen eingereicht) fehlte es nicht an öffentlicher Kritik sowohl an der Grundidee, der Durchführung, wie auch an den Ergebnissen der Initiative.⁸⁵

Dennoch schließt sich mit ähnlicher Zielsetzung, allerdings die Kritik der einseitig ausgerichteten Förderung von Forschung aufgreifend, der im Januar 2009 ausgeschrieben „Wettbewerb exzellente Lehre“ der KULTUSMINISTERKONFERENZ und des STIFTERVERBANDS FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT an. Mit dem Ziel, den Stellenwert der Hochschullehre zu unterstreichen, wird mit insgesamt 10 Millionen Euro die Umsetzung von strategischen Konzepten zur Steigerung der Attraktivität

⁸⁵ Eine gute Zusammenfassung der öffentlichen Diskussion wie auch der Entwicklungen und Hintergründe der Exzellenzinitiative gibt der Hochschulforscher PEER PASTERNAK in seinem hier zitierten Artikel: *Die Exzellenzinitiative als politisches Programm. Fortsetzung der normalen Forschungsförderung oder Paradigmenwechsel?* aus dem Jahre 2008.

als Ausbildungsstätte gefördert. Nach der ersten Ausschreibung des Wettbewerbes, auf die etwa 60% aller Universitäten und 40% aller Fachhochschulen mit Konzeptentwürfen reagierten, wurden insgesamt sechs Universitäten und vier Fachhochschulen ausgezeichnet. Aus den Konzepten der Gewinnerhochschulen sind gute Beispiele für aktuelle Vorstellungen von exzellenter Lehre beziehungsweise der Schaffung von Rahmenbedingungen für die Verwirklichung einer solchen Lehre zu entnehmen. Hierauf wird im abschließenden fünften Kapitel näher eingegangen. An dieser Stelle wird zunächst auf eine grundsätzliche Problematik hingewiesen, die mit einem solchen Vorgehen zwangsläufig verbunden ist und die bereits in der Vorstellung der Hintergründe zum Exzellenzwettbewerb deutlich wird.

Als Ausgangspunkt für einen kritischen Blick auf das Thema Wettbewerb und die Exzellenzinitiative werden Überlegungen des Sozialpsychologen HEINER KEUPP herangezogen, die er in einer Rede anlässlich seiner Emeritierung im Jahre 2008 veröffentlichte. Eine Kernaussage in seiner Situationsbeschreibung der heutigen Hochschulen bezieht sich auf die Feststellung, dass das *unternehmerische Selbst*⁸⁶ zunehmend die Identitätserzählungen der Universitätsangehörigen zu bestimmen beginnt (vgl. Keupp 2008, S. 8). Die Exzellenzinitiative wird als Teil einer Mobilisierungsstrategie beschrieben, die die Hochschulen in das „Getriebe des globalisierten Kapitalismus als unmittelbar nutzbare Ressource widerstandslos einpasst.“ (a.a.O., S. 5) Diese Tendenz wird auch sprachlich durch die Verwendung von Begrifflichkeiten aus der Welt des Managements und Sports deutlich, was KEUPP dazu veranlasst, von einer Event- und Fitnesskultur zu sprechen, die auf die Hochschullandschaft übertragen wird. Es geht um ein Fitmachen der Hochschulen und eine Anpassung an die Imperative einer ökonomisch gesteuerten Welt, bei der die Hochschulen von einer Wettbewerbssituation in die andere getrieben werden und ihre Exzellenz immer wieder neu unter Beweis stellen müssen. Die Hochschulangehörigen geraten dabei in einen Steigerungszirkel ohne erkennbares Ziel und Maß. Sich verbessern zu sollen wird in diesem beruflichen Fitness-Parcour zu einer Daueraufgabe, die häufig zu einem Erschöpfungszustand und damit einem *erschöpften Selbst*⁸⁷ führen muss.

Verloren gehen dabei, so die Befürchtungen von HEINER KEUPP, die letzten unabhängigen Restbestände einer kritisch-reflexiven Universität, tatsächliche Qualitätsverbesserung wird durch eine Regelungswut erstickt und die universitären Lebensformen passen sich an die unaufhaltsame Beschleunigungsdynamik an.

86 Bezug genommen wird dabei auf eine Monographie des Soziologen ULRICH BRÖCKLING aus dem Jahre 2007 mit dem Titel *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform* in dem die Auswirkungen der gesellschaftlich verankerten Ausrichtung auf und permanenten Aufforderung nach Flexibilität, Kreativität, Eigenverantwortlichkeit und Kundenorientierung beschrieben werden.

87 Hier nimmt HEINER KEUPP Bezug auf eine weitere Gesellschaftsdiagnose, und zwar die des französischen Soziologen ALAIN EHRENBURG: *Das erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart* aus dem Jahre 1998 (deutsche Übersetzung aus dem Jahre 2004). Zudem wird auf die Ausführungen von RICHARD SENNETT zum flexiblen Kapitalismus verwiesen, in denen ebenfalls die Auswirkungen des „Veränderungsdrifts“ auf verschiedene gesellschaftliche Teilbereiche und auf den Menschen beschrieben werden.

Bei der Beschäftigung mit den Themen exzellente Lehre und Qualitätsentwicklung sollten meines Erachtens solche Tendenzen und Befürchtungen berücksichtigt werden, um nicht nur eine oberflächliche Situationsbeschreibung zu liefern und um Vorbehalte gegenüber diesen Themen nachzuvollziehen.

Ähnlich wie das Lernen eine Aktivität ist, die auf die Eigenaktivität des Lernenden setzt und somit nur sehr bedingt gesteuert werden kann, hängt letztlich auch die Verbesserung in der Lehre von den Lehrenden selbst ab. Wird dies mit Druck von außen versucht zu erzeugen, entstehen Widerstände. Der Ausgangskonflikt einer „verordneten“ Evaluation oder der Einsatz anderer Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung ist vergleichbar mit den von KLAUS HOLZKAMP beschriebenen Schwierigkeiten des expansiven Lernens in institutionellen Bildungszusammenhängen. Die Versuche, Lernprozesse zu steuern und zu planen, wie dies mit dem Begriff des Lehrlernens beschrieben wurde, laufen Gefahr, dass tatsächliche Lerninteressen übersehen beziehungsweise nicht gefördert und unterstützt werden. Lernen im Sinne der Erweiterung der eigenen Verfügungserweiterung und der Erhöhung der Lebensqualität werden häufig eher verhindert, anstatt diese zu fördern und begleitend zu unterstützen. Ähnlich radikal, wie KLAUS HOLZKAMP die Problematik des Lehrlernens beschreibt, wird in soziologischen Betrachtungen, wie etwa bei KEUPP, SENNETT, BRÖCKLIN und EHRENBURG auf die Problematik und Auswirkungen einer gesellschaftlich verordneten beziehungsweise verankerten Anforderung des sich ständig verbessern, verändern und sich selbst entwerfen Sollens aufmerksam gemacht.

Der gemeinsame Ausgangskonflikt besteht darin, dass, sobald der Wunsch etwas zu lernen oder sich verändern und verbessern zu wollen, sich nicht von Innen heraus entfalten kann, sondern zu stark von Außen eingefordert und gelenkt wird, es zu Situationen der Überforderung, der Blockade, der Konkurrenz, der Desorientierung und des Scheiterns kommt. Welche Schlussfolgerungen können daraus für das Thema exzellente Lehre und Qualitätsentwicklung an Hochschulen gezogen werden?

Deutlich wird, dass die Förderung besonders herausragende Leistungen in der Lehre und eine institutionelle Verankerung von Qualitätsverbesserung sich mit einer ähnlichen Problematik konfrontiert sieht, wie die Tätigkeit des Lehrens. Der Grund besteht darin, dass beides auf Prozesse abzielt, die sich von Innen heraus entfalten müssen, nämlich sich steigern und etwas lernen zu wollen. Die Zielrichtung von Evaluation und anderen Qualitätssicherungs- und Qualitätsverbesserungsmaßnahmen sollte deshalb auch nicht Wirksamkeitsmessung und Kontrolle sein und bei Lehrwettbewerben sollte es nicht um das Erreichen von Spitzenleistungen in der Lehre gehen. Vielmehr geht es darum, die Eigenaktivität der Lehrenden zu fördern und sich an deren Interessen und Bedürfnissen zu orientieren. In den Vordergrund sollte die bereits im lateinischen Ursprung des Wortes Evaluation (evalescere) zum Ausdruck kommende Zielsetzung „sich steigern, erstarken“ wollen, stehen. Dies kann meines Erachtens ermöglicht werden, wenn es ein Umfeld gibt, das zum Austausch und zur Weiterbildung in der Lehre und einem Nachdenken über die eigene Lehrtätigkeit einlädt.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zum Thema exzellenter Lehre geht es im **zweiten Teil** dieses Unterkapitels nicht um eine Festlegung, was exzellente Lehre ist und wie diese erreicht und überprüft werden kann, sondern um ein Nachdenken über gelungene Lehre vor dem Hintergrund aktueller Erkenntnisse der Lernforschung. Ausgehend von den Ausführungen zum aktuellen Lernverständnis soll eine Vorstellung darüber entwickelt werden, was herausragende Lehre auszeichnet. Eine solche Auffassung von Lehre kann und soll nur skizzenhaft entwickelt werden, da es nicht um die Festlegung und Definition von exzellenter Lehre geht. Anliegen ist nicht die Schaffung von Definitions- und Rezeptwissen, sondern Anregungen zu geben, um über exzellente Lehre nachzudenken.

Die Erhöhung der Lehrqualität wird in erster Linie durch einen Lernprozess der Lehrenden über das Thema Lehre erreicht. Dieser Lernprozess benötigt – wie alle anderen Lernprozesse auch – vor allem Zeit zur Auseinandersetzung, den Austausch mit Anderen und Anregungen von Außen. Vergegenwärtigt man sich nun dazu aktuelle Vorstellungen vom Lernen, könnte man zu dem Schluss kommen, dass Lehre eigentlich der falsche Begriff ist. Schließlich geht es nicht um die Frage, wie man die selbsttätige Wissenserschließung, das Nachgehen von Lerninteressen und den Kompetenzerwerb *lehrt*, sondern wie man diese Aktivitäten *unterstützt*. Diese Einschätzung legt auch die Rede eines Wandels vom Lehren zum Lernen nahe.

Allerdings sind Lehrende nach wie vor auch Anbieter von Inhalten, die in möglichst gut durchdacht und in didaktisch sinnvoller Art und Weise präsentiert werden sollten. Lernende können dann Positionen und Lösungen nachvollziehen oder eigene finden und Fragen entwickeln – und zwar möglichst aufgrund ihrer persönlichen Lerninteressen und nicht aufgrund eines benötigten Leistungsnachweises. Meines Erachtens wäre es deshalb auch falsch, anzunehmen, dass der häufig eingeforderte Wandel vom Lehren zum Lernen die Frage nach der gut durchdachten didaktischen Aufbereitung von Inhalten verdrängt. Diese Aufgabe gerät auch nicht auf einen zweitrangigen Platz und Schlüsselkompetenzen, wie etwa die Entwicklung von Lerntechniken und -strategien oder der Ausbau von Kompetenzen im Bereich des Selbstmanagements und der Teamarbeit rücken auf den ersten Platz. Vielmehr werden durch den Wandel andere, vielleicht auch anspruchsvollere Anforderungen an die Aufbereitung und Vermittlung von Lerninhalten gestellt.

Das Kerngeschäft des Lehrens ist die Unterstützung von Lernprozessen, dazu gehört das Anbieten und Aufbereiten von Inhalten genauso wie beispielsweise die Schaffung eines lernförderlichen Rahmens, das Zeitgeben und die Begleitung von Lernprozessen, das Anbieten von Anknüpfungspunkten an persönliche Lerninteressen und von Lösungswegen für Lernproblematiken.

Aus diesem Grund wird vorgeschlagen, bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Lehre nicht von einem Wandel vom Lehren zum Lernen, sondern von einem Wandel zum Lehren und Lernen zu sprechen. Das bedeutet, dass es sich um einen Wandel zur Lehre aus Sicht des Lernens handelt, sozusagen ein Wandel zum Lehren vom Lernen her. Nach diesem Verständnis lassen sich die Aufgaben der Lehre in

zwei Hauptbereiche unterteilen und werden in dem Arrangieren von Lehrsituationen einerseits, sowie in der Gestaltung und Unterstützung von Lernsituationen andererseits gesehen.

Der Wandel zum Lehren und Lernen

Wandel zum Lehren: Lehrsituationen arrangieren	Wandel zum Lernen: Lernsituationen arrangieren
<ul style="list-style-type: none"> - Inhaltliche Aufbereitung von Informationen und Wissensbeständen (z.B. durch Strukturierung und Komplexitätsreduktion, Herstellung praktischer Bezüge, Methodenvielfalt, ...) - Präsentation von Informationen und Wissensbeständen (z.B. durch Sprache, Visualisierung, mediale Aufbereitung) 	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung der individuellen Selbstlernkompetenzen und kontinuierliche Lernbegleitung (z.B. durch Feedback und Beratung) - Austausch ermöglichen und moderieren (z.B. durch-aktivierende Lehrmethoden anregen und strukturieren) - Schaffung lernförderlicher Umgebungen und Gelegenheiten
Lehrender als <ul style="list-style-type: none"> - Informationsanbieter und -aufbereiter - Impulsgeber und Perturbator - Gestalter von Lernumgebungen 	Lehrender als <ul style="list-style-type: none"> - Lernberater und Lernprozessbegleiter - Moderator und Beobachter - Gestalter von Lernumgebungen
Überfachliche Haltungen: Motiviertheit, Gelassenheit, Selbstbeobachtung	

Abb. 10: Der Wandel zum Lehren und Lernen

Auf diese zweifache Ausrichtung von Lehre wird in konstruktivistisch-pädagogischen Ausführungen indirekt durch den Hinweis auf die Notwendigkeit eines Rollenwechsels oder – dem hier gemachten Vorschlag näher kommend – einer neuen Rollenvielfalt seitens der Lehrenden aufmerksam gemacht.

Wie im Abschnitt zur konstruktivistischen Didaktik ausgeführt, wird im konstruktivistischen Lernverständnis auf das Dilemma der Nichtsteuerbarkeit von Lernprozessen hingewiesen. Hierzu hat HORST SIEBERT die Aussage „Erwachsene sind zwar lernfähig, aber unbelehrbar“ geprägt und ROLF ARNOLD spricht von der Wirkungsunsicherheit der Lehre. In der Folge der Aufhebung des Sender-Empfänger-Modells, wie dies MATURANA und VARELA begründet haben, kann Lehre nicht mehr als unmittelbar ursächlich für das Lernen angesehen werden. Der Lehrende ist somit auch nicht Erzeuger oder Übermittler des Wissens, was in die Köpfe der Lernenden soll, sondern seine Aufgabe ist es, Prozesse der Wissenserschließung und -aneignung zu ermöglichen. Diese können durch die Verkörperung der Wissensbestände eines Lehrenden angeregt werden. Mit Rückbezug auf altdeutsche Wörter wie Verkörperung und Ausstrahlung beschreibt HORST SIEBERT die lehrende, präsentierende, wissensvermittelnde Funktion des Lehrenden und betont damit, dass die Glaubhaftigkeit und Motiviertheit des Lehrenden dazu führen, dass Lernende sich mit dem vorgestellten Themenfeld beschäftigen. Er wendet sich damit auch gegen eine appellartige oder gar missionarische Lehre und spricht sich für eine Lehre aus, die durch das persönliche Interesse des Lehrers am eigenen Thema Lernprozesse bewirkt (vgl. Siebert 2008, S. 119f).

Das heißt, auch wenn der Lernerfolg nicht mehr kausalanalytisch auf didaktische Maßnahmen zurückgeführt und die Sender-Empfänger-Systematik für die Beschreibung der Lehr- und Lernsituation abgelehnt wird, gilt auch die Gegenthese, nämlich

dass Lehrende nicht nicht lehren können (vgl. Arnold 2007 in Siebert 2008, S 118). Da sie allerdings kaum beziehungsweise nur indirekt Einfluss darauf haben, was gelernt wird, bevorzugt ROLF ARNOLD den Begriff der Ermöglichungsdidaktik.⁸⁸ Durch das konstruktivistische Lernverständnis und seine Betonung auf die innere Systematik des Lernens wird nicht die vermittelnde, sondern die beratende Funktion des Lehrenden in den Vordergrund gerückt. Zudem erhalten Austauschprozesse einen hohen Stellenwert für das Lernen, was mit der sozialen Situiertheit und der strukturellen Kopplung sozialer Systeme begründet wird. Insbesondere die Ausführungen zum sozialen Konstruktivismus legen eine moderierende Rolle des Lehrenden nahe.

Insgesamt erfordert diese neue Rollenvielfalt der Lehrenden und die veränderte Auffassung über lernförderliche Rahmenbedingungen die Ein- und Annahme einer veränderten überfachlichen Haltung, sowohl seitens der Lehrenden wie auch der Studierenden. Für die neuen Aufgaben der Lehrenden als Lernberater und als Gestalter und Begleiter von kooperativen und eigenständigen Selbstlernphasen sind Fähigkeiten wie etwa die Selbstbeobachtung, Gelassenheit und Motiviertheit von zentraler Bedeutung (vgl. Siebert 2008, S. 124). Eine Vorbereitung und Förderung dieser Haltung, könnte meines Erachtens beispielsweise darin bestehen, die Selbstbeobachtung als Bestandteil von Evaluation zu stärken, wie dies bereits im Ansatz des Lehrportfolios⁸⁹ und in neueren Modellen zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation⁹⁰ Beachtung findet. Die Themen Gelassenheit und Motiviertheit könnten im kollegialen Austausch oder in Fortbildungsangeboten aufgegriffen und gezielt gefördert werden.

Doch auch die Erwartungen, die sich an die Lernenden richten, verändern sich und erfordern ein neues Rollenverständnis seitens der Lernenden. Aus meiner Sicht besteht die wesentliche Veränderung in der Anforderung der Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Aufgrund einer Lernsozialisation, die häufig durch defensiv begründetes Lernen geprägt ist, muss dies als eine besondere Herausforderung betrachtet werden. erinnert man sich an seine eigene Schulzeit, könnte sich folgendes Rollenverständnis abzeichnen: Als Lernender muss man im Unterricht aufpassen, man muss dem Gesagten folgen können, man kann jeder Zeit Fragen stellen, muss aber auch jeder Zeit damit rechnen, selber Fragen beantworten zu müssen. Auch das Arbeiten in Gruppen wird aus dieser Zeit noch bekannt sein, stellt aber bisweilen häufig noch eine Randerscheinung im Schulgeschehen dar. Der

88 Nähere Ausführungen dazu liefert ROLF ARNOLD gemeinsam mit CLAUDIA GOMEZ TUTOR in der Veröffentlichung *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten* aus dem Jahr 2007.

89 Lehrportfolio wird hier nicht nur im Sinne der Dokumentation der eigenen Lehrtätigkeit verstanden, sondern als ein Instrument der Reflexion und Verbesserung der eigenen Lehre.

90 Ein Beispiel für eine gelungene Integration der Selbstbeobachtung bei der Lehrveranstaltungsevaluation ist meines Erachtens das *Grazer Evaluationsmodell des Kompetenzerwerbes* (GEKo) der KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT, bei dem die studentische Lehrveranstaltungskritik mit einem Fragebogen an die Lehrenden bezüglich ihrer Lehrziele kombiniert wird. Damit sind nicht nur die Studierenden aufgefordert ihren eigenen Kompetenzerwerb einzuschätzen, sondern auch die Lehrenden sind zur Reflexion ihrer Lehrkompetenz aufgefordert.

Lehrende hingegen bestimmt stets das Arbeitssetting (zum Beispiel Lerngegenstand, Lerntempo, ...) und ist meist Wissensvermittler und -bewerter in einer Person. Das Lernen außerhalb des Unterrichts wird in der Schule nur wenig oder gar nicht thematisiert und begleitet.

Solche Erfahrungen, die im Detail sehr unterschiedlich sein können, wirken sich auf das eigene Rollenverständnis und auf die Erwartungen der Studierenden, wie Dozenten zu agieren haben, aus. Im Studium findet man sich häufig in einer neuartigen Lerner-Lehrer-Situation wieder. Einerseits werden den Studierenden mehr Freiräume zugestanden, andererseits sieht man sich zahlreichen Leistungsanforderungen gegenübergestellt und der externen Leistungsbewertung wird weiterhin eine hohe Bedeutung beigemessen. Dadurch entsteht die Gefahr, dass das reine Abarbeiten von Leistungsnachweisen die Studiumspraxis bestimmt und es lediglich zu einer Reproduktion von Informationen kommt, d.h. die Informationen nicht nachvollzogen und verstanden werden und somit „träges Wissen“⁹¹ entsteht. KLAUS HOLZKAMP beschreibt dieses Lernverhalten als defensives Lernen, welches durch die Vermeidung von Nachteilen gekennzeichnet ist und keine intensive Beschäftigung mit dem Lernstoff stattfindet. Aufgrund der beschriebenen Erfahrungen aus der Schulzeit erfordert die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess aus meiner Sicht das Überdenken der persönlichen Haltung und verfestigten Einstellung zum eigenen Lernverhalten. Das Erkennen und Einüben einer persönlichen und an den eigenen Interessen ausgerichteten Lernstrategie ist eine notwendige Voraussetzung für ein erfolgreiches selbstbestimmtes Lernen. Hier fehlt es häufig noch an notwendiger Begleitung und Unterstützung im Studium.

Insgesamt spiegeln sich bei den Lernanforderungen die beiden Seiten der oben aufgezeigten Lehranforderungen wider. Einerseits geht es um die Aufnahme und das Verarbeiten der in den Lehrarrangements angebotenen neuen Informationen und andererseits um die Erfordernisse des selbstorganisierten Lernens.⁹²

Die Umstellung der Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses hat die Rahmenbedingungen für selbstorganisiertes Lernen vielerorts zunächst erschwert. Grund ist unter anderem die im Vergleich zum Diplom- oder Magisterstudium verkürzte Studienzeit für einen Bachelorabschluss, was bei der Umwandlung der Studiengänge häufig zu einer fachlichen Überfrachtung des Studiums geführt hat. Andere neu eingeführte Strukturelemente, wie etwa die Modularisierung, wurden verwendet, um diese Überfrachtung durch eine verstärkte Steuerung des Studiums zu bewälti-

91 Die Schwierigkeit, das erworbene Wissen in konkreten Anwendungssituationen einsetzen zu können beobachtete WHITEHEAD (1929) und bezeichnete das nicht zur Anwendung kommende Wissen als „inert knowledge“.

92 Bezeichnungen wie selbstorganisiertes, selbstbestimmtes oder selbstreguliertes Lernen betonen die Eigendynamik des Lernens. Jegliches Lernen ist allerdings immer auch zu einem bestimmten Anteil fremdgesteuert. Auch beim radikalen Konstruktivismus wird eine Wechselwirkung zwischen Außen und Innen eingeräumt, wie dies ERNST VON GLASERSFELD mit dem Begriff der „eingeschränkten Bedingungen“ beschrieben hat. Jedoch wird damit nicht die Selbstorganisation im Sinne der Autopoiesis in Frage gestellt. Denn nicht das, was von Außen kommt, bestimmt ein selbstgesteuertes System, sondern das, was es daraus macht. Somit ist man, will man dieser konstruktivistischen Argumentation folgen, stets vom Selbst gesteuert.

gen. Dabei legen die neuen Studienstrukturelemente bei genauerer Betrachtung eine gegenteilige Entwicklung nahe, die tendenziell auch den aufgezeigten aktuellen hochschuldidaktischen Überlegungen entsprechen würden. So bieten beispielsweise die Ausrichtung der curricularen Planung am Arbeitsaufwand der Studierenden und eine kompetenzorientierte Umsetzung der Modularisierung Anlass dazu, über die Unterstützung des Selbststudiums als Lehraufgabe außerhalb der Lehrveranstaltungszeit verstärkt nachzudenken. Wird Studienstrukturreform in diesem Sinne verstanden, fördert diese auch eine Curriculumplanung, die sich am Kompetenzerwerb der Studierenden anstatt ausschließlich an einer Fachsystematik orientiert (siehe Abschnitt 2.4).

Zudem gilt es – und dies erfolgt im nächsten Abschnitt – die Auswirkungen und Möglichkeiten des Einsatzes Neuer Medien zur Unterstützung des Lehrens und damit dem Arrangieren von Lehr- wie auch Lernsituationen mit zu berücksichtigen und näher zu betrachten. Der Blick auf die medientechnischen Hilfsmittel, die zur Unterstützung des Lehrens und Lernen herangezogen werden, stellt den Abschluss des dritten Kapitels dar und erweitert die bisherigen Ausführungen um mediendidaktische Gesichtspunkte. Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit aktuellen Lehr- und Lernauffassungen kann nun eine Beschäftigung mit dem Thema eLearning erfolgen, bei der die in der Einleitung des Kapitels erwähnte Gefahr eines „Vorwärts auf dem Weg zurück“ berücksichtigt wird.

„Das alles ist weder Hexerei noch auf Teufel komm raus neue Methoden in der Lehre betrieben, sondern das ist eine zeitgemäße Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik, die sein muss.“

Thomas Grünewald 2008⁹³

3.4 eLearning: Der Medieneinsatz im Wandel des Wandels

Die aktuelle Diskussion über eLearning an Hochschulen ist überhäuft von Begrifflichkeiten, wie beispielsweise Web 2.0, Social Software, Semantic Web, Tagging oder Microblogging. Ist man nicht Experte in diesem Gebiet, fällt es schwer sich in diesem Begriffsdschungel zurecht zu finden. Um sich hiervon nicht abschrecken zu lassen, werden zunächst technische Entwicklungen skizziert und die damit aufkommenden Begrifflichkeiten erläutert. Auf Basis **a)** der Skizzierung grundlegender Entwicklungen im Bereich des eLearnings werden auf **b)** die sich wandelnden Überlegungen zu Einsatzmöglichkeiten und Potentiale des eLearnings an Präsenzhochschulen eingegangen. Die zentrale Ausgangsfrage zu den Ausführungen lautet: In wie weit können die so genannten Neuen Medien zu einer neuen Lehr- und Lernkultur beitragen?

(a) Die Beschreibung der grundlegenden Entwicklungen im Bereich des eLearnings könnte man unter die Überschrift „Die immerwährende Neuartigkeit der Neuen Medien“ stellen. Die Frage nach dem Nutzen von Medien zur Unterstützung der Lehre und des Lernens ist keineswegs neu. Angefangen von einfachen Bildern und Illustrationen zu Zeiten COMENIUS über die audiovisuelle Welle mit Schulfernsehen und Telekolleg bis zum Einsatz vom Computer und von Computernetzen wurden die in ihrem historischen Kontext jeweils neuen Medien zur Unterstützung der Lehre und des Lernens herangezogen (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003, S. 12). An diese neuen Medien wurden zu Beginn ihrer Verbreitung häufig hohe Erwartungen gerichtet und es gab begeisterte Fürsprecher auf der einen und kritische oder ablehnende Stimmen auf der anderen Seite.

Ähnlich verhielt es sich Anfang der neunziger Jahre, als es zur Wiederbelebung des computerunterstützten Lernens kam. Der bis dahin vorherrschende Begriff des computerunterstützten Lernens wurde durch Begriffe wie multimediales oder telekommunikatives Lernen beziehungsweise Telelernen abgelöst (vgl. Strittmatter/Niegemann 2000, S. 122f). Durch technologische Weiterentwicklungen kam es zunehmend zu einer Kopplung von Multi- und Telemedien. Mit Multimedia werden technische Systeme bezeichnet, die in der Lage sind, verschiedene Datentypen wie Texte, Grafiken, Ton und Animationen zu verarbeiten. Solche Multimediaan-

93 Das Zitat ist dem Videopodcast im Internet unter <http://www.exzellente-lehre.de/videos/index.html> entnommen (Stand: 09.03.2012). THOMAS GRÜNEWALD ist Vizepräsident für Lehre und Studium an der UNIVERSITÄT POTSDAM.

wendungen, die zunächst nur über externe Datenträger vertrieben werden konnten, wurden zunehmend über Telemedien verfügbar gemacht. Unter Telemedien werden Techniken verstanden, die für den Informationsaustausch eingesetzt werden (vgl. Kerres 2001, S. 13). Durch die Entwicklung des Internets können digitale Informationen beliebiger Art übertragen werden. Neben der Möglichkeit der Bereitstellung multimedialer Informationen über das World Wide Web, welches sich zu dem bedeutendsten Dienst des Internets entwickelt hat, bieten verschiedene andere Internetdienste wie etwa eMail, Mailinglisten, Newsgroups und Chatrooms eine neue Vielfalt an Kommunikations- und Kooperationswegen an.

Die technische Grundlage für die bis in die heutige Zeit bezeichneten Neuen Medien stellt somit die Verknüpfung und Kombination von Multi- und Telemedien dar.

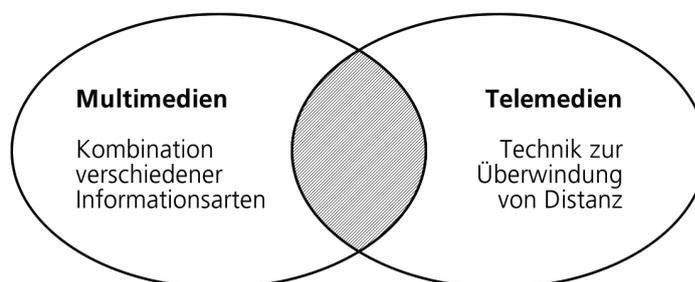


Abb. 11: Multi- und Telemedien (vgl. Kerres 2001, S. 13)

Dass dieser Verbindung eine zentrale Bedeutung zukommt, wird dadurch deutlich, dass häufig übergreifend von den Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK-Technologien) die Rede ist. Wenn es um die Frage des Einsatzes der IuK-Technologien zur Unterstützung des Lehrens und Lernens, es also um den didaktischen Nutzen von Multi- und Telemedien geht, wird übergreifend vom „Lehren und Lernen mit neuen Medien“ oder, bevorzugt man die englische Kurzform, vom eLearning gesprochen.

Spätestens mit den im Jahre 1998 vom WISSENSCHAFTSRAT herausgegebenen *Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Multimedia in Studium und Lehre* (vgl. WR 1998) sind Multimedia und Internet Ausgangspunkt für didaktische Innovationen in der Hochschullehre geworden (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003, S. 16). Es ist eine Vielzahl von Begrifflichkeiten entstanden und das Feld des medienunterstützten Lehrens und Lernens wurde immer unübersichtlicher.⁹⁴

Die Bezeichnung eLearning hat sich als Oberbegriff für alle Varianten von Lehr- und Lernaktivitäten durchgesetzt, die das Internet als Informations- und Kommunikationsmedium nutzen (vgl. de Witt 2008, S. 440). GABI REINMANN-ROTHMEIER hat zudem bereits im Jahr 2003 darauf hingewiesen, dass sich der Begriff eLearning

⁹⁴ Gemeint sind Begriffe wie *web based training* (WBT) oder *computer based training* (CBT), *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL), *computerunterstützte Hochschullehre* (cHL), *Web-basierte Instruktion* (WBI) oder *Intelligente Tutor Systeme* (ITS).

im Zuge des „Internet-Hypes“ der ausgehenden neunziger Jahre zunächst vorrangig auf ein webunterstütztes Lernen bezogen hat und sich dann zunehmend als ein Überbegriff für alle Arten medienunterstützten Lernens durchgesetzt hat. Ihre Auslegung des Begriffs fokussiert einerseits das Lernen anstatt das Lehren und öffnet die Überlegungen in Richtung der Gestaltung medienunterstützter Lernumgebungen (vgl. Reinmann-Rotmeier 2003, S. 31f). Weiter ausdifferenziert wird diese Sichtweise in der Entwicklung und Beschreibung von konkreten medienunterstützten Lehr- und Lernkonzepten, die unter den Bezeichnungen *Blended Learning* oder *hybride Lernarrangements* verstärkt Beachtung finden und auf die im zweiten Teil des Abschnitts näher eingegangen wird.

Doch was verbirgt sich heute hinter den Neuen Medien und welche zentralen Entwicklungen zeichnen sich in den letzten fünf bis sechs Jahren in diesem Themenfeld ab?

Auch wenn sich für den häufig schlagwortartig verwendeten Begriff der Neuen Medien nach wie vor keine feste Konturen zeigen, kann für eine erste grobe Begriffsklärung die Definition des Medienpädagogen JÜRGEN HÜTHER herangezogen werden, der unter Neuen Medien alle „auf digitaler computertechnischer Basis arbeitenden vernetzten Multimediatechnologien“ (Hüther 2010, S. 346) versteht. In einem weiteren aktuellen Beitrag setzt sich WERNER SESINK mit dem Begriff auseinander und kommt zu dem Ergebnis, dass es sich bei Neuen Medien um die sich ständig erneuernden Medien auf technologischer Grundlage des Computers handelt (vgl. Sesink 2008, S. 407).

Eine dieser wesentlichen Neuerungen der letzten Jahre sehen viele Autoren darin, dass sich das Web von einem *Abrufnetz* zu einem *Mitmachnetz* – oder wie es der häufig zitierte kanadische eLearning- Experte STEPHEN DOWNES bezeichnet, von einem *Read Web* hin zu einem *Read-Write Web* – entwickelt hat (vgl. Gaiser 2008, S. 1). Auch aus medienpädagogischer Sicht wird dieser Aspekt hervorgehoben und darauf hingewiesen, dass der Rezipient nicht auf eine passive Konsumentenhaltung beschränkt bleibt und die Rolle des Rezipienten und Kommunikators im Gegensatz zu bisherigen Formen medialer Kommunikation prinzipiell austauschbar wird (vgl. Hüther 2010, S. 350f).

Schlagwortartig stehen für diese Entwicklung der Begriff *Web 2.0*⁹⁵ und Anwendungstypen wie Weblogs, Podcasts, Feed Reader, Wikis, Taggingssysteme und sonstige Werkzeuge für die Zusammenarbeit, Vernetzung und Koordination. Zur Systematisierung kann zwischen Entwicklungen im Bereich des so genannten *Semantic Web* und dem Bereich der *Social Software* unterschieden werden.

Unter dem Sammelbegriff *Semantic Web* werden technische Entwicklungen zusammengefasst, die der besseren Wiederverwertbarkeit und Recherche von Inhalten

95 Der Begriff *Web 2.0* wurde durch eine gleichnamige Veranstaltung im Jahre 2004 in San Francisco und in einem Artikel von TIM O'REILLY bekannt. Ab 2006 wurde in Deutschland der Begriff dann vermehrt im Wirtschaftsteil und im Feuilleton der Tagespresse und in Wochenzeitschriften aufgegriffen (vgl. Ebner u.a. 2011, S. 7 und Panke 2007, S. 1f).

dienen. In den Bereich *Social Software* fallen Entwicklungen, die das kooperative Zusammentragen und Bearbeiten von Inhalten und den Austausch untereinander unterstützen. Letztgenannte Entwicklungen stellen die Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten der Nutzer in den Mittelpunkt, wohingegen das *Semantic Web* eher eine Vernetzung von Inhalten auf technologischer Basis fokussiert (vgl. Panke 2007, S. 3f). In gewisser Weise werden bei dieser Unterscheidung die beiden oben vorgestellten Akzentsetzungen fortgeführt, die sich im Begriff der Informations- und Kommunikationstechnologien widerspiegeln.

Insgesamt ist der Begriff *Web 2.0* stark kommerziell belegt, wird aber auch in der Wissenschaft als ideenleitendes Schlagwort genutzt. Neben den technischen Neuerungen wird vor allem eine veränderte Haltung der Nutzer gegenüber dem Internet betont. In einem Artikel von TIM O'REILLY wird der Begriff präzisiert und sieben grundlegende Merkmale des *Web 2.0* benannt, die die Neuentwicklungen kennzeichnen. Diese Übersicht haben ANJA EBERSBACH, MARKUS GLASER und RICHARD HEIGL um drei weitere Aspekte ergänzt, die im Zusammenhang der Diskussion über *Web 2.0* eine wichtige Rolle spielen.

1. Das Web als Service-Plattform	2. Einbeziehung der kollektiven Intelligenz der Nutzer
Lokale Desktopanwendungen wie etwa Terminplanung und Text- oder Bildverarbeitung finden im WWW statt.	Nicht mehr der Betreiber, sondern die Nutzer einer Internetseite gestalten die Inhalte einer Website.
3. Daten stehen im Mittelpunkt der Anwendungen	4. Abschaffung des Software-Lebenszyklus
Datenbestände im Netz werden verbunden und vielseitig genutzt. Dies wirft auch die Frage der Kontrolle über Daten und dem sog. „user generated content“ auf.	Software wird als Service und weniger als fertiges Produkt angesehen. Die Weiterentwicklung von Software orientiert sich am Bedarf der Nutzer und wird zeitnah realisiert.
5. „Leichtgewichtige“ Programmiermodelle	6. Software, die auf vielen Geräten nutzbar wird
Daten können über Schnittstellen sehr einfach bereitgestellt werden u. verschiedene Anwendungen des Internets werden in so genannten Mashups ⁹⁶ vernetzt.	Neben dem PC kann auch über andere mobile Endgeräte wie Mobiltelefone und PDAs auf Datenbestände des Internets zugegriffen werden.
7. Benutzerführung: Rich User Experience	8. Juristische Herausforderungen
Neue Technologien ermöglichen eine sehr einfache Bedienbarkeit (z.B. Bedienung per Drag&Drop bei grafischen Benutzeroberflächen)	Der Umgang mit persönlichen Informationen im Netz wirft neue rechtliche Problemstellungen auf.
9. Neue Geschäftsmodelle	10. Eigene Web-2.0-Ästhetik
Die kommerzielle Nutzung des Web 2.0 über Werbung, Premiummitgliedschaften u.ä.	Das Web 2.0 zeichnet sich durch ein verspieltes und farbenfrohes Design und zum Teil lautmalerschen Titeln (z.B. Voo2do, Flickr oder Doodle) aus.

Abb. 12: Überblick Web 2.0 (vgl. O'Reilly 2005 mit Ergänzungen von Ebersbach u.a. 2008, S. 24-29)

Um die veränderten Möglichkeiten im *Web 2.0* noch weitergehend zu verdeutlichen und etwas tiefer in die damit verbundene Begriffswelt einzudringen, eignet sich in

⁹⁶ Mittlerweile gibt es Onlineeditoren für Mashups (vom englischen mash: vermischen), die das Einbinden von populären Informationsquellen (z.B. von Google, Amazon, eBay oder Flickr), RSS-Feeds von Web-Logs oder so genannte Widgets (also kleine Applikationen, die eine bestimmte Funktion erfüllen, z.B. eine Uhr oder einen Podcastplayer in iPod-Optik) unterstützen (vgl. Ebersbach u.a. 2008, S. 137 und S. 140).

Anlehnung an MARTIN EBNER, SANDRA SCHÖN und WALTHER NAGLER die Beschreibung von fünf Anwendungstypen:

- **Wikis** sind Content-Management-Systeme, die aus Webseiten bestehen und deren Inhalte von mehreren Benutzern gemeinsam bearbeitet werden können. Durch integrierte Versionskontrollen können die Änderungen der Beiträge nachvollzogen und durch die Linkkonsistenz können Informationen in vernetzter Form dargestellt werden (vgl. Ebner u.a. 2011, S. 7f). In Lernkontexten eignen sich Wikis beispielsweise für gemeinschaftliche Schreibprozesse, bei denen ein System von mehreren aufeinander verweisenden Texten entstehen soll (vgl. Karlhuber/Wageneder 2011, S. 2).
- Ein **Web-Log** oder kurz **Blog** ist eine Webseite, bei der die eingegebenen Beiträge chronologisch nach Erscheinungsdatum sortiert erscheinen und diese von anderen Nutzern kommentiert werden können. Jeder Blogeintrag ist mit einer eigenen Internetadresse (Permalink) versehen und kann durch Schlagworte (Tags) kategorisiert werden. Die Schlagworte können in einer so genannten Wortwolke (Tagcloud) dargestellt werden. In Verbindung mit der RSS-Technologie können Blogbeiträge zudem abonniert werden.⁹⁷ Microblogging-Systeme erlauben hingegen nur kurze Beiträge (bei dem populären Dienst namens *Twitter* beispielsweise 140 Zeichen), die nicht kommentiert werden können (vgl. Buchem u.a. 2011, S 3f). Blogs eignen sich in Lernkontexten beispielweise für Inhaltssammlungen und Lerntagebücher, aber auch für Gruppenarbeiten, indem beispielsweise mehrere Autoren („Blogger“) gemeinsam einen Blog bearbeiten. Microblogs eignen sich dagegen eher zur ergänzenden Seminarkommunikation, beispielsweise zur Unterstützung von Diskussionen und Recherchen (vgl. Buchem u.a. 2011, S 6f).
- **Podcasts** und **Videocasts** sind Audio- und/oder Videodateien, die über das Internet zur Verfügung gestellt werden und genauso wie Blogbeiträge über ein so genanntes RSS-Feed abonniert werden können (vgl. Ebner u.a. 2011, S. 8). Möglich sind damit beispielsweise die Bereitstellung von Audio- oder Videomitschnitten von Vorträgen oder eine audiovisuelle Aufbereitung und Bereitstellung von Lernergebnissen.
- **Soziale Netzwerke** sind Internetplattformen, die den Austausch von Personengruppen unterstützen. Bekannte Beispiele solcher Netzwerkplattformen im deutschsprachigen Raum sind *studivz.net*, *facebook.com* und *xing.com*. Für den Lehr- und Lernkontext an Hochschulen bieten sich solche Netzwerke zum Beispiel als Kommunikationsplattform in der Kombination mit Vorlesungsaufzeichnungen oder in Beratungszusammenhängen sowie der Kontaktpflege von Absolventen an (vgl. HRK 2010, S. 24f).

⁹⁷ RSS steht für *Really Simple Syndication* und ermöglicht eine weitestgehend automatisierte Verbreitung von Inhalten auf Endgeräte wie dem Computer oder Mobiltelefone. Bereitgestellte Inhalte können über ein so genanntes RSS-Feed (vom englischen to feed: füttern, einspeisen) abonniert werden und bestehen zumeist aus einem kurzen Textausschnitt und dem Link zur Originalquelle. Ein solches Benachrichtigungssystem informiert den Nutzer über neue Inhalte, ohne dass diese aktiv abgerufen werden müssen.

