

Nachhaltigkeit durch Transfer: Beforschung der eigenen Lehre und hochschulübergreifende Lehrkooperationen

Hahm, Nadine; Franke, Kathrin

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

wbv Media GmbH & Co. KG

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hahm, N., & Franke, K. (2020). Nachhaltigkeit durch Transfer: Beforschung der eigenen Lehre und hochschulübergreifende Lehrkooperationen. *die hochschullehre*, 6, 566-575. <https://doi.org/10.3278/HSL2047W>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (47)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2047W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Nachhaltigkeit durch Transfer: Beforschung der eigenen Lehre und hochschulübergreifende Lehrkooperationen

NADINE HAHM, KATHRIN FRANKE

Zusammenfassung

Hochschuldidaktische Angebote befördern die Entwicklung der Lehrqualität, denn es werden Räume geschaffen, in denen der Transfer lehrbezogenen Wissens auf verschiedenen Ebenen ermöglicht wird. Hochschuldidaktische Zertifikate machen darüber hinaus die Lehrkompetenz sichtbar. Die Verzahnung dieser beiden hochschuldidaktischen Wirkungsfelder schafft strukturelle Rahmenbedingungen, welche die Lehrentwicklung nachhaltig unterstützen und das Innovationspotenzial einer Hochschule in der Lehre stärken.

Im vorliegenden Artikel werden zwei hochschuldidaktische Angebote skizziert und es wird genauer untersucht, wie diese den Transfer didaktischen Wissens anregen, unterstützen und strukturell verankern. Anschließend wird erläutert, wie am Beispiel von Zertifizierungsstrukturen individuelle Lehrentwicklungsmaßnahmen nachhaltig auf die Qualität von Studium und Lehre wirken können.

Schlüsselwörter: SoTL; Lehrkooperation; Wissenstransfer; Nachhaltigkeit; Zertifizierung

Sustainability by transfer: Scholarship of teaching and learning and cross-university cooperation

Abstract

Quality development in university education by programs and certificates on teaching and learning enhancement (a) sustains a framework for knowledge transfer on several levels and (b) manifests teaching competencies. The interlocking of both modes of action creates structural conditions to foster the development of educational quality in a sustainable way and thereby empowers the innovative potential of teaching at universities.

The article outlines two program modules in teaching and learning certificates and focuses on the question of how didactic knowledge is enhanced and transferred into teaching practice by the participants of these modules. Furthermore, it is exemplified how university teaching qualifications can lead to individual course development which can have an impact on the university-wide systemic rise of quality in teaching and learning.

Keywords: SoTL; cross-university cooperation; knowledge transfer; sustainability; university teaching qualification

1 Nachhaltige Qualitätsentwicklung von Lehre

Es soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Lehrqualität nachhaltig durch hochschuldidaktische Angebote entwickelt werden kann, welche den Transfer von lehrbezogenem Wissen systematisch unterstützen.

Auf Grundlage des Positionspapiers des Wissenschaftsrats „Strategien für die Hochschullehre“ von 2017 sowie des „Kölner Katalogs zur Hochschullehre“ der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik von 2016 kann die **Qualität von Lehre** u. a. durch folgende Maßnahmen entwickelt werden:

- (evidenzbasierte) Erprobung und Erforschung neuer Lehrformate
- Vernetzung, Austausch und Transfer von Ergebnissen und Erfahrungen zwischen (hochschulübergreifenden) Akteur:innen der Lehre
- Anerkennungsverfahren von Lehrentwicklungsmaßnahmen
- Einbezug hochschuldidaktischer Expertise in Form von Beratung, Begleitung und Evaluation bei Lehrentwicklungsmaßnahmen
- Verbreitung der Ergebnisse und Erfahrungen in Publikationen, Tagungsbeiträgen, Facharbeitskreisen etc. über Hochschulgrenzen hinweg
- Entwicklung einer scholarly attitude in Bezug auf die eigene Lehre.

Nachhaltig wirken Lehrentwicklungsmaßnahmen auf drei Ebenen. Projektorientiert sind Maßnahmen dann, wenn eine Verstetigung der Entwicklung erreicht werden kann. Systemorientiert wirkt Lehrentwicklung, wenn über die Projektbeteiligten hinaus ein „Diffusionsprozess“ (Euler und Seufert 2005, 9) in das Hochschulsystem stattfindet. In der Folge verfügt eine Hochschule drittens im Sinne potenzialorientierter Nachhaltigkeit über ein Innovationspotenzial in der Lehre, sodass sie sich flexibel und angemessen an sich verändernde Bedingungen anpassen kann (ebd.).

Im Folgenden wird zur Beantwortung obiger Frage zuvorderst der Transferbegriff erläutert und anschließend auf zwei hochschuldidaktische Angebote exemplarisch angewandt. Dabei und darüber hinaus wird skizziert, wie lehrbezogene Transferleistungen sichtbar gemacht werden, um strukturell verankert und somit nachhaltig wirken zu können.

2 Transfer

2.1 Begriffliche Rahmung und hochschuldidaktischer Bezug

Unter **Transfer** begreifen wir „die erfolgreiche Anwendung angeeigneten Wissens bzw. erworbener Fertigkeiten im Rahmen einer neuen, in der Situation der Wissens- bzw. Fertigungsaneignung noch nicht vorgekommenen Anforderung“ (Mähler und Stern 2006, 782 f.). Für die Lehrentwicklung heißt dies, dass externe lehrbezogene Wissens- und Erfahrungsbestände für die Bewältigung eigener Herausforderungen in der Lehre genutzt werden.

Grundlage für Transfer bildet eine situative Anforderung in der Lehre, für deren Bewältigung bekannte Lösungsstrategien genutzt werden. Notwendige Voraussetzung hierfür sind Kommunikationsmittel wie die natürliche und formale Sprache oder bildlich-grafische Darstellungsformen (ebd.). Jedoch bildet „das Vorliegen von gemeinsam nutzbarem Wissen noch keine Garantie für Transferleistung“ (Mähler und Stern 2006, 788): Ohne gezielte Interventionen sind Transferleistungen nicht zu erwarten. Diese Interventionen können im Rahmen der Lehrentwicklung hochschuldidaktische Angebote sein. Sie bilden einen strukturellen Rahmen, in dem Wissensbestände gezielt aufbereitet und in eigene Lehrkonzeptionen überführt werden. Selbst die Umsetzung der Lehrkonzepte sowie die erneute Aufbereitung neuer Erfahrungs- und Wissensbestände kann in hochschuldidaktischen Angeboten professionell begleitet und angeregt werden.

„Entscheidend ist darüber hinaus die individuelle Motivationslage. Hier ist zu beachten, dass Transfer nur dann zu erwarten ist, wenn die Motivation zur jeweiligen Aufgabenbearbeitung

sowohl in der Lernphase (Basisaufgabe) als auch in der Anwendungsphase (Zielaufgabe) hoch ist und dem Lernstoff sowie der Lernsituation eine hohe Wertschätzung entgegengebracht wird“ (ebd., 791). Motive können dabei intrinsisch wie extrinsisch sein. Insbesondere die individuelle Wertschätzung des Hochschulumfeldes scheint hierbei von Lehrenden verschiedener Statusgruppen als stärkster Motivator genannt zu werden (vgl. Müller-Hilke 2010; vgl. Stegmüller 2012).

Transfer bewirkt nicht nur eine Veränderung beim Lernenden (hier: Hochschullehrende), sondern das Wissen selbst wird verändert: Dies geschieht durch die Generierung neuen Wissens, die Revision vorhandener Wissensbestände bzw. deren Modifikation (Oestreicher 2013; Oestreicher 2014). Wissenstransfer kann demnach kaum als linearer Prozess verstanden werden, sondern verläuft vielmehr wechselseitig und spiralförmig (Oestreicher, 2014). Beide Elemente, die Veränderung bei den Hochschullehrenden sowie die Veränderung der Wissensbestände, bewirken schließlich einen Wandel von (Lehr-)Routinen über Hochschulgrenzen hinweg (Wehner, Dick und Clases 2004).

Transfer ist ein Kommunikationsprozess, welcher durch verschiedene Komponenten beschrieben und untersucht werden kann (Oestreicher 2014; Oliver, 2009; Mähler und Stern 2006). Barnett und Ceci (2002) legen zwei Komponenten zugrunde: Die Inhaltskomponente beschreibt, was transferiert wird, und die Kontextkomponente erfasst, wann und wo Transfer stattfindet. Diese Komponenten werden im Folgenden umrissen und auf die beiden hochschuldidaktischen Formate übertragen.

2.2 Komponenten von Transfer

Inhaltlich lassen sich nach Barnett und Ceci (2002) drei Dimensionen untersuchen: (1) die Spezifität oder Generalität der Wissens Elemente, (2) das Wesen der Veränderung, auf welche der Transfer zielt (bspw. Lehrmethoden oder Lehrinhalte), und (3) die Anforderung an die Gedächtnisleistung (bspw. einfache Anwendung von Inhalten oder das zeitlich versetzte situationsspezifische Abrufen von Inhalten und die kontextuale Anwendung).

Oestreicher (2014) unterscheidet ferner zwischen impliziten und expliziten sowie formalen und informellen Wissensbeständen (ebd.). Explizites Wissen ist „in greifbarer und erklärbarer Form den Akteuren zugänglich, für implizites Wissen mit seinen nicht explizierbaren Bestandteilen gilt das nicht“ (ebd., 53). Implizites Wissen integriert sowohl grundlegendes Wissen über Wirkungsmechanismen und Entscheidungsprioritäten als auch Gewohnheitswissen, das aber nicht als Wissen gewusst wird. Formales Wissen wird sich bewusst angeeignet, informelles Wissen wird quasi nebenbei erworben und beinhaltet dabei sowohl explizite als auch implizite Wissensbestände.

Während formelles Wissen in Form expliziter Wissensbestände in systematisch strukturierten und planmäßigen Prozessen vermittelbar ist und auf diese Weise angeeignet werden kann, brauchen informelle Wissensbestände offene Aneignungsräume (ebd., 55).

Im Rahmen einer Kontextuntersuchung wird danach gefragt, wann und wo etwas von wem auf was transferiert wird. Die Rahmenbedingungen, in denen es zu einer Übertragung und Anwendung von Wissensbeständen kommt, fassen Barnett und Ceci (2002) in sechs Dimensionen zusammen: (1) Wissensdomänen, (2) Räumlicher Kontext, (3) Zeitlicher Kontext, (4) Funktionaler Kontext, (5) Sozialer Kontext und (6) Modalität.

Im Folgenden werden anhand der Auffächerung dieser Dimensionen die konzeptionellen Grundlagen von zwei hochschuldidaktischen Formaten besprochen, um zu verdeutlichen, wie Transfer konkret geschieht und strukturell unterstützt wird.

3 Konzeptionelle Grundlagen

Die LiT.School zum Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) und die Förderung von kooperativen Lehrprojekten (LiT.Förderung), die im Rahmen des QPL-Projekts Lehrpraxis im Transfer^{plus}

(LiT^{plus}) realisiert werden, bieten Hochschullehrenden die Möglichkeit, eigene Lehrentwicklungs- oder Lehrforschungsprojekte in Kooperation mit Kolleg:innen durchzuführen, sich mit Lehrenden anderer Fach- und Lehrkulturen zu vernetzen und ihre Erfahrungen durch die Publikation von Praxisberichten oder eigenen Forschungsergebnissen in die Hochschulöffentlichkeit zurückzuspielen. Angesprochen werden mit beiden Formaten erfahrene Lehrende, die sich ihrer Lehre mit einer reflexiven und forschenden Haltung zuwenden, indem sie den Erfolg von Lehrinnovationen untersuchen (Evaluation) oder ihr Lehr-Lern-Arrangement und das Lernen der Studierenden beforschen (Lehrforschung).

In beiden Formaten findet der Transfer auf allen vier oben beschriebenen Inhaltsebenen statt. Explizit wird hochschuldidaktisches Wissen in strukturierten Lernsettings transportiert. Dies sind beispielsweise formale hochschuldidaktische Workshops oder Vorträge. Implizit wird Wissen transferiert, indem Hochschullehrende miteinander in den informellen, lockeren Austausch darüber treten, wie und auf welchen Grundlagen sie ihre Lehre innovieren oder beforschen oder welchen Herausforderungen sie in der Lehre begegnen. Beim Blick über die Grenzen des eigenen Hochschulstandorts hinaus werden kognitive Wissensbestände unbewusst hinterfragt und angepasst, aber auch für den erneuten Transfer expliziert:

Aufgrund der unterschiedlichen Studierendenzahlen an den Standorten und der verschiedenen didaktischen Ansätze in der Lehre und die Spezifika in der Forschung konnten beide Standorte enorm von den Erfahrungen / Evaluationsergebnissen des jeweils anderen profitieren. Die Ergebnisse wurden mit Unterstützung der LiT-Mitarbeiter der Standorte aufgearbeitet, um sie gemeinsam der Fachöffentlichkeit vorzustellen.¹

Deutlich wird hier, dass das Wissen sowohl genutzt als auch weitergegeben wird – beide Aspekte wurden bei der Konzeption der Angebote gezielt integriert. Dies ist insofern bemerkenswert, da diese Aspekte in der Transferforschung häufig im Dunkeln bleiben (Oestreicher 2014; Steuer 2006).

Die Kontextebene des Transfers wird im Folgenden innerhalb der Formatbeschreibungen näher betrachtet.

3.1 LiT.Förderung: Kooperative Lehre

Die LiT.Förderung ist ein Projektformat, in welchem Lehrende verschiedener Hochschul(typ)en gemeinsam(e) Herausforderungen in der Lehre aufgreifen. Zentraler Bestandteil ist neben der Lehrentwicklung der Transfer der Wissens- und Erfahrungsbestände beider Kooperationspartner:innen untereinander.

3.1.1 Wissensdomänen

Die Kooperationen finden zu etwa gleichen Teilen zwischen fachnahen wie fachfremden Hochschullehrenden statt. Neben (über)fachlichen Inhalten werden auch fachdidaktische, allgemeine hochschuldidaktische oder mediendidaktische Wissensbestände transferiert. Dies findet nicht nur zwischen den Kooperationspartner:innen statt, sondern auch unter professioneller hochschuldidaktischer Begleitung, bspw. in Form von Workshops oder Hospitationen. Der Transfer von Wissen in die Kooperationsprojekte hinein ist entsprechend sowohl fachnah wie fachfremd.

Die Lehrenden tauschen sich in den Kooperationen genuin hochschulübergreifend aus, so dass auch hochschulspezifische Lehr-Lern- und Arbeitskulturen aufeinandertreffen. Ein Projekt beschreibt diesen Umstand wie folgt:

Es zeigte sich auch im Rahmen unseres Projektes, dass die hochschulübergreifende Zusammenarbeit eine große Bereicherung darstellt. Der Austausch zwischen verschiedenen Hochschulen mit unterschiedlichen Lehrtraditionen sowie zwischen verschiedenen Fachbereichen bietet ein

¹ Abschlussbericht eines Lehrenden über die LiT.Förderung 2018.

großes Potential sowohl hinsichtlich inhaltlicher Differenziertheit als auch praktischer Umsetzungsideen.²

Wissen wird jedoch nicht nur hochschul- oder fachübergreifend auf der Wissensebene transferiert, sondern es findet zudem ein Transfer durch die Anwendung der Wissensbestände statt. Das Wissen wird hierbei situationsspezifisch modifiziert bzw. es entstehen neue Wissens Elemente.

3.1.2 Räumlicher Kontext

In der Umsetzung der Lehrkooperationen findet Transfer in drei „Räumen“ statt. So gibt es Projekte, in denen hochschulübergreifend eine gemeinsame Lehrveranstaltung konzipiert und umgesetzt wird. Ebenso kann es vorkommen, dass Studierende einer Hochschule in einer Lehrveranstaltung Inhalte oder Produkte erstellen, welche durch Studierende der Kooperationshochschule in einer anderen Lehrveranstaltung eingesetzt werden. Drittens kommt es nicht selten vor, dass Studierende im virtuellen Raum hochschulübergreifend gemeinsame Projekte erarbeiten.³ Darüber hinaus findet Transfer zwischen den einzelnen Projekten statt, bspw. in der Kick-off-Veranstaltung oder einer gemeinsamen Posterpräsentation auf dem jährlichen HDS.Forum des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen (HDS).

3.1.3 Zeitlicher Kontext

Von der Bewerbung bis zur Veröffentlichung eines Projektberichts erstreckt sich ein Zeitraum von zwei Jahren. Der Transfer von Wissens Elementen, wie unter 3.1.1 beschrieben, findet in zwei Phasen statt. In der Projektplanungsphase (Basisaufgabe) konzipieren die Kooperationspartner, z. T. unter hochschuldidaktischer Begleitung und im Austausch über die heterogenen Wissensbestände, die Art und Weise der Umsetzung des Projekts in der Praxisphase (Zielaufgabe). Beide Phasen erstrecken sich jeweils über ein Semester.

3.1.4 Funktionaler Kontext

Der funktionale Kontext ist auf zwei Ebenen zu betrachten: dem Projektrahmen und dem Lehrrahmen. Im Projektrahmen findet ein Transfer von Wissensbeständen zwischen den beteiligten Hochschullehrenden und der Hochschuldidaktik statt. Im Lehrrahmen findet ein Transfer dieser Wissensbestände auf die Hochschullehre statt. In diesem Kontext geschieht darüber hinaus ein Transfer von Wissensbeständen zwischen den beteiligten Studierenden. Entsprechend heterogen sind die Motivlagen der beteiligten Akteure, welche beispielsweise im Sinne eines Theorie-Praxis-Transfers auf die Erweiterung lehrbezogener Fertigkeiten durch die Anwendung neuer Wissensbestände in der Lehrpraxis zielen als auch bspw. konkret auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen bei den Studierenden.

3.1.5 Sozialer Kontext

Es entstehen in jedem Projekt Kooperationen des individuellen und des gemeinsamen Lehrens und Lernens mindestens auf Ebene der Lehrenden, häufig auch auf Studierendenebene. In der Projektgruppe tauschen sich mindestens zwei Hochschullehrende über Lehre aus, häufig sind hierbei zudem Hilfskräfte und die hochschuldidaktischen Expert:innen integriert. Auf Studierendenebene findet das Lernen in den meisten Fällen ebenfalls kollaborativ statt.

3.1.6 Modalität

Ziel des Transfers ist die studierendenorientierte Verbesserung der Hochschullehre. Der Transfer von Wissen birgt zudem den Anwendungsbezug zur Hochschullehre in sich. Hierbei entstehen Lehrkonzepte, Evaluationsergebnisse, Posterveröffentlichungen und Journalartikel, darüber hinaus können Folgeprojektanträge, Fachvorträge, Workshops oder Projektprodukte resultieren.

² Abschlussbericht eines Lehrenden über die LiT.Förderung 2014.

³ Konkrete Beispiele für alle drei genannten Kooperationsformen finden sich im HDS.Journal 2018 unter <https://www.hdsachsen.de/web/page.php?id=632> [08.10.19]

Ebenso werden die Projektbeteiligten nach Projektende ermutigt, als Multiplikator:innen wirksam zu werden: Zahlreiche Projekte stellen ihre Erfahrungen und Ergebnisse in didaktischen Kurzformaten (LiT.Shortcuts)⁴ Lehrenden anderer Hochschulen in Sachsen zur Verfügung oder engagieren sich selbstorganisiert in bundeslandweiten LiT.Facharbeitskreisen. Einzelne Projekte wurden zudem mit Lehrpreisen ausgezeichnet, was die Sichtbarkeit für kooperative Lehrkonzepte sachsenweit erhöht.

3.2 LiT.School: Scholarship of Teaching and Learning

Bei der LiT.School handelt es sich um ein Format, das Lehrenden die Möglichkeit bietet, angelehnt an den typischen Verlauf eines Forschungsprozesses ein individuelles Projekt zur Beforschung ihrer eigenen Lehre im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) zu entwickeln. Die Umsetzung der Lehrforschungsprojekte (Datenerhebung und -auswertung) erfolgt im anschließenden Semester.

Der Transfer von Ergebnissen der SoTL-Projekte in die Hochschulöffentlichkeit, in den Fachkontext sowie in die SoTL-Community hinein wird frühzeitig durch die begleitenden Hochschuldidaktiker:innen angeregt und gefördert. Im Folgenden werden die Kontextkomponenten des Transfers, zu dem die LiT.School und der daraus hervorgegangene Facharbeitskreis SoTL beitragen, genauer dargelegt.

3.2.1 Wissensdomänen

Wissen wird im Rahmen der LiT.School sowohl hochschul- als auch fachübergreifend transferiert. Es treffen Lehrende verschiedener Fachdisziplinen und aus unterschiedlichen Hochschulkontexten aufeinander. Im Mittelpunkt steht einerseits der Austausch über fachspezifische hochschuldidaktische Herausforderungen im Lehren und Lernen in den jeweiligen Disziplinen. Ausgehend vom Decoding the Discipline-Ansatz (Pace 2017) analysieren die Teilnehmenden Hindernisse, die das Lernen ihrer Studierenden erschweren. Andererseits lernen sie während der LiT.School unterschiedliche (fachspezifische) Forschungsmethoden und -methodologien kennen und reflektieren vor diesem Hintergrund (implizit) die eigene Forschungspraxis.

Seitens der Hochschuldidaktiker:innen, welche die LiT.School leiten und die Teilnehmenden in der Projektentwicklung beraten, wird zum einen theoretisches Wissen über Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) transferiert. Andererseits werden Methoden und Methodologien aus der empirischen Sozialforschung vermittelt und in Einzelberatungen Wege aufgezeigt, wie diese für die individuellen SoTL-Vorhaben der Teilnehmenden fruchtbar gemacht werden können.

Die Durchführung der LiT.School selbst generiert aufseiten der beteiligten Hochschuldidaktiker:innen Erfahrungswissen, das der Weiterentwicklung des Formats zugutekommt.

3.2.2 Räumlicher Kontext

Die Ergebnisse der SoTL-Projekte, die im Rahmen der LiT.School entstehen, werden in unterschiedliche räumliche Kontexte transferiert. Zum einen findet eine evidenzbasierte Lehrentwicklung auf der Mikroebene statt, d. h. die Teilnehmenden der LiT.School ziehen aus ihren Forschungsergebnissen Schlüsse und verändern ihre Lehrpraxis.

Ein weiterer Kontext, in den Ergebnisse transferiert werden, ist die eigene Fachcommunity, z. B. auf Tagungen. Einzelne Teilnehmende präsentieren ihre SoTL-Projekte zudem im Rahmen des „Tags der Lehre“ an ihren Hochschulstandorten.

Ein weiterer „Raum“, in den nicht nur die Ergebnisse der SoTL-Projekte, sondern auch das Prozesswissen bei der Durchführung von SoTL-Projekten und deren hochschuldidaktischer Begleitung transferiert werden, ist die Hochschuldidaktik-Community. So stellen Teilnehmende der LiT.School ihre (Zwischen-)Ergebnisse im Rahmen nationaler (Jahrestagung der dghd) und inter-

⁴ Es handelt sich dabei um ein erprobtes Kurzworkshop-Format (3 bis 4 Std.) von Lehrenden für Lehrende, im Rahmen dessen Good-practice-Beispiele aus der Lehrentwicklung vorgestellt werden.

nationaler Tagungen (EuroSoTL) vor und beleuchten aus Teilnehmendenperspektive einerseits ihre Erkenntnisgewinne und geben andererseits Impulse hinsichtlich der Frage, was bei der hochschuldidaktischen Begleitung von SoTL-Projekten aus ihrer Sicht wünschenswert ist.

3.2.3 Zeitlicher Kontext

Die Zeitspannen von der Bewerbung für die LiT.School bis hin zur ersten Veröffentlichung von Forschungsergebnissen variieren je nachdem, wie schnell die Erhebung der Daten und die Auswertung abgeschlossen sind. Einige Lehrende haben erste Zwischenergebnisse bereits ein halbes Jahr nach der LiT.School auf Tagungen präsentiert (s. o.), andere gehen diesen Schritt erst nach etwa einem Jahr. Die Begleitphase im Nachgang der LiT.School wurde angesichts der Tatsache, dass die SoTL-Projekte unterschiedlichen Umfangs sind und die Teilnehmenden hinsichtlich der für die Forschungsprojekte zur Verfügung stehenden Zeit verschiedene Voraussetzungen mitbringen, sehr flexibel und an den Bedürfnissen der Lehrenden orientiert gestaltet.

3.2.4 Funktionaler Kontext

Ergebnisse der SoTL-Projekte finden sowohl einen Niederschlag im Lehr- als auch Forschungsrahmen. Avisierte Zielgruppe der SoTL-Forschenden ist zu Beginn der LiT.School v. a. der eigene fachliche Lehrkontext und das Ziel ist, evidenzbasiert nachweisen zu können, dass bestimmte Lehrinnovationen das Lernen der Studierenden tatsächlich befördern. Folgt man der von Elsholz (2006) vorgeschlagenen Differenzierung zwischen Binnenstrategien und nach außen gerichteten Verstetigungsstrategien, so lässt sich hinsichtlich der ersten LiT.School-Kohorte ($n = 10$) erkennen, dass die meisten der umgesetzten SoTL-Projekte die Wirksamkeit von Lehrinnovationen messen. Beispiele für dementsprechende Forschungsfragen sind „Erzielt die ‚klassische‘ Lehre oder ein Flipped-Werkstatt-Modell mehr Lernerfolg?“ (Forschungsfrage aus dem MINT-Bereich) oder „Wie wirken sich die induktive und die deduktive Methode bei der Vermittlung von literarischen Kompetenzen auf den subjektiven Lernerfolg aus?“ (Forschungsfrage aus den Geisteswissenschaften).

Durch die Publikation der aus den SoTL-Projekten resultierenden Ergebnisse erweitert sich der Adressat:innenkreis auf den Forschungskontext, d. h. einerseits auf die Forschungscommunity im eigenen Fach und andererseits die fachübergreifende SoTL-Community.

3.2.5 Sozialer Kontext

Die LiT.School erweist sich nicht nur als ein Inkubator für SoTL-Vorhaben. Es handelt sich zudem um ein hochschuldidaktisches Format, das aufgrund seiner Länge (5 Tage) und seiner Situiertheit außerhalb des Hochschulbetriebs (die School findet in einem Tagungshaus mit Rückzugsmöglichkeiten für Einzelarbeit und kollegialen Austausch statt) eine positive und von Wertschätzung getragene Gruppendynamik ermöglicht. Die Teilnehmenden geben sich als Expert:innen für Lehre und Forschung gegenseitig Rückmeldung und entdecken durch den intensiven Austausch unerwartete Überschneidungspunkte und Synergien. So haben beispielsweise zwei Teilnehmende aus verschiedenen Fachkontexten im Nachgang einer LiT.School gemeinsam ein Planspiel entwickelt und mit Studierenden umgesetzt.

Durch die Gründung des Facharbeitskreises SoTL ist ein Kristallisationspunkt für eine Community of Practice (Wenger 2011) entstanden. Im Rahmen der Treffen werden peer-to-peer-Beratungen und peer-reviews von Forschungsexposés und Forschungsberichten umgesetzt. Der gelegentliche Input von externen Referent:innen befördert die Professionalisierung der Teilnehmenden zusätzlich.

3.2.6 Modalität

Der Transfer von Ergebnissen von durch die LiT.School initiierten SoTL-Projekten wird in erster Linie durch Poster und Vorträge auf Tagungen sowie Berichte über Lehrkonzepte geleistet, die aufgrund eines Lehrforschungsprojekts weiterentwickelt wurden. Wissenschaftliche Artikel, die sich dem Forschungsdesign und den Ergebnissen des Forschungsprozesses widmen, sind im

Rahmen von SoTL obligatorisch und entstehen kontinuierlich. Neben Einzelartikeln ist zudem eine von einer LiT.School-Teilnehmenden initiierte Special Edition in einem Fachjournal⁵ zu nennen.

3.3 Anerkennung AKTiver Lehre

„Das persönliche Engagement, die Kompetenz und die Leistung der einzelnen Lehrenden sind wesentliche Voraussetzungen für die Lehrqualität“ (Wissenschaftsrat 2017, 23). Die Qualität von Lehre kann wie oben beschrieben u. a. durch die (evidenzbasierte) Erprobung und Erforschung neuer Lehrformate (dghd 2017) erhöht werden, aber auch durch die Vernetzung, den Austausch und Transfer der Ergebnisse und Erfahrungen aus der Lehrentwicklung (Wissenschaftsrat 2017). Für die nachhaltige Qualitätsentwicklung der Lehre sind darüber hinaus nicht nur einzelne Maßnahmen engagierter Lehrender von Bedeutung, sondern auch deren struktureller Einbezug, bspw. durch die Wichtung von Lehrkompetenz in Berufungsverfahren, bei der Mittelvergabe oder der Bemessung des Lehrdeputats (Wissenschaftsrat 2017). Grundlage hierfür ist die Anerkennung von Lehrkompetenz und deren Sichtbarmachung (dghd 2017).

Die Wertschätzung durch das Hochschulumfeld ist ein starkes Motiv für die Lehrentwicklung und Beforschung von Lehre. Innerhalb der beiden vorgestellten Formate ergeben sich hierfür zahlreiche Möglichkeiten: von der feierlichen Bekanntgabe der LiT.Förderung über die finanzielle Unterstützung des SoTL-Facharbeitskreises bis hin zur individuellen Ansprache der Erfahrungsträger:innen als Multiplikator:innen. Darüber hinaus ist es möglich, sich non-formale und informelle hochschuldidaktische Aktivitäten als Formen expliziten oder impliziten Transfers zertifizieren zu lassen.

Sowohl die LiT.School als auch die LiT.Förderung können im Rahmen von „AKTive Lehre“ angerechnet werden. AKTive Lehre ist ein Bestandteil des Sächsischen Hochschuldidaktikzertifikatsplus und umfasst drei Säulen: Austausch, Kontinuität und Transfer (Kaden 2019). Grundlage für die Anerkennung ist ein Selbstbericht, in dem Lehrende ihre non-formalen und informellen Aktivitäten in Inhalt wie Umfang beschreiben und reflektieren. Zahlreiche der an Hochschulen stattfindenden Lehrentwicklungsmaßnahmen oder Transferprozesse sind weder den Hochschulgremien noch den Hochschuldidaktiker:innen vor Ort bekannt. Diese Prozesse und die Erfahrungsträger:innen sichtbar zu machen sowie die individuellen Maßnahmen zur Entwicklung der Lehrkompetenz anzuerkennen, ist Ziel des Zertifikatsplus. Dies motiviert nicht nur die Lehrenden selbst, sondern ermöglicht die strukturelle Anerkennung von Lehrkompetenz und unterstützt in der Folge die nachhaltige Qualitätsentwicklung von Hochschullehre, da die gemeinsame Verantwortung für die Lehre gestärkt wird (Wissenschaftsrat 2017).

4 Nachhaltigkeit durch Transfer

Es wurde aufgezeigt, wie hochschuldidaktische Angebote systematisch und mehrdimensional den Transfer von hochschuldidaktischem Wissen⁶ anregen, unterstützen und sichtbar machen. Es bleibt zu erläutern, inwiefern hierdurch eine nachhaltige Wirkung auf die Lehrqualität erzielt werden kann.

Wie oben beschrieben, stellt sich im Sinne einer projektorientierten Nachhaltigkeit zuvorderst die Frage nach Verstetigung von Lehrentwicklungsmaßnahmen. Der Transfer von Wissensbeständen sowie der Erfahrungsaustausch Hochschullehrender wird durch die konzeptionelle Umsetzung der hochschuldidaktischen Angebote strukturiert angeregt und unterstützt. Anders verhält es sich bei Maßnahmen zur Verstetigung der Lehrentwicklungen. Sämtliche Aktivitäten zur dauerhaften Verankerung von erreichten Lehrinnovationen liegen im vorliegenden Fall in der Verant-

5 Special Issue: Teaching and learning in remote sensing https://www.mdpi.com/journal/remotesensing/special_issues/RSteaching

6 Im Kontext Hochschullehre fassen wir unter hochschuldidaktischem Wissen Lehrender eine Triade aus wissenschaftlichem Wissen (Nolda 2001), Praxiswissen (Schicke 2012) und Professionswissen (Nittel 2000).

wortung der Hochschullehrenden. Es wird nur punktuell sichtbar, dass die Hochschulen bislang die nötige institutionelle Verantwortung für die Sichtbarmachung sowie Verstetigung von Lehrentwicklung übernehmen. Besonders deutlich wird dies, wenn Erfahrungsträger:innen die Hochschule verlassen oder finanzielle bzw. personale Ressourcen zur dauerhaften Implementierung von Lehrinnovationen nötig wären (Schellhammer und Kainer 2018). Hochschuldidaktische Angebote wie die hier skizzierten können die projektbezogene Nachhaltigkeit im Sinne der Verstetigung nicht sichern.

Systemorientierte Nachhaltigkeit kann durch hochschuldidaktische Angebote gezielt unterstützt und gesichert werden. Der „Diffusionsprozess“ in das Hochschulsystem ist immanenter Bestandteil von Lehrkooperationen und SoTL-Projekten, wie hier beschrieben. Auf der Systemebene wird die Lehrqualität demnach nachhaltig auf zweierlei Ebenen durch die hochschuldidaktischen Angebote gesichert: Zum einen werden Ergebnisse und Erfahrungen und zum anderen die Erfahrungsträger:innen als Multiplikator:innen sichtbar gemacht. Welche konkreten Auswirkungen dieser Transferprozess auf der Systemebene hat, ist in Folgestudien näher zu untersuchen.

Es zeichnet sich im vorliegenden Beispiel ab, dass die Sichtbarmachung und Anerkennung lehrentwickelnder und lehrbeforschender Aktivitäten von Hochschullehrenden ein Kernelement sind, um lehrbezogene Transferleistungen nachhaltig an den Hochschulen zu verankern. Diese Sichtbarmachung und in der Folge die Anerkennung non-formaler und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz in bspw. formalisierten Qualifizierungen kann hochschulinterne Strategien struktureller Verankerung von Lehrentwicklungsmaßnahmen befördern und in der Folge das Innovationspotenzial einer Hochschule in der Lehre erhöhen. Die angeführten Beispiele zeigen jedoch, dass diese Möglichkeiten im Sinne einer potenzialorientierten Nachhaltigkeit noch längst nicht ausgeschöpft sind.

Literatur

- Barnett, S. M. & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128 (4), 612–637.
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) (2016). *Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik. Erarbeitet vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd unter Berücksichtigung von Kommentaren der dghd-Mitglieder* (finale Version verabschiedet durch Mitgliederversammlung am 22.09.2016). Magdeburg, Paderborn, Bielefeld, Hamburg und Köln. Verabschiedet durch die dghd-Mitgliederversammlung am 22.09.2016 in Bochum. Online unter: http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020_Endversion_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf [29.08.2019]
- Dghd (2017). *Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik zur Entwicklung und Professionalisierung des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen über 2020 hinaus – Kölner Katalog zur Hochschullehre. Verabschiedet durch die Mitgliederversammlung am 09.03.2017 in Köln*. Online unter: http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Erklaerung-der-dghd_Koelner-Katalog_final.pdf [19.08.2019]
- Elsholz, U. (2006). Strategien zur Verstetigung von Netzwerkarbeit. Ausgewählte Ergebnisse aus dem Kontext des BMBF-Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 29 (4), 37–47.
- Euler, D. & Seufert, S. (2005). Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4, 3–15
- Kaden, L. (2019). Für noch mehr gute Lehre in Sachsen. Die Weiterentwicklung des Sächsischen Hochschuldidaktik-Zertifikats. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (L1.41). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Mähler, C. & Stern, E. (2006). Transfer. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch. Pädagogische Psychologie* (3rd ed) (782–793). Weinheim: Beltz. Online unter: https://ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/gess/ifv/professur-lehr-und-lernforschung/publikationen-stern/ab-2005/Buchkapitel/Stern_Transfer_2006.pdf [27.09.2019]

- Müller-Hilke, B. (2010). „Ruhm und Ehre“ oder LOM für die Lehre? Eine qualitative Analyse von Anreizverfahren für gute Lehre an Medizinischen Fakultäten in Deutschland. *GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung*, 27 (3). Online unter: www.egms.de/static/pdf/journals/zma/2010-27/zma000680.pdf [02.09.2019]
- Nittel, D. (2000). *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nolda, S. (2001). Wissen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (337–340). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oestreicher, E. (2013). *Wissenstransfer als Beziehungs- und Strukturarbeit. Transferpraktiken zwischen professionellen Akteuren aus den Feldern Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*. Online unter: <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/2814> [21.08.2019]
- Oestreicher, E. (2014). *Wissenstransfer in Professionen. Grundlagen, Bedingungen und Optionen*. Opladen u. a.: Budrich UniPress.
- Pace, D. (2017). *The Decoding the Disciplines Paradigm. Seven Steps to increased student learning*. Bloomington: Indiana University Press.
- Schellhammer, S. & Kainer, F. (2018). Nachhaltige Verstetigung von Lehr-Lern-Konzepten. Wie Lehrveranstaltungen von ihren Entwickler_innen losgelöst werden können. *HDS.Journal* (1 + 2), 49–56.
- Schicke, H. (2012). *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Stegmüller, R. (2012). *Determinanten der Lehrmotivation von Hochschulprofessoren*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Steuer, P. (2006). Bedingungen, Möglichkeiten und Barrieren des Wissenstransfers zwischen sozialwissenschaftlicher Begleitforschung und ihren Praxispartnern. Ergebnisse einer transferwissenschaftlichen Begleitstudie. In S. Wichter & A. Busch (Hrsg.), *Wissenstransfer – Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis* (295–330). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wehner, T., Dick, M. & Clases, C. (2004). Wissen orientiert Kooperation. Transformationsprozesse im Wissensmanagement. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (161–175). Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Wenger, E. (2011). *Communities of Practice. A brief introduction*. Online unter: https://pdfs.semanticscholar.org/84d6/e4deccf799fbc18c6a2b7a8691e62cbe78d.pdf?_ga=2.179855911.2006764248.1581336061-888581803.1581336061 <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [01.10.2019]
- Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. Köln: Wissenschaftsrat.

Autorinnen

Nadine Hahm. Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (HDS), Leipzig, Deutschland; E-Mail: nadine.hahm@hd-sachsen.de

Kathrin Franke. Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (HDS), Leipzig, Deutschland; E-Mail: kathrin.franke@hd-sachsen.de



Zitiervorschlag: Hahm, N. & Franke, K. (2020). Nachhaltigkeit durch Transfer. Beforschung der eigenen Lehre und hochschulübergreifende Lehrkooperationen. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020. DOI: 10.3278/HSL2047W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➔ wbv.de/die-hochschullehre