

DIETER EULER

Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung – neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium

KURZFASSUNG: Mit der Bologna-Reform stellen sich für die Gestaltung von Lehre und Studium neue Herausforderungen, die durch die Konzepte der Hochschuldidaktik alleine nicht bewältigt werden können. Es wird begründet, dass nachhaltig wirksame Veränderungen einen Ansatz erfordern, der individuelle Kompetenzentwicklung mit organisationaler Hochschulentwicklung verbindet. Eine solche Verbindung wird konzeptionell als ‚pädagogische Hochschulentwicklung‘ entfaltet. In einem Bezugsrahmen werden drei spezifische Gestaltungsfelder (Lernkultur der Organisation Hochschule; Studienprogramme; Lehrveranstaltungen) und zwei übergreifende Handlungsfelder (Strategische Ziele; Change Management/Leadership) als heuristisches Gerüst für die wissenschaftliche Hochschulforschung sowie die praktische Hochschulgestaltung verbunden.

ABSTRACT: Following the Bologna reform, there are new challenges for teaching and learning at universities which can't be tackled sufficiently by pedagogical concepts on a micro-level. The article argues that sustainable changes in teaching and learning require approaches which cover both the individual development of teachers and the organizational development of structures and cultures in the university. Such approaches are coined as 'pedagogical development of universities'. A respective framework is introduced, comprising areas such as the organisational culture and structure of the university, study programmes and courses. Furthermore, strategic objectives and change management/leadership are two overarching areas to be addressed when leading changes in teaching and learning at universities.

1. Leitfragen

Promotoren an Hochschulen, die sich für die innovative Weiterentwicklung von Lehre und Studium engagieren, befinden sich heute in einer zugleich günstigen wie schwierigen Situation. Günstig deshalb, weil mit der Bologna-Reform an den Hochschulen die Lehre an Bedeutung gewonnen hat. Sie wird nicht mehr lediglich als ein Neben aspekt zur Forschung, sondern als ein eigenes Handlungsfeld wahrgenommen. Schwierig ist die Situation, weil mit dem Bedeutungszuwachs auch auf der Agenda der Hochschulleitungen neue Fragestellungen in den Vordergrund rücken, zu deren Diskussion die traditionellen Ansätze der Hochschuldidaktik zwar nicht obsolet sind, in ihrer Reichweite aber zu kurz greifen (vgl. auch BRAHM, 2013). Pointiert ließe sich sagen, dass die Hochschulleitungen nicht primär danach fragen, wie die didaktischen Kompetenzen der Lehrenden entwickelt werden können, sondern wie Studium und Lehre durch geeignete Strukturen und Prozesse in der Hochschule strategisch positioniert und wie die einzelnen Studienprogramme mit ihren Lehrveranstaltungen die strategischen Ziele umsetzen können. Individuelle Kompetenzentwicklung sollte damit in Lehre und Studium um organisationale Hochschulentwicklung erweitert werden.

An dieser Stelle setzt dieser Beitrag an. Er verfolgt die Leitfrage: Wie können angestrebte Veränderungen in Lehre und Studium ausgelöst und nachhaltig wirksam werden? Die Diskussion folgt dabei der These, dass eine Erweiterung von Selbstver-

ständnis und Ansatz der Hochschuldidaktik erforderlich ist, um an den Hochschulen Veränderungen in Lehre und Studium mit der Chance auf eine nachhaltige Wirkung auszulösen. Eine solche Perspektive führt zu einem Bezugsrahmen, der mit dem Begriff der ‚pädagogischen Hochschulentwicklung‘ überschrieben wird. Pädagogische Hochschulentwicklung steht dabei für sämtliche Aktivitäten an Hochschulen, um angestrebte Veränderungen in Lehre und Studium zu gestalten.

Die Argumentation wird in folgenden Schritten aufgebaut:

- Zunächst werden in Kapitel 2 mit der Bologna-Reform und der Hochschuldidaktik zwei Ausgangspunkte für die weiteren Überlegungen aufgespannt.
- Auf dieser Grundlage werden in Kapitel 3 zentrale Problempunkte identifiziert, mit denen sich eine Hochschulentwicklung auseinandersetzen sollte.
- Schließlich werden in Kapitel 4 die Problempunkte in einem Bezugsrahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung integriert, der als Heuristik für zukünftige Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zur Diskussion gestellt wird.

2. Herausforderungen nach Bologna

Überlegungen zur Gestaltung von Strukturen und Prozessen in Lehre und Studium beginnen zumeist mit einer Standortbestimmung in der Umsetzung des sogenannten Bologna-Prozesses an den Hochschulen. Dieser gibt einen Bezugsrahmen mit Zielen und Maßnahmenbereichen auf einem relativ hohen Abstraktionsgrad vor, der je nach Staat, Hochschule und Studiengang unterschiedlich umgesetzt wird. Teilweise haben die Unterzeichnerstaaten die Ziele der Bologna-Deklaration durch nationale Zielprioritäten ergänzt. So wurden beispielsweise in Deutschland u. a. die Verkürzung der Studienzeiten, die Erhöhung des Wettbewerbs durch Profilbildung oder die Verringerung von Studienabbruchquoten als ergänzende Ziele propagiert. In einer Studie wurde die Vielfalt der in den Unterzeichnerstaaten ausgewiesenen Zielbezüge wie folgt strukturiert und zusammengefasst:

Innerhalb der Hochschule belässt dieser programmatische Rahmen zunächst einen hohen Gestaltungsspielraum. Er trifft dort auf die bestehenden und bekannten Schwerkräfte (z. B. der Priorisierung von Forschung gegenüber der Lehre), auf die Beharrungs- oder Innovationsziele der Hochschulleitungen und auf die teilweise gegensätzlichen Zielsysteme der Stakeholder innerhalb und außerhalb der Hochschule. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass das Spektrum der Umsetzung von offenen bis verbarrikadierten Türen, von kreativer Gestaltung bis zu minimalistischer Verwaltung reicht. Die Polarisierung zwischen Bologna-Befürwortern und Bologna-Gegnern in der hochschulpolitischen Diskussion mit Schlagworten wie „Humboldts Alptraum“ (SCHULTHEIS et al. 2008), „Endstation Bologna?“ (KELLER et al. 2010) oder „Akademischer Kapitalismus“ (MÜNCH 2011) setzt sich in den Gremien der Hochschulen fort. Unabhängig von dieser Rhetorik ist aus der Perspektive der Hochschulentwicklung bedeutsam, dass insbesondere die Umsetzung eines modularisierten ECTS-Systems weithin zu Konsequenzen für die Gestaltung der Studienprogramme und Prüfungssysteme führt, die nachhaltig auf das Verhalten der Studierenden einwirken. Insbesondere diese Kernkomponenten des Bologna-Prozesses führten zu Herausforderungen, die zwar bereits vorher vorhanden waren, aber aufgrund des fehlenden Handlungsdrucks weithin ignoriert werden konnten.

