



FELLOWSHIPS FÜR INNOVATIONEN IN DER HOCHSCHULLEHRE

INNOVATIVER LEHRE AUF DER SPUR

Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

FELLOWSHIPS FÜR INNOVATIONEN IN DER HOCHSCHULLEHRE

INNOVATIVER LEHRE AUF DER SPUR

AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITFORSCHUNG

IMPRESSUM

Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre

HERAUSGEBERIN

Baden-Württemberg Stiftung gGmbH
Kriegsbergstraße 42
70174 Stuttgart
Tel +49 (0) 711 248 476-0 | Fax +49 (0) 711 248 476-50
info@bwstiftung.de | www.bwstiftung.de

VERANTWORTLICH

Dr. Andreas Weber
Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Für die Inhalte sind die Autoren verantwortlich.

REDAKTION

Ulrike Vogelmann

AUTOREN

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Dr. Markus Walber
Dr. Claudia Lobe
Nathalie Ermas

PUBLIKATION ZUM FORSCHUNGSPROJEKT

Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (im Erscheinen 2016). Das Neue in der Hochschullehre.
Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung. Wiesbaden: Springer VS.

BILDMATERIAL

Titel: David Ausserhofer/Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

KONZEPTION UND GESTALTUNG

srp. Werbeagentur, Freiburg

© 2015, Stuttgart

Arbeitspapier der Baden-Württemberg Stiftung – Bildung Nr. 10

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT DER BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG	006
1. BEGLEITFORSCHUNGSANSATZ UND ZUGRIFF	008
2. INITIIERUNG INNOVATIVER LEHRE IM SOZIALEN FELD DER HOCHSCHULE	011
3. WIRKUNGEN INNOVATIVER LEHRE	015
4. FUNKTIONEN UND ANREIZMECHANISMEN DER FELLOWSHIPS FÜR INNOVATIONEN IN DER HOCHSCHULLEHRE	018
5. FORSCHUNGSANSCHLÜSSE	021
6. LITERATUR	022

LIEBE LESERIN, LIEBER LESER,

der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, die Joachim Herz Stiftung und die Baden-Württemberg Stiftung haben das Programm *Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre* gemeinsam entwickelt, um Anreize für die Entwicklung und Erprobung neuartiger Lehr- und Prüfungsformate oder die Neugestaltung von Modulen und Studienabschnitten an Hochschulen zu schaffen. Damit wollen die Stiftungspartner zu einer systematischen Weiterentwicklung der Lehre in curricularer, didaktischer und methodischer Hinsicht beitragen.

Für die Baden-Württemberg Stiftung war die wissenschaftliche Begleitforschung dieses Programms ein wichtiges Anliegen. Daraus wollen wir lernen, welche Faktoren bei der Förderung besonders engagierter Personen in der Hochschullehre eine entscheidende Rolle spielen. In die Begleitstudie wurden alle mit einem Fellowship ausgezeichneten (Junior-)Professorinnen und (Junior-)Professoren sowie wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der ersten drei Kohorten aus dem gesamten Bundesgebiet – also auch die der anderen Stiftungspartner – mit einbezogen und deren Innovationsprojekte gleichsam analysiert. Mit der Befragung der Lehrenden durch qualitative Interviews beleuchtet die Studie Faktoren wie Rahmenbedingungen und Motivation für die Teilnahme an dem Programm. Mittels einer quantitativen Studierendenbefragung wurde die Einschätzung der Studierenden hinsichtlich der Lehrinnovationen untersucht und wie sich diese auf den Lernerfolg und den Kompetenzerwerb auswirken. Außerdem nimmt die Studie die Bedeutung und die Entwicklung des Netzwerks für die Fellows innerhalb ihrer Hochschulorganisation und darüber hinaus in den Blick. Mit dem vorliegenden Arbeitspapier veröffentlichen wir ausgewählte Ergebnisse aus der Begleitforschung des Programms *Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre*. Die Gesamtuntersuchung wird 2016 im VS Springer Verlag erscheinen.

Die von der Baden-Württemberg Stiftung in Auftrag gegebene wissenschaftliche Begleitforschung nimmt ein außergewöhnlich erfolgreiches Programm unter die Lupe, das eine sehr große Resonanz hervorgerufen hat. Bundesweit wurden in fünf Ausschreibungsrunden (jährlicher Ausschreibungsrhythmus seit 2011) über 800 Anträge eingereicht. Aus Baden-Württemberg kamen allein 250 Bewerbungen, dies entspricht einem Anteil von mehr als 30% aller Anträge. Ins Programm aufgenommen und mit einem Fellowship ausgezeichnet wurden die 60 besten Konzepte. 19 Fellows, d.h. fast ein Drittel, kommen aus Baden-Württemberg. Das Fellowship-Programm richtet sich an Lehrende aller Disziplinen an staatlichen und privaten Hochschulen in Deutschland. Seit 2014 werden drei Kategorien in der Ausschreibung unterschieden: ein Junior-Fellowship (dotiert mit 15.000 €) für Doktorandinnen/Doktoranden, Post-Doktorandinnen/Post-Doktoranden und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter, ein Senior-Fellowship (dotiert mit 25.000 €) für Juniorprofessorinnen/Juniorprofessoren und Professorinnen/Professoren und ein Tandem-Fellowship (dotiert mit 30.000 €) für Lehrende, die mit einer Hochschuldidaktikerin/einem Hochschuldidaktiker, Lehr-Lernforschenden oder mit Lehrenden aus einer anderen Fachrichtung kooperieren.

Weitere Stiftungen, wie die Dieter Schwarz Stiftung und die Caspar Ludwig Opländer Stiftung haben sich für einzelne Ausschreibungsrunden im Programm mit eingebracht. Ihnen und der Joachim Herz Stiftung sprechen wir unseren Dank für ihr vielfältiges Engagement aus.

Dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, namentlich Bettina Jorzik, danken wir herzlich für den fruchtbaren Austausch sowie die immer angenehme und gute Zusammenarbeit in diesem Programm und darüber hinaus. Prof. Dr. Wolfgang Jütte und seinem Team mit Dr. Markus Walber, Dr. Claudia Lobe und Dipl.-Päd. Nathalie Ermas von der Universität Bielefeld danken wir für die sorgfältige Bearbeitung der Begleitstudie des Programms *Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre*.

Die vorliegenden Ergebnisse geben neue Erkenntnisse für die empirische Bildungsforschung zur Hochschullehre. Sie soll damit Impulse erfahren, um sich für neue Herausforderungen stetig weiterzuentwickeln.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.



Christoph Dahl
Geschäftsführer
Baden-Württemberg Stiftung

Christoph Dahl



Dr. Andreas Weber
Abteilungsleiter Bildung
Baden-Württemberg Stiftung

Dr. Andreas Weber

1. BEGLEITFORSCHUNGSANSATZ UND ZUGRIFF

In der Charta guter Lehre wird die Überzeugung ausgedrückt: „Wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse gehören zu den entscheidenden Voraussetzungen für eine zielgerichtete Weiterentwicklung professioneller Lehre und Studiengestaltung“ (Wildt u.a. 2013, S. 103).

In den vorliegenden Erkenntnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung zu den *Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre* werden die Beweggründe, Auslöser und Auswirkungen von Lehrinnovationen auf den Lernerfolg und Kompetenzerwerb der Studierenden und die Beziehungen der beteiligten Akteure zueinander in den Blick genommen, um im Resultat zu einer systematischen Weiterentwicklung der Lehre in curricularer, didaktischer und methodischer Hinsicht beizutragen.

