

Georg Jongmanns, Viola Thimm

Förderprogramme in der Lehre und die Frage der personellen Nachhaltigkeit

Kapitel 2: Die Lehrenden im Fokus

Abschlussbericht

März 2017

Dr. Georg Jongmanns

Tel. +49(0) 511 169929-20

E-Mail: jongmanns@his-he.de

HIS-Institut für Hochschulentwicklung
Goseriede 13a | 30159 Hannover | www.his-he.de

März 2017

Förderprogramme in der Lehre und die Frage der personellen Nachhaltigkeit

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----------|
| Zusammenfassung der Nachhaltigkeitskriterien..... | |
| Inhaltsverzeichnis | |
| Abbildungsverzeichnis..... | |
| 1 Einleitung | 1 |
| 1.1 Gegenstand und Ziel der Untersuchung | |
| 1.2 Der Qualitätspakt Lehre | |
| 1.3 Hinweise zur Untersuchung | |
| 1.4 Aufbau des vorliegenden Berichts..... | |
| Exkurs: Überlegungen zur Nachhaltigkeit..... | |
| 2 Die Lehrenden im Fokus | 1 |
| 2.1 Die Rolle der Lehrenden im Qualitätspakt Lehre | 1 |
| 2.2 Reflexion des Lehrens und Lernens | 4 |
| 2.3 Kriterium des verantwortlichen Lehrbetriebs | 5 |
| 2.4 Praxisbeispiel: Innovationsprogramm „Gute Lehre“ (TU Braunschweig)..... | 6 |
| 3 Arrangement der Aufgaben..... | |
| 3.1 Die Unterstützungsbeziehungen | |
| 3.2 Die Arbeitsteilung zwischen den Lehrenden und den QPL-Teams | |
| 3.3 Kriterium der reziproken Arbeitsteilung | |
| 3.4 Praxisbeispiel 1 | |
| 3.5 Praxisbeispiel 2..... | |
| 4 Netzwerke formen und Netzwerkformen | |
| 4.1 Sich vernetzen und vernetzt werden | |
| 4.2 Ansätze belastbarer Akteurskonstellationen | |
| 4.3 Kriterium der resilienten Netzwerkstrukturen | |
| 4.4 Praxisbeispiel | |
| 5 Hochschulinternes Bezugssystem | |
| 5.1 Organisatorische Einbettung der geförderten Projekte..... | |
| 5.2 Ansätze einer organisatorischen Stabilisierung | |
| 5.3 Kriterium der organisatorischen (Re-)Stabilisierung | |
| 5.4 Praxisbeispiel | |
| 6 Gemeinsames Verständnis von Lehrqualität..... | |
| 6.1 Diskursive Praktiken | |
| 6.2 Narrative des Commitments | |
| 6.3 Kriterium der antizipierten Entwicklungen | |
| 6.4 Praxisbeispiel | |

| | | |
|-----------|---|--|
| 7 | Impulse aufnehmen | |
| 7.1 | Große und kleine Impulse | |
| 7.2 | Ansätze der Initialisierung von Veränderungsprozessen..... | |
| 7.3 | Kriterium der Absorption | |
| 7.4 | Praxisbeispiel | |
| 8 | Verbreitete Angebote und zirkulierendes Wissen | |
| 8.1 | Formen der Dissemination..... | |
| 8.2 | Zirkulation des Wissens | |
| 8.3 | Kriterium adaptiver Strukturen | |
| 8.4 | Praxisbeispiel | |
| 9 | Konsolidierung | |
| 9.1 | Reduzieren oder Verstetigen..... | |
| 9.2 | Rückbindung in den Regelbetrieb | |
| 9.3 | Kriterium der Regeneration | |
| 9.4 | Praxisbeispiel | |
| 10 | Fazit und Ausblick..... | |
| 10.1 | Personalstrukturelle und personelle Schlussfolgerungen..... | |
| 10.2 | Hochschul- und förderpolitische Schlussfolgerungen | |
| 11 | Literaturverzeichnis | |

