

Georg Jongmanns, Viola Thimm

Förderprogramme in der Lehre und die Frage der personellen Nachhaltigkeit

Kapitel 3: Arrangement der Aufgaben

Abschlussbericht

April 2017

Dr. Georg Jongmanns

Tel. +49(0) 511 169929-20

E-Mail: jongmanns@his-he.de

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

April 2017

Förderprogramme in der Lehre und die Frage der personellen Nachhaltigkeit

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung der Nachhaltigkeitskriterien.....	
Inhaltsverzeichnis	
Abbildungsverzeichnis.....	
1 Einleitung	
1.1 Gegenstand und Ziel der Untersuchung	
1.2 Der Qualitätspakt Lehre	
1.3 Hinweise zur Untersuchung	
1.4 Aufbau des vorliegenden Berichts.....	
Exkurs: Überlegungen zur Nachhaltigkeit.....	
2 Die Lehrenden im Fokus	
2.1 Die Rolle der Lehrenden im Qualitätspakt Lehre	
2.2 Reflexion des Lehrens und Lernens	
2.3 Kriterium des verantwortlichen Lehrbetriebs	
2.4 Praxisbeispiel	
3 Arrangement der Aufgaben..... 1	
3.1 Die Unterstützungsbeziehungen	1
<i>Institutionelle Rahmenbedingungen der Arbeitsteilung.....</i>	<i>2</i>
<i>Rollenmuster in den QPL-Teams</i>	<i>3</i>
3.2 Die Arbeitsteilung zwischen den Lehrenden und den QPL-Teams	6
3.3 Kriterium der reziproken Arbeitsteilung	8
3.4 Praxisbeispiel 1: Literale Kompetenzen (Universität Bielefeld)	8
3.5 Praxisbeispiel 2: Förderung und wissenschaftliche Begleitung curricularer Entwicklungsvorhaben (Eberhard Karls Universität Tübingen).....	10
4 Netzwerke formen und Netzwerkformen	
4.1 Sich vernetzen und vernetzt werden	
4.2 Ansätze belastbarer Akteurskonstellationen	
4.3 Kriterium der resilienten Netzwerkstrukturen	
4.4 Praxisbeispiel	
5 Hochschulinternes Bezugssystem	
5.1 Organisatorische Einbettung der geförderten Projekte.....	
5.2 Ansätze einer organisatorischen Stabilisierung	
5.3 Kriterium der organisatorischen (Re-)Stabilisierung	
5.4 Praxisbeispiel	
6 Gemeinsames Verständnis von Lehrqualität.....	
6.1 Diskursive Praktiken	
6.2 Narrative des Commitments	
6.3 Kriterium der antizipierten Entwicklungen	

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

3 Arrangement der Aufgaben

Es ist nicht selbstverständlich, dass sich Dritte in die Beziehungen zwischen den Lehrenden und den Studierenden einmischen können und dass sie mit Nachdruck die Frage aufwerfen, wie diese Beziehungen zu gestalten sind. Die politischen, rechtlichen und administrativen Rahmenbedingungen der Lehre umreißen ein ohnehin eingegrenzt Handlungsfeld, in dem die fachlich-disziplinäre Autonomie das Rückzugsgebiet für das professionelle Selbstverständnis der HochschullehrerInnen und teils auch der MitarbeiterInnen in den Qualifizierungsphasen bildet. *Wie* Fachliches zu lernen gegeben wird, ist dabei eine untergeordnete Frage, die zudem hinreichende Lernkompetenzen und -bereitschaften auf der Seite der Studierenden voraussetzt. Stichweh (2013b [1987]:310) konstatiert, dass „Hochschullehrer sich in disziplinären Ausbildungssystemen das Scheitern von Studenten vergleichsweise selten zurechnen, sie sich anders, als dies ein handlungsorientierter Professioneller tut, nicht unbedingt fragen, ob sie auch alles Mögliche versucht haben“. Vermutlich trifft die Aussage heute – 30 Jahre später –, nachdem die *Lehrleistungen* systematisch evaluierbar und individuell zurechenbar gemacht worden sind und nachdem der Studienabbruch sehr weit oben auf die wissenschaftspolitische Agenda gesetzt worden ist, nicht mehr in dem angedeuteten Maße zu. Jedenfalls setzen die geförderten Maßnahmen des Qualitätspaktes Lehre vielfach an der Stelle an, die Verantwortung dafür, „alles Mögliche zu versuchen“, zusammen mit den Lehrenden – ob im Einvernehmen oder nicht – zum Gegenstand weitläufiger Betrachtungen zu machen.

Den Rollen, die die Lehrenden im QPL-Kontext einnehmen, stehen diverse Tätigkeiten und Aufgaben gegenüber, die dafür Sorge tragen, dass sie in der beschriebenen Weise ausgeprägt werden können. Diese Tätigkeiten und Aufgaben unterstützen die qualitätsorientierte Reflexion des Lehrbetriebs strukturell, indem sie Anlässe und Gelegenheiten des Austauschs bieten, Veränderungsprozesse voranbringen, begleiten und abschließen, methodisches Wissen vermitteln, neue Ideen für ein weiterführendes Verständnis des Lehrens und Lernens einbringen etc. In diesem Sinne – die Reflexion des Lehrbetriebs (über seine qualitativen Merkmale) auf eine organisierte und organisatorische Grundlage zu stellen – wird hier von einer *Unterstützungsstruktur des Kerngeschäfts Lehre* gesprochen. Der Begriff bezieht sich mithin auf mehr oder minder komplementäre Rollen, die die Grundlage für eine interdependente Arbeitsteilung schaffen; er impliziert keine Weisungsgebundenheit. Dies führt zu der Frage, worin die Unterstützung besteht, wodurch sich die Arbeitsbeziehungen zwischen dem Lehrbetrieb und der Unterstützungsstruktur auszeichnen und wie die Arbeitsteilung arrangiert ist.

3.1 Die Unterstützungsbeziehungen

Zwischen den Lehrenden, dem wissenschaftsunterstützenden Personal, den institutionalisierten AkteurInnen etc. gab es vor dem Qualitätspakt Lehre und gibt es unabhängig von ihm intensive Kooperations- und Aushandlungsformen. Mit dem QPL ändert sich das Gefüge. Erstens kommen neue Beziehungsformen hinzu, weil die MitarbeiterInnen der QPL-Projekte eine neue Akteursgruppe bilden und häufig als solche auftreten. Die Projektteams, Teilprojekt-Teams oder einzelne MitarbeiterInnen ‚bespielen‘ die anderen Akteursgruppen mit spezifischen Inhalten und Formaten: die StudiendekanInnen mit Entwicklungsvorhaben zu den Studiengängen; die Lehrenden mit Maßnahmen zur Personalentwicklung, mit Formaten zum kollegialen Austausch und mit Ergänzungen zu den Lehrveranstaltungen; das Qualitätsmanagement mit erweiterten Methoden zur Evaluation der Lehre etc. Auf diesem Wege werden elementare Handlungsfelder der Hochschule inhaltlich und organisatorisch unterfüttert. Zweitens führen diese Aktivitäten dazu, dass die be-

stehenden Beziehungen modifiziert werden. Die Kombination (wer mit wem), die Qualität (wie spricht man worüber) und die Quantität (wie viele Personen treffen sich wie häufig) ändern sich. Das bedeutet, dass sich auch das Gesamtarrangement des Miteinanders ändert.