Zunächst gilt es, den wissenschaftlichen Begleitforschungsansatz als einen eigenständigen Forschungstyp wissenschaftstheoretisch einzuordnen (vgl. dazu auch Meyer 2004) und das zu Grunde liegende Rollenverständnis der Forschenden darzulegen. Begleitforschung wird hier als analysierend, diskursiv und handlungsstützend verstanden. Aufgabe des Forscherteams ist es demnach, eine Dokumentation, Analyse und Eva-

luation durchzuführen und im Sinn einer aktiven Prozessbegleitung (Beratung) die Entwicklung mitzugestalten. Auf dieser Grundlage können wissenschaftlich fundierte Schlussfolgerungen über Rahmenbedingungen, Ergebnisse und Nutzen auf individueller und institutioneller Ebene angestellt werden.

Wissenschaftliche Begleitforschung bildet ein breites Spektrum ab und oszilliert zwischen den Ansätzen, Komplexität zu erhöhen und zu reduzieren. Dialoggesteuerte Begleitforschung bewegt sich in diesem Spannungsfeld zwischen empirischer Forschung und Beratung (vgl. Luchte 2005). Dies darf aber nicht als ein „Ineinander“ verstanden werden, sondern diese Prozessbegleitung vollzieht sich in unterschiedlichen Phasen; insofern sind Kernprozesse der Forschung von Unterstützungsprozessen zu unterscheiden.

Auf der Basis der Arbeit von Jutzi u.a. (2002) werden in der folgenden Übersicht die in dem hier beschriebenen Projekt durchgeführten Begleitforschungsprozesse in primäre, sekundäre und tertiäre Interventionen systematisiert und hinsichtlich der Aktivitäten, des Komplexitätsgrads, der Feldnähe und der Produkte charakterisiert (s. Tab. 1).

	Primäre Intervention	Sekundäre Intervention	Tertiäre Intervention
Aktivitäten	Forschung (Erhebung und Analyse von Daten)	Themenspezifische Auswertungen Fellowshiptreffen Konferenzinputs	Beratung Persönlicher Support der Fellows Moderation
Komplexitätsgrad	Komplexitätserhöhung	„Übersetzend“	Komplexitätsreduktion
Feldnähe	Große Distanz zum Feld	Geringe Distanz zum Feld	Kaum Distanz zum Feld
Produkte	Projektbericht Autorenpublikation	Infobriefe Expertise	Handreichungen Sonderauswertungen

Tabelle 1: Interventionen der wissenschaftlichen Begleitforschung (in Anlehnung an Jutzi u.a. 2002)

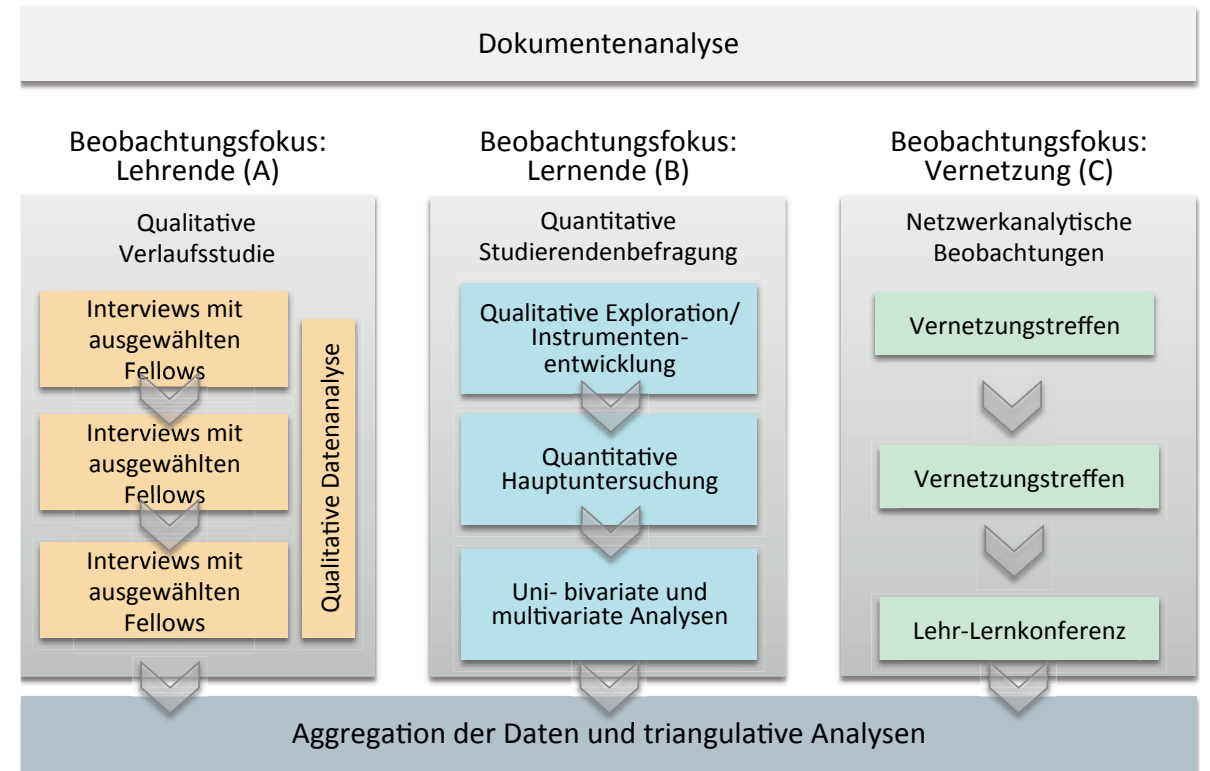


Abbildung 1: Multiperspektivisches und multimethodisches Forschungsdesign

Es wird deutlich, dass dieser Ansatz von den Begleitforschenden verlangt, eine Mehrfachrolle einzunehmen. Neben Expertise in der empirischen Sozialforschung und der Handhabung von Komplexität ist eine „ausgeprägte Theorie-, Fach- und Feldkompetenz im Bereich des beforschten Programms“¹ erforderlich.

Um der Komplexität des Forschungsgegenstandes gerecht zu werden, wurde ein multimethodisches Forschungsdesign entwickelt (s. Abb. 1), das die verschiedenen Perspektiven miteinander verschränkt.

Dokumentenanalyse

In einem ersten Zugriff wurde das durch den Förderkontext gerahmte Feld der innovativen Hochschullehre durch eine Dokumentenanalyse der Projektanträge aller geförderten Innovationsprojekte erschlossen und eine Systematisierung verschiedener Innovationsanlässe und -formen sowie angestrebter Effekte exploriert. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse dienten anschließend der Entwicklung der übrigen Forschungsinstrumente.

Qualitative Interviewstudie mit Lehrenden

In einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrenden (A) wurden deren Innovationsverständnisse herausgearbeitet. Darüber hinaus wurden die Anlässe sichtbar, die Lehrende zur Innovation bewegen, und die Ziele deutlich, die sie dabei verfolgen. Gleichzeitig zeigte sich die Bedeutung organisationaler Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen, welche die Entstehung von Innovationen beeinflussen.

Quantitative Studierendenbefragung

Anhand einer standardisierten Studierendenbefragung (B) wurden Innovationseffekte aufseiten der Lernenden untersucht. Aus der Perspektive der Studierenden wurde daher in einem Online-Fragebogen danach gefragt, ob sie die Lehrprojekte tatsächlich als innovativ und als Verbesserung wahrnehmen und welche Zusammenhänge sich zwischen den innovierten Veranstaltungsmerkmalen und den erlebten Lern- und Erkenntniseffekten der Studierenden zeigen.