2 Die Lehrenden im Fokus

Die thematische Bandbreite des Qualitätspaktes Lehre (QPL) ist sehr groß und umfasst vielfältige Teilprojekte, Aktivitäten, Maßnahmen und Angebote. Die wesentlichen Zielgruppen sind aus naheliegenden Gründen die Studierenden und die WissenschaftlerInnen, die aktiv in die Lehre eingebunden sind. Für die Studierenden werden bspw. Kurse und Projekte innerhalb und außerhalb der regulären Curricula, Studien- und Lernberatung sowie Maßnahmen zur sozialen Integration angeboten. Die Bandbreite, die sich an die Lehrenden richtet, ist mindestens ebenso vielfältig. Der Grund dafür ist so naheliegend wie essentiell: Wenn die Studienbedingungen verbessert werden sollen, wird man die zentrale Bedingung des Studierens – das Lehren – kaum ignorieren können; und wenn man das Lehren verbessern möchte, wird man notwendigerweise die Lehrenden einbeziehen müssen. Dies wirft zunächst die Frage auf, in welcher Form die Lehrenden adressiert werden und was daraus resultiert.

2.1 Die Rolle der Lehrenden im Qualitätspakt Lehre

Ohne die Bereitschaft der lehrenden WissenschaftlerInnen, an qualitätsorientierten Aktivitäten unmittelbar mitzuwirken, bzw. ohne die Bereitschaft, die sich an die Studierenden richtenden Aktivitäten zumindest zu tolerieren, können der Qualitätspakt Lehre (QPL) oder andere Förderprogramme ihre Ziele schwerlich erreichen. Dabei entscheiden sich die Lehrenden zumeist freiwillig für die Teilnahme an den geförderten Angeboten.

Ein Mitarbeiter aus der Hochschuldidaktik erläutert dementsprechend: *„Unser Angebot ist ein rein freiwilliges. Das heißt, es gibt keinerlei Verpflichtungen, auch in den anderen Bereichen nicht. Weder bei [dem Programm, über das wir gerade gesprochen haben], da haben Sie sogar noch, dass man sich bewerben muss. Aber auch bei den Workshops, bei Beratungen, bei Coachings, bei Netzwerkveranstaltungen, bei Vorträgen etc. pp. Wir haben keinerlei Verpflichtungen. Das heißt, wir arbeiten mit denen, die freiwillig zu uns kommen, und mit denen können wir gut arbeiten.“* (Zitat 2.1)

Freiwillig bedeutet, dass man aufgrund der eigenen Interessen, der eigenen Relevanzen sowie der eigenen zeitlichen Bedingungen und Präferenzen teilnimmt. In manchen Situationen führen äußere Anlässe zur Teilnahme an bestimmten Angeboten. Dies ist z. B. der Fall, wenn Fachvorgesetzte jungen WissenschaftlerInnen in der Qualifizierungsphase nahelegen, sich an Maßnahmen zu beteiligen, oder wenn die Angebote zu obligatorischen Programmen – wie bspw. für neuberufene ProfessorInnen – gehören. Ob die Beteiligung für die Lehrenden naheliegend ist oder ob man es ihnen nahelegt, macht für die unterschiedlichen Formen der Einbindung keinen wesentlichen Unterschied. Es lassen sich verschiedene Rollenkonstellationen beobachten:

- Eine wichtige Motivation der Angebote besteht darin, die Lehrenden „befähigen“ zu wollen. Sie erhalten in Qualifizierungskursen und -programmen die Gelegenheit, sich z. B. didaktische und moderierende Kompetenzen anzueignen. Die Palette reicht von thematisch zugeschnittenen Seminaren bis hin zu kontinuierlich aufeinander aufbauenden Zertifizierungsmaßnahmen. Im individuellen Kontakt können die Lehrenden bspw. Coachings zum eigenen Verhalten in Lehrveranstaltungen wahrnehmen oder Beratungsleistungen zur Frage, wie man Studierenden berät, in Anspruch nehmen. Obwohl diese Angebote durch die QPL-För-

derung sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht einen deutlichen Schub erhalten haben, sind sie nicht grundsätzlich neu. Auch die Rolle, die die Lehrenden einnehmen – die *lernende Kunden- resp. Klientenrolle* in einem professionellen Dienstleistungsverhältnis –, stützt sich auf bewährte Vorbilder und Erfahrungen. Dabei ist auf Anbieterseite auszutesen, wie den Anforderungen der jeweiligen Personengruppen – von den DoktorandInnen bis hin zu den StudiendekanInnen – in den Hochschulen am besten entsprochen werden kann; und die Abnehmerseite muss herausfinden, wie das Erlernete in die eigene Praxis des Lehrens übernommen werden kann.