Institutionelle Rahmenbedingungen der Arbeitsteilung

Um sich in das Gefüge der operativen Kooperations- und Aushandlungsformen einfügen zu können, rekurren die QPL-Maßnahmen auf die institutionellen Rahmenbedingungen. Die erste Bedingung betrifft die *Projektleitung*, die in der Regel in den Händen der zuständigen VizepräsidentInnen für Studium und Lehre liegen. Wie fest sie die Fäden in der Hand halten, die bei ihnen zusammenlaufen, scheint mit der Zentralisierung der Projektsteuerung zu korrespondieren. Teilweise lässt sich beobachten, dass die Projektleitung das gesamte Geschehen im Blick behält und die Ausrichtung und den Arbeitsprozess vieler Teilprojekte (mit-)bestimmt; dieses Leitungsmodell erfordert neben dem/der VizepräsidentIn eine Ko-Leitung mit starken koordinierenden Kompetenzen. An anderen Standorten hingegen beschränkt sich die Gesamtprojektleitung neben den unumgänglichen repräsentativen Funktionen vornehmlich auf strategische Fragestellungen des Gesamtvorhabens, während die Leitungen der Teilprojekte partiell in die Fakultäten und partiell in zentralen (wissenschaftlichen) Einrichtungen eingebunden sind.

Dementsprechend verstehen sich die QPL-MitarbeiterInnen an einem Teil der geförderten Hochschulen als *ein* Team und an anderen Hochschulen als Mitglieder eines Teams neben anderen QPL-Teams. Parallel dazu gibt es vom Gesamtprozess mehr oder minder abgekoppelte Einzelprojekte mit heterogenen Verantwortlichkeiten (HochschullehrerInnen, Studiendekanate, Abteilungen der zentralen Hochschulverwaltung etc.). Sofern sich eine ein- oder mehrschichtige Teamstruktur herausgebildet hat, unterstützen die Teamleitungen i. d. R. ihre MitarbeiterInnen bei den zu erfüllenden Aufgaben, in ihren Arbeitsweisen, im Rahmen von Entscheidungsfindungsprozessen etc. Die Leitungen gewähren Handlungsspielräume, die letztlich die „Rückendeckung“ durch das Präsidium genießen. Für die MitarbeiterInnen entsteht eine gestalterische Autonomie, der mit eigenverantwortlichem Handeln entsprochen werden muss. Wie die Unterstützung für die Lehrenden konkret auszugestaltet ist, beruht jedoch nicht auf rein individuellen Entscheidungen, sondern hängt von der internen Arbeitsteilung im Team und von seinem strukturellen Zuschnitt ab.

Die zweite Bedingung des Verhältnisses zwischen der Support-Struktur und dem Lehrbetrieb betrifft die *FunktionsträgerInnen und Gremien*. Sofern die QPL-Aktivitäten die Studiengänge – oberhalb der Individualebene einzelner Lehrveranstaltungen – adressieren, kommen die StudiendekanInnen und Studienkommissionen ins Spiel. Sie sind für die Projektteams vielfach die ‚natürlichen‘ KooperationspartnerInnen, die sich auch gegenseitig über die QPL-Aktivitäten informieren. An einer der untersuchten Hochschulen wurden auf Fachbereichsebene professorale AnsprechpartnerInnen für etwaige Entwicklungsvorhaben installiert. Obwohl diese neue Funktion ergänzend zu den StudiendekanInnen konzipiert wurde, hat sich im Laufe der Zeit der Trend manifestiert – zufällig oder nicht –, dass beide Funktionen in Personalunion ausgeübt werden.

Aus diesen einzelnen Beobachtungen kann man zwar schlussfolgern, dass die Studiendekanate ab einem bestimmten Level der Bemühungen, Lehr(angebots)entwicklung zu betreiben, unverzichtbar sind. Allerdings lässt sich nicht ableiten, dass das Verhältnis zwischen der Programmlogik der QPL-Teams und dem Alltagsgeschäft der Studiendekanate in jeder Hinsicht und in jeder Situation harmonisch verläuft. Die gegenseitigen Zurechnungen pendeln auf der einen Seite ungefähr zwischen willkommener, dankend angenommener Anregung und lästiger, illegitimer Störung sowie auf der anderen Seite annäherungsweise zwischen offen-engagierter Mitwirkung und einem unbeirrbar-beratungsresistenten Beharrungsvermögen.

Die dritte Bedingung, auf die die geförderten Maßnahmen quasi in Form einer Selbstkonditionierung reagieren, besteht in der Begründungspflicht und Legitimation einer sachlich angemessenen Praxis, die eine *konzeptuelle und theoretische Fundierung* erhält. Die Begründung zeigt sich bspw. in dem Anspruch, im wissenschaftlichen Umfeld der Hochschulen mit wissenschaftlich basierten Handlungsansätzen aufzutreten. Der Inhalt und Aufbau von hochschuldidaktischen Qualifizierungs- und Schulungsprogrammen, die Grundsätze des Qualitätsmanagements oder die hochschulinterne Evaluation und Begleitforschung sollen neben dem praktischen Wert für die Lern-, Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse auch auf Forschungserkenntnissen und bewährten Methoden beruhen und den Anforderungen an die Datenqualität und an die Kohärenz der zu vermittelnden Befunde genügen.

Dem Anspruch einer wissenschaftlich reflektierten Unterstützungspraxis sind allerdings operative Grenzen gesetzt. Sie betreffen z. B. die Wahl der Themen (sollen die Lehrenden auch noch die kognitionswissenschaftlichen Grundlagen für didaktische Optionen lernen?); das Vertrauen in Studien, die auf Erhebungen beruhen, deren Gegenstand die Lehrenden und Studierenden selbst sind; oder die gleichzeitig unterstützende und forschende Begleitung in *einem* Projektkontext. Support und Begleitforschung gleichzeitig und gleichgewichtig zu leisten, scheint problematisch zu sein. Daraus folgt, praktisch vertretbare Untersuchungsansätze auszuhandeln, die verschiedenen Arbeitsschritte deutlich erkennbar voneinander zu trennen und zu sequenzieren sowie geeignete Kommunikationsformate zu schaffen (vgl. Niethammer/Koglin-Heß 2016; vgl. auch Bosse et al. 2016). Die QPL-MitarbeiterInnen scheinen es aushalten zu müssen, dass die intellektuelle und legitimierende Grundlage ihrer Expertise zum Verhandlungsgegenstand wird, während sie die wissenschaftlich-fachlichen Fragen der Lehre kaum auf Augenhöhe erörtern können, sofern sie nicht zufälligerweise zur jeweiligen wissenschaftlichen Fachgemeinschaft gehören. Die dritte Bedingung besteht mithin in einem *asymmetrischen Verhältnis der zur Debatte stehenden Wissensbestände*.