Netzwerkanalytische Beobachtungen

Aus einer netzwerkanalytischen Perspektive (C) wurde schließlich der Bedeutung der Netzwerkbildung mit gleichgesinnten Peers innerhalb und außerhalb des eigenen Hochschulkontexts nachgegangen. Innovationsprozesse wurden hier als soziale Prozesse in den Blick genommen. Insbesondere wurden auch die vernetzten Kommunikations- und Beziehungsstrukturen der Lehrenden in ihrer Funktion als Innovationspromotorinnen und -promotoren analysiert. Zugleich unterstützte der Förderkontext selbst eine Vernetzung der geförderten Lehrenden und ihren Austausch untereinander, was ebenfalls Anlass für netzwerkanalytische Betrachtungen bot.

Verschränkung der Perspektiven

Die Analyse in den drei Teilstudien erfolgte zunächst separat, ihren jeweiligen Auswertungslogiken folgend. Abschließend wurden die Lehrenden- und die Studierendenperspektive noch einmal triangulativ aufeinander bezogen. Dabei wurden die vorliegenden Erkenntnisse der Teilstudien auch dazu genutzt, um Fragen an die jeweils andere Teilstudie zu formulieren und ihnen ggf. durch Sonderanalysen noch einmal gezielt nachzugehen. Auf diese Weise vollzog sich eine Verschränkung der beiden Perspektiven der Lehrenden und der Lernenden.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus den Teilstudien dargestellt. Dazu werden exemplarische Einblicke in das Original-Interviewmaterial gegeben, das – wie in der qualitativen Sozialforschung üblich – wörtlich transkribiert wurde und hier in anonymisierter Form im Originalton wiedergegeben wird. Die Zitate sind als solche durch die grafische Hervorhebung jeweils gekennzeichnet. Eine umfassende Ergebnisdarstellung erfolgt in Form einer Buchpublikation zum Forschungsprojekt (vgl. Jütte, Walber, Lobe 2016).

2. INITIIERUNG INNOVATIVER LEHRE IM SOZIALEN FELD DER HOCHSCHULE

Die qualitative Interviewstudie mit Lehrenden basiert auf insgesamt dreizehn leitfadengestützten Interviews mit Lehrenden aus den ersten beiden Förderkohorten, die mithilfe der qualitativ orientierten Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, 2008, 2010) ausgewertet wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass innovative Lehre sich nicht absolut, sondern nur relational bestimmen lässt, d.h. vor dem Hintergrund der jeweiligen kontextspezifischen Lehr-Lern-Kultur. Was in dem einen Kontext als sehr innovativ wahrgenommen wird, gehört in einem anderen Kontext längst zum Lehr-Lern-Alltag. Attribute, die die Lehrenden in diesem Kontext thematisieren, sind insbesondere die Fachdisziplin und die Studienganggröße („Massenstudiengang“). Mit der Entwicklung von Lehrinnovationen begegnen die Lehrenden in der Regel Bedarfen, die sie in ihrem jeweiligen organisationalen und lernkulturellen Kontext wahrnehmen, und versuchen so, die Qualität der Lehre zu erhalten oder zu verbessern.

Ihre Beweggründe und Anlässe sind dementsprechend divers, lassen sich aber systematisierend auf drei Ebenen verorten, die sich in konkreten Innovationsprojekten häufig vermischen: Die Lehrenden zielen mit ihrer Innovation darauf ab, lehrbezogene Interessen zu verwirklichen, Studierende zu fördern oder Strukturen zu verändern. Einige Lehrende haben vorwiegend eine dieser Zielsetzungen im Sinn, die meisten jedoch verfolgen mehrere oder sogar alle drei.

Welche Entwicklungs- und Implementierungsmöglichkeiten sich ihnen dabei bieten, wird auch durch das soziale Feld der Hochschulen und die Position der Lehrenden darin bestimmt. In Abhängigkeit von ihrer Statusgruppe, der Befristung ihres Arbeitsverhältnisses und ihres berufsbiografischen Hintergrundes variieren ihre Handlungsspielräume und die organisationale Reichweite bei der Implementation von Innovationen. Aber auch strukturelle Rahmenbedingungen wie der Stellenwert von Lehre an der Hochschule, zugestandene Gestaltungsspielräume, zur Verfügung gestellte Ressourcen und entgegengebrachte Anerkennung für

das Innovationsprojekt kreieren ein „Innovationsklima“, das ein Engagement in der Lehre begünstigt oder bremst.

Inwiefern das soziale Feld der Hochschule und die Position der Lehrenden darin Einfluss auf die Entstehung, Realisierung und potenzielle Verstetigung innovativer Lehrprojekte nimmt, wird im Folgenden exemplarisch anhand der Statusgruppe der Lehrenden aufgezeigt.

Im Rahmen der Untersuchung wurden Professorinnen und Professoren, Junior-Professorinnen und Junior-Professoren sowie wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter interviewt. Dabei wird deutlich, dass sich insbesondere Junior-Professorinnen und Junior-Professoren, die in der Wissenschaft bleiben möchten, bei der Entwicklung innovativer Lehre dadurch gebremst sehen, dass ein Engagement in der Lehre mit einem Karriererisiko einhergeht:

»Also ich bin ja Junior-Prof. Es ist natürlich schon so, dass die Lehre bei einer Bewerbung keine Rolle spielt. Also zum Beispiel wenn man sich an verschiedenen Unis bewirbt [...] jede Veröffentlichung hat dann einen bestimmten Punktwert und dieser Punktwert wird genommen und danach werden die Leute eingeladen. Also Lehre spielt absolut keine Rolle.« (SM7, Absatz 51)

»Andererseits ist es ein massives Problem, unter dem ich stehe, und zwar hängt das damit zusammen, dass ich als Nachwuchswissenschaftler noch keine feste Stelle habe [...], so dass ich unter dem massiven Druck stehe, meinen Lebenszeit-Ruf zu kriegen und den bekomme ich ganz und gar nicht für Lehrprojekte und das ist ein massives Problem, weil es im

Prinzip bei mir in der täglichen Arbeit dazu führt, dass ich mich immer fragen muss ‚Stopp, Moment. Investierst du gerade Energie in Lehre? Stopp!‘ [...] das ist also für meine Karriere nicht förderlich und ich würde sogar so weit gehen, zu sagen, dass es eher nachteilig ist.« (KH8, Absatz 24)

»Die Risikobereitschaft ist natürlich bei mir da, aber eben weil ich noch keine feste Stelle habe, ist sie auch nicht maximal hoch. Also [...] dass ich da so ein tolles Projekt fahre [...], das mir nicht auf meine Lehre angerechnet wird, die Bereitschaft hätte ich im Moment gar nicht. Die habe ich in dem Moment, wo ich eine feste Stelle habe. Wo ich auf Lebenszeit berufen bin.« (KH8, Absatz 54)

Für die wissenschaftliche Reputation und damit für die Berufung auf eine Professur gelten Leistungen in der Forschung gegenüber Leistungen in der Lehre als bedeutsamer. Dementsprechend stellt ein hohes Engagement in der Lehre ein Karriererisiko dar, da hier zeitliche Ressourcen gebunden werden, die auch in Forschung hätten investiert werden können. Die Durchführung von Forschungsprojekten und die Publikation von Forschungsergebnissen („Veröffentlichungen“) werden aber nach wie vor als zentrale Kriterien für die Berufung auf Professuren gesehen, da „Berufungskommissionen nur auf die Forschung gucken“ (KH8, Absatz 24). Für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler kann somit Lehrengagement ein „massives Problem“ für die weitere wissenschaftliche Laufbahn darstellen. Auch die Risikobereitschaft, die für die Entwicklung innovativer Ideen als notwendig erachtet wird, ist vor dem Hintergrund der unsicheren Stellenperspektive („noch keine feste Stelle“) „nicht maximal hoch“. In der Statusgruppe der Professorinnen und Professoren wird dieses Risiko dagegen kaum thematisiert oder bewusst eingegangen. Auch sie heben bisweilen hervor, dass etwas Neues auszuprobieren, auch bedeutet, sich dem Risiko des Scheiterns auszusetzen. Innerhalb der Statusgruppe der Professorinnen und Professoren wird dieses Risiko aber offenbar als deutlich weniger problematisch erlebt, da es nicht mit einem Karriererisiko einhergeht.