Eine Wissenschaftlerin konstatiert: *„Ich glaube, das ist ein langwieriger Prozess und auch ein Prozess, an dem man Freude entwickeln muss, um zu sehen, das hat hier funktioniert, das muss aber jetzt in einem anderen Kontext nicht genau so funktionieren. Das muss man also anpassen und sich auch weiter als Lernender entwickeln.“* (Zitat 2.2)

- So wichtig es ist, eine lehr-methodische Basis zu schaffen, so stößt der Ansatz, die Lehrenden zu belehren, allein schon aus habituellen Gründen an Grenzen (vgl. auch Bloch et al 2014:204 ff.). Mehr Erfolg – sprich: einen größeren Kompetenzzugewinn – verspricht es, die Lehrenden ergänzend *als kooperierende KollegInnen* zu adressieren. Vielfach wird der Ansatz verfolgt, unterrichtende Tätigkeiten gegenseitig zu beobachten. Hierfür stehen verschiedene Formate zur Verfügung, die teils in die Qualifizierungsmaßnahmen integriert sind, teils eigenständig durchgeführt werden. Während z. B. die kollegiale Beratung fallbezogene Problemlagen thematisiert, zielen gemeinsame Lehrveranstaltungen (Co- oder Team-Teaching, Lehrhospitationen) auf das eigene Verhalten und den Umgang mit den Studierenden (vgl. Diez et al. 2016; Leibenath et al. 2016 beschreiben ein systematisch und modular aufgebautes Format, das sich an Gruppen einzelner Fächer richtet und diverse „Anlässe für soziale Interaktionen, Austausch und Reflexion“ schafft: ebd.:111).

Ein Professor berichtet aus einem Programm, das sich an Neuberufene richtet: *„Das heißt, man setzt sich auch beim Kollegen mal in die Vorlesung rein und umgekehrt. [...] Am Anfang schluckt man da so ein bisschen, eigentlich will man keinen Kollegen hinten zwischen den Studenten sitzen haben. [...] Dazu muss man ein gewisses Vertrauen aufgebaut haben und das entsteht eben dann, wenn man zwei Jahre lang in regelmäßigen Abständen an verschiedenen Maßnahmen teilnimmt, die eben auch nicht nur Beschulung sind, sondern auch sehr viel mit Austausch zu tun haben. Dadurch bildet sich dann eben auch ein Netzwerk.“* (Zitat 2.3)

Ein anderer Professor hebt den Lerneffekt hervor, der dadurch entsteht, dass man das Verhalten von anderen Lehrenden beobachten und mit den eigenen Erfahrungen vergleichen kann:

„Man lernt auch schon so viel, wenn man einfach gezwungen ist, in einer Lehrveranstaltung Beobachtender zu sein und nicht immer den Laden zusammenhält [...] und Ergebnissicherung macht und für eine ausgewogene Beteiligung sorgt. Also man hat ja ganz viele Funktionen als Leiterin oder Leiter in einer Lehrveranstaltung. Wenn man da mal rausgenommen ist und einfach schaut, was passiert, dann lernt man viel. Und wenn das nicht nur in einer Sitzung passiert, sondern in drei oder vier oder fünf, dann lernt man noch mehr und dann bekommt man auch einen etwas anderen Blick auf seine eigene Aktivität in so einer Veranstaltung.“ (Zitat 2.4)