- **Medienplattformen** ermöglichen die Bereitstellung von Multimedia-Dateien im Internet. So gibt es beispielsweise Plattformen für Video-Dateien (sehr bekannt ist *youtube.com*), für Präsentationen (zum Beispiel *slideshare.com*), für Hyperlinks (wie etwa *delicious.com*) und für Fotos (beispielsweise *Flickr.com*). Auch kollaborative Anwendungen, die dabei helfen, Dateien online auszutauschen (wie etwa *dropbox.com*) und diese online zu bearbeiten, beispielsweise über Online-Office-Pakete (beispielsweise *Google Docs*) oder spezielle Anwendungen zur Erstellung von Mindmaps (z.B. *mind24.com*) oder zur Unterstützung des Projektmanagements (z.B. *projectpier.org*, *planzone.de* oder *easy-pm.de*) können unter diesem Anwendungstyp subsumiert werden. Die Vorteile für Lehr- und Lernprozesse sind insbesondere in der Unterstützung von Gruppenarbeiten und in der Veröffentlichung von Ergebnissen zu sehen.

Sofern die Ergebnisse öffentlich im *WorldWideWeb* zur Verfügung gestellt werden, können alle Anwendungstypen einen Beitrag zu *Open Educational Ressources*⁹⁸ leisten. Eine Entwicklung, die – wie sich zeigen wird – für zukünftige Einsatzszenarien von eLearning an Präsenzhochschulen einen höheren Stellenwert erhält.

Zur Verdeutlichung der aktuellen Entwicklung im Bereich der Neuen Medien wird abschließend noch auf zwei hardwaretechnische Weiterentwicklungen eingegangen. Unter dem Titel *Vom Overhead-Projektor zum iPad* geben CLEMENS KROELL und MARTIN EBNER eine Übersicht über technische Innovationen und heben als aktuellste Weiterentwicklung das Aufkommen der *Smartphones* und der *Tablet-Computer* hervor.

Smartphones sind Mobiltelefone, die mit einem leistungsfähigen Betriebssystem ausgestattet sind und in der Regel über eine hochauflösende Kamera, Internet, GPS-Modulen und Touch-Displays verfügen. Insbesondere durch die Bereitstellung zahlreicher Anwendungen, den so genannten *Apps* (aus dem englischen: *applications*) wurden Smartphones populär und zunehmend für das *mobile Lernen*⁹⁹ einsetzbar.

Eine weitere wichtige Zukunftstechnologie stellt der **Tablet-Computer** dar, der sich über einen berührungsempfindlichen Bildschirm mittels Multi-Touch-Technologie bedienen lässt. Den Durchbruch in diesem Bereich bestritt die Firma *Apple* mit dem so genannten *iPad* im April 2010 und der Vorstellung der Weiterentwicklung – dem *iPad 2* – im März 2011 (vgl. Kroell/Ebner 2011, S. 7ff). Teilweise unter dem Begriff *Slates* (aus dem englischen: Schiefertafel) bieten auch

⁹⁸ *Open Educational Ressources* bezeichnet den freien Zugang zu Lernmaterialien und Onlinewerkzeugen. Zur Differenzierung kann in diesem Zusammenhang der Begriff *Open Access* herangezogen werden, der den freien Zugang zu wissenschaftlichen Artikeln beschreibt sowie den Begriff *Open Source*, der den freien Zugang zu Software-Quellcodes bezeichnet (vgl. Neuhaus u.a. 2011, S. 362).

⁹⁹ *Mobiles Lernen* (englisch: *mobile learning*, kurz: *M-Learning*) bezeichnet die Nutzung mobiler Computertechnologien zur Lernunterstützung (vgl. Specht/Ebner 2011, S. 2) und ist aufgrund der Weiterentwicklung mobiler Endgeräte und einer Vielzahl von *Apps* derzeit eines der dynamischsten Forschungsgebiete (vgl. a.a.O., S. 6).

andere Firmen mittlerweile leistungsfähige Tablet-PCs an. Besonders vorteilhaft erscheinen die intuitive Bedienbarkeit sowie die handliche Größe bei dennoch großer Bildschirmfläche (zum Beispiel für das Lesen von *E-Books*).

(b) Welche Auswirkungen haben die aufgezeigten Entwicklungen auf die Einsatzmöglichkeiten der Neuen Medien an Präsenzhochschulen und welche Potentiale ergeben sich daraus für das Lehren und Lernen an Hochschulen?

Die Überlegungen zur Einbindung Neuer Medien an Hochschulen werden einerseits von den zur jeweiligen Zeit bestehenden technologischen Möglichkeiten sowie andererseits den didaktischen Anforderungen und Ausrichtungen beeinflusst. Diese Wechselwirkung soll in einem kurzen historischen Rückblick verdeutlicht werden, um darauf aufbauend aktuelle Entwicklungen nachzuvollziehen und einzuordnen.

In den frühen Formen des Computereinsatzes zur Unterstützung des Lehrens und Lernens, spiegelten sich vor allem behavioristische Lehr- und Lernauffassungen wider. Noch bevor der *Personal Computer* (PC) in die Geschäftswelt und Privathaushalte Einzug hielt, wurden Lehrmaschinen konstruiert, die sich an dem Prinzip der operanten Konditionierung orientierten. Ziel war es, den Lernenden ein individuelles Lerntempo zu ermöglichen und die einzelnen Lernschritte unmittelbar zu belohnen (vgl. Hasebrook 1995, S. 158f). Solche Lehr- und Lernautomaten wurden im Zuge der ersten bildungstechnologischen Welle entwickelt, die im Kontext der euphorischen Verkündung der universellen Maschine aus dem Jahre 1936 zu sehen waren (vgl. Kerres 2008, S. 116f). Mit zunehmender Verbreitung des *Personal Computers* in den achtziger und frühen neunziger Jahren lag es nahe, diesen als eine Art Antwortauswertungsmaschine, mit dem Ziel der Automatisierung des Lehrens einzusetzen.¹⁰⁰ Viele Lernprogramme, die beispielweise unter Bezeichnungen wie etwa *computer-based-training* (CBT) oder *computer-aided Instruction* (CAI) und *web-based-training* (WBT) entwickelt und vermarktet wurden, basierten in ihrer Folge und zum Teil bis heute auf stark gegliederten Unterrichtsmaterialien, die mit Testfragen kombiniert wurden (vgl. a.a.O., S. 117).¹⁰¹

Festzuhalten ist, dass zu dieser Zeit das Interesse an dem neu aufkommenden pädagogischen Fachgebiet der Mediendidaktik zunächst sprunghaft anstieg, dann aber im Zuge der Ernüchterung über die Begrenztheit der damaligen Computertechnologie wieder abnahm (vgl. a.a.O., S. 116f). Vor dem Hintergrund technischer Weiterentwicklungen und eines sich wandelnden Lernverständnisses galten die ersten computerbasierten Lehr- und Lernmaschinen bald als überholt. Eine zweite technologische Bildungswelle wurde durch das Aufkommen des Internets und die Entwicklung von Multimediaanwendungen angestoßen, was die Möglichkeiten des medienunterstützten Lehrens und Lernens grundlegend erweiterte und veränderte.

100 Im Jahre 1981 war es ein Rechner von INDUSTRIAL BUSINESS MACHINES (IBM) welcher die Büros der Geschäftswelt erreichte. Weitere Firmen wie beispielsweise COMPAQ und APPLE konkurrierten mit IBM und sorgten sehr bald für eine rasante Weiterentwicklung des Computermarktes (vgl. Hasebrook 1995, S. 269ff).

101 Ähnliche Darstellungen zu den technologischen Entwicklungen finden sich bei ESTER (2007, S. 20), STRITTMATTER/NIEGEMANN (2000, S. 121) und ausführlicher bereits 1995 bei HASEBROOK.

Die Mediendidaktik, die sich mit den Wirkungen, Funktionen und dem Nutzen von Medien zum Zwecke der Unterstützung des Lehrens und Lernens beschäftigt und damit als ein Teilgebiet der Didaktik anzusehen ist (vgl. ebd.)¹⁰², wurde zu dieser Zeit zu einem Motor der Hochschuldidaktik. Oder anders formuliert: Seit den neunziger Jahren hat vor allem das „e“ vor dem „Learning“ dazu geführt, dass die Hochschullehre gefördert und weiterentwickelt wurde.

Jedoch war nach dieser zweiten Welle der Euphorie, die auch zu Widerständen und Befürchtungen führte, zu Beginn des neuen Jahrtausends die Stimmung eher durch Ernüchterung gekennzeichnet: Im Sommer 2001 wurde zum Beispiel in einer Artikelüberschrift der Wochenzeitung DIE ZEIT verkündet, dass sich viele eLearning Angebote als „Mogelpackungen“ entpuppen (vgl. Asendorf 2001, S. 67). Auch in Fachveröffentlichungen zu diesem Thema haben zu dieser Zeit eher kritische Einschätzungen Konjunktur. DIETER WESP greift beispielsweise diese Stimmung auf, indem er seinen Aufsatz mit der Frage *Warum erfolgreiches E-Learning so selten ist?* betitelt (vgl. Wesp 2003). Insgesamt ist die anfängliche Begeisterung, ähnlich wie nach der ersten technologischen Bildungswelle, einer allgemeinen Skepsis gewichen. Damit werden die Einschätzungen und Erwartungen betreffend des Einsatzes Neuer Medien nach Ansicht vieler Autoren aber auch realistischer und Begriffe wie Multimedia, Neue Medien und eLearning werden nicht mehr als Zauberformeln gehandelt. Kritisch wird nach dem Mehrwert der Medien gefragt (vgl. z.B. Kerres 2002) und die praktische Umsetzung wird in Mischformen von Präsenz- und Online-Phasen, so genannten Blended Learning Modellen gesucht (vgl. z.B. Reinmann-Rothmeier 2003). Zu diesem Zeitpunkt kann auch festgehalten werden: Die Integration Neuer Medien erweist sich innerhalb der Hochschulen als ein äußerst mühsamer und langsamer Prozess (vgl. Kraft 2003, S. 296).

Die oben aufgezeigten Entwicklungen unter dem Stichwort *Web 2.0* sorgen seit etwa sechs Jahren erneut für erhebliche Bewegung in der Diskussion über die Einsatzmöglichkeiten Neuer Medien in Lehr- und Lernkontexten. Und auch gesellschaftlich nehmen Medien einen so dominanten Raum ein, dass sich manche Autoren dazu verleiten lassen, von einer *Netzgeneration* zu sprechen, in der *digital natives* heranwachsen – oder wie BEAT DÖBELI HONEGGER in einem Vortrag kritisch nachfragt: Vielleicht doch eher *digital natives*?¹⁰³

102 Da an dieser Stelle nicht näher auf das Aufgabengebiet der Mediendidaktik eingegangen werden kann, sei auf einen weiteren Artikel von MICHAEL KERRES aus dem Jahr 2007 verwiesen, der sich mit der Positionsbestimmung und dem Selbstverständnis der Mediendidaktik in Bezug auf die Medienpädagogik und die allgemeine Didaktik beschäftigt (siehe Literaturverzeichnis).

103 Die Debatte über die *digital natives* beziehungsweise die *net-generation* oder *x-generation* wurde 2001 von dem amerikanischen Pädagogen MARC PRENSKY durch seine Veröffentlichung *digital natives – digital immigrants* angestoßen und bis heute weitergeführt (aktuell in seinem Buch *Teaching digital natives* (2010)). Die Diskussion wurde in Deutschland kontrovers aufgegriffen und ROLF SCHULMEISTER veröffentlichte 2008 seine Studie *Gibt es eine Net Generation?* (die im Jahr 2010 in der dritten erweiterten Fassung vorliegt) und führte in diesem Kontext eine Befragung von etwa 2.100 Studierenden durch. Parallel dazu hat die HIS GmbH gemeinsam mit dem *MULTIMEDIA KONTOR HAMBURG* (MMK) eine Befragung von etwa 4.400 Studierenden zum Thema *Studieren im Web 2.0* durchgeführt. Beide Studien liefern ein eher ernüchterndes Bild auf die Situation und es scheint sich anzukündigen, dass es sich auch bei Einführung von *Web 2.0* Technologien in den Hochschulen um einen langwierigen und mühsamen Prozess handelt.

Die Auswirkungen auf das Lehren und Lernen werden teilweise ähnlich grundlegend betrachtet, was bereits in manchen Titeln von Fachveröffentlichungen zum Ausdruck kommt: So etwa der im Zusammenhang der Jahrestagung der GESELLSCHAFT FÜR MEDIEN UND WISSENSCHAFT (GMW) im Jahr 2007 veröffentlichte Sammelband *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken* oder in dem im gleichen Jahr erschienenen Aufsatz von SABINE SEUFERT und TAIGA BRAHM zum Thema *Ne(x)t Generation Learning*. Einerseits sind diese Tendenzen meines Erachtens zu begrüßen, sollten sie sich auf die didaktische Aus- und Neugestaltung von Lehrveranstaltungen in den Hochschulen übertragen, da das Thema Hochschullehre häufig eher auf Zurückhaltung als auf Innovationskraft trifft. Andererseits ist es sicherlich angebracht, dass zugleich die ernüchterte Stimmung aus den Zeiten des so genannten *Web 1.0* nachwirkt. Immer wieder mischen sich skeptische und damit vielleicht auch realistischere Stimmen der Hauptakteure in die Diskussion in Deutschland ein, so etwa ROLF SCHULMEISTER, GABI REINMANN, MICHAEL KERRES, CLAUDIA BREMER oder BEAT DÖBELI HONEGGER.

Vor dem Aufkommen der *Web 2.0* Euphorie werden die Einsatzmöglichkeiten von Neuen Medien vor allem in einer Kombination mit Präsenzlehre beschrieben (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003, S. 29). Diese Kombinationen werden unter den Begriffen hybride Lernarrangements oder dem Begriff Blended Learning (aus dem englischen: vermisches Lernen) diskutiert und näher bestimmt (vgl. ebd.). Es handelt sich dabei um didaktische Ansätze, bei denen medienunterstützte Angebote weniger als Alternative zu Präsenzveranstaltungen angesehen und konzipiert werden, sondern nach Möglichkeiten der Kombination unterschiedlicher Varianten: offline und online sowie personal- und technologiebasiert gesucht werden (vgl. Kerres 2002, S. 188). Das Aufkommen dieser „Mischformen“ hängt vor allem mit der Erkenntnis zusammen, dass eLearning weniger als Ersatz, sondern vielmehr zur Ergänzung von Präsenzveranstaltungen geeignet ist (vgl. Kerres 2001, S. 278f).

GABI REINMANN-ROTHMEIER fasst den Begriff Blended Learning weiter und sieht die „Integrationskraft des Blended Learnings“ (Reinmann-Rothmeier 2003, S. 35) auf drei Ebenen. In der folgenden Darstellung wird der Ansatz des Blended Learnings auf eine Theorie-, Methoden- und Medienebene beziehungsweise auf eine normative, strategische und operative Ebene bezogen und veranschaulicht.

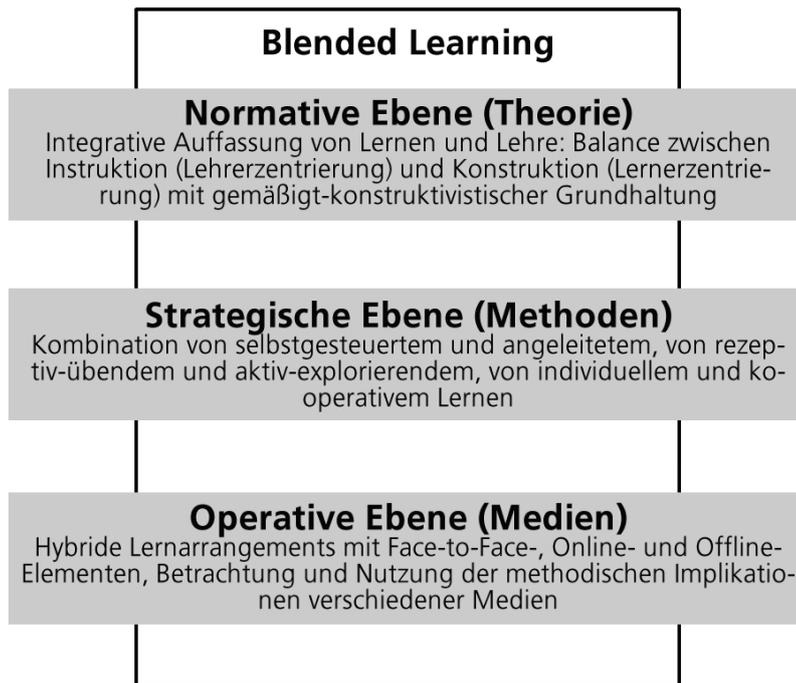


Abb. 13 Blended Learning (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003, S. 41)

Die einzelnen Begrifflichkeiten, die zur Beschreibung der verschiedenen Ebenen im Einzelnen verwendet werden, sollen hier nicht erläutert und diskutiert werden. Vielmehr scheint interessant, wie weit das Spektrum des Blended Learnings bei dieser Darstellung gefasst wird. Insbesondere die Ansicht, dass es auf der Ebene des Lernverständnisses zur Integration unterschiedlicher Auffassungen kommt, entspricht den in diesem Kapitel vorgestellten Überlegungen zu den unterschiedlichen Lehr- und Lernauffassungen. GABI REINMANN-ROTHMEIER kommt in ihren Ausführungen zu dem Ergebnis, dass sich solch ein „Mix“ auf einer theoretischen Ebene nicht nur rechtfertigen, sondern auch postulieren lässt (vgl. a.a.O., S. 40).

Die technologische Basis für die Integration Neuer Medien im Sinne des Blended Learnings stellen so genannte *Lernmanagementsysteme* (LMS) dar, die in ihrer Weiterentwicklung zunehmend die weiter oben vorgestellten *Web 2.0* Anwendungen integrieren. Insgesamt fokussiert ein LMS wie etwa *Moodle*, *Ilias* oder *Blackboard*, um die am weitesten verbreiteten Plattformen im deutschsprachigen Raum zu nennen, die Verwaltung und Kontrolle von Lernaktivitäten in institutionellen Bildungszusammenhängen. Sie übernehmen vor allem eine organisierende Funktion für den Lehrenden und beruhen auf klassische Kurs-, Klassen- und Unterrichtsstrukturen (vgl. Kalz u.a. 2011, S. 3). Die drei wesentlichen Säulen solcher Systeme sind die Unterstützung der Administration (durch Funktionalität wie die Kurs- und Nutzerverwaltung, Rollen- und Rechtevergabe und Evaluationshilfen) und der Kommunikation (unter anderem über eMail- Verteiler, Chats und Foren) sowie die Bereitstellung von Inhalten (beispielsweise in Form von Dokumenten, Link- und Literaturlisten, Glossaren und Tests) (vgl. Bäumeier u.a. 2004, S. 122). Trotz der Fülle

von Funktionen bei *Lernmanagementsystemen* beschränkt sich der Einsatz häufig auf die Bereitstellung und das Verteilen von Dokumenten und Lernressourcen durch den Lehrenden (vgl. Kalz u.a. 2011 S. 3 und Zauchner u.a. 2011, S. 61f). Der Lehrende tritt primär als Experte des Fachs in den Vordergrund, der Lehrmaterialien bereitstellt und den Lernprozess steuert, reglementiert und überprüft.

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen *Web 2.0* Anwendungen drängt sich in der aktuellen Diskussion über die Einsatzszenarien an Hochschulen derzeit die Frage auf, ob *Lernmanagementsysteme* grundlegend erweitert werden müssen oder durch neue Formen abgelöst werden sollten (vgl. Schaffert/Kalz 2009; Kerres u.a. 2011; Zauchner u.a. 2011). Hierdurch könnte sich die traditionelle Realisierung von eLearning deutlich verändern und sich damit tendenziell an der im didaktischen Diskurs eingeforderten Ausrichtung an lernerzentrierten Ansätzen, die die Eigenaktivität und die Selbstorganisation der Lernenden betonen, orientieren.

Am deutlichsten spiegelt sich diese neue Ausrichtung in den Überlegungen zum Konzept der *Persönlichen Lernumgebung* (englisch: *Personal Learning Environment*, kurz *PLE*) wider. Dabei handelt sich um „Lernanwendungen, bei denen Lerner verteilte Online-Informationen, -Ressourcen oder -Kontakte einerseits selbst in ihre PLE integrieren können und andererseits auch ihre im Rahmen der PLE vollzogenen Aktivitäten und deren Produkte in anderen Online-Umgebungen auf der Basis von Standards zur Verfügung stellen können.“ (Schaffert/Kalz 2009, S. 6). Im folgenden Schaubild wird in zugespitzter Art und Weise die Einordnung von technologischen Systemen in Hinblick auf die klassischen Größen des didaktischen Dreiecks (Lernende, Lehrende und Inhalt) und damit die didaktische Grundausrichtung angedeutet.

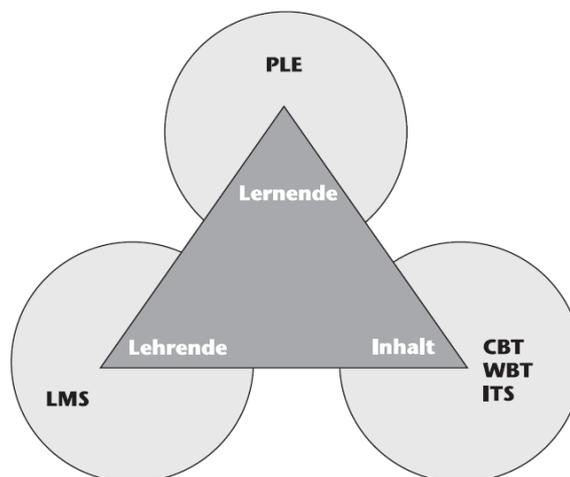


Abb. 14: Ausgewählte technologische Lehr-/Lernkonzepte und ihre Perspektive auf die Komponenten des didaktischen Dreiecks (Schaffert/Kalz 2009, S. 11)¹⁰⁴

¹⁰⁴ Die im Schaubild verwendete Abkürzung ITS steht für *Intelligente Tutor Systeme*, die auf Basis der Beobachtung des Lernverhaltens versuchen, die angebotenen Lerneinheiten individualisiert, zum Beispiel abhängig des Lerntyps, bereitzustellen.

Während sich technologische Konzepte wie ein *web based training* (WBT) häufig auf die Darstellung und Vernetzung von Inhalten konzentrieren und *Lernmanagementsysteme* die organisatorischen Bedürfnisse der Lehrpersonen im Blick haben, konzentriert sich das Konzept der *PLE* auf die Unterstützung und Organisation des Lernens aus der Perspektive des Lernenden selbst (vgl. a.a.O., S. 12). Eine *PLE* rückt die Aktivitäten und Bedürfnisse der Lernenden in den Mittelpunkt, indem der Lernende sich die notwendigen Informationen und Werkzeuge in seine persönliche Lernumgebung integriert. Das Konzept der *PLE* stellt damit hohe Anforderungen an die Lernenden hinsichtlich ihrer Selbstorganisationsfähigkeit und ihrer Mediennutzungskompetenz.

Erst wenn diese Anforderungen erfüllt werden, können sich die Potentiale des Konzeptes der *PLE* und allgemein die Möglichkeiten von *Web 2.0* Anwendungen entfalten. Zusammenfassend sieht GABI REINMANN den Mehrwert des *Web 2.0* in der eigenständigen Entwicklung von Lern- oder Bildungsinhalten, der Kollaboration und Netzwerkbildung sowie der Möglichkeit zur Selbstartikulation und Persönlichkeitsentfaltung (vgl. Reinmann 2009, S. 2). Ähnliche Bereiche benennen MANDY SCHIEFNER und MICHAEL KERRES, wenn sie zu dem Ergebnis kommen, dass das *Web 2.0* für das Lehren und Lernen an Hochschulen vor allem „die Möglichkeit Partizipation, Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit sowie die Autonomie der Studierenden zu steigern“ (Schiefner/Kerres 2011, S. 134) bietet.

Der Einsatz Neuer Medien an Präsenzhochschulen, so das Fazit, eröffnet vor dem Hintergrund der Weiterentwicklung der Internetanwendungen verstärkt die Möglichkeit lernerzentrierte Angebote in den Vordergrund zu rücken. Ob dies gelingt, ist weniger eine Frage der technischen Möglichkeiten, sondern eine Frage, inwieweit der in der theoretischen Diskussion breit verankerte „shift from teaching to learning“ in der Lehr- und Lernpraxis an Hochschulen Einzug hält. Nach wie vor werden laut der aktuellen Trendstudie *Learning Delphi 2011* des MMB - INSTITUT FÜR MEDIEN- UND KOMPETENZFORSCHUNG klassische technologiegestützte lehrerorientierte Einsatzszenarien in Form von virtuellen Klassenräumen, Simulationen und *web based trainings* am häufigsten nachgefragt. Die Studie ergab aber auch, dass Social Media-Elemente und *mobile learning* als die zukunftssträchigsten Trends im eLearning eingestuft werden (MMB 2011, S. 10).

Insgesamt erweitern *Web 2.0* Anwendungen die Möglichkeiten der Lehr- und Lernunterstützung und sind aus didaktischer Perspektive anschlussfähig an aktuelle Überlegungen zum Lehren und Lernen. Insofern befinden sich die Überlegungen über die Einsatzszenarien von Neuen Medien im Wandel des Wandels der Lehr- und Lernauffassungen. Diesen Wandel gilt es bei den Überlegungen zum Medieneinsatz zu berücksichtigen, um damit auch der Gefahr eines „Vorwärts auf dem Weg zurück“ vorzubeugen (siehe Seite 68). Erst dann stellt der Einsatz Neuer Medien eine zeitgemäße Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik dar, wie dies im Eingangszitat zu diesem Abschnitt (siehe Seite 115) eingefordert wird. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Entfaltung der Potentiale der Neuen Medien in enger Verbindung mit der Entwicklung und Stärkung von Medienkompetenzen und von Fähigkeiten zum selbstorganisierten Lernen stehen. Auf den zweiten Aspekt und den damit verbundenen Anforderungen in der Lehre wurde bereits ausführlich ein-

gegangen. Der erstgenannte Aspekt wird im Jahr 2009 gleich in zwei bildungspolitisch bedeutsamen Veröffentlichungen thematisiert und eingefordert, auf die an dieser Stelle hingewiesen werden soll: Zum einen ist dies ein Beitrag unter dem Titel *Keine Bildung ohne Medien. Medienpädagogisches Manifest*, der von einer Vielzahl von Einrichtungen und Lehrenden aus dem Bereich der Medienbildung und -pädagogik unterzeichnet wurde und zum anderen der Bericht einer Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung unter dem Titel *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur*.¹⁰⁵ Deutlich wird bei der Lektüre dieser Schriften, dass die Rolle der Medien nicht auf die „Übermittlung von Inhalten“ beschränkt ist, vielmehr ergeben sich neue Lern- und Erfahrungsbereiche und es entstehen neue Deutungsangebote sowie Identifikations-, Orientierungs- und Handlungsräume.

Aufgrund der dynamischen technologischen Entwicklung stellt sich immer wieder aufs Neue die Frage, wie diese nutzbringend in Lehr- und Lernkontexte eingebunden werden kann und dadurch die Chance genutzt wird, bessere didaktische Szenarien zu kreieren. CLAUDIA BREMER verweist in diesem Zusammenhang und vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen bei der Einführung medienunterstützter didaktischer Innovationen darauf, dass dies aufgrund der rasanten technologischen Entwicklungen eine sehr anspruchsvolle Aufgabe ist. Im Gegensatz zu anderen hochschuldidaktischen Innovationen werden aber diese Veränderungsprozesse aufgrund der Notwendigkeit einer gewissen infrastrukturellen Unterstützung häufig stärker wahrgenommen (vgl. Bremer 2011, S. 90). Ein Vorteil, der bei dem Versuch, einen Wandel in der Lehr- und Lernkultur an einer Hochschule anzustoßen, sicherlich nicht zu unterschätzen ist. Im folgenden Kapitel wird das Projekt *RoQ'n RoL* an einer HOCHSCHULE ROSENHEIM vorgestellt, bei dem der Versuch unternommen wird, in motivierender und stimmungsvoller Art und Weise einen solchen Wandel anzustoßen.

105 Beide Artikel sind im Internet abrufbar: Das *Medienpädagogische Manifest* unter: <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaed-manifest/> (Stand: 12.02.2012) und der Bericht des BMBF unter: http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf (Stand: 12.02.2012).

4 Den Wandel gestalten: Bausteine zur Veränderung der Lehr- und Lernkultur

Die Beantwortung der zentralen Frage dieser Arbeit, nämlich ob und inwieweit sich ein Wendepunkt in der Lehr- und Lernkultur aufgrund der tiefgreifenden Reformen im Hochschulsektor im Zusammenhang des Bologna-Prozesses und des veränderten Lehr- und Lernverständnisses abzeichnet, soll in diesem Kapitel mit der Beleuchtung eines konkreten Projektes an einer Hochschule beispielhaft aufgezeigt und reflektiert werden. Wie kann ein Wandel angestoßen werden und mit welchen Umsetzungsschwierigkeiten ist dabei zu rechnen? Ein begleitender Blick auf das Projekt *Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre*, kurz *RoQ'n RoL* an der HOCHSCHULE ROSENHEIM soll zu diesen Fragen Antworten geben. Die Auswahl des Projektvorhabens geht auf den beruflichen Bezug des Autors dieser Arbeit zurück¹⁰⁶ und erscheint aufgrund verschiedener Aspekte geeignet für eine weitere Untersuchung im Zusammenhang der Fragestellung (siehe Abschnitt 4.1). In weiterführenden Überlegungen werden zentrale Beweggründe des Projekts und kritische Aspekte bei dessen Umsetzung beleuchtet (siehe Abschnitt 4.2), um diese als Denkanstöße für die zusammenführende Betrachtung der Gesamtarbeit zu nutzen.

Alle Bestrebungen und Maßnahmen im Bereich der Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium, die in jüngster Zeit auch auf politischer Ebene angestoßen wurden¹⁰⁷, geraten in den Strudel einer Vielzahl von Erwartungen. Zum einen sollen die sichtbar gewordenen Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses gelöst werden. Aufgrund der überfrachteten Erwartungen an den Bologna-Prozess, der Antworten auf einen Reformstau im Hochschulwesen der letzten Jahrzehnte geben soll (siehe Abschnitt 2.2), sind die auftretenden Umsetzungsproblematiken wenig überraschend. Die negativen Folgeerscheinungen für die Qualität in Lehre und Studium, die zum Teil im Widerspruch zu den didaktischen Intentionen des Bologna-Prozesses stehen, wie etwa die Verschulung, die erhöhte Regelungs- und Inhaltsdichte und das gesteigerte Lehr- und Prüfungsaufkommen, sind didaktische Herausforderungen, die in Verbindung der neuen Studienstrukturen gesehen und gelöst werden müssen. Probleme der Studienstrukturreform sind somit eng mit hochschuldidaktischen Herausforderungen verwoben und müssen im Sinne der

106 Seit Anfang 2010 ist der Autor dieser Arbeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter für Qualität in Lehre und Studium an der HOCHSCHULE ROSENHEIM tätig. Er war in dieser Funktion maßgeblich bei der Initiierung und Antragstellung des Projekts *RoQ'n RoL* beteiligt und koordiniert seit Anfang 2011 die Projektaktivitäten, die für eine Laufzeit von zwei Jahren (01/2011-12/2012) vom STIFTERBVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT und der HEINZ-NIXDORF-STIFTUNG gefördert werden.

107 Angesprochen werden kann an dieser Stelle der bereits weiter oben erwähnte so genannte *Qualitätspakt Lehre*, der im Rahmen des *Hochschulpakts 2020* beschlossen wurde und nach einer ersten Auswahlrunde ab dem Wintersemester 2011/12 insgesamt 111 Hochschulen, darunter 52 Universitäten, 47 Fachhochschulen und 12 Kunst- und Musikhochschulen mit insgesamt 600 Millionen Euro fördert. Mit weiteren 400 Millionen Euro werden ab dem Sommersemester 2012 weitere Hochschulen und Verbundprojekte über einen Zeitraum von fünf Jahren gefördert, so dass insgesamt 186 Hochschulen von der Förderung profitieren. Das gesamte Finanzvolumen des *Qualitätspaktes* beträgt rund 2 Milliarden Euro bis zum Jahre 2020.

Qualitätssicherung und -entwicklung in Lehre und Studium gemeinsam betrachtet werden.

Zum anderen sind mit den in jüngster Zeit angestoßenen Maßnahmen auch die Erwartungen verbunden, den lerntheoretisch begründeten „shift from teaching to learning“ an Hochschulen umzusetzen. Die im Abschnitt 3.1 aufgezeigte problematische Ausgangssituation in der akademischen Lehre unterstreicht die Herausforderung, den mit einem veränderten Lehr- und Lernverständnis einhergehenden Wandel an Hochschulen umzusetzen.

Diese Erwartungen können nicht im Rahmen einer geförderten Maßnahme oder eines Projektes im vollen Umfang aufgegriffen werden. Die Betrachtung eines Praxisprojekts beinhaltet vielmehr die notwendige Eingrenzung auf bestimmte inhaltliche Teilaspekte des bestehenden Veränderungsbedarfs. Neben der Vielzahl an inhaltlichen Herausforderungen zeigen sich – und dies macht den Reiz und Mehrwert der näheren Betrachtung eines praktischen Beispiels aus – Schwierigkeiten, die bei der Umsetzung von Veränderungsprozessen in Lehre und Studium berücksichtigt werden müssen. Zum Teil sind dies die aus der Literatur zum *Change Management* bekannten und beschriebenen Problematiken. Nachdem der Wandlungsbedarf erkannt und nachvollzogen wurde, geht es um die Beeinflussung und Stärkung der Wandlungsfähigkeit und -bereitschaft der Akteure in einer Organisation. Neben einer klaren Positionierung der Leitungsebene zum Wandlungsprozess gilt dabei insbesondere die Kommunikation bei der Planung, Steuerung und Umsetzung von Veränderungsprozessen als eine durchgehend wichtige Aufgabe. Weitere Erfolgsfaktoren für die Durchführungen von Veränderungsprozessen, aber auch auftretende Paradoxien in solchen Prozessen, sollen an dieser Stelle nicht aus der Fachliteratur rezitiert, sondern an einem konkreten Beispiel an einer Hochschule veranschaulicht und reflektiert werden.

4.1 Das Projekt RoQ'n RoL: Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre

Die modular aufgebaute RoQ'n RoL-Initiative fördert in ihrer Gesamtwirkung eine kreative, sich gegenseitig motivierende und wertschätzende Stimmung in der Lehre. Es handelt sich um eine hochschulweite Strategie zur Verbesserung der Lehr- und Lernsituation und einen vernetzten Ansatz, der den Dialog zwischen den Interessengruppen gezielt fördert. Im Zusammenspiel der [Projekt]Bausteine werden der Wandel in der Lehre und die Entwicklung einer eigenständigen, an den Zielen der Beteiligten und den Stärken der Hochschule orientierten Qualitätskultur greifbar.“ (siehe einseitige Zusammenfassung der Projektskizze, Anlage 3)¹⁰⁸

In den ausgewählten Sätzen zur Beschreibung des Gesamtvorhabens wird deutlich, dass das Projekt *RoQ'n RoL* auf einen Veränderungsprozess im Bereich Lehre und Studium an der gesamten HOCHSCHULE ROSENHEIM abzielt. Aufgrund dieser hochschulweiten Ausrichtung des Vorhabens und der ausgeprägten Fokussierung auf didaktische Zielsetzungen bietet sich das Projekt als Praxisbeispiel für diese Arbeit an. Auch der vernetzte Ansatz und der modulare Aufbau bieten Vorteile für eine systematische Betrachtung. Als vorteilhaft wird zudem die überschaubare Größe der Hochschule eingeschätzt, da dadurch die Komplexität des Vorhabens reduziert wird.

Zu bedenken ist, dass die HOCHSCHULE ROSENHEIM dem Hochschultyp *Fachhochschule (FH)* beziehungsweise *Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW)*¹⁰⁹ zuzuordnen ist. Dieser Hochschultyp ist aufgrund seiner Schwerpunktsetzung in Lehre und Studium grundsätzlich für die Fragestellung des Themas geeignet. Zu berücksichtigen sind aber die im Abschnitt 2.1 beschriebenen grundlegenden strukturellen Unterschiede und Ausrichtungen von Universitäten und Fachhochschulen. Weiterhin zu bedenken ist, dass das Projekt nur indirekt die Veränderungen thematisiert, die sich durch die Einführung der neuen Studienstrukturelemente auf Fakultäts- und Studiengangebene und auf Modul- und Lehrveranstaltungsebene ergeben. Vielmehr geht es um die Veränderung des Studiums insgesamt, im Sinne eines Rahmens für das Lehren und Lernen an Hochschulen, womit die Zielsetzung des Projekts auch eher dem Fokus dieser Arbeit entspricht (siehe Einleitung). Aufgrund der übergreifenden Ausrichtung des Projekts werden grundlegende didaktische Überlegungen zum Lehren und Lernen an der Hochschule aufgegriffen, die mit der

108 Die Projektskizze und die dazugehörige einseitige Zusammenfassung wurden im Rahmen des weiter unten beschriebenen Auswahlverfahrens für das hier vorgestellte Praxisbeispiel eingereicht und sind als Anlagen dieser Arbeit angefügt. Die Unterlagen wurden maßgeblich vom Verfasser dieser Arbeit gemeinsam mit Frau Prof. Dr. Winter erstellt und sind zudem im Internet abrufbar auf den Seiten des Projektförderers und der Website der HOCHSCHULE ROSENHEIM.

109 Immer mehr Fachhochschulen tragen den Titel *Hochschule* oder *Hochschule für angewandte Wissenschaften*. Begonnen hat dieser Trend der neuen Namensgebung in Süddeutschland mit dem am 01. Januar 2005 verabschiedeten *Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg (LHG)*, in der die neue Namensgebung für das Bundesland festgelegt wurde (vgl. LHG BW, §1, Abs.2). Siehe zu den Entwicklungen des Hochschultyps Fachhochschule auch die *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen* des WISSENSCHAFTSRATES (WR 2010, S. 40ff).

Einführung der neuen Studienstrukturelementen zwar verbunden sind, aber noch keine konkreten Antworten auf die Ausgestaltung von Studiengängen oder Studiengangsmodulen geben. Die geplanten Maßnahmen des Projekts betreffen zumeist eher fakultäts- und studiengangübergreifende Themen, so etwa den Ausbau und die Unterstützung des Selbststudiums und die Schaffung von lernförderlichen Umgebungen an der Hochschule. Eine Zielrichtung, die sowohl in Verbindung mit Fragen der grundsätzlichen Ausrichtung einer (Fach-)Hochschule wie auch mit der Ausgestaltung der neuen Studienstrukturen zu sehen ist: Schließlich soll der Stellenwert des Selbststudiums und des Konzepts der Lernfreiheit angehoben und damit Verschulungstendenzen entgegengewirkt werden.

Bevor es aber um die nähere Beschreibung der konkreten Projektmaßnahmen geht, die es in der zweijährigen Förderlaufzeit des Projekts von Anfang 2011 bis Ende 2012 umzusetzen oder anzustoßen gilt, werden die Entstehungsgeschichte und die konzeptionellen Vorüberlegungen des Vorhabens vorgestellt.

4.1.1 Ausgangssituation und konzeptionelle Vorüberlegungen

Zur Darlegung der Ausgangssituation wird zunächst **1.)** auf Hintergründe und Zielsetzungen des Förderprogramms *Wandel gestalten!* und das Antrags- und Auswahlverfahren eingegangen. In einem weiteren Schritt werden **2.)** die Entstehungsgeschichte zum Antrag *RoQ'n RoL: Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre* sowie die Situation an der HOCHSCHULE ROSENHEIM aufgezeigt.

(1.) Der STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT hat im Mai 2010 gemeinsam mit der HEINZ-NIXDORF-STIFTUNG die Ausschreibung *Wandel gestalten! Programm zur Stärkung der Autonomiefähigkeit von Hochschulen* veröffentlicht. Der STIFTERVERBAND ist eine Gemeinschaftsinitiative der Wirtschaft und mit einem Fördervolumen von etwa 130 Millionen Euro pro Jahr der größte private Wissenschaftsförderer in Deutschland. Neben etwa 3000 Firmen haben sich Privatpersonen, Verbände und Stiftungen im STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT zusammengeschlossen. Als ein übergeordnetes Ziel wird im aktuellen Tätigkeitsbericht des STIFTERVERBANDES der Einsatz für eine produktive und offene Wissensgesellschaft genannt. Um die Wirkung der Initiativen zu erhöhen, arbeitet der STIFTERVERBAND mit Programmpartnern, anderen Stiftungen und mit Bundes- und Landesministerien zusammen (vgl. Stifterverband 2011, S. 6f).

Im Falle des Programms *Wandel gestalten!* wurde eine Kooperation mit der HEINZ-NIXDORF-STIFTUNG¹¹⁰ und eine Partnerschaft mit der RÖHN-KLINIKUM AG¹¹¹ eingegangen. Durch die Kooperation mit der HEINZ-NIXDORF-STIFTUNG wird inhaltlich an bereits abgeschlossene gemeinschaftliche Programme zu ähnlichen Förderthemen im Bereich der Stärkung der Autonomiefähigkeit von Hochschulen angeknüpft. Als Startpunkt dieser Förderlinie kann das Programm *Die deregulierte Hochschule: Autonomie zu Ende denken* genannt werden. In einem Zeitraum von zweieinhalb Jahren (September 2005 bis Februar 2008) und einem Fördervolumen von insgesamt 2,5 Millionen Euro wurden fünf Hochschulen¹¹² bei der Umsetzung von Projekten zur eigenverantwortlichen Organisationsentwicklung unterstützt. Thematisch wird hier an die in Kapitel 2 beschriebenen Veränderungstendenzen (siehe Seiten 29-33), insbesondere die angesprochenen massiven Planungsunsicherheiten im Zuge der Autonomiestärkung der Hochschulen, angeknüpft. Dass in die-

110 Die Stiftung wurde gemeinsam mit der STIFTUNG WESTFALEN auf Grundlage des Nachlasses des 1986 verstorbenen Unternehmers Heinz Nixdorf gegründet und setzt sich in Form von Förderprojekten insbesondere in den Bereichen der Bildung und Wissenschaft, der Demokratieförderung und des Gesundheitswesens ein.