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben gegenüber Junior-Professorinnen und Junior-Professoren den Vorteil, dass Qualifikationsstellen für den Mittelbau höhere Freiräume bieten:

»Mh, wie würde ich meine Rolle beschreiben? Also es ist ja [...] die wissenschaftliche Assistentenstelle [...], also die Weiterqualifikation [...], die mich hier definiert oder über die ich mich definiere, wo mir aber auch Raum und Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Aber eben meine Rolle definiert sich schon oder sehe ich schon darin, auch so diese Ideen, die ich habe, vielleicht auch von der anderen Universität eben mitgebracht habe, eben vom anderen Bundesland kommend, auch noch, wo wir andere [Studienstrukturen] haben, die hier so ein bisschen mit einzubringen.« (LA6, Absatz 73)

Die eigene Weiterqualifikation (Promotion, Habilitation) „definiert“ die Rolle wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Fachbereich, wofür „Raum und Möglichkeiten“ zur Verfügung gestellt werden. Es existieren also offenbar Freiräume, die sich möglicherweise auf zeitliche Ressourcen oder Gestaltungsspielräume beziehen. Dies mag hier in erster Linie auf das Anfertigen der eigenen Qualifikationsarbeit bezogen sein, deutet aber auch einen gewissen Spielraum in der Auslegung der eigenen Rolle an („ich mich definiere“). Im weiteren Verlauf des Interviewzitats wird deutlich, dass die interviewte Person ihre Aufgabe durchaus auch darin sieht, neue „Ideen“ an der Hochschule einzubringen und Innovationspotenziale aufzuzeigen. Dies bezieht sie in erster Linie auf die wissenschaftlichen Ausbildungsstrukturen in ihrer Fachdisziplin, für die sie ihre Erfahrungen an einer anderen Hochschule nutzen kann. Im Gegensatz zur Junior-Professur ist die „Assistentenstelle“ also offenbar in diesem Fall durch deutlich größere Freiräume geprägt. Diese Freiräume beinhalten üblicherweise auch eine reduzierte Lehrverpflichtung, was gegenüber den Junior-Professorinnen und Junior-Professoren den karrierestrategischen Vorteil bietet, viele Ressourcen in berufsrelevante Forschungsaktivitäten und Publikationen investieren zu können. Bezogen auf die Hochschullehre heißt das, dass wissenschaftliche Mitarbeiterinnen

Studierendengruppen	N	Prozent
Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	59	20,77%
Junior-Professorinnen und Junior-Professoren	131	46,13%
Professorinnen und Professoren	94	33,10%
Gesamt (Gruppen)	284	100,00%
Gesamtstichprobe	850	33,41%

Tabelle 2: Studierendengruppen nach Statusgruppe der Lehrenden

und Mitarbeiter nur einen relativ kleinen Anteil der Lehre im Fachbereich verantworten, diesen Freiraum aber nutzen können, um neue „Ideen“ einzubringen“. Die institutionellen Rahmenbedingungen für die Entwicklung innovativer Lehrvorhaben scheinen somit günstiger, wenngleich das geringe Lehrdeputat, die Rollendefinition über die wissenschaftliche Weiterqualifikation und der Wettbewerbsvorteil gegenüber Junior-Professorinnen und Junior-Professoren die Bedeutung der Lehre im Wissenschaftssystem insgesamt eher schwächen.

Im Zuge der Ergebnistriangulation zeigt ein Vergleich der Studierendendaten im Hinblick auf die Statusgruppe ihrer Lehrenden, dass Studierende von Junior-Professorinnen und Junior-Professoren die Lehre im Durchschnitt als weniger innovativ wahrnehmen als Studierende von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern oder Professorinnen und Professoren. Um die Studierendenperspektive im Hinblick auf Lehrende verschiedener Statusgruppe vergleichen zu können, wurden die Studierenden der 13 interviewten Lehrenden den drei Statusgruppen zugeordnet. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die gebildeten Gruppen.

Knapp ein Drittel (33,41%) der Studierendendaten lässt sich den interviewten Lehrenden zuordnen (N=284). Die Studierendengruppen, die sich den Lehrenden der drei Statusgruppen zuordnen lassen, sind dabei unter-

schiedlich groß, da sowohl die Anzahl der Lehrenden pro Statusgruppe variiert als auch die Teilnehmerzahl der angebotenen Veranstaltungen. Im Hinblick auf die Gesamteinschätzungen der Studierenden zur Innovativität der Veranstaltung und zu ihrer Zufriedenheit mit ihr verdeutlicht ein Vergleich der Gruppenmittelwerte im Verhältnis zum Mittelwert der Gesamtstichprobe die Besonderheiten der jeweiligen Studierendengruppen und die Unterschiede zwischen ihnen (s. Abb.2).

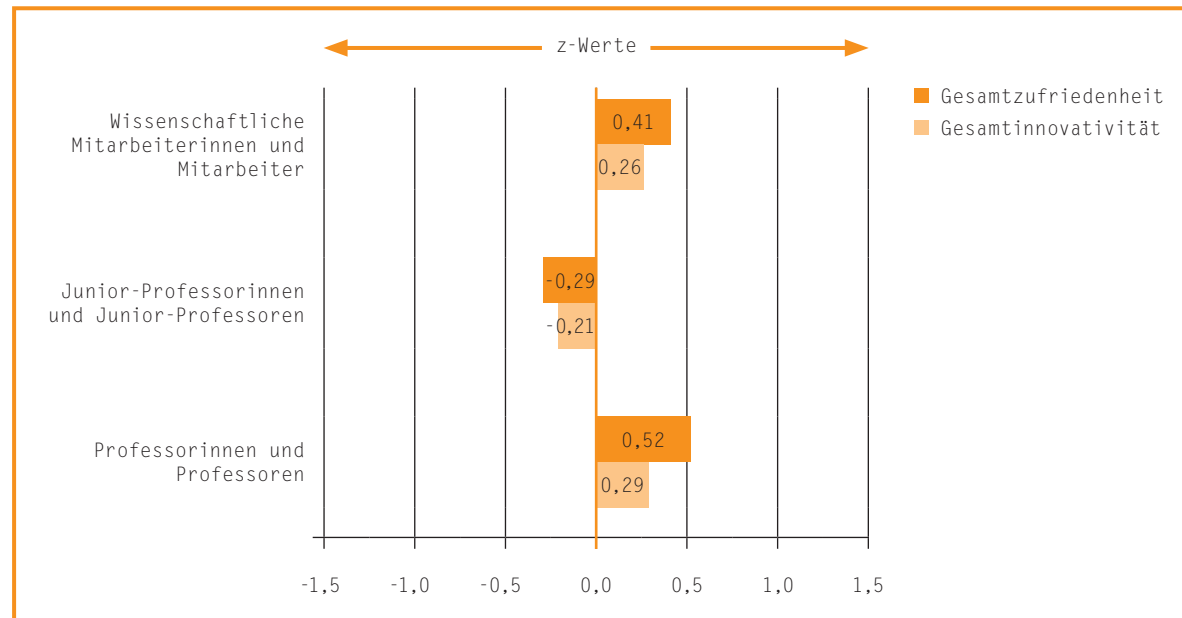


Abbildung 2: Gesamtzufriedenheit und Gesamtinnovativität nach Statusgruppen (z-Werte)

Es lässt sich ablesen, dass Studierende von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie von Professorinnen und Professoren die besuchte Lehrveranstaltung als überdurchschnittlich innovativ wahrnehmen, wohingegen Studierende von Junior-Professorinnen und Junior-Professoren die besuchte Veranstaltung als unterdurchschnittlich innovativ wahrnehmen – jeweils gemessen am Durchschnittswert der Gesamtstichprobe (z-Wert=0). Bezüglich der Gesamtzufriedenheit mit der Veranstaltung stellt sich das Verhältnis genauso dar, was dafür spricht, dass die implementierten Innovationen als Verbesserung empfunden werden. Die Abweichungen sind zwar nicht als deutlich überzufällig zu werten, entsprechen aber in ihrer Tendenz der Erkenntnis aus der Interviewstudie, dass sich Junior-Professorinnen und Junior-Professoren besonders ungünstige Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Lehrinnovationen bieten.