- Eine gänzlich andere Rolle nehmen die Lehrenden ein, wenn sie als interessierte BesucherInnen oder – gleichsam auf der anderen Seite des Tisches – als aktive TeilnehmerInnen von öffentlichen oder halböffentlichen Veranstaltungen der Hochschule auftreten. Die Veranstaltungen reichen von messeartigen Informationsbörsen, die sich an die hochschulinterne und externe Öffentlichkeit richten, über Austausch- und Diskussionsforen mit einem Rahmenthema, Workshops, Poster-Präsentationen etc. bis hin zum eher kleinformatischen Erfahrungsaustausch mit Impulsvortrag und anschließender Diskussion. Obwohl mit den unterschiedlichen Formaten unterschiedliche Zielsetzungen und unterschiedliche Aufwände verknüpft sind, gleichen sie sich darin, Perspektiven der Lehre aufzuzeigen, wobei die Rolle der Lehrenden dem Schema von *(Informations-)Angebot und Nachfrage* folgt. In elektronischer Form folgen bspw. E-Portfolios diesem Schema.
- Wenn nicht die eigenen Lehrveranstaltungen oder didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten im Mittelpunkt stehen, sondern wenn es v. a. darauf ankommt, den Nutzen von Qualifizierungsmaßnahmen oder von qualitätsorientierten Entwicklungsprozessen hervorzuheben, fungieren die Lehrenden als *MultiplikatorInnen* – entweder in eigener Sache oder mehr noch zur Unterstützung der geförderten Einrichtungen und Programme. Dies tun die Lehrenden z. B., wenn sie den Studierenden die Vorteile interdisziplinärer Lehrforschungen nahebringen oder wenn sie für die Teilnahme an Tutoren- oder ergänzenden Qualifizierungsprogrammen für ein effektiveres Lernen und zum wissenschaftlichen Arbeiten werben; oder wenn sie dabei helfen, eingeübte Kooperationsformen, Veranstaltungsformate etc. auf andere Institute oder Fakultäten zu übertragen.
- Nah am professionellen Selbstverständnis und an den wissenschaftlich-fachlichen Bedingungen orientieren sich die Maßnahmen, die die Lehrenden als *EntwicklungsexpertInnen* ihres eigenen Metiers ansprechen. Auch dieser Aspekt ist nicht neu, weil es integral zur Lehre gehört, zu unterrichten, zu prüfen, Studierende zu beraten *und* zugleich Anpassungen und Verbesserungen am eigenen Studienangebot vorzunehmen. ExpertIn für die Weiterentwicklung der eigenen Lehre oder des eigenen Studiengangs zu sein, wird im QPL-Kontext jedoch quantitativ und qualitativ stark fokussiert. Dies geschieht z. B. im Rahmen von hochschulinternen geförderten Projekten, die sich mit der Verbesserung individueller Lehrveranstaltungen befassen (und zugleich – quasi als Sekundärnutzen – hochschulinterne Reputationsgewinne in Aussicht stellen), oder im Rahmen von Kommissionen und Arbeitsgruppen, die Konzepte entwickeln und auf den Weg bringen.

„Wir haben in unseren neuralgischen Grundlagenfächern wie Mathe und Mechanik eine Fachgruppe gegründet, da [...] schreibt man gemeinsame qualitätsgesicherte Klausuren und hat einen gemeinsamen Übungskatalog entwickelt und all solche Geschichten. Das wäre vor zehn Jahren undenkbar gewesen.“ (Zitat 2.5)

Ein Professor aus einem technischen Fach an einer Fachhochschule berichtet, wie er das eigene Lehrangebot weiterentwickelt, ohne sich im Detail mit seinen KollegInnen abzusprechen zu müssen:

Mein Fachgebiet „ist natürlich ein bisschen anders organisiert oder strukturiert [als andere Fachgebiete im Studiengang]. Das habe ich mir jetzt [...] für meine eigenen Lehrveranstaltungen zu Eigen gemacht, dass ich zumindest mal in den vier Grundlagenvorlesungen, die ich habe, mittlerweile auf drei Klausuren verzichte und dort Projektarbeit als Leistungsnachweis mache. Anfangs hatte ich ein bisschen Bauchschmerzen, weil bei uns ja relativ große Semester zusammen sind, die alle das gleiche Standardprogramm hören. [...] Es klappt aber erstaunlich gut.“ (Zitat 2.6)

Die aufgelisteten Rollen Aspekte lassen sich zwar gut voneinander unterscheiden, treten jedoch selten in Reinform auf. Die Lehrenden vereinen zumeist mehrere Aspekte neben den vielen anderen, die ansonsten für das Betreuungsverhältnis zu den Studierenden bedeutsam oder in der Hochschule üblich sind (im Kontext von Instituten, Arbeitsgruppen und Forschungsprojekten, in der Arbeitsbeziehung mit der Hochschulverwaltung, in der Mikropolitik der Gremien etc.). Allerdings sind nicht alle Rollenerwartungen durchgehend kompatibel oder widerspruchsfrei. ProfessorInnen in Qualifizierungsmaßnahmen zu zertifizieren, ist nicht nur unter zeitlichen Gesichtspunkten schwierig (vgl. Bloch et al. 2014:203 ff.). Mechanismen eines hochschulinternen Quasi-Marktes (geförderte Maßnahmen mit einem Angebot-Nachfrage-Charakter oder mit wettbewerblichen Elementen) können den Rollenerwartungen der kollegialen Zusammenarbeit widersprechen. Zudem sind nicht alle Aspekte der Lehrenden-Studierenden-Beziehung gleichermaßen be- oder verhandelbar, weil persönliche Vorstellungen von Vertrauen und Verlässlichkeit unverzichtbar sind.