111 Als Programmpartner hat die RÖHN-KLINIKUM AG im Gegensatz zu den beiden Programmträgern keinen Einfluss auf die inhaltliche Ausrichtung des Programms, sondern beschränkt sich auf eine monetäre Unterstützung des Programms. Zudem ist die RÖHN-KLINIKUM AG in der Auswahljury vertreten.

112 Gefördert wurden die Rubrecht-Karls-Universität Heidelberg, Georg-August-Universität Göttingen, Technische Universität München, Technische Universität Dresden und Technische Universität Darmstadt.

sem Zusammenhang die Einflussnahme von Akteuren aus der freien Wirtschaft kritisch und die Gefahr der „Verbetriebswirtschaftlichung“ der Hochschulen gesehen wird, wurde ebenfalls bereits angesprochen.

An das Förderprogramm *Die deregulierte Hochschule* schließen sich weitere gemeinsam vom STIFTERVERBAND und der HEINZ-NIXDORF-STIFTUNG getragene Initiativen an, wie beispielsweise das Förderthema *Qualitätsmanagement an Hochschulen* (Projektlaufzeit 2008 bis 2009, Fördervolumen 1,2 Millionen Euro für insgesamt vier Hochschulen¹¹³) sowie die hier näher vorzustellende Initiative *Wandel gestalten!*. Nachdem das erstgenannte Programm mit der Förderung eines integrierten Qualitätsmanagements noch auf einen begrenzten Teilaspekt im Bereich der Autonomiestärkung abzielte, wurde das Zweitgenannte sehr breit gefächert ausgeschrieben: Die einzureichenden „Konzepte sollen das Ziel haben, auf allen Ebenen die Eigeninitiative, die Verantwortung und den Kompetenzaufbau bei der Gestaltung einer autonomen Hochschule im Sinne einer lernenden Organisation zu stärken.“ (Ausschreibung des Programms, S. 2, siehe Anlage 1) Hintergrund ist dabei die Überlegung, dass nicht nur Veränderungen in der Hochschulstrategie und den Hochschulstrukturen, sondern vor allem ein Wandel in der Kultur der Zusammenarbeit in der Hochschule angestoßen werden soll. Dabei kann dieser Wandel schwerpunktmäßig in einem der vier Handlungsfelder Führung und Verwaltung, Lehre, Forschung sowie im Wissenstransfer erfolgen oder sich auf die gesamte Hochschule beziehen. Die Ausschreibung richtete sich an alle staatlichen und privaten, staatlich anerkannten Universitäten und Fachhochschulen. In dem zweistufigen Verfahren wurden zunächst zehneitige Konzeptskizzen und Maßnahmenbeschreibungen eingefordert, die einer 12-köpfigen Jury¹¹⁴ als Grundlage für die Auswahl von zehn Hochschulen dienten. Bis zur Einreichungsfrist am 31. August 2010 reichten insgesamt 44 Hochschulen Projektskizzen ein. Im Vergleich hierzu haben sich für das Programm *Qualitätsmanagement an Hochschulen* insgesamt 68 Hochschulen beworben. Die im Rahmen des Programms *Die deregulierte Hochschule* geförderten Hochschulen wurden aufgrund bereits fortgeschrittener Entwicklungen im Bereich der Hochschulautonomie gezielt angefragt und ausgewählt.

Bei der Einreichung der 44 Projektskizzen beteiligten sich insgesamt 21 Universitäten und 23 Fachhochschulen. Regional waren die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Hessen mit fünf bis maximal neun Anträgen am stärksten vertreten. Aufgrund der inhaltlich weit gefassten Ausschrei-

113 Gefördert wurden die Technische Universität Braunschweig, die Johannes Gutenberg- Universität Mainz, die Hochschule Fulda und die Fachhochschule Münster.

114 Die Jury setzt sich zusammen aus MARKUS BAUMANN, Geschäftsführender Gesellschafter: Schumacher & Baumanns GmbH; EDELGARD BULMAHN, Bundesministerin a.D.; THOMAS ESTERMANN, Head of the Unit: European University Association (EUA); WOLFGANG LUKAS, Leiter: Institute for Management and Economics, Hochschule Bremerhaven; ERHARD MIELENHAUSEN, ehemaliger Präsident: Hochschule Osnabrück; IRIS MINDE, Geschäftsführerin: Herzzentrum Leipzig GmbH, Universitätsklinik; HORST NASKO, stellvertretender Vorsitzender: Heinz Nixdorf Stiftung; SIGRUN NICKEL, Referentin: CHE Centrum für Hochschulentwicklung; PEER PASTERNAK, Forschungsdirektor, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF); REINHARD PUTZ, Vorstand: Anatomische Anstalt, Ludwig-Maximilians-Universität München; STEPHAN SACHSE, Geschäftsführender Gesellschafter: Datenlotsen Informationssysteme GmbH; HANNS SEIDLER, Vorstand: Zentrum für Wissenschaftsmanagement.

bung bezogen sich die Vorhaben teilweise auf die gesamte Hochschule und zum Teil auf mehrere oder einzelne Handlungsfelder. Am häufigsten wurden Anträge im Handlungsfeld *Führung und Verwaltung* (21 Anträge) und *Lehre* (13 Anträge) eingereicht. Insgesamt 15 Anträge bezogen sich explizit auf die gesamte Hochschule.

In der zweiten Stufe des Auswahlverfahrens des Programms *Wandel gestalten!* präsentierten die zehn ausgewählten Finalisten, darunter sechs Universitäten und vier Fachhochschulen, ihre Projektvorhaben in einer öffentlichen Jurysitzung am 08.12.2010 im DEUTSCHEN BANK FORUM in Berlin.¹¹⁵ Auf dieser Grundlage wählte die Jury in einer nicht öffentlichen Besprechung noch am selben Tag vier Hochschulen aus, die mit jeweils 400.000 Euro in einem Zeitraum von zwei Jahren bei der Umsetzung der beschriebenen Konzepte und Maßnahmen unterstützt werden.

Die HOCHSCHULE ROSENHEIM fällt im Vergleich zu den anderen drei ausgewählten Hochschulen durch ihre geringe Größe auf. Bereits unter den zehn Hochschulen, die es in die engere Auswahl des Verfahrens schafften, war die HOCHSCHULE ROSENHEIM mit zu diesem Zeitpunkt etwa 4.300 eingeschriebenen Studierenden die kleinste Hochschule. Die weiteren geförderten Hochschulen sind auf universitärer Seite die JOHANNES GUTENBERG-UNIVERSITÄT MAINZ (etwa 35.800 Studierende) und die GOETHE-UNIVERSITÄT FRANKFURT am Main (etwa 39.200 Studierende). Beide Universitäten – nimmt man die Studierendenzahlen als Maßstab – gehören zu den zehn größten Universitäten in Deutschland. Auf Seiten der Fachhochschulen wurde mit der HOCHSCHULE MÜNCHEN eine weitere bayerische Hochschule ausgewählt, die mit etwa 15.000 Studierenden die zweitgrößte Hochschule für angewandte Wissenschaften in Deutschland ist. Der Hinweis auf die Größenverhältnisse ist in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Zum einen in Hinblick auf den Stellenwert und die Umsetzung des Programms an den jeweiligen Hochschulen und andererseits hinsichtlich der Einschätzung des Auswahlverfahrens.

Die Unterschiedlichkeit der ausgewählten Hochschulen lässt vermuten, dass inhaltliche Entscheidungskriterien und weniger politische Gesichtspunkte für die Auswahl ausschlaggebend waren. Auch die Anzahl der Bewerbungen aus den Bundesländern kann nicht als Einflussfaktor identifiziert werden, da sowohl Nordrhein-Westfalen wie auch Baden-Württemberg trotz höchster Beteiligung an der Ausschreibung keine Förderung erhielten. Die vier geförderten Projektvorhaben konzentrieren sich jeweils zweimal auf das Handlungsfeld *Lehre* und auf *Führung und Verwaltung*.

Unter der Überschrift *Eine Leadership-Kultur entwickeln* beschreibt die JOHANNES GUTENBERG-UNIVERSITÄT MAINZ ihr Projektvorhaben, zunächst unter den Leitungspersonen in Form eines partizipativen Verfahrens ein Leadershipverständnis zu entwickeln, welches dann auf weitere Felder der Personalentwicklung übertragen

¹¹⁵ Ausgewählt wurden die Konzeptskizzen folgender Hochschulen: Hochschule Dortmund, Universität Duisburg-Essen, Universität Frankfurt, Universität Freiburg, Hochschule Kiel, Universität Mainz, Hochschule München, Universität Potsdam, Hochschule Rosenheim, Universität des Saarlandes.

werden soll. Die HOCHSCHULE MÜNCHEN setzt in ihrem Projekt ebenfalls den Schwerpunkt im Handlungsfeld *Führung und Verwaltung* und will auf mittlerer Verwaltungsebene die Veränderungs-, Entwicklungs- und Innovationskompetenz stärken und insbesondere in der Berufsgruppe der so genannten Fachbereichsreferenten die Beteiligungsstrukturen ausbauen. Die eingereichte Projektskizze trägt deshalb die Überschrift *Kräfte vernetzen*.

Die Weiterentwicklung der Lehre setzt sich die JOHANN WOLFGANG GOETHE-UNIVERSITÄT FRANKFURT zum Projektziel und will exemplarisch in den Geisteswissenschaften im Rahmen der neuen Studienstrukturen an verschiedenen Stellen Forschung, Lehre und Praxisorientierung verbinden. In ihrem Konzept *Stadtluft macht frei – Forschungs- und praxisorientierte Lehre* wird außerdem der Ausbau von Kontakten zu Schulen und Praxiseinrichtungen in Frankfurt betont.

Die HOCHSCHULE ROSENHEIM beschreibt in ihrer Projektskizze unter dem Titel *RoQ'n RoL: Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre* in sechs Projektbausteinen, wie sie eine hochschulweite Lehr- und Lernkultur fördern will.

(2.) Das Anschreiben zur Bekanntmachung des Programms *Wandel gestalten!* war an die Präsidenten aller Hochschulen in Deutschland gerichtet und wurde an der HOCHSCHULE ROSENHEIM der Zuständigkeit wegen an die damalige Vizepräsidentin für Lehre und Studium weitergeleitet. In einer wöchentlich stattfindenden Arbeitsbesprechung zwischen der Vizepräsidentin und dem wissenschaftlichen Mitarbeiter für Qualität in Lehre und Studium wurde beschlossen, einen Antrag für dieses Programm zu verfassen. Die Hauptgründe für die Entscheidung zur Beteiligung an der Ausschreibung lassen sich einerseits an inhaltlichen Anknüpfungspunkten zu aktuellen und geplanten Aktivitäten an der Hochschule wie auch an persönlich motivierten Beweggründen der Personen, die maßgeblich die Antragstellung verfolgten, festmachen.

Inhaltlich hatte sich seit Beginn des Jahres 2010 die Idee entwickelt, das Thema Lehre verstärkt in den Fokus zu rücken. Dieses Vorhaben gewann in den folgenden Monaten immer deutlichere Konturen und wurde seit Mai 2010 in zentralen Gremien der Hochschule vorgestellt. So etwa auch in der *Erweiterten Hochschulleitungssitzung*¹¹⁶ am 14. Juni 2010, in der die damalige Vizepräsidentin für Lehre und Studium die Zielsetzungen in einer Präsentation wie folgt beschrieb:

116 Die Zusammensetzung der so genannten *Erweiterten Hochschulleitung* ist im *Bayerischen Hochschulgesetz* (BayHSchG) in Artikel 24 geregelt (verwendet wurde die Fassung vom 23. Mai 2006). Die Mitglieder setzen sich aus Vertretern der Hochschulleitung, der Dekane aller Fakultäten und der Frauenbeauftragten der Hochschule zusammen.

- Die Wichtigkeit des Themas **Qualität in der Lehre** an unserer Hochschule deutlich machen
- Nach innen und außen zeigen, inwiefern die Hochschule Rosenheim hervorragende Qualität in der Lehre bietet
- Eine Plattform für die **Anerkennung hervorragender Leistungen in der Lehre** durch die Studierenden und die Hochschule schaffen (ergänzend zum Landeslehrpreis)
- Lehrende über **innovative Lehrideen** informieren und zum Einsatz in der eigenen Lehre motivieren

Die Art und Weise, wie man dabei vorgehen wollte, wurde wie folgt skizziert:

- soll Studierende und Lehrende gleichermaßen ansprechen
- soll Freude machen / kein Druck oder Zwang
- soll motivieren
- soll modern und innovativ sein
- soll die Hochschule Rosenheim nach innen und außen positiv präsentieren
- soll uns von anderen Hochschulen positiv abheben

Auf der Suche nach einer griffigen Bezeichnung, die dieses experimentierfreudige und schwungvolle Vorhaben transportieren sollte, entstand die Namensgebung *RoQ'n RoL* für *Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre*.¹¹⁷ Geplant und ebenfalls in der oben genannten Gremiumssitzung vorgestellt, wurde zunächst folgende Maßnahmen. Es handelt sich um drei inhaltlich aufeinander bezogene Veranstaltungsideen: Eine Nominierungsaktion für die Vergabe eines Preises für herausragende Lehre, die Durchführung einer Art „Tag der Lehre“ zur Würdigung und Veranschaulichung guter Ansätze in der Lehre sowie die Veranstaltung von Workshops zu didaktischen Themenstellungen.



Abb. 15: Die ersten drei Maßnahmen des Projekts *RoQ'n RoL* (Quelle: Die Grafik ist aus der Vorstellung des Projektvorhabens in der o.g. Sitzung der *Erweiterten Hochschulleitung* im Juni 2010 entnommen)

117 Der Projektname wurde von Frau Prof. Dr. STEFANIE WINTER und dem Verfasser dieser Arbeit im Rahmen einer Arbeitsbesprechung gemeinschaftlich entwickelt.

Deutlich wird bereits hier der motivierende Ansatz des Vorhabens: Gute Beispiele in der Lehre sollten durch die Vergabe eines Lehrpreises sichtbar, an einem Tag der Lehre präsentiert und in Workshops zum Austausch über innovative Ansätze in der Lehre herangezogen werden. Die Idee, herausragende Beispiele an der Hochschule zu würdigen und im Austausch miteinander weiterzuentwickeln, war der Grundstein für das Vorhaben. Die Maßnahmen wurden in die Projektskizze für das Programm *Wandel gestalten!* als drei von insgesamt sechs Projektbausteinen zur Veränderung der Lehr- und Lernkultur aufgenommen und werden im folgenden Abschnitt 4.1.2 noch näher beschrieben. Die Nominierung und Vergabe der ersten *RoQ'n RoL*-Preise und die Planung eines *RoQ'n RoL*-Tages an der Hochschule fanden zeitlich verzahnt mit der Antragstellung für das Programm *Wandel gestalten!* im Juli und August 2010 bis hin zur Bekanntgabe der Förderung am 08. Dezember 2010 statt.

Diese bereits parallel stattfindenden Aktivitäten und Maßnahmen führten dazu, dass bereits bei der Einreichung der Projektskizze auf ein bestehendes Projekt (und damit auch auf einen Projektnamen sowie auf grafische Elemente und Bildmaterial) zurückgegriffen werden konnte. Inhaltlich wurde damit der Antrag aufgewertet und die Verbindlichkeit und Glaubwürdigkeit in Bezug auf die Umsetzung der beschriebenen Projektideen unterstrichen. Von noch zentralerer Bedeutung war allerdings, dass dadurch ein Eindruck von der oben beschriebenen Art und Weise, wie man das Vorhaben umsetzen wollte, transportiert werden konnte. Insbesondere bei der Projektpräsentation im Finale des Programms *Wandel gestalten!*, an der seitens der HOCHSCHULE ROSENHEIM drei Studierende, zwei wissenschaftliche Mitarbeiter, sowie der Präsident und die Vizepräsidentin mitwirkten, konnte der schwungvolle Charakter des Vorhabens veranschaulicht werden. Alle Beteiligten trugen hierzu mit dem *RoQ'n RoL*-Logo bedruckte T-Shirts und verteilten in den Kaffeepausen verschiedene Buttons mit *RoQ'n RoL*-Motiven. Die Präsentation wurde mit Rock'n Roll-Musik und Bildern von bereits durchgeführten Aktivitäten untermalt. Dieses Auftreten und die starke Präsenz der HOCHSCHULE ROSENHEIM fielen im Vergleich zu den Präsentationen der anderen neun Projektvorstellungen aus dem Rahmen und trugen mit hoher Wahrscheinlichkeit zur positiven Entscheidung der Förderung des Projektvorhabens bei.

Zur weiteren Verdeutlichung der Entstehungsgeschichte der Antragstellung kann neben den bestehenden inhaltlichen Anknüpfungspunkten auf die persönlich motivierten Beweggründe der Personen eingegangen werden, die die Antragstellung maßgeblich vorantrieben. Zum einen handelt es sich dabei um Frau Prof. Dr. Winter, die gemeinsam mit der neu zusammengesetzten Hochschulleitung ihr Amt als Vizepräsidentin für Lehre und Studium im Oktober 2009 antrat. Bereits in ihrer Vorstellung für dieses Amt skizzierte sie in einer Sitzung des *Hochschulrates*¹¹⁸ am

118 Dem *Hochschulrat* gehören laut §14 der Grundordnung der HOCHSCHULE ROSENHEIM fünf gewählte Mitglieder des Senats und fünf nicht hochschulangehörige Mitglieder aus Wissenschaft und Kultur und insbesondere aus Wirtschaft und beruflicher Praxis an. Die fünf Mitglieder des Senates setzen sich aus drei Hochschullehrenden sowie einem Vertreter der Studierenden und der wissenschaftlichen Mitarbeiter zusammen.

27. Juli 2009 ihre Sicht auf das Aufgabenfeld Lehre und Studium in einem Gesamtkonzept:



Abb. 16: Aufgabenfeld Lehre und Studium an der HOCHSCHULE ROSENHEIM (Quelle: PowerPoint-Folie von Prof. Dr. Winter zur Sitzung des Hochschulrates am 27. Juli 2009 an der HOCHSCHULE ROSENHEIM)

Deutlich wird bereits hier das Bewusstsein über die Vernetztheit des Aufgabenfeldes und die ganzheitliche Betrachtung des Themenkomplexes Lehre und Studium. Angesprochen wird hier auch eine Kultur, die auf Kommunikation, Kooperation, Vertrauen, Freiraum für Ideen, hohem Engagement und Qualität in der Lehre abzielt. Viele der hier aufgezeigten Aspekte werden im Projekt *RoQ'n RoL* aufgegriffen. Auch die Art und Weise, wie das Thema im Projekt angegangen wird, lassen sich bereits in diesen ersten konzeptionellen Überlegungen zum Aufgabengebiet der Vizepräsidentin für Lehre und Studium ablesen.

Im Mittelpunkt stand das Interesse, das Thema Lehre und Studium stimmungsvoll anzugehen sowie die guten Beispiele in der Lehre an der Hochschule wertzuschätzen und den Austausch darüber anzuregen. Dieses Anliegen entwickelte sich vor allem aus der Einschätzung heraus, dass das Thema Lehre und Studium an der Hochschule zunehmend durch negative Stimmungstendenzen belegt war. Diese Problematik wurde in der Darstellung der Ausgangssituation in der eingereichten Projektskizze aufgegriffen und beschrieben, auf die in den folgenden Seiten näher eingegangen wird.

Als weitere maßgeblich beteiligte Person bei der Antragstellung ist der Autor dieser Arbeit zu nennen, der seit Januar 2010 als wissenschaftlicher Mitarbeiter für Qualität in Lehre und Studium an der HOCHSCHULE ROSENHEIM tätig ist. Die Stelle im Umfang von 50% eines regulären Vollzeitverhältnisses wurde erstmals eingerichtet und dient der direkten Unterstützung des Aufgabengebietes des Vizepräsidenten für Lehre und Studium. Berufserfahrungen in der akademischen Selbstverwaltung und in Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie das Interesse an dem

Thema Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung ermöglichten einen schnellen Einstieg in das Themengebiet Lehre und Studium auf der Hochschulleitungsebene. Die ganzheitliche und an der Motivation und dem Engagement der Beteiligten ansetzende Sichtweise der damaligen Vizepräsidentin für Lehre und Studium entsprach den eigenen Vorstellungen darüber, wie Veränderungsprozesse initiiert werden können. Von zentraler Bedeutung war es, dass relativ schnell sichtbare Ergebnisse erzielt werden sollten. Hintergrund sind hier nicht nur die neuen personellen Zuständigkeiten im Aufgabenfeld Lehre und Studium, sondern auch die bestehende und zum Teil offen kommunizierte Kritik seitens einiger Fakultätsvertreter an der Schaffung neuer Mitarbeiterstellen auf Hochschulleitungsebene.¹¹⁹

Diese persönlichen Interessenslagen förderten die aktive Herangehensweise an das Thema. Die Ausschreibung des Programms *Wandel gestalten!* passte sowohl zur persönlichen Motivation der Antragsteller wie auch inhaltlich zu einigen der neu entwickelten Aktivitäten, die ausgebaut werden sollten. Erste Ideen im Handlungsfeld *Wandel in der Lehre* wurden somit bereits entwickelt und aktiv angegangen, bevor die konkrete Ausformulierung der Projektskizze für die Antragstellung erfolgte. Von Vorteil war auch, dass die Antragsteller bereits Erfahrungen mit der Beteiligung an solchen Förderprogrammen hatten und man dieser Art der Mitteleinwerbung gegenüber aufgeschlossen war.¹²⁰

Durch die Erläuterung der inhaltlichen und persönlichen Beweggründe für die Antragstellung wurde die Entstehungsgeschichte zum Antrag verdeutlicht. In einem weiteren Schritt zur Skizzierung der Hintergründe der Antragstellung wird auf die Ausgangssituation an der Hochschule und eine Einordnung in die hochschulische Gesamtsituation eingegangen.

In der eingereichten Projektskizze, die in ihrem Umfang zehn Seiten nicht überschreiten durfte, wurde in einem ersten Abschnitt unter dem Titel *Hier spielt die Musik*, der metaphorisch an den Projekttitle *RoQ'n RoL* anknüpft, die Ist-Situation an der HOCHSCHULE ROSENHEIM vorgestellt:

119 Nach der neuen Zusammensetzung der Hochschulleitung mit der Amtszeit vom 01. Oktober 2009 bis 14. März 2011 wurden zwei volle Stellen und eine halbe Stelle zu Beginn des Jahres 2010 neu besetzt. Es handelt sich dabei um eine zentrale Stelle für Studienberatung, eines Referenten für den Präsidenten und eines wissenschaftlichen Mitarbeiters für das Aufgabengebiet des Vizepräsidenten für Lehre und Studium. Diese Mitiberausstattung erschien in Anbetracht des bisher kaum bestehenden akademischen Mittelbaus an der Hochschule erheblich und führte zu kritischen Stimmen aus den Fakultäten.

120 Diese Aufgeschlossenheit gegenüber dieser Form der Drittmittelfinanzierung ist an Fachhochschulen nicht selbstverständlich und wird deshalb hervorgehoben. Üblicherweise konzentrieren sich die Aktivitäten in Forschung und Entwicklung auf lokale oder überregionale Unternehmenskontakte.

1 Hier spielt die Musik: Unsere Ist-Analyse

Die Hochschule Rosenheim bietet in derzeit 23 Studiengängen in den Kernbereichen Technik, Wirtschaft und Gestaltung rund 4000 Studierenden attraktive Studienmöglichkeiten. Ein moderner Campus und individuelle Fördermöglichkeiten sorgen für nahezu ideale Rahmenbedingungen für die anwendungs- und praxisorientierte Ausbildung.

Die Hochschule Rosenheim:
 4100 Studierende
 7 Fakultäten
 23 Studiengänge
 130 Professoren
 175 Mitarbeiter

Trotz herausragender Lehr- und Lernprojekte und zum Teil erheblichem individuellem Engagement in der Lehre zeichnen sich für die

Gesamtsituation in der Lehre an der Hochschule Rosenheim einige kontraproduktive Stimmungstendenzen ab, die in folgenden Themen- bzw. Handlungsfeldern zusammengefasst werden können:

Themenfelder in der Lehre		Empfunden wird eine ...
Anerkennung und Transparenz		zu geringe Wertschätzung und Transparenz der teilweise enormen Leistungen und guten Praxisbeispiele in der Lehre
Unterstützung und Austausch		zu geringe Förderung bei der Umsetzung aktueller didaktischer Ansätze und mangelnde Möglichkeiten zum Austausch
Bürokratie und Top-Down		zu einseitige administrative und kontrollierende Sicht auf die Qualität von Lehre und Studium (z.B. bei der Umsetzung von Akkreditierungen, Lehrberichten, Lehrevaluationen, etc.)

Um diesen Stimmungstendenzen entgegen zu wirken gibt es bereits vielversprechende Ansatzpunkte und es wurden erste Maßnahmen ergriffen (s.u.). Es fehlen allerdings Ressourcen (insb. in personeller Hinsicht), um diese einzelnen Maßnahmen konzeptionell weiter zu entwickeln und zu vernetzen, sowie die erstmalige Umsetzung zu unterstützen.

Abb. 17: Erster Abschnitt zur Darstellung der Ist-Situation in der Projektskizze des Projekts *RoQ'n RoL* (siehe Anlage 2)

Die HOCHSCHULE ROSENHEIM gehört mit momentan etwa 4700 immatrikulierten Studierenden im bundesweiten Vergleich zu den eher kleinen Fachhochschulen. Im Wintersemester 2010/11 starteten 1.232 Personen ihr Studium an der HOCHSCHULE ROSENHEIM. Davon schrieben sich 1.189 für Bachelorstudiengänge ein. In den letzten Jahren stiegen die Immatrikulationszahlen nach einem leichten Rückgang im Jahr 2007 stetig und deutlich an. Die Studierenden verteilen sich auf sieben Fakultäten und 23 Studiengänge aus den Bereichen Technik, Wirtschaft und Gestaltung,

darunter sechs konsekutive und drei weiterbildende Masterstudiengänge.¹²¹ Nach wie vor liegt der Schwerpunkt des Fächerspektrums im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich sowie in der Informatik (so genannte MINT- Fächer).

Die angegebene Anzahl von insgesamt etwa 140 Professoren zum Wintersemester 2010/2011 hat sich ebenfalls in den letzten Jahren stetig erhöht. Die insgesamt 175 Mitarbeiterstellen schließen wissenschaftliche und administrative Mitarbeiter ein, wobei die zweite Mitarbeitergruppe den Hauptteil einnimmt.

Die in den ersten Sätzen der Ist-Analyse in der Projektskizze formulierte positive Darstellung der Rahmenbedingungen für Lehre und Studium ist in Anbetracht des Betreuungsverhältnisses, der Grundausstattung und des strukturstarken Standortes der Hochschule gerechtfertigt. Der angesprochene Fokus auf eine praxis- und angewandte Ausbildung entspricht der allgemeinen Ausrichtung und Profildarstellung von Fachhochschulen. Hier befindet sich die Hochschule in dem im Abschnitt 2.1 beschriebenen Spannungsverhältnis von Fachhochschulen: Die Anliegen, einerseits ihre Unterschiede zu den Universitäten hervorzuheben und andererseits die Gleichberechtigung und Annäherung an die Universitäten anzustreben.

Die in der Projektskizze angesprochenen „kontraproduktiven Stimmungstendenzen“ werden an dieser Stelle etwas ausführlicher kommentiert, da diese als Hintergrundinformation für die im folgenden Abschnitt 4.1.2 zu beschreibenden Projektbausteine dient.

Anerkennung und Transparenz		zu geringe Wertschätzung und Transparenz der teilweise enormen Leistungen und guten Praxisbeispiele in der Lehre
-----------------------------	---	--

Thematisiert wird hier die im Abschnitt 3.1 beschriebene Problematik, dass die Lehrleistungen im Gegensatz zu Leistungen in der Forschung nur wenig anerkannt werden. Besonderes Engagement in der Lehre führt teilweise sogar eher zu Benachteiligungen und zu einer höheren Arbeitslast durch mehr Studierende und Prüfungen. Insbesondere an Fachhochschulen, an denen die Lehrleistungen den deutlich überwiegenden Teil der Arbeitszeit einnehmen, führt dies unter den Lehrenden schnell zu einer unbefriedigenden Situation. Hinzu kommt der angesprochene Umstand, dass besondere Leistungen in der Lehre zumeist kaum eine Rolle für die eigene Hochschulkarriere spielen. Der Vorschlag, die Lehrleistungen transparent zu machen und anzuerkennen, kann als Versuch verstanden werden, diesem Ungleich-

¹²¹ Bei den sieben Fakultäten handelt es sich um die Fakultäten: Angewandte Natur- und Geisteswissenschaften, Betriebswirtschaft, Holztechnik und Bau, Informatik, Innenarchitektur, Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftsingenieurwesen. Da sich die Studierenden in der Fakultät Betriebswirtschaftslehre nicht wie in anderen Fakultäten auf mehrere grundständige Studiengänge verteilen, ist im Bachelor-Studiengang Betriebswirtschaft die Zahl der Studienanfänger vergleichsweise hoch. Mit etwas mehr als 200 Neueinschreibungen pro Studienjahr sind hier die Veranstaltungsgrößen mit universitären Studiengängen vergleichbar.

gewicht in der Wertschätzung von Forschung einerseits und Lehre andererseits entgegenzuwirken.

An der HOCHSCHULE ROSENHEIM wurde diese Problematik im Vorfeld auch in der *Kommission für Qualität in Lehre und Studium (QLS- Kommission)*¹²² offen angesprochen und diskutiert.

Unterstützung und Austausch		zu geringe Förderung bei der Umsetzung aktueller didaktischer Ansätze und mangelnde Möglichkeiten zum Austausch
-----------------------------	---	---

In der Kombination von einer erhöhten Wertschätzung der Lehre und einem permanenten Streben danach, die Lehre zu verbessern, sieht der WISSENSCHAFTSRAT die wesentlichen Merkmale einer veränderten Lehrkultur (siehe hierzu die Ausführungen im Abschnitt 3.1). Der zweite Aspekt wird an dieser Stelle angesprochen und die Förderung bei der Umsetzung didaktischer Ideen sowie der darüber stattfindende Austausch als unzureichend kritisiert. Die Möglichkeiten der HOCHSCHULE ROSENHEIM im Bereich der Lehre Unterstützungsstrukturen und -angebote aus eigenen Ressourcen zu entwickeln, müssen als eher gering eingeschätzt werden. Insbesondere vor dem Hintergrund der geringen Größe der Hochschule, aber auch aufgrund des gering ausgeprägten akademischen Mittelbaus, unter dem der Hochschultyp Fachhochschule generell leidet (siehe die Ausführungen zu den unterschiedlichen Hochschultypen im Abschnitt 2.1). Sehr hilfreich, aber im Umfang häufig nicht ausreichend, ist die Benennung von so genannten Beauftragten, die in bestimmten Bereichen der akademischen Selbstverwaltung unterstützend tätig sind. Zumeist sind dies Hochschulprofessoren, die für die Übernahme von Zusatzleistungen in der Selbstverwaltung eine Reduzierung ihres Lehrdeputates erhalten.

So gibt es im Bereich der Didaktik und Lehrunterstützung etwa das Amt eines „Didaktikbeauftragten“ an der HOCHSCHULE ROSENHEIM, das insbesondere die Aufgabe hat, die Zusammenarbeit mit dem ZENTRUM FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK BAYERISCHER HOCHSCHULEN FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN (DIZ)¹²³ zu unterstützen und Angebote der internen Weiterbildung zu organisieren. Zudem wurde 2008 das Amt des „Moodle- Beauftragten“ eingeführt, das für Fragen zum *Learning-Management-System (LMS)* namens *Moodle* zur Verfügung steht. Im Bereich des online-gestützten Lernens hat sich zudem ein Netzwerk von „E-Campus- Beauftragten“ entwickelt, welches als Mitentwickler und Ansprechpartner

122 Die *QLS- Kommission* setzt sich unter Leitung des Vizepräsidenten für Lehre und Studium aus den Studiendekanen aller Fakultäten, zwei Studierenden des *Studentischen Parlaments*, der Frauenbeauftragten der Hochschule und weiteren Funktionsträgern im Bereich Lehre und Studium zusammen.

123 Das DiZ ist eine gemeinsame, hochschulübergreifende, wissenschaftliche Einrichtung der staatlichen bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften mit Sitz in Ingolstadt. Der Zweck dieser Einrichtung ist die kontinuierliche Verbesserung der Hochschuldidaktik sowie eine Bündelung bestehender Aktivitäten in der Hochschuldidaktik. Ziel ist es auch, neue Impulse zur Optimierung der Lehre zu geben.

für eine Eigenentwicklung des Rechenzentrums der HOCHSCHULE ROSENHEIM, die so genannte *Community*, fungiert.¹²⁴

Ein solches System von Beauftragten kann allerdings nur unzureichend und wenig systematisch den Beratungs-, Unterstützungs- und Anregungsbedarf im weiten Feld der Lehr- und Lernunterstützung auffangen. Vielmehr fehlt es an direkten Anreiz- und Unterstützungsangeboten, die eine weitergehende Auseinandersetzung mit Fragen der Didaktik und den Optimierungsmöglichkeiten der Lehre sowie den Austausch untereinander ermöglichen.

In Bezug auf die Austauschmöglichkeiten ist die bereits oben erwähnte QLS-Kommission zu nennen, die sich mit Fragen der Qualität in Lehre und Studium an der Hochschule beschäftigt. Sie fördert grundsätzlich den Austausch zwischen der Hochschulleitungsebene, der zentralen Verwaltung, den Fakultäten und den Studierenden. Die Kommunikation ist aber zum Teil von hochschul- und fakultätspolitischen Interessen und Spannungen geprägt und ist eher auf strategischer Planungsebene für das Aufgabengebiet Qualität in Lehre und Studium von Bedeutung. Ein Austausch in Bezug auf didaktische Themen erfolgt im Rahmen von Workshops des ZENTRUMS FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (DIZ) mit Sitz in Ingolstadt. Allerdings kann das DIZ aufgrund seiner Bayernweiten Ausrichtung nur bedingt einen Beitrag zu einer Austauschkultur über didaktische Fragestellungen an der HOCHSCHULE ROSENHEIM leisten.

Voraussetzung für einen solchen Austausch ist, dies sei als Randnotiz erwähnt, der Wunsch und die Bereitschaft jedes einzelnen Lehrenden, seine Lehre ändern und verbessern zu wollen.

Bürokratie und Top-Down		zu einseitige administrative und kontrollierende Sicht auf die Qualität von Lehre und Studium (z.B. bei der Umsetzung von Akkreditierungen, Lehrberichten, Lehrevaluationen, etc.)
-------------------------	---	--

Die letzte benannte negative Stimmungstendenz ist insbesondere auf die im Abschnitt 2.4 beschriebenen Umsetzungsproblematiken im Bologna-Prozess zurückzuführen, die auch an der HOCHSCHULE ROSENHEIM zu hohem Frustrationserleben unter allen Beteiligten führt. Zutage kommt vor allem die Kritik an dem hohen administrativen Aufwand der neuen Studienstrukturen, der sich in der Hochschule insbesondere an der Diskussion über die als nur wenig nutzbringend eingeschätzten und zudem kostenintensiven Akkreditierungsverfahren entzündet.

Hingewiesen wird aber auch auf die im Abschnitt 3.3 beschriebene Tendenz, dass Qualitätssicherungsmaßnahmen zunehmend als steuernde und kontrollierende Aktivitäten an der Hochschule wahrgenommen werden. Eine Einschätzung, die vor dem Hintergrund einer grundlegenden Unzufriedenheit oder zumindest kritischen Haltung gegenüber den Veränderungen, die sich im Zuge der Studienstrukturreformen

¹²⁴ Die *Community* stellt den gesamten internen Bereich der Hochschulwebsite dar. Sie dient aber auch der fakultäts- oder lehreveranstaltungsbezogenen Bereitstellung von Informationen und Studienmaterialien.

vollziehen, verstärkt wird. Diese Problematik entzündet sich insbesondere an den verpflichtenden und in Hochschulgesetzen fest verankerten Qualitätssicherungsmaßnahmen, wie etwa dem jährlich anzufertigendem Lehrbericht der Fakultäten und den regelmäßig durchzuführenden Lehrveranstaltungsevaluationen.¹²⁵

In welcher Form diesen drei negativen Stimmungstendenzen entgegengewirkt werden soll, wird in den konzipierten Maßnahmen des *RoQ'n RoL*-Projekts im Rahmen von insgesamt sechs Projektbausteinen beschrieben. Die Beschäftigung mit diesen Stimmungstendenzen wird somit in der Beschreibung der Maßnahmenpakete und in den weiterführenden Überlegungen im Abschnitt 4.2 fortgesetzt.

Der Blick auf negative Tendenzen und Schwierigkeiten im Handlungsfeld Lehre wird in einem zweiten Teil zur Schilderung der Ausgangssituation an der HOCHSCHULE ROSENHEIM im ersten Kapitel der Projektskizze wie folgt erweitert:

Das Nachdenken über die Förderung von guter Lehre muss heutzutage den häufig beschriebenen „shift from teaching to learning“ berücksichtigen. Auch hier sehen die Antragsteller noch Handlungsbedarf: So erfährt beispielsweise die Veränderung der Lehrendenrolle hin zur Gestaltung von Lernumgebungen und zur Lernberatung, wie auch die konsequente Verwirklichung der Studierendenorientierung noch kaum systematische Unterstützung. Die damit verbundene Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen sowie die Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte des Lernens sind hier noch stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Zudem mangelt es an der Hochschule an der Weiterentwicklung einer Infrastruktur und an Hilfestellungen für die Umsetzung medienbasierter Lehr- und Lernszenarien zur Unterstützung des Selbststudiums, die einen wichtigen Beitrag zu einer sowohl zeitgemäßen wie auch lernerorientierten Gestaltung der Lehr- und Lernsituation leisten können.

Die Konzeption und Umsetzung moderner Lehr- und Lernwelten könnte unter hoher Beteiligung der Studierenden und vor dem Hintergrund der vielseitigen Erfahrungen der Hochschule und dem vorhanden Fächerspektrum im Bereich der Raumplanung und -gestaltung weiter verfolgt werden (siehe dazu auf Seite 5, Maßnahme 5).

<p>Noch stärker zu berücksichtigende Themenfelder im Bereich Lernen:</p>		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lernbegleitung und -beratung ◆ Selbststudium und eLearning ◆ Gestaltung von Lehr- und Lernszenarien
--	---	---

Abb. 18: Zweiter Abschnitt zur Darstellung der Ist-Situation in der Projektskizze des Projekts *RoQ'n RoL* (s. Anlage 2)

125 Laut § 30 Abs. 2 des *Bayerischen Hochschulgesetzes* (BayHSchG) erstattet der Studiendekan dem Fakultätsrat jährlich in nicht personenbezogener Form einen Bericht zur Lehre (Lehrbericht). Des Weiteren ist der Studiendekan für die Evaluation der Lehre unter Einbeziehung studentischer Bewertungen verantwortlich. Die studentischen Bewertungen werden zumeist in Form von Lehrveranstaltungsevaluationen eingeholt und sind als ein fester Bestandteil des Lehrberichts vorgeschrieben.

Mit dem Hinweis auf den „shift from teaching to learning“ wird schlagwortartig auf den aktuellen hochschuldidaktischen Diskurs Bezug genommen und die damit verbundene Betonung der Unterstützung des Lernens angesprochen. Insbesondere wird kritisiert, dass das Selbststudium, welches außerhalb der konkreten Lehr- und Lernsituation in den Lehrveranstaltungen stattfindet, nur wenig unterstützt wird. Angesprochen wird in diesem Zusammenhang der Handlungsbedarf in Hinblick auf die Gestaltung von Lernumgebungen, den Ausbau von Lernberatung und die Förderung des selbstorganisierten Lernens. Auch auf eine unzureichende Infrastruktur und mangelnde Hilfestellungen im Bereich eLearning wird hingewiesen.¹²⁶

Damit wird einerseits nochmals auf die eingeschränkten Möglichkeiten der Lehr- und auch Lernunterstützung aufmerksam gemacht, andererseits können die Ausführungen als eine veränderte Blickrichtung auf Lehre verstanden werden, die es an der Hochschule noch einzunehmen gilt und die sich an bestimmten aktuellen hochschuldidaktischen Strömungen orientiert. Angeknüpft werden soll dabei – zumindest bei der konkreten Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernwelten – an bestehende Erfahrungen und dem Fächerspektrum der Hochschule. Angedeutet wird hier ein interdisziplinäres, studierendenorientiertes Vorgehen bei der Umsetzung bestimmter Maßnahmen, die im folgenden Abschnitt im Einzelnen vorgestellt werden.

126 Das Thema eLearning wird hier in Verbindung mit einer zeitgemäßen und lernerorientierten Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen gebracht. Ein Zusammenhang der sicherlich nicht vorausgesetzt werden kann, sondern bei der konkreten Umsetzung beachtet und hergestellt werden muss (siehe Abschnitt 3.4).

4.1.2 Bausteine für den Wandel im Lehren und Lernen

Das Projekt *RoQ'n RoL: Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre* besteht aus insgesamt sechs Maßnahmenpaketen, die „in ihrer Gesamtwirkung eine kreative, sich gegenseitig motivierende und wertschätzende Stimmung in der Lehre“ (siehe Projektskizze, S. 4, Anlage 2) befördern sollen. Im Förderantrag werden insgesamt sechs Projektbausteine beschrieben, die sich „ähnlich wie bei einem Musikstück, bei dem erst im Zusammenspiel der Noten eine melodische Komposition entsteht“ (ebd.) aufeinander beziehen sollen.