Rollenmuster in den QPL-Teams

Die Arbeitsteilung zwischen den QPL-MitarbeiterInnen und den Lehrenden bewegt sich in dem skizzierten konditionalen Rahmen (Autonomie im Projektkontext; unumgängliches, aber mehrdeutiges Verhältnis zu den institutionalisierten Akteuren; epistemische Asymmetrie). In ihm ordnen sich die unterstützenden Leistungen und die damit einhergehenden Rollenmuster der MitarbeiterInnen ein, die zu weiten Teilen mit den oben beschriebenen Rollenausprägungen der Lehrenden korrespondieren. Ebenso wenig wie sich die Lehrenden die verschiedenen Ausprägungen vom/von der KlientIn bis zum/zur EntwicklungsexpertIn vollständig aneignen, repräsentieren die QPL-Teams an den betrachteten Standorten jeweils die komplette Bandbreite der Rollenmuster – angefangen bei einem starken Service-Charakter der Tätigkeiten bis hin zur aktiven Mitwirkung im Lehrbetrieb. Die Aufgaben der Support-Struktur haben die folgenden Ausprägungen:

- Wenn Kurse angeboten, Informationen vermittelt oder Teil-Projekte koordiniert werden, kommt eine ausgeprägte *Dienstleistungsrolle* zum Tragen. In einem allgemeinen Sinn kann man zwar die allermeisten Tätigkeiten in Hochschulen – vom Reinigungsdienst über das Ausstellen von Arbeitsverträgen bis hin zum Abhalten von Vorlesungen und Abnehmen von Prüfungen – als Dienstleistungen begreifen. Hier ist jedoch gemeint, dass die QPL-Teams im Rückgriff auf ein Portfolio angebotener Produkte und vorgehaltener Kompetenzen gemeinsam definierte Aufträge annehmen und damit quasi als hochschulinterne *Professional Service Firm* agieren. Das Verhältnis ist oft von aktiven Lehrenden geprägt, die auf die Angebote

zugehen, wenn sie das zur Verfügung gestellte Repertoire nutzen möchten oder wenn sie für ein eigenes Vorhaben zielgerichtete Unterstützung benötigen. Zu den Dienstleistungen gehört es auch, ProfessorInnen zu coachen, wenn sie eine Funktion in der Fakultät übernehmen, oder TutorInnen über formale Aspekte der Studienorganisation und didaktische Aspekte der Tutorien zu unterrichten.

- Teil des Dienstleistungsgeschäftes ist es, dass die Team-MitarbeiterInnen ihre Angebote in der Anfangsphase zunächst entwickeln und sie im weiteren Verlauf an die beobachteten Bedarfslagen anpassen. Eine weitere Aufgabe besteht darin, die Angebote bekannt zu machen. Die Support-Struktur sieht sich „im Zentrum des Geschehens“ und traut sich aufgrund der gewissermaßen selbst geschaffenen zentralen Position für das eigene Repertoire zu, einschätzen und beraten zu können, wo und inwieweit die Inanspruchnahme der Leistungen oder das Knüpfen neuer Kontakte (z. B. für den Transfer von bestimmten Formaten und Maßnahmen) sinnvoll ist.
- Das Selbstverständnis der Dienstleistung ist davon geprägt, die Studierenden fürs Lernen und Studieren zu stärken, die Lehrenden zu „befähigen“ und der Organisation bislang nicht zugängliche Handlungsansätze zu ermöglichen. Wenn die Beteiligten das konstituierende Auftrags- allerdings als assistierendes Weisungsverhältnis ausgelegt oder missverstehen – sei es aus habituellen oder aus anderen Gründen –, stößt das Dienstleistungsverhältnis an seine Grenze und wird prekär.
- Zu den Aufgaben der QPL-MitarbeiterInnen gehört es, entlang von Sach- und Sozialfragen des Lehrens und Lernens methodisch zu beraten und zu moderieren und dabei Akteursgruppen miteinander zu vernetzen. Hier kommt die Rolle der *sachkundigen KooperationspartnerIn und BegleiterIn* zum Tragen. Die Lehrenden werden – vom Gedanken des „Begleitens“ und der „sachkundigen Unterstützung“ geleitet – in neuen Konstellationen zusammengeführt, indem die Support-Struktur Formate wie Fachdiskussionszirkel oder Co-Teaching-Programme trägt. Teilweise berät die Support-Struktur Lehrende inhaltlich zu spezifischen Lehrformaten, z. B. zu Formen des forschenden Lehrens und Lernens, die mit dem QPL in die Hochschule gebracht werden sollen. In diesen Kontext gehören auch die Lehrhospitationen, die gemeinsam mit den Lehrenden vor- und nachbereitend diskutiert werden und ein hohes Maß an Vertrauen und Vertraulichkeit voraussetzen.

Eine Lehrende berichtet: *„Ich kann berichten, dass die Zusammenarbeit [mit dem QPL-Team] sehr, sehr gut funktioniert und zwar aus zwei Gründen. Der erste Grund hat etwas mit der Gesprächsführung zu tun, [...] wir einigen uns auf eine Reihe von Gesprächsregeln, dazu gehört Vertraulichkeit, dass also Fragestellungen im Raum bleiben [...]. Dazu gehört auch eine sehr, sehr konstruktive und sehr präzise und klare Gesprächsführung, die versucht, evaluative Formulierungen zu vermeiden, also vor allem negative evaluative Formulierungen. [...] Diese Zusammenarbeit [wird] akzeptiert und auch von mir akzeptiert, weil die Gesprächsführung sehr neutral, objektiv und vor allem beflügelnd geführt wird.“* (Zitat 3.1)

Die Begleitforschungen, die einige Hochschulen selbst durchführen, sind eine weitere Form der Begleitung. Sie impliziert, dass die QPL-MitarbeiterInnen mit eigenen Fragestellungen involviert sind. Die Absicht ist zwar, mit systematischen Untersuchungsergebnissen möglichst valides Reflexionswissen zu erzeugen und es – vergleichbar mit Lehrevaluationen – den Lehrenden praxisleitend an die Hand zu geben. Es besteht jedoch das Risiko, dass die

Unterstützung als unangemessene Kontrolle abgelehnt wird. Begleitende Studien markieren mithin eine weitere Grenze der Arbeitsteilung zwischen der Support-Struktur und dem Lehrbetrieb.

Eine interessante Variante im Umgang mit dieser Grenze besteht darin, die Begleitforschung methodologisch zu wenden und die Untersuchungsansätze thematisch an den von den Lehrenden und Studierenden wahrgenommenen Problemlagen auszurichten und sie *zugleich* methodisch einzubinden (Design-based Research; vgl. Gess et al 2014). Begleitforschung wird so zu einer begleiteten Selbstbeforschung von Studium und Lehre transformiert, die ggf. dann an Grenzen stößt, wenn die verfügbaren Kapazitäten aufgrund des iterativen Vorgehens von Design und Re-Design erschöpft sind.