2.2 Reflexion des Lehrens und Lernens

Es zeichnet sich ein Rollenverständnis ab, das neben dem Tagesgeschäft des Unterrichtens, Prüfens etc. einen Kompetenzzuwachs auf individueller und organisatorischer Ebene umfasst. Ausgangspunkt ist (a) die individuelle Expertise der Lehrenden, für die (b) ein Erfahrungskontext zur Verfügung gestellt wird, der breiter ist als es die persönliche wissenschaftliche Biografie gestattet. Der Erfahrungskontext wird (c) systematisch erschlossen und schließlich (d) für die Weiterentwicklung des Lehrangebots nutzbar gemacht. Die Kohärenz von Kompetenzerweiterung und Wertschöpfung, die man darin möglicherweise vermuten mag, ist im Alltag jedoch nur in Ausnahmefällen umfänglich realisierbar. In der Regel werden nur einzelne Angebote wahrgenommen, die im jeweiligen Arbeitskontext integrierbar sind und erst im Zeitverlauf produktiv gemacht werden können.

Ob sich das Rollenverständnis der Lehrenden grundsätzlich ändert, kann man bezweifeln – zumindest bezweifeln es die interviewten WissenschaftlerInnen. Für die hier erörterte Fragestellung ist es ebenso wenig entscheidend, in welcher Form, in welcher Intensität oder in welcher Breite sich die Kompetenzen der Lehrenden ändern. Dies werden künftige Wirkungsanalysen zeigen müssen.

Wichtiger ist zunächst die Feststellung, dass das Zusammenspiel der genannten Rollen Aspekte – KundIn oder KlientIn, KollegIn, AnbieterIn/NachfragerIn, MultiplikatorIn, ExpertIn – eine unerlässliche Grundlage dafür bildet, dass hochschulinterne Handlungsoptionen eröffnet und Entwicklungsprozesse angestoßen werden können. Die Aspekte bilden einen Mix, der die Möglichkeit bietet, die Lehrkompetenzen, -erfahrungen und -angebote zu einem beobachtbaren und verhandelbaren Gegenstand auf individueller, auf Arbeits- und auf Hochschulebene zu machen. Die da-

mit verknüpfte Erwartung besteht darin, dass die Lehrenden zu versierten BeobachterInnen der eigenen Kompetenzen, des eigenen Verhaltens und des eigenen Verhältnisses zu den Studierenden werden – bzw. des eigenen Verhältnisses zu den Anforderungen, die sich aus der (Aus-)Bildung der Studierenden ergeben. Für diesen Zweck werden Kompetenzprofile formuliert, methodisch angeleitete (Selbst-)Beobachtungstechniken und instrumentelle zur Verfügung gestellt sowie Abgleiche mit der Lehrpraxis und mit den Lehrkonzepten der anderen lehrenden WissenschaftlerInnen vorgenommen.

Die lehrenden WissenschaftlerInnen sind die zentralen AkteurInnen des Lehrbetriebs und nicht substituierbar, wenn den qualitativen Merkmalen von Studium und Lehre größere Beachtung zukommen soll. Damit ist keinesfalls in Frage gestellt, dass die QPL-geförderten Angebote, die sich unmittelbar an die Studierenden richten und für die die Mitwirkung der Lehrenden weitgehend verzichtbar ist, nicht ebenfalls zweckmäßig, passgenau und effektiv sind. Diese Angebote können das Kerngeschäft jedoch nur ergänzen.

Der Weg, den die QPL-Maßnahmen zu weiten Teilen gehen, um auf das Kerngeschäft der Lehre einzuwirken, besteht in der Reflexion des eigenen Lehrens. Sie erhält einen erhöhten Stellenwert, wodurch das Lehrangebot (von den didaktischen Elementen einer einzelnen Lehrveranstaltung bis hin zur Ausrichtung von ganzen Studiengängen) systematisch zum studentischen Lernen in Beziehung gesetzt werden kann. Ein wesentlicher Beitrag der qualitätsorientierten Maßnahmen besteht darin, das Reflexionsvermögen des Lehrbetriebs auf individueller und auf organisatorischer Ebene zu stärken. Unabhängig von den Wirkungen der vielfältigen QPL-Maßnahmen ist das individuelle und organisatorische Reflexionsvermögen eine wesentliche Grundlage dafür, einzelne Lehrveranstaltungen zu modifizieren, programmatische Ziele wie bspw. forschendes Lernen zu verfolgen oder neuen, bislang möglicherweise noch nicht voll abschätzbaren Anforderungen begegnen zu können.