Die Bausteine werden im Einzelnen vorgestellt, wobei auf Hintergründe für die Initiierung der Maßnahmen und die geplanten Umsetzungsschritte eingegangen wird. Herausgestellt werden dabei Anknüpfungspunkte zu den in dieser Arbeit getroffenen hochschuldidaktischen Überlegungen.

Vorangestellt wird eine Grafik, die einen Überblick über die sechs Projektbausteine bietet:



Abb. 19: Übersicht der Projektbausteine des Projekts *RoQ'n RoL* (siehe Projektskizze, S. 4, Anlage 2)

Der erste Baustein verfolgt die Idee, gute Beispiele in der Lehre in Form eines Lehrpreises an der Hochschule transparent zu machen und wird wie folgt beschrieben.



Maßnahme: Der RoQ'n RoL-Preis: Herausragende Lehre wird sichtbar

Durchführung: Im Rahmen eines großen aufmerksamkeitsstarken Events im Hochschulfoyer werden alle Studierenden der Hochschule aufgefordert, eine Rückmeldung darüber zu geben, was sie selbst unter herausragender Lehre verstehen und welche Lehrveranstaltungen und Dozenten sie (aus welchem Grund) für einen Preis für herausragende Lehre nominieren möchten. Ein in erster Linie studentisches Auswahlgremium entwickelt transparente Kriterien für die Vergabe des Hochschullehrpreises. Die Preise werden in einem festlichen Rahmen (am „Dies Academicus“) mit einer studentischen Laudatio überreicht.

Zeitplan: Bereits in der Erprobungsphase, Nominierungsevent bereits am 29. Juni 2010 durchgeführt, Preisverleihung am 18. November 2010, geplant einmal jährlich. Erste Eindrücke zum erfolgreichen Start finden Sie auf Seite 9 der Konzeptskizze.

Ziele: - Verschiedene herausragende Beispiele für gute Lehre an der Hochschule sichtbar machen und würdigen.

- „Studierendenorientierte Qualitätsentwicklung“, d.h. die Studierendensicht wird bei der Einschätzung von Qualität in Lehre und Studium ernst genommen.

Bei der Vorstellung des ersten Bausteins konnte aufgrund der zeitlichen Verzahnung der Antragstellung und der Durchführung einzelner Maßnahmen bereits auf erste Erfahrungen in der Umsetzung verwiesen werden. Die Nominierungsaktion für die erstmalige Vergabe der *RoQ'n RoL*-Preise fand bereits vor der Einreichungsfrist des schriftlichen *RoQ'n RoL*-Antrages am 31. August 2010 statt, die Auswahl der Preisträger und die Vergabe der Preise erfolgte im Vorfeld der mündlichen Vorstellung des Projektvorhabens in Berlin am 08. Dezember 2010. Sowohl bei der schriftlichen wie auch der mündlichen Präsentation des *RoQ'n RoL*-Projekts wurde diese Tatsache genutzt, um bildhafte und stimmungsvolle Einblicke in die ersten Projektaktivitäten zu geben.

Anliegen des ersten Bausteins ist eine jährliche Wiederholung der Vergabe eines eigenen Hochschullehrpreises und die damit verbundene öffentlichkeitswirksame Würdigung guter Beispiele in der Lehre an der eigenen Hochschule. Bei der Vorstellung dieser Maßnahme wird insbesondere die starke Einbindung von Studierenden in den gesamten Prozess betont, angefangen von der Nominierung und der Auswahl der Preisträger bis hin zur Verleihung der Preise. Hintergrund hierzu war die Überlegung, den Studierenden nicht nur zu zeigen, dass ihre Meinung zur Quali-

tät der Lehre gefragt ist, sondern auch, in umfassender Form eine Rückmeldung zur studentischen Perspektive und Einschätzung auf die Qualität in der Lehre zu erhalten.

Die Nominierung wurde schriftlich über ein Formular erhoben und konnte sich auf eine Dozentin / einen Dozenten und / oder eine Lehrveranstaltung beziehen. Es wurde zunächst abgefragt, was aus studentischer Sicht grundsätzlich eine gute Dozentin / einen guten Dozenten bzw. was eine gute Lehrveranstaltung auszeichnet. Im Anschluss dieser allgemeinen Einschätzung konnten die Studierenden eine konkrete Person bzw. Lehrveranstaltung nominieren und sollten dies begründen. Die großformatigen Antwortfelder luden zur ausführlichen Beantwortung ein. Im Vergleich zu Nominierungen mit vorgegeben Bewertungskriterien hatten diese freien Begründungsmöglichkeiten das Ziel, ein individuelles Nachdenken darüber anzuregen, was gute Lehre ausmacht. Zudem ging es darum, eine möglichst umfassende und unbeeinflusste Rückmeldung zu Qualitätsaspekten in der Lehre aus studentischer Sicht zu gewinnen.

Diese erste Nominierungsaktion wurde kurzfristig aber intensiv über Plakate und den eMail-Verteiler des *Studentischen Parlaments* beworben und fand im zentralen Foyer der Hochschule statt. Die Nominierungsaktion war zugleich der Startschuss des Projekts und wurde genutzt, um öffentlichkeitwirksam (mit großflächigen Plakaten und mit RoQ'n RoL-Logos bedruckte T-Shirts und Buttons) und stimmungsvoll (mit Rock'n Roll-Musik) auf die Zielsetzungen des Projekts aufmerksam zu machen. Durch die Verlosung von Preisen als Dank für die Teilnahme an der Nominierung sollte den Studierenden zusätzlich ein Anreiz gegeben werden, sich an der Aktion zu beteiligen.¹²⁷ An dem Aktionstag wurden insgesamt etwa 530 Dozenten- sowie 410 Lehrveranstaltungsnominierungen abgegeben. Etwa 120 Studierende nutzten die Möglichkeit, in den kommenden zehn Tagen online an der Nominierung teilzunehmen. Als erfolgreich wurde die Aktion nicht nur aufgrund der relativ hohen Teilnahme angesehen, sondern auch wegen der guten Stimmung im Foyer und des regen studentischen Austausches über die Qualität in der Lehre, die dadurch ausgelöst wurde. Der Austausch wurde von der studentisch besetzten Jury¹²⁸ an zwei etwa dreistündigen Treffen weiter vertieft. Seitens der Lehrenden nahmen an den Jurysitzungen lediglich in moderierender Form die Vizepräsidentin für Lehre und Studium, der Didaktikbeauftragte der Hochschule und ein wissenschaftlicher Mitarbeiter teil. Motivierend wirkte zudem eine Video-Botschaft des Leiterteams des DIDAKTIKZENTRUM FÜR BAYERISCHE HOCHSCHULEN DER ANGEWANDTEN WISSENSCHAFTEN (DIZ), die der studentischen Jury einige Überlegungen zu Auswahlkriterien mit auf den Weg gaben.

127 Verlost wurden als Hauptgewinn ein *iPod shuffle* und insgesamt 19 im Hochschuldesign gestaltete Kaffeetassen und Kugelschreiber.

128 Die Jury setzte sich aus Mitgliedern des *STUDENTISCHEN PARLAMENTS (STUPA)* zusammen. Bei der Besetzung wurde darauf geachtet, dass Studierende aller Fakultäten und beide Geschlechter vertreten waren. Insgesamt bestand die Jury aus vier Studentinnen und drei Studenten.

Die Basis für die Auswahl von insgesamt drei Preisträgern stellte die Zusammenstellung der Ergebnisse der Nominierung dar, die lediglich nach der Anzahl an Nominierungen der einzelnen Lehrenden bzw. Lehrveranstaltungen sortiert wurden. Die Entscheidung fiel letztlich auf einen Dozent aus der *Fakultät Betriebswirtschaft*, der vorrangig in den Fachgebieten der allgemeinen Betriebswirtschaftslehre, des externen Rechnungswesens, der internationalen Rechnungslegung und Bilanzanalyse lehrt, sowie einen Dozent der *Fakultät Holztechnik und Bau* mit Schwerpunkten in den Fachgebieten Energietechnik, Ver- und Entsorgungstechnik, Umweltschutz, Feuerungs- und Energietechnik, chemische und thermische Verfahrenstechnik sowie der Strömungs- und Modelltechnik. Den Preis für eine herausragende Lehrveranstaltung erhielt die Vorlesung *Angewandte Physik I und II*, die ein Dozent aus der *Fakultät für Angewandte Natur- und Geisteswissenschaften* fakultätsübergreifend für mehrere Studiengänge anbietet.

Die ausschließlich offenen Antwortmöglichkeiten machten die Festlegung der Preisträger für die Jurymitglieder nicht einfach. Neben der inhaltlichen Sichtung der Nominierungsgründe trugen die Anzahl der Nominierungen der drei ausgewählten Preisträger zur Entscheidung bei, sowie der einhellige Wunsch der Jury, unterschiedliche Fakultäten zu berücksichtigen.

Die Idee der Vergabe eines solchen Hochschullehrpreises sollte nicht nur bei den Studierenden, sondern auch bei den Lehrenden an der Hochschule positiv aufgenommen werden. Insbesondere wollte man die Nominierungsaktion nicht im Sinne eines Rankings missverstanden wissen. Aus diesem Grund wurden neben den mündlichen Präsentationen des Vorhabens in den zentralen Gremien der Hochschule die Lehrenden vorab per Anschreiben über Zielsetzung und Ablauf des Verfahrens informiert. Es wurde großen Wert darauf gelegt, dass es nicht um die Suche nach dem besten Dozenten bzw. der besten Dozentin geht, sondern vielmehr um die Würdigung besonders herausragender Leistungen in der Lehre. Zusätzlich zu diesen Vorankündigungen wurden im Anschluss an die Nominierungsaktion alle nominierten Lehrenden per Anschreiben über ihre Nominierungen informiert und die Begründungen der Studierenden per Anlage diesem Anschreiben angefügt. Das Anschreiben hatte nach Rückmeldung einzelner Lehrender eine motivierende Wirkung und erzielte damit den gewünschten positiven Effekt. Zudem erhöhte diese Information die Neugier auf die Entscheidung, wer nun tatsächlich die ersten *RoQ'n RoL*-Preise an der Hochschule erhalten sollte. Die dadurch mit Spannung erwartete Würdigung der Preisträger erfolgte im feierlichen Rahmen des *Dies academicus* der HOCHSCHULE ROSENHEIM. Neben der Würdigung sollten die Gewinner der Preise – so sah es auch die bereits ausformulierte Idee im Antrag vor – an einem *RoQ'n RoL*-Tag einige Einblicke in ihre Lehre geben dürfen.

Maßnahme: Der RoQ'n RoL-Tag: Gute Lehre im Dialog

Durchführung: Die Gewinner des RoQ'n RoL-Preises erhalten an einem Tag die Gelegenheit, Ausschnitte aus ihrer Lehre vorzustellen und so einen konkreten Einblick in die Vielfalt herausragender Lehre an der Hochschule Rosenheim zu geben. Das Rahmenprogramm soll Raum für den Austausch schaffen, das Thema Lehre an praktischen Beispielen erlebbar machen und Lust auf gute Lehre wecken. Und am Schluss darf gefeiert werden – natürlich zu Rock'n Roll-Musik.

Zeitplan: geplant einmal jährlich, erstmals im Dezember 2010.

Ziele: - Begeisterung für das Thema Lehren und Lernen und Zeit zum Austausch schaffen.

- „Aktivierende Qualitätsentwicklung“, d.h. gute Beispiele und Erfahrungen werden vorgestellt und „weitergegeben“ oder gemeinsam weiterentwickelt.



An den meisten Hochschulen werden mehr oder weniger regelmäßig Veranstaltungen organisiert, die sich mit den eigenen ‚Kerngeschäften‘ beschäftigen, wie etwa ein Tag der Forschung oder Lehre. Dahinter stehende Zielsetzungen können beispielsweise sein: Besondere Eigenleistungen zu würdigen, eine Möglichkeit zum Austausch und der Reflexion zu schaffen oder auch gewünschte Weiterentwicklungen in bestimmten Bereichen zu thematisieren. Die Idee zur Organisation eines *RoQ'n RoL*-Tages verfolgt genau diese Zielsetzungen und ist inhaltlich verknüpft mit der Vergabe der *RoQ'n RoL*-Preise. Die Veranstaltung fand erstmalig am 09.12.2010 und damit einen Tag nach der mündlichen Präsentation des Antrages statt. Die Grafik verdeutlicht den zeitlichen Ablauf und die inhaltliche Verzahnung der ersten beiden Bausteine:

Die erste Runde wurde bereits gestartet:



Abb. 20: Auszug aus der Präsentation des Projekts *RoQ'n RoL* anlässlich der öffentlichen Auswahlitzung am 08. Dezember 2010 in Berlin

Wie im Konzept beschrieben, standen bei der erstmaligen Durchführung kurze Einblicke in die Lehre sowie in die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltungen der drei Preisträger im Mittelpunkt. Die Rahmung der Veranstaltung sah eine Vorstellung des *RoQ'n RoL*-Projektvorhabens zu Beginn sowie einen musikalisch-kabarettistischen Ausklang durch einen externen Künstler vor. Im Anschluss der von 16-20 Uhr geplanten Veranstaltung fand eine von Studierenden organisierte Hochschul-Party statt, die das Thema *RoQ'n RoL* aufgriff.

Resümierend kann aus dieser ersten Durchführung festgehalten werden, dass die Idee der Veranstaltung grundsätzlich positiv aufgenommen wurde, die Lehreinblicke der Preisträger auf Interesse bei Kolleginnen und Kollegen gestoßen sind und die Kombination mit der studentisch organisierten Feier die Begegnung von Lehrenden und Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltung ermöglichte. Verbesserungswürdig sind meines Erachtens die Bekanntmachung der Veranstaltung und die Gestaltung eines abwechslungsreicheren Programms, welches zu mehr Beteiligung der Teilnehmer einlädt.

Den Schwerpunkt auf eine solche Beteiligung und den kollegialen Austausch legen die geplanten *RoQ'n RoL*-Workshops, deren Anliegen im nächsten Baustein des Projekts beschrieben werden.



Maßnahme: Die RoQ'n RoL-Workshops: Weiterentwicklung wird greifbar

Durchführung: In hochschulinternen Workshops wird der kollegiale Austausch über innovative Ideen und Konzepte in der Lehre vertieft. Externe und interne Experten sollen Einblicke in neue Lehrformen geben und ihre Erfahrungen weitergeben. Eine Atmosphäre des Kennenlernens, Ausprobierens und Erfahrungsaustausches sind hier im Mittelpunkt. Studierende stehen dabei nicht außen vor, sondern werden in ihrer Rolle als „Lernexperten“ aktiv einbezogen.



Zeitplan: geplant einmal pro Semester, erstmals im Wintersemester 2010/2011, der letzte Workshop im Förderzeitraum ist hochschulübergreifend geplant.

Ziele: - Einen intensiven, experimentierfreudigen Erfahrungsaustausch über innovative Lehrkonzepte ermöglichen.



- „Kollegiale Qualitätsentwicklung“, d.h. konkrete Lehrthemen werden durch Experten und Kollegen veranschaulicht und erfahrbar.

Die ersten drei Bausteine, die Vergabe eines Lehrpreises, die Veranstaltung eines Lehrtages und das Angebot von Workshops für Lehrende zielen auf die Wertschätzung und Unterstützung der Lehre ab. Im Gegensatz zu den ersten beiden Maßnahmen, die eher den Charakter einer großen und öffentlichkeitswirksamen Veranstaltung haben, sollen die Workshops für kleine Gruppen angeboten werden. Hier geht es darum, in einer vertrauensvollen Atmosphäre das eigene Lehrverhalten zu reflektieren und Ideen zur Verbesserung der eigenen Lehre zu gewinnen. Dieses Vorhaben wurde bereits kurz nach der Bewilligung des Projektantrages gemeinsam mit der Didaktikbeauftragten der Hochschule weiter konkretisiert und durch innovative Ideen ergänzt. Unter der Bezeichnung *RoQ'n RoL in the evening* wurde das Konzept der Abendworkshops ins Leben gerufen. Pro Semester finden zwei bis drei solcher Workshops in den frühen Abendstunden von 17 bis 20 Uhr an der Hoch-

schule statt. Themenvorschläge werden von den Lehrenden eingeholt, die Teilnehmerzahl ist in der Regel auf 12 Personen beschränkt und die Teilnahme ist kostenlos.

Für die ersten Workshops wurden externe Referenten zu Themen der motivierenden Lehre und nachhaltigen Wissensvermittlung eingeladen. Für weitere Workshops wurde bei Lehrenden der eigenen Hochschule angefragt, zu bestimmten didaktischen Themen Beiträge beizusteuern. So etwa zu Fragen des Einsatzes von eLearning-Plattformen und von Präsentations- und Moderationstechniken in der Lehre.

Die Idee der Abendworkshops ist vor allem vor dem Hintergrund entstanden, den Aufwand und damit die Hemmschwelle zur Teilnahme an solchen Workshops möglichst gering zu halten. Sie bieten zudem eine Alternative und Ergänzung zu den ein- bis zweitägigen Angeboten des DIDAKTIKZENTRUM FÜR BAYERISCHE HOCHSCHULEN FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN (DIZ) in Ingolstadt und sind in Absprache mit dem DIZ anrechenbar für das so genannte *Zertifikat Hochschullehre*. Eine Besonderheit besteht außerdem darin, dass sich das Angebot der Workshops insbesondere an die hauptamtlichen Lehrenden der Hochschule richtet und erst in zweiter Linie an Lehrbeauftragte. Dies unterstreicht nochmals das Ziel, eine Weiterbildungs- und Austauschkultur unter den Lehrkräften anzustoßen, die umfassend mit Lehraufgaben an der Hochschule betraut sind. Ideen, wie die Einführung von gegenseitigen Veranstaltungsbesuchen und Feedbackgesprächen, wie es auch in den im Abschnitt 3.1 beschriebenen *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium* des WISSENSCHAFTSRATES vorgeschlagen wird, könnten in einem solchen Workshop aufgegriffen werden und zukünftig den Austausch über die Qualität der Lehre noch intensivieren.

Bisher noch nicht umgesetzt ist die im Antrag formulierte Idee der Einbindung von Studierenden als ‚Lernexperten‘. Hintergrund hierbei ist der im aktuellen hochschuldidaktischen Diskurs und über den Bologna-Prozess eingeforderte Aspekt, eine noch stärker studierendenzentrierte Lehre zu verwirklichen. Zur Erreichung dieses Anspruchs sollten nach Meinung der Antragsteller die Studierenden aktiv mit einbezogen werden. Grundvoraussetzung hierzu ist allerdings die Reflektion des eigenen Rollenverständnisses sowohl seitens der Lehrenden wie auch der Studierenden, wie es im Abschnitt 3.3 näher beschrieben wurde. Genau ein solcher Reflexionsprozess könnte in solchen Workshops selbst thematisiert und angeregt werden. Aber auch Fragen, wie es beispielsweise gelingen kann, eine weniger an der Fachsystematik, sondern stärker am Kompetenzerwerb der Studierenden orientierte Lehre umzusetzen oder wie Möglichkeiten der Unterstützung des Selbststudiums als Lehraufgabe außerhalb der Veranstaltungszeiten auszubauen sei, könnten Studierende und Lehrende gemeinsam in Workshops erörtern.

Sowohl Studierende wie auch Lehrende für solche Themen zu gewinnen, erscheint eher noch gewöhnungsbedürftig und erfordert auf beiden Seiten eine experimentierfreudige Herangehensweise. Doch genau hier setzt aus meiner Sicht der häufig beschriebene „shift from teaching to learning“ an, welcher auch in den beiden folgenden Bausteinen im Mittelpunkt steht.

Maßnahme: Die RoQ'n RoL-Tänzer: Hier wird aktiv gelernt

Durchführung: Dieses Maßnahmenpaket rückt nochmals bewusst die Studierenden (bildlich gesprochen also die Tänzer zur RoQ'n RoL-Musik) und ihre individuellen Lernbedürfnisse und -situationen ins Zentrum.

Hierzu soll einerseits gemeinsam mit Studierenden und Lehrenden eine interaktive Handreichung entwickelt werden, die Studierende bei ihrem Selbststudium an der Hochschule Rosenheim unterstützt und auch Lehrenden eine Hilfestellung gibt, wie sie diese Selbstlernphasen anregen und begleiten können. Zudem sollen eLearning-Anteile zur Stärkung der Selbstorganisation des Studiums ausgebaut werden. Andererseits soll das Thema der Lernberatung konzeptionell weiterentwickelt und bestehende Beratungsinitiativen in einem Gesamtkonzept vereint werden, das den sozialen und individuellen Lernbedürfnissen gerecht wird.

Zeitplan: Kick-Off-Veranstaltung und Maßnahmenplanung mit StuPa-Mitgliedern im Februar 2011, begleitende Seminare ab Sommersemester 2011.

Ziele: - Entwicklung einer interaktiven Handreichung zur Unterstützung der Lernenden in ihrem Selbststudium sowie Ausweitung von eLearning- Anteilen.

- Ausbau und Vernetzung bestehender Beratungsinitiativen.
- „Interaktive Qualitätsentwicklung“, d.h. gute Lehre unterstützt und begleitet Lernprozesse auch außerhalb der Lehrveranstaltung.



Im Gegensatz zu den ersten drei Maßnahmenpaketen wird hier das Lernen anstelle des Lehrens thematisiert. Eingegangen werden soll auf die „individuellen Lernbedürfnisse und -situationen“ der Studierenden. Hierzu soll unter anderem eine „interaktive Handreichung“ dienen, die zur Unterstützung der Studierenden bei ihrem Selbststudium beitragen soll, aber auch von Lehrenden genutzt werden kann, um die Selbstlernphasen ihrer Studierenden anzuregen und zu begleiten. Auslöser für die Idee, die Unterstützung der „Selbstlernphasen“ in diesem Baustein zu thematisieren, ist der Bezug auf den aktuellen hochschuldidaktischen Diskurs und der Handlungsbedarf, der im Bereich der Unterstützung des selbstorganisierten Lernens gesehen wird. Auch die neuen Studienstrukturen und die damit einhergehende Ausrichtung am studentischen Arbeitsaufwand legen nahe, sich mit Fragen der Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen bzw. allgemein der Lernphasen außerhalb der Veranstaltung zu beschäftigen (siehe Abschnitt 2.4.3).

Was eine solche „interaktive Handreichung“ beinhalten könnte und wie man sich diese praktisch vorstellen kann, wird in der Kurzvorstellung des Bausteins noch nicht ersichtlich. Geplant ist die Schaffung eines virtuellen Bereiches in der *com-*

munity (interner Bereich der Homepage der Hochschule, siehe Fußnote 124), in dem die Studierenden Informationen zum Thema Selbststudium erhalten, sei es in Form von Hinweisen auf Bücher oder Online-Materialien, kurzen Tutorials und Video-Podcasts bis hin zu speziellen Workshops und Vorträgen zu diesem Themenfeld. Es handelt sich dabei um eine Mischung aus Angeboten und Materialien, die es bereits an der Hochschule oder andernorts gibt und lediglich transparenter und bekannter gemacht werden, sowie Angebote, die in der Projektlaufzeit neu entwickelt und ins Leben gerufen werden sollen. Beispiele hierfür sind neu entwickelte Tutorials, die sich mit Fragen der Organisation des Studiums beschäftigen, die Einführung einer Schreibsprechstunde sowie die Organisation von Vorträgen und Workshops zum Thema Lernen und Selbstorganisation.

Ergänzt wird diese „interaktive Handreichung“ durch den geplanten Ausbau von „eLearning-Anteile[n] zur Stärkung der Selbstorganisation des Studiums“. Hintergrund dieses Vorhabens ist zum einen der bisher eher geringe Einsatz von eLearning an der Hochschule und zum anderen die Vorstellung, über die Schaffung virtueller Lernmöglichkeiten ein flexibleres Studium zu ermöglichen und dadurch den Grad an Selbstorganisation im Studium zu erhöhen. Ursprünglich nicht gemeint – aber durchaus denkbar – ist die Entwicklung von eLearning- bzw. Blended-Learning-Kursen oder -Materialien, in denen direkt Fragen zur Förderung der Selbstorganisation des Studiums thematisiert werden. In diesem Bereich ist insbesondere die verstärkte Bekanntmachung bestehender Angebote der VIRTUELLEN HOCHSCHULE BAYERN (VHB)¹²⁹ sowie die Schaffung unterstützender Informations- und Beratungsangebote für Lehrende zu Einsatzmöglichkeiten Neuer Medien, Lernplattformen und der hauseigenen *community* zu sehen. Zudem soll das Rechenzentrum, das für den kontinuierlichen Ausbau und Optimierungsprozess der *community* zuständig ist, bei dieser Aufgabe unterstützt werden.

Als weitere Maßnahme zur Unterstützung des Selbststudiums, die eine Ergänzung zu den onlinebasierten Supportstrukturen darstellt, wird in der Beschreibung des Bausteins die Lernberatung angesprochen, welche konzeptionell weiterentwickelt werden soll. Hintergrund ist hier nicht etwa eine Kritik an der gängigen Beratungspraxis an der Hochschule, sondern einerseits der im hochschuldidaktischen Diskurs immer wieder aufkommenden Forderung nachzukommen, die Beratungs- und Betreuungsaufgaben in den Selbstlernphasen auszubauen und andererseits, die eher geringen Kapazitäten im Bereich der Beratung durch Vernetzung zu unterstützen und zu optimieren.

Erstgenannter Hintergrund steht im Zusammenhang mit der Anforderung, dass Lehrende neben der Lehrtätigkeit in der Lehrveranstaltungszeit auch eine beratende und unterstützende Funktion außerhalb dieser Veranstaltungszeiten wahrnehmen

129 Die VIRTUELLE HOCHSCHULE BAYERN ist keine eigenständige Hochschule, sondern als Verbundinstitution organisiert und stellt eine gemeinsame Einrichtung von Universitäten und Fachhochschulen in Bayern dar. Die VHB koordiniert und fördert mit den Trägerhochschulen die Entwicklung, Durchführung und Anpassung netzgestützter Lehr- und Lernangebote, die von allen Studierenden der beteiligten Hochschulen genutzt werden können (vgl. www.vhb.org, Stand: 05.02.2012).

sollen. Dieses Thema wird auch in den geplanten Workshops aufgegriffen und eine Veranstaltung unter dem Titel *Der Prof als Coach* angeboten.¹³⁰

Zum zweiten genannten Hintergrund – also der Vernetzung und dem Ausbau der bestehenden Beratungsinitiativen – wurde bereits ein weiterer Förderantrag unter dem Titel *R’N’B: Rosenheimer Netzwerk der Beratung* gestellt und im Mai 2011 bewilligt.¹³¹ Im Rahmen des *RoQ’n RoL*-Projekts sind daraufhin eher vorbereitende Maßnahmen dieser im Antrag ausformulierten Maßnahmen geplant. Der Schwerpunkt wird dabei auf die Beratungsinitiativen gesetzt, die auf die Unterstützung und Begleitung der individuellen und sozialen Lernbedürfnisse abzielen. Daneben sind Vorträge zu den Themen gehirngerechtes Lernen sowie Stressmanagement und Prüfungsangst geplant, die sowohl Lehrende wie auch Studierende ansprechen und für diese Themen sensibilisieren sollen.

Insgesamt ist dieser Baustein des *RoQ’n RoL*-Projekts im Vergleich zu den bisher vorgestellten Maßnahmenpaketen bezüglich seiner inhaltlichen Umsetzung noch recht unscharf formuliert und setzt auf eine Mischung der Unterstützung und des Ausbaus bestehender Aktivitäten einerseits und neu zu entwickelnder Angebote andererseits. Zum Tragen kommen soll hier der vernetzte Ansatz des *RoQ’n RoL*-Projekts, welcher in der Projektskizze näher beschrieben wurde und auch im nächsten Baustein eine zentrale Rolle spielt.

130 Bei der Veranstaltung der *Prof als Coach* handelte es sich um ein eintägiges Weiterbildungsangebot, welches die Reflexion der Lehrendenrolle und Fragen zur Begleitung von selbstorganisierter, studentischer Teamarbeit thematisierte. Die Veranstaltung wurde von der Didaktikbeauftragten der Hochschule gemeinsam mit dem SCHÜLER- UND STUDENTENZENTRUM organisiert und über Fördermittel des *RoQ’n RoL*-Projekts finanziell unterstützt.

131 Für das Projekt *R’N’B* erhält die HOCHSCHULE ROSENHEIM neben drei weiteren bayerischen Fachhochschulen (und zwar Coburg, Nürnberg und München) aus dem von Bund und Ländern getragenen Programm für *Bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre* für fünf Jahre einen jährlichen Zuschuss von etwa 285.000 Euro. Der Titel *R’N’B* greift in Anlehnung an das *RoQ’n RoL*-Projekt wieder eine musikalische Musikrichtung auf und möchte damit bewusst die studentische Nutzergruppe ansprechen.



Maßnahme: Der RoQ'n RoL-Dancefloor: Lehr- & Lernwelten gestalten

Durchführung: Die Hochschule Rosenheim feiert internationale Erfolge bei der Entwicklung und Umsetzung von Raumkonzepten unter Einbezug fast aller Fakultäten der Hochschule (zuletzt auf dem Solar Decathlon Wettbewerb in Madrid, siehe: www.sdeurope.org). Auch auf die Gestaltung von Lehr- und Lernwelten bezogen und unter hoher Beteiligung der Studierenden wurden bereits 2008 erste studentische Lernwelten verwirklicht.* Diese interdisziplinäre Projektarbeit soll auf Grundlage aktueller Bedarfserhebungen (sowohl unter Lehrenden, wie auch Studierenden) nun fortgeführt und neue Raum- und Medienkonzepte entwickelt und umgesetzt werden. Von der Konzeption bis zur Herstellung wird dies als ein attraktives und anwendungsorientiertes studentisches Lernprojekt organisiert. Unter fachlicher Betreuung (u.a. in den Studiengängen Innenausbau, Innenarchitektur, Holzbau und Ausbau) werden innovative und qualitativ hochwertige Lehr- und Lernwelten entwickelt. Der partizipative Ansatz fördert zugleich die Akzeptanz und Wertschätzung der entstehenden lernförderlichen Umgebungen.

Das Raumkonzept kann im Ergebnis von anderen Hochschulen genutzt werden.

Zeitplan: Vorstudie und erste Umsetzung von Lernwelten 2008, umfassende Bedarfserhebungen 2010, Konzept und Umsetzung 2011/2012.

Ziele: „Interdisziplinäre, partizipative Qualitätsentwicklung“, d.h. das Lehr- und Lernumfeld wird im produktiven Zusammenspiel der unterschiedlichen Fachkulturen lernförderlich ausgestaltet.

* Kölzer, B., Song, L. & Winter, S. (2008). Lernwelten der Zukunft an der Hochschule Rosenheim. In: Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen (Hrsg.), Tagungsband zum Forum der Lehre an der Hochschule Augsburg (S. 37-44) (ebenfalls im Internet unter: http://www.diz-bayern.de/mat_sem/Zusammenstellung_Tagungsband_mitTitel.pdf)

Nachdem im vierten Baustein der „shift from teaching to learning“ zunächst mit der Thematisierung von Lernbegleitung und -beratung aufgegriffen wird, ist als weitere Maßnahme mit ähnlicher Zielrichtung im fünften Baustein die Gestaltung „lernförderlicher Umgebungen“ geplant. Umgesetzt werden soll dies auf Basis der Erfahrungen der Hochschule in der Gestaltung von Räumen und Vorstudien zum Thema Lehr- und Lernwelten. Im Rahmen interdisziplinärer Studienprojekte sollen hier die unterschiedlichen Fachrichtungen ihre Kompetenzen einbringen.

Hintergrund dieser Überlegungen ist die Überzeugung, dass einerseits die Gestaltung von Lehr- und Lernumgebung einen zentralen Stellenwert für Lehr- und Lernprozesse hat und andererseits, dass durch eine partizipative Umsetzung eine besonders nachhaltige Wirkung erzielt werden kann.

Der erste genannte Aspekt greift eine aktuelle Diskussion in Hochschulen auf, die auf eine altbekannte Einsicht zurückgeführt und mit der Aussage „Der Raum als dritter Pädagoge“ umschrieben werden kann. Neben der Lehrperson und seinen Mit-Lernenden wird eine gut gestaltete Umgebung – so die Ursprungsüberlegung von LORIS MALAGUZZI¹³² – für den Lernprozess als entscheidende Einflussgröße angesehen. Diese doch sehr nahe liegende Überlegung wurde allerdings zunächst eher in Kindertagesstätten sowie Grund- und Ganztagschulen vielerorts thematisiert und berücksichtigt, gewann dann aber auch in der Neu- und Umgestaltung von weiterführenden Schulen immer häufiger an Bedeutung. An Hochschulen wurde der Einsicht über die Wichtigkeit der Gestaltung der Lernumgebung bisher eher randläufig Beachtung geschenkt. Erst in jüngster Zeit wird das Thema auch im dritten Bildungssektor vermehrt diskutiert. Insbesondere die DEUTSCHE INITIATIVE FÜR NETZWERKINFORMATIONEN E.V. (DINI) nimmt sich immer wieder diesem Thema an und hat beispielsweise 2009 einen studentischen Ideenwettbewerb unter dem Motto *Lebendige Lernorte* durchgeführt und im Jahre 2010 eine Bestandsaufnahme über die Lernraum-Entwicklungen in Deutschland veröffentlicht. Der Fokus liegt dabei auf der Gestaltung lernförderlicher Umgebungen in Medienzentren und Bibliotheken der Hochschulen, die als fakultätsübergreifende Orte für das Selbststudium eine Vorreiterrolle einnehmen. Viele Hochschulen bieten mittlerweile Lernräume oder auch unter der englischen Bezeichnung so genannte *Learning resources centers* oder *Learning centers* an. Die Ursachen für diese Entwicklungen sind meines Erachtens beispielsweise im Zusammenhang der sich durch die neuen Studienstrukturen ergebenden organisatorischen Anforderungen (zum Beispiel durch den erhöhten Bedarf an Orten für studentische Arbeitsgruppen und Tutorien) zu sehen. Auch die neuen Möglichkeiten im Bereich des medienunterstützten Lehrens und Lernens oder der allgemeine Trend zur verstärkten Beachtung von Lernbegleitung und -beratung können die Entwicklung begründen. Vor allem zentrale Einrichtungen und Orte wie Bibliotheken und Rechenzentren gewinnen hier an Bedeutung und müssen sich – auch aufgrund des medientechnischen Fortschritts – zum Teil neu ausrichten.

Eine weitere Überlegung prägt die Idee zu diesem Maßnahmenpaket, nämlich die Vorstellung einer partizipativen Entwicklung: Eingebunden werden sollen Lehrende und Studierende unterschiedlicher Fakultäten, wodurch die Gestaltung von Lehr- und Lernräumen der Hochschule zu einer Gemeinschaftsaufgabe werden soll. Dies bietet sich auch vor dem Hintergrund des Fächerspektrums der Hochschule an. Zugleich soll damit ein anwendungsorientiertes Lernen gestärkt werden, da Studierende im Rahmen von Veranstaltungen konkrete praktische (Gestaltungs-)Aufgaben bearbeiten sollen. Eine hohe Bereitschaft zur Vernetzung muss hierbei vorausgesetzt, aber auch angeschoben und unterstützt werden.

132 MALAGUZZI, italienischer Lehrer und Psychologe, hat in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts zur Beschreibung der Interaktion, die bei der Entwicklung von Kindern eine wesentliche Rolle spielt, die räumliche Umgebung als dritten Lehrer beziehungsweise Pädagogen bezeichnet. Weitere Interaktionspartner sind die Lehrer und die Mitschüler.

Geplant ist die Durchführung eines Seminars im Sommersemester 2012 an der Fakultät für Innenarchitektur, bei dem Gestaltungs- und Möblierungskonzepte für zwei bis drei im Vorfeld ausgewählte Orte an der Hochschule erarbeitet werden. Die Umsetzung soll direkt im Anschluss unter Beteiligung der Seminarteilnehmer/innen und von Vertretern/innen aus der studentischen Selbstverwaltung erfolgen.

Maßnahme: Die RoQ'n RoL-Bewegung: Eine Qualitätskultur entsteht

Durchführung: Im Rahmen von Arbeitsgruppen sollen bestehende Instrumente zur Qualitätssicherung, wie etwa die Lehrveranstaltungsevaluation, Lehrberichte und der Prozess der Akkreditierungen gemeinsam neu durchdacht, weiterentwickelt und noch stärker ergebnis- und nutzerorientiert ausgerichtet werden. Nicht die Kontrolle (also etwa die Erreichung bürokratisch-administrativer Zielmarken), sondern die Qualitätsentwicklung soll in den Vordergrund rücken. Die Instrumente werden dabei nicht isoliert, sondern als ein gemeinsamer Werkzeugkasten für die Weiterentwicklung guter Studien- und Lehrbedingungen betrachtet. Eine pragmatische und ergebnisorientierte Umsetzung einerseits und eine gemeinsame mit den Beteiligten durchgeführte Entwicklung andererseits, sollen Akzeptanz und Nutzen der Instrumente maximieren. Unter Einbindung des Know-Hows der Fakultät Informatik sollen Evaluationsinstrumente fakultätsübergreifend optimiert werden.

Zeitplan: Erste Arbeitsgruppen wurden bereits gegründet, ein übergreifendes Projektmanagement soll die Arbeit zukünftig unterstützen.

Ziel: „Ganzheitliche, selbstgesteuerte Qualitätsentwicklung“, d.h. intensiver Einbezug aller Betroffenen, um die Motivation und Akzeptanz zum Qualitätsprozess zu fördern.



Dieser Baustein hat einerseits eine bedarfsorientierte Optimierung und Umsetzung von Instrumenten der Qualitätssicherung zum Ziel und will andererseits eine Schnittstelle zu und Vernetzung mit den Fakultäten sicherstellen, um damit die Breitenwirkung und Akzeptanz des Projektes sicherzustellen. Erst dadurch kann – so die Ausgangsüberlegung zu diesem Baustein – eine „Bewegung“ an der gesamten Hochschule entstehen, die die Entwicklung einer „Qualitätskultur“ in der Lehre anstrebt.

Der Baustein greift die dritte der beschriebenen negativen Stimmungstendenzen auf, in der die zu einseitige administrative und kontrollierende Sicht auf das Thema Qualität in Lehre und Studium kritisiert wird. Eine solche Wahrnehmung auf Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung wirkt sich kontraproduktiv aus und führt zu Desinteresse oder gar einer Blockadehaltung. Dem Gefühl der Kontrolle und Fremdsteuerung soll entgegengewirkt werden, indem an die Bedürfnisse und Ideen der Lehrenden angeknüpft wird, wie sie ihre eigene Lehre sowie die Lehr-

und Lernsituation innerhalb eines Studiengangs, einer Fakultät oder der gesamten Hochschule analysieren und verbessern können. Bei der Umsetzung soll laut Beschreibung des Bausteins darauf geachtet werden, dass „pragmatisch und ergebnisorientiert“ vorgegangen wird. Hintergrund dieser Überlegung ist es, dass beispielsweise die laut Hochschulgesetz jährlich zu erstellenden Lehrberichte lediglich als „Datenfriedhöfe“ und die durchzuführenden studentischen Veranstaltungsevaluierungen als wenig hilfreich und aussagekräftig angesehen werden. In den ersten Umsetzungsschritten wurde sich deshalb in Arbeitsgruppen mit Studiendekanen zusammengefunden, ein Vorschlag zur vereinfachten Erstellung von Lehrberichten erarbeitet und ein onlinebasiertes Instrument zur Erstellung von Fragebögen für Lehrveranstaltungsevaluierungen konzipiert.

Immer wieder gilt es hierbei darauf zu achten, dass solche Instrumente und Maßnahmen als Unterstützung und Anreiz zur Qualitätsverbesserung verstanden und angenommen und nicht als aufgezwungener Verwaltungsakt angesehen werden. Auch sollten die Instrumente zu einer möglichst umfassenden Qualitätsentwicklung und nicht zur Erreichung von Spitzenleistungen im beruflichen Fitness-Parcour beitragen (siehe hierzu die Ausführungen im Abschnitt 3.3). Bei allen Bestrebungen im Bereich der Qualitätsentwicklung sollte es um die Schaffung eines immer wieder neu zu erörternden Selbstverständnisses von und den Austausch über Qualität in Lehre und Studium gehen.

Der Schwerpunkt auf die Fragen eines Qualitätsverständnisses setzt an den Interessen der Lehrenden an und stellt hochschulpolitische Zielsetzungen, die mit dem Thema Qualitätsentwicklung verbunden sind, bewusst zurück. Unter dieser Perspektive ist nicht die Senkung von Abbrecherquoten oder der durchschnittlichen Studiendauer das Ziel von Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, sondern lediglich ein naheliegendes, aber keinesfalls zwangsläufiges Ergebnis dieser Entwicklung. Dies bedeutet auch, dass etwa Abbrecherquoten und Studiendauer nicht per se als Erfolgskriterien für die Qualität in Lehre und Studium dienen können. Denn – um es überspitzt auszudrücken – auch ein anspruchsvolles Studium, für welches ein Teil der Studierenden ein bis zwei Semester länger als die vorgesehene Studiendauer benötigt, kann qualitativ ein gutes Studium sein. Und auch ein Lernprozess, der durch Lehrtätigkeit angestoßen wurde, verliert nicht an Qualität, wenn er etwas länger andauert.

Solche Überlegungen regen dazu an, sich von politischen Zielsetzungen zu lösen und sollen helfen, einer Orientierung an den vermeintlichen Symptomen anstatt der Ursache entgegenzuwirken. Jedoch sollen damit nicht die Rahmenbedingungen, in denen Hochschullehre stattfindet, außer Acht gelassen werden. Qualitätsentwicklung ist keine Traumtänzerie. Auch hier gibt es – um es konstruktivistisch auszudrücken – einschränkende Bedingungen, die nicht ignoriert und übergangen werden können. Jedoch sind die Gestaltungsspielräume zumeist größer als angenommen bzw. eine Vielzahl an Möglichkeiten, die zur Qualitätssteigerung in Lehre und Studium denkbar sind, bei näherer Betrachtung davon unberührt.