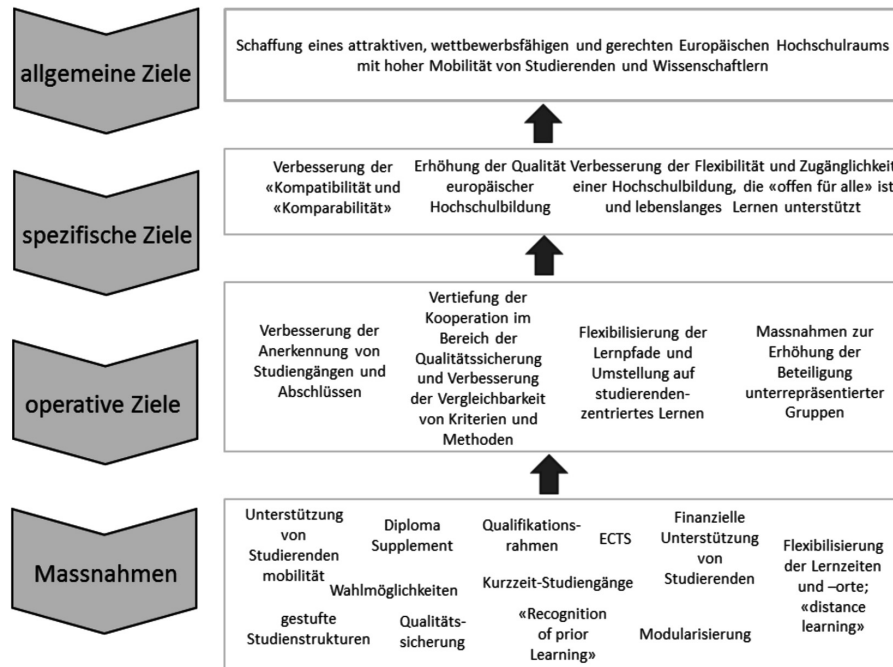


Abb.: Zielbezüge und Maßnahmen im Bologna-Prozess
(vgl. WITTE, WESTERHEIJDEN & MCCOSHAN, 2011, S. 37)

Im Umsetzungsprozess stellten sich in der Gestaltung der Studienprogramme sowie auf der Ebene der strukturellen und kulturellen Einbettung des Studiums in der Hochschule zahlreiche Fragen und neue Herausforderungen. In welcher Granularität sollen Modulzuschnitte und die korrespondierenden Prüfungen definiert werden? Wie kann die Kohärenz der einzelnen Lehrveranstaltungen in Studienprogrammen hergestellt werden? Wie soll der Übergang von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung auf Programm- und Lehrveranstaltungsebene gestaltet werden? Wie kann einer Inflationierung von Prüfungen mit ihren negativen Konsequenzen auf das Studierendenverhalten entgegengewirkt werden? Wie sollen die Verantwortlichkeiten für die zahlreichen neuen Aufgaben in Lehre und Studium aufgenommen werden? Wie können Interaktivität und Studierendenorientierung in der Lehre erhöht werden? Wie kann die didaktische Kompetenzentwicklung bei den Lehrenden in Zeiten erhöhter Belastungen gefördert werden? Diese je für sich schon durchaus komplexen Fragen, sind eingebettet in neue Anforderungen, die auf die Hochschulen einwirken. Hochschulen sollen die Persönlichkeit der Studierenden entwickeln und die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventen gewährleisten; den Wandel vom Lehr- zum Lernparadigma bei einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft bewältigen; strategisch den Weg zwischen den Polen Standardisierung und Profilierung finden; dazu kontinuierliche Qualitätsentwicklungsprozesse organisieren, sich Akkreditierungen stellen und möglichst noch in Rankings reüssieren. Dazu verändern sich rasant die Rahmenbedingungen in Bereichen wie beispielsweise

der Demografie, Finanzierung, Besoldung, Governance, Forschungsförderung oder der Erwartungshaltung wesentlicher gesellschaftlicher Anspruchsgruppen. All diese Herausforderungen haben zu Bewegungen in den Hochschulen geführt – doch sind diese strategisch ausgerichtet und zielführend, oder führen sie (nur) zu großer operativer Hektik, einem Vollgas im Leerlauf? Und schließlich: Wer kümmert sich um diese Veränderungsprozesse, wer gestaltet sie strategisch in dem Sinne, dass Ziele für Lehre und Studium definiert und zielgerichtet durch geeignete Maßnahmen umgesetzt werden? – Ein Inventar an offenen Fragen, zu deren Diskussion es an den meisten Hochschulen keine eingespielten Foren gibt.