2.3 Kriterium des verantwortlichen Lehrbetriebs

Änderungen des Lehrbetriebs und Anpassungen an innere und äußere Einflüsse gehören zum Selbstverständnis der Hochschulen. Erhöht hat sich der Anspruch, „die Qualität professioneller Lehre systematisch zu bestimmen und weiter zu entwickeln“, wobei es u. a. darauf ankommt, „die Qualität des Lernens der Studierenden [zu] befördern, das heißt insbesondere, das Lernen auf die Lehrziele auszurichten und entsprechend zu unterstützen“ (Prenzel 2015:5). Mit anderen Worten: Nicht nur etwas zum Lernen zu geben, sondern das Lernen mit Blick auf die Ziele zu reflektieren. Um solche oder vergleichbare Schwerpunkte jetzt und in Zukunft setzen und realisieren zu können, kommt es primär auf diejenigen an, die den Lehrbetrieb tragen und ihn zu weiten Teilen hauptverantwortlich gestalten. Insofern genießen seine maßgeblichen AkteurInnen Priorität.

Es wäre überraschend, wenn man davon ausgehen könnte, dass der Lehrbetrieb an den Hochschulen den für alle Zeiten bestmöglichen Stand bereits erreicht hat und künftig keine Anforderungen von außen oder von innen mehr zu erwarten sind. Wahrscheinlicher ist es, dass ständig mit Veränderungsbedarf gerechnet werden muss. Und mehr noch: wahrscheinlicher ist der Bedarf, dass die Hochschulen diesen Veränderungsbedarf selbst identifizieren. Um darauf angemessen antworten, um den Lehrbetrieb also verantwortl. weiterentwickeln zu können, benötigen die Hochschulen einen lebendigen Informations- und Erfahrungsaustausch, organisatorische Prozeduren, Instrumentarien zur Förderung neuer Ideen etc., die den erstrebenswerten Innovationszyklen des Studienangebots zweckmäßigerweise entsprechen sollten.

Das Reflexionsvermögen bildet die Grundlage für diese Responsibilität. Ein wesentliches Resultat der geförderten QPL-Maßnahmen besteht darin, ein Portfolio entfaltet zu haben, das an unterschiedlichen Aspekten des Rollenverständnisses ansetzt. Dadurch eröffnet sich ein Raum,

- in dem sich die Lehrenden über Veränderungsmöglichkeiten und notwendigen verständigen,
- ihre Interessen abgleichen,
- die gesteckten Lehr- und Lernziele auf den verschiedenen Skalierungsniveaus (von der einzelnen Lehrveranstaltung bis hin zum gesamten Studiengang) modifizieren
- und die Angemessenheit eingeleiteter Entwicklungen prüfen können.

Das erste Kriterium, das erfüllt sein muss, um die Nachhaltigkeit des Förderprogramms zu gewährleisten, besteht darin, das individuelle und organisatorische Reflexionsvermögen des Lehrbetriebs auf einem hohen Niveau zu halten. Dafür genügt es nicht, dass Didaktik- und Beratungskompetenzen oder differenzierte Qualitätsvorstellungen „in den Köpfen der Lehrenden angekommen sind“. Köpfe ändern die Prioritäten für die Dinge, denen sie ihre Aufmerksamkeit widmen wollen; Köpfe vergessen wieder, was sie gelernt haben; und die Personen, denen die Köpfe gehören, wechseln die Hochschule oder sogar den Sektor, in dem sie beschäftigt sind.

Das Reflexionsvermögen verlangt eine organisierte und organisatorische Auseinandersetzung, wenn es in den Hochschulen bestehen bleiben soll. Die Frage lautet also, inwieweit die Lehrenden diese Aufgabe übernehmen können und sollen und inwieweit unterstützenden Aktivitäten erforderlich sind. Beachtet man z. B. das Zeitbudget der Lehrenden, das erweiterte praktische Wissen, das sich mit den QPL-MitarbeiterInnen in den Hochschulen herausgebildet hat, und die Arbeits- teilung in den QPL-Projekten, die zur Stärkung der beschriebenen Rollen- aspek- te geführt hat, so spricht Vieles dafür, dass den unterstützenden Aktivitäten auch weiterhin ein wesentlicher Beitrag zur Stabilisierung des organisatorischen Reflexionsvermögens zukommen sollte.