4.2 Weiterführende Überlegungen

In diesem Abschnitt werden zunächst die Art und Weise des Vorgehens sowie zentrale Beweggründe des Projekts herausgestellt. Hierbei und unter Berücksichtigung erster Erfahrungen bei der Umsetzung der einzelnen Projektbausteine werden kritische Aspekte für die Umsetzung der Projektziele lokalisiert und erörtert. Diese dienen als Anstoß für die weitergehende Auseinandersetzung mit dem Wandel des Studiums in der zusammenführenden Betrachtung des abschließenden Kapitels, in der die praktische Projektebene wieder verlassen wird.

Für die Betrachtung des Gesamtvorhabens und der zentralen Beweggründe des Projekts bietet sich nochmals ein Rückgriff auf die Ausführungen im Zusammenhang der eingereichten Projektskizze an. Unter der Überschrift „Das Zusammenspiel: Kooperation und Nachhaltigkeit“ wird in der Projektskizze der vernetzte Ansatz des Vorhabens beschrieben. Nicht nur die inhaltliche Verzahnung der geplanten Maßnahmen, sondern die Bedeutung der Vernetzung der beteiligten Akteure und Personengruppen wird betont und in einem Schaubild veranschaulicht.

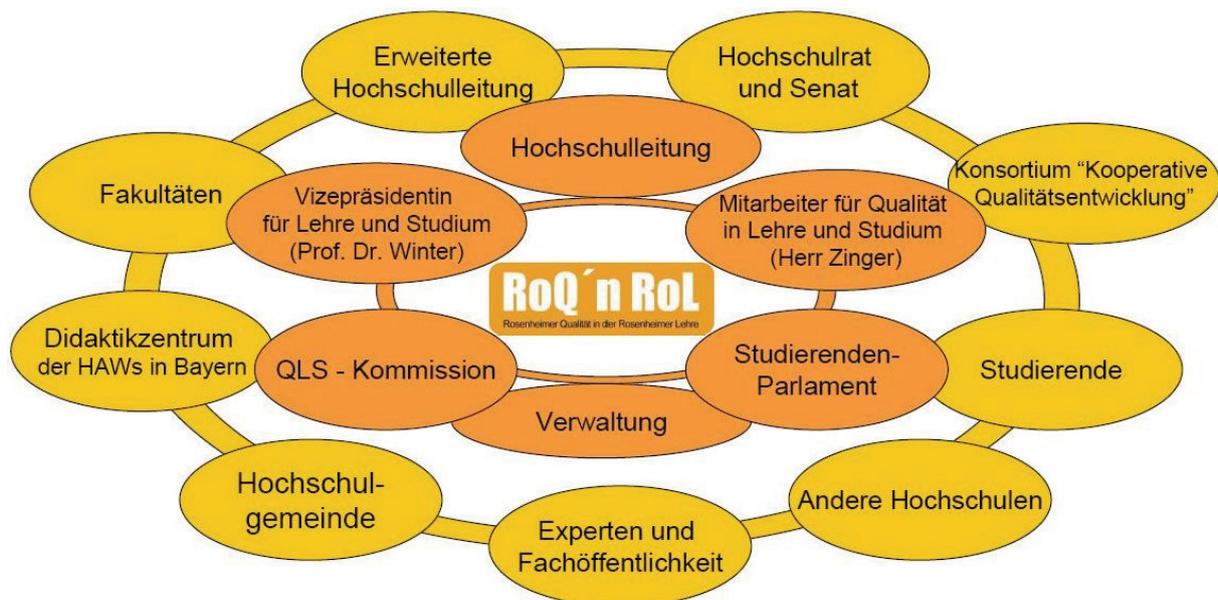


Abb. 21: Vernetzung der beteiligten Akteure (siehe Projektskizze, S. 7, Anlage 2)

Im engeren Kreis des Projekts stehen demnach die Mitglieder der Hochschulleitung, Vertreter der Studierenden, Mitglieder der Verwaltung sowie die *Kommission für Qualität in Lehre und Studium* (kurz: *QLS-Kommission*), in der die Studiendekane der sieben Fakultäten der Hochschule und weitere Akteure im Bereich der Qualität in Lehre und Studium vertreten sind.¹³³ Dieser strukturelle Kern bietet die Basis für

¹³³ Unter anderem sind dies verschiedene Beauftragte aus der Professorenschaft (z.B. Didaktikbeauftragte und Qualitätsbeauftragte), sowie Mitarbeiter aus der Verwaltung (z.B. der Leiter der Abteilung Studium, Recht und Qualitätsmanagement). Siehe auch die Erläuterung zur *QLS-Kommission* in Fußnote 122)

die Vernetzung mit den weiteren Mitgliedern und Einrichtungen der Hochschule, wie auch mit bereits bestehenden oder neu aufzubauenden externen Partnern.

Diese vernetzten Strukturen sollen nicht nur die Projektumsetzung sicherstellen, sondern auch die Autonomie der Hochschule insgesamt stärken und eine Kultur des Austausches und der Kooperation fördern. Die Beschreibung des übergreifenden Anspruchs und der Beweggründe des Projekts wird in der Konzeptbeschreibung am Ende wie folgt zugespitzt:

„Zugrunde gelegt wird die Vorstellung, dass alle Akteure im Bereich Lehre und Studium, ob Lernende, Lehrende oder Lehr- und Lernunterstützer besondere Fähigkeiten und Stärken, wie auch unterschiedliche Vorstellungen in den Prozess der Verbesserung von Lehre einbringen können und sollen. RoQ'n RoL verfolgt insgesamt einen Ansatz, der auf eine höhere Wertschätzung der Lehre abzielt und den Dialog zwischen den verschiedenen Interessengruppen und Sichtweisen auf das Thema Lehre fördert. Er stellt damit eine hochschulweite Strategie zur Verbesserung der Lehre dar.

Erst ein derart vernetzter Ansatz kann Strukturen der Hochschule nachhaltig verändern und eine offene, selbstkritische und zugleich experimentierfreudige Grundstimmung und Einstellung gegenüber Lehre bei allen Beteiligten ermöglichen und fördern.“ (siehe Projektskizze, S. 8, Anlage 2)

Kritisch betrachtet, erscheint diese Beschreibung noch recht unkonkret: Es geht um eine Steigerung der Wertschätzung von Lehrleistungen, um das Erreichen einer offenen, selbstkritischen, experimentierfreudigen Grundstimmung und Einstellung sowie um die Förderung des Dialogs zwischen verschiedenen Interessengruppen und deren Sichtweisen. Insgesamt soll sich der Wandel in der Lehre auf Basis einer Kultur des Austausches und der Kooperation vollziehen.

Solche Aussagen könnten in dieser oder ähnlicher Form ebenso aus einem hochschulpolitischen Positionspapier zum Veränderungsbedarf der Hochschullehre stammen und sind wenig greifbar. Doch scheinen gerade solche „weichen“ und nur schwer messbaren Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung des Projektvorhabens entscheidend.¹³⁴ Nur zum Teil hängt die Erreichung der Projektziele von den konkreten Umsetzungsschritten und der Wirksamkeit der Maßnahmen innerhalb der sechs Projektbausteine ab. Eine ebenso entscheidende Rolle spielt aus meiner Sicht die hier beschriebene Art und Weise der Umsetzung.

Auch wenn eine solche Beschreibung recht grundsätzlich und wenig greifbar erscheint, wird der Erfolg des Projekts davon abhängen, ob es gelingt, einen Austausch anzustoßen und die Kooperation und Partizipation der Beteiligten anzuregen. Somit lässt sich auch die Frage, ob das Projekt erfolgreich war, nicht auf die Kontrolle der Umsetzung der einzelnen Projektbausteine beschränken, sondern muss auch berücksichtigen, ob es gelingt, die Art und Weise der Umsetzung an der Hochschule zu realisieren. Dabei geht es eher um die Erzeugung einer Grundstimmung,

¹³⁴ Diese Einschätzung findet Bestätigung in der Literatur zum Change-Management, beispielsweise indem FRANK STRIKKER und KERSTIN BONGARTS das Thema Kommunikation als Schlüsselement und Partizipation als einen der wichtigsten Erfolgsfaktoren für Veränderungsprozesse beschreiben (vgl. Strikker/Bongartz 2006, S. 11 ff).

die den Wandel in der Lehre unterstützt und auch nach Ablauf der Projektzeit erhalten bleibt. Eine solche Grundstimmung der Akteure stellt die Voraussetzung dafür dar, dass Qualitätsentwicklung zu einem selbstgesteuerten Prozess wird und damit die Autonomiefähigkeit der Hochschule im Bereich der Lehre gestärkt wird.

Übergreifende Beweggründe sind, so kann an dieser Stelle herausgestellt werden, den **a) Wandel in der Lehre** anzustoßen und dadurch die **b) Autonomie der Hochschule im Bereich der Lehre** zu fördern. Diese Fokussierung lässt sowohl die Projektbeschreibung zu und entspricht zugleich der übergreifenden Zielsetzung des Förderprogramms, was bereits durch die Namensgebung des Programms *Wandel gestalten! Programm zur Stärkung der Autonomiefähigkeit von Hochschulen* ersichtlich wird.

(a) Widmet man sich zunächst dem Thema des Wandels und der Frage, wie dieser erreicht bzw. vollzogen werden soll, können die Zielrichtungen der Projektbausteine wie folgt zusammengefasst und mit der Beschreibung der Art und Weise der Umsetzung ergänzt werden.

Die Forderung nach einem Wandel in der Lehre stellt sich vor dem Hintergrund der drei genannten negativen Stimmungstendenzen: 1.) Die fehlende Anerkennung und Transparenz der Leistungen in der Lehre, 2.) die mangelnden Möglichkeiten der Beschäftigung mit und des Austausches über aktuelle didaktische Ansätze sowie 3.) die kontrollierende und bürokratische Sicht auf Lehre und Studium. Ergänzt werden diese Kritikpunkte mit Hinweisen auf die noch unzureichende Unterstützung des Selbststudiums und der allgemeinen Kritik an der mangelnden Realisierung des „shift from teaching to learning“. Diese kritische Ist-Analyse bestimmt die Ausrichtung, an denen der Wandel in der Lehre ansetzen soll. Die einzelnen Projektbausteine knüpfen wie folgt an die genannten Kritikpunkte an:



Abb. 22: RoQ'n RoL-Projektbausteine: Problemfelder und Umsetzung

Insgesamt wird durch die komprimierte Darstellung der Projektbausteine und der schlagwortartigen Beschreibung der Art und Weise der Umsetzung der hohe Anspruch des Vorhabens deutlich. Im Kern handelt es sich um eine Strategie zur Verbesserung der Lehr- und Lernsituation, die den Austausch über und die persönliche Auseinandersetzung mit Fragen des Lernens und Lehrens im Rahmen von sechs verschiedenen Aktionsbereichen fördert. Der Wandel setzt somit an der persönlichen Auseinandersetzung des Einzelnen und der Verständigung der Akteure untereinander an. Beide Ansatzpunkte sind mit bestimmten Herausforderungen und Schwierigkeiten verknüpft, die zum Abschluss des Unterkapitels näher betrachtet werden.

(b) Als weiterer zentraler Beweggrund des Projektes ist die Förderung der Autonomie der Hochschule im Bereich von Lehre und Studium zu betrachten. Wie bereits beschrieben, legt auch der *Stifterverband für die deutsche Wissenschaft* und die *Heinz-Nixdorf-Stiftung* einen inhaltlichen Schwerpunkt auf die Förderung der Autonomiefähigkeit der Hochschule. In der Ausschreibung des Programms heißt es dazu: Die einzureichenden „Konzepte sollen das Ziel haben, auf allen Ebenen die Eigeninitiative, die Verantwortung und den Kompetenzaufbau bei der Gestaltung einer autonomen Hochschule im Sinne einer lernenden Organisation zu stärken.“ (siehe Ausschreibung des Programms, S. 2, Anlage 1). Der Hintergrund ist dabei die Überlegung, dass nicht nur Veränderungen in der Hochschulstrategie und den Hochschulstrukturen, sondern vor allem ein Wandel in der Kultur der Zusammenarbeit in der Hochschule angestoßen werden soll.

Die Antragsteller verdeutlichen auf der einseitigen Zusammenfassung der Beschreibung des Projektvorhabens, welches neben der zehnjährigen Projektskizze als fester Bestandteil in der ersten Phase der Antragstellung eingefordert wurde, wie in dem Projektvorhaben das Thema der Autonomieförderung aufgegriffen wird. Dabei wird nochmals auf die Schlagworte, die den einzelnen Bausteinen des Projekts zugeordnet wurden, Bezug genommen.

3. Beitrag zur Stärkung der Autonomiefähigkeit

Die Qualitätsentwicklung in der Lehre wird durch die **RoQ'n RoL-Initiative** zu einem selbstgesteuerten Prozess, der sich an den Stärken und Zielen der Hochschule ausrichtet

- ◆ Studierende spielen dabei als Experten ihrer Lernbedürfnisse eine zentrale Rolle
- ◆ Das ‚Lernen vom Anderen‘ und die Lust an innovativer Lehre wird **aktiviert**
- ◆ Weiterbildungsworkshops geben Raum zum **kollegialen** Erfahrungsaustausch
- ◆ Der Ausbau von Lernberatung und Selbstlernphasen werden **interaktiv** unterstützt
- ◆ In **interdisziplinären** Lernprojekten werden Lehr- und Lernumgebungen neu konzipiert
- ◆ Die Entwicklung einer Qualitätskultur wird selbstgesteuert und **ganzheitlich** umgesetzt



Abb. 23: Beitrag zur Autonomiefähigkeit (siehe Zusammenfassung der Projektskizze, Anlage 3)

Die Ausrichtung an und Einbindung von Ressourcen und Akteuren der Hochschule im Bereich Studium und Lehre stehen hier nochmals im Fokus der Beschreibung. Dies hat zum Ziel, dass die Qualitätsentwicklung in der Lehre zu einem selbstgesteuerten Prozess innerhalb der Hochschule wird. Es fällt auf, dass an dieser Stelle auch nicht der Projektbegriff verwendet, sondern von der *RoQ'n RoL*-Initiative und damit einer längerfristigen Entwicklung gesprochen wird. Die Schwierigkeiten, die mit der übergreifenden Zielsetzung zur Autonomieförderung verbunden sind, werden zum Ende des Abschnitts an der Frage der Erreichung eines selbstgesteuerten Prozesses sowie der zeitlichen Begrenztheit eines projektorientierten Vorhabens veranschaulicht und zugespitzt.

Bevor nun auf die kritischen Aspekte, die sich im Zusammenhang mit den zentralen Beweggründen des Projekts ergeben – nämlich einen Beitrag zum Wandel in Lehre und Studium sowie zur Autonomieförderung in diesem Bereich zu leisten – eingegangen wird, werden die Erfahrungen der ersten Umsetzungsschritte innerhalb der einzelnen Projektbausteine erläutert. Der Verfasser dieser Arbeit bringt dabei seine persönliche Sicht auf den Verlauf des Projektes mit ein. Die Ausführungen dienen der Analyse und Lokalisierung weiterer Schwierigkeiten bei der Erreichung der Projektziele.

(1) *RoQ'n RoL*-Preis: Herausragende Lehre wird sichtbar (Studierendenorientiert)

Die Nominierung und Vergabe der *RoQ'n RoL- Preise* wurde bisher in den Jahren 2010 und 2011 durchgeführt. Die starke Beteiligung der Studierenden sowohl hinsichtlich der Nominierung wie auch der Auswahl der Preisträger trägt entscheidend zur Akzeptanz der Preisvergabe bei. Zudem hat die Benachrichtigung aller Dozenten und Dozentinnen über die Nominierung zu diesem Preis und die Offenlegung der Begründungen zur Nominierung eine motivierende Wirkung auf einen großen Anteil der Lehrenden. Bei der zweiten Nominierungsaktion im Juni 2011 hat sich die studentische Jury dafür entschieden, zusätzlich zu den offenen Begründungen der Nominierung auch quantitative Daten zu erheben. Anliegen der Jury war es, zusätzliche Daten zur Unterstützung des Auswahlverfahrens heranziehen zu können. Dieses Vorgehen hat zu einzelnen kritischen Stimmen aus der Professoren-schaft geführt. Befürchtet wird, dass zukünftig eine vereinfachte Vorstellung über die Messbarkeit von guter Lehre bei der Auswahl der Preisträger dominieren könnte. Bei der weiteren Planung der kommenden Preisverleihungen und der Begleitung der studentischen Juryarbeit muss hierauf ein besonderes Augenmerk liegen.

Insgesamt wirkt sich der starke Einbezug der studentischen Sicht auf Lehre positiv auf die Akzeptanz des Verfahrens aus und unterstreicht die Bedeutung einer studien-zentrierten Lehre. Auch ist es gelungen, dass die Preisvergabe nicht als ein Ranking im Sinne der Wahl des besten Professors oder der besten Professorin miss-verstanden wird, sondern dass es um die Transparenz und Würdigung von Beispie-len herausragender Lehrleistungen an der Hochschule geht. Die gewissenhafte Auswahl der Preisträger, bei der sowohl das fachliche Niveau wie auch das persön-

liche Engagement und die Persönlichkeit der Lehrenden einbezogen wurden, trägt sicherlich ebenfalls zur Akzeptanz des Verfahrens bei.

Aus organisatorischer Sicht ist der Aufwand der Aktion, der zur Sicherstellung der Akzeptanz der Preisverleihung beiträgt, kritisch zu bewerten: Hierzu gehört nicht nur die Durchführung der öffentlichkeitswirksamen Nominierungsaktion, um möglichst viele Studierende zum Mitmachen und zur Auseinandersetzung mit guter Lehre zu bewegen, sondern auch die Aufbereitung der Ergebnisse für die nominierten Lehrpersonen, die intensive Begleitung der Jury und die Vorbereitung der Preisverleihung. Will man die Auseinandersetzung und den Austausch über die Frage, was gute Lehre für Studierende kennzeichnet, anregen und vertiefen – so das Fazit zu dieser Maßnahme – bedarf es Zeit und intensive Begleitung. Im Gegenzug gewinnt man Erkenntnisse für eine erfolgreiche studierendenzentrierten Lehre und trägt dazu bei, dass Studierende als „Partner“ im Lehr- und Lerngeschehen ernst genommen werden.

(2) *RoQ'n RoL*-Tag: Gute Lehre im Dialog (aktivierend)

Die *RoQ'n RoL*-Preisvergabe ist konzeptionell eng mit der Veranstaltung des *RoQ'n RoL*-Tages verbunden und es kann ebenfalls auf eine zweimalige Durchführung zurückgeblückt werden. Bei der zweiten Veranstaltung wurde der jährlich stattfindende *Dies academicus* direkt mit dem *RoQ'n RoL*-Tag kombiniert, was den Stellenwert der Veranstaltung nochmals hervorheben sollte. Organisiert wurde ein abwechslungsreiches Programm mit einem Impulsvortrag des Vizepräsidenten für Lehre und Studium, fünf Kurzbeiträgen zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Studium an der Hochschule sowie einem kabarettistischen Beitrag des engagierten Moderatorenteams. Die mit Spannung erwartete *RoQ'n RoL*-Preisverleihung wurde von den studentischen Jurymitgliedern kombiniert mit einer sich anschließenden halbstündigen Podiumsdiskussion mit den Preisträgern. Da die Preisverleihung am gleichen Tag wie der *RoQ'n RoL*-Tag selbst stattgefunden hat, musste auf weitere „Lehreinblicke“ der Preisträger verzichtet werden. Die Preisträger erhalten aber beim *RoQ'n RoL*-Tag im kommenden Jahr die Gelegenheit, eine Art Probevorlesung oder Workshop mit dem Ziel vorzubereiten, Einblicke in ihre Lehre zu geben. Der Vorteil besteht hierbei darin, dass die Vorbereitungszeit für einen solchen Beitrag deutlich verlängert wurde.

Die Beteiligung an der Veranstaltung sowohl seitens der Lehrenden wie auch der Studierenden war selbst bei der zweiten Durchführung für die Organisatoren noch nicht zufriedenstellend. Die Kombination mit dem *Dies academicus* erwies sich eher als nachteilig, da zwei unterschiedliche Zielgruppen angesprochen werden mussten. Für den ersten Programmteil, dem eigentlichen *RoQ'n RoL*-Tag, sollten tendenziell Studierende und Lehrende angesprochen werden, für die Abendveranstaltung eher externe Förderer der Hochschule.

Insgesamt muss die aktivierende Wirkung der Veranstaltung weiter erhöht werden. Dies soll im kommenden Jahr wieder durch eine eigenständig organisierte Veran-

staltung geschehen, die sich noch stärker an dem Bedarf und Interesse der Akteure im Bereich Lehre und Studium ausrichtet. Hierzu sollen die Akteure, insbesondere wichtige Funktionsträger in Lehre und Studium (zum Beispiel Didaktikbeauftragte, zentrale Verwaltungsbereiche und Studierendenvertreter), frühzeitig in die Planung eingebunden werden. Zudem werden den Dialog fördernde Veranstaltungsformate, wie etwa ein Worldcafe oder Open Space, in Betracht gezogen.

(3) RoQ'n RoL-Workshops: Weiterentwicklung wird greifbar (kollegial)

Das Konzept der Abendworkshops hat sich grundsätzlich für die in der Antragsphase formulierte Zielsetzung, den kollegialen Austausch unter den Lehrenden zu fördern, als sehr attraktiv für die Lehrenden herausgestellt. Nachdem für die ersten drei Abendworkshops externe Referenten engagiert wurden, wird der Fokus auf den kollegialen Austausch nochmals verstärkt, indem zwei Abendworkshops organisiert werden, die lediglich in moderierter Form zur Diskussion über Lehrthemen anregen. Bei einem dieser moderierten Abendworkshops werden unter dem Titel *Neugierde wecken – Lernen fördern* Möglichkeiten der aktivierenden Lehre erörtert und in einem anderen tauschen sich die Lehrenden über *Gute Ideen für gute Lehre* aus. Bei weiteren geplanten Workshops wird ein Dozent Einblicke in seine Arbeit mit der Lernplattform *Moodle* geben und eine Referentin eine neue Form der Lehrevaluation und wie diese umfassend zur Verbesserung der Lehre herangezogen werden kann, vorstellen. Zudem soll das Thema der kollegialen Beratung aufgegriffen und im Rahmen von Kleingruppentreffen vertieft werden.

Zu dem Vorschlag bezüglich der Einbindung von Studierenden als „Lernexperten“ gibt es die Idee, die Arbeit der studentischen Jury für den *RoQ'n RoL*-Preis gemeinsam mit den Studierenden zu reflektieren und im Rahmen eines Beitrages beim *RoQ'n RoL*-Tag 2012 zu vertiefen.

Es zeigt sich, dass über die Abendworkshops der kollegiale Austausch angeregt und ein Beitrag zur Professionalisierung der Lehre geleistet werden kann. Zu bedenken ist, dass didaktische Weiterbildung und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst- und Rollenverständnis kein abzuschließender, sondern immer wieder neu anzuregender Prozess ist. Auf organisatorischer Ebene stellt sich deshalb an dieser Stelle ganz besonders die Anforderung, eine dauerhafte Verankerung der Angebote sicherzustellen. Dies kann nur durch die Einbindung der Akteure gelingen, wie etwa des Didaktikbeauftragten der Hochschule oder des SCHÜLER- UND STUDENTENZENTRUMS, welches sich bereits in der Vergangenheit für dieses Thema eingesetzt hat. Aufgrund der insgesamt eher gering ausgeprägten Infrastruktur für didaktische Weiterbildung sollte zusätzlich die Kooperation und Vernetzung mit dem DIDAKTIKZENTRUM FÜR BAYERISCHE HOCHSCHULEN FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN in Ingolstadt genutzt werden.

In der ersten Umsetzungsphase hat sich gezeigt, dass die Einbindung der Akteure und die Verständigung über gemeinsame Zielsetzungen ein zeitintensiver kommunikativer Prozess ist. Die Identifikation der Akteure mit den Projektzielen, die ge-

gebenenfalls an den Bedarf der Akteure angepasst werden müssen, stellt die Grundvoraussetzung für eine nachhaltige Umsetzung dar.

Zudem hat sich gezeigt, dass die Angebote kontinuierlich und von verschiedenen Stellen beworben werden müssen, damit sie von möglichst vielen Lehrenden wahrgenommen werden. Lehrende, die bereits die Angebote wahrgenommen haben, könnten zukünftig die Bekanntmachung unterstützen und als Multiplikatoren dienen, um bei möglichst vielen Lehrenden das Interesse für Weiterbildung und Austausch zu wecken.

(4) *RoQ'n RoL*-Tänzer: Hier wird aktiv gelernt (interaktiv)

In diesem Projektbaustein werden die Unterstützung des Selbststudiums und die Selbstorganisation der Studierenden von zentraler Seite aus thematisiert und gefördert. Eine Schwierigkeit in der praktischen Umsetzung besteht darin, die Vielseitigkeit der Thematik zu erfassen und die gemeinsame Ausrichtung der unterschiedlichen Maßnahmen zu verdeutlichen. Zudem gilt es einerseits, bestehende Aktivitäten in diesem Bereich zu lokalisieren und zu unterstützen und andererseits, neue Maßnahmen anzuschließen.

Sowohl auf **personeller** wie auf **institutioneller** Ebene spricht die Thematik des Projektbausteins eine Frage des Rollen- bzw. Selbstverständnisses an.

Für Lehrende geht es darum, sich stärker als Lernbegleiter und weniger als Wissensvermittler zu verstehen und diese Rolle aktiv in Lehrveranstaltungen umzusetzen. In der konkreten Umsetzung kann sich dies beispielsweise in der Frage widerspiegeln, wie eine Veranstaltung so umgestaltet werden kann, dass die Eigenaktivität der Studierenden stärker angeregt und mehr Freiräume für selbstverantwortliche und kooperative Lernphasen geschaffen werden. Diese didaktische Herausforderung stellt sich nochmals verschärft in Veranstaltungen von so genannten „harten“ Fächern, wie etwa Mathematik, Physik oder Statik, da hier der Zeitdruck für die Vermittlung von scheinbar reinem Faktenwissen recht hoch ist. Deutlich wird hier das Ineinandergreifen der verschiedenen Bausteine, da bei den Workshops die Thematik des Rollenverständnisses und die Fragen zur didaktischen Herangehensweise aufgegriffen und bearbeitet werden.

Auch seitens der Studierenden sind eine Loslösung von klassischen Lehr-Lernsituationen und eine Reflexion der eigenen Rolle und der Verantwortung für den Lernprozess notwendig.¹³⁵ Dies kann ebenfalls durch Workshops und Vorträge, oder beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit der Frage, was herausragende Lehre auszeichnet, nur angeregt werden.

¹³⁵ Die Notwendigkeit der Rollenreflexion seitens der Studierenden wurde auch bei der Befragung der Studierenden im Zusammenhang der Nominierungsaktion deutlich: So wurde beispielsweise der Wunsch nach gut ausgearbeiteten Skripten zur Vor- oder Nacharbeit der Veranstaltung und Prüfungsvorbereitung als sehr wichtig, die aktive Einbindung in den Unterricht hingegen als eher unwichtig eingestuft.

Auf institutioneller Ebene werden durch diese Thematik auch die Ausrichtung und das Selbstverständnis der Hochschule insgesamt angesprochen. Im Mittelpunkt steht die Frage – mit der sich der Hochschultyp Fachhochschule derzeit vielerorts konfrontiert sieht (siehe Abschnitt 2.1. und 2.3) –, ob das Konzept der Lernfreiheit und das Konzept der Wissenschaft gestärkt und verschulte Strukturen tendenziell aufgelöst werden sollen. Diese Frage der grundsätzlichen Ausrichtung muss auf Hochschulleitungsebene beantwortet und forciert werden und kann in der Folge eine erhebliche Schubkraft für die Aktivitäten in diesem Baustein mit sich bringen.

Auf operativer Ebene hat sich bezüglich der Idee des Ausbaus von „eLearning-Anteile[n] zur Stärkung der Selbstorganisation des Studiums“ bestätigt, dass dem Thema häufig mit Vorbehalten und Ablehnung begegnet wird. Eine Problematik, die nur in der Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen und der Frage der Ausgestaltung und Funktionsbestimmung des Medieneinsatzes teilweise ausgeräumt werden kann.

(5) RoQ'n RoL-Dancefloor: Lehr- & Lernwelten gestalten (interdisziplinär)

Bei der Idee, die Lehr- und Lernumgebungen im Rahmen von interdisziplinären Studienprojekten zu gestalten, sah man sich in der ersten Phase der Umsetzung mit Anlaufschwierigkeiten konfrontiert. Ein Seminar, welches zum Thema *Lernwelten der Zukunft* durchgeführt und bei dem mit Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen gemeinsam Ideen für lernförderliche Umgebungen an der Hochschule entwickelt werden sollten, fand aufgrund mangelnder Anmeldezahlen nicht statt. Insgesamt wurde die Idee, die Raumgestaltung verstärkt unter didaktischen Gesichtspunkten zu betrachten, nur zögerlich wahrgenommen, was vermutlich mit der Neuartigkeit des Themas beziehungsweise der Herangehensweise zu tun hat. Auch eine Kooperation mit einem interdisziplinären Forschungsprojekt der Hochschule, welches zum Thema *Lernmöbel der Zukunft* stattfindet und von einer bedeutenden Möbelfirma gefördert wird, lief aufgrund von offenen Fragen zu den Nutzungs- und Verwertungsrechten der zu entwickelnden Möbel, eher verhalten an.

Jedoch gelang es dem Projektteam bis zum Ende des Jahres, dass es mehr und mehr in beratender Funktion bei Umbaumaßnahmen an der Hochschule einbezogen wurde. Zur Klärung von Umgestaltungs- und Ausstattungsfragen sowohl von mehreren Lehrräumen wie auch bei der Gestaltung von zwei größeren Lern- und Arbeitsräumen für Studierende wurde das Projektteam angesprochen. Zusätzliche Fachkompetenz wurde durch die Beteiligung eines Dozenten der Fakultät für Innenarchitektur hinzugezogen.

Der Grundgedanke einer partizipativen Herangehensweise wurde mit dem Aufruf zu einem Begehungstermin der Hochschule weiter verfolgt. Bei dem Begehungstermin, der Studierende aller Fachrichtungen sowie Lehrende und Mitarbeiter der Verwaltung einbezog, wurden Orte an der Hochschule lokalisiert, die lehr- und lernförderlicher gestaltet werden können. Diese Voranalyse dient als Grundlage für

ein Seminar an der Fakultät Innenarchitektur, in dem für zwei bis drei ausgewählte Orte konkrete Gestaltungs- und Möblierungsvorschläge erarbeitet werden.

Insgesamt konnte nach dem ersten Jahr der Projektlaufzeit das Bewusstsein für das Thema Lehr- und Lernwelten an der Hochschule geschärft werden. Die ersten Erfahrungen zeigen, dass die Gestaltung lehr- und lernförderlicher Umgebungen mit einem Lernprozess für alle Beteiligten verbunden ist. Die Partizipation von Studierenden wird erst im kommenden Jahr erfolgen, so dass momentan noch keine weiteren Aussagen zur gewünschten Identifikation mit dem Vorhaben und der erhofften Dynamik getroffen werden können.

(6) RoQ'n RoL-Bewegung: Eine Qualitätskultur entsteht (ganzheitlich)

Grundidee und Anspruch dieses Bausteines ist zum einen die Optimierung von Qualitätssicherungsinstrumenten mit dem Ziel, dass diese mit weniger Aufwand von den zuständigen Personen eingesetzt werden können. So hat man sich bisher für die Erleichterung bei der Erstellung von Lehrberichten, der Durchführung von Akkreditierungsverfahren und Lehrveranstaltungsevaluationen eingesetzt.

Weitaus schwieriger ist es allerdings, den zum Teil grundlegenden Vorbehalten gegenüber dem Nutzen dieser Instrumente entgegen zu wirken. Aus diesem Grund ist das zweite Anliegen des Bausteins von zentraler Bedeutung, nämlich eine „Qualitätskultur“ in der Lehre anzustoßen, die auf der Vernetzung und dem Austausch der Akteure untereinander basiert.

Hier zeigt sich grundsätzlich die Schnittstelle zu den Fakultäten über die *Kommission für Qualität in Lehre und Studium* als weiterhin sehr nützlich und wichtig. Jedoch sind zusätzlich viele Einzelgespräche und Kontakte notwendig, um eine Kultur des Austausches und der Zusammenarbeit zu schaffen. Als problematisch erweist sich dabei – um es etwas überspitzt zu sagen – die historisch gewachsene Kluft zwischen Lehrenden und der Verwaltung. Auf beiden Seiten ist hier eine Vertrauensbasis aufzubauen, damit Vorbehalte und Kritik gegenüber der jeweils anderen Sichtweise abgebaut werden können. Zu bürokratisch und unkreativ auf der einen Seite und zu unsystematisch und selbstbezogen auf der anderen Seite – so könnte man wohl in aller Kürze die beiden Extrempole zusammenfassen.

Auch Vorbehalte gegenüber der Hochschulleitung sind zu berücksichtigen, da die Initiative trotz aller Bestrebungen der Partizipation und Bedarfsorientierung als ein zentrales, von „oben“ initiiertes Vorhaben wahrgenommen wird. Weiterhin können sich Aktivitäten, die von Hochschulleitungsebene ausgehen, aber nicht im Zusammenhang mit der Projektarbeit stehen, zum Teil negativ auf die Wahrnehmung des Projekts auswirken. Wichtig ist es deshalb, immer wieder Anliegen und Anspruch der Arbeit zu kommunizieren und mit den Akteuren abzustimmen.

Diese Überlegungen zur Bedeutung der Kommunikation und Vernetzung stellen auch den Hintergrund für die Einrichtung eines Internet-Blogs dar. Der so genannte *RoQ-Blog – Der Blog für Qualität in Lehre und Studium* dient nicht nur der Trans-

parenz und Dokumentation der Projektarbeit, sondern soll sich zu einer fakultätsübergreifenden Informations- und Austauschplattform zu diesem Thema entwickeln. In einer ersten Einführungsphase wurden verschiedene Rubriken eingerichtet und in einem etwa zehntägigen Zeitabstand regelmäßig Blogbeiträge veröffentlicht. Die Austauschmöglichkeiten durch das Abonnieren der Blogbeiträge, der Kommentierungsfunktion und das Beisteuern eigener Beiträge soll nun in einem weiteren Schritt verstärkt beworben werden.

Im Rahmen der zweijährigen Projektlaufzeit ist die Entwicklung einer Qualitätskultur natürlich kein abzuschließender Prozess. Es gilt vielmehr den Grundstein für eine „Bewegung“ in diese Richtung zu legen.

Nachdem nun zentrale Beweggründe des Projekts und erste Erfahrungen bei der Umsetzung der einzelnen Aktionslinien betrachtet wurden, werden die problematischen Aspekte und die sich daraus ergebenden Herausforderungen zusammenfassend in fünf Punkten dargestellt. Fokussiert wird die Zusammenfassung auf die zentrale Fragestellung, nämlich wie der Wandel in Lehre und Studium im Rahmen des Praxisbeispiels angestoßen werden soll.

1. Wandel durch persönliche Auseinandersetzung

Grundlage für die Steigerung von Qualität in Lehre und Studium ist die Bereitschaft zur persönlichen Auseinandersetzung der beteiligten Personen mit diesem Thema, das heißt sich auf einen Lernprozess einlassen. Lernen kann weder erzwungen noch gelenkt, sondern nur angeregt und ermöglicht werden. Die Herausforderung besteht hierbei besonders darin, die damit verbundene Haltung (siehe hierzu Abschnitt 3.3) einzunehmen und zu vermitteln.

Im Zusammenhang des *RoQ'n RoL*-Projektes wird dieser Ansatzpunkt für die Umsetzung eines Wandels der Lehr- und Lernkultur vor allem im Rahmen der *RoQ'n RoL*-Abendworkshops aufgegriffen. Als besonders vorteilhaft hat sich dabei erwiesen, dass sich die Themen der Workshops am Interesse der Lehrenden der Hochschule orientiert haben und sich dadurch bestimmte Themenschwerpunkte entwickeln konnten. So hat sich beispielsweise die Frage nach der Umsetzung aktivierender Lehre als besonders wichtig herausgestellt.

2. Wandel durch Austausch und Vernetzung

Erst durch den Austausch und die Zusammenarbeit der Beteiligten gewinnt der Wandel eine tragfähige Basis und Ausrichtung. Die Herausforderung besteht darin, Aushandlungsbedarfe zu erkennen und dem sich daraus ergebenden kommunikativen Prozess ausreichend Zeit und Gelegenheiten einzuräumen.

In der praktischen Umsetzung der Projektaktivitäten hat sich gezeigt, dass insbesondere die im Bereich der Qualität in Lehre und Studium bereits aktiven oder besonderes interessierten Personen eingebunden werden wollen und es einen starken Wunsch nach Austausch und Vernetzung gibt. Hierbei geht es auch um das

Ausloten eines gemeinsamen Verständnisses über die geplanten Aktivitäten und die Festlegung inhaltlicher Schwerpunkten in der Umsetzung.

3. Wandel durch den Perspektivenwechsel in Lehre und Studium

Eine inhaltliche Kernthematik bei der Gestaltung des Wandels ist das Schaffen eines Bewusstseins für den „shift from teaching to learning“. Ein solches Bewusstsein für die gesamte Organisation und nicht nur für wenige interessierte Personen fruchtbar zu machen, ist eine Herausforderung, die über den Projektzeitraum hinaus relevant sein wird. Hinzu kommt die Problematik einer schwach ausgeprägten Infrastruktur für didaktische Weiterbildung.

Durch die Vielseitigkeit der Projektaktivitäten, die sowohl an dem Bewusstsein der Lehrenden (insbesondere im Rahmen der Abendworkshops) wie auch der Studierenden (beispielsweise im Rahmen der Projektbausteine *RoQ'n RoL*-Preis und *RoQ'n RoL*-Tänzer) ansetzt, kann der Perspektivenwechsel an vielen Stellen angeregt werden. Der *RoQ'n RoL*-Tag bietet zudem zukünftig regelmäßig Gelegenheit, die unterschiedlichen Hochschulakteure gemeinsam für dieses Thema zu sensibilisieren.

4. Wandel durch Beteiligung und Selbststeuerung: Top-Down versus Bottom-Up

Gelingt es eine auf Leitungsebene angestoßene und organisierte „Bewegung“ zu einer Angelegenheit zu machen, mit denen sich die Akteure im Bereich Lehre und Studium identifizieren? Die Bewältigung dieser Herausforderung und ein konstruktiver Umgang mit Widerständen und Skepsis werden darüber entscheiden, ob die Beteiligten zu Akteuren des Wandels werden und sich dieser zu einem kooperativen, selbstgesteuerten Prozess entwickeln kann.

Bereits in der Anfangsphase des Projektes konnte festgestellt werden, dass gerade die bereits aktiven Hochschulangehörigen nicht nur den starken Wunsch nach Vernetzung und Austausch, sondern auch nach Wertschätzung und Beteiligung haben. Im Verlauf des Projektes konnte durch die verstärkte Einbindung der Akteure eine deutliche Verbesserung der Akzeptanz der Aktivitäten und in der Dynamik der Umsetzung erreicht werden.

5. Wandel durch Motivation und Nachhaltigkeit: Projekt versus Initiative

Einen Wandel der Lehr- und Lernkultur zu bewirken bedarf einer kontinuierlichen Weiterentwicklung. Dies kann gelingen, indem Beteiligte motiviert werden und die Aktivitäten aus eigenem Interesse weiterverfolgen. Zusätzlich, so die Herausforderung, müssen Mittel und Ressourcen akquiriert werden, um den Wandel auch nach dem Förderzeitraum nachhaltig zu unterstützen und lebendig zu halten.

Der Herausforderung einer kontinuierlichen Weiterentwicklung muss man sich in der praktischen Umsetzung immer wieder von neuem stellen: Beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Interessen und Schwerpunktsetzungen der Beteiligten oder personeller und struktureller Veränderungen im Projektumfeld, die sich unter ande-

rem auch durch die erfreuliche Einwerbung weiterer Projektmittel zu diesem Themenfeld ergeben können, wie dies an der HOCHSCHULE ROSENHEIM der Fall war (siehe Hinweis zum Projekt *R'N'B* auf Seite 155, Fußnote 131).

Insgesamt können die fünf benannten Punkte als Stolpersteine und somit Herausforderungen in der Umsetzung der Projektaktivitäten herausgestellt werden. Sie markieren damit zugleich die *Erfolgsfaktoren* für die Umsetzung, da das Projektvorhaben beziehungsweise die Initiative erst erfolgreich ist, wenn es gelingt, diese Herausforderungen zu bewältigen. Bei einer Klausurtagung des RoQ'n RoL-Teams anlässlich einer Zwischenbilanz bisher erzielter Ergebnisse im Januar 2012¹³⁶ wurden die strategischen Zielsetzungen des Vorhabens zusammengefasst: Die Initiative will 1.) eine lernerzentrierte Lehre fördern, 2.) ein selbstorganisiertes Lernen fördern und 3.) eine Qualitäts- und Kooperationskultur stärken. Zudem wurde beschlossen, in der Außendarstellung das Wort *Projekt* zukünftig zu vermeiden und anstelle dessen von einer *Initiative* zu sprechen.¹³⁷

136 Der Teilnehmerkreis der Klausurtagung hat sich auf die wissenschaftlichen Projektmitarbeiterinnen SARAH GEIBEL und SUSANNE SCHESTAK sowie den Autor dieser Arbeit beschränkt. Die Ergebnisse wurden sowohl im erweiterten Kreis des RoQ'n RoL-Teams (Vizepräsident ECKHARD LACHMANN, RoQ'n RoL-Botschafterin STEFANIE WINTER, Didaktikbeauftragte CLAUDIA SCHÄFLE und ein Team von studentischen Hilfskräften) und der QLS-Kommission (siehe Fußnote 122 auf Seite 141) vorgestellt.