- Bei der Entwicklung der Studienangebote nehmen die MitarbeiterInnen eine *Mitwirkungsrolle* ein. Sie hängt u. a. von der wissenschaftlich-fachlichen Sichtweise der Lehrenden ab, die die Zwecke der Aktivitäten bestimmen. Die Unterstützungsstruktur erfüllt Aufgaben – teils mit fachlichem und teils mit überfachlichem Bezug –, die von der Administration und Koordination der Arbeitsprozesse über die Konzeption und Betreuung bspw. studentischer Tutorienformate bis hin zur Mitarbeit an Studienplänen und didaktischen Ansätzen reichen können. Die Anforderungen ergeben sich weniger aus dem Portfolio der eigenen Dienstleistungen als vielmehr aus den Vorstellungen der beteiligten Lehrenden über die Ziele des Studiums. Die Gestaltungsspielräume können trotz der formalen und wissenschaftlichen Vorgaben hoch sein und hängen davon ab, inwieweit es gelingt, die qualitativen Merkmale des Lehrens und Lernens gemeinsam zu formulieren.
- Die MitarbeiterInnen gehen über die Begleitung und Mitwirkung hinaus, wenn sie eigene Vorstellungen und Ideen für Projekte oder für den Lehrbetrieb einbringen, wenn sie die EntscheidungsträgerInnen überzeugen und wenn sie die Realisierung voranbringen. Dann bekleiden sie die Rolle als *ImpulsgeberIn und FachpromotorIn*. Die Vorschläge generieren sich aus den laufenden Erfahrungen und beziehen sich z. B. auf Lehrformate, auf bestimmte Instrumente und Arbeitshilfen oder auch auf den Gegenstandsbereich der eigenen Dienstleistung. Der Aktivierungsgrad ist in solchen Fällen vergleichsweise hoch und setzt ein hohes Maß an zulässiger Eigeninitiative voraus. Um die Rolle spielen zu können, müssen die EntscheidungsträgerInnen und die Lehrenden, die in die Realisierung einbezogen sind, nicht nur das Betätigungsfeld der QPL-Teams anerkennen (nach dem Motto: ‚Damit lässt sich hervorragend arbeiten!‘), sondern auch der Autorität der MitarbeiterInnen auf ihrem jeweiligen fachlichen Gebiet vertrauen. Für die Zusammenarbeit macht es einen Unterschied, ob man den MitarbeiterInnen lediglich kompetentes Handeln unterstellt oder ob man ihnen zutraut, die Arbeits-, Lehr- und Studierbedingungen konstruktiv und zielorientiert mitzugestalten.
- Die QPL-MitarbeiterInnen fungieren als *wissenschaftliche Quasi-Lehrende*, wenn sie aktive Lehrtätigkeiten übernehmen und das fachliche Lehrangebot mittragen. Dies nimmt eine hybride Form an, wenn sie eine Mischung aus fachlichen Inhalten und überfachlichen Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen vermitteln (z. B. fachspezifische Schreibtechniken). In einer klareren Form lässt sich die Rolle z. B. bei Mathe-Brückenkursen beobachten, in denen die MitarbeiterInnen selbst Mathematik unterrichten.

„Ich bin tatsächlich von Haus aus Diplom-Mathematikerin und bin als Lerntrainerin für Mathematik hierhergekommen und hätte dann als Aufgabe gehabt, so Lerntrainings anzubieten, die vormals – und auch noch aktuell – von externen Trainern angeboten werden, um Lernkompetenz insbesondere für Mathematik und die Selbstorganisation zu fördern [...]. Und jetzt bin ich mit so 16 bis 20 SWS in der Lehre tätig. [...] Die [Studierenden] kriegen eine zusätzliche Mathevorlesung und ein Zusatzangebot in Mathe. Das mache ich inhaltlich mit und habe das auch zusammen mit den Lehrenden oder mit einer Gruppe von Lehrenden in einer Arbeitsgruppe entwickelt, was für Konzepte man da mal probieren könnte usw.“ (Zitat 3.2)

- Die Rolle der Quasi-Lehrenden markiert eine weitere Grenze zwischen der Support-Struktur und dem Lehrbetrieb. Auf der einen Seite gehören die MitarbeiterInnen zu den QPL-Teams und haben hier z. B. ihre finanziellen und konzeptuell-methodischen Bezugspunkte als TrainerInnen. Andererseits ist der Arbeitsalltag von einem hohen Lehrdeputat sowie von einem didaktisch speziell zugeschnittenen und klar fachlichen Studienangebot gekennzeichnet. Seine Ausgestaltung wurde „zusammen mit den Lehrenden“ resp. in „einer Gruppe von Lehrenden“ diskutiert, zu der sich die zitierte Mitarbeiterin gewissermaßen selbst assoziiert, ohne sich allerdings vollständig zu Lehrenden zu zählen.
- Obwohl die Förderbedingungen es zulassen, „Personal zur Wahrnehmung von Lehraufgaben“ (BMBF 2010:2) einzustellen, stellt die Rolle als Quasi-Lehrende eine Ausnahme im Aufgabenportfolio des Qualitätspaktes Lehre dar. Diese Grenze markieren die Team-MitarbeiterInnen zum Teil explizit, insofern sie ihre Rolle als ExpertIn in eigener Sache und nicht als FachkollegIn begreifen.

Die beschriebenen Rollenmuster unterscheiden sich graduell durch den Zugriff auf die Prozesse des Lehrens und Lernens. Auch wenn der Schwerpunkt bei den Dienstleistungen liegt, vermischen sich die Rollen zumeist mit unterschiedlichen Gewichtungen. Dies hat zur Folge, dass sich in Verbindung mit den vielfältigen Tätigkeitsfeldern (einschließlich der Projektleitung und Programm-Koordination) eine Diversität von Aufgabenprofilen der Support-Struktur ableitet. Sie zeigt sich bei den individuellen Stellenbeschreibungen, bei der Arbeitsteilung in den Teams und in den unterschiedlichen Arbeitskontexten sowie bei den Schnittstellen zu den anderen hochschulinternen Akteursgruppen und Organisationseinheiten – und variiert im Laufe der Zeit.

3.2 Die Arbeitsteilung zwischen den Lehrenden und den QPL-Teams

Die sich im Rahmen des Förderprogramms etablierten Arbeitsbeziehungen verlangen von der Support-Struktur eine große Bandbreite an Kompetenzen. Die MitarbeiterInnen wecken Interesse, bieten unterstützende und ergänzende Elemente für den Lehrbetrieb an und schaffen Gelegenheiten für den Austausch und die Vernetzung der adressierten Akteursgruppen. Gleichzeitig müssen sie in der Lage sein, Aushandlungs-, Abstimmungs- und Abgleichprozeduren zu durchlaufen, gemeinsame Ziele festzulegen und sich dabei an der strukturellen Beharrlichkeit des Lehrbetriebs abzarbeiten.

Die Teilprojekte, Teams und einbezogenen Organisationseinheiten haben sich trotz der nicht zu vermeidenden personellen Fluktuation aufeinander eingespielt und etabliert. Was von den QPL-Maßnahmen erwartet werden kann, hat sich im Laufe der ersten Förderperiode verfestigt. Die Angebote wurden entwickelt, durchgeführt, evaluiert und nachgebessert. Studierende, die Tutorien besucht haben, sind selbst TutorInnen geworden, und Lehrende, die von den diversen Ange-

boten Gebrauch gemacht haben, bieten sich als MultiplikatorInnen an, um weitere Lehrende zu erreichen. Die Strategien wurden verfeinert und – sofern erforderlich – modifiziert; und Arbeitsprozesse wurden festgelegt und Verfahrensweisen geschaffen, Routinen haben sich ausgebildet.