2.4 Praxisbeispiel: Innovationsprogramm „Gute Lehre“ (TU Braunschweig)

Ein Beitrag von Karolina Bielak

Um was geht es?

Das Innovationsprogramm *Gute Lehre* ist ein internes Förderprogramm der TU Braunschweig. Es beruht auf einem wettbewerblichen Verfahren und ist für die Umsetzung von innovativen Lehr- Lern-Projekten in den Fächern von zentraler Bedeutung. Das Innovationsprogramm wurde 2012 im Rahmen von teach4TU – dem QPL-Projekt an der TU Braunschweig – eingeführt und läuft über den kompletten Förderzeitraum bis 2020. Die Lehrenden aller Fakultäten nehmen es in einem erfreulichen Maße in Anspruch.

Gefördert werden innovative Lehr-Lern-Konzepte, die sich auf einzelne Aspekte einer Lehr- veran- staltung, auf eine komplette Lehrveranstaltung oder auf ein Modul beziehen. Das themati- sche Spektrum reicht vom Umgang mit großen Gruppen über die Diversität der Studierenden bis zur Nutzung von unterschiedlichen hochschuldidaktischen Ansätzen wie kompetenzorientiertes Lehren, forschungsorientiertes Lehren und Lernen oder Flipped Classroom. Ziel ist es, dass die In- novationsprojekte direkt zur Weiterentwicklung der Lehre beitragen und die Ergebnisse langfris- tig in den Curricula verankert werden.

Antragsberechtigt sind ProfessorInnen sowie – mit deren Unterstützung – wissenschaftliche MitarbeiterInnen, PostdoktorandInnen, Lehrbeauftragte, DoktorandInnen und Studierende der

TU Braunschweig. Viele AntragstellerInnen werden durch die Teilnahme an den teach4TU-Qualifizierungsmaßnahmen, über spezielle Programme für neuberufene und etablierte ProfessorInnen, in den Gremien und Kommissionen sowie durch umfassende Werbemaßnahmen auf die Fördermöglichkeiten aufmerksam. Bereits während der ersten Förderperiode wurde das Innovationsprogramm in Abstimmung mit den Lehrenden um ein Beratungs- und Begleitungsangebot erweitert.

Wie geht die TU Braunschweig vor?

Die Förderung wird in der Regel jeweils im Sommer für das darauffolgende Wintersemester ausgeschrieben. Die Auswahlentscheidung basiert auf den folgenden Kriterien, die sich an die strategische Ausrichtung der TU Braunschweig anlehnen:

- Innovativer Ansatz,
- Einbindung der Studierenden und Mehrwert für Studierende,
- Relevanz für die TU Braunschweig, insbesondere im MINT-Bereich,
- Didaktische und organisatorische Schlüssigkeit und Umsetzbarkeit,
- Nachhaltigkeit und Übertragbarkeit des Konzepts.

Der Auswahlprozess ist standardisiert. Die Koordinationsstelle für das Innovationsprogramm nimmt die Anträge inklusive einer Stellungnahme der jeweiligen Studienkommissionen bzw. der StudiendekanInnen an und berät nach Bedarf zu organisatorischen Fragen. Von einer inhaltlichen Beratung während Antragstellung wird aus Fairness-Gründen abgesehen. Das statusübergreifend zusammengesetzte Lenkungsgremium von teach4TU sichtet – unter Mithilfe von BeraterInnen aus den Bereichen Hochschuldidaktik und Medienbildung – die Anträge, stellt Rückfragen und bittet die AntragstellerInnen ggf. um eine Kurzpräsentation des Lehr-Lern-Projektes.

Der Auswahl der Innovationsprojekte folgen schriftliche Bescheide an die AntragstellerInnen. Im Fall einer Ablehnung wird die Weiterentwicklung des jeweiligen Konzeptes z. B. in einem Akademischen Fachzirkel empfohlen oder auf alternative Fördermöglichkeiten verwiesen. Pro Förderrunde erhalten durchschnittlich acht Vorhaben den Zuschlag. Sie werden jeweils mit ca. einer halben wissenschaftlichen Mitarbeiterstelle für ein Jahr gefördert. Abweichungen sind bei institutsübergreifenden oder langfristiger angelegten Lehr-Lern-Konzepten, die einen höheren Ressourcenaufwand erfordern, möglich. Neben der finanziellen Unterstützung wird den AntragstellerInnen bzw. den in den Innovationsprojekten eigestellten Lehrenden ein ergänzendes Beratungs- und Begleitungsangebot angeboten.