137 Siehe hierzu auch den Artikel *Erfolgsfaktoren für den Wandel in der Lehre* (vgl. Zinger 2012).

„Letztlich zählt das, was wirkt – warum auch immer.“

(Strikker/Bongartz 2006, S. 25) ¹³⁸

5 Zusammenführende Betrachtung und Schlussfolgerung

Es sind zwei zentrale Strömungen benannt und beschrieben worden, die das Hochschulstudium nach Bologna prägen: Die Studienreformenanstrebungen im Rahmen des Bologna-Prozesses selbst und eine didaktische Neuausrichtung, die sich auf Basis eines wandelnden Lernverständnisses vollzieht. Betrachtet man den Wandel des Studiums unter der Frage, inwieweit sich die Lehr- und Lernkultur derzeit an Hochschulen verändert, bewegt sich dieser Wandel irgendwo „zwischen“ diesen beiden Strömungen – so die Grundannahme dieser Arbeit.

In der zusammenführenden Betrachtung werden **a)** die beiden Veränderungsströmungen und der Kern der beiden Strömungen pointiert herausgestellt und damit der Wandel des Studiums näher bestimmt. Daraus ableitend werden **b)** Schlussfolgerungen zur Einschätzung und für die Umsetzung des Wandels gezogen. Fokussiert wird die zusammenführende Betrachtung auf die zentrale Ausgangsfrage dieser Arbeit: Inwieweit vollzieht sich ein Lehr- und Lernkulturwandel aufgrund der beiden aufgezeigten Strömungen an den Hochschulen in Deutschland?

(a) Bei den folgenden Überlegungen zu den Veränderungen des Hochschulstudiums wird der Begriff Studium – wie bereits in der Einleitung erwähnt – nicht im engeren Sinne einer curricularen und organisatorischen Hülle für einen Studiengang verstanden, sondern bezeichnet den didaktischen und organisatorischen Rahmen, in dem das Lehren und Lernen an Hochschulen grundsätzlich verortet ist. Es geht somit nicht um veränderte Anforderungen und konkrete Ausgestaltungsfragen bezüglich eines Studienganges, sondern um übergreifende Veränderungstendenzen und sich wandelnde Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Um den gemeinsamen Kern der aufgezeigten Veränderungsströmungen pointiert darstellen zu können, wird zunächst in knappen Zügen eine Zwischenbilanz zu den beiden Entwicklungen gezogen:

(1.) Veränderungsströmung: Studienstrukturreformen

In einer Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung stellt MARTIN WINTER vom INSTITUT FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG (HOF) fest, dass

¹³⁸ Das Zitat stammt aus dem Artikel von FRANK STRIKKER und KERSTIN BONGARTZ zu den *Erfolgsfaktoren für Change-Prozesse* und bezieht sich auf die Einsicht, dass zwar die Ansatzpunkte für Vorhersagen von Veränderungsprozessen immer präziser werden, der Verlauf aber dennoch häufig von Zufällen geprägt ist (vgl. Strikker/Bongartz 2006, S. 25). Diese Erkenntnis ist auch auf die hier vorgestellten Überlegungen von Interesse und wird später nochmals aufgegriffen.

es trotz der im Vergleich zu anderen Ländern erhöhten Regelungsdichte in Deutschland, beispielsweise durch Vorgaben der KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK), kaum inhaltliche und didaktische Festlegungen zur Konzeption von Studiengängen gibt und somit hohe Spielräume in der Ausgestaltung der neuen Studienstrukturelemente bestehen (vgl. Winter 2009, S. 15f). Insgesamt werden drei Vorgaben benannt, die indirekte Anforderungen an die inhaltliche und didaktische Konzeption des Studiums stellen:

- Zum einen ist dies die unter dem Stichwort employability eingeforderte erhöhte Anforderung zur Berufsqualifizierung des Studiums. Wie in Kapitel 2 aufgezeigt wurde, wird das Thema durch den Bologna-Prozess lediglich neu akzentuiert. Die Frage nach dem Praxisbezug wird seit langem eingefordert, immer wieder kontrovers diskutiert und hat zur Entstehung der Zwei-Typen-Struktur in Deutschland beigetragen. Auch ULRICH TEICHLER betont, dass durch den Bologna-Prozess kein bestimmtes Konzept der Berufsbefähigung, sondern grundsätzlich eine professionelle Relevanz des Studiums, insbesondere der ersten Studienstufe, eingefordert wird (vgl. Teichler 2010, S. 41). Aufgeworfen werden dadurch Fragen zur Beziehung von Studium und Beruf und zur beruflichen Relevanz des Studiums (vgl. a.a.O., S. 51). Aus didaktischer Sicht ergeben sich daraus Fragen zur hochschuldidaktischen Gestaltungsmöglichkeit von Praxisbezügen innerhalb einer Lehrveranstaltung, eines Studiengangmoduls oder eines gesamten Studiengangs. Bei aller Kontinuität dieses Themas sorgt der Bologna-Prozess für neue inhaltliche Akzentverschiebungen, die durch die Auseinandersetzung mit der Idee, das Studium stärker an Learning-Outcomes und dem Kompetenzerwerb der Studierenden auszurichten, ersichtlich werden. Immer weniger lassen sich die konkreten Anforderungen auf einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten reduzieren, die sich aus der praktischen Tätigkeit ergeben. Vielmehr geht es verstärkt um die Bewältigung situativer Anforderungen, die einer dynamischen Veränderung unterliegen und deshalb in hohem Maße reflexives und selbstorganisiertes Handeln erfordern (vgl. Wildt 2007, S. 66 sowie die Ausführungen in den Abschnitten 2.4.2 und 2.4.3).

- In enger Verbindung steht damit die Forderung nach der Integration von Schlüsselkompetenzen, also von überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in das Studium (vgl. Winter 2009, S. 16). Freigestellt wird laut Empfehlungen des AKKREDITIERUNGSRATES vom 20. Juni 2005, in welcher Form Schlüsselkompetenzen im Studium verankert werden, also beispielsweise in additiver Form, das heißt in eigenen fachübergreifenden Modulen, oder in integrativer Form, das heißt in bestehende Studiengangmodule integriert werden.

- Eingefordert wird des Weiteren der „shift from teaching to learning“, also der in dieser Arbeit beschriebene Perspektivenwechsel in der Lehre. Die Gestaltung des Studiums soll sich in diesem Zuge verstärkt am studentischen Arbeitsaufwand (und weniger am Lehraufwand) und den Lernergebnissen sowie dem Kompetenzerwerb der Studierenden (und damit weniger am tradierten Kanon von Fachinhalten) orientieren. Insbesondere über die Modularisierung und die Beschreibung von Learning Outcomes und Qualifikationsrahmen soll dieser Perspektivenwechsel strukturell verankert werden.

Obwohl die Bologna-Reformen sich auf die strukturelle Ausgestaltung des Studiums konzentrieren und kaum inhaltliche und didaktische Vorgaben für das Studium gemacht werden, lässt sich feststellen, dass im Verlauf des Bologna-Prozesses zwingend curriculare Fragen aufgeworfen werden und im Zuge der Nachfolgekongressen inhaltliche und didaktische Aspekte immer stärker in den Vordergrund gerückt sind (vgl. Teichler 2010, S. 36).

Zur Verdeutlichung dieser Tendenz dient ein Blick auf die Ergebnisse der vergangenen Bologna-Ministerkonferenzen in den Jahren 2009 und 2010: Auf der Bologna-Jubiläumskonferenz im März 2010 in Wien und Budapest wurde unter anderem eingeräumt, dass die Aktionslinien des EUROPÄISCHEN HOCHSCHULRAUMS (siehe Seite 38) unterschiedlich gut umgesetzt wurden und „einige Ziele und Reformen von Bologna nicht richtig umgesetzt und vermittelt wurden.“ (Budapest/Wien Communiqué 2010, S. 1) Angesprochen wird damit einerseits die Notwendigkeit einer „Verbesserung der Kommunikation und des Verständnisses des Bologna-Prozesses unter allen Betroffenen und in der Gesellschaft insgesamt“ (a.a.O., S. 2) und andererseits die Erfordernis der Fortsetzung der Reformbemühungen. Die inhaltlichen Schwerpunkte für die Fortführung der Reformen wurden bereits ein Jahr zuvor bei der Ministerkonferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve festgelegt und hierfür ein Zeitraum von weiteren zehn Jahren – bis zum Jahr 2020 – bestimmt.¹³⁹ Unter der Überschrift *Lernen für die Zukunft: Prioritäten in der Hochschulbildung für das kommende Jahrzehnt* werden zahlreiche Aspekte benannt, die aus Sicht der europäischen Bildungsminister für die kommende Dekade von hoher Bedeutung sind. Herauszulesen ist daraus auch eine Konkretisierung der gewünschten didaktischen Grundausrichtung. So werden beispielsweise unter der Überschrift *Studierenden-zentriertes Lernen und der Lehrauftrag der Hochschulen* neue Lehr- und Lernansätze und wirksame Unterstützungs- und Beratungsstrukturen auf allen drei Stufen der Curricular eingefordert, die verstärkt auf die Lernenden ausgerichtet sind. Kontinuierliche curriculare Reformen sollen flexible und verstärkt auf individuelle Bedürfnisse angepasste Bildungswege hervorbringen. Zudem soll der Verbesserung der Qualität der Lehre besondere Beachtung geschenkt und Leitlinien für Qualitätssicherung weiter umgesetzt werden. Unter verschiedenen Überschriften werden weitere Herausforderungen benannt, die direkte oder indirekte Anforderungen an die didaktische Ausgestaltung des Studiums beinhalten: So etwa die Steigerung der Beteiligung von unterrepräsentierten Gruppen in der Hochschulbildung (unter der Überschrift *Soziale Dimension*), die Notwendigkeit, Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, die für das gesamte Berufsleben relevant sind (unter der Überschrift *Beschäftigungsfähigkeit*), sowie die Unterstützung der Persönlichkeitsbildung (unter der Überschrift *Lebenslanges Lernen*) (vgl. Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué 2009, S. 2f).

¹³⁹ In Deutschland wurden zentrale Weiterentwicklungsschritte der Reformen von der KMK am 15.10.2009 beschlossen. Vor dem Hintergrund des bundesweiten Bildungsstreiks wurden unter anderem die Kritikpunkte stoffliche Überfrachtung, zu hohe Prüfungsdichte, zu rigide Festlegung der Regelstudienzeiten und der Zugangsvoraussetzungen, unzureichende Äquivalenzregelungen in den Prüfungsordnungen und die Verschlechterung der nationalen und internationalen Mobilität aufgegriffen (vgl. KMK 2009).

Festzuhalten ist, dass die Hochschulen relativ frei in der Ausgestaltung der neuen Studienstrukturen sind, aber durch die formalen Konstruktionsbestimmungen inhaltliche und didaktische Überlegungen angestoßen werden müssen. Wie kann beispielsweise ein 6-semesteriger Bachelor-Studiengang sinnvoll aufgebaut sein, damit dieser inhaltlich nicht überfrachtet, sondern ein abwechslungsreiches, am Kompetenzerwerb der Studierenden orientiertes Lernumfeld geschaffen wird? Die Modularisierung bietet hierzu beispielsweise eine sinnvolle Strukturvorgabe, die allerdings didaktisch und inhaltlich noch unzureichend genutzt und ausgeschöpft wird (siehe die Überlegungen zur kompetenzorientierten Modularisierung ab Seite 61).

Trotz aller aufgezeigten Zieldivergenzen und zum Teil konträren Trends der Studienstrukturreform und dem weiteren Handlungs- und Nachbesserungsbedarf bei der Umsetzung der Reformen liefern die neuen Studienstrukturelemente mit Blick auf die didaktische Konzeption des Studiums viele nützliche Anregungen und sind in ihrer didaktischen Grundausrichtung in vieler Hinsicht anschlussfähig an aktuelle Überlegungen zu Lehr- und Lernvorstellungen.

(2.) Veränderungsströmung: Didaktische Neuausrichtung

Ein aktuelles Lehr- und Lernverständnis lehnt die Vorstellung einer Außensteuerung des Lernens ab und betont hingegen die Eigendynamik und innere Strukturiertheit des Lernens. In aktuellen Lehr- und Lernkonzepten wird Lernen als eigenverantwortliches, planvolles Handeln begriffen, wobei der Selbststeuerung des Lernprozesses ein hoher Stellenwert beigemessen und dem Lernenden eine aktive und konstruktive Rolle beim Wissenserwerb zugeschrieben wird. Die Anforderungen an die Rolle der Lehrenden und an die Gestaltung eines Studiums werden dadurch vielfältiger: Tätigkeiten oder Maßnahmen, die sich auf die Begleitung der individuellen Lernprozesse und der Unterstützung eines selbstorganisierten, kooperativen Lernens beziehen, geraten im Vergleich zu Tätigkeiten, die sich auf die Aufbereitung und Präsentation von Lerninhalten beziehen, stärker in den Fokus. Zugleich wird den Lernenden dadurch verstärkt die Eigenverantwortlichkeit für den Lernerfolg nahe gelegt und die persönliche Lernmotivation, individuelle Lerninteressen und die Entwicklung von Lernstrategien gewinnen an Bedeutung.

In den Überlegungen im Abschnitt 3.3 zur „exzellenten Lehre“ wurde verdeutlicht, dass der Sichtwechsel vom Lehren zum Lernen neue didaktische Anforderungen hervorhebt und die Begleitung der Unterstützung der Lernprozesse in den Mittelpunkt rückt. Allerdings entfällt dadurch nicht die Darstellung und Vermittlung von Inhalten als Bestandteil und Anforderung guter Lehre und sie wird dadurch auch nicht unwichtiger. Vielmehr geht es um die Wahrnehmung unterschiedlicher Anforderungen und einer Grundhaltung in der Lehre, die sich auf die nicht Steuerbarkeit des Lernprozesses einlässt und aus diesem Grund selbstorganisiertes und eigenverantwortliches Lernen fördert. Lehre darf sich deshalb auch nicht auf gut strukturierte Wissensaufbereitung und -darstellung beschränken.

Eine zentrale Voraussetzung für den Wandel der Lehr- und Lernkultur ist meines Erachtens die Bereitschaft zur persönlichen Auseinandersetzung über das eigene Rollenverständnis - sowohl seitens der Lehrenden wie auch der Lernenden. Erst dann kann ein Wandel, sowohl innerhalb des praktischen Lehr- und Lernhandelns stattfinden, wie auch in der Folge im Umgang mit den strukturellen Rahmenbedingungen und Gestaltungsspielräumen eines Studiums.

In einem nächsten Schritt werden die Überlegungen zur didaktischen Neuausrichtung auf die Situation an den Hochschulen zugespitzt, um einen Einblick zu erhalten, mit welchen Ansätzen und Initiativen derzeit eine veränderte Lehr- und Lernkultur im Hochschulbereich verfolgt wird. Hierzu werden in zusammenfassender Form die Ansatzpunkte und Ideen der zehn Hochschulen vorgestellt, die über den Wettbewerb *Exzellente Lehre* mit einer Summe von jeweils etwa 1 Million Euro für einen Zeitraum von drei Jahren (2010-2013) gefördert werden. Die Idee zur Ausschreibung des Wettbewerbs, der gemeinsam von der KULTUSMINISTERKONFERENZ und dem STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT durchgeführt wurde, entstand in Reaktion auf die Exzellenzinitiative (siehe die Ausführungen hierzu auf Seite 107f). Durch den Wettbewerb werden innovative hochschulweite Konzepte für die Qualitätsentwicklung in der Lehre gefördert. Die Konzepte der zehn Hochschulen, die sich von den insgesamt 108 eingereichten Bewerbungen bei dem Wettbewerb durchsetzten, zeichnen sich durch gemeinsame Merkmale aus, die zur Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur beitragen sollen: Insbesondere sind dies „die Professionalisierung der Lehre, die Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden, die Schaffung von Freiräumen für Studierende und Lehrende sowie die Transparenz des Lehr- und Lerngeschehens.“ (Krull u.a. 2010, S. 8)

Konkrete Ideen für die Professionalisierung der Lehre beziehen sich beispielsweise auf lehrbegleitende Coaching-Programme (mit Einzelcoaching und Team-Coaching-Angeboten), auf Freiwilligkeit basierende kollegiale Lehrveranstaltungs-hospitationen, sowie auf die Gründung von so genannten *Professionellen Lehr- und Lerngemeinschaften* (PLG), in denen studentische Arbeitsgruppen und Gruppen von Lehrenden sich zweitweise unabhängig voneinander und zum Teil gemeinsam über Lehr- und Lernthemen austauschen. Die Bedeutung der Lehre wird durch die Schaffung von Freiräumen angehoben (beispielsweise durch Freisemester oder Reduzierung des Lehrdeputats zum Zwecke der Weiterentwicklung der Lehre) sowie durch eine verstärkte Berücksichtigung der Lehrkompetenzen im Rahmen von Berufungsverfahren. Aufgegriffen werden hier die aktuellen Forderungen aus den Positionspapieren des WISSENSCHAFTSRATES *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium* (siehe Abschnitt 3.1) und der HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: *Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen* (vgl. HRK 2008, S. 5f) bezüglich des Aufbaus von Angeboten und Anreizstrukturen zur Weiterbildung in der Lehre und der Anhebung des Stellenwertes der Lehre insgesamt.

Die Unterschiedlichkeit der Studierenden hinsichtlich ihrer Stärken und Interessen sowie ihrer Herkunft und ihres Wissensstandes soll bereits vor Beginn des Studiums beispielsweise durch so genannte Self-Assessments aufgegriffen werden und während des Studiums durch die Unterstützung des Aufbaus von Selbstlernkompetenzen, durch Orientierungsangebote in der Studieneingangsphase sowie Peer Tutorin

und Peer Learning-Konzepte stärkere Berücksichtigung finden. Mit mediengestützten Angeboten soll zusätzlich auf den Beratungs- und Informationsbedarf reagiert werden und durch den Einsatz von ePortfolios, Online-Studierendenpanels und web-basierten Lerncommunitys sollen die individuellen Lernfortschritte dokumentiert, begleitet und reflektiert werden. Ähnlich wie im Bereich der Lehre eine Anhebung der Lehrkompetenz und des Stellenwertes der Lehre insgesamt verfolgt wird, werden auch die Fähigkeit zum Lernen, die Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der Studierenden und der Stellenwert des Lernens insgesamt gefördert. Besonders deutlich wird dies neben den bereits aufgeführten Beispielen etwa durch folgende Ideen: Die Einführung eines so genannten „Individual Tracks“ (der Studierenden individuelle und interdisziplinäre Lernwege eröffnet), die Organisation von wöchentlich stattfindenden interdisziplinären Studientagen, die gezielte Förderung von selbstorgansierten Studieninitiativen und die Durchführung eigener Forschungsprojekte ab dem zweiten Studienjahr.

Interessant ist auch die verstärkte Verankerung des Themas Qualität in der Lehre in der Hochschule, beispielsweise durch hochschulweite Lehr-/Lernkonferenzen, die Gründung eines externen Beirats für Studium und Lehre oder die Etablierung eines „Vorstand Lehre“ und eines Parlaments der Studiendekane. Diese Aktivitäten deuten meines Erachtens auch darauf hin, dass Lehre an Hochschule verstärkt als strategisch bedeutsames Thema wahrgenommen und kooperativ angegangen wird.

Die Einblicke in die Initiativen, die über den Wettbewerb *Exzellente Lehre* gefördert werden, zeigen drei Bereiche auf, an denen Maßnahmen zur Förderung einer Lehr- und Lernkultur an Hochschulen ansetzen können: Ansatzpunkte sind in der Förderung des Lehrens, in der Unterstützung des Lernens und in der Anregung des Austausches über die Gestaltung des Lehrens und Lernens an einer Hochschule insgesamt zu sehen.

Diese drei Ansatzpunkte dienen als Ausgangspunkt für die folgende zusammenführende Betrachtung und die Schlussfolgerungen zu den beiden vorgestellten Veränderungsströmungen.

(3.) Zusammenführung: Gemeinsamer Kern beider Veränderungsströmungen

Das Studium an einer Hochschule konstituiert sich durch das Lehren und Lernen. Aktuelle Entwicklungen, wie etwa die Studienreformen und der Diskurs über hochschulisches Lehren und Lernen, geben dabei bestimmte inhaltliche Akzentsetzungen vor. Es gilt die Gestaltung eines Studiums an diesen Akzentsetzungen auszurichten.

Über das folgende Schaubild wird diese Sicht auf ein Studium, welches sich am Lehren und Lernen ausrichtet, verdeutlicht und zugespitzt.

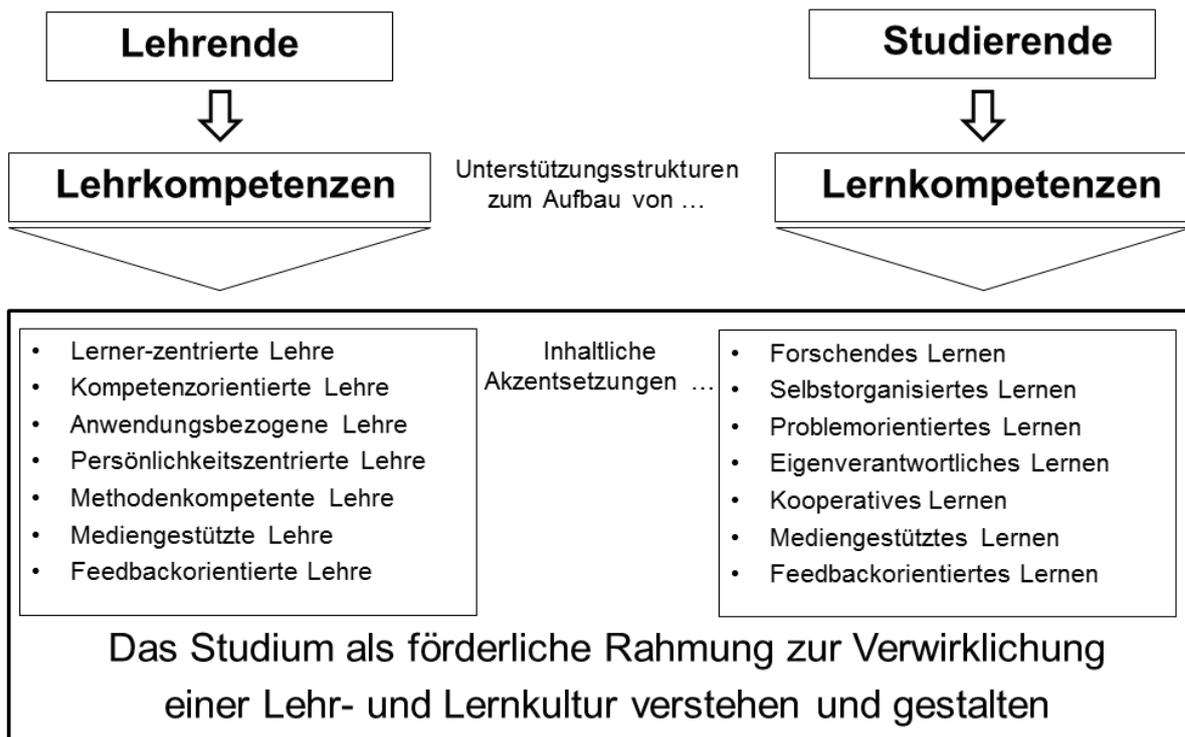


Abb. 24: Ausrichtung des Studiums am Lehren und Lernen

Damit sich der Wandel der Lehr- und Lernkultur im Rahmen des Studiums vollziehen kann, muss der Aufbau von Lehr- und Lernkompetenzen unterstützt werden. Die didaktischen Akzentsetzungen bei der Förderung der beiden Kompetenzfelder, die sich aus meiner Sicht aus den beiden vorgestellten Veränderungsströmungen ergeben, beziehungsweise durch diese eingefordert werden, werden im Folgenden kurz erläutert. Dabei geht es nicht um eine Beschreibung der didaktischen Konzepte, die teilweise mit den gewählten Ausrichtungen in Verbindung stehen, sondern um die damit zum Ausdruck kommende Akzentsetzung und wie diese im Zusammenhang der Veränderungsdynamik steht.

- **Lerner-zentrierte Lehre:** Eines der Schlüsselkriterien für den Wandel der Lehr- und Lern-Kultur ist die Studierendenorientierung, womit der Lernprozess der Studierenden in den Mittelpunkt gerückt wird. Gefordert wird, dass die Lehre sich am Lernen ausrichtet. Die Modularisierung der Studiengänge muss hierzu noch verstärkt als Instrument erkannt und genutzt werden.
- **Kompetenzorientiertes Lehren:** Meint eine Zuspitzung der Studierendenorientierung hinsichtlich der Ausrichtung an den Lernergebnissen der Studierenden. Dies wird derzeit beispielsweise durch die Beschreibung von Learning Outcomes und Qualifikationsrahmen sehr deutlich eingefordert.
- **Anwendungsbezogene Lehre:** Die Diskussion über den Begriff employability und die verstärkte Verankerung von Schlüsselkompetenzen legt diese Ausrichtung in der Lehre nahe. Gemeint ist damit allerdings keine einseitige Orientierung an (kurzfristigen) Berufsmarktinteressen.

- **Persönlichkeitszentrierte Lehre:** Unterstrichen werden soll damit die Bedeutung der persönlichen Auseinandersetzung des Lehrenden mit seiner Rolle als Lehrender. Lehrende können in ganz unterschiedlicher Art und Weise studierendenzentrierte Lehre verwirklichen: Es gilt einen eigenen, zur Persönlichkeit passenden Weg zu finden.
- **Methodenkompetente Lehre:** Das Wissen über und die Beherrschung von unterschiedlichen Lehrmethoden sind der Schlüssel zu einer abwechslungsreichen und aktivierenden Lehre, die auch den unterschiedlichen Lerntypen gerecht wird. Das didaktische Repertoire muss vor allem auch das Arrangement von Lernumgebungen und die Lernberatung einbeziehen.
- **Mediengestützte Lehre:** Wie im Abschnitt 3.4 aufgezeigt, bieten die sich „ständig erneuernden Medien“ immer wieder auch neue Möglichkeiten zur Unterstützung des Lehrens. Aktuelle medientechnische Entwicklungen eröffnen insbesondere die Chance, eine studierendenzentrierte Lehre zu unterstützen.
- **Feedbackorientierte Lehre:** Betont die Bedeutung des kollegialen Austausches und das Einholen von Rückmeldungen der Studierenden. Die eigene Lehre wird auf diese Weise einer Selbstkontrolle und Reflexion unterzogen und es können Impulse zur Verbesserung der Lehre aufgegriffen werden. Das Thema Qualitätssicherung ist auch im Studienreformprozess verankert, allerdings mit einer zum Teil kritischen Ausprägung (siehe Abschnitt 3.3).

Die im Bereich der Lernkompetenzen benannten Akzentsetzungen können teilweise als „Gegenstück“ zu der in gleicher Reihenfolge genannten Lehrausrichtung verstanden werden. Aus diesem Grund wird bei der Beschreibung der Lernakzentsetzungen nicht nochmals gesondert auf die Anknüpfungspunkte zu den Veränderungsströmungen verwiesen. Seitens des Lernens können die über die Studienreformen und den didaktischen Diskurs eingeforderten Ausrichtungen wie folgt näher beschrieben werden.

- **Forschendes Lernen:** Betont die Anforderung, dass sich das Lernen an Hochschulen am Forschen orientiert und sich Lernen in einer Gemeinschaft zwischen Lehrenden und Lernenden vollzieht.
- **Selbstorganisiertes Lernen:** Die Selbstorganisation der Studierenden und Eigendynamik des Lernens stehen im Mittelpunkt. Die Aufgabe besteht insbesondere in der Bewusstmachung der persönlichen Lerninteressen sowie der Entwicklung von Lernzielen und -strategien.
- **Problemorientiertes Lernen:** Meint eine Ausprägung des Lernens im Sinne eines anwendungsbezogenen Lernens. Begrifflich könnten hierfür auch Konzepte eines fallbezogenen, projektbezogenen oder handlungsorientierten Lernens stehen.

- Eigenverantwortliches Lernen: Spricht vor allem das Bewusstsein an, dass Lernende für ihre Lernprozesse selbst verantwortlich sind. Im Mittelpunkt steht ein expansives, an eigenen Interessen ausgerichtetes Lernen.
- Kooperatives Lernen: Ein Lernen an Hochschulen, bei dem es um ein tiefergehendes Verständnis von Zusammenhängen geht, ist geprägt durch den Austausch und die Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und den Lehrenden.
- Mediengestütztes Lernen: Der kompetente Umgang mit Medien ist eine wichtige Voraussetzung für effektives Lernen und bietet Hilfestellung für unterschiedliche Lernaktivitäten.
- Feedbackorientiertes Lernen: Es geht um ein Lernen, welches sich sowohl externer Einschätzung und Bewertung stellt, wie auch einen selbsteinschätzenden Umgang mit den eigenen Lernfortschritten pflegt.

Eine notwendige Voraussetzung für einen Wandel des Studiums ist meines Erachtens in der Unterstützung des Aufbaus von Lehr- und Lernkompetenzen mit den beschriebenen Akzentsetzungen zu sehen. Die Gestaltung des Studiums muss sich dabei als förderliche Rahmung dieser Lehr- und Lernkompetenzen verstehen und als solches verwirklicht werden. Dies kann am ehesten unter Einbindung aller Hochschulakteure in einem kreativen Austausch- und Gestaltungsprozess gelingen. Mit diesem Hinweis, der bei den folgenden Schlussfolgerungen zur Einschätzung des Lehr- und Lernkulturwandels an Hochschulen und der Umsetzung dieses Wandels eine zentrale Rolle spielt, kann auf den nächsten Abschnitt übergeleitet werden.

(b) Die Schlussfolgerungen zur Einschätzung des Wandels der Lehr- und Lernkultur an Hochschulen werden in drei Punkten zusammengefasst, die im Sinne von Handlungsempfehlungen für die Umsetzung des Wandels gelesen werden können.

1. Die Auseinandersetzung mit dem Lehren und Lernen fördern

Die eigentliche Reformperspektive aus Sicht der Hochschuldidaktik liegt darin, das Lehren vom Lernen her neu zu denken. Eine Anforderung, die über kurzfristige Anpassungsprozesse hinausgeht und zumeist eine grundlegende Einstellungs- und Verhaltensänderung seitens des Lehrenden bedarf (vgl. Welbers 2009, S. 12). Durch diesen Perspektivwechsel, der international mit der Forderung eines „shift from teaching to learning“ postuliert wird, treten Lehr- und Lernszenarien in den Vordergrund, die das aktive Lernen der Studierenden fördern. Ansätze, wie sie beispielsweise unter den Bezeichnungen eines forschenden, fallbezogenen oder projektorientierten Lernens näher beschrieben werden, gelten hierfür als besonders geeignet. Bei dieser Art von Lehr- und Lernsettings treten Studierende als Subjekte ihrer selbstverantworteten und selbstregulierten Lernprozesse in den Mittelpunkt. In hochschulischen Lernkontexten stehen zumeist komplexe und authentische Aufgabenstellungen im Vordergrund, die kooperativ bearbeitet werden und den reflexiven

Umgang mit dem eigenen Lernprozess einbeziehen (vgl. Wildt 2009, S. 30 in Bezug auf den Ansatz des situierten Lernens).

Diese komprimierte Charakterisierung des hochschulischen Lernens verdeutlicht die hohe Anforderung, die sich an Lehrende und Lernende stellt. Schlüsselbegriffe für die Ausrichtung der Anforderungen, die derzeit eingefordert werden, sind die Studierendenorientierung und die Kompetenzorientierung. Deutlich wird durch diese Akzentsetzung, dass der Aspekt der Wissensvermittlung und die Reproduktion von Wissensinhalten nur als ein Teilziel des Lehrens und Lernens an Hochschulen betrachtet werden kann. Denn zum einen gilt es neben der Fachkompetenz auch andere Kompetenzbereiche, wie Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen im Blick zu haben und zum anderen müssen lernförderliche Rahmenbedingungen und die Lernbegleitung außerhalb der Lehrveranstaltung berücksichtigt werden.

Der Nachvollzug des Perspektivwechsels bedarf einer persönlichen und kooperativen Auseinandersetzung möglichst aller Hochschulakteure (womit Studierende ausdrücklich einbezogen sind) mit aktuellen Lehr- und Lernauffassungen und mit den Anforderungen, die sich daraus für das Lehren und Lernen ergeben. Diese Auseinandersetzung wird bei jeder Person und jeder Hochschule zu unterschiedlichen Ergebnissen führen, was nicht zu befürchten, sondern zu begrüßen ist. Schließlich gibt es – und hier werden Hochschuldidaktiker nicht müde dies zu betonen – nicht die eine beste Lehre oder Lehrmethode und auch nicht nur ein Erfolgsrezept für einen gelingenden Lernprozess. Man könnte noch einen Schritt weiter gehen und sagen: Ist erst mal das Lerninteresse geweckt, ist jede Methode recht. In diesem Sinne wird nochmals das Eingangszitat dieses Kapitels aufgegriffen: „Letztlich zählt das, was wirkt – warum auch immer.“

2. Im kreativen Miteinander das Studium aktiv gestalten

Nicht deutlich genug kann immer wieder auf die Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Studienstrukturreformen und die zum Teil äußerst negativen Folgen auf die gewünschte Lehr- und Lernkultur hingewiesen werden. Hinzu kommen die unabhängig der Reformbemühungen bestehenden einengenden Rahmenbedingungen und die schwierige Ausgangssituation für das Lehren und Lernen an Hochschulen, die ansatzweise im Abschnitt 3.1 aufgezeigt wurden. Die Situation soll also weder beschönigt noch undifferenziert dargestellt werden. Damit die Studienstrukturreformen nicht auf der administrativen Oberfläche bleiben, sondern bis in den Kern der hochschulischen Lehr- und Lernkultur hineinwirken, gilt es die Studienstrukturen für die beschriebene didaktische Neuausrichtung zu nutzen. Dass die neuen Studienstrukturelemente hierzu Möglichkeiten eröffnen, erscheint vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit vorgestellten Grundideen und Umsetzungsvorschlägen unstrittig. Jedoch zeigen die bisherigen Entwicklungen, dass es noch weiterer Anstrengung zur Ausschöpfung der didaktischen Potentiale bedarf. Die Verbesserungsbemühungen dürfen sich meines Erachtens dabei nicht auf organisatorische Fragen beschränken, wie etwa eine verbesserte Prüfungsorganisation oder die Schaffung von so genannten Mobilitätsfenstern (vgl. KMK 2009), sondern müssen dazu führen, dass die didaktischen Intentionen, die mit den Studienstrukturen verbunden werden, in der Lehrpraxis ankommen.

Dies kann nur in einem kreativen Miteinander, welches auch hier wieder alle Hochschulakteure einbezieht, gelingen. Das Adjektiv *kreativ* erscheint in diesem Zusammenhang deshalb passend, da es eben keinen Leitfaden für die Gestaltung des Studiums gibt – auch wenn dies zahlreiche Empfehlungen und Handreichungen insbesondere aus dem hochschulpolitischen Umfeld suggerieren wollen. Es gilt das Studium im Sinne eines förderlichen Rahmens für das Lehren und Lernen zu gestalten und dazu die Studienstrukturen bestmöglich zu nutzen.

Die Strukturelemente für ein solches Vorhaben vorschnell als ungeeignet anzukreiden oder andere Akteure für die hinderlichen Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen an Hochschulen verantwortlich zu machen (beispielsweise Hochschulpolitiker, die Finanzknappheit, vermeintlich uninteressierte Studierende oder die Hochschulleitung), würden einem solchen kreativen Miteinander entgegenstehen. Erforderlich ist – und damit wird das zweite ausgewählte Adjektiv zu diesem Punkt unterstrichen – eine *aktive* Herangehensweise der Hochschulakteure zu verfolgen, mit dem Ziel, eine förderliche Lehr- und Lernumgebung zu schaffen. Es gilt – wie dies OLAF-AXEL BUROW in seiner Beschreibung der Prinzipien einer *Positiven Pädagogik* ausdrückt – durch die „Chancen- und Visionsbrille“ zu blicken und die „Weisheit der Vielen“ zu nutzen (vgl. Burow 2011, S. 234f).

Grundvoraussetzung dafür ist allerdings, dass die Qualität von Lehre und Studium als strategisches Ziel an einer Hochschule fest verankert ist und die Studienstrukturen zur Ausgestaltung einer studierendenzentrierten Lehre ausgeschöpft werden. Dass es bei der Ausgestaltung des Studiums ebenfalls nicht die eine richtige Herangehensweise geben kann, betont auch GERHARD ROTH mit Blick auf gelingendes Lernen an Schulen, indem er für ein intensives Miteinander von Psycho-Neurowissenschaftlern, Pädagogen-Didaktikern und Schul-, Erwachsenen- und Weiterbildungspraktikern plädiert (vgl. Roth 2011, S. 313). So unterschiedlich die Herangehens- und Denkweisen auch sind, erst im Zusammenspiel entstehen die zu den Beteiligten passenden Lösungen. Eine zweites Mal erscheint das Eingangszitat als Schlusspunkt passend: „Letztlich zählt, das was wirkt – warum auch immer.“

3. Eine gelassene Grundhaltung einnehmen und Unterschiedlichkeit zulassen

ROLF ARNOLD und INGEBORG SCHÜBLER ziehen den Begriff Gelassenheit zur Beschreibung einer Grundhaltung des Lehrens heran und führen aus, dass nicht der Methodenwechsel an sich das Entscheidende ist, sondern ein verändertes didaktisches Anliegen, welches darin besteht, Lernende systematisch auf den aktiven Umgang mit der Konstruktivität des Wissens vorzubereiten. Der Begriff der Gelassenheit kann hierzu als Leitbegriff für die veränderte Haltung des Lehrenden, die sich von der Beherrschbarkeit und Planbarkeit von komplexen Lernprozessen verabschiedet, angesehen werden (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 80). Dabei ist Gelassenheit keinesfalls als eine passive Haltung im Lehr- und Lerngeschehen zu verstehen, sondern meint ein aktives Zulassen von Unterschiedlichkeit, beispielsweise bezüglich den Herangehensweisen und den Interessenschwerpunkten der Lernenden. Dabei muss der Lehrende zugleich eine andere Haltung zu seinem Fachwissen einnehmen – er muss erkennen und akzeptieren, dass sein eigenes Wissen konstru-

iert, unfertig und vorläufig ist, es also das „richtige“ Wissen nicht gibt (vgl. a.a.O., S. 78f).

Der Verweis auf die Einnahme einer gelassenen Grundhaltung ist nicht nur in Bezug auf das Lehren und Lernen hilfreich – insbesondere wenn einem ein konstruktivistisch geprägtes Lehr- und Lernverständnis nahe liegt, wie dies bei den beiden genannten Autoren der Fall ist – sondern kann auch nutzbringend für die Überlegungen zur Umsetzung des Wandels des Studiums herangezogen werden. Gerade der Blick auf das Praxisbeispiel in Kapitel 4 und die aufgezeigten Herausforderungen bei der Umsetzung eines Lehr- und Lernkulturwandels zeigen, dass ein solcher Wandel weder erzwungen noch gelenkt, sondern nur angeregt und ermöglicht werden kann. Den Verständigungs- und Aushandlungsprozessen müssen ausreichend Zeit und Gelegenheiten eingeräumt werden, damit das Bewusstsein über bestimmte Akzentsetzungen im Bereich des hochschulischen Lehrens und Lernens für die gesamte Organisation und nicht nur für wenige interessierte Personen fruchtbar wird. Damit sich die Akteure im Bereich Lehre und Studium mit den angestoßenen Veränderungen identifizieren, bedarf es vor allem Zeit und einer kontinuierlichen Fortführung und Weiterentwicklung der Aktivitäten, die den Wandel unterstützen.