Die Ergebnisse illustrieren, dass die Position der Lehrenden im sozialen Feld der Hochschule mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen für die Gestaltung innovativer Lehre verknüpft ist. Unter den gegebenen Umständen ist es beispielsweise unwahrscheinlich, dass Junior-Professorinnen und Junior-Professoren solche Lehrinnovationen entwickeln, die viele zeitliche Ressourcen binden oder nicht auf ihr Lehrdeputat anrechenbar sind („die Bereitschaft hätte ich im Moment gar nicht“ KH8, Absatz 54). Das heißt nicht, dass nicht auch Junior-Professorinnen und Junior-Professoren in-

novative Lehrideen verwirklichen, was sich an den geförderten Fellows unschwer erkennen lässt. Es erfordert aber ein besonders hohes Engagement, denn die Rahmenbedingungen an deutschen Hochschulen schränken ihren Innovationsspielraum deutlich ein.

3. WIRKUNGEN INNOVATIVER LEHRE

Um die Wirkungen innovativer Lehre zu ermitteln, wurde in allen geförderten Lehrprojekten eine Studierendenbefragung durchgeführt. Mittels eines aus den Ergebnissen der Dokumentenanalyse entwickelten Online-Fragebogens wurde die Einschätzung der Studierenden zur Ausprägung verschiedener Veranstaltungsmerkmale und Lerneffekte erfasst. Über einen Zeitraum von 1,5 Jahren wurden Daten in 30 von 45 innovativen Lehrprojekten generiert, was im Wesentlichen den Innovationsprojekten aus den ersten beiden Förderkohorten entspricht. Die Stichprobe beläuft sich auf insgesamt N=850 Studierende.

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse sowie der qualitativen Interviewstudie machen deutlich, dass die eingeführten Innovationen keinen Selbstzweck darstellen, sondern von Lehrenden gezielt eingesetzt werden, um spezifische – von ihnen vermutete – Effekte auf das Lernen und Studieren zu erzielen. Die Effekte innovativer Lehre stellen in der Auswertung somit die abhängigen Variablen dar, deren Zusammenhänge mit verschiedenen unabhängigen Variablen, hier die innovierten Veranstaltungsmerkmale sowie weitere Erklärungsvariablen, ermittelt werden.

Eine zentrale Erkenntnis ist zunächst, dass sich die von den Lehrenden intendierten Lerneffekte in der Selbsteinschätzung der Studierenden – in unterschiedlichem Ausmaß – wiederfinden lassen. Eine explorative Datenanalyse (vgl. Brosius 2011, S. 389ff.) zeigt, dass die Werteverteilungen der Effekt-Items im Durchschnitt eine starke Zustimmungstendenz aufweisen. Tendenziell werden die von den Lehrenden angestrebten Lerneffekte von den Studierenden also tatsächlich realisiert. Die verwendeten Effekt-Items bilden eine Zusammenstellung sämtlicher Lerneffekte, die von den geförderten Lehrenden in ihren Projektanträgen formuliert und in der Dokumentenanalyse herausgearbeitet wurden.

Da nicht alle Lehrenden durch ihre Lehrprojekte die gleichen Lerneffekte anstreben, dürften die Studierenden auch nicht alle Lerneffekte im gleichen Ausmaß erleben, sondern es müssten sich in den Studierendendaten spezifische Muster oder Effektprofile finden lassen.

Hauptkomponenten- und Clusteranalysen geben darüber Aufschluss.

Anhand einer Hauptkomponentenanalyse ließen sich die ca. 50 Effekt-Items zu fünf Effektdimensionen verdichten (für Details zu den verwendeten Items und Verfahren vgl. Jütte, Walber, Lobe 2016):

1. Überfachliche Lerneffekte
2. Fachlich-wissenschaftliche Lerneffekte
3. Inhaltliche Zufriedenheit
4. Berufsorientierung
5. Kontextualisierung

Mithilfe von Clusteranalysen konnten unter den Studierenden fünf Lerneffekt-Typen identifiziert werden, die sich durch spezifische Profile bezüglich dieser fünf Effektdimensionen auszeichnen:

1. Die Effektschwachen (N=127)
2. Die zufriedenen überfachlich Qualifizierten (N=111)
3. Die Effektstarken (N=222)
4. Die fachlich Qualifizierten (N=141)
5. Die zufriedenen Berufsorientierten (N=150)

Tabelle 3 stellt die fünf Effekttypen und ihre spezifischen Effektprofile dar. Anhand der clusterspezifischen Abweichungen vom Mittelwert der Gesamtstichprobe wird deutlich, in welchen Clustern die einzelnen Effektdimensionen überdurchschnittlich (mit einem „+“ gekennzeichnet) oder unterdurchschnittlich (mit einem „-“ gekennzeichnet) ausgeprägt sind.

	Die Effektschwachen	Die zufriedenen überfachlich Qualifizierten	Die Effektstarken	Die fachlich Qualifizierten	Die zufriedenen Berufsorientierten
Überfachliche Lerneffekte	-	+	+	-	+
Fachlich-wissenschaftliche Lerneffekte	-	-	+	+	-
Inhaltliche Zufriedenheit	-	+	+	-	+
Berufsorientierung	-	-	+	-	+
Kontextualisierung	-	-	+	+	-

Tabelle 3: Clusterprofile im Überblick

Neben zwei Clustern, in denen tendenziell alle Effektdimensionen entweder unterdurchschnittlich („Die Effektschwachen“) oder überdurchschnittlich („Die Effektstarken“) ausgeprägt sind, finden sich drei Cluster mit spezifischeren Effektprofilen („Die zufriedenen überfachlich Qualifizierten“, „Die fachlich Qualifizierten“ und „Die zufriedenen Berufsorientierten“). Wie diese Effekttypen mit den unterschiedlichen Lehrinnovationen in Zusammenhang stehen, wird nachfolgend herausgestellt.

Die ca. 30 Items, die unterschiedliche Veranstaltungsmerkmale erfassen, ließen sich durch Hauptkomponentenanalysen zu sechs Merkmalsdimensionen verdichten. Tabelle 4 zeigt überblicksartig die Profile der Effekttypen im Hinblick auf die Ausprägung der Merkmalsdimensionen der besuchten Veranstaltung. Positive Abweichungen und negative Abweichungen sind analog zu Tabelle 3 gekennzeichnet. Sofern die Abweichungen einen Wert von +2 oder -2 (bei z-Werten) bzw. +5 Prozent oder -5 Prozent (bei prozentualen Abweichungswerten) nicht überschreiten, werden sie als durchschnittlich gekennzeichnet – hervorgehoben durch das Durchschnittssymbol (∅).