Welchen Beitrag leistet die Hochschuldidaktik in diesem Prozess? WILDT (2013, S. 217ff.) fasst den Entwicklungsstand der Hochschuldidaktik über zehn Thesen zusammen, von denen die folgenden Punkte für den hier aufgebauten Kontext relevant sind:

- Hochschuldidaktische Angebote zielen primär auf die Entwicklung didaktischer Lehr- und Beratungskompetenzen und werden in vielfältigen Formaten organisiert. Das Spektrum reicht von formalen Weiterbildungen in Seminaren, Workshops oder umfangreichen Ausbildungsprogrammen bis zu semi- oder informellen Angeboten im Rahmen von Coachings, Hospitationen, Brown Bag Lunches oder Portfolios.
- Die Angebote erreichen primär den wissenschaftlichen Nachwuchs, Professoren nehmen die Angebote nur selten wahr.
- Die Angebote werden teilweise fachübergreifend, teilweise fachdisziplinspezifisch organisiert. Dabei werden didaktische Kompetenzen auf der Wissens-, Fertigungs- und Einstellungsebene angestrebt (knowledge, skills, beliefs).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Hochschuldidaktik weitgehend auf eine individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden zielt (vgl. CEYLAN u. a., 2011; URBAN&MEISTER, 2010). Zudem gewinnen Formen der informellen Kompetenzentwicklung, beispielsweise im Rahmen von Inplacement-Konzepten bei der Einführung neuberufener Akademiker (vgl. BECKER u. a., 2011), an Bedeutung. Die skizzierten studienrelevanten Dimensionen auf der Ebene von Studienprogrammen und der Hochschule werden hingegen kaum aufgenommen.

3. Ausgewählte Vertiefungen

Nachfolgend soll anhand von ausgewählten Vertiefungen zu den oben skizzierten Herausforderungen verdeutlicht werden, dass Veränderungsstrategien in Lehre und Studium zu kurz greifen, wenn sie ausschließlich an der individuellen Kompetenzentwicklung ansetzen.

Ein in der Folge des Bologna-Prozesses wesentliches Handlungsfeld entsteht in der Abgrenzung, Profilierung und Gestaltung der Studienprogramme innerhalb einer Hochschule. Dabei sind drei Ebenen zu unterscheiden:

- Auf der strategischen Ebene ist zu entscheiden, wie viele unterschiedliche Studienprogramme mit welchem Spezialisierungsgrad innerhalb eines Studienbereichs angeboten werden. Das Bemühen vieler Hochschulen um Profilierung führt häufig dazu, dass zunehmend spezialisierte Studiengänge angeboten werden, was aus Sicht der Studierenden sowie des Arbeitsmarkts die Transparenz beeinträchtigt.

Eine konkrete Folge dieser Intransparenz kann die restriktive Anerkennung von an anderen Hochschulen erbrachten Studienleistungen sein, was den mit Bologna verfolgten Mobilitätszielen zuwider liefe.

- Bei der Profilierung der einzelnen Studienprogramme sind zwei für das Studieverhalten wesentliche Faktoren bedeutsam. Zum einen wird über das Curriculum mit der Zahl von Pflicht- und Wahlmodulen über die Freiheitsgrade der Studierenden bei der Wahl von Kursen entschieden. Zum anderen bestimmt die Entscheidung über die Größe einzelner Module, inwieweit das Studium in eine große oder moderate Zahl von Fragmenten bzw. mit ihnen korrespondierenden Prüfungen aufgeteilt ist. Je kleiner die Granularität der in ECTS bemessenen Module, desto größer ist die Gefahr, dass ein Studium als eine additiv zu erledigende Folge von Einzelprüfungen wahrgenommen wird. Eine Untersuchung bayerischer Bachelorstudiengänge zeigte bei der Modulgröße eine Bandbreite von 1–36 ECTS (vgl. SANDFUCHS u. a., 2011, 61). Hinsichtlich der Prüfungsdichte wurde für Universitäten ein Durchschnitt von 8,7 Prüfungen pro Semester für das Bachelorstudium ermittelt (vgl. SANDFUCHS u. a., 2011, 63).
- Innerhalb der jeweiligen Studienprogramme ist neben der curricularen die didaktische Ebene zu gestalten. Wie anspruchsvoll sind die verfolgten Studienziele? Werden die Ziele valide geprüft? Sind die Lehr-Lernmethoden zielangemessen? Eine Antwort auf diese Fragen verweist zum einen auf die didaktischen Kompetenzen der Lehrenden, zum anderen sind aus Sicht einer didaktischen Qualitätsentwicklung übergreifende Aufgaben zu bewältigen. Wie wird die didaktische Qualität evaluiert? Welche Konsequenzen resultieren aus erkannten Schwächen in der Umsetzung des Programms? Wie soll mit Lehrenden verfahren werden, die kontinuierlich belegbare Schwächen zeigen, diese aber nicht beheben wollen oder können?

Insbesondere die letztgenannten Punkte leiten über von der Gestaltung der Studienstruktur zum Verhalten der Studierenden. An diesem Punkt setzt ein Strang der Bologna-Diskussion an, der zunächst nur grob zu fassen ist. So stellt BARNETT (2011) eine Verbindung her zwischen der Grundausrichtung einer Universität und dem Verhalten der Lehrenden und Studierenden in dieser Universität. Vielerorts beobachtet er einen kulturellen Wandel, der zu einer anderen Art von Studium führt. „Universities are no longer permitted to be places of mystery, of uncertainty, of the unknown.“ (BARNETT, 2011, S. 15) Er sieht bei Lehrenden und Studierenden verstärkt den Verlust von Neugier, Überraschung und Passion, das Studium tendiert zum nüchternen Erledigen einer äußeren Agenda (vgl. BARNETT, 2011, S. 129). „In this speeded-up temporal milieu, as knowledge is reduced to mere data, space for contemplative thought and even reflexivity evaporates and deep learning – of the kind caught in the German concept of Bildung – is diminished.“ (BARNETT, 2011, S. 74)

Eine Unterlegung erhalten diese Interpretationen durch verschiedene empirische Untersuchungen, die in jüngster Zeit veröffentlicht wurden. SCHULMEISTER & METZGER (2012) befassten sich mit der verbreiteten Kritik, nach der die zeitliche Arbeitsbelastung in den nach Bologna entstandenen Studiengängen ein intensives Studium nicht mehr zulasse. Insgesamt ermittelten sie eine durchschnittliche wöchentliche Arbeitsbelastung in den untersuchten Bachelor-Studiengängen zwischen 20 und 27 Stunden. Dabei sind die Studierenden mit einem hohen zeitlichen Aufwand nicht notwendigerweise auch diejenigen mit den besten Noten. Gleichzeitig zeigt sich bei vielen Studierenden ein hohes subjektives Belastungs- und Druckempfinden.