Eine gelassene Haltung ist also für die praktische Umsetzung des Wandels sicherlich hilfreich, aber auch in Hinblick auf die in der Einleitung und in Rückbezug auf das Eingangszitat von GEORG CHRISTOPH LICHTENBERG verdeutlichte Tatsache, dass jede Veränderung mit Ungewissheiten einhergeht. Auch der Hinweis auf das Zulassen von Unterschiedlichkeit ist in grundsätzlicher Art in Hinblick auf die Diskussion über die Veränderungen des Hochschulwesens zu verstehen. Wie bereits weiter oben ausgeführt, erscheint eine polarisierende Denk- und Diskussionsweise eher hinderlich, vielmehr müssen bisherige Schwierigkeiten und mögliche Fehlentwicklungen behoben und die Potentiale, die die neuen Studienstrukturelemente und der didaktische Perspektivwechsel beinhalten, ausgeschöpft werden. Erst dann kann es gelingen, die aufgezeigten Veränderungsdynamiken für einen tiefgreifenden Lehr- und Lernkulturwandel zu nutzen. Eine alles andere als leichte Aufgabe, für die keine übergreifende, sondern für die jeweilige Hochschule passende Lösung gefunden werden muss. Womit ein letztes Mal auf das Zitat zu Beginn des Kapitels verwiesen werden kann: „Letztlich zählt das, was wirkt – warum auch immer.“

Literaturverzeichnis

AHD - Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. 2007: Eine zweite Welle der Reform - Hochschuldidaktik im Bologna-Prozess. Erklärung der Mitgliederversammlung vom 5.3.2007, in: AHD newsletter, Heft: Nr. 13, S. 2 (seit 2008 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd))

AR - Akkreditierungsrat 2004: Deskriptoren für die Zuordnung der Profile „forschungsorientiert“ und „anwendungsorientiert“ für Masterstudiengänge, im Internet unter: http://akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Beschluss_Deskriptoren.pdf, Stand: 01.03.2012

Arnold, Rolf 1996: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen, München: Verlag Franz Vahlen

Arnold, Rolf 2006: Die Unzeitgemäßheit der eLearning-Didaktik, in: Arnold, R./Lermen, M. (Hg.): eLearning-Didaktik, erschienen in der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band: 48, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-29

Arnold, Rolf 2007: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag

Arnold, Rolf 2008: Die Bildung Erwachsener als emotionale Suchbewegung, in: Arnold, R./Holzapfel, G. (Hg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik, erschienen in der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band: 52, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 215-241

Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia 2007: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen - Vielfalt gestalten, Augsburg: Ziel-Verlag

Arnold, Rolf/Schübler, Ingeborg 1998: Wandel der Lernkulturen; Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Arnold, Rolf/Schübler, Ingeborg 2003: Vorwort und einleitender Überblick, in: Arnold, R./Schübler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-13

Asendorf, Dirk 2001: Die virtuelle Magd. Der Boom des Online-Studiums blieb bislang aus. Die meisten Angebote sind Mogelpackungen, in: Die Zeit, Heft: 27, S. 67

Baecker, Jochen/Borg-Laufs, Michael/Duda, Lothar/Matthies, Ellen 1992: Sozialer Konstruktivismus - eine neue Perspektive in der Psychologie, in: Schmidt, S. J. (Hg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, 2. unveränd. Aufl., Frankfurt: Suhrkamp, S. 116-145

Bargel, Tino 2011: Nach der Reform ist vor der Reform - Studienqualität vor und nach Bologna, in: Nickel, S. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, Gütersloh: CHE - Centrum für Hochschulentwicklung, S. 218-225

Barkey, Peter 2007: Behaviorismus, in: Deutscher Verein f. öff. u. priv. Fürsorge (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit, 6. Aufl., Frankfurt: Eigenverlag des Deutschen Vereins, S. 99-100

Bartosch, Ulrich/Maile, Anita/Speth, Christine 2008: Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb). Version 5.1, im Internet unter: http://www.fbts.de/uploads/media/QRSArb_Version_5.1.pdf, Stand: 06.03.2012 (unter Mitwirkung einer Arbeitsgruppe des Fachbereichstages Soziale Arbeit (FBTS); verabschiedet vom FBTS in Lüneburg am 04.12.2008)

Bäumer, Michael/Malys, Boguslaw/Wosko, Michael 2004: Lernplattformen für den universitären Einsatz, in: Fellbaum, K./Göcks, M. (Hg.): eLearning an der Hochschule, Aachen: Shaker Verlag, S. 121-140

- Baumgart, Franzjörg** 2001: Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Berendt, Brigitte** 2005: The Shift from Teaching to Learning - mehr als eine 'Redewendung': Relevanz - Forschungshintergrund - Umsetzung, in: Welbers, U./Gaus, O. (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals, erschienen in der Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band: 116, Bielefeld: Bertelsmann, S. 35-41
- Bergen Kommuniké** 2007: Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen, im Internet unter: http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf, Stand: 28.04.2012
- Bergsdorf, Wolfgang** 2007: Der Weg der Universitäten aus der Krise, in: Bollenbeck, G./Wende, W. (Hg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft, München: Synchron Wissenschaftsverlag, S. 49-51
- Berlin Kommuniké** 2003: Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen, im Internet unter: http://www.bmbf.de/pubRD/berlin_communique.pdf, Stand: 26.02.2012
- BLK - Bund-Länder-Kommission** 2002: Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen, erschienen in der Reihe: Materialien für Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Band 101 (Hg: BLK) Bonn: BLK
- Bloch, Ernst** 1967: Tübinger Einleitung in die Philosophie I, 5. Aufl., Frankfurt: Suhrkamp
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung** 2008: Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn, Berlin: BMBF (Organisation und Durchführung der Erhebung: Tino Bargel, Michael Ramm, Frank Multrus. Ebenfalls im Internet unter: http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_zehn.pdf, Stand: 06.03.2012)
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung** 2011: Bildung und Forschung in Zahlen 2011, im Internet unter: www.datenportal.bmbf.de, Stand: 08.03.2012
- Bollenbeck, Georg/Saadhoff, Jens** 2007: Humboldts Tod. Über die Effekte der Hochschulreform, in: Bollenbeck, G./Wende, W. (Hg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft, München: Synchron Wissenschaftsverlag, S. 11-30
- Bosbach, Eva/Frank, Andrea** 2006: Bachelor, in: HRK - Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Glossary on the Bologna Process. English - German - Russian, Bonn: HRK - Hochschulrektorenkonferenz, S. 49-50
- Bremer, Claudia** 2011: E-Learning als Innovation in der Lehre - Ansätze zur hochschulweiten Organisationsentwicklung, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6, Heft: 3, S. 89-98
- Bretschneider, Falk** 2007: Niveau- und Profilagegrenzungen von Bachelor und Master, in: Bretschneider, F./Wildt, J. (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen, 2. vollst. überarb. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann, S. 222-235
- Bretschneider, Falk/Pasternack, Peer** 2005: Handwörterbuch der Hochschulreform, erschienen in der Reihe: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, (Hg: Bathke, G.-W./Cremer-Renz, C./Huber, L.u.a.) Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler
- Buchem, Ilona/Appelt, Ralf/Kaiser, Sascha/Schön, Sandra u.a.** 2011: Blogging und Microblogging - Anwendungsmöglichkeiten im Bildungskontext, in: Ebner, M./Schön, S. (Hg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T), im Internet unter: <http://l3t.eu>, Stand: 04.03.2012, S. 1-9
- Budapest/Wien Kommuniké** 2010: Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum, im Internet unter: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2010_Budapest-Wien-Erk%C3%A4rung.pdf, Stand: 26.02.2012

- Burow, Olaf-Axel** 2003: Möglichkeitsräume statt Unterricht - Wie Bildungseinrichtungen zu Kreativen Feldern werden, in: Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 249-261
- Burow, Olaf-Axel** 2011: Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück, Weinheim und Basel: Beltz
- Casper, Gerhard** 2001: Die Idee einer Universität, in: Die politische Bildung, Heft: 378, S. 45-56
- Ceylan, Firat/Fiehn, Janina/Paetz, Nadja-Verena/Schworm, Silke u.a.** 2011: Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses - Eine Expertise der Hochschuldidaktik, in: Nickel, S. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, Gütersloh: CHE - Centrum für Hochschulentwicklung, S. 106-122
- Clauß, Anette** 2007: Hochschuldidaktik im Zeichen von Bologna - Der persönliche Lehrweg. Entwicklungen in der Hochschullehre in den Niederlanden, in: neue praxis, Heft: 4, S. 333-347
- DAAD - Deutscher Akademischer Austauschdienst** 2008: Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis. Ein Leitfaden, Bonn: DAAD
- Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hg.)** 2008: Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen, erschienen in der Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 118 (Hg: AHD - Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V.), Bielefeld: Bertelsmann
- Dauber, Heinrich** 1997: Grundlagen Humanistischer Pädagogik, erschienen in der Reihe: Humanistische Pädagogik und Psychologie, (Hg: Bürmann, J./Dauber, H./Holzapfel, G.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- de Witt, Claudia** 2008: Lehren und lernen mit neuen Medien/E-Learning, in: Sander, U./Gross, F. v./Hugger, K.-U. (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag, S. 440-448
- DHV - Deutscher Hochschulverband** 2004: Deutscher Hochschulverband begrüßt Qualitätsoffensive der Wissenschaft (Presseinformation Nr. 20/2004, 20. Oktober 2004), im Internet unter: www.hochschulverband.de/cms/fileadmin/pdf/pm/pm20-04.pdf, Stand: 09.03.2012
- Ebersbach, Anja/Glaser, Markus/Heigl, Richard** 2008: Social Web, Konstanz: UVK/UTB
- Ebner, Martin/Schön, Sandra/Nagler, Walther** 2011: Einführung. Das Themenfeld "Lernen und Lehren mit Technologien, in: Ebner, M./Schön, S. (Hg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T), im Internet unter: <http://l3t.eu>, Stand: 04.03.2012, S. 1-13
- Edelmann, Walter** 2000: Lernpsychologie, 6. vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union
- Esdar, Wiebke/Gorges, Julia/Kloke, Katharina/Krücken, Georg u.a.** 2011: Lehre unter den Forschungshut bringen ... - Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht der Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler(inne)n, in: Nickel, S. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, Gütersloh: CHE - Centrum für Hochschulentwicklung, S. 192-203
- Euler, Dieter** 2008: Strategisches Management an Hochschulen. Theoretische Fundierungen und praktische Umsetzungsbeispiele, in: Stratmann, J./Kerres, M. (Hg.): E-Strategy. Strategisches Informationsmanagement für Forschung und Lehre, erschienen in der Reihe: Medien in der Wissenschaft, Band: 46, Münster: Waxmann, S. 11-28
- Europäische Kommission** 2008: Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft
- Faulstich, Peter** 2002: Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen, in: Faulstich, P./Gnahn, D./Seidel, S.u.a. (Hg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung, Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 61-98

Faulstich, Peter 2009: Lernorte – Flucht aus der Anstalt, in: Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten, Hamburg: VSA-Verlag, S. 7-28

Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim 2004: Lernen und Lehren - aus "subjektwissenschaftlicher Perspektive", in: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 10-28

Franke, Marion 1999: Hochschule als lernende Organisation. Zweidimensionaler Wandel am Beispiel einer Universität, erschienen in der Reihe: Schriftenreihe Socialia - Studienreihe Soziologischer Forschungsergebnisse, Band 34 (Hg: Kovac, V. D.) Hamburg: Verlag Dr. Kovac

Franz, Heike/Ruschin, Sylvia 2006: Modularisierung als Schlüsselinstrument der Studienreform, in: Journal Hochschuldidaktik (Online-Zeitschrift, herausgegeben vom Hochschuldidaktischen Zentrum (HDZ) in Dortmund), Jg. 17, Heft: 1, S. 4-6

fzs - freier Zusammenschluss von studentInnenschaften 2007: Stellungnahme des fzs zur Bolognafolgekonzferenz vom 16.-18. Mai 2007 in London im Mai 2007, im Internet unter: http://www2.fzs.de/uploads/stellungnahme_zur_bolognafolgekonzferenz_mai_2007_in_london.pdf, Stand: 01.03.2012

Gaiser, Birgit 2008: Lehre im Web 2.0 – Didaktisches Flickwerk oder Triumph der Individualität?, im Internet unter: http://www.e-teaching.org/didaktik/kommunikation/08-09-12_Gaiser_Web_2.0.pdf, Stand: 04.03.2012

Gauger, Jörg-Dieter 2006: Einführung in: Stelzner/Mackscheidt: Der "Bachelor" - Anregungen zur aktuellen Studienreformdebatte, in: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (Hg.): Zukunftsforum Politik (Broschürenreihe, Nr. 73), Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung, S. 7-14 (ebenfalls im Internet unter http://www.kas.de/db_files/dokumente/zukunftsforum_politik/7_dokument_dok_pdf_8593_1.pdf, Stand: 21.09.2007)

Gehlich, Volker 2000: Möglichkeiten und Grenzen des European Credit Transfer Systems (ECTS), in: Schwarz, S./Teichler, U. (Hg.): Credits an deutschen Hochschulen: Kleine Einheiten – große Wirkung, Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 57-76

Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg 2007: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff, Stuttgart: Kohlhammer

Hasebrook, Joachim 1995: Multimedia-Psychologie. Eine neue Perspektive menschlicher Kommunikation, Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag

Heinzel, Friederike/Marini, Uta 2009: Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik an der Universität Kassel, in: Roters, B./Schneider, R./Koch-Priewe, B.u.a. (Hg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 126-141

Hermanns, Harry 2007: Lernen, in: Deutscher Verein f. öff. u. priv. Fürsorge (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit, 6. Aufl., Frankfurt: Eigenverlag des Deutschen Vereins, S. 617-618

Holzkamp, Klaus 1993: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt, New York: Campus Verlag

HRK - Hochschulrektorenkonferenz 2007: ECTS im Kontext: Ziele, Erfahrungen und Anwendungsfelder, Bonn: HRK

HRK - Hochschulrektorenkonferenz 2008: Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen (3. Mitgliederversammlung der HRK am 22.4.2008), im Internet unter: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf, Stand: 06.03.2012

HRK - Hochschulrektorenkonferenz 2010: Herausforderungen Web 2.0. Beiträge zur Hochschulpolitik 11/2010, Bonn: HRK

- HRK - Hochschulrektorenkonferenz** 2011: Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2011/2012. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2011, Bonn: HRK (ebenfalls im Internet unter: http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2011_12_mit_Cover.pdf, Stand: 09.03.2012)
- Huber, Ludwig** 2001: Lehren, Lernen, Prüfen: Probleme und Chancen von Credit-Systemen, in: Welbers, U. (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften, erschienen in der Reihe: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, S. 43-59
- Huber, Ludwig** 2004: Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums, in: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, Heft: 2, S. 29-49
- Huber, Ludwig** 2009: 'Lernkultur' - Wieso 'Kultur'? Eine Glosse, in: Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U.u.a. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen, Bielefeld: Bertelsmann, S. 14-20
- Hüther, Jürgen** 2010: Neue Medien, in: Hüther, J./Schorb, B. (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 5., gegenüber der 4. unveränd. Aufl., München: kopaed, S. 345-351
- Issing, Ludwig J.** 2009: Psychologische Grundlagen des Online-Lernens, in: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, München: Oldenbourg Verlag, S. 19-34
- Kalz, Marco/Schön, Sandra/Lindner, Martin/Roth, Detlev u.a.** 2011: Systeme im Einsatz. Lernmanagement, Kompetenzmanagement und PLE, in: Ebner, M./Schön, S. (Hg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T), im Internet unter: <http://l3t.eu>, Stand: 04.03.2012, S. 1-7
- Karlhuber, Stefan/Wageneder, Günter** 2011: Einsatz kollaborativer Werkzeuge. Lernen und Lehren mit webbasierten Anwendungen, in: Ebner, M./Schön, S. (Hg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T), im Internet unter: <http://l3t.eu>, Stand: 04.03.2012, S. 1-6
- Kaufmann, Benedict** 2009: Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen - Maßnahmen und Effekte. Eine empirische Studie, Bonn: HRK
- Kerres, Michael** 2001: Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung, 2., vollst. überarb. Aufl., München, Wien: Oldenbourg Verlag
- Kerres, Michael** 2002: Bunter, besser, billiger? Zum Mehrwert digitaler Medien in der Bildung, im Internet unter: http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/kerres-itti_0.pdf, Stand: 04.03.2012, S. 187-192 (der Artikel ist erschienen in: it+ti - Informationstechnik und Technische Informatik, Sonderheft: Internet und neue Medien in der Aus- und Weiterbildung)
- Kerres, Michael** 2007: Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik - eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik?, in: Sesink, W./Moser, H./Kerres, M. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin, Wiesbaden: VS Verlag, S. 161-178
- Kerres, Michael** 2008: Mediendidaktik, in: Sander, U./Gross, F. v./Hugger, K.-U. (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag, S. 116-122
- Kerres, Michael/Hölterhof, Tobias/Nattland, Axel** 2011: Zur didaktischen Konzeption von "Sozialen Lernplattformen" für das Lernen in Gemeinschaften, in: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis in der Medienbildung, im Internet unter: www.medienpaed.com/2011/kerres1112pdf, Stand: 26.02.2012, S. 1-22
- Keupp, Heiner** 2008: Universität Adé!? (Abschiedsvorlesung am 15. Juli 2008 an der LMU München), im Internet unter: <http://www.psy.uni-muenchen.de/sps-rs/Texte/mainColumnParagraphs/0113/document/Abschiedsrede.pdf>, Stand: 01.03.2012
- Klauer, Karl Josef/Leutner, Detlev** 2007: Lehren und Lernen: Einführung in die Instruktionspsychologie, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union

Kleimann, Bernd/Wannemacher, Klaus 2003: Nachhaltigkeitsstrategien für E-Learning an den deutschen Hochschulen, Hannover: Hochschul-Informations-System

Klockner, Clemens 2005: Anmerkungen zum künftigen Verhältnis zwischen Fachhochschulen und Universitäten, in: Köhler, G./Kleinwächter, C. (Hg.): Bologna Universitäten? Über Umfang und Struktur des Tertiären Bereichs in Deutschland. Die Dokumentation der 24. Sommerschule, erschienen in der Reihe: Materialien und Dokumente, Hochschule und Forschung, Band: 108, Frankfurt: GEW, S. 70-75

KMK - Kultusministerkonferenz 2003: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003), im Internet unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf, Stand: 09.03.2012

KMK - Kultusministerkonferenz 2004: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000), im Internet unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf>, Stand: 09.03.2012

KMK - Kultusministerkonferenz 2005: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulen, im Internet unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf, Stand: 09.03.2012 (im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der KMK am 21.04.2005 beschlossen)

KMK - Kultusministerkonferenz 2009: Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses (Beschluss der 327. Kultusministerkonferenz am 15.10.2009), im Internet unter: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/weiterentwicklung-des-bologna-prozesses.html>, Stand: 08.03.2012

KMK - Kultusministerkonferenz 2010: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010), im Internet unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf, Stand: 09.03.2012

KMK - Kultusministerkonferenz 2011: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2010/2011, Bonn: KMK

Kraft, Susanne 2003: Anforderungen an Lehrende in virtuellen Lernumgebungen, in: Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 293-306

Kroell, Clemens /Ebner, Martin 2011: Vom Overhead-Projektor zum iPad - Eine technische Übersicht, in: Ebner, M./Schön, S. (Hg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T), im Internet unter: <http://l3t.eu>, Stand: 04.03.2012, S. 1-9

Krull, Wilhelm/Lorentz, Bernhard/Schlüter, Andreas 2010: Lehre neu denken. Die Zukunft des akademischen Lehrens & Lernens, Essen: Edition Stifterverband

Kühler, Larissa 2006: Hochschulreform in Deutschland nach amerikanischem Vorbild. Chancen, Möglichkeiten und Grenzen, Saarbrücken: VDM Verlag Müller

Langewiesche, Dieter 2007: Chancen und Perspektiven: Bildung und Ausbildung, in: Hügli, A./Küchenhoff, J./Müller, W. (Hg.): Die Universität der Zukunft. Eine Idee im Umbruch?, Basel: Schwabe AG, S. 88-100

Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué 2009: Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt, im Internet unter: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Leuven-Kommunique_2009-dt.pdf, Stand: 26.02.2012

Lichtenberg, Georg Christoph o.J.: Heft K [293], in: Promies, W. (Hg.): Sudelbücher II, 3. Aufl., 1994, Frankfurt: Zweitausendeins, S. 450

- London Kommuniké** 2007: Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung, im Internet unter: http://www.bmbf.de/pubRD/Londoner_Kommunikue_Bologna_d.pdf, Stand: 28.04.2012
- Ludwig, Joachim** 1999: Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 45, Heft: 5, S. 667-681
- Maturana, Humberto** 1994: Was ist erkennen?, München: Piper Verlag
- Maturana, Humberto/Pörksen, Bernhard** 2002: Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco J.** 1987: Der Baum der Erkenntnis, Bern und München: Scherz Verlag
- Mayer, Karl Ulrich** 2008: Das Hochschulwesen, in: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A.u.a. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, vollst. überarb. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 599-646
- Mielke, Rosemarie** 2001: Psychologie des Lernens: eine Einführung, Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer
- Miethe, Ingrid/Steher, Johannes** 2007: Modularisierung und forschendes Lernen. Erfahrungen und hochschuldidaktische Konsequenzen, in: neue praxis, Heft: 3, S. 250-264
- Mitchell, Terence N.** 2006: Tuning-Projekt, in: HRK - Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Glossary on the Bologna Process. English - German - Russian, Bonn: HRK - Hochschulrektorenkonferenz, S. 179-180
- Mitchell, Terence N.** 2007 (a): ECTS, das European Credit Transfer and Accumulation System, in: Bretschneider, F./Wildt, J. (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen, 2. vollst. überarb. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann, S. 289-297
- Mitchell, Terence N.** 2007 (b): Diploma Supplement, in: Bretschneider, F./Wildt, J. (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen, 2. vollst. überarb. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann, S. 308-312
- Mitchell, Terence N.** 2007 (c): ohne Titel, in: DAAD - Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.): Bologna in Deutschland. Erfahrungen und Einsichten der deutschen Bologna-Promotoren, Bonn: DAAD, S. 29-34
- Mittelstraß, Jürgen** 1994: Die unzeitgemäße Universität, Frankfurt: Suhrkamp
- Mittelstraß, Jürgen** 2002: Die Modernität der klassischen Universität, Marburg: Pressestelle der Philipps-Universität
- MMB - Institut für Medien- und Kompetenzforschung** 2011: Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren: Mobile und vernetzte Szenarien im Aufwind. Ergebnisse der Trendstudie MMB Learning Delphi 2011, im Internet unter: http://www.mmb-institut.de/monitore/trendmonitor/MMB-Trendmonitor_2011_II.pdf, Stand: 09.03.2012, S. 1-11
- Moser, Heinz** 2008: Einführung in die Netzdidaktik. Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft, Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Müller-Böling, Detlef** 2000: Die entfesselte Hochschule, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Müller-Böling, Detlef** 2004: Humboldts Erbe neu denken, in: Frankfurter Rundschau, Heft: 28 (Ausgabe vom 3. Februar 2004), S. 31
- Müller-Böling, Detlef (Hg.)** 2005: Hochschule weiter entfesseln - den Umbruch gestalten: Studienprogramme, Organisationsformen, Hochschultypen, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

- Nagel, Alexander-Kenneth** 2006: Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk. Akteure, Beziehungen, Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag
- Neuhaus, Wolfgang/Nordmeier, Volkhard/Kirstein, Jürgen** 2011: Learners Garden, in: Meyer, T./Tan, W.-H./Schwalbe, C.u.a. (Hg.): Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel, erschienen in der Reihe: Medienbildung und Gesellschaft, Band: 20, Wiesbaden: VS Verlag, S. 361-363
- Nickel, Sigrun** 2011: Zwischen Kritik und Empirie - Wie wirksam ist der Bologna-Prozess, in: Nickel, S. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, Gütersloh: CHE - Centrum für Hochschulentwicklung, S. 8-17
- O'Reilly, Tim** 2005: Was ist Web 2.0? Entwurfsmuster und Geschäftsmodelle für die nächste Software Generation (Deutsche Übersetzung Patrick Holz), im Internet unter: http://www.oreilly.de/artikel/web20_trans.html, Stand: 04.03.2012
- Panke, Stefanie** 2007: Unterwegs im Web 2.0: Charakteristiken und Potenziale, im Internet unter: www.e-teaching.org/didaktik/theorie/informelleslernen/Web2.pdf, Stand: 04.03.2012
- Pasternack, Peer** 2008 (a): Die Einheit von Forschung und Lehre, in: duz - Das unabhängige Hochschulmagazin, Heft: 2, S. 20-21
- Pasternack, Peer** 2008 (b): Exzellenzinitiative als politisches Programm. Fortsetzung der normalen Forschungsförderung oder Paradigmenwechsel?, in: Bloch, R./Keller, A./Lottmann, A.u.a. (Hg.): Making Excellence. Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative, Bielefeld: Bertelsmann, S. 13-36
- Pasternack, Peer/Kreckel, Reinhard** 2011: Trends der Hochschulbildung: Gegenwartsdiagnose, Zukunftsprognose, Handlungserfordernisse, in: Hölscher, B. (Hg.): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien, 2. unver. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 143-164
- Pongratz, Ludwig A.** 2009: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik, 2. erw. Aufl., Paderborn: Schöningh
- Pörksen, Bernhard** 2005: Die Form und die Botschaft. Die kommunikative Matrix einer konstruktivistischen Hochschuldidaktik, in: Voß, R. (Hg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten, Heidelberg: Carl-Auer, S. 224-232
- Rathjen, Jan** 2007: Qualifikationsrahmen - Ziele und Entwicklungen (HRK 2006), in: HRK - Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Bologna-Reader II, Bonn: HRK, S. 231-238 (in dem Reader werden zentrale Texte und Hilfestellungen zum Bologna-Prozess veröffentlicht)
- Rehburg, Meike** 2006: Hochschulreform und Arbeitsmarkt. Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Reich, Kersten** 2002: Grundfehler des Konstruktivismus – Eine Einführung in das konstruktivistische Denken unter Aufnahme von 10 häufig gehörten kritischen Einwänden, in: Fagner, J./Greiner, U./Vorauer, M. (Hg.): Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz, erschienen in der Reihe: Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich Band: 15, Linz: Trauner, S. 91-112
- Reinmann-Rothmeier, Gabi** 2003: Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule, erschienen in der Reihe: Lernen mit Neuen Medien, Band 7 (Hg: Reimann, P./Bannert, M./Mandl, H.u.a.) Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber
- Reinmann, Gabi** 2009: Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit), im Internet unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/01/selbstorganisation_web20_preprint_jan09.pdf, Stand: 28.02.2012
- Reis, Oliver/Ruschin, Sylvia** 2007: Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung, in: Journal Hochschuldidaktik (Online-Zeitschrift, herausgegeben vom Hochschuldidaktischen Zentrum (HDZ) in Dortmund), Jg. 18, Heft: 2, S. 6-9

- Richter, Roland** 2007: Berufsbefähigung/ Beschäftigungsfähigkeit, in: Bretschneider, F./Wildt, J. (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen, 2. vollst. überarb. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann, S. 245-252
- Roth, Gerhard** 2003: Aus Sicht des Gehirns, Frankfurt: Suhrkamp
- Roth, Gerhard** 2011: Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt, Stuttgart: Klett-Cotta
- Roth, Heinrich** 1973: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 14. Aufl., Hannover: Hermann Schroedel Verlag
- Rüegg, Walter** 2007: Die Universität der Zukunft im globalen und europäischen Zusammenhang, in: Hügli, A./Küchenhoff, J./Müller, W. (Hg.): Die Universität der Zukunft. Eine Idee im Umbruch?, Basel: Schwabe AG, S. 36-47
- Schaffert, Sandra/Kalz, Marco** 2009: Persönliche Lernumgebungen: Grundlagen, Möglichkeiten und Herausforderungen eines neuen Konzepts, in: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hg.): Handbuch E-Learning (Gruppe 5, Nr. 5.16, 27. Erg.-Lfg.), Köln: Deutscher Wissenschaftsdienst, S. 1-24
- Schiefner, Mandy/Kerres, Michael** 2011: Web 2.0 in der Hochschullehre, in: Dittler, U. (Hg.): E-Learning: Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien, 3. komplett überarb. u. erw. Aufl., München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 127-138
- Schimank, Uwe/Winnes, Markus** 2001: Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen, in: Stölting, E./Schimank, U. (Hg.): Die Krise der Universitäten, erschienen in der Reihe: Leviathan (Sonderheft), Band: 20, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 295-325
- Schmidt, Siegfried J.** 1992: Medien, Kultur: Medienkultur. Ein konstruktivistisches Gesprächsangebot, in: Schmidt, S. J. (Hg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, 2. unveränd. Aufl., Frankfurt: Suhrkamp, S. 425-450
- Schnell, Ralf** 2007: Die Veränderungen in der Hochschullandschaft und der Bologna-Prozess, in: Bollenbeck, G./Wende, W. (Hg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft, München: Synchron Wissenschaftsverlag, S. 63-69
- Schnotz, Wolfgang/Molz, Markus/Rinn, Ulrike** 2004: Didaktik, Instruktionsdesign und Konstruktivismus: Warum so viele Wege nach Rom führen, in: Rinn, U./Meister, D. M. (Hg.): Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule, Band: 21, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 123-146
- Schramm, Kathrin** 2007: Das Unbehagen in der Bologna-Kultur oder: Woher kommt die Kritik an den neuen Studiengängen?, in: Sozial Extra, Heft: 3/4, S. 21-24
- Schulmeister, Rolf** 2001: Virtuelle Universität - Virtuelles Lernen, München: Oldenbourg Verlag (Mit einem Kap. von Martin Wessner)
- Schübler, Ingeborg** 2007: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen, erschienen in der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 49 (Hg: Arnold, R.) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Seibt, Gustav** 2007: Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna: Der atemberaubende Untergang der deutschen Universität, in: Süddeutsche Zeitung, Heft: 27, S. 11
- Sesink, Werner** 2008: Neue Medien, in: Sander, U./Gross, F. v./Hugger, K.-U. (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag, S. 407-414
- Seufert, Sabine/Brahm, Taiga** 2007: E-Assessment und E-Portfolio zur Kompetenzentwicklung: neue Potenziale für Ne(x)t Generation Learning?, in: Seufert, S./Brahm, T. (Hg.): "Ne(x)t Generation Learning": E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen? (SCIL-Arbeitsbericht 13), St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning S. 2-26

- Sidler, Fredy** 2005: Studiengangspofile: Die Konzeption "outcome-orientierter" Studiengänge, in: Hanft, A./Müskens, I. (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen, erschienen in der Reihe: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, S. 28-51
- Siebert, Horst** 1999: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Siebert, Horst** 2000: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, erschienen in der Reihe: Grundlagen der Weiterbildung, (Hg: Feuchthofen, J. E./Jagenlauf, M./Kaiser, A.) 3. Aufl., Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Siebert, Horst** 2002: Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, erschienen in der Reihe: Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung, Band 44 (Hg: Dehler, J./Michelsen, G./Pauly-Bender, J.u.a.) Frankfurt: VAS - Verlag für Akademische Schriften
- Siebert, Horst** 2007: Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit, 2. überarb. Aufl., Augsburg: Ziel-Verlag
- Siebert, Horst** 2008: Konstruktivistisch lehren und lernen, Augsburg: Ziel-Verlag
- Specht, Marcus/Ebner, Martin** 2011: Mobiles und ubiquitäres Lernen - Technologien und didaktische Aspekte, in: Ebner, M./Schön, S. (Hg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T), im Internet unter: <http://l3t.eu>, Stand: 04.03.2012, S. 1-8
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.** 2011: Bildung bereichert. Tätigkeitsbericht des Stifterverbandes 2010/11, im Internet unter: http://www.stifterverband.de/publikationen_und_podcasts/taetigkeitsbericht/stifterverband_bericht_2010-2011.pdf, Stand: 06.03.2012
- Stölting, Erhard** 2001: Permanenz und Veränderung von Strukturkrisen. Institutionelle Darstellungsprobleme, in: Stölting, E./Schimank, U. (Hg.): Die Krise der Universitäten, erschienen in der Reihe: Leviathan (Sonderheft), Band: 20, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 27-43
- Strikker, Frank /Bongartz, Kerstin** 2006: Erfolgsfaktoren für Change-Prozesse. Umgang mit Kommunikation und Paradoxien, in: Laske, S./Orthey, A./Schmid, M. J. (Hg.): PersonalEntwickeln. Das aktuelle Nachschlagewerk für Praktiker (Gruppe 4, Nr. 4.35, 106. Erg. Lfg.), Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, S. 1-28
- Strittmatter-Haubold, Veronika** 2003: Konzept Selbstorganisation - ein Schritt im Lernkulturwandel der Hochschulen, in: Arnold, R./Schübler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 236-248
- Strittmatter, Peter /Niegemann, Helmut** 2000: Lehren und lernen mit Medien. Eine Einführung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Teichler, Ulrich** 1999: Gestufte Studiengänge und -abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Gutachten im Auftrage des Deutschen Akademischen Austauschdiensts, in: HRK - Hochschulrektorenkonferenz/DAAD - Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.): Tagungsdokumentation: Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften, erschienen in der Reihe: Dok & Mat, Band: 33, Bonn: Bundesdruckerei GmbH, S. 37-141
- Teichler, Ulrich** 2002: Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland, in: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, Heft: 1, S. 29-45
- Teichler, Ulrich** 2005 (a): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess, erschienen in der Reihe: Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Band 1 (Hg: Hanft, A.) Münster, New York, München, Berlin: Waxmann

Teichler, Ulrich 2005 (b): Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten, erschienen in der Reihe: Hochschule und Beruf, (Hg: Teichler, U./Rittgerott, C.) Frankfurt, New York: Campus Verlag

Teichler, Ulrich 2005 (c): Gestufte Studiengänge und Studienabschlüsse: Studienstrukturen im Bologna-Prozess, in: Hanft, A./Müskens, I. (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen, erschienen in der Reihe: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, S. 6-27

Teichler, Ulrich 2010: Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren, in: HRK - Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen, 2. unver. Aufl., Bonn: HRK Bologna-Zentrum, S. 30-52

Teichler, Ulrich 2011: Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess, in: Hölscher, B. (Hg.): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien, 2. unver. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 165-186

Terhart, Ewald 2000: Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 3. ergänzt. Aufl., Weinheim und München: Juventa Verlag

Terhart, Ewald 2005: Die Lehre in der Zeit der Modularisierung, in: Teichler, U./Tippelt, R. (Hg.): Hochschullandschaft im Wandel, erschienen in der Reihe: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 87-102

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo 2004: Allgemeine Didaktik und computerbasierte Medien, in: Rinn, U./Meister, D. M. (Hg.): Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule, Band: 21, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 50-71

von Borczyskowski, Christian 2000: Die Sicht der Wissenschaft: Forderungen aus dem deutschen Hochschulwesen., in: Thießen, F. (Hg.): Aufbruch an deutschen Hochschulen, erschienen in der Reihe: Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht, Band: 6, Berlin: Duncker u. Humblot, S. 25-27

von Glasersfeld, Ernst 1992: Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus, erschienen in der Reihe: Wissenschaftstheorie. Wissenschaft und Philosophie, (Hg: Schmidt, S. J.) 2. Aufl., Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg-Verlag

von Glasersfeld, Ernst 1996: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt: Suhrkamp

von Glasersfeld, Ernst 1997: Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme

von Glasersfeld, Ernst 2000: Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität, in: Gumin, H./Meier, H. (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus, München: Piper Verlag, S. 9-40

von Heyden, Wedig 2005: Bologna kennt das binäre Hochschulsystem nicht mehr, in: Köhler, G./Kleinwächter, C. (Hg.): Bologna Universitäten? Über Umfang und Struktur des Tertiären Bereichs in Deutschland. Die Dokumentation der 24. Sommerschule, erschienen in der Reihe: Materialien und Dokumente, Hochschule und Forschung, Band: 108, Frankfurt: GEW, S. 80-83

von Humboldt, Wilhelm 1810: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, erschienen in der Reihe: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Band: 4, 2. durchges. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 255-266

Walter, Thomas 2006: Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?, Wiesbaden: VS Verlag

Welbers, Ulrich 2007 (a): Modularisierung und Kerncurricula, in: Bretschneider, F./Wildt, J. (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen, 2. vollst. überarb. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann, S. 253-261

Welbers, Ulrich 2007 (b): Hochschuldidaktik nach Bologna: Zur Professionalisierung von Hochschullehre und Hochschullehrerberuf in internationaler Perspektive, in: auf der Horst, C./Ehler, H. (Hg.): eLearning nach Bologna: Prozesse - Projekte - Perspektiven, Düsseldorf: Grupello Verlag, S. 231-257

Welbers, Ulrich 2007 (c): Studienreform und Qualitätsentwicklung, in: Bretschneider, F./Wildt, J. (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen, 2. vollst. überarb. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann, S. 75-86

Welbers, Ulrich 2009: 10 Jahre Bologna, in: Die Grünen im Landtag NRW (Hg.): 10 Jahre nach Bologna - Bachelor und Master auf dem Prüfstand, im Internet unter: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/301175.10_jahre_nach_bologna_bachelor_und_maste.pdf, Stand: 06.03.2012, S. 7-19

Wesp, Dieter 2003: Warum erfolgreiches E-Learning so selten ist - Thesen und Erfahrungen, in: Apel, H./Kraft, S. (Hg.): Online lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung, Bielefeld: Bertelsmann, S. 173-180

Wex, Peter 2005: Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch, Berlin: Duncker & Humblot GmbH

Wildt, Johannes 2003: "The Shift from Teaching to Learning" - Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen, in: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext, Düsseldorf: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW, S. 14-18

Wildt, Johannes 2006: Kompetenzen als Learning Outcomes, in: Journal Hochschuldidaktik (Online-Zeitschrift, herausg. vom Hochschuldidaktischen Zentrum (HDZ) in Dortmund), Heft: 1 (17. Jg.), S. 6-9

Wildt, Johannes 2007: Praxisbezug revisited - Zur hochschuldidaktischen Rekonstruktion von Theorie-Praxis-Verhältnissen in Studium und Lehre, in: Merkt, M./Mayrberger, K. (Hg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung (Festschrift für Rolf Schulmeister, Band: 2), Innsbruck: Studienverlag, S. 59-72

Wildt, Johannes 2009: Die Zukunft von Bologna – Thesen aus der Sicht der Hochschuldidaktik, in: Die Grünen im Landtag NRW (Hg.): 10 Jahre nach Bologna - Bachelor und Master auf dem Prüfstand, URL: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/301175.10_jahre_nach_bologna_bachelor_und_maste.pdf, Stand: 06.03.2012, S. 29-33

Winter, Martin 2009: Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland, Wittenberg: Institut für Hochschulforschung

Witte, Johanna/Rüde, Magnus 2005: Spieglein, Spieglein an der Wand: Befunde aus einem Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle, in: Müller-Böling, D. (Hg.): Hochschule weiter entfesseln - den Umbruch gestalten. Studienprogramme, Organisationsformen, Hochschultypen, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 18-39

WR - Wissenschaftsrat 1998: Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Multimedia in Studium und Lehre, im Internet unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3536-98.pdf>, Stand: 06.03.2012

WR - Wissenschaftsrat 2004: Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs, im Internet unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5920-04.pdf>, Stand: 28.04.2012

WR - Wissenschaftsrat 2006: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, im Internet unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf>, Stand: 01.03.2012

WR - Wissenschaftsrat 2007: Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, im Internet unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7721-07.pdf>, Stand: 01.03.2012

WR - Wissenschaftsrat 2008: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, im Internet unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>, Stand: 01.03.2012

WR - Wissenschaftsrat 2010: Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen, im Internet unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf>, Stand: 28.04.2012

Zauchner, Sabine/Zobel, Annett/Bauer, Reinhard/Hupfer, Matthias u.a. 2011: Technologien für lebenslanges Lernen. Wie eine Ära nach Learning-Management-Systemen aussehen könnte, in: Tomaschek, N./Gornik, E. (Hg.): The Lifelong Learning University, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 61-70

Zinger, Benjamin 2012: Erfolgsfaktoren für den Wandel in der Lehre, in: DiNa - Didaktiknachrichten, Heft: 5, S. 34-38

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Anzahl der Hochschulen in Deutschland I (vgl. BMBF 2011)	16
Abb. 2: Anzahl der Hochschulen in Deutschland II (vgl. KMK 2011, S. 69).....	16
Abb. 3: Anzahl und Verteilung der Studierenden (vgl. BMBF 2011)	19
Abb. 4: Aktionslinien des Bologna-Prozesses (vgl. Rehburg 2006, S. 34).....	38
Abb. 5: Bezugsdreieck zur curricularen Konzentration (vgl. Welbers 2007 (a), S. 258).....	61
Abb. 6: Problemskizze Hochschullehre	79
Abb. 7: Black-Box-Modell	81
Abb. 8: Lernen nach der Definition von HEINRICH ROTH.....	85
Abb. 9: Grundmodell der menschlichen Informationsverarbeitung (u. a. bei Klauer/Leutner 2007, S. 65)	85
Abb. 10: Der Wandel zum Lehren und Lernen.....	111
Abb. 11: Multi- und Telemedien (vgl. Kerres 2001, S. 13)	116
Abb. 12: Überblick Web 2.0 (vgl. O'Reilly 2005 mit Ergänzungen von Ebersbach u.a. 2008, S. 24-29).....	118
Abb. 13 Blended Learning (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003, S. 41).....	124
Abb. 14: Ausgewählte technologische Lehr-/Lernkonzepte und ihre Perspektive auf die Komponenten des didaktischen Dreiecks (Schaffert/Kalz 2009, S. 11)	125
Abb. 15: Die ersten drei Maßnahmen des Projekts <i>RoQ'n RoL</i>	136
Abb. 16: Aufgabenfeld Lehre und Studium an der HOCHSCHULE ROSENHEIM.....	138
Abb. 17: Erster Abschnitt zur Darstellung der Ist-Situation in der Projektskizze des Projekts <i>RoQ'n RoL</i> ..	140
Abb. 18: Zweiter Abschnitt zur Darstellung der Ist-Situation in der Projektskizze des Projekts <i>RoQ'n RoL</i>	144
Abb. 19: Übersicht der Projektbausteine des Projekts <i>RoQ'n RoL</i> (siehe Projektskizze, S. 4, Anlage 2)	146
Abb. 20: Auszug aus der Präsentation des Projekts <i>RoQ'n RoL</i>	150
Abb. 21: Vernetzung der beteiligten Akteure (siehe Projektskizze, S. 7, Anlage 2).....	160
Abb. 22: RoQ'n RoL-Projektbausteine: Problemfelder und Umsetzung	162
Abb. 23: Beitrag zur Autonomiefähigkeit (siehe Zusammenfassung der Projektskizze, Anlage 3)	163
Abb. 24: Ausrichtung des Studiums am Lehren und Lernen	179

Anlagen

Anlage 1: Ausschreibung: „Wandel gestalten! Programm zur Stärkung der Autonomiefähigkeit von Hochschulen“

Anlage 2: Projektskizze und Maßnahmenbeschreibung. RoQ'n RoL: Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre

Anlage 3: Einseitige Zusammenfassung der Projektskizze



Wandel gestalten

Wandel gestalten!

Programm zur Stärkung der Autonomiefähigkeit von Hochschulen

Worum geht es: Gesucht werden Konzepte für die Einbindung von Hochschulangehörigen in institutionelle *Veränderungsprozesse* der Hochschule.

Was ist das Ziel: Autonomiefähigkeit stärken, Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Dozenten, Studierenden und Mitarbeiter für die Entwicklung der Hochschule fördern und den *Kulturwandel* unterstützen.

Was wird gefördert: Maßnahmen und Initiativen, die Hochschulangehörige für den Veränderungsprozess der Hochschule gewinnen und sie daran beteiligen. Diese Maßnahmen und Initiativen können die gesamte Institution betreffen, oder sich auf einzelne Handlungsfelder oder Akteure konzentrieren.

Die Herausforderung

Mit zahlreichen Initiativen hat die Politik in den letzten Jahren die Autonomie und Eigenverantwortung der Hochschulen deutlich gestärkt. Diese neue Freiheit ist an die Erwartung geknüpft, dass die Hochschulen ihre Aufgaben besser und zielorientierter erfüllen als unter staatlicher Aufsicht.

Größere Autonomie stellt neue Anforderungen auf allen Ebenen. Organisations- und Entscheidungsprozesse verändern sich, Professorenschaft und Verwaltung übernehmen mehr Verantwortung bei der Qualitätsentwicklung in Forschung und Lehre, beim Personal- und Finanzmanagement und in vielen anderen Bereichen. Profilbildungsprozesse fordern einen stärkeren Fokus auf übergreifende institutionelle Ziele.

Autonomie und mit ihr einhergehende neue Steuerungsstrukturen, Prozesslogiken und Rechenschaftspflichten führen nicht automatisch zu mehr Qualität und Produktivität. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Gestaltungsspielräume die größere Autonomie den Akteuren eröffnet und wie jeder einzelne erfolgreich zu einer institutionellen Weiterentwicklung beitragen kann. Stifterverband und Heinz Nixdorf Stiftung sind überzeugt: Mehr Autonomie führt dann zum Erfolg, wenn alle die damit verbundenen Spielräume nutzen, zusätzliche Verantwortung wahrnehmen, gemeinsame Ziele formulieren und verfolgen. Mehr Autonomie braucht nicht nur Veränderungen in der Strategie und der Struktur, sondern vor allem einen Wandel in der Kultur der Zusammenarbeit in der Hochschule.



Wandel gestalten

Das Programm

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und die Heinz Nixdorf Stiftung möchte mit ihrem gemeinsamen Förderprogramm diese Herausforderung aufgreifen. Wir suchen Konzepte für die Einbindung von Hochschulangehörigen in die Veränderungsprozesse der Hochschule. Diese Konzepte sollen das Ziel haben, auf allen Ebenen die Eigeninitiative, die Verantwortung und den Kompetenzaufbau für die Gestaltung einer autonomen Hochschule im Sinne einer lernenden Organisation zu stärken.

Die in den Konzepten definierten Maßnahmen können sich entweder auf die gesamte Hochschule, auf einzelne Akteure der Hochschule (z.B. Verwaltung, Professoren, Studierende) oder ausgewählte Handlungsfelder (z.B. Forschung, Lehre, Wissenstransfer) konzentrieren.

Mögliche Handlungsfelder sind:

1. Wandel gestalten in der Führung und Verwaltung

- z.B. innovationsorientierte Leitungs- und Verwaltungsstrukturen, Vorbereitung von Leitungs- und Verwaltungskräften auf neue Zuständigkeiten und Aufgaben, Einbindung von Studierenden in Hochschulentwicklungsprojekte u.v.m.

2. Wandel gestalten in der Lehre

- z.B. Anreize für Innovationen in der Lehre, Initiativen zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Lehre durch gezielte Kooperationen mit dem Umfeld der Hochschule (Unternehmen, städtische Partner, Stiftungen, Museen), Einbeziehung der Studierenden in die Weiterentwicklung der Lehre u.v.m.

3. Wandel gestalten in der Forschung

- z.B. Initiativen zur Förderung einer „Kultur des Austausches“ mit anderen Einrichtungen und Fächern, Freiräume für ungewöhnliche Wege in der Forschung (z.B. Innovationsfonds zur Unterstützung von Hochrisiko-Forschungsprojekten) u.v.m.

4. Wandel gestalten im Wissenstransfer

- z.B. Initiativen zur Förderung einer „Kultur des Austausches“ mit Unternehmen, Investoren, Politik und Region, Maßnahmen zur Förderung von Entrepreneurship, unternehmerische Studierendeninitiativen u.v.m.

Für die Förderung von vier Hochschulen stellen die Heinz Nixdorf Stiftung und der Stifterverband insgesamt 1,6 Mio. Euro bereit. Eine Hochschule kann mit insgesamt bis zu 400.000 Euro gefördert werden. Die Förderung läuft über zwei Jahre (2011 und 2012). Die Bewilligung eines Teils der Mittel ist an erfolgreiche Umsetzungsschritte geknüpft.



Wandel gestalten

Antrags- und Auswahlverfahren

Die Ausschreibung ist offen für alle staatlichen und privaten, staatlich anerkannten Universitäten und Fachhochschulen. Antragsteller ist die Hochschulleitung.

Die Heinz Nixdorf Stiftung und der Stifterverband bitten die Hochschulen zunächst um einen schriftlichen Antrag für die erste Stufe des Verfahrens.

Der Antrag sollte auf folgende Aspekte eingehen:

1. Konzeptbeschreibung

Dargelegt werden sollen Konzepte der Hochschule, die das Ziel verfolgen, Hochschulangehörige in den Hochschulentwicklungsprozess einzubinden. Die Beschreibung sollte den Ist-Zustand analysieren, eine Zielvorstellung für die Hochschule oder das ausgewählte Handlungsfeld formulieren und geeignete Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele definieren. Deutlich werden sollte das Zusammenspiel von Hochschulleitung, Verwaltung, Professoren und Studierenden bei der Nutzung von Freiräumen und der Weiterentwicklung in Forschung, Lehre und Wissenstransfer.

2. Maßnahmenbeschreibung

Dargelegt werden soll, auf welche Herausforderungen, Handlungsfelder oder Akteure sich die Hochschule mit konkreten Maßnahmen konzentrieren will. Aus der Beschreibung sollte auch hervorgehen, welche der Maßnahmen durch die Fördermittel realisiert (Budgetplan) und welche Ziele damit erreicht werden sollen.

Über die Förderung durch die Heinz Nixdorf Stiftung und den Stifterverband entscheidet ein Beirat im Rahmen eines zweistufigen Auswahlverfahrens. Zunächst werden die Hochschulen gebeten, ein schriftliches Konzept einzureichen. Auf der Grundlage der eingereichten Konzepte wählt ein Beirat diejenigen Hochschulen aus, die zu einer mündlichen Präsentation eingeladen werden. Danach entscheidet der Beirat, welche Hochschulen gefördert werden. Der Beirat setzt sich aus Vertretern von Hochschulen, von Unternehmen und aus Studierenden zusammen.

Kriterien der Beurteilung

Beurteilt wird:

- wie es der Hochschule gelingt, Veränderungs- und Entwicklungsprozesse so zu gestalten, dass alle Akteure die institutionellen Ziele teilen, auf neue Verantwortlichkeiten vorbereitet sind und Gestaltungsspielräume nutzen,
- wie die Hochschule die Eigeninitiative der Studierenden, Professoren, Verwaltungsangehörigen fördert,
- wie Akteure an Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen beteiligt und darauf vorbereitet werden,
- wie die institutionellen Ziele intern und extern kommuniziert werden,
- wie die geplanten Maßnahmen zur Stärkung der Autonomiefähigkeit insgesamt beitragen.

Kriterien für die Bewertung der eingereichten Konzepte sind: Realisierbarkeit (ist die Analyse des Istzustands schlüssig und sind die darauf aufbauenden Maßnahmen kohärent und umsetzbar?), Verankerung in der Hochschule, Nachhaltigkeit des Konzepts sowie Übertragbarkeit der Maßnahmen auf andere Hochschulen.



Wandel gestalten

Frist und Antragsform

Der Antrag muss bis zum **31. August 2010** beim Stifterverband eingegangen sein (Ausschlussfrist). Die Antragsunterlagen bestehen:

- aus einem Deckblatt,
- einer einseitigen Zusammenfassung und
- der max. 10 Seiten umfassenden Konzeptskizze und Maßnahmenbeschreibung.

Vorlagen für die Antragsunterlagen sind auf www.stifterverband.de/wandel-gestalten eingestellt.

Die Antragsunterlagen (Deckblatt, Zusammenfassung, Konzeptskizze) sind bei Frau Britta Jansen als Word oder pdf-Datei (britta.jansen@stifterverband.de) und gedruckt in 12-facher Ausfertigung als Loseblattsammlung (nicht geklammert, geheftet, gebunden o.ä.) einzureichen.

Die Postadresse lautet:
Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
Hauptstadtbüro
Britta Jansen
Oranienburger Str.13-14
10178 Berlin

Für Rückfragen stehen
Britta Jansen unter 030 / 32 29 82-510
und
Andrea Frank unter 030 / 32 29 82-502
zur Verfügung.

Zeitplan

31. August 2010	Abgabetermin für die Anträge
Oktober 2010	1. Beiratssitzung, Auswahl der Anträge für die 2. Runde
Ende November 2010	2. Beiratssitzung, Präsentation der Anträge und Auswahl der Hochschulen für die Förderung
Ende Februar 2012	3. Beiratssitzung, Bewertung der Entwicklungsschritte
Dezember 2012	Ende des Förderzeitraums und Abschlusskonferenz

Projektskizze und Maßnahmenbeschreibung

RoQ'n RoL: Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre

Handlungsfeld: Wandel gestalten in der Lehre

Gliederung

- 1 Hier spielt die Musik:** Unsere Ist-Analyse
- 2 Der Auftakt:** Unsere Ziele
- 3 Die Komposition:** Schwerpunkte und Maßnahmen
- 4 Das Zusammenspiel:** Kooperation und Nachhaltigkeit
- 5 Der Takt bestimmt die Musik:** Unser Budgetplan
- 6 Die ersten Akkorde:** RoQ'n RoL bringt Stimmung

Hochschule für angewandte Wissenschaften
Fachhochschule Rosenheim

Prof. Dr. Stefanie Winter
Vizepräsidentin für Lehre und Studium

Benjamin Zinger
Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Qualität in Lehre und Studium



1 Hier spielt die Musik: Unsere Ist-Analyse

Die Hochschule Rosenheim bietet in derzeit 23 Studiengängen in den Kernbereichen Technik, Wirtschaft und Gestaltung rund 4000 Studierenden attraktive Studienmöglichkeiten. Ein moderner Campus und individuelle Fördermöglichkeiten sorgen für nahezu ideale Rahmenbedingungen für die anwendungs- und praxisorientierte Ausbildung.

Die Hochschule Rosenheim:
4100 Studierende
7 Fakultäten
23 Studiengänge
130 Professoren
175 Mitarbeiter

Trotz herausragender Lehr- und Lernprojekte und zum Teil erheblichem individuellem Engagement in der Lehre zeichnen sich für die Gesamtsituation in der Lehre an der Hochschule Rosenheim einige kontraproduktive Stimmungstendenzen ab, die in folgenden Themen- bzw. Handlungsfeldern zusammengefasst werden können:

Themenfelder in der Lehre		Empfunden wird eine ...
Anerkennung und Transparenz		zu geringe Wertschätzung und Transparenz der teilweise enormen Leistungen und guten Praxisbeispielen in der Lehre
Unterstützung und Austausch		zu geringe Förderung bei der Umsetzung aktueller didaktischer Ansätze und mangelnde Möglichkeiten zum Austausch
Bürokratie und Top-Down		zu einseitige administrative und kontrollierende Sicht auf die Qualität von Lehre und Studium (z.B. bei der Umsetzung von Akkreditierungen, Lehrberichten, Lehrevaluationen, etc.)

Um diesen Stimmungstendenzen entgegen zu wirken gibt es bereits vielversprechende Ansatzpunkte und es wurden erste Maßnahmen ergriffen (s.u.). Es fehlen allerdings Ressourcen (insb. in personeller Hinsicht), um diese einzelnen Maßnahmen konzeptionell weiter zu entwickeln und zu vernetzen, sowie die erstmalige Umsetzung zu unterstützen.

Das Nachdenken über die Förderung von guter Lehre muss heutzutage den häufig beschriebenen „shift from teaching to learning“ berücksichtigen. Auch hier sehen die Antragssteller noch Handlungsbedarf: So erfährt beispielsweise die Veränderung der Lehrendenrolle hin zur Gestaltung von Lernumgebungen und zur Lernberatung, wie auch die konsequente Verwirklichung der Studierendenorientierung noch kaum systematische Unterstützung. Die damit verbundene Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen sowie die Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte des Lernens sind hier noch stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Zudem mangelt es an der Hochschule an der Weiterentwicklung einer Infrastruktur und an Hilfestellungen für die Umsetzung medienbasierter Lehr- und Lernszenarien zur Unterstützung des Selbststudiums, die einen wichtigen Beitrag zu einer sowohl zeitgemäßen wie auch lernerorientierten Gestaltung der Lehr- und Lernsituation leisten können.

Die Konzeption und Umsetzung moderner Lehr- und Lernwelten könnte unter hoher Beteiligung der Studierenden und vor dem Hintergrund der vielseitigen Erfahrungen der Hochschule und dem vorhandenen Fächerspektrum im Bereich der Raumplanung und -gestaltung weiter verfolgt werden (siehe dazu auf Seite 5, Maßnahme 5).

Noch stärker zu berücksichtigende Themenfelder im Bereich Lernen:		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lernbegleitung und -beratung ◆ Selbststudium und eLearning ◆ Gestaltung von Lehr- und Lernszenarien
--	---	---

Im Folgenden wird aufgezeigt, mit welchen Zielsetzungen die Hochschule Rosenheim einen Wandel in der Lehre, der zudem das Lernumfeld in den Blick nimmt, gestalten möchte.

2 Der Auftakt: Unsere Ziele

Grundsätzlich geht es um die Förderung einer wertschätzenden Einstellung und Stimmung gegenüber Lehre, die gute Praxisbeispiele erlebbar macht und eine Kultur entstehen lässt, in der moderne Lehr- und Lernansätze fantasievoll und unbürokratisch stetig weiterentwickelt werden.

Dieses experimentierfreudige und schwungvolle Vorhaben soll bereits in der Namensgebung der geplanten Initiative zum Ausdruck kommen: „RoQ'n RoL“ steht für die „Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre“ und verfolgt die Zielsetzungen:

- ◆ die Wichtigkeit des Themas **Qualität in der Lehre** deutlich zu machen
- ◆ eine **Austauschplattform zur Anerkennung** herausragender Qualität in der Lehre zu schaffen
- ◆ Lehrende über **innovative Lehrideen zu** informieren und zum Einsatz in der eigenen Lehre zu motivieren
- ◆ das **Selbststudium** zu unterstützen und **Beratungsinitiativen** auszubauen
- ◆ **Lehr- und Lernwelten** lernerorientiert und partizipativ zu entwickeln und zu gestalten
- ◆ basierend auf der Motivation und den Ideen von Lehrenden und Lernenden eine **Qualitätskultur** entstehen zu lassen.

In der Umsetzung ist es uns wichtig, dass die RoQ'n RoL-Initiative

- ◆ Studierende und Lehrende gleichermaßen anspricht
- ◆ motiviert und Freude macht und keinen Druck oder Zwang ausübt
- ◆ modern und innovativ ist
- ◆ die Hochschule Rosenheim nach innen und außen positiv präsentiert
- ◆ eine Sicht auf Lehre als ein Gemeinschaftsprodukt stärkt
- ◆ Kooperation und Austausch gepflegt und ausgebaut wird

Bildlich zusammengefasst soll dadurch die gute „Wetterlage“ in der Lehre gestärkt werden.

<p>Die Initiative RoQ'n RoL will:</p>		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Schwung in das Thema Lehre bringen ◆ gute Beispiele in der Lehre transparent machen ◆ Engagement und Eigeninitiative fördern ◆ Austausch über „gute Lehre“ ermöglichen ◆ Lernberatung und -betreuung ausbauen ◆ moderne Lehr- und Lernwelten schaffen
--	---	--

Die RoQ'n RoL-Initiative möchte damit einen Beitrag zur Entwicklung einer „Lehrkultur“ leisten, indem der Stellenwert von Lehre hervorgehoben und die Weiterentwicklung der Lehre gezielt und strukturiert unterstützt wird. Durch die Förderung einer Lehrkultur aus der Hochschule selbst heraus leistet das Konzept einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung der Autonomiefähigkeit der Hochschule.



3 Die Komposition: Schwerpunkte und Maßnahmen

Ähnlich wie bei einem Musikstück, bei dem erst im Zusammenspiel der Noten eine melodische Komposition entsteht, sind die verschiedenen Bausteine der RoQ´n RoL-Initiative aufeinander bezogen und befördern in ihrer Gesamtwirkung eine kreative, sich gegenseitig motivierende und wertschätzende Stimmung in der Lehre.

Die RoQ´n RoL-Bausteine im Überblick:



Die sechs RoQ´n RoL-Bausteine im Steckbrief:



1



Maßnahme: Der RoQ´n RoL-Preis: Herausragende Lehre wird sichtbar

Durchführung: Im Rahmen eines großen aufmerksamkeitsstarken Events im Hochschulfoyer werden alle Studierenden der Hochschule aufgefordert, eine Rückmeldung darüber zu geben, was sie selbst unter herausragender Lehre verstehen und welche Lehrveranstaltungen und Dozenten sie (aus welchem Grund) für einen Preis für herausragende Lehre nominieren möchten. Ein in erster Linie studentisches Auswahlgremium entwickelt transparente Kriterien für die Vergabe des Hochschullehpreises. Die Preise werden in einem festlichen Rahmen (am „Dies Academicus“) mit einer studentischen Laudatio überreicht.

Zeitplan: Bereits in der Erprobungsphase, Nominierungsevent bereits am 29. Juni 2010 durchgeführt, Preisverleihung am 18. November 2010, geplant einmal jährlich. Erste Eindrücke zum erfolgreichen Start finden Sie auf Seite 9 der Konzeptskizze.

Ziele: - Verschiedene herausragende Beispiele für gute Lehre an der Hochschule sichtbar machen und würdigen.
- „Studierendenorientierte Qualitätsentwicklung“, d.h. die Studierendensicht wird bei der Einschätzung von Qualität in Lehre und Studium ernst genommen.

Maßnahme: Der RoQ'n RoL-Tag: Gute Lehre im Dialog

Durchführung: Die Gewinner des RoQ'n RoL-Preises erhalten an einem Tag die Gelegenheit, Ausschnitte aus ihrer Lehre vorzustellen und so einen konkreten Einblick in die Vielfalt herausragender Lehre an der Hochschule Rosenheim zu geben. Das Rahmenprogramm soll Raum für den Austausch schaffen, das Thema Lehre an praktischen Beispielen erlebbar machen und Lust auf gute Lehre wecken. Und am Schluss darf gefeiert werden – natürlich zu Rock'n Roll-Musik.

Zeitplan: geplant einmal jährlich, erstmals im Dezember 2010.

Ziele: - Begeisterung für das Thema Lehren und Lernen und Zeit zum Austausch schaffen.

- „Aktivierende Qualitätsentwicklung“, d.h. gute Beispiele und Erfahrungen werden vorgestellt und „weitergegeben“ oder gemeinsam weiterentwickelt.



Maßnahme: Die RoQ'n RoL-Workshops: Weiterentwicklung wird greifbar

Durchführung: In hochschulinternen Workshops wird der kollegiale Austausch über innovative Ideen und Konzepte in der Lehre vertieft. Externe und interne Experten sollen Einblicke in neue Lehrformen geben und ihre Erfahrungen weitergeben. Eine Atmosphäre des Kennenlernens, Ausprobierens und Erfahrungsaustausches sind hier im Mittelpunkt. Studierende stehen dabei nicht außen vor, sondern werden in ihrer Rolle als „Lernexperten“ aktiv einbezogen.

Zeitplan: geplant einmal pro Semester, erstmals im Wintersemester 2010/2011, der letzte Workshop im Förderzeitraum ist hochschulübergreifend geplant.

Ziele: - Einen intensiven, experimentierfreudigen Erfahrungsaustausch über innovative Lehrkonzepte ermöglichen.

- „Kollegiale Qualitätsentwicklung“, d.h. konkrete Lehrthemen werden durch Experten und Kollegen veranschaulicht und erfahrbar.



Maßnahme: Die RoQ'n RoL-Tänzer: Hier wird aktiv gelernt

Durchführung: Dieses Maßnahmenpaket rückt nochmals bewusst die Studierenden (bildlich gesprochen also die Tänzer zur RoQ'n RoL-Musik) und ihre individuellen Lernbedürfnisse und -situationen ins Zentrum.

Hierzu soll einerseits gemeinsam mit Studierenden und Lehrenden eine interaktive Handreichung entwickelt werden, die Studierende bei ihrem Selbststudium an der Hochschule Rosenheim unterstützt und auch Lehrenden eine Hilfestellung gibt, wie sie diese Selbstlernphasen anregen und begleiten können. Zudem sollen eLearning-Anteile zur Stärkung der Selbstorganisation des Studiums ausgebaut werden. Andererseits soll das Thema der Lernberatung konzeptionell weiterentwickelt und bestehende Beratungsinitiativen in einem Gesamtkonzept vereint werden, das den sozialen und individuellen Lernbedürfnissen gerecht wird.

Zeitplan: Kick-Off-Veranstaltung und Maßnahmenplanung mit StuPa-Mitgliedern im Februar 2011, begleitende Seminare ab Sommersemester 2011.

Ziele: - Entwicklung einer interaktiven Handreichung zur Unterstützung der Lernenden in ihrem Selbststudium sowie Ausweitung von eLearning- Anteilen.

- Ausbau und Vernetzung bestehender Beratungsinitiativen.

- „Interaktive Qualitätsentwicklung“, d.h. gute Lehre unterstützt und begleitet Lernprozesse auch außerhalb der Lehrveranstaltung.





5

Maßnahme: Der RoQ'n RoL-Dancefloor: Lehr- & Lernwelten gestalten

Durchführung: Die Hochschule Rosenheim feiert internationale Erfolge bei der Entwicklung und Umsetzung von Raumkonzepten unter Einbezug fast aller Fakultäten der Hochschule (zuletzt auf dem Solar Decathlon Wettbewerb in Madrid, siehe: www.sdeurope.org). Auch auf die Gestaltung von Lehr- und Lernwelten bezogen und unter hoher Beteiligung der Studierenden wurden bereits 2008 erste studentische Lernwelten verwirklicht.* Diese interdisziplinäre Projektarbeit soll auf Grundlage aktueller Bedarfserhebungen (sowohl unter Lehrenden, wie auch Studierenden) nun fortgeführt und neue Raum- und Medienkonzepte entwickelt und umgesetzt werden. Von der Konzeption bis zur Herstellung wird dies als ein attraktives und anwendungsorientiertes studentisches Lernprojekt organisiert. Unter fachlicher Betreuung (u.a. in den Studiengängen Innenausbau, Innenarchitektur, Holzbau und Ausbau) werden innovative und qualitativ hochwertige Lehr- und Lernwelten entwickelt. Der partizipative Ansatz fördert zugleich die Akzeptanz und Wertschätzung der entstehenden lernförderlichen Umgebungen. Das Raumkonzept kann im Ergebnis von anderen Hochschulen genutzt werden.

Zeitplan: Vorstudie und erste Umsetzung von Lernwelten 2008, umfassende Bedarfserhebungen 2010, Konzept und Umsetzung 2011/2012.

Ziele: „Interdisziplinäre, partizipative Qualitätsentwicklung“, d.h. das Lehr- und Lernumfeld wird im produktiven Zusammenspiel der unterschiedlichen Fachkulturen lernförderlich ausgestaltet.

* Kölzer, B., Song, L. & Winter, S. (2008). Lernwelten der Zukunft an der Hochschule Rosenheim. In: Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen (Hrsg.), Tagungsband zum Forum der Lehre an der Hochschule Augsburg (S. 37-44) (ebenfalls im Internet unter: http://www.diz-bayern.de/mat_sem/Zusammenstellung_Tagungsband_mitTitel.pdf)



Maßnahme: Die RoQ'n RoL-Bewegung: Eine Qualitätskultur entsteht

Durchführung: Im Rahmen von Arbeitsgruppen sollen bestehende Instrumente zur Qualitätssicherung, wie etwa die Lehrveranstaltungsevaluation, Lehrberichte und der Prozess der Akkreditierungen gemeinsam neu durchdacht, weiterentwickelt und noch stärker ergebnis- und nutzerorientiert ausgerichtet werden. Nicht die Kontrolle (also etwa die Erreichung bürokratisch-administrativer Zielmarken), sondern die Qualitätsentwicklung soll in den Vordergrund rücken. Die Instrumente werden dabei nicht isoliert, sondern als ein gemeinsamer Werkzeugkasten für die Weiterentwicklung guter Studien- und Lehrbedingungen betrachtet. Eine pragmatische und ergebnisorientierte Umsetzung einerseits und eine gemeinsame mit den Beteiligten durchgeführte Entwicklung andererseits, sollen Akzeptanz und Nutzen der Instrumente maximieren. Unter Einbindung des Know-Hows der Fakultät Informatik sollen Evaluationsinstrumente fakultätsübergreifend optimiert werden.

Zeitplan: Erste Arbeitsgruppen wurden bereits gegründet, ein übergreifendes Projektmanagement soll die Arbeit zukünftig unterstützen.

Ziel: „Ganzheitliche, selbstgesteuerte Qualitätsentwicklung“, d.h. intensiver Einbezug aller Betroffenen, um die Motivation und Akzeptanz zum Qualitätsprozess zu fördern.



6



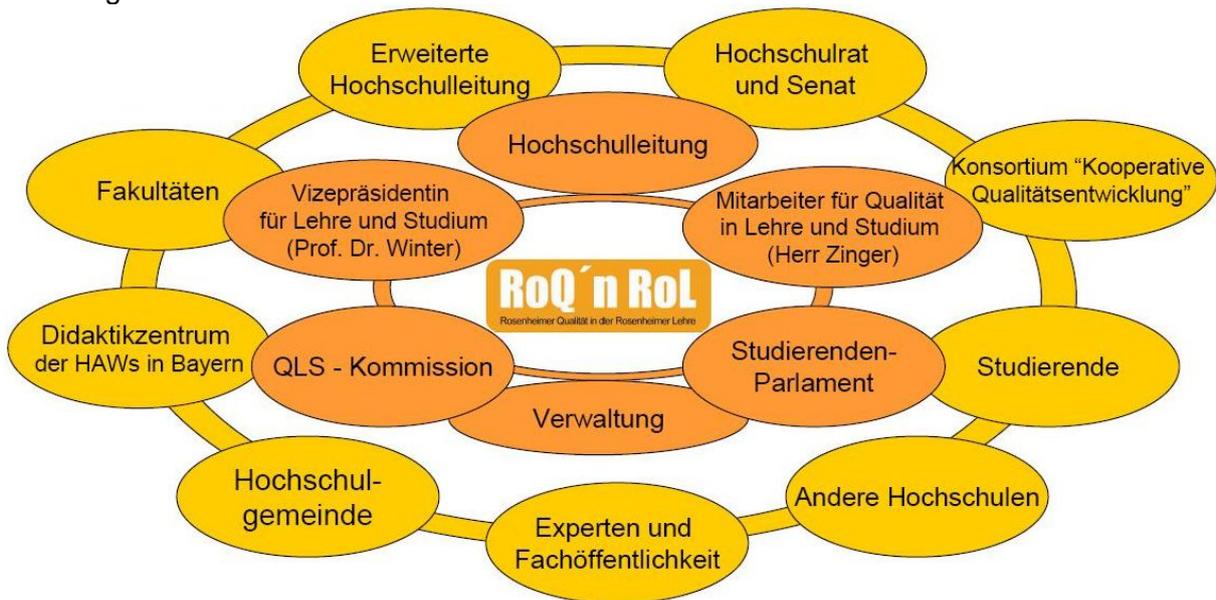
Das modulare Konzept der RoQ'n RoL-Initiative fördert die Übersichtlichkeit. Im Zusammenspiel der Bausteine werden der Wandel in der Lehre und die Entwicklung einer eigenständigen, an den Zielen der Beteiligten orientierten Qualitätskultur erreichbar.



4 Das Zusammenspiel: Kooperation und Nachhaltigkeit

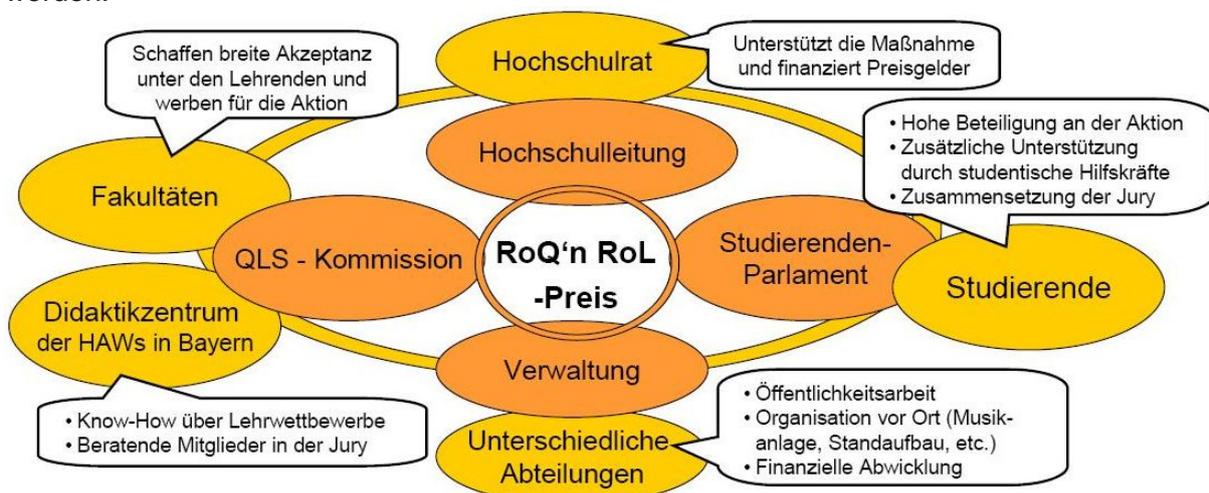
Die RoQ'n RoL-Initiative stellt einen vernetzten Ansatz zur Verbesserung der Lehre dar, der den Wandel von der Lehre zum Lernen Rechnung trägt, indem der Dialog über gute Lehre gefördert, herausragende Lehre ausgezeichnet, Selbstlernphasen unterstützt, die Lernbetreuung und -beratung ausgebaut und Lernräume neu gestaltet werden.

Die Vernetzung findet einerseits durch die sinnvolle Verzahnung von inhaltlichen Bausteinen und andererseits durch das Zusammenspiel der unterschiedlichen Personengruppen, die an der Lehre beteiligt sind, statt. RoQ'n RoL stärkt damit eine Perspektive auf Hochschullehre als ein Gemeinschaftsprodukt, welches sowohl strukturell wie auch inhaltlich vielseitig ineinander greift.



Im Zentrum der Initiative stehen die Akteure der **Hochschulleitung**, die im engeren Kreis in direktem Kontakt zu den **Studierenden** und der **Verwaltung**, sowie über die Kommission für Qualität in Lehre und Studium (**QLS-Kommission**) zu den Fakultäten und weiteren Akteuren im Themenbereich „Qualität in Lehre und Studium“ stehen. Dieser strukturelle Kern bietet einerseits die Basis, mit den weiteren Einrichtungen und Mitgliedern der Hochschule in Verbindung zu sein und andererseits die Möglichkeit, mit bereits bestehenden aber auch neu aufzubauenden externen Partnern in den Dialog zu treten.

Am Beispiel eines Maßnahmenbausteins soll der Vernetzungscharakter veranschaulicht werden:



Der Ausbau solcher Netzwerke zur Umsetzung der einzelnen Maßnahmenpakete stärkt nicht nur die Initiative in ihrer Umsetzung und die Autonomie der Hochschule insgesamt, sondern fördert auch eine **Kultur des Austausches und der Kooperation**.

In Maßnahmenpaket 4 (RoQ'n RoL-Tänzer) wird beispielsweise durch das Vorhaben der Vernetzung bestehender Beratungsinitiativen die Stärkung von Kooperation gezielt gefördert. Hier sollen unterschiedliche Ansätze und Schwerpunkte von Beratungsstellen der Hochschule, der Hochschulgemeinde und des Studentenwerks in einem Gesamtkonzept zusammengeführt werden, um dadurch noch besser auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden eingehen zu können.

Auch hochschulübergreifende Kooperationen wie etwa das Konsortium für „kooperative Qualitätsentwicklung bayerischer Hochschulen für angewandte Wissenschaften“ und das Zentrum für Hochschuldidaktik mit Sitz in Ingolstadt werden umfassend einbezogen.

Für alle Maßnahmenpakete sind solche **Netzwerke der Schlüssel zum Erfolg** und der Garant für die nachhaltige Umsetzung. Übergreifend soll unter der Bezeichnung „RoQ – Das Portal für mehr Dialog und Transparenz im Rosenheimer Qualitätsprozess“ die Umsetzung der Initiative nicht nur zeitnah dokumentiert, sondern auch ein virtueller Raum zum Austausch und zur Kooperation geschaffen werden.

Zugrunde gelegt wird die Vorstellung, dass alle Akteure im Bereich Lehre und Studium, ob Lernende, Lehrende oder Lehr- und Lernunterstützer besondere Fähigkeiten und Stärken, wie auch unterschiedliche Vorstellungen in den Prozess der Verbesserung von Lehre einbringen können und sollen. RoQ'n RoL verfolgt insgesamt einen Ansatz, der auf eine höhere Wertschätzung der Lehre abzielt und den Dialog zwischen den verschiedenen Interessengruppen und Sichtweisen auf das Thema Lehre fördert. Er stellt damit eine **hochschulweite Strategie zur Verbesserung der Lehre** dar.

Erst ein derart vernetzter Ansatz kann **Strukturen der Hochschule nachhaltig verändern** und eine offene, selbstkritische und zugleich experimentierfreudige Grundstimmung und Einstellung gegenüber Lehre bei allen Beteiligten ermöglichen und fördern.

5 Der Takt bestimmt die Musik: Unser Budgetplan

Um die sechs beschriebenen Maßnahmenpakete in der Projektlaufzeit von zwei Jahren durchführen zu können, wird folgender Budgetplan zu Grunde gelegt:

Nr.	Kostenpunkt	Maßnahmen-Zuordnung	Kosten
1	100% Mitarbeiterstelle (TVL-13 mit Berufserfahrung)	1-6	219.000 €
2	Durchführung von 4 RoQ'n RoL Workshops und 2 RoQ'n RoL Tagen (je 4.000 €)	2, 3	24.000 €
3	Programmierleistungen (Weiterentwicklung der eLearning-Anteile und Evaluation)	4,6	20.000 €
4	Materialkosten für die Lehr- und Lernwelten	5	60.000 €
5	Hilfskraftmittel	1-6, insb. 5	30.000 €
6	Werbekosten/Marketing	1-6	10.000 €
Gesamt:			363.000 €

Da es sich um ein modular aufgebautes Konzept handelt, können Akzentverschiebungen auf Wunsch und nach Rücksprache in der Planungsphase grundsätzlich noch berücksichtigt werden. Bei Bedarf kann ein detaillierter Budgetplan vorgelegt oder präsentiert werden.

6 Die ersten Akkorde: RoQ´n RoL bringt Stimmung

Wie in der Beschreibung der Initiative deutlich wird, wurde bereits mit der Umsetzung erster Maßnahmenpakete begonnen. Zum Start der Initiative stand die Förderung einer motivierten Stimmung bei den Studierenden und Lehrenden mit dem Ziel im Vordergrund, eine Auseinandersetzung mit herausragenden Beispielen in der Lehre an der Hochschule Rosenheim und die Bereitschaft zur Mitgestaltung der Lehr- und Lernsituation vor Ort zu stärken.

Die Kommission für Qualität in Lehre und Studium (QLS), die sich unter Vorsitz der Vizepräsidentin für Lehre und Studium aus den Studiendekanen aller Fakultäten, aus studentischen Vertretern und weiteren Akteuren in Lehre und Studium zusammensetzt, hat sich vor diesem Hintergrund nochmals bewusst für bestimmte Arbeitsschwerpunkte entschieden. Mit der Gründung von Arbeitsgruppen werden nun gezielt erste Maßnahmen bedarfsorientiert in Angriff genommen. Aus Sicht der Studiendekane war die Überarbeitung und teilweise Neuausrichtung von Qualitätssicherungsinstrumenten ein besonderes Anliegen (siehe Maßnahme 6). Aber auch die grundsätzliche Förderung guter Ansätze in der Lehre, die Transparenz guter Lehrpraxis und die Schaffung von Austausch- und Weiterbildungsmöglichkeiten sollte in schwingvoller Weise angeschoben werden: Die RoQ´n RoL-Idee entstand.

Gute Beispiele in der Lehre sollten über die Nutzer – also die Studierenden – gefunden werden. Eine Nominierungsaktion mit ausführlicher Begründung guter Lehre aus Sicht der Studierenden wurde damit zum Startschuss der RoQ´n RoL-Initiative:



Mit viel Freude und Engagement ging die RoQ´n RoL-Initiative am 29. Juni 2010 in die breite Öffentlichkeit und erntete dabei nicht nur in den zentralen Hochschulgremien Applaus und Zuspruch, sondern besonders auch bei den Studierenden!



Am Tag der Nominierung wurden etwa 430 Rückmeldungen zu einzelnen Dozenten und 370 Einschätzungen zu besonders herausragenden Lehrveranstaltungen aus studentischer Sicht erhoben.

Nun wird mit Spannung die Auswertung und Bewertung der in erster Linie studentisch besetzten Jury erwartet.





Wandel gestalten

Zusammenfassung		
Name der Hochschule: Hochschule für angewandte Wissenschaften Fachhochschule Rosenheim		
Titel des Antrags: RoQ'n RoL		
O Hochschule Rosenheim		O Handlungsfeld: Wandel gestalten in der Lehre
1. Ist-Analyse und Ziele für ausgewähltes Handlungsfeld oder Hochschule		
Themenfelder in der Lehre		Empfunden wird eine ...
Anerkennung und Transparenz		zu geringe Wertschätzung und Transparenz der teilweise herausragenden Leistungen und guten Praxisbeispielen in der Lehre
Unterstützung und Austausch		zu geringe Förderung bei der Umsetzung aktueller didaktischer Ansätze und mangelnde Möglichkeiten zum Austausch
Bürokratie und Top-Down		zu einseitige administrative und kontrollierende Sicht auf die Qualität von Lehre und Studium
Noch stärker zu berücksichtigende Themenfelder im Bereich Lernen:		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lernbegleitung und -beratung ◆ Selbststudium und eLearning ◆ Gestaltung von Lehr- und Lernszenarien
Zielsetzungen der RoQ'n RoL-Initiative:		
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Schwung in das Thema Lehre bringen ◆ Engagement und Eigeninitiative fördern ◆ Lernberatung und -betreuung ausbauen 		<ul style="list-style-type: none"> ◆ gute Beispiele in der Lehre transparent machen ◆ Austausch über „gute Lehre“ ermöglichen ◆ moderne Lehr- und Lernwelten schaffen
2. Maßnahmen		
<p>Die modular aufgebaute RoQ'n RoL-Initiative fördert in ihrer Gesamtwirkung eine kreative, sich gegenseitig motivierende und wertschätzende Stimmung in der Lehre. Es handelt sich um eine hochschulweite Strategie zur Verbesserung der Lehr- und Lernsituation und einen vernetzten Ansatz, der den Dialog zwischen den Interessengruppen gezielt fördert. Im Zusammenspiel der Bausteine werden der Wandel in der Lehre und die Entwicklung einer eigenständigen, an den Zielen der Beteiligten und den Stärken der Hochschulen orientierte Qualitätskultur greifbar.</p>		
3. Beitrag zur Stärkung der Autonomiefähigkeit		
<p>Die Qualitätsentwicklung in der Lehre wird durch die RoQ'n RoL-Initiative zu einem selbst-gesteuerten Prozess, der sich an den Stärken und Zielen der Hochschule ausrichtet.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Studierende spielen dabei als Experten ihrer Lernbedürfnisse eine zentrale Rolle ◆ Das ‚Lernen vom Anderen‘ und die Lust an innovativer Lehre wird aktiviert ◆ Weiterbildungsworkshops geben Raum zum kollegialen Erfahrungsaustausch ◆ Der Ausbau von Lernberatung und Selbstlernphasen werden interaktiv unterstützt ◆ In interdisziplinären Lernprojekten werden Lehr- und Lernumgebungen neu konzipiert ◆ Die Entwicklung einer Qualitätskultur wird selbstgesteuert und ganzheitlich umgesetzt 		
		
4. Übertragbarkeit		
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Die einzelnen Konzeptbausteine sind modular aufgebaut und auf andere Hochschulen übertragbar. ◆ Eine öffentliche Abschlussveranstaltung im Rahmen der geplanten Workshop-Reihe gibt Einblicke in die Umsetzung der Initiativen und lädt andere Hochschulvertreter zum Austausch ein. ◆ Die Entwicklungen von Lehr- und Lernräumen können von anderen Hochschulen genutzt werden. ◆ Alle Ergebnisse fließen in hochschulübergreifende Kooperationszusammenhänge ein. ◆ Das Gesamtkonzept und die einzelnen Bausteine der RoQ'n RoL- Initiative werden fortlaufend dokumentiert und im Internet präsentiert. Weitere Gelegenheiten zu Präsentationen werden genutzt. 		

Inwieweit vollzieht sich durch die Bewältigung aktueller Herausforderungen ein Wandel in der Lehr- und Lernkultur an den Hochschulen? Um dieser Frage nachzugehen, werden zwei Entwicklungslinien vorgestellt, die neue Anforderungen an das Hochschulstudium nach Bologna stellen: Die mit dem Begriff „Bologna-Prozess“ umschriebenen strukturellen Studienreformen und der international eingeforderte „shift from teaching to learning“, also die verstärkte Ausrichtung des Lehrens auf die Aneignungs- und Lernprozesse der Lernenden. Anhand eines vom Autor selbst mitentwickelten und koordinierten Praxisprojekts, der Initiative Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre (kurz RoQ'n RoL) an der Hochschule Rosenheim werden die Möglichkeiten und Herausforderungen eines Wandels an Hochschulen reflektiert und Handlungsempfehlungen abgeleitet. Der Autor plädiert dafür, dass das Hochschulstudium als eine förderliche Rahmung von Lehr- und Lernkompetenzen verstanden und gestaltet wird. Dies kann nur unter Einbindung aller Hochschulakteure in einem kreativen Austausch- und Gestaltungsprozess gelingen. Die differenzierte Beschreibung des Veränderungswirbels, in dem sich derzeit das Hochschulstudium befindet, überzeugt durch seine Fokussierung auf die didaktischen Gestaltungspotentiale des Bologna-Prozesses, ohne dabei die auftauchenden Schwierigkeiten und kritischen Veränderungstendenzen auszuklammern.



Benjamin Zinger leitet seit Juli 2012 die Stabsstelle für Qualität in der Lehre an der Georg-Simon-Ohm-Hochschule in Nürnberg. Seine vorherigen beruflichen Stationen, sei es als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Rahmen von Blended-Learning-Projekten, als Dekanatsreferent am ehemaligen Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel oder als Initiator und Leiter der vorgestellten Initiative „RoQ'n RoL“ an der Hochschule Rosenheim tragen zu einer fachlich fundierten und zugleich praxisnahen Auseinandersetzung mit Fragen der Ausgestaltung des Hochschulstudiums nach Bologna bei.