Die **Effektschwachen** zeichnen sich dadurch aus, dass in ihren Veranstaltungen keine der Merkmalsdimensionen überdurchschnittlich ausgeprägt ist. Insbesondere die Dimensionen „Anwendungsbezogene Reflexion“ und „Studierendenorientierung“ werden von den Studierenden als vergleichsweise gering eingeschätzt. Trotz der Innovationsbemühungen der Lehrenden zeichnen sich also in der Wahrnehmung der Studierenden auch einige Veranstaltungen dadurch aus, dass alle Merkmals- und Effektdimensionen eher unterdurchschnittlich ausgeprägt sind. Dies spricht für signifikante Zusammenhänge zwischen Merkmals- und Effektdimensionen, die sich in Korrelationsanalysen bestätigen.

Die **zufriedenen überfachlich Qualifizierten** sind Studierende, die sich gemäß ihres Effektprofils am Ende der Veranstaltung vor allem in überfachlicher Hinsicht besonders gestärkt sehen und mit der von ihnen besuchten Veranstaltung überdurchschnittlich zufrieden sind. Die von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen zeichnen sich dadurch aus, dass die Merkmalsdimensionen „Interaktive Lernformen“ und „Studierendenorientierung“ besonders ausgeprägt sind. Insbesondere für überfachliche Lerneffekte und interaktive Lernformen zeigt sich ein recht starker, signifikanter Zusammenhang von .609.

	Die Effektschwachen	Die zufriedenen überfachlich Qualifizierten	Die Effektstarken	Die fachlich Qualifizierten	Die zufriedenen Berufsorientierten
Interaktive Lernformen	-	+	+	∅	-
Studierendenorientierung	-	+	+	∅	∅
Praxis-/Forschungsbezug	∅	-	+	-	∅
Anwendungsbezogene Reflexion	-	∅	+	∅	+
Medieneinsatz	-	∅	∅	∅	∅
Neue Prüfungsformen	∅	∅	+	-	-

Tabelle 4: Zusammenhänge der Effekttypen mit den Merkmalsdimensionen

Die **Effektstarken** zeichnen sich komplementär zu den **Effektschwachen** dadurch aus, dass sie fast alle Merkmalsdimensionen als überdurchschnittlich ausgeprägt erleben. Welche Merkmale dabei jeweils mit welchen Effekten in Zusammenhang stehen, zeigen bivariate Analysen. Den Spitzenwert belegt unter den Veranstaltungsdimensionen in diesem Cluster der „Praxis-/Forschungsbezug“. Korrelationsanalysen zeigen, dass diese Merkmalsdimension insbesondere mit den Effektdimensionen Berufsorientierung und Überfachliche Lerneffekte in positivem Zusammenhang steht. Tatsächlich sind dies im Cluster der Effektstarken die ausgeprägtesten Effektdimensionen.

Die **fachlich Qualifizierten** weisen in ihrem Effektprofil ausschließlich bei den fachlich-wissenschaftlichen Lerneffekten und der mit ihr offensichtlich verwandten Effektdimension der Kontextualisierung überdurchschnittliche Werte auf. Dies korrespondiert auf Seiten der Veranstaltungsmerkmale mit der Tatsache, dass auch fast alle Merkmalsdimensionen unterdurchschnittlich ausgeprägt sind. Nur die Dimensionen „Anwendungsbezogene Reflexion“ und „Medieneinsatz“ weisen leicht überdurchschnittliche Werte auf, was den gefundenen Zusammenhängen zwischen Merkmals- und Effektdimensionen entspricht.

Die **zufriedenen Berufsorientierten** schließlich weisen analog zu den erlebten berufsbezogenen Lerneffekten leicht überdurchschnittliche Werte in der Dimension „Anwendungsbezogene Reflexion“ auf, die u.a. auf Items rekurriert wie „Die Praxisrelevanz der Veranstaltungsinhalte wurde deutlich“ oder „Zu den Inhalten wurden praktische Anwendungsbezüge hergestellt“. Insofern ist ein Zusammenhang mit der Effektdimension „Berufsorientierung“, der sich auch in der bivariaten Analyse bestätigt, nachvollziehbar. Trotzdem sind die Abweichungen von der Gesamtstichprobe hier nicht deutlich überzufällig ausgeprägt.

Neben den Merkmalen der innovierten Lehrveranstaltungen selbst wurden noch weitere Erklärungsvariablen für das Vorkommen unterschiedlicher Effektprofile in die Analysen einbezogen: verschiedene personenbezogene Merkmale der Studierenden (Teilnahmemotive, Bewertung der Veranstaltung, Alter, Fachsemester, studienfachrelevante Praxiserfahrungen) und strukturelle bzw. organisationale Rahmenbedingungen des Veranstaltungssettings am konkreten Hochschulstandort (Hochschultypus, Hauptstudienfach, angestrebter Abschluss, Gruppengröße, Veranstaltungszugehörigkeit, Veranstaltungsform) (vgl. Jütte, Walber, Lobe 2016).

4. FUNKTIONEN UND ANREIZMECHANISMEN DER FELLOWSHIPS FÜR INNOVATIONEN IN DER HOCHSCHULLEHRE

Durch das Programm *Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre* wirken die beteiligten Stiftungen auf das Hochschulsystem ein. Sie schaffen öffentliche Aufmerksamkeit, stellen finanzielle Mittel für die Realisierung innovativer Lehrprojekte zur Verfügung und vernetzen Lehrende mit innovativen Lehrideen. Aus den verschiedenen Funktionen, die das Programm aus Sicht der Lehrenden erfüllt, wird hier exemplarisch die Vernetzung der Lehrenden untereinander herausgestellt.

Die Vernetzung unter den Fellows und der Austausch untereinander sollen dazu beitragen, die Verbreitung der Projekte zu begünstigen. Anhand eines Fragebogens haben wir erhoben, inwieweit Austausch und Vernetzung unter den Fellows stattgefunden haben.

Dazu wurde den Fellows ein fester Akteurskranz, d.h. die Namen aller Fellows, vorgegeben und sie wurden gebeten, diejenigen Personen anzukreuzen, mit denen sie in Kontakt stehen. Für jeden Kontakt wurde zudem angegeben, ob der Austausch auf den Vernetzungstreffen oder darüber hinaus stattfand, welche Themen und Inhalte besprochen wurden und ob evtl. gemeinsame Folgeprojekte/Kooperationen geplant sind. So geben diese Vernetzungs-Sheets Hinweise, wer durch das Projekt miteinander ins Gespräch gekommen ist, wo Begegnung stattfindet und wo Austausch sich vollzieht.

Die Daten wurden zunächst in eine Matrix übertragen und dann auf Basis eines netzwerkanalytischen Verfahrens visualisiert (s. Abb. 3).