Schulmeister & Metzger erklären diese zunächst gegenläufigen Tendenzen – begrenzter Zeitaufwand, hohes Belastungsgefühl – durch ein Zusammenwirken von personellen Faktoren (z. B. Zeit- und Selbstmanagement, Lernstrategien und –stil) und hochschulbedingten Faktoren (z. B. Lehrorganisation, Prüfungen, Didaktik). Ein Grund für das subjektive Belastungsempfinden wird darin vermutet, dass durch das Verschieben der Studienleistungen in die Prüfungszeit (Prokrastination) ein „hausgemachter“ Prüfungsstress entsteht. Die Lehrorganisation trägt zu der Situation bei, wenn etwa das Selbststudium nicht gut in das Studium integriert ist. Die Dozierenden signalisieren eine nachgeordnete Bedeutung, die Studierenden erhalten keine Rückmeldung und berücksichtigen dies in ihrem Studienverhalten. Die Prüfungsformen unterstützen ebenfalls häufig kein kontinuierliches Lernen. Einen hohen Einfluss vermuten die Autoren in der Ausrichtung des Studiums an Leistungspunkten, die bei den Studierenden zu einer ökonomistischen Haltung gegenüber dem Studium führten. „Der Tauschwert der Leistungspunkte insinuiert ein Geschäftsmodell, dessen Ziel der Gewinn durch minimalen Einsatz ist.“ (SCHULMEISTER & METZGER, 2012, S. 120) Ein weiterer Grund besteht in den zerklüfteten Studienstrukturen – zwischen den Präsenzveranstaltungen existieren viele Zeitlücken, die von den Studierenden nicht gut genutzt werden. Einen Vorschlag zur Veränderung der Situation sehen Schulmeister & Metzger in einer veränderten Lehrorganisation. Sie schlagen vor, Module vermehrt konsekutiv und nicht parallel zu organisieren. Dies erlaubte eine bessere Verzahnung von Präsenz- und Selbststudienphasen (vgl. SCHULMEISTER & METZGER, 2011, S. 197 ff.), durch die Blockung werde eine höhere Intensität des Studiums möglich.

JENERT (2011) und GEBHARDT (2012) wählen für ihre Analysen der Situation in Lehre und Studium das Konstrukt der Lernkultur. Beide stützen sich auf ein semantisches Verständnis von Lernkulturen, das drei Ebenen des Handelns umspannt: „Der Lernort Hochschule hat eine Lernkultur, die einen Teil der Organisationskultur darstellt und als ein Set von Variablen beschreib- und gestaltbar ist. Dabei zielt die Gestaltung von Lernkultur auf die individuelle Entwicklung von Studierenden. Lernkultur umfasst die Dimensionen Organisation, pädagogische Interaktion und Individuum: Sie zeigt sich (1) im Lernhandeln des Einzelnen sowie (2) im Interaktionshandeln zwischen Lehrenden und Lernenden in formal gestalteten Lehr-Lernumgebungen. Dieses Lernen ist (3) eingebettet in Rahmenbedingungen, welche im Organisationshandeln von Hochschulangehörigen gestaltet werden. Hierunter fallen sowohl Einflüsse auf das Lehrhandeln Lehrender wie auch die Ermöglichung oder Einschränkung formalen, non-formalen und informellen Lernens Studierender.“ (JENERT u. a., 2009, S. 11)

Während GEBHARDT ihrer Untersuchung ein funktionalistisches Verständnis von Lernkulturen zugrunde legt, verwendet JENERT einen symbolistischen Ansatz. GEBHARDT entwickelt ein valides und reliables Lernkulturinventar zur quantitativen Erfassung von Lernkulturen an Hochschulen und erhebt mit diesem Instrument die Lernkulturen an den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten St. Gallen und Jena sowie der Wirtschaftsuniversität Wien.

Aus der Vielzahl der deskriptiven Befunde ist übergreifend hervorzuheben, dass sich die Studierenden in einer eher passiven Rolle in den Lehrveranstaltungen wahrnehmen. Ihre Mitarbeit in Lehrveranstaltungen ist relativ gering, zugleich empfinden sie dies nicht als ein Problem. Die Lernstrategien sind sowohl bei Wiederholungs- als auch Elaborationsstrategien gut ausgeprägt, d. h. die Studierenden sind prinzipiell in der Lage, sowohl oberflächen- als auch tiefenorientiert zu studieren.

GEBHARDT schließt sich in ihrer Interpretation Ricken an, die ihre Forschungsbefunde zu universitären Lernkulturen wie folgt zusammenfasst (2011, S. 196): „Lehrende wie Studierende streben zwar einen tiefenorientierten Lernansatz an, halten jedoch in der Praxis das Auswendiglernen aufgrund der Prüfungsbelastung für notwendig bzw. effektiv, wenn auch nicht wünschenswert“. Ferner betonen die von GEBHARDT befragten Studierenden, dass sie nur wenig Feedback von den Lehrenden auf ihre eigenen Leistungen erhalten und die Dozierenden primär als „Inhaltsvermittler“ wahrnehmen. Dies kontrastiert zum Teil mit dem Selbstbild der befragten Dozierenden, die sich stärker in einer Lehrrolle definieren, die einem konstruktivistischen Lernverständnis entspricht. Sie sehen sich selbst häufig in einer Beraterrolle, in der sie den Studierenden ein Feedback geben.