Mit der Aneignung der Kompetenzen ist das wissenschaftsunterstützende Personal zu einem Teil der Expertenorganisation Hochschule geworden – Kompetenz im doppelten Sinn des Wortes: einerseits im Sinne von Wissen und Praxis und andererseits im Sinne von Befugnis und Handlungsoptionen. Beide Aspekte der Kompetenz – was die Teams können und was sie dürfen – müssen aufeinander abgebildet werden. Daraus resultieren Festlegungen, die an das allmählich gewonnene (Selbst-)Bild anknüpfen, ein auf Wiedererkennbarkeit angelegtes Profil umreißen und Optionen für die weitere Entwicklung ausschließen.

Eine Mitarbeiterin skizziert die Perspektive: *„Meine Meinung [ist], wenn man jetzt neue Themen bedient, [dann muss] man vorsichtig abwägen, dass man nicht das Bild, das wir uns aufgebaut haben, und die Themen verwässert, für die wir ja hoffentlich stehen. Hoffentlich haben wir tatsächlich das Bild, dass wir die Expertise für diese [...] Themen haben.“* (Zitat 3.3)

Damit die Perspektiven der Support-Struktur und des Lehrbetriebs gleichsinnig zusammenlaufen, verlangt die Arbeitsteilung nach einer beiderseitigen Rollenklärung. Auf der Seite der Lehrenden liegen die Kompetenzen für die fachlich-wissenschaftliche Konzeption, für ihre Umsetzung und für die Reflexion der eigenen Lehre und der Lehrstrukturen (Curricula, Prüfungsformen, Bedeutung von praktischen und forschenden Anteilen etc.). Die Unterstützungsstruktur zeichnet sich im Kern durch die Erfüllung von ausgehandelten Dienstleistungsaufträgen aus, die die sachkundige und qualitätsorientierte Begleitung der Lehrenden und der Lehrangebote sowie die aktive Mitwirkung an der Weiterentwicklung einschließt und eigenen Impulsen und Vorschlägen Raum zur Entfaltung lässt. Durch die Nähe zum Kerngeschäft kann die Support-Struktur die Bedarfslagen der Lehrenden und Studierenden ermitteln resp. abschätzen, um ein bedarfs- und zielgruppengerechtes Vorgehen *unmittelbar für* die Lehre (und fürs Studium) und *mittelbar in* der Lehre zu befördern.

Unklarheiten entstehen dann, wenn ein ausgehandelter Auftrag als unmittelbares Weisungsverhältnis ausgelegt bzw. wenn das Reflexionswissen als Mittel zur Verhaltenskontrolle der Lehrenden aufgefasst wird. Daran ist zu erkennen, dass das Arrangement weitreichende Konsequenzen hat. Weisungsverhältnisse können bspw. schnell entstehen, wenn die Support-Struktur vollständig den EntscheidungsträgerInnen auf Fachebene unterstellt wird; und ein Abdriften des Reflexionswissens in Richtung eines kontrollierenden Entscheidungswissens wird wahrscheinlicher, wenn es vorrangig als Technologie des Qualitätsmanagements ausbuchstabiert wird. Die beiderseitige Akzeptanz bewegt sich innerhalb dieser Grenzen (zu Akzeptanzproblemen seitens der ProfessorInnen vgl. Teichler et al. 2013). Die Arbeitsteilung beruht auf dem Vertrauen in die jeweiligen Kompetenzen und sollte darauf achten, die Handlungsoptionen nicht nur nicht einzuschränken, sondern sie durch das Reflexionswissen und durch die gewährten Mitwirkungsgrade im besten Fall zu erweitern. Problematisch ist es, wenn die Optionen nicht im hinreichenden Maße anschlussfähig sind – wenn man also nichts mit ihnen anfangen kann –, oder wenn sie einen Handlungsdruck erzeugen, dem man lieber ausweicht. Idealerweise eröffnet die Arbeitsteilung jedenfalls einen zweiseitigen Autonomiegewinn (zur Arbeitsautonomie des Lehrens vgl. Bloch et al. 2014:159).

Im Zuge des Qualitätspaktes Lehre hat sich eine Unterstützungsstruktur (weiter-)entwickelt, die eine große Bandbreite an Service-Formen und eine hohe Expertise für die gesamte Organisation vorhält und insoweit eine katalytische Funktion für eine fortgeschriebene Interpretation des Bildungsauftrags übernimmt. Die Legitimation schöpft der Support also aus der (Mit-)Erfüllung

des institutionellen Zwecks. Dafür ist es erforderlich, dass sich die Lehrenden diese Co-Zwecksetzung zu eigen machen und dass es sich insofern um eine gemeinsame Zwecksetzung handelt. Bislang ist sie anlass-, interessen- und projektbezogen und resultiert aus dem Förderprogramm. Für eine dauerhafte Grundlage einer funktionalen Arbeitsteilung werden die Hochschulen weiterführenden Perspektiven entwickeln müssen.

3.3 Kriterium der reziproken Arbeitsteilung

Die skizzierten Befunde bestätigen im Wesentlichen das Fazit einer international vergleichenden Studie von Andrea Kottmann und Jürgen Enders, die sich mit den sog. Hochschulprofessionellen befassen, zu denen zu weiten Teilen auch die QPL-MitarbeiterInnen gehören. Kottmann und Enders (2013:366 f.) konstatieren, „dass sich das Aufgabenportfolio der Wissenschaftler(innen) kaum verändert hat und dass die Hochschulprofessionellen in erster Linie Aufgaben wahrnehmen, die sich an den Universitäten entweder neu entwickelt haben oder schon seit einiger Zeit von den Hochschulprofessionellen wahrgenommen werden. [...] Die neuen Aufgabenbereiche, wie zum Beispiel die Professionalisierung der Lehrenden oder die Studienwahlberatung für die Studierenden, dienen der Ergänzung von Lehre und Studienprozessen. Sie haben zuvor nicht zu den Aufgaben der Wissenschaftler(innen) gehört.“

Die ausgedehnten Dienstleistungsbeziehungen lösen sich auf, wenn sie als Weisungsverhältnis missverstanden werden, und sie werden überboten, wenn sich Lehrbetrieb und Support auf hohe Mitwirkungsgrade verständigen können. Auf Grundlage gegenseitiger Anerkennung der jeweiligen Expertise, einem aufgebauten Vertrauensverhältnis und der Eröffnung von Handlungsoptionen kann eine dauerhafte und entwicklungsfähige Arbeitsteilung gelingen. Sie zeichnet sich generell dadurch aus, dass es unter einem übergreifenden Ziel ebenso voneinander abzugrenzende wie aufeinander zu beziehende Tätigkeitsbereiche zwischen dem Lehrbetrieb und seiner Unterstützungsstruktur gibt. Zwischen beiden Akteursgruppen muss primär geklärt sein, worin die *reziproke Zwecksetzung und der Nutzen für eine verbesserte Zweckerfüllung* besteht, und sekundär abgestimmt werden, wie die qualitativen Anforderungen und Bedarfe identifiziert, Konzepte entwickelt, Prozesse durchgeführt und die (eigenen und fremden) Ressourcen aktiviert werden.

Die Nachhaltigkeit bemisst sich daran, ob die MitarbeiterInnen der Support-Struktur durch die Lehrenden als integrierte und unentbehrliche KollegInnen angesehen werden, so dass die Lehrenden aus der Expertise der Support-Struktur einen langfristigen Nutzen ziehen können. Wesentlich ist es, die Reziprozität der Arbeitsteilung dauerhaft zu etablieren. Der Nutzen besteht in dem bereitgestellten Know-how und darin, es in Reflexionswissen zu verwandeln; und er besteht darin, die wissenschaftliche Autonomie des Lehrens und Studierens zu erhöhen, indem die Support-Struktur die Anforderungen an den Bildungsauftrag der Hochschulen auffängt und dafür Mitgestaltungsrechte erhält.

3.4 Praxisbeispiel: Literale Kompetenzen (Universität Bielefeld)

Ein Beitrag von Svenja Kaduk, Swantje Lahm und Meike Vogel

„LitKom“ steht für die Stärkung literaler Kompetenzen in der Studieneingangsphase und ist ein Projekt innerhalb des universitätsweiten QPL-Programms „richtig einsteigen“ an der Universität Bielefeld. Die Verzahnung zwischen der Support-Struktur und den Lehrenden ist – wie auch bei zwei anderen Teilprojekten, den Projekten „Beratung & Orientierung“ und „Mathkom“ (Stärkung mathematischer Kompetenzen) – direkt in die Programmstruktur integriert.

Um was geht es?

In der Praxis sieht die Verzahnung so aus: In zehn Fächern von der Biologie über die Erziehungswissenschaft und Germanistik bis hin zur Soziologie und Sportwissenschaft wurden aus QPL-Mitteln in den Fakultäten Fachlehrende eingestellt, die Lehr-Konzepte für die Stärkung und Förderung literaler Kompetenzen in den bereits bestehenden Einführungsmodulen entwickeln und implementieren. In der zweiten Förderphase kommen vier weitere Fächer hinzu (Anglistik, Physik, Chemie, Psychologie). Koordiniert und schreibdidaktisch unterstützt wird die Gruppe der Fachlehrenden von einer ebenfalls mit QPL-Mitteln finanzierten Mitarbeiterin des Zentrums für Lehren und Lernen (ZLL).

Die besondere Konstruktion ist eine Antwort auf die Zielsetzung des Projekts: Literale Kompetenzen sollen als fachspezifische Kompetenzen an und in der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten in regulären Veranstaltungen erlernt werden, um Studierenden so einen erfolgreichen Einstieg ins Studium zu ermöglichen. Studierende sollen in doppeltem Maße profitieren – und zwar zum einen durch eine explizite Vermittlung fachspezifischer Herangehensweisen beim Lesen und Schreiben, zum anderen aber auch durch eine intensiviertere fachliche Auseinandersetzung als Ergebnis didaktisch gezielt eingesetzter Schreib- und Leseaktivitäten.

Wie geht die Universität Bielefeld vor?

Der LitKom- Ansatz verlangt nach MitarbeiterInnen mit einer besonderen Expertise: Sie müssen fachwissenschaftlich kompetent sein und über fachspezifisches schreibdidaktisches Know-how verfügen. Diese spezifische Expertise ist Grundlage der Arbeitsteilung und Kooperation mit den KollegInnen im Fach. Die LitKom-MitarbeiterInnen übernehmen in der Zusammenarbeit eine Dienstleistungsrolle, d. h. sie stellen Materialien bereit, die die KollegInnen für eine schreibintensivierte Lehre nutzen können. Sie sind darüber hinaus auch sachkundige KooperationspartnerInnen, indem sie bei der Entwicklung und Evaluation von Lehrveranstaltungen und Modulen beraten. Darüber hinaus besteht ihre Aufgabe darin, nachhaltige Veränderungen anzuregen, indem sie z. B. für das fachliche Lernen sinnvolle Schreibenanlässe in die Veranstaltungen integrieren (und andere weniger geeignete ersetzen) und so dazu beitragen, dass diese Schreibenanlässe in Modulhandbüchern verankert werden.

Die Position der LitKom-MitarbeiterInnen ist so angelegt, schrittweise Veränderungen zu erreichen, ohne das kollegiale Arbeitsverhältnis zu belasten. Sie arbeiten an der Schnittstelle von überfachlicher Schreibdidaktik und Fachlehre und sind Teil des Systems Fachlehre, aber auch Teil des QPL-Programms „richtig einsteigen“. Sie kennen die Programmziele, aber auch die Relevanzkriterien des Faches. Gerade ihre Mehrfachzugehörigkeit qualifiziert die LitKom-MitarbeiterInnen dafür, Veränderungsprozesse anzustoßen.

Doch woher kommen die Impulse für Veränderungen, wenn die LitKom-MitarbeiterInnen selbst Fachlehrende sind und deshalb zunächst auch nur die Routinen und Verfahrensweisen des eigenen Fachs kennen? Eine Antwort auf diese Frage liegt in der fachübergreifenden Zusammenarbeit der LitKom-MitarbeiterInnen, die durch die zentral angesiedelte Stelle im ZLL koordiniert wird. Die Zusammenarbeit ist so gestaltet, dass die MitarbeiterInnen dort nicht nur schreibdidaktisch-inhaltlich dazu lernen, sondern auch Formen der Kommunikation und Interaktion erfahren, die sie wiederum in die Kooperation mit KollegInnen im Fach einbringen. Zu dieser fachübergreifenden Zusammenarbeit im LitKom-Projekt gehören regelmäßige Treffen zur Besprechung fachlich-inhaltlicher und organisatorischer Fragen, schreibdidaktische Fortbildungen und Einzelgespräche mit der zentralen Koordination. Es lässt sich beobachten, dass der erwünschte Spiegeleffekt greift: Analog zur fachübergreifenden Zusammenarbeit im LitKom-Kreis schaffen die

MitarbeiterInnen in den Fächern Räume des Austauschs, in denen eine inhaltliche Auseinandersetzung über den gezielten Einsatz von Lese- und Schreibaktivitäten in der Lehre stattfindet. Der Austausch geht deutlich über die üblichen Lehrkonferenzen in den Fächern mit ihrem Fokus auf die organisatorische Abwicklung der Lehrplanung hinaus.

Worin besteht die Nachhaltigkeit?

Obwohl es in vielen Fakultäten immer noch eine Herausforderung ist, möglichst alle beteiligten Lehrenden mit ins Boot zu holen und vor allem auch ProfessorInnen zu gewinnen, greifen mittlerweile zahlreiche Initiativen. Auch die Austauschforen zeigen ermutigende und erfreuliche Effekte. So wurden bspw. in der Biologie im Einführungsmodul die Anforderungen für das Schreiben von Laborprotokollen grundlegend überarbeitet und in der Germanistik beteiligen sie alle Lehrende des Fachbereichs an den Portfolioprüfungen des Grundlagenmoduls. Insgesamt sind die LitKom-MitarbeiterInnen mit Ihren Aufgaben in den Fächern ‚angekommen‘ und werden für ihre spezifische Expertise geschätzt. Die Fakultäten sind deshalb an vielen Stellen dabei, die Aufgaben auch langfristig zu denken und zu etablieren.

3.5 Praxisbeispiel: Förderung und wissenschaftliche Begleitung curricularer Entwicklungsvorhaben (Eberhard Karls Universität Tübingen)

Ein Beitrag von Carolin Niethammer, Sabine Schöb, Lucia Vennarini, Josef Schrader

Um was geht es?

Das Projekt „Erfolgreich studieren in Tübingen“ (ESIT) legt seit der ersten Förderphase des QPL großen Wert auf die Verstärkung, Abstimmung und Bündelung von ineinander greifenden Maßnahmen, um eine neue Kultur des Lehrens und Lernens zu schaffen. Dafür wurden vier Hauptlinien initiiert, die den gesamten Study-Life-Cycle adressieren. Die Teilmaßnahme „Entwicklung innovativer Curricula und praxisorientierter Lehrmodule fördern“ (ICPL) soll dazu beitragen, den *Shift from Teaching to Learning* in den Studiengängen zu verankern. Im Folgenden wird skizziert, wie und aus welchen Gründen die Ausrichtung der Teilmaßnahme im Übergang von der ersten zur zweiten Förderperiode verändert werden soll.

Im ICPL-Rahmen werden jährlich ca. fünf curriculare Entwicklungsvorhaben ausgewählt und parallel gefördert. Die Lehrenden konnten und können weiterhin das eigene Lehrdeputat reduzieren und erhalten kompensierende Personalmittel, um zeitliche Freiräume für die komplexer gewordene Aufgabe der Studiengangentwicklung zu schaffen. Die entwickelnden Teams – bestehend aus ca. drei Personen meist aus einem Fachbereich – werden jeweils über ein Jahr hinweg wissenschaftlich begleitet, um die Qualität der Prozesse zu sichern und in diesem Zuge die Professionalisierung für die Studiengangentwicklung voranzutreiben. Die curricularen Projekte reichten bisher von der Modulentwicklung (bspw. um durch den Einsatz digitaler Medien chemische Prozesse besser zu veranschaulichen) über die (Weiter-)Entwicklung einzelner Studiengänge (bspw. mit dem Fokus, den Praxisanteil und die Berufsfeldorientierung zu erhöhen) bis hin zur Abstimmung mehrerer Studiengänge eines Fachbereichs, um das jeweilige Profil transparent zu machen, die Programme zu flexibilisieren und/oder synergetisch zu verzahnen.

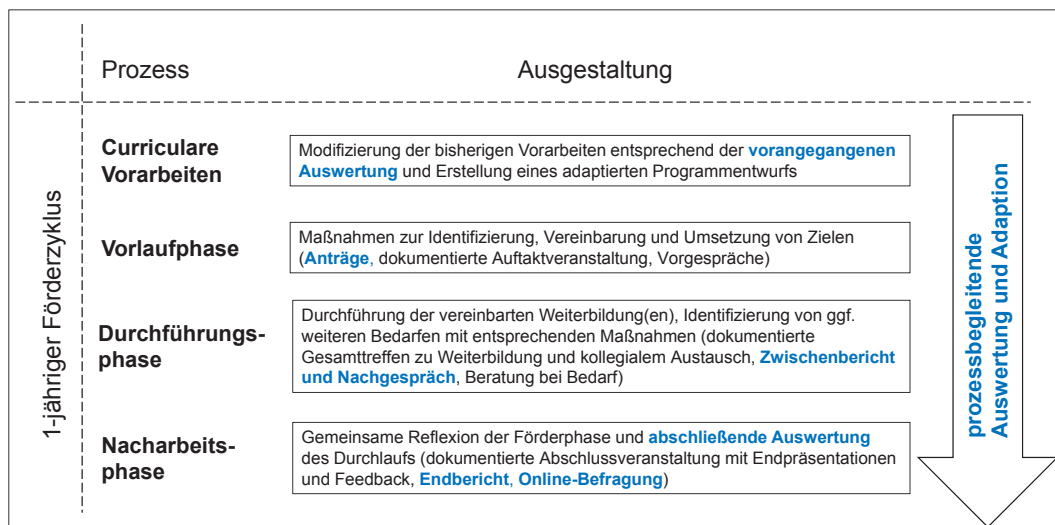
Wie ist die Universität Tübingen bisher vorgegangen?

Die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung umfassten zum einen, die Teams konzeptionell zu unterstützen und dafür in einem Rahmenprogramm bedarfsorientierte Formate unter Beachtung der an der Universität bestehenden Angebote aufzubauen. Zum anderen sollten dabei zentrale

Aspekte der Curriculumentwicklung identifiziert und nachhaltig in bestehende Supportstrukturen rückgebunden werden. Entsprechend waren für die Evaluation die *personale Ebene (Qualifizierung)* sowie die *institutionelle Ebene (Optimierung der Supportstruktur)* von Bedeutung. Um fortlaufend aufeinander reagieren zu können, wurde eine Vorgehensweise ausgearbeitet, die die Praxis und die begleitende Forschung eng und systematisch miteinander verzahnt.

Die folgende Abbildung zeigt das Ablaufschema mit den obligatorischen Elementen einer 1-jährigen Förderung (die blauen Passagen kennzeichnen die Bestandteile, die in die Evaluation eingeflossen sind):

Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung



Die Projektstruktur zeichnet sich generell durch zwei Merkmale aus. Sie ist erstens zyklisch angelegt, um die Erkenntnisse aus einem Förderdurchgang für den nächsten zu nutzen und die Begleitung somit immer näher an den allgemeinen Bedarf anzupassen. Mit diesem Vorgehen soll die Expertise für die Curriculumentwicklung evidenzbasiert, sukzessive und dauerhaft an der Universität aufgebaut werden. Die wissenschaftliche Begleitung ist am Institut für Erziehungswissenschaften angesiedelt. Zweitens positioniert sie sich und mit ihr das Aufgabenfeld der Studiengangentwicklung im Schnittstellenbereich zwischen Administration und wissenschaftlichem Lehrbetrieb, wodurch ein guter Zugang in beide Richtungen entsteht.

Eine wesentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung besteht nach wie vor in der Evaluation der Entwicklungsvorhaben. Dafür wurden bisher je Team der Förderantrag, ein Zwischen- und ein Jahresbericht qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. An den Zwischenbericht war ein leitfadengestütztes Interview gekoppelt, das ebenfalls in die Analyse einfließt. Nach dem Förderzyklus wurde eine Online-Umfrage für alle parallel laufenden Maßnahmen durchgeführt. Die dabei identifizierten Bedarfe wurden soweit möglich direkt in den Begleitprozess rückgebunden, in der kooperativen Umsetzung an die entsprechenden Stellen kommuniziert und insgesamt mit Blick auf eine nachhaltige Optimierung der Prozesse systematisch gebündelt.

Die wissenschaftliche Begleitung ist auch in die Unterstützungsprozesse für die Entwicklungsvorhaben involviert. Nach erfolgreicher Antragstellung startet der Förderzyklus mit einer Auftaktveranstaltung, bei der in die Grundlagen der Curriculumentwicklung eingeführt wird und sich die beteiligten fachlichen und überfachlichen AkteurInnen kennenlernen. Im weiteren Verlauf folgen ein Workshop zu einem speziellen und für die geförderten Entwicklungsvorhaben re-

levanten Thema sowie eine kollegiale Praxisberatung, bei der aktuelle Anliegen mit allen Beteiligten diskutiert werden. Die Abschlussveranstaltung rundet den Förderzyklus mit der Präsentation der Entwicklungsergebnisse ab. Jederzeit besteht die Möglichkeit zur Beratung und Anfrage bedarfsspezifischer Angebote.

Was hat die Universität Tübingen aus den Erfahrungen gelernt?

Die anfänglichen Erfahrungen im Projekt und die ersten Auswertungen machten schnell klar, dass der Hauptbedarf der an den Studiengangentwicklung beteiligten Personen – entgegen des zu Beginn gesetzten Fokus auf die Qualifizierung (personale Ebene) – auf die Fragen der universitären Prozessgestaltung (institutionelle Ebene) abhob. So bestimmten weniger die konzeptionellen Anliegen die curricularen Entwicklungsprozesse als vielmehr die kritische Auseinandersetzung mit institutionellen Vorgaben und Richtlinien. Die gezielte inneruniversitäre Vernetzung kam damit als zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung hinzu, die aufgrund der offenen Vorgehensweise gut in den weiteren Förderzyklen berücksichtigt werden konnte. Der Kern der durchgeführten Unterstützung verlagerte sich entsprechend auf den kontinuierlichen Einbezug aller beteiligten fachlichen und überfachlichen AkteurInnen (Abteilung Studiengangplanung und -entwicklung, Arbeitsstelle Hochschuldidaktik, Zentrum für Evaluation und Qualitätsmanagement und je nach Themenfeld weitere universitäre AkteurInnen), um im direkten Austausch Fragen zu klären und das gegenseitige Verständnis zu stärken. Aus dieser Kooperation etablierte sich eine feste Runde, die sich nun als „Qualitätszirkel Lehrentwicklung“ regelmäßig trifft, um Aktuelles im Kontext der Studiengangentwicklung zu besprechen und Arbeitsprozesse aufeinander abzustimmen.

Die abschließenden Ergebnisse der durchgeführten Befragungen liefern wichtige Anhaltspunkte für die weiterführenden Perspektiven:

- Die Ergebnisse zeigen bspw., dass sich die an der Studiengangentwicklung beteiligten Personen bereits zu Beginn der Förderung als gut bis sehr gut qualifiziert einschätzten (trifft auf 70-94% der Befragten zu) und dass kaum konkrete Qualifizierungsbedarfe genannt wurden. Dennoch konnten während der Förderung das Wissen und die Fähigkeiten im administrativen und konzeptionellen Bereich ausgebaut werden; am Ende schätzten sich 92-98% der Befragten als gut bis sehr gut qualifiziert ein.
- Universitäre Strukturen wurden eher kritisch bewertet. Dies hat sich bei der qualitativen Analyse der Aufgaben- und Gegenstandsbereiche gezeigt, bei der die *formellen Vorgaben und Abläufe* am häufigsten genannt und zudem als einschränkend und ressourcenraubend wahrgenommen wurden.
- Überwiegend positiv wurde die Unterstützung während der Förderung durch die überfachlichen AkteurInnen beurteilt, wobei im Projektkontext v. a. die Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten hervorgehoben wurden. Der Austausch wurde mit Abstand als häufigster Einflussfaktor für das Gelingen des Prozesses genannt. Der mit dem Austausch verbundene Aufwand wurde des Öfteren unterschätzt. Die vollzogenen Entwicklungsschritte wären ohne die gewährte Förderung nicht in der Zeit, nicht in dem realisierten Umfang oder teils auch gar nicht durchzuführen gewesen.

Die qualitativen Auswertungen beziehen sich auf die geförderten Teams. Ein Team schreibt im Zwischenbericht: *„Wie bereits zuvor erwähnt, erwiesen sich die zentralen Informationsveranstaltungen als sehr hilfreich, indem sie einerseits als ‚Reflektionszonen‘ und des Weiteren als Kontakträume fungierten.“* (Zitat 3.4)

Ein Mitglied aus einem anderen befragten Team äußert sich im Interview zum erforderlichen Aufwand: *„Wir hatten eine falsche Vorstellung von der Menge an der notwendigen Kommunikation. Daraus haben wir viel gelernt.“* (Zitat 3.5)

Ein drittes Team stellt im Jahresbericht klar: *„Die Freistellung der Teilprojektverantwortlichen von der Lehre ermöglichte uns einen intensiven und zeitaufwendigen Einsatz sowie die Integration neuer didaktischer Konzepte.“* (Zitat 3.6)

- Die Befragung im vierten Förderzyklus hat gezeigt, dass die Befragten größtenteils eine Verstetigung und Verzahnung der Begleitelemente mit der internen Systemakkreditierung befürworten und damit die Hoffnung auf eine „Entbürokratisierung“ verknüpfen.

Worin besteht die Nachhaltigkeit?

Die Ergebnisse des Projekts zeigen, dass der Mehrwert der Zusammenarbeit mit den überfachlichen AkteurInnen meist erst im Zuge bestimmter Vernetzungsgelegenheiten erkannt wird. Diese müssen von der Universität geschaffen werden. Die Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Begleitung hat sich hin zu einer verstärkten Koordinationsfunktion für die Vernetzung entwickelt. Für die Zusammenarbeit mit den Lehrenden bedeutet dies, dass die überfachlichen AkteurInnen eine größere Rolle im Unterstützungsprozess entsprechend Ihres (perspektivischen) Zuständigkeitsbereichs einnehmen und zunehmend Austauschgelegenheiten in die Prozessbegleitung integriert werden. Die Arbeitsteilung entwickelt sich in gegenseitiger Abstimmung weiter und bildet eine belastbare Grundlage für die *Studiengangentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe*, die als solche bisher nur bedingt auf und zwischen den verschiedenen Ebenen umgesetzt wurde.

In der zweiten Förderphase wird diese Verzahnung im Kontext der internen Akkreditierung umgesetzt. Dabei werden maßgeblich die jeweils betroffenen Studiengänge resp. die zuständigen AkteurInnen adressiert, um die Kompetenzorientierung, die entsprechenden Qualifikationsziele sowie die Innovation innerhalb der Studiengänge und die Qualitätssicherung synergetisch ineinander laufen zu lassen. Die überfachlichen AkteurInnen erhalten im weiteren Projektverlauf die Gelegenheit, sich nachhaltig im universitären Qualitätsmanagement zu vernetzen.

Entsprechend wird der oben dargestellte Unterstützungsprozess nun in leicht abgeänderter Form – zugeschnitten auf die universitären Abläufe – und mit veränderten Zuständigkeiten durchgeführt. Das Evaluationsdesign wurde mit Blick auf diese Verzahnung angepasst. So soll nach und nach die Unterstützungsaufgabe in die Hände der entsprechenden AkteurInnen gelegt und insgesamt eine wissenschaftlich reflektierte Organisationsentwicklung auf Ebene der Studiengangentwicklung ermöglicht werden.