Was bewirkt das Innovationsprogramm?

Die Geförderten werden dazu ermuntert, ihre Konzepte und Resultate in der TU Braunschweig (z. B. durch einen Stand am Tag der Lehre oder mit einem Artikel im teach4TU-Magazin) und hochschulübergreifend (z. B. durch Konferenzbeiträge und Publikationen) zu präsentieren, sich zu vernetzen, Zwischen- und Abschlussberichte zu verfassen und sich an der umfassenden Programmevaluation von teach4TU in Form einer Netzwerkanalyse zu beteiligen. Alle diese Aktivitäten werden im Sinne einer Dienstleistung von der Projektkoordination und von weiteren MitarbeiterInnen aus den Bereichen Hochschuldidaktik, Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätsmanagement, Evaluation und Medienbildung unterstützt. Das Innovationsprogramm zeigt deutlich das hohe Potenzial, das in der zielführenden Kooperation zwischen einerseits den Lehrenden, die in ihren Fächern an den Herausforderungen der Lehre arbeiten, und andererseits den MitarbeiterInnen aus den Einrichtungen zur Qualitätsentwicklung liegt.

Das Programm und die bis dato insgesamt 46 Innovationsprojekte bilden den Ausgangsimpuls für weitere Fördermaßnahmen an der TU Braunschweig. Dazu gehören das in den Jahren 2014-2016 durchgeführte „in medias res“-Programm zur Realisierung von drei strategischen Schwerpunkten im Bereich Medienbildung (Game-Based Learning, Visualisierung und Mobiles Lernen) und das 2014 eingeführte Programm zum Transfer der erreichten Innovationen in weitere Bereiche und Fächer. Parallel dazu wird das Innovationsprogramm in einem iterativen Lehr-Lern-Prozess unter Beteiligung der Lehrenden und MitarbeiterInnen aller Förderprogramme stetig optimiert.

Worin besteht die Nachhaltigkeit?

Noch stärker als in den teach4TU-Qualifizierungsmaßnahmen adressiert und stärkt das Innovationsprogramm *Gute Lehre* die Rolle der Lehrenden als ExpertInnen in ihrem eigenen Metier. Dies geschieht auf mehreren Ebenen:

- Der Antragsstellung im Innovationsprogramm *Gute Lehre* wird durch die Beschreibung der Ausgangslage eine Reflexion über die Lehre vorausgesetzt.
- Mit der Ausrichtung des Begleit- und Beratungsprogramms wird das Expertenwissen der Lehrenden aufgegriffen und deren Weiterentwicklung durch bedarfsbezogene Workshops zu Fragen der Hochschuldidaktik und Medienbildung sowie des Projektmanagements unterstützt.
- Die Reflexion der umzusetzenden Konzepte wird durch kollegiale Feedbacks in regelmäßigen Jours Fixes der beteiligten MitarbeiterInnen sowie durch Lehrbesuche und Lehrberatungen befördert, die die teach4TU-MitarbeiterInnen durchführen.
- Auch die obligatorische Partizipation an Vernetzungsformaten, die den Informations- und Erfahrungsaustausch ermöglichen, trägt dazu bei, dass die Lehr-Lern-Konzepte weiterentwickelt und in vielen Fällen auf weitere Lehrveranstaltungen und Module im eigenen Fach oder mithilfe des Transferprogramms fächerübergreifend übertragen werden.

Das Innovationsprogramm *Gute Lehre* hat an der TU Braunschweig ein Anreizsystem geschaffen, das die lehrenden WissenschaftlerInnen v. a. aus der Forschungsförderung kennen. Die Anknüpfung an die gewohnten Verfahrensweisen in der Drittmittelakquise trägt zur Bereitschaft bei, sich für die Entwicklung der Lehr-Lern-Qualität zu engagieren. Dennoch ist es wichtig zu beachten, dass die finanziellen Anreize nicht hinreichend sind, um die Veränderungen in der Lehre anzustoßen. Erst durch die Rahmung in einem Begleit- und Beratungsprogramm, durch die Präsentation der Lehr-Lern-Projekte in der Öffentlichkeit und durch die Aktivitäten der beteiligten Lehrenden als MultiplikatorInnen wird der Mehrwert der in den Innovationsprojekten erzielten Ergebnisse im Sinne der Gestaltung der Lehr-Lern-Kultur an der TU Braunschweig sichtbar und damit die nachhaltige Verankerung in den Organisationsstrukturen wirksam.