JENERT erfasst die Lernkulturen aus der Perspektive der Studienstrategien von Studierenden in verschiedenen Studienprogrammen an den Universitäten St. Gallen und Basel. Er verfolgt die Frage, welche Handlungsstrategien Studierende im Rahmen der geschaffenen Bedingungen eines Studienprogramms einsetzen, wobei auch hier individuelle Lernvoraussetzungen, pädagogische Interaktionen und organisationale Rahmenbedingungen in ihrem Zusammenspiel erfasst werden. Dabei wird zum einen die hohe Komplexität deutlich, die das modularisierte Studium mit den zahlreichen Wahlmöglichkeiten besitzt und für viele Studierende eine große Herausforderung darstellt. Verbunden mit einem als hoch wahrgenommenen Selektionsdruck in der Studieneingangsphase („Assessment-Stufe“) führt dieser Rahmen bei vielen Studierenden dazu, dass sie ihre Studienplanung weniger an selbst definierten Kompetenzentwicklungszielen, sondern primär an den vermuteten äußeren Erwartungen sowie den unter den Studierenden kommunizierten Strategien eines ‚erfolgreichen Studiums‘ ausrichten. Insbesondere die kontinuierliche Prüfungsbelastung sowie die zu Beginn des Studiums häufig noch hohe Unsicherheit im Hinblick auf die eingesetzten Lernstrategien führen zu einem Studienverhalten, das im Widerspruch sowohl zu den proklamierten Zielen der Universität als auch den eigenen Erwartungen steht. „Der wahrgenommene Druck scheint letztlich Bewältigungsstrategien hervorzurufen, die den eigentlichen Zielen der Assessment-Stufe zuwider laufen, als sie zu unterstützen: Die Studierenden bemühen sich darum, große Inhaltsmengen möglichst effizient zu memorieren.“ (JENERT, 2011, S. 258) Nach der erfolgreichen Bewältigung des selektiven ersten Studienjahres verfeinern sich bei den Studierenden insbesondere in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern zunehmend jene Studienaspekte, denen ein Einfluss auf die berufliche Karriere zugeschrieben wird. Ein guter Notendurchschnitt (als Voraussetzung für den Zugang zu den gewünschten Masterprogrammen), der Erwerb zusätzlicher Sprachkompetenzen, Berufspraktika, das Auslandssemester an einer anerkannten Hochschule, das ‚CV-Tuning‘ durch den Nachweis von extra-curricularen Aktivitäten u. a. m. sind Faktoren, die eine Studienplanung wesentlich beeinflussen. Persönlichkeitsentwicklung wird nicht als ein eigenständiges Studienziel, sondern als funktional für die eigene Karriere betrachtet und damit einem beruflichen Verwertungsinteresse untergeordnet (vgl. JENERT, 2011, S. 239).

Im Hinblick auf das Studienverhalten ist (zu mindestens in wirtschaftswissenschaftlichen Studienprogrammen) eine mehr oder weniger ausgeprägte Diskrepanz festzustellen zwischen den präferierten Handlungsprinzipien (hier: Deep Learning) und dem tatsächlich gezeigten Lernhandeln (hier: Surface Learning) (vgl. ENTWISTLE 1997; PROSSER AND TRIGWELL 1999; BIGGS 2003). Für das Verständnis dieser Diskre-

panz erscheint wesentlich, dass sie teilweise als rationales Handeln der Studierenden aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen in Universität und Studienprogramm interpretiert wird. Demnach deuten Phänomene wie Aufwandsminimierung und ECTS-orientiertes Studieren nicht grundsätzlich auf eine oberflächliche bzw. verwertungsorientierte Herangehensweise an das Studium, sondern sind auch Ausdruck situationsspezifischer Bewältigungsstrategien. „Demzufolge sind nicht nur die oft genannten strukturellen Aspekte eines Studienprogramms (allen voran das Prüfungssystem und die Modulzuschnitte), sondern auch kommunizierte Erwartungen von Seiten der Hochschule sowie unter den Studierenden geteilte Zielvorstellungen und Handlungsstrategien dafür verantwortlich, dass individuelle Dispositionen und tatsächlich gezeigtes Lernhandeln voneinander abweichen können.“ (GEBHARDT & JENERT, 2013, S. 237). Ansätze in Richtung „Deep Learning“ sind für den Erfolg in Studienprogramm und Organisation dann nicht erforderlich, wenn Prüfungen bzw. ein Studieren auch im Rahmen eines Erledigungsdenkens und „Surface Learning“ zu bewältigen sind.

Die dargestellten Untersuchungen zeigen zum einen, dass das Studierendenverhalten im Gegensatz zum Dozierendenverhalten auch in der Forschung wieder stärker in den Vordergrund tritt. Zum anderen wird deutlich, dass das organisatorische Umfeld bzw. die Einbettung von Lehrveranstaltungen in Studienprogramme wesentliche Einflussfaktoren für das Studium darstellen. Im engeren Sinne ist hier die Gestaltung der Studiengänge, im weiteren Sinne sind die organisatorischen Strukturen und Kulturen des Studiums an einer Hochschule angesprochen. Als Zwischenfazit aus den skizzierten Untersuchungen lässt sich festhalten: Die Bewältigung der Herausforderungen an die Gestaltung von Lehre und Studium an Hochschulen erfordert einen Zugang, der über den von der Hochschuldidaktik traditionell verfolgten Ansatz einer individuellen Kompetenzentwicklung von Lehrenden hinausgeht.

4. Bezugsrahmen einer pädagogischen Hochschulentwicklung

Ausgehend von der eingangs eingeführten Leitfrage wurde begründet, dass der auf individuelle Kompetenzentwicklung abzielende Ansatz einer Hochschuldidaktik nur begrenzt in der Lage ist, die in der Folge der Bologna-Reform virulenten Veränderungen in Lehre und Studium nachhaltig zu gestalten. Die Ausführungen zeigen, dass neben der Kompetenzentwicklung von Lehrenden Dimensionen einer Organisationsentwicklung zu berücksichtigen sind, um die Herausforderungen angemessen zu bewältigen.

Nachfolgend wird ein Bezugsrahmen für die ‚pädagogische Hochschulentwicklung‘ vorgeschlagen, der die noch groben Orientierungen in einzelne Fragen überführt und der sowohl für die forschende Analyse als auch für die praktische Gestaltung als heuristisches Gerüst verwendet werden könnte. Auch wenn sich die Argumentation in diesem Beitrag auf die durch den Bologna-Prozess induzierten Herausforderungen bezieht, so wird für den nachfolgend skizzierten Bezugsrahmen eine übergreifende Relevanz für sämtliche mit Lehre und Studium verbundenen Reform- und Veränderungsprozesse an Hochschulen angenommen.

