

Dialogpapier

Alles soll besser bleiben! – Innovationen in Lehre und Studium an der Universität St.Gallen

Dieter Euler / Lukas Gschwend (Universität St. Gallen)

1. Ausgangspunkte

Alles soll besser bleiben! – Die Paradoxie dieses Imperativs ist keineswegs als eine rhetorische Pirouette gemeint, sondern als pointierte Kennzeichnung des Umgangs mit Innovationen in Lehre und Studium an der Universität St.Gallen. Sie verweist auf Erhaltenswertes und Innovationsbedürftiges, ansteckende Vorbilder und hartnäckige Beharrungskräfte, Lobens- und Beklagenswertes! Soweit unterscheiden sich die Erfahrungen in St.Gallen nicht grundsätzlich von denen anderer Universitäten. Das Spezifische besteht hingegen darin, dass sich die Entwicklung von Lehre und Studium an der Universität St.Gallen nicht als Patchwork von immer neuen, mit viel Marketingspeck formulierten Modethemen vollzieht, sondern dass die Innovationen in den ganzheitlichen Rahmen einer fakultätsübergreifenden pädagogischen Hochschulentwicklung eingebettet sind. Dabei reicht es nicht, punktuell einzelne Lehrende hochschuldidaktisch weiterzubilden oder digitale Medien anzubieten, sondern die Einzelinitiativen müssen sich kohärent in die Strategien, Kulturen, Strukturen und Prozesse von Lehre und Studium einfügen. Die folgende Abbildung skizziert einen ersten Überblick über diesen Gesamtrahmen:

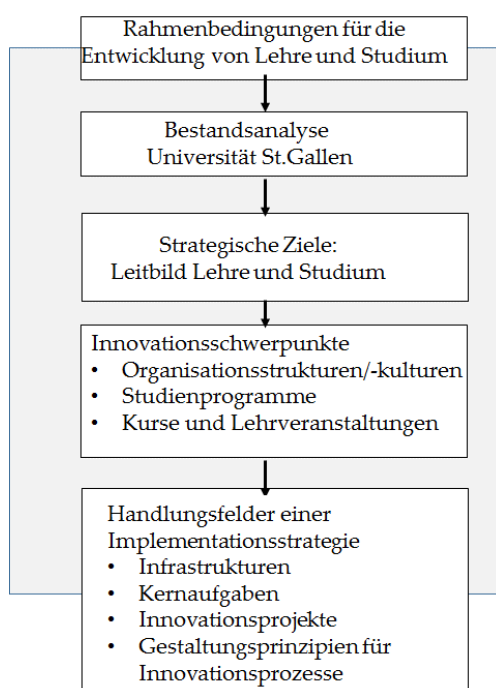


Abbildung: Strategischer Bezugsrahmen einer pädagogischen Hochschulentwicklung

Dieser Bezugsrahmen wird in diesem Dialogpapier vor- und zur Diskussion gestellt. Er ist das Ergebnis von Erfahrungen aus zahlreichen Initiativen und Innovationsprojekten, die seit der Einführung der Bologna-Reform im Jahre 2001 gewonnen wurden. Insofern dokumentiert das Papier die Reflexion eines Rückblicks, zugleich öffnet es die Perspektive auf künftige Schwerpunkte und bietet einen Ausblick auf anstehende Initiativen. Im Einzelnen werden die folgenden Fragen aufgenommen:

1. Welche Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen sind bei der Entwicklung von Lehre und Studium prioritär zu berücksichtigen?
2. Welche strategischen Ziele und Innovationsschwerpunkte leiten die Entwicklung von Lehre und Studium?
3. Welche Handlungsfelder stehen bei der Umsetzung der Strategie im Vordergrund?

2. Zentrale Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Lehre und Studium

Die Gestaltung von Lehre und Studium vollzieht sich in einer Hochschule unter einer Vielzahl von mehr oder weniger einflussreichen Rahmenbedingungen. Als wesentliche Einflussfaktoren werden nachfolgend zunächst die gesellschaftlichen Anforderungen an eine akademische Bildung aufgenommen, die sich zum Teil in Form von Qualitätsstandards manifestieren. Des Weiteren sind die Lehrenden und Studierenden als ‚Hauptakteure‘ mit ihren Erwartungen und Motivationslagen zu berücksichtigen. Diese zu ignorieren erhöhte das Risiko, mit idealistischen Entwicklungskonzepten einen Motor mit Vollgas im Leerlauf zu fahren. Schliesslich soll die seit nunmehr über dreissig Jahren diskutierte Frage nach dem Stellenwert neuer Technologien in Lehre und Studium thematisiert werden.

Heterogene Erwartungen an die Ziele und Ausrichtung einer akademischen Bildung

Mit der Bologna-Reform wurde die virulente Diskussion über die Ziele einer akademischen Bildung neu belebt. In der Diskussion zeigt sich ein breites Spektrum unterschiedlicher Erwartungen an die Ziele und Ausrichtung einer akademischen Bildung, innerhalb dessen eine Universität ihre Positionierung finden, definieren und begründen muss. Die beiden Pole des Spektrums werden über die Frage markiert, ob Hochschulen bzw. die von ihnen angebotenen Studiengänge primär dem Ziel der ‚Persönlichkeitsbildung durch Wissenschaft‘ oder der ‚Berufsqualifizierung‘ folgen sollten (Wissenschaftsrat 2015, 40, 43, 93). ‚Bildung durch Wissenschaft‘ betont Ziele wie rationale und moralische Urteilsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Selbstreflexion und Kritik. ‚Berufsqualifizierung‘ setzt demgegenüber auf die Entwicklung eines Kompetenzprofils, mit dem die Absolventen auf verschiedene berufliche Tätigkeiten und sich wandelnde Anforderungen vorbereitet sind (Wissenschaftsrat 2015, 39). Dieses Verständnis betont die grundsätzliche Anschlussfähigkeit der (Bachelor-) Absolventen auf dem ausserwissenschaftlichen Arbeitsmarkt, keineswegs jedoch die unmittelbare Einsetzbarkeit für die spezifischen Belange eines konkreten Arbeitgebers. Vermittelnde Positionen deuten Persönlichkeitsbildung nicht individualistisch,

sondern stellen sie in den Kontext gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen. „Die Studierenden müssen auch lernen, mit Ambiguitäten und Kontingenzen umzugehen – also Strategien entwickeln für den Umgang mit dem Unvorhergesehenen und Uneindeutigen. ... Kurz, sie müssen lernen, Zukunft zu denken, auch dann, wenn sie nicht vorhersagbar scheint“ (Lenzen, 2014, 58f.; vgl. auch Wissenschaftsrat 2015, 61f., 96f.). Diese Form von ‚Zukunftstauglichkeit‘ sieht Berufsqualifizierung in der Form, „dass im Medium des wissenschaftlichen Erkennens zum Zwecke der beruflichen Qualifikation gleichwohl allgemeine Bildung für eine Gesellschaft ohne Ständedünkel und Übervorteilung möglich ist.“ (Lenzen, 2014, S. 85).

Während die skizzierten, noch abstrakten Zielbezüge für eine Universität das Spektrum zur Positionierung einer Vision bzw. eines Absolventenleitbilds markieren, werden auf den Ebenen von Organisation(seinheiten), Studienprogrammen oder Kursen konkretere Erwartungen an die Entscheidungsträger der Universität wirksam. Diese haben den Charakter von Vorstellungen über die erstrebenswerten Prozesse und Ergebnisse eines Studiums (‘intended learning outcomes’). So strebt beispielsweise Barnett (2011) nach Lernkulturen, in denen Studierende ihr Studium mit Neugier, Passion, Intensität und Interesse verfolgen. Andere Beschreibungen erfolgen über Kontrastbilder – angestrebt werden Studierende, die nachdenken und nicht nachreden, die im Studium ihr Denken entwickeln und nicht das Wiedergeben von Gedachtem optimieren, die sich zu farbigen Persönlichkeiten und nicht zu begradierten Lebensläufen entwickeln.

Externe Qualitätsstandards

Ebenfalls mit der Bologna-Reform erhöhten sich die Anforderungen an eine externe Qualitätssicherung. Insbesondere Akkreditierungen durch nationale oder internationale Agenturen führen dazu, dass sich Hochschulen mit ihren Studiengängen bzw. ihrem internen Qualitätssystem legitimieren müssen. Die obligatorischen Verfahren werden für Hochschulen, die sich in einem internationalen Qualitäts- und Profilierungswettbewerb definieren, durch freiwillige Akkreditierungen ergänzt, die von angesehenen Agenturen durchgeführt werden. Die Universität St.Gallen ist in drei solche Akkreditierungsverfahren involviert: Neben dem obligatorischen nationalen Auditing werden seit mehr als zehn Jahren die Akkreditierungen von EFMD (EQUIS) sowie AACSB absolviert.

Der Ausweis erfolgreich absolvierter Akkreditierungen von angesehenen Institutionen wie EFMD oder AACSB stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Gewinnung von leistungsstarken Lehrenden und Studierenden sowie der Kooperation mit Spitzenuniversitäten dar. Für die Gestaltung von Lehre und Studium bedeuten diese Einbettungen, dass die von den jeweiligen Agenturen zugrunde gelegten Qualitätskriterien wesentliche Zielgrößen darstellen. Ebenso begründen die Rückmeldungen der Peers aus einem Akkreditierungsverfahren neue Herausforderungen, denen sich die Hochschule bis zur nächsten Akkreditierung widmen und stellen muss.

Welche Anforderungen lassen sich konkret aus den Akkreditierungsverfahren skizzieren? Übergreifend wird erwartet, dass die Hochschule eine Strategie für die Gestaltung ihrer Leistungsbereiche (z.B. Lehre und Studium) besitzt und in ihren Aktionen und Umsetzungsaktivitäten erkennbar macht, wie die selbst gesetzten Ziele erreicht werden sollen. Eine weitere grundlegende Herausforderung besteht darin, dass die angebotenen Studienprogramme klare Zielsetzungen ausweisen und auch hier deutlich wird, wie diese Ziele methodisch umgesetzt und wie ihre Umsetzungen in Prüfungen evaluiert werden. Zudem werden auf einer detaillierteren Ebene Zielbereiche vorgegeben, zu denen sich die Hochschule positionieren muss. Beispielsweise werden innerhalb des EQUIS-Tableaus eigene Kriterien zu der Frage vorgegeben, wie die Hochschule in der Lehre die Bereiche „ethics, responsibility and sustainability“ umsetzt.

Commitment der Lehrenden

„Innovationen“ besitzen einen ambivalenten Status in Hochschulen. In der Forschung sind sie selbstevident; in der Lehre werden sie zwar weithin als erstrebenswert postuliert, rutschen bei vollen Terminkalendern jedoch schnell an das Ende der Agenda. Der Grund für dieses Relevanzgefälle liegt auf der Hand: Forschungsleistungen wirken für Wissenschaftler unmittelbar auf Karriere, Reputation und Status in der Fachcommunity. Den Artikel in der wissenschaftlichen Zeitschrift können sie vorzeigen, der Lehrerfolg ist hingegen schwerer zu fassen. Das Begriffspaar *Forschungsfreiheit* vs. *Lehrverpflichtung* bringt die unterschiedliche Wertschätzung prägnant auf den Punkt. Daraus resultiert, dass Innovationsvorhaben in der Lehre mit dem Gegenwind gegenläufiger Prioritäten bei den Lehrenden rechnen müssen. So sehen sich viele Lehrende in der Lehre zwar als erfahren, zugleich aber auch ein- bzw. festgefahren. Sie würden ihr Lehrrepertoire gerne weiterentwickeln, doch sind sie nur begrenzt bereit, hierfür viel Zeit und Energie zu investieren.

Die Bereitschaft für ein Engagement zur Weiterentwicklung der Lehre ist zudem eng mit der Frage verbunden, in welchen Fach- und Organisationskulturen sich die Lehrenden bewegen. Hochschulen werden zumindest im mitteleuropäischen Kulturkreis zumeist als ‚lose gekoppelte‘ Expertenorganisation mit einer kollegialen Kultur verstanden, in denen Professoren ein hohes Mass an Freiheit, nur wenige Regelvorgaben sowie eine geringe Umsetzungskontrolle geniessen (vgl. Weick 1976; Mintzberg 1979; McNay 1995). Professoren sind in unterschiedliche Loyalitäten eingebunden, so insbesondere der eigenen Hochschule sowie der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Bindung an die Kulturen und Personen der Disziplin stärker ausgeprägt ist als jene an die Hochschule. Die stärkere Bindung an die Disziplin wird schon dadurch plausibel, dass diese dauerhaft ist, während die Hochschule gelegentlich gewechselt wird (Jenert 2014).

Die jeweiligen Kulturen beeinflussen massgeblich die Möglichkeiten und Zugänge für Veränderungsinitiativen in Lehre und Studium. So ist in einer Kultur autonomer Experten i.d.R. nicht zu erwarten, dass die Lehrenden von der Leitung ‚stromlinien-

förmig' auf die Ziele einer Hochschule ausgerichtet werden können. Die Rückmeldungen der Peers, die Anerkennung innerhalb der Scientific Community oder der Fakultät sind häufig handlungswirksamer als materielle Anreize oder organisationale Regeln. Entsprechend können auch Innovationen nicht per Anweisung angeordnet werden, sondern erfordern Überzeugung und die Anbindung an intrinsische Motivationsquellen. Das Commitment der Lehrenden ist der Nährboden, auf dem der Samen ausgestreuter Innovationsinitiativen besser oder schlechter gedeiht.

Erwartungen der Studierenden an Lehre und Studium

Mit dem Übergang zur Massenhochschule haben sich die soziale Zusammensetzung, und damit die Lernvoraussetzungen und Studienziele der Studierenden verändert. Dabei kann kaum von einer einheitlichen Ausrichtung ausgegangen werden, sondern es besteht eine hohe Heterogenität zwischen den Studierenden. Die Erwartungen, Studienmotivation und Einstellung der Studierenden gegenüber den Studienfächern lassen sich über Typologien beschreiben. So wird beispielsweise im Konstanzer Studierendensurvey (Multrus 2005) ein Typus A von Studierenden als unmittelbar berufs- und karriereorientiert gekennzeichnet. Für diesen Typus steht die praktische Anwendbarkeit des Gelernten im Vordergrund, während beispielsweise soziale, politische oder ethische Fragen sowie die Förderung von Kritikfähigkeit und sozialem Verantwortungsbewusstsein für diesen im Gegensatz zu einem Typus B weniger bedeutsam sind (Jenert 2011, 79). Aktuelle Erhebungen über die Studienwahlmotive und Erwartungen von Studierenden bestätigen diese Ausrichtung weitgehend (Wissenschaftsrat 2015, 53, 138, 148). Gleichwohl ist vor Beginn des Studiums das Fachinteresse bei ca. 90% der Befragten ein wesentliches Studienmotiv.

In vielen Veröffentlichungen wird als eine Folge der Bologna-Reform auf die Fragmentierung des Studiums in Module, die damit verbundene Vervielfachung von Prüfungen und die „Verdrängung des Reflektierens aus der Universität“ (Lenzen 2014, 30) hingewiesen. Barnett beobachtet einen kulturellen Wandel, der zu einer anderen Art von Studium führt. „Universities are no longer permitted to be places of mystery, of uncertainty, of the unknown.“ (Barnett 2011, 15). Das Denken vollzieht sich innerhalb von hohen Leitplanken, das Studium tendiert zum nüchternen Erledigen einer äusseren Agenda. „In this speeded-up temporal milieu, as knowledge is reduced to mere data, space for contemplative thought and even reflexivity evaporates and deep learning – of the kind caught in the German concept of Bildung – is diminished.“ (Barnett 2011, 74) Eine Unterlegung erhalten diese Aussagen durch aktuelle empirische Untersuchungen. Schulmeister & Metzger (2012) befassten sich mit der verbreiteten Kritik, nach der die zeitliche Arbeitsbelastung in den nach Bologna entstandenen Studiengängen ein intensives Studium nicht mehr zulasse. Jenert (2011) und Gebhardt (2012) leuchten für ausgewählte Fachbereiche und Hochschulen die Studienpraxis an deutschsprachigen Universitäten aus. Aus den Befunden lassen sich Erscheinungsformen im Lern- und Motivationsverhalten der Studierenden feststellen, die pointiert mit dem Begriff des ‚Surface Learning‘ (Entwistle 1997; Prosser &

Trigwell 1999; Biggs 2003) bezeichnet werden. Mit ‚Surface Learning‘ wird ein Studienverhalten beschrieben, bei dem die Studierenden ihr Lernen hochgradig auf das Reproduzieren und Memorieren von Wissen fokussieren. Dieses Studienverhalten korrespondiert mit einer Studienstruktur, die ein solches Verhalten als rational erscheinen lässt. ‚Surface Learning‘ erscheint ökonomisch denkenden Studierenden plausibel, weil (1) eine hohe Zahl von parallel besuchten Lehrveranstaltungen und in einem Semester zu absolvierenden Prüfungen ein Erledigungsdenken forciert; (2) ein dauernder Themenwechsel im Ablauf eines Studientages bzw. einer Studienwoche eine konzentrierte, vertiefte Auseinandersetzung mit einem Studiengegenstand verhindert; (3) Prüfungen mit einem ‚Bulimie-Lernen‘ gut zu bewältigen sind; (4) die einzelnen Elemente des Studiums (Lehrveranstaltungen, Kurse) häufig nicht kohärent aufeinander aufbauen, sondern als voneinander unabhängige Blöcke angelegt sind. In diesem Kontext ist es dann auch nicht überraschend, wenn Studierende innovative, aber für sie aufwendige Lernformen häufig kritisch und abweisend aufnehmen (Jenert & Brahm 2010).

Das breite Spektrum unterschiedlicher Erwartungen von Studierenden erfordert seitens der Hochschule eine Positionierung darüber, welche Studienziele und –formen verfolgt werden sollen – und damit umgekehrt, welche Erwartungen an das Lernverhalten der Studierenden gestellt werden. Des Weiteren sind Hochschulen zunehmend gefordert, der sozialen und kulturellen Diversität der Studierenden durch Formen der Individualisierung besser gerecht zu werden. Während traditionell die Anpassung der Lernenden an die Bedingungen der Bildungsinstitutionen gefordert war, müssen sich Bildungsinstitutionen heute zunehmend auf die heterogenen Bedingungen der Lernenden einstellen. Mag noch vor dreissig Jahren gerade der fehlenden Dienstleistungsmentalität an Universitäten eine elitäre Selektionsfunktion zugebilligt worden sein, besteht heute auch gegenüber Universitäten eine öffentliche Service-Erwartung. Dass die Universität einzig als fruchtbarer Nährboden für die akademische Selbsterziehung begabter junger Menschen wirken könnte, genügt heute weder den Erwartungen der Studierenden noch den Vorgaben der Politik.

Digitalisierung

Die Verfügbarkeit digitaler Medien wird in immer neuen Wellen als eine wesentliche Rahmenbedingung für die innovative Gestaltung von Lehre und Studium hervorgehoben. Während die ersten Wellen in den 1980er- und 1990er-Jahren Anlass zu revolutionären Prophezeiungen gab, sind die Einschätzungen der didaktischen Potenziale in Fachkreisen heute etwas zurückhaltender. Gleichwohl hat sich in den vergangenen Jahren im digitalen Mainstream unter dem Label des Digital Learning eine selbstbewusste Industrie entwickelt, deren kommerzielle Orientierung eine differenzierte Betrachtung unentbehrlich macht. Als ebenso legendär wie falsch gilt die Ende der 1980er-Jahre formulierte Prophezeiung des Nestors der Managementlehre, Peter Drucker: "30 years from now the big university campuses will be relics. (...) We are beginning to deliver more lectures and classes off campus via satellite or two-way video at a fraction of the cost. The college won't survive as a residential institution.

Today's buildings are hopelessly unsuited and totally unneeded" (Peter Drucker, zit. in Lenzner und Johnson 1997). Viele der Versprechungen von grundlegend anderen Formen des Lernens – interaktiver, motivierender, nachhaltiger – erwiesen sich als Versprecher (vgl. Euler 1989; 1994; 2002; 2005). Die Argumentationsmuster sind dabei zumeist ähnlich: Mit Erscheinen einer neuen Technologie (vom PC über das Internet bis zu sozialen Medien und MOOCs) werden Visionen über neue Lernformen formuliert, deren Realisation jedoch entweder zu teuer oder aber an unrealistische Voraussetzungen gebunden sind. Realisiert wurden häufig Umsetzungsvarianten, die sich didaktisch ohne Mehrwert und auf Dauer für die Lernenden als wenig motivierend erwiesen. Auch an der Universität St.Gallen wurden insbesondere mit der Einführung eines unterstützten Selbststudiums zahlreiche Kurse mit Unterstützung digitaler Medien entwickelt und erprobt. Ihre Anwendung beschränkte sich aber zumeist auf wenige engagierte Lehrende, und auch bei den Studierenden zeigten sich Akzeptanz und Effektivität als begrenzt (Euler & Wilbers 2003).

Zweifellos zählt die Digitalisierung zu den Mega-Trends der Gegenwart. Sie führt u.a. dazu, dass sich neue Hochschulformen entwickeln und in Konkurrenz zu den bestehenden Präsenzhochschulen treten. Man denke etwa an die Fernhochschulen, die ihre Formen der Bereitstellung von Lehrinhalten sowie des Austauschs unter Lehrenden und Studierenden über digitale Medien wesentlich vereinfachen können. Eine neue Entwicklung ist das Angebot von Open Educational Resources (OER), die in Form von produzierten Inhalten bzw. Kursen kostenlos im Netz verfügbar sind. Dräger & Müller-Eiselt prophezeien zudem die Entstehung neuer Bildungsinstitutionen wie beispielsweise die „Anerkennungshochschule“: „Solche Hochschulen brauchen keine eigenen Professoren. Wie ein Makler vermitteln sie lediglich Bildungsinhalte und zertifizieren auf sehr individueller Ebene, dass das Können und Wissen einer bestimmten Person einem Hochschulabschluss gleichwertig ist“ (Dräger & Müller-Eiselt 2015, 170). Ob solche Vorstellungen realistisch sind, oder vielmehr das Los der zitierten Prophezeiung von Peter Drucker teilen, wird die Zukunft zeigen. Neben solchen visionären Vorstellungen hat die Digitalisierung auch heute schon sehr handfeste Auswirkungen auf das Studier- und Lernverhalten: Informationen über Dozierende, Kurs- und Prüfungsinhalte werden neben allgemeinen Dingen des Studierendenlebens – Wohnungsangeboten oder Veranstaltungsinformationen – in sozialen Netzwerken online geteilt (Martínez Alemán & Lynk Wartman 2009). Damit entstehen neuartige Formen des informellen (Peer-) Lernens, die unmittelbar technologiebasiert sind, zu denen die Hochschule als Lernorganisation aber keinen unmittelbaren Zugang hat und deren Qualität und Zuverlässigkeit daher nicht verantwortet. Die Rolle der digitalen Medien im Bildungswesen und hier insbesondere in einer Präsenzhochschule ist genauer zu definieren. In der Fachdiskussion sind unterschiedliche Bezugspunkte erkennbar, die je spezifisch auf die Ziele und Rahmenbedingungen einer Hochschule zu reflektieren sind:

- Digitalisierung bzw. digitale Medien als fachlicher Gegenstand der Lehre. Dieser Bezug erscheint für nahezu jedes Fach unverzichtbar, zu klären wären bestenfalls der Modus der Auseinandersetzung (z.B. affirmativ vs. kritisch) sowie die spezifischen Bedürfnisse des Arbeitsmarkts.
- Digitale Medien als (teilweiser) Ersatz für Präsenzlehre oder traditionelle Medien. Beispiel: Präsenzvorlesungen bzw. der Einsatz von Printmedien werden durch Vorlesungsaufzeichnungen (MOOCS – Massive Open Online Courses) ersetzt. Prinzipiell ist dabei auch vorstellbar, dass bei Öffnung der Kurse für externe Studierende über entsprechende Assessments besonders leistungsstarke Studierende identifiziert und für ein Präsenzstudium an der Universität motiviert werden.
- Während MOOCS insbesondere für Präsenzuniversitäten durchaus kritisch beurteilt werden (Brinck 2015), wird mit SPOCS (Small Private Online Courses) ein neues Format diskutiert. Man könnte sie als Videokonferenz zu Lernzwecken bezeichnen, mit einer geringen Zahl von Studierenden (small), nicht mehr offen für jedermann (private), aber im Austausch über digitale Medien.
- Digitale Medien als Anreicherung der Präsenzlehre. Beispiel: Digitale Medien unterstützen die Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen, die auf eine intensive soziale Interaktion ausgerichtet werden.
- Digitale Medien als Instrument der Wissenskommunikation, sowohl unter den Studierenden als auch zwischen Studierenden und Lehrenden. Hieraus können u.a. veränderte Betreuungsformate entstehen (z.B. Online-Sprechstunden, Betreuung über Foren).
- Digitale Medien als Instrument des Zugriffs auf Bildungsinhalte für Personen ohne Zugang zu Bildung. Beispiel: Distribution von Studieninhalten in Länder und Regionen ohne eine (breit) zugängliche Infrastruktur an öffentlicher Bildung.

Eine Beurteilung der Sinnhaftigkeit digitaler Medien als Lernmedium kann u.a. über die folgenden Fragen erfolgen: Bietet die Anwendung digitaler Medien gegenüber Lernumgebungen mit ‚traditionellen‘ Medien bzw. Interaktionsformen eine begründbar höhere Lerneffektivität (didaktische Perspektive) und/oder Ressourceneffizienz (bildungsökonomische Perspektive)? Fördern die digitalen Medien Wissens- und Kompetenzvermittlung sowie die akademische Reflexionsfähigkeit wirksamer als die herkömmliche Lehre? Entspricht die durch digitale Medien erfolgte Vermittlung den in der Berufspraxis erforderlichen Lerntechniken?

3. Strategische Ziele und Innovationsschwerpunkte für Lehre und Studium

Rahmenbedingungen wirken sowohl begrenzend als auch ermöglichend. Sie definieren Leitplanken, zugleich bieten sie Optionen für eigene Gestaltungsentwürfe. In diesem Kapitel wird zunächst skizziert, wie in einer *Bestandsanalyse* die zunächst noch allgemeinen Rahmenbedingungen auf die konkrete Situation der Universität St.Gallen übertragen werden. Aus den skizzierten Facetten der Bestandsanalyse konnten

wesentliche Erkenntnisse für die Vergewisserung von Stärken und die Notwendigkeit von Veränderungen gewonnen werden. Aus diesen Erkenntnissen resultieren Eckpunkte für die Entwicklung der Vision 2025 sowie eines Leitbilds mit einem eigenen Schwerpunkt „Lehren und Lernen“. Diese *strategischen Ziele* für die Entwicklung von Lehre und Studium werden weiter konkretisiert in Form von *Innovations-schwerpunkten* für die drei Ebenen der Organisation, der Studienprogramme sowie der Kurse und Lehrveranstaltungen.

Die fünf als wesentlich hervorgehobenen Rahmenbedingungen wurden in parallel entwickelten Bestandsanalysen wie folgt auf die Gegebenheiten der Universität St.Gallen reflektiert:

- Im Rahmen einer Überprüfung der Vision und der Leitziele der Universität wurden in Workshops mit verschiedenen Stakeholdern der Universität Eckpunkte für die Formulierung von strategischen Zielen einer Vision 2025 erarbeitet. Ein Workshop fokussierte den Bereich „Lehren und Lernen“. Hier wurden u.a. die Spannungsfelder diskutiert, die in den oben skizzierten Rahmenbedingungen dargestellt sind.
- In den Jahren 2013/2014 absolvierte die Universität drei Akkreditierungsverfahren. Aus den Rückmeldungen der Peers konnten einige wesentliche Hinweise für die Weiterentwicklung von Lehre und Studium aufgenommen werden. Hierzu zählen: Anregung von Innovation im Bereich der Lehrmethoden (auch unter Nutzung digitaler Technologien); Überprüfung der Qualität des Prüfungssystems; weitere Stärkung des ‚Assurance of Learning‘-Prozesses; Transfer der Erfahrungen in der Programmentwicklung auf die Evaluation von Programmen.
- In Diskussionen mit Lehrenden bestätigte sich die angenommene Heterogenität im Hinblick auf die Wahrnehmung des Stellenwerts von Lehre und Forschung. So lassen sich unterschiedliche Prioritäten in der Verfolgung von Forschungsagenden bzw. des Engagements in innovativen Lehrprojekten in den Disziplinen erkennen. Häufig wird von den Lehrenden auf die fehlende Wertschätzung guter Lehre hingewiesen, ergänzt durch die Forderung nach entsprechenden Anreizsystemen. Die Vorstellungen über die Ziele von Studium und Lehre sind ebenfalls divers. Gefordert wird u.a. mehr Vertiefung, mehr Persönlichkeitsbildung und Sozialkompetenz in der Lehre. In diesem Zusammenhang wird kritisiert, die Studierenden kämen häufig mangelhaft vorbereitet in die Lehrveranstaltungen.
- In Fokusgruppen äusserten die Studierenden die Erwartung nach mehr Reflexion, Diskussion und Feedback, d.h. nach Lehrformen mit einem höheren Grad an Interaktion und fachlicher Tiefe. Lehre und Prüfungen sollten zudem eine stärkere Problem- und Anwendungsorientierung besitzen und weniger eine ‚Stoffhuberei‘ und das Memorieren von Fakten und Lerninhalten betonen. Zudem regten sie mehr Möglichkeiten an, konstruktiv auf die Lehre Einfluss nehmen zu können.

- Im Bereich der Digitalisierung wurde eine Initiative „Digital Campus“ mit dem Ziel gestartet, über Pilotprojekte Erfahrungen über sinnvolle Formen der Integration digitaler Medien in die Lehre zu gewinnen.

Die Diskussionsprozesse resultieren in strategischen Zielen, wie sie in dem Entwurf des Leitbilds Lehre innerhalb der Vision 2015 dokumentiert sind. Kernpunkt dieser Überlegungen ist eine *Leitvorstellung* über die angestrebten Kompetenzen der Absolventen eines Studiums an der Universität St.Gallen:

„Wir bieten begabten und engagierten Studierenden ein sorgfältig abgestimmtes Spektrum an Studiengängen, die höchsten internationalen Standards genügen und als solche weltweit anerkannt sind.

Wir fordern und fördern die Studierenden durch hochstehende Unterrichtsqualität in einem inspirierenden Campus, transparente Studienstrukturen und effiziente Verwaltungsabläufe. Durch die ständige innovative Weiterentwicklung unserer Studienprogramme reagieren wir aufmerksam auf die Entwicklungen und Bedürfnisse sowohl der Wissenschaft als auch des globalen Arbeitsmarktes.

Wir bilden gesellschaftlich verantwortungsvoll handelnde unternehmerische Persönlichkeiten aus, die durch integratives Denken sowohl in der Lage sind, komplexe praktische wie akademische Probleme strukturiert zu lösen, als auch über soziales und kulturelles Orientierungsvermögen verfügen.“

Diese normative Leitvorstellung nimmt viele Aspekte der relevanten Rahmenbedingungen bzw. aus der Bestandsanalyse auf. Deutlich ist das Denken vom Ende her: Ausgangs- und Bezugspunkt für die Gestaltung von Lehre und Studium bildet ein anspruchsvolles Profil der Absolventen, das sie befähigen soll, komplexe praktische wie akademische Probleme strukturiert zu lösen. Im Studium sollen das gesellschaftlich verantwortungsvolle Handeln gestärkt, verschiedene fachlich-disziplinäre Zugänge integriert und dabei ökonomische, soziale und kulturelle Dimensionen des Denkens und Handelns verbunden werden. Die Studiengänge sollen internationalen Qualitätsstandards entsprechen und eine hohe Unterrichtsqualität repräsentieren.

Die Leitvorstellungen markieren einen Entwicklungskorridor, dessen Ausgestaltung weitergehende Detaillierungen erfordert. Als Bezugsrahmen für die Konkretisierung kann auf ein Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung zurückgegriffen werden, das Ziel- und Implementierungsbezüge auf drei Ebenen verankert (Brahm, Jenert & Euler 2016):

- Organisationale Ebene der Hochschule: Entwicklung der für Lehre und Studium relevanten strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen in der Gesamtorganisation bzw. in einzelnen Organisationseinheiten der Hochschule.
- Curriculare Ebene der Studienprogramme: Entwicklung des Profils und der Kohärenz eines Studiengangs.
- Interaktionale Ebene der Lehrveranstaltungen: Individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden und Studierenden sowie didaktische Designs von Kursen bzw. Lehrveranstaltungen.

Für die unterschiedenen Ebenen sind nunmehr die aus den Konsultations- und Strategiebildungsprozessen resultierenden *Innovationsschwerpunkte* zu skizzieren.

Auf der *organisationalen Ebene* stehen die folgenden Schwerpunkte im Vordergrund:

- **Betreuungsrelationen verbessern:** Das Verhältnis Dozierende – Studierende erfordert eine Verbesserung, um Betreuungsformen wie Coaching und Mentoring sowie Umfang und Qualität von Feedback für die Studierenden zu verstärken. Des Weiteren können anspruchsvollere Prüfungsformen mit einem höheren Korrektur- und Rückmeldungsaufwand umgesetzt werden.
- **Räumliche Infrastruktur anpassen:** Dabei geht es darum, die bestehenden Lehr- und Lernräume den Erfordernissen einer interaktiven Lehre anzupassen. Im Einzelnen sind durch flexibel adaptierbare Räume mehr Möglichkeiten für kollaborative Formen der Lehre, aber auch für den informellen Austausch zwischen den Lernenden zu schaffen. Dazu sind neue Raumkonzepte für die Universität als Ganzes und die Lehrveranstaltungsräume im Speziellen erforderlich.
- **Digital Campus ausbauen:** Hierzu zählt die Bereitstellung von digitalen Infrastrukturen in Form von Technologie und Services, um technologieunterstützte Lehrkonzepte (z.B. flipped classroom, virtual classroom) zu erproben und bei Bewährung zu diffundieren.
- **Kulturgestaltung:** Die Erwartungen an das Niveau der Lehre und korrespondierend dazu die Anforderungen an das Lehren und Studieren sind im Sinne ‚lernkultureller Botschaften‘ deutlich zu kommunizieren. Dazu zählt, dass Studierende nicht als serviceorientierte Kunden, sondern als selbstverantwortliche Lernende verstanden werden, die das Studium durch ihr Engagement mitgestalten.
- **Regelmässiges Monitoring von Portfolio und Ressourceneffizienz der Studienprogramme:** Im Dialog zwischen Rektorat und Programmleitungen sollen die Programmstrategien diskutiert, hinsichtlich ihrer Ressourcenbedarfe evaluiert und Entwicklungsoptionen identifiziert werden. Unterstützend sollen die beteiligten Akteure hierzu über Monitor-Instrumente (z.B. Management-Cockpit) verfügen, um die Dialoge evidenzbasiert führen zu können.

Einige der skizzierten Innovationsschwerpunkte haben bereits unmittelbare Auswirkungen auf die *Ebene der Studienprogramme*. Weitergehend lassen sich für diese Ebene die folgenden Schwerpunkte, die grösstenteils auch Gegenstand der Zielvereinbarungen zwischen Schools und Rektorat bilden, hervorheben:

- **Programmleitungen profilieren:** Die Governance von Programmentwicklung und –evaluation ist durch eine Stärkung der Rolle und Ressourcen der Programmverantwortlichen zu optimieren. Das Profil der Programmleitungen ist zu schärfen und verstärkt auf strategische Anforderungen auszurichten. Dies impliziert in den Schools auch einen intensiveren Erfahrungsaustausch über Lehre.

- Qualitätsentwicklung auf Programm- und Kursebene weiterentwickeln: Strategie und Instrumente des Qualitätsmanagements sollen entwicklungsbezogen ausgerichtet werden. Die Standards bzw. Qualitätskriterien sollen sich aus den strategischen Leitvorstellungen ableiten.
- Assurance of Learning – Prozesse weiterentwickeln: Die Studienprogramme befinden sich auf einem heterogenen Entwicklungsstand. Vor diesem Hintergrund soll der Austausch zwischen den Programmverantwortlichen weitergeführt und Programme mit Nachholbedarf sind durch spezifische Unterstützungsaktivitäten zu stärken.
- Prüfungsqualität weiterentwickeln: Die Qualität der Lehre wird massgeblich durch die Qualität der Prüfungsaufgaben bestimmt. Ein Schwerpunkt der Qualitätsentwicklung auf Programmebene soll daher auf die Verbesserung der Prüfungsqualität gelegt werden.
- Lehre an Forschung und Praxis anbinden: Die bestehenden Stärken in Form der Anbindung der Lehre an die gesellschaftliche und betriebliche Praxis soll gewahrt bleiben. Insbesondere auf der Masterstufe soll die Lehre in ausgewählten Gefässen eng an die Forschung angebunden werden.
- Vielfalt an Lehrveranstaltungsformen wahren: Auf der Programmebene sollte ein guter Mix aus unterschiedlichen Kursprofilen bestehen. Der Mix kann Faktoren wie beispielsweise Praxis- vs. Forschungsorientierung, Wissens- vs. Diskursintensität oder fachspezifische vs. multidisziplinäre Problemstellungen variieren. Sokratischer Dialog und technologiebasierte Austauschformate haben gleichzeitig Platz in einem Studienprogramm.

Schliesslich sind die Innovationsschwerpunkte auf der *Ebene der Kurse und Lehrveranstaltungen* zu spezifizieren. Weitergehend zu den bereits skizzierten Verbindungen zur Organisations- und Programmebene können für diese Ebene die folgenden Schwerpunkte skizziert werden:

- Kontaktveranstaltungen verstärkt auf Interaktion, Diskurs und Problembearbeitung ausrichten: Während die Erarbeitung von Studieninhalten und der Wissenserwerb primär in Formen des medienunterstützten, begleiteten Selbststudiums erfolgt, sollten sich Kontaktveranstaltungen verstärkt auf die Bewältigung herausfordernder Aufgaben- und Problemstellungen fokussieren. Entsprechend sind sie geprägt durch mehr Interaktion, Diskussion, Reflexion und Feedback. Sie sind konzentriert auf theoriegestütztes, problemorientiertes Denken, beispielsweise im Rahmen von Übungen, Labs, Case Studies, Seminaren, Repetitorien, Klinika etc. Entsprechende Formate setzen eine bessere Vorbereitung der Studierenden voraus.
- Mehrwertorientierter Einsatz digitaler Medien: Digitale Medien sollen dann angewendet werden, wenn sie einen didaktischen Mehrwert bieten oder bestehende Lehrformate durch effizientere ersetzen. Ein Einsatz aus Gründen der Annehmlichkeit (z.B. Bereitstellung von Vorlesungsaufzeichnungen ohne

Veränderung der didaktischen Designs) erscheint demgegenüber wenig begründet. Digitale Medien erhalten insbesondere dann ihre Berechtigung, wenn sie die oben skizzierten Formate von Kontaktveranstaltungen durch gegenüber traditionellen Medien (z.B. Lehrbuch) überlegene Formen ergänzen. Die auf akademischer Ebene unerlässliche Fähigkeit, komplexe wissenschaftliche Texte zu verstehen und selbständig zu erarbeiten, darf durch den Einsatz neuer Medien jedoch nicht vernachlässigt werden.

- Potenziale der Qualitätsentwicklung auf der Kursebene ausschöpfen: Die Standards für eine ‚gute Lehre‘ spiegeln sich in den Kriterien der Kursevaluation wider. Über die Kursevaluationen können Verbesserungspotenziale identifiziert und zum Ausgangspunkt von Entwicklungsgesprächen genutzt werden. Zudem haben alternative Formen der Kursevaluation bzw. des studentischen Feedbacks (Fokusgruppen, ‚Teaching Assessment Polls‘) das Potenzial, mit den Studierenden in einen konstruktiven Dialog zur Qualitätssteigerung zu treten.
- Stellenwert von Anreizstrukturen diskutieren: Es ist strittig, welchen Stellenwert bestimmte Anreize für die Qualitätsentwicklung der Lehre haben. Viele Anreize (z.B. Teaching Awards) sind in ihrer Wirkung ambivalent, da sie zwar eine (kleinere) Gruppe ‚belohnt‘, zugleich aber andere Gruppen demotivieren können. Zudem dienen Anreize zumeist der Stärkung extrinsischer Motivationen. Als solche sind sie häufig nur kurzzeitig wirksam und unterliegen zudem der Gefahr eines ‚motivation crowding‘, d.h. sie können bestehende intrinsische Motivationen übersteuern (Euler & Hahn 2014, 367ff.).

4. Handlungsfelder einer Implementierungsstrategie

Auf dem Wühltisch der Managementratgeber finden sich zahlreiche Zitate und Redewendungen, die auf die zentrale Bedeutung der Implementierung in Veränderungsprozessen hinweisen. Zum Beispiel: ‚Innovationen beginnen mit Visionen, sie enden in Organisation!‘ ‚Die richtigen Dinge machen, die Dinge richtig machen!‘ ‚Gut gemeint ist nicht schon gut gemacht!‘ Bei der Implementierung handelt es sich nicht nur zeitlich, sondern auch konzeptionell um einen komplexen Sachverhalt, den es im Sinne einer eigenständigen Strategie zu gestalten gilt.

Mit Blick auf die Implementierung der Ziele und Innovationsschwerpunkte in Lehre und Studium sollen die folgenden Schritte unterschieden werden:

- Aufbau der Potenziale und Infrastrukturen zur Ermöglichung von Veränderungsprozessen in Lehre und Studium;
- Definition von Daueraufgaben zur Aktivierung kontinuierlicher Innovationsenergien in den für Lehre und Studium relevanten Organisationseinheiten;
- Durchführung von Pilot-, Umsetzungs- und Forschungsprojekten zur weiteren Dynamisierung der Veränderungsprozesse in Lehre und Studium;

- Abstimmung von Prinzipien zur Gestaltung der Innovationsprozesse in Lehre und Studium.

Aufbau der Potenziale und Infrastrukturen

Sollen die strategischen Ziele und Innovationsschwerpunkte auf den unterschiedlichen Ebenen nachhaltig verfolgt und umgesetzt werden, dann bedarf dies einer geeigneten Infrastruktur, über die definierte Daueraufgaben sowie temporäre Projekte getragen werden. An der Universität St.Gallen wird diese Infrastruktur über ein Zusammenwirken von Change Leadership und Change Management realisiert.

Das *Change Leadership* erfolgt primär durch die Definition strategischer Aufgaben und deren Zuordnung auf Personen bzw. Funktionen. Eine zentrale Rolle nimmt das Prorektorat Studium & Lehre ein, das in Absprache mit den jeweiligen Gremien die strategischen Leitlinien definiert, über organisationale Veränderungen entscheidet, Projekte initiiert und ermöglicht sowie die Umsetzung der operativ-administrativen Aufgaben auf Universitätsebene begleitet und evaluiert. Delegierte des Rektorats sind zuständig und verantwortlich für spezifische Gestaltungsfelder in Lehre und Studium: Der Delegierte für Qualitätsentwicklung hat u.a. die Aufgabe, Prozesse der Lehrevaluation und der Akkreditierung in kontinuierliche Verbesserungsprozesse zu transformieren. Der Delegierte für Verantwortung und Nachhaltigkeit transferiert die beiden Themen in vielfältiger Form u.a. in die Programme und Kurse des Studienangebots. Der Delegierte für das Öffentliche Programm gestaltet das Lehrangebot für die hochschulexterne Öffentlichkeit, der Delegierte für Weiterbildung ist u.a. verantwortlich für Lehre und Studium in der Weiterbildung. Auf der Ebene der Schools sind die Deans im Rahmen von Lehre und Studium für die strategische Entwicklung und zielangemessene Gestaltung der Studienprogramme verantwortlich.

Das *Change Management* wird durch eine Infrastruktur von Zentren getragen:

- Das Servicecenter für Qualitätsentwicklung übernimmt in Abstimmung mit dem Delegierten für Qualitätsentwicklung u.a. die Durchführung und Auswertung der laufenden Lehrveranstaltungsevaluationen, begleitet die Akkreditierungsprozesse und führt Datenerhebungen und –auswertungen zur Grundlegung und Flankierung von Innovationsprojekten durch.
- Das Competence Center for Educational Development And Research in Higher Education (CEDaR) steht für Forschung, Entwicklung, Anwendung und Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens an Hochschulen. CEDaR besteht aus den Bereichen Faculty Development / Hochschuldidaktik, Studienprogrammentwicklung sowie Forschung und Entwicklung. Dieses Profil ermöglicht zum einen, Forschungsbefunde zur pädagogischen Hochschulentwicklung in die Praxis der Lehrentwicklung zu integrieren. Zum anderen werden Forschungsprojekte an der eigenen Universität durchgeführt, um auf diese Weise identifizierte Herausforderungen in Lehre und Studium evidenzbasiert diskutieren und zielorientiert gestalten zu können. Dadurch ist auch eine forschungsbasierte Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium möglich.

- Das Hochschuldidaktische Zentrum bietet mit einem praktischen Schwerpunkt zahlreiche Formate einer didaktischen Kompetenzentwicklung für die verschiedenen Gruppen von Lehrenden an. Neben einem umfangreicheren Zertifikatsprogramm werden kurzzeitige Weiterbildungsangebote offeriert, deren Themen aus den Bedarfsanalysen resultieren. Ferner können die Lehrenden auf einer individuellen Ebene Coaching- und Beratungsangebote in Anspruch nehmen.

Weitere Bereiche einer Infrastruktur für die Weiterentwicklung der Lehre bestehen in Form von Anlaufstellen für spezifische Themen. Neben den für das Studium zuständigen Administrationsbereichen besteht eine Beratungsstelle für Studierende, die bei studienbezogenen, aber auch weitergehenden Problemen aufgesucht werden kann. Die Stelle nimmt zugleich eine seismographische Funktion für die Identifizierung von Problemmustern und potenziellem Veränderungsbedarf wahr. Des Weiteren koordiniert eine Stelle „Digital Campus“ Initiativen im Bereich der technologieunterstützten Lehre.

Neu konstituiert wurde ein „Strategisches Netzwerk Studium und Lehre“. Das Netzwerk versteht sich als Rahmen für einen regelmässigen Erfahrungsaustausch zwischen den Stellen, die Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Bereich Lehre und Studium wahrnehmen. In dem Netzwerk sollen strategisch relevante Fragestellungen identifiziert und diskutiert, Innovationsbedarfe konzeptualisiert und eine gegenseitige Beratung und Unterstützung in der Umsetzung von Veränderungsprozessen ermöglicht werden.

Eine wesentliche Unterstützung erfährt die Gestaltung von Lehre und Studium nicht zuletzt durch die Studentenschaft. Im Vorstand besteht ein eigenes Referat, das die Weiterentwicklung von Lehre und Studium verantwortet und durch gezielte Aktivitäten unterstützt.

Definition von Kernaufgaben

Aus der Skizzierung der Stellen und Zuständigkeiten in der Verzahnung von Change Leadership und Change Management lassen sich einige Kernprozesse ableiten, die als Daueraufgaben ausgerichtet sind. Dazu zählen insbesondere die hochschuldidaktischen Angebote sowie die Prozesse im Rahmen der Qualitätsentwicklung. Prozesse der Qualitätsentwicklung sind insbesondere im Bereich der Lehrveranstaltungsevaluation, der Programmentwicklung sowie der Akkreditierung institutionalisiert und insofern als Daueraufgaben ausgelegt. Allen Bereichen ist dabei ein Qualitätskreislauf unterlegt, innerhalb dessen Evaluation, Diskussion und Auslösung von Veränderungsprozessen zusammenwirken. Wesentlich ist zudem, dass die Prozesse jeweils einen begründeten Bezug zu den strategischen Zielen und Innovations Schwerpunkten von Lehre und Studium aufweisen.

Die Zusammenhänge können an einem Beispiel illustriert werden. Zwischen Lehrveranstaltungsevaluation, hochschuldidaktischen Angeboten und einzelnen Innova-

tionsschwerpunkten auf der Programm- und Kursebene bestehen enge Verbindungen. Die auf Programm- und Kursebene verfolgten didaktischen Ziele werden in konkrete Items der Lehrveranstaltungsevaluation übersetzt. Programmbezogene Auswertungen der Lehrveranstaltungsevaluation führen zu Rückmeldungen an die Programmverantwortlichen, die insbesondere bei kritischen Befunden mit den betroffenen Dozierenden reden und ggf. auf hochschuldidaktische Angebote verweisen. Sofern die Evaluation von Dozierenden dauerhaft kritisch sind, können seitens des Prorektorats oder der Deans andere personelle Besetzungen der entsprechenden Kurse (insbesondere bei Lehrbeauftragten) oder Beratungs- und Coachingprozesse eingeleitet werden. Ergänzend zu den laufenden Lehrveranstaltungsevaluationen werden insbesondere bei neuen oder besonders herausfordernden Kursen Fokusgruppen durchgeführt, um kritische Bereiche in Lehre und Prüfung zu identifizieren und in Kooperation mit den Verantwortlichen ggf. anzupassen.

Neben diesen unmittelbaren auf die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium einwirkenden Aktivitäten können mittelbare Mechanismen das Ensemble an Interventionen vergrößern. Beispielsweise kann durch die Gestaltung des Formulars zur Begutachtung der Masterarbeit ein Impuls für ein ausführliches und differenziertes Feedback an die Studierenden ausgelöst werden. Ähnliche mittelbare Effekte können aus der Definition von Berichtsregeln resultieren. So obliegt es beispielsweise den Schools, dem Rektorat und dem Universitätsrat periodisch ihre Strategie zur Profilbildung in Lehre und Studium vorzustellen. Für das Monitoring der Strategie sollen Instrumente bereitstehen. Lehrbeauftragte sollen betreuungsmässig an Programmverantwortliche angebunden werden.

Durchführung von Pilot-, Umsetzungs- und Forschungsprojekten

Während kontinuierliche Verbesserungsprozesse bereits in die Gestaltung von Daueraufgaben eingebettet werden können, erfordern insbesondere fundamentale Innovationen spezifische Innovationsprojekte. Im Einzelnen sind dabei verschiedene Projekttypen zu unterscheiden.

Pilotprojekte zielen darauf, Erfahrungen mit neuen Realisationsvarianten in Lehre und Studium zu gewinnen oder die Umsetzbarkeit von Innovationen erfahrungsbasiert zu reflektieren. Beispiele für solche Erfahrungsfelder sind etwa das Flipped Classroom, Formen des Peer-Assessment, MOOCs, interaktive Case Studies, die Förderung studentischer Schreibkompetenz oder Online-Prüfungen. Die Erfahrungen aus den Pilotprojekten sollen zu Entscheidungen darüber führen, ob die erprobten Innovationen weiterverfolgt und ggf. im Sinne von ansteckenden Vorbildern in die Breite transferiert werden sollen.

Umsetzungsprojekte sind darauf gerichtet, eine innovative Grundidee in konkrete Realisationsformen zu überführen. Ausgehend von einer Bestandsanalyse werden Innovationsziele definiert, die dann über entsprechende Interventionen umgesetzt werden sollen. Beispiele für solche Umsetzungsprojekte sind die Neugestaltung eines Studienprogramms (z.B. Bachelor BWL, Kontextstudium), die Einführung einer

innovativen Lehrveranstaltung (z.B. Integrationsprojekt zur Verzahnung unterschiedlicher fachdisziplinärer Schwerpunkte) oder die Entwicklung neuer Prüfungsformen in einem Studienprogramm (z.B. ‚comprehensive exams‘).

Forschungsprojekte schliesslich sollen ein zumeist noch diffuses Problemfeld ausleuchten und Hinweise für mögliche Innovationsansätze liefern. Folgende Fragestellungen von abgeschlossenen bzw. laufenden Forschungsprojekten mögen die Bedeutung dieses Projektfeldes illustrieren: Wie entwickeln sich die Einstellungen der Studierenden gegenüber Studium, Fach und Hochschule im ersten Studienjahr (Brahm & Jenert 2015)? Wie können Prozesse eines „deep learning“ in das Studium integriert werden? Wie lassen sich Kontext- und Fachstudium verzahnen?

Prinzipien zur Gestaltung der Innovationsprozesse

Jenseits der Strukturen und Prozesse kann eine dritte Ebene der Implementationsstrategie identifiziert werden. Auf dieser Ebene ist zu klären, welche grundlegenden Prinzipien die Auslösung und Gestaltung von Veränderungsprozessen tragen sollen.

Das Gros einschlägiger Veränderungstheorien ist nicht mit einem spezifischen Bezug zu Hochschulen entstanden, sondern entstammt zumeist der Literatur über Veränderungsprozesse in Betrieben (Schönwald 2007, 13ff.). Gleichwohl lassen sich viele Ansätze auf die Kontexte einer Hochschule adaptieren. Beispielsweise betonen verschiedene Ansätze, dass sich Veränderungsprozesse aus individueller Perspektive zumeist in Phasen vollziehen. Ein Zugang bildet das Phasenmodell von Rogers (2003) mit der Phasenfolge „aufmerksam werden – sich interessieren – das Neue erproben – das Neue übernehmen“. Andere Ansätze betrachten Veränderungsprozesse aus einer Makroperspektive und grenzen dabei zentrale Etappen der Umsetzung ab. Zu Beginn eines Veränderungsprozesses steht die zentrale Phase der Entwicklung einer strategischen Initiative im Vordergrund. Dieser komplexe Schritt kann u.a. über die folgenden Fragen strukturiert werden (vgl. Müller-Stewens & Lechner 2001):

- Wo soll die strategische Initiative in der Organisation entwickelt und ausgearbeitet werden? – Damit verbunden sind Fragen wie: Zentrale vs. dezentrale Steuerung? Top-down vs. bottom-up-Initiativen? Sollen die Ziele gesetzt oder vereinbart werden? Werden Innovationsprojekte durch das Rektorat definiert, oder bestehen einfache Möglichkeiten, neue Ideen im Rahmen bestehender Kurse oder Programme zu initiieren?
- Wer soll an der Strategieentwicklung beteiligt werden? – Damit sind Fragen verbunden wie: Elitärer Zirkel vs. breite Partizipation? Homogener vs. heterogener Teilnehmerkreis? In welchem Umfang werden die betroffenen Dozierenden und Studierenden in die Planung und Umsetzung von Reformprojekten einbezogen?
- Welche Reichweite soll die Veränderung haben? – Geht es um schrittweise Innovationen in einem abgegrenzten Teilbereich oder wird ein fundamentaler Wandel angestrebt, der eine breite Ausstrahlung in der Organisation besitzt und einen Grossteil der Organisationsmitglieder erfasst? Inwieweit werden

Innovationsprojekte so konzipiert, dass die angestrebten Erfahrungen auch für eine breite Auswahl ähnlicher Programme oder Kurse relevant sind?

- Welcher Zeithorizont soll geplant werden? – Steht eine kurzfristige Reaktion auf abgegrenzte Probleme im Vordergrund oder sollen langfristige Veränderungen grundgelegt und eingeleitet werden? Inwieweit fügen sich Einzelinitiativen in einen strategischen Gesamtrahmen ein?

Bei den Prinzipien kann ferner unterschieden werden zwischen solchen, die übergreifende Leitüberlegungen zum Ausdruck bringen und jenen, die sich auf spezifische Handlungsphasen bzw. kritische Ereignisse eines Veränderungsprozesses beziehen. Für die Umsetzung der strategischen Initiative können die folgenden übergreifenden Leitüberlegungen reflektiert und verfolgt werden (Ulrich 1997; Schönwald 2007; Euler 2008; Senge 2011):

- Menschen und Organisationen sind nicht steuerbar, aber beeinflussbar.
- Veränderung ist ein Prozess, kein Ereignis.
- Veränderung vollzieht sich in einem Kräftefeld aus Befürwortern, Gegnern und Opportunisten.
- Veränderung erfordert eine Balance zwischen Struktur und Veränderung.
- Viele ‚Innovationsbaustellen‘ zur gleichen Zeit erschöpfen die Innovationskraft der Organisation und führen zu oberflächlichem Aktionismus. Daher sind Kräfte zu bündeln und Prioritäten zu setzen.

Phasenspezifische Prinzipien adressieren Bezüge zu kritischen Ereignissen im Veränderungsprozess, so beispielsweise:

- Den Betroffenen die Sinnhaftigkeit und den Nutzen der Veränderung verdeutlichen.
- Potenziellen ‚Verlierern‘ neue Perspektiven bieten.
- Engagierte Unterstützer, Meinungsführer, Gatekeeper sowie Integrationspersonen (als Scharniere zwischen Gruppen) aktivieren.
- Verantwortung (‚ownership‘) hochgradig bei den Betroffenen verankern.
- Notwendige Ressourcen (Zeit, Mittel, Kompetenzen) absichern.
- Massnahmen auf solide Diagnose stützen.
- Implementierung als ‚Lernendes System‘ flexibel halten.
- Prozess durch intensive, proaktive Kommunikation begleiten.
- Spannungsbogen erhalten, Verlaufsmotivation sichern, Interesse wachhalten.
- Erfolge sichtbar machen und ‚feiern‘. Auf Erfolgen aufbauen.
- Beiträge von Beteiligten anerkennen und honorieren.
- Verarbeiten von Rückschlägen planen.

Eine besondere Aufmerksamkeit im Rahmen von Veränderungsprozessen erhält der Umgang mit Widerständen. Dabei wird davon ausgegangen, dass nicht das Auftreten von Widerständen, sondern deren Ausbleiben einen Anlass zur Beunruhigung bietet. Veränderungsprojekte sind häufig mit dem Verlust des Bewährten verbunden und lösen insbesondere bei jenen Betroffenen Skepsis, Ablehnung oder auch Ängste aus, die subjektiv eine Verschlechterung ihrer Situation befürchten. Zudem können Widerstände Hinweise auf offene Probleme bieten, die noch nicht hinreichend beachtet worden sind. Die Motive der ‚Widerständler‘ sind zu akzeptieren; entsprechend sollte den Widerständen Raum gegeben und so der Druck reduziert werden. Auf dieser Grundlage geht es darum, die Ursachen und Beweggründe zu erkunden und im Dialog zu erschliessen. Erst auf dieser Basis können Wege zur Überwindung gesucht und Entscheidungen über den Umgang mit Widerständen getroffen werden. Die Erneuerungsbewegung kann sogar an Kraft aus dem Widerstand gewinnen, wenn es gelingt diesen konstruktiv in den Innovationsdiskurs zu integrieren.

5. Blick zurück nach vorne ...

Spätestens mit der Bologna-Reform haben Lehre und Studium in Hochschulen eine erhöhte Aufmerksamkeit und Bedeutungszuschreibung erfahren. Aktuell fördern Entwicklungen im Bildungs- und Wissenschaftssystem (z.B. wachsende Zahl von Studierenden, veränderte Erwartungen an die Ziele einer Hochschulausbildung, Einführung von Qualitätsinstrumenten) das Bewusstsein, dass in Lehre und Studium noch deutliche Qualitätsentwicklungspotenziale liegen.

Viele der heute als innovativ hervorgehobenen Methoden besitzen historische Vorläufer. So brachte beispielsweise der von der Harvard Law School kommende spätere Rektor Walther Hug bereits in den 1930er Jahren Vorlesungskonzepte an die damalige Handelshochschule St. Gallen, welche grossen Wert auf ein geleitetes Selbststudium zur Vorbereitung hochgradig interaktiver und anwendungsorientierter Kurse legten. Ansätze zur Verwendung von ‚neuen‘ Technologien oder zur hochschuldidaktischen Qualifizierung von Lehrenden besitzen bereits eine gewisse Tradition. Diese Ansätze können hilfreich sein, sie alleine greifen jedoch zu kurz. Sie erreichen primär die ‚Konvertierten‘, die von der kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer Lehrkompetenzen überzeugt sind oder ein Faible für den Einsatz von Technologien in der Lehre mitbringen. Das Gros der Lehrenden, insbesondere aus dem Kreis der Professoren, erreichen sie kaum.

Diese Begrenzungen lassen sich plausibel begründen. Universitäten sind Expertenorganisationen mit einem besonderen Zuschnitt: Wissenschaftler legitimieren sich primär über ihre Expertise, durch innovative Forschung neues Wissen zu schaffen. Sie sind eingebunden in eine kollegiale Kultur, in der sie ein hohes Maß an Freiheit, nur wenige Regelvorgaben sowie eine geringe Umsetzungskontrolle genießen. Die Forschungskompetenz entscheidet weitgehend über den Status und die Karriere des einzelnen Wissenschaftlers in der Organisation sowie in der Fachdisziplin. Zugleich

sind die Forschenden auch Lehrende – in Studium und Lehre aber zumeist ohne professionelle Vorbereitung als „Expertenlaien“ tätig. Ihre Lehrkompetenz haben sie zumeist autodidaktisch erworben, oder pointiert: Sie lehren so, wie sie Lehre als Studierende erlebt haben. Diese Mischung von professioneller Forschungs- und häufig laienhafter Lehrkompetenz bildet eine wesentliche Rahmenbedingung für Überlegungen, die Entwicklung von Studium und Lehre in der Universität zu gestalten.

Dieser Ausgangspunkt mag Anlass für Resignation oder Ansporn für neue Ideen sein. Der ehemalige Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Ernst Ludwig Winnacker, wird mit dem Satz zitiert, die Reform der Hochschulen sei genauso schwierig wie die Verlegung eines Friedhofs; in beiden Fällen fehle die lebendige Mitwirkung von innen (Guhn 2007, 61). Diese eher resignative Haltung wird hier nicht geteilt. Die Studienpraxis zeigt sich selten schwarz oder weiss, sondern kennt viele Zwischentöne. So unterscheidet Rogers (2003, 282ff.) als Ergebnis seiner Forschungen über die Ausbreitung von Innovationen verschiedene Innovationstypen: Sogenannte „innovators“ sowie „early adopters“ neigen aufgrund ihrer Persönlichkeitsdisposition dazu, Innovationen für sich zu prüfen und auszutesten. Die „early and large majority“ übernimmt Innovationen, wenn eine kritische Zahl von Personen diese bereits anwendet und positiv beurteilt. Die Gruppe der „laggards“ verweigert sich der Innovation und praktiziert einen offenen oder verdeckten Widerstand gegen eine Übernahme. Es ist plausibel, dass die Bereitschaft, sich auf Innovationen in Lehre und Studium einzulassen, auf ähnliche Innovationstypen unter den Betroffenen trifft. Zahlreiche Lehrende sind offen für Anregungen und Unterstützung zur Weiterentwicklung ihrer Lehre. Insofern stellt auch die Metapher, nach der Lehrende eher die Zahnbürste ihres Kollegen als dessen Erfahrungen nutzen, bestenfalls die Pointierung eines Extremfalls dar (Rogers 2003, 187).

Wir gehen davon aus, dass vieles in der Lehre gut läuft, aber ‚besser bleiben‘ kann. Entsprechende Innovationsinitiativen erfordern eine strategische Einbettung und ein ganzheitliches Vorgehen. Dabei sind die folgenden Aspekte zentral:

Rahmenbedingungen

- Erwartungen an Lehre und Studium aus der Um- und Inwelt der Universität sind zu klären und in die Entwicklung strategischer Ziele zu transformieren.
- Akademiker sind in der Lehre nicht steuerbar, aber beeinflussbar.
- Neue methodische Optionen zur Gestaltung der Lehre sind auf ihren Mehrwert für die Erreichung erstrebenswerter Studienziele zu überprüfen.

Strategische Ziele

- In einer Bestandsanalyse ist zu klären, in welcher Form und mit welcher Priorität die Rahmenbedingungen an der Universität St.Gallen aufgenommen werden sollen.
- In einem Leitbild Lehre sind die Leitvorstellungen über die angestrebten Kompetenzen der Studienabsolventen zu dokumentieren.
- Die Leitvorstellungen sind für die organisationale Ebene der Hochschule, der curricularen Ebene der Studienprogramme sowie der interaktionalen Ebene

der Kurse und Lehrveranstaltungen in Form von Innovationsschwerpunkten zu konkretisieren.

Implementierung

- Die Umsetzung der strategischen Ziele erfordert eine professionelle Infrastruktur, über welche die Veränderungsprozesse geführt und gesteuert werden.
- Die Entwicklung von Lehre und Studium erfordert die Gestaltung relevanter Daueraufgaben (z.B. Qualitätsentwicklung, Akkreditierung) sowie die Durchführung von Pilot-, Umsetzungs- und Forschungsprojekten.
- Die Qualität der Implementationsprozesse entscheidet über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit eines Innovationsvorhabens. Die Übertragung von Prinzipien eines professionellen Change Leadership bzw. Change Management auf die Bedingungen von Hochschulen kann die Qualitätssicherung unterstützen.

Ein strategischer Bezugsrahmen für die Entwicklung von Lehre und Studium ist wie ein Boot, das in unruhigen Gewässern das Fortkommen erleichtern kann. Ein Boot von robuster Bauart und mit einem starken Motor reduziert die Gefahr, dass es ziellos und zufällig von der Strömung hin- und hergetrieben wird. Gleichzeitig ist ein Boot nicht das Ziel, sondern ein Mittel der Reise. Es ersetzt nicht die Überlegungen darüber, wohin die Reise gehen soll, wer mitzunehmen ist und in welchen Etappen der Weg zurückgelegt werden soll. Oder wie Morris es pointiert formuliert: „The fact that we have boats does not stop us swimming“ (Morris 2002, 1).

Literaturverzeichnis

- Barnett, R. 2011. *Being a University*. New York: Routledge.
- Biggs, J.B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Oxford: Open University Press.
- Brahm, T., Jenert, T. (2015). On the assessment of attitudes towards studying – Development and validation of a questionnaire. In: *Learning and individual differences : Journal of Psychology and Education* 43 (2015), S. 233-242, DOI:10.1016/j.lindif.2015.08.019.
- Brahm, T., Jenert, T., Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert, D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (19-38). Springer.
- Brinck, C. (2015). Massiv gescheitert. *Die Zeit* Nr. 44 v. 29.10.2015, S. 70.
- Dräger, J., Müller-Eiselt, R. (2015). *Die digitale Bildungsrevolution*. München: DVA.
- Entwistle, N. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education* 33: 213-218.
- Euler, D. & Wilbers, K. (2003). *E-Learning an Hochschulen: An Beispielen lernen*. Hochschuldidaktische Schriften Bd. 5. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Euler, D. (1989). *Kommunikationsfähigkeit und computerunterstütztes Lernen*. Müller Botermann: Köln.
- Euler, D. (1994). *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung*. Botermann: Köln.
- Euler, D. (2002). Selbstgesteuertes Lernen mit Multimedia und Telekommunikation gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning (Register 4.1)*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst
- Euler, D. (2005). Qualitätsentwicklung in E-Learning-unterstützten Bildungsprogrammen. In Kerres, M. & R. Keil-Slawik (Hrsg.), *Hochschulen im digitalen Zeitalter: Innovationspotenziale und Strukturwandel* (355-368). Münster u. a.: Waxmann.

- Euler, D. (2008). Strategisches Management an Hochschulen. Theoretische Fundierungen und praktische Umsetzungsbeispiele. In Stratmann, J. & Kerres, M. (Hrsg.), *E-Strategy* (11-28). Waxmann: Münster u.a.
- Euler, D. (2016). Gestaltung von Veränderungsprozessen im Rahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert, D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (261-280). Springer.
- Euler, D., Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik*. 3. Aufl. Bern u.a.: UTB Haupt.
- Euler, D., Seufert, S. & Zellweger-Moser, F. (2008). Business Models for the Sustainable Implementation of E-Learning at Universities. In Adelsberger, H.H., Kinshuk, Pawlowski, J.M. & Sampson