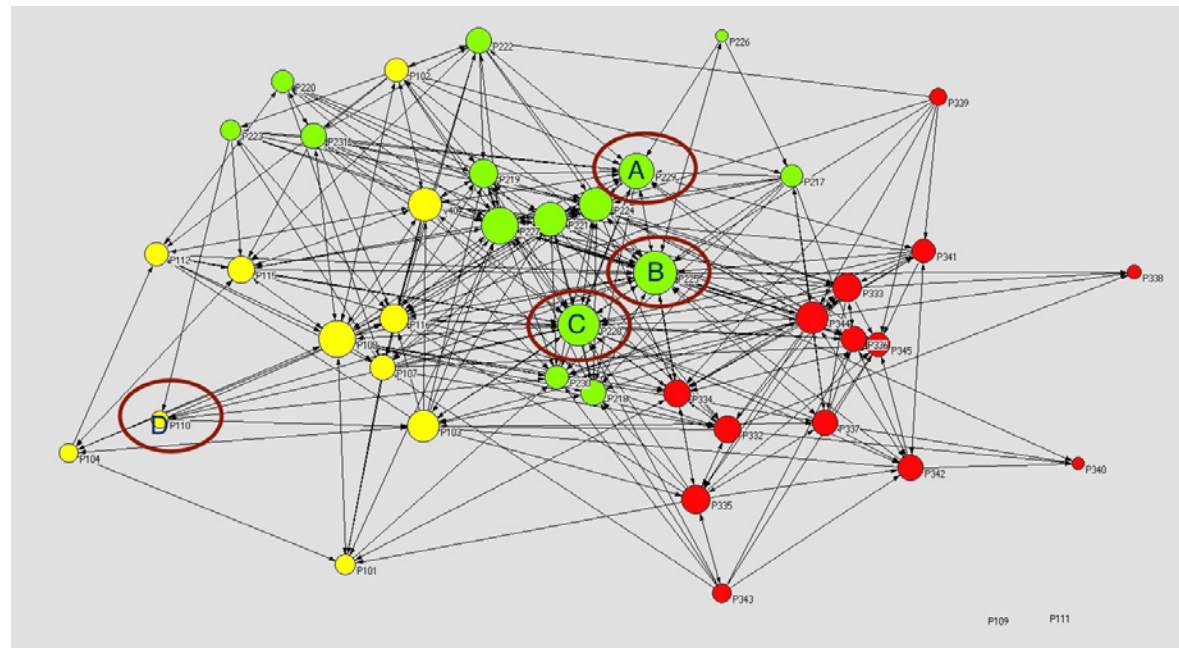


Abbildung 3: Hochschulübergreifendes Austauschnetzwerk (Visualisierung Lothar Krempel)

Auf Basis der Visualisierung des Austauschnetzwerkes lassen sich mehrere Beobachtungen machen:

1. Kohortenübergreifender Austausch: Die erste (gelb) zweite (grün) und dritte (rot) Kohorte sind besonders stark untereinander vernetzt. Es zeigen sich aber durchweg auch starke Austauschbeziehungen über die drei Kohorten hinweg.
2. Die 2. Kohorte besitzt eine besondere Integrationskraft für die kohortenübergreifende Vernetzung.
3. Es werden einige „Big Player“ sichtbar, die überdurchschnittlich stark vernetzt sind und im Fokus der Suchbewegungen der anderen stehen. Es sind diejenigen Personen, die schon länger engagiert sind in der Lehre, „Promotorinnen“ und „Promotoren“, denen es um Veränderungen von Strukturen geht. Sie zeigen starkes Engagement und verfügen über eine hohe Kommunikationsfähigkeit. Sie verkörpern das Konzept des „Scholarship of teaching“.
4. Es kann nicht geschlossen werden, dass Fachkulturen oder Statusgruppen einen klar erkennbaren Einfluss haben.

Neben dieser orientierenden „Außensicht“ auf das Netzwerk der Lehrenden bieten die Interviews mit Lehrenden auch qualitative „Innenansichten“ auf die Vernetzung untereinander. Sie hat für einige Lehrenden zunächst einen hohen „motivationalen“ Wert, da sie hier auf Gleichgesinnte mit einem gemeinsamen Interesse treffen, die mit ähnlichen Hindernissen zu kämpfen haben:

»Das ist dann eher so auf der motivationalen Ebene. Da würde ich sagen spielt das Networking jetzt der Lehrfellows untereinander, zum Beispiel durch diese Fellow-Treffen, eine große Rolle. Wo man einfach sieht, da sind andere Leute, aus anderen Fächern, die geben sich da auch Mühe. Die wollen das auch, die ticken wie ich. Die kämpfen alle irgendwie mit den gleichen [...] strukturellen Problemen und so weiter, das schweißt schon zusammen und [...] nimmt einem dieses Einzelkämpfertum.« (KH8, Absatz 58)

Ein Engagement für die Lehre resultiert für die Lehrenden offenbar häufig in einem empfundenen „Einzel-

kämpfertum“. Das Erlebnis, eine Gemeinschaft mit anderen Lehrenden zu bilden, die sich „auch Mühe“ geben und die ähnlich „ticken“ und „mit den gleichen strukturellen Problemen“ kämpfen, entlastet. Es „schweißt schon zusammen“ und führt zum Erleben einer Community, was auf einer „motivationalen Ebene“ als sehr bedeutsam („große Rolle“) erachtet wird.

Neben der emotionalen und motivationalen Bedeutung der Vernetzung, ist der Austausch untereinander auch inhaltlich fruchtbar:

»Also, [...] ich kriege dann Ideen, wie ich mein Seminar besser machen kann, ich vernetze mich, ich kriege nochmal neue, andere innovative Ideen, die man dann ja vielleicht irgendwie auch in die Lehre reinbringen kann. [...] Und auch wenn man dann auch nur wieder Kollegen davon erzählt [...] „Hej, ich habe da gehört, die haben auch eine Vorlesung und die machen das und das in der Vorlesung“.« (LA6, Absatz 91)

Die Lehrenden profitieren dabei voneinander, indem sie „nochmal neue, andere innovative Ideen“ für weitere Verbesserungen in der Lehre erhalten und für ihre eigene Lehre nutzen wie auch in ihre Hochschulen tragen („wieder Kollegen davon erzählt“). Dieser Austausch wird – z.T. auch über Fächergrenzen hinweg – als gewinnbringend und inspirierend empfunden. Die Vernetzung im Rahmen regelmäßiger Treffen führt auch dazu, sich über die eigenen Innovationsprojekte hinaus mit innovativer bzw. guter Hochschullehre im Allgemeinen auseinanderzusetzen und damit ein Engagement und eine Expertise in diesem Feld weiter zu konsolidieren:

»Was ich spannend finde oder worüber ich einfach auch erstmals nachgedacht habe mit dem Fellowship, ist tatsächlich diese Metaebene und das, was Lehre fachunabhängig ausmacht oder gut macht oder innovativ macht [...]. Und, wie gesagt, diese Gedanken gab es so vorher für mich nicht. Das ist [...] erst durch das Fellowship entstanden.« (BU7, Absatz 167)

Die Lehrenden weiten ihren Blick durch die Vernetzungstreffen von der projektorientierten und disziplinspezifischen Perspektive ihres lehrbezogenen Alltags auf eine „Metaebene“ und befassen sich z.T. „erstmalig“ damit, „was Lehre fachunabhängig ausmacht oder gut macht oder innovativ macht“. Insofern trägt das Fellowship-Programm zur Professionalisierung der Fellows in ihrer Rolle als Hochschullehrende bei.

In einigen Fällen entstehen über die Vernetzungstreffen hinaus weitere Kooperationsbeziehungen zwischen den Lehrenden. Sie finden auf den Vernetzungstreffen im Rahmen des Fellowship-Programms andere Lehrende, deren innovative Lehrideen „viele Überschneidungen“ (BU7, Absatz 151) mit ihren eigenen Innovationsprojekten aufweisen. Sie nutzen diese Überschneidungen, um auf einer Fachtagung zusammen einen „Workshop auszuarbeiten“ (BU7, Absatz 151), ein gemeinsames „Projekt“ (HAS8, Absatz 59) anzustoßen oder Ideen zu einem bestimmten Lernformat auszutauschen (BE5, Absatz 38). So entsteht ein themenspezifisches Kompetenznetzwerk von Kolleginnen und Kollegen, die mit ähnlichen lehrbezogenen Themen befasst sind und bei konkreten Problemstellungen oder Fragen Hilfestellung und Erfahrungswerte bieten können.

Die Interviews geben aber auch Aufschluss darüber, dass nicht alle Lehrenden diese Vernetzungs- und Kooperationseffekte im gleichen Ausmaß erleben.

»Also ich würde zum Beispiel fast sagen [...] eigentlich schade, dass es nur einmal im Jahr ist, das Treffen, ja. Also ich wäre auch bereit, zweimal im Jahr zu kommen. Und der Vernetzungseffekt wäre deutlich größer.« (KH8, Absatz 72)

»Also ich finde es sinnvoll und gut, wenn wir diese politische Ebene angehen und ich finde es auch sinnvoll und gut, diesen konkreten Input zu haben, aber auf dieser Ebene der Projekte es untereinander zu vergleichen [...]. Das macht halt keinen Sinn, eine juristische Übung mit einer [...] Probeoperation zu vergleichen.« (TB6, Absatz 63)

Der Interviewpartner KH8 beispielsweise empfindet den „Vernetzungseffekt“ als zu gering und wünscht sich häufigere Treffen, um in einen intensiveren und regelmäßigeren Austausch zu kommen. Für den Interviewpartner TB6 macht der fächerübergreifende Dialog, der von anderen Lehrenden als fruchtbar erlebt wird (s.o.), „keinen Sinn“, weil „eben der Jurist ein anderes Problemfeld hat als der Mediziner“ (TB 6, Absatz 63). Konkrete Innovationsprojekte „untereinander zu vergleichen“, bietet ihm keinen Mehrwert; als „sinnvoll und gut“ empfindet er dagegen ein gemeinsames Engagement für gute Lehre auf einer „politische[n] Ebene“ und die Möglichkeit, inhaltlichen „Input“ zu lehrbezogenen Themen zu erhalten.

Es wird deutlich, dass die Lehrenden die Vernetzungstreffen in unterschiedlichem Ausmaß für einen fruchtbaren lehrbezogenen Austausch und den Aufbau von Kooperationsbeziehungen nutzen können. Dies scheint u.a. davon abzuhängen, ob ein fächerübergreifender Austausch als gewinnbringend empfunden wird und ob Lehrende mit ähnlichen lehrbezogenen Projekten oder Fragestellungen unter den Fellows zusammenfinden.

5. FORSCHUNGSANSCHLÜSSE

Die bisherigen Erkenntnisse der Begleitforschung verorten sich schwerpunktmäßig im Feld der Lehr-Lern-Forschung (vgl. u.a. Nuissl 2006) und betonen daher die Perspektive der Lehrenden und Studierenden auf innovative Lehre. Dabei wird eine hohe Diversität der Projekte sowohl im Hinblick auf die eingeführten Innovationsarten und deren Wahrnehmung durch die Studierenden sichtbar als auch im Hinblick auf die damit verfolgten Zielsetzungen der Lehrenden. Insbesondere die qualitative Interviewstudie mit den Fellows macht darüber hinaus deutlich, dass sich die Reichweite und organisationale Resonanz der von ihnen angestoßenen Veränderungen innerhalb der Organisation der Hochschule deutlich unterscheiden. Was als neu und innovativ wahrgenommen wird und inwiefern es innerhalb der Organisation realisiert und möglicherweise etabliert werden kann, lässt sich also nur relational bestimmen, d.h. im Verhältnis zum jeweiligen organisationalen Kontext.

Anknüpfend an die bereits ausgearbeiteten Perspektiven der Lehrenden und Studierenden müssten in Zukunft auch die Perspektiven weiterer Akteure innerhalb der Hochschulen stärker in den Blick genommen werden, die an der Realisierung von Innovationen in der Lehre beteiligt sind. Das hieße, Lehrinnovationen in den Kontext der Hochschule als Organisation (vgl. Wilkesmann, Schmid 2012) einzuordnen. Versteht man Hochschulen in einem systemtheoretischen Zugang als Organisationssysteme, so gilt es, die Anbindung von Innovationen auf unterschiedlichen Systemebenen zu untersuchen.

Zentrale Fragen für weiterführende Forschung sind: Wie kommt das Neue in die Hochschule und wie wird es dort nach je eigenen Systemregeln aufgenommen und verarbeitet? Unter welchen Bedingungskonstellationen werden innovative Lehrprojekte innerhalb der Organisation zur Kenntnis genommen, verstetigt oder zurückgewiesen?

Als Forschungsergebnis ist hier durch die Akzentuierung der organisationalen Perspektive eine gewinnbringende Ergänzung der bisherigen Beobachtungsperspektiven zu erwarten, die an aktuelle hochschuldidaktische Diskurse (vgl. z.B. Euler 2013, Zechlin 2007) anschließt. Die Entwicklung von spezifischen organisationsbezogenen Beobachtungsinstrumentarien könnte auch dazu beitragen, das Implementations- und Verstetigungspotenzial innovativer Lehrprojekte innerhalb der Hochschulen abschätzen zu können.

6. LITERATUR

Brosius, Felix (2011): SPSS 19. Heidelberg: mitp.

Euler, Dieter (2013): Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung: Neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109(3), S. 360-373.

Jutzi, Katrin (2002): Lernen in Regionen als Handlungs- und Forschungsfeld. Begleitforschung als Dialog zwischen Forschung und Gestaltung. In: Report - Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 18-28.

Jütte, Wolfgang, Walber, Markus & Lobe, Claudia (im Erscheinen 2016): Das Neue in der Hochschullehre. Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung. Wiesbaden: Springer VS.

Luchte, Katja (2005): Wissenschaftliche Begleitung als empirische Forschung und Beratung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 28(28), S. 189-195.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 601-613.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1(2), Art. 20. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> (27.07.2015).

Meyer, Rita (2004): Qualifizierungsnetzwerke erforschen – ein wissenschaftstheoretischer und methodischer Zugang. In: Gramlinger, Franz & Büchter, Karin (Hrsg.): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung. Paderborn: Eusl, S. 25-37.

Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2006): Lehr-/Lernforschung. REPORT 29(1).

Wildt, Johannes u.a. (2013): Forschung in der Hochschulbildung. In: Jorzik, Bettina (Hrsg.). Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, S. 103-109.

Wilkesmann, Uwe & Schmid, Christian J. (Hrsg.) (2012): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS.

Zechlin, Lothar (2007): Strategische Hochschulentwicklung. In: die hochschule 2007 (1), S. 115-131.

Kontakt :

Universität Bielefeld | Fakultät für Erziehungswissenschaft |
AG 6 Weiterbildung & Governance of Lifelong Learning |
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung (IWW)



Universität Bielefeld

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Dr. Markus Walber
Dr. Claudia Lobe

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
www.uni-bielefeld.de/weiterbildung/organisation/iww/
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

DIE BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG setzt sich für ein lebendiges und lebenswertes Baden-Württemberg ein. Sie ebnet den Weg für Spitzenforschung, vielfältige Bildungsmaßnahmen und den verantwortungsbewussten Umgang mit unseren Mitmenschen. Die Baden-Württemberg Stiftung ist eine der großen operativen Stiftungen in Deutschland. Sie ist die einzige, die ausschließlich und überparteilich in die Zukunft Baden-Württembergs investiert – und damit in die Zukunft seiner Bürgerinnen und Bürger.

Baden-Württemberg Stiftung gGmbH
Kriegsbergstraße 42, 70174 Stuttgart
Tel +49 (0) 711 248 476-0 · Fax +49 (0) 711 248 476-50
info@bwstiftung.de · www.bwstiftung.de

Baden-
Württemberg
Stiftung



WIR STIFTEN ZUKUNFT