Der Bezugsrahmen sieht drei spezifische Gestaltungsfelder vor, die von zwei übergreifenden Handlungsfeldern eingerahmt werden. Die Einrahmungen betreffen die strategischen Ziele und Prozesse ihrer Implementierung im Rahmen eines geführten Veränderungsprozesses. Hier wird der aus dem strategischen Management

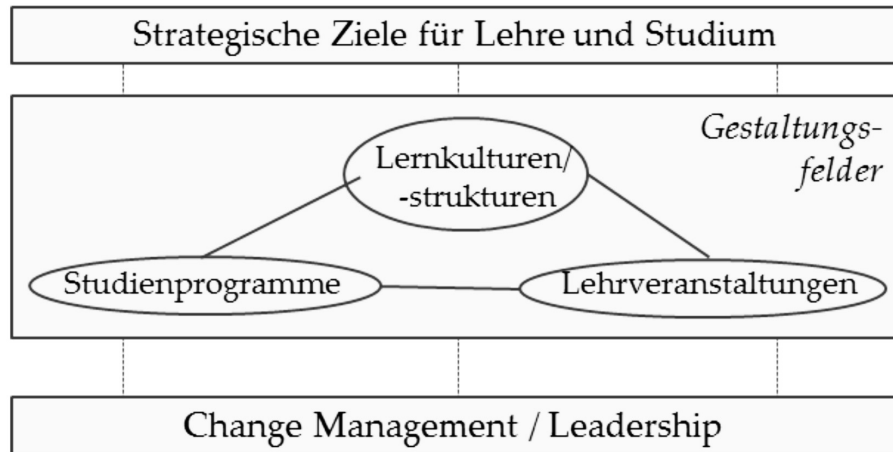


Abb.: Bezugsrahmen einer pädagogischen Hochschulentwicklung

bekannte Zusammenhang aufgenommen, nach dem strategische Ziele in Initiativen überführt und im Rahmen eines Change-Management/Leadership systematisch umgesetzt werden (vgl. MÜLLER-STEWENS & LECHNER, 2011). Die Gestaltungsfelder adressieren die drei Ebenen der Beeinflussung von Lehre und Studium an einer Hochschule: Lernkultur und -struktur der Organisation Hochschule, Studienprogramm und Lehrveranstaltung (vgl. BRAHM, JENERT & MEIER, 2010).

Strategische Ziele für Lehre und Studium

Es erscheint zunächst trivial, wenn für einen zentralen Bereich wie Studium und Lehre die Bestimmung und Ausweisung von strategischen Zielen gefordert wird. Sind nicht bereits für die Lehrveranstaltungen Lernziele vorhanden, aus denen die Studienziele aggregiert werden können? – Aus zwei Gründen erscheint dies nicht möglich. Zum einen wird auch heute der Gegenstand einer Lehrveranstaltung häufig nicht über Ziele, sondern über Inhalte strukturiert. Zum anderen ist fragwürdig, ob aus einer Aggregation der Ziele einzelner Lehrveranstaltungen die konsistente Ausweisung eines Leitbilds für Lehre und Studium oder für den ‚idealen‘ Absolventen eines Studiengangs generiert werden kann. Die Entwicklung und Ausweisung strategischer Ziele für Lehre und Studium erfordert mehr als ein emergierendes Geschehen lassen.

Auf welche Aspekte sollte sich die Entwicklung von strategischen Zielen beziehen? Die strategischen Ziele adressieren die Leitideen für die Gestaltung von Lehre und Studium an der jeweiligen Hochschule. Dabei können Fragen wie die folgenden aufgenommen werden: Wie wird das Verhältnis zwischen Beschäftigungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung, von Karriereorientierung und gesellschaftlicher Verantwortung, von Wissenschaftlichkeit und Praxisnähe aufgenommen? Welche Bedeutung hat die Entwicklung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen? Welche Erwartungen werden an die Lehrenden der Hochschule gestellt, auch im Verhältnis zu anderen Handlungsfeldern wie beispielsweise der Forschung? Welche strategischen Initiativen werden kurz- bzw. mittelfristig als prioritär beurteilt?

Die Fragen zeigen, dass die strategischen Ziele nicht nur unterschiedliche Bezugspunkte aufnehmen, sondern zudem auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen formuliert sein können. In der allgemeinsten Form können sie den Charakter einer Vision oder eines Leitbilds besitzen, in einer konkreteren Ausprägung referenzieren sie auf mehr oder weniger gut definierte Umsetzungsfelder. Ein Beispiel ist das in der Vision der Universität St. Gallen festgehaltene Absolventenleitbild („Förderung integrativ denkender, unternehmerisch und verantwortungsvoll handelnder Persönlichkeiten“), das in Leitsätzen des Lehrens und Lernens u. a. mit den folgenden Aussagen konkretisiert wird: „Wir bieten begabten und engagierten Studierenden ein sorgfältig abgestimmtes Spektrum an Studiengängen, die höchsten internationalen Standards genügen und als solche weltweit anerkannt sind. Wir fordern und fördern die Studierenden durch exzellente Unterrichtsqualität, transparente Studienstrukturen und effiziente Verwaltungsprozesse, während wir zugleich durch die ständige innovative Weiterentwicklung unserer Studienprogramme auf die Entwicklungen und Bedürfnisse sowohl der Wissenschaft als auch des globalen Arbeitsmarktes reagieren. Wir vermitteln auf allen Stufen lebenslangen Lernens sowohl die Fähigkeit, komplexe Probleme strukturiert zu lösen, als auch wissenschaftliches, soziales und kulturelles Orientierungsvermögen. So bilden wir gesellschaftlich verantwortungsvoll handelnde unternehmerische Persönlichkeiten für Wirtschaft und Gesellschaft mit einer lebenslangen Beziehung zur HSG aus.“ (UNIVERSITÄT ST. GALLEN, 2013)

Lernkulturen und Lernstrukturen

Verglichen mit den strategischen Zielen sind die Aussagen über Lernkulturen spezifischer. Sie konkretisieren die Vorstellungen über die erstrebenswerten Prozesse und Ergebnisse eines Studiums sowie die Rahmenbedingungen, unter denen das Studieren an der Hochschule gefördert wird. So strebt beispielsweise BARNETT (2011) nach Lernkulturen, in denen Studierende ihr Studium mit Neugier, Passion, Intensität und Interesse verfolgen. Andere Beschreibungen erfolgen über Kontrastbilder – angestrebt werden Studierende, die nachdenken und nicht nachreden, die „Deep Learning“ dem „Surface Learning“ vorziehen, die im Studium ihr Denken entwickeln und nicht das Wiedergeben von Gedachtem optimieren, die sich zu farbigen Persönlichkeiten und nicht zu begrdigten Lebensläufen entwickeln. Zusätzlich zum angestrebten Studierendenverhalten beschreiben Lernkulturen auch die materiellen und personellen Infrastrukturen, die zur Erreichung der Ziele bereitgestellt werden (z.B. personelle Ressourcen in den Bereichen Studienprogramm-Entwicklung, Qualitätsentwicklung, Faculty Development, Hochschuldidaktik). Dazu zählen neben ermöglichenden auch regulierende Instrumente wie beispielsweise die Vorgabe von lehrbezogenen Kompetenzen, die im Rahmen von Habilitations- oder Berufungsverfahren geprüft werden. Ferner bezeichnen Lernkulturen die studienorganisatorischen bzw. curricularen Komponenten, über die insbesondere die außerfachlichen Studienziele erreicht werden sollen. So können – wie beispielsweise an der Universität St. Gallen – eigene Studienbereiche wie ein ‚Kontextstudium‘, ein ‚Studium generale‘ oder ein ‚begleitetes Selbststudium‘ in der Studienarchitektur vorgesehen sein. Oder es werden Regeln über die Komplexität von Modulen, die Zahl von Prüfungen oder die Zahl von parallel belegbaren Lehrveranstaltungen vorgegeben.

Studienprogramme

Auf der Ebene der Studienprogramme bekommen die in Vision, Leitbild und Strategie formulierten Vorstellungen über ein hochwertiges Studium bzw. den ‚idealen‘ Absolventen eine konkrete Gestalt. Dabei geht es zum einen darum, dem Programm eine kohärente Struktur zu verleihen, bzw. umgekehrt, die in den einzelnen Lehrveranstaltungen verfolgten Ziele auf einen Gesamtrahmen auszurichten. Im Rahmen eines systematischen Programmentwicklungsprozesses (vgl. BRAHM, 2013, 250 ff.) sind u. a. Fragen wie die folgenden zu klären: Wie können die übergeordnet formulierten Ziele aufgenommen und für das Studienprogramm konkretisiert werden? Wie werden die Ziele der im Programm angebotenen Lehrveranstaltungen formuliert und mit einer validen Prüfung verbunden? Inwieweit werden über entsprechende Lehr-/Lernmethoden die angestrebten Formen des Studierens unterstützt? Wie soll der studienorganisatorische Rahmen aussehen (u. a. Zulassungsregeln, Modulzuschnitte, Kohärenz der Lehrveranstaltungen, Balance von Breite und Tiefe, Pflicht- und Wahlkursen)? Wie erfolgt der Austausch unter den Lehrenden im Programm? Worin besteht die Einzigartigkeit des Programms im Vergleich zu solchen anderer Hochschulen? Wie wird die Qualität des Programms sichergestellt bzw. weiterentwickelt?

Lehrveranstaltungen

Auf der Ebene der Lehrveranstaltungen stehen zunächst die Schwerpunkte der traditionellen Hochschuldidaktik im Vordergrund, die didaktische Kernfragen wie u. a. die Bestimmung von Lernzielen, Diagnose von Lernvoraussetzungen, den variantenreichen Einsatz von Lehr-/Lernmethoden, das valide Prüfen und die lernförderliche Interaktionsgestaltung zwischen Lehrenden und Studierenden adressiert. Unabhängig von diesen unverändert bedeutsamen Aspekten beziehen sich die Professionalisierungsansprüche an Lehrende angesichts der steigenden Herausforderungen aktuell auch auf Fragen wie: Wie können anspruchsvollere Lernziele sowohl auf der kognitiven Ebene als auch im außerfachlichen Bereich formuliert und valide geprüft werden? Wie kann auf die wachsende Heterogenität der Studierenden angemessen eingegangen werden? Wie können verstärkt offene Lernformen (z. B. erfahrungs-, problemorientiertes Lernen) von den Lehrenden eingeleitet und begleitet werden? Wie können neue Medien mit einem didaktischen Mehrwert in die Gestaltung von Lernumgebungen integriert werden? Wie können studienbegleitende Prüfungsformen (z. B. Portfolio, Projektarbeiten, Campus-Credits) in den Studienablauf integriert werden?

Change Management/Leadership

Der gewählte Terminus der ‚pädagogischen Hochschulentwicklung‘ impliziert bereits die Unterlegung eines kontinuierlichen Veränderungsprozesses. Dies führt zu der Frage, wie diese Prozesse durch Change Management/Leadership gesteuert bzw. geführt werden. Mit dieser Frage öffnet sich das weite Theorie- und Erfahrungsfeld der Organisationsentwicklung, wobei sich im Kontext von Hochschulen bzw. von Innovationen in Lehre und Studium viele der dort erörterten Dimensionen in spezifischer Weise stellen. Hochschulen werden zumindest im mitteleuropäischen

Kulturkreis zumeist als ‚lose gekoppelte‘ Expertenorganisation mit einer kollegialen Kultur verstanden, in denen Professoren ein hohes Maß an Freiheit, nur wenige Regelvorgaben sowie eine geringe Umsetzungskontrolle genießen (vgl. WEICK, 1976; MINTZBERG, 1979; McNAY, 1995). Anforderungen von Lehre und Studium stehen in Konkurrenz zu anderen Handlungsfeldern, insbesondere der Forschung. Professoren sind in unterschiedliche Loyalitäten eingebunden, so insbesondere der eigenen Hochschule sowie der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin. Vor diesem Hintergrund erhält das Change Management/Leadership an Hochschulen eine spezifische Einrahmung. Folgende übergreifende Fragestellungen sind in diesem Zusammenhang für die Hochschulentwicklung relevant: Wie stark engagieren sich die Lehrenden und wie stark sind sie zur Gestaltung von Innovationen in Lehre und Studium bereit? In welchen Phasen entwickeln Lehrende an Hochschulen ihre didaktische Professionalität? Mit welchen Themen der Hochschulentwicklung sind Lehrende im Rahmen einer strategischen Initiative motivierbar? Wie sollen strategische Initiativen in Lehre und Studium entstehen? Wer soll an der Strategieentwicklung beteiligt werden? In welchem Zeithorizont sollen Lehrinnovationen implementiert werden? Wie können die notwendigen Ressourcen für die Gestaltung der Veränderungsprozesse gesichert werden? Welche Rollen und Verantwortlichkeiten tragen die Veränderungsprozesse (u. a. Steuerung, Promotoren, Leadership)? In welchen Phasen wird der Prozess geplant? Welche Leitprinzipien tragen den Prozess? Wie können Widerstände gegen Veränderungen aufgenommen werden?

5. Abschluss

Lange Jahre konnte die Hochschulentwicklung als Beispiel für eine ‚Elephant in the room‘-Situation verstanden werden: Die Herausforderungen sind unübersehbar, werden aber weithin ignoriert. Nach Bologna wird der Elefant zwar wahrgenommen, aber es ist noch nicht genau klar, was man mit ihm machen sollte.

Eine pädagogische Hochschulentwicklung kann dazu beitragen, den aufgeworfenen Fragen nachzugehen. Dabei ist es notwendig, über die häufig noch beobachtbaren Justierungen an organisatorischen Stellhebeln hinaus auf den Kern des Studierens zu zielen. BARGEL (2011, S. 224) spricht in diesem Zusammenhang von einer dringend notwendigen „Reanimation des Studierens“. Wie kann ein interessengeleitetes Studium im Sinne eines ‚Deep-Learning‘ gestärkt, wie kann Entwicklungen eines ‚Surface-Learning‘ bzw. der Prokrastination entgegengewirkt werden?

Insofern leistet Bologna keine Antworten, sondern ist ein aktueller Ausgangspunkt für neue Fragen – die gleich einem Elefanten nicht mehr zu übersehen sind.

Literaturverzeichnis

- Becker, F.G., Wild, E., Tadsen, W. & Stegmüller, R. (2012). „Gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen – Ein empirischer Einblick in Lehrkonzepte, Steuerungsphilosophien, Motivlagen, Anreizsysteme und Inplacement-Maßnahmen. In S. Nickel (Hrsg.), Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung (S. 226–239), Gütersloh: CHE.
- Biggs, J.B. (2003). Teaching for Quality Learning at University. Oxford: Open University Press.

- Brahm, T. (2013). Institutsweite Hochschulentwicklung – Studienprogrammentwicklung als Beispiel für die Gestaltung von Lehr-/Lernkulturen an Hochschulen. In Seufert, Sabine & Metzger, Christoph (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (241–256). Paderborn: Eusl.
- Brahm, T., Jenert, T. & Meier, C. (2010). Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur. Eine institutionsweite Herangehensweise an lehrbezogene Veränderungsprojekte an Hochschulen (IWP-Arbeitsbericht 3. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Bargel, T. (2011). Nach der Reform ist vor der Reform – Studienqualität vor und nach Bologna. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung* (S. 218–225), Gütersloh: CHE.
- Ceylan, F., Fiehn, J., Paetz, N.-V., Schworm, S. & Harteis, C. (2011). Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik. In: S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung* (S. 106–122), Gütersloh: CHE.
- Entwistle, N. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education* 33: 213–218.
- Gebhardt, A. & Jenert, T. (2013). Die Erforschung von Lernkulturen an Hochschulen unter Nutzung komplementärer Zugänge. In Seufert, Sabine & Metzger, Christoph (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (227–240). Paderborn: Eusl.
- Gebhardt, A. (2012). *Lernkulturen an Hochschulen – Entwicklung eines Lernkultureninventars und Analysen lernkultureller Phänomene* (Dissertation Nr. 4016, Universität St. Gallen). Bamberg: Difo
- Jenert, T. (2011). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit. Theoretische Grundlegung und empirische Analyse* (Dissertation Nr. 3960, Universität St. Gallen). Bamberg: Difo.
- Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J. & Gebhardt, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen: Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*. (IWP Arbeitsberichte, Hrsg. D. Euler). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Keller A., Himpele, K. & Staack, S. (Hrsg.) (2010). *Endstation Bologna? Zehn Jahre europäischen Hochschulraum*. GEW Materialien aus Hochschule und Forschung Nr. 116. Bielefeld.
- McNay, I. (1995). From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. In T. Schuller (Hrsg.), *The Changing University?* (105–115). Buckingham: Open University Press.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall.
- Müller-Stewens, G. & Lechner, C. (2011). *Strategisches Management*. 4. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.
- Nickel, S. (2011). Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung* (S. 8–17), Gütersloh: CHE.
- Ricken, J. (2011). *Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und aus Schweden*. Wiesbaden: VS.
- Prosser, M., and Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching, The experience in higher Education*. Oxford: Open University Press.
- Sandfuchs, G., Witte, J. & Mittag, S. (2011). Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung* (S. 58–67), Gütersloh: CHE.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (Hrsg.) (2012). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten*. Münster u. a.: Waxmann.

- Schultheis, F.; Cousin P.-F. & Roca i Escoda, M. (Hrsg.) (2008). Humboldts Alptraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz.
- Universität St. Gallen (2013). Leitsätze Lehren und Lernen. (<http://www.unisg.ch/de/Universitaet/Vision/Leitsaetze> – abgerufen am 1.3.2013)
- Urban, D. & Meister, D.M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5(4), 104–123.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly 21, 1–19.
- Wildt, J. (2013). Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden. In Seufert, Sabine & Metzger, Christoph (Hrsg.), Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen (214–226). Paderborn: Eusl.
- Witte, J.; Westerheijden, D.F. & McCoshan, A. (2011). Wirkungen von Bologna auf Studierende: Eine Bestandsaufnahme in 48 Hochschulsystemen. In S. Nickel (Hrsg.), Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung (S. 36–49), Gütersloh: CHE.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Dieter Euler, Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, Dufourstr. 40a, CH-9000 St. Gallen. E-Mail: Dieter.Euler@unisg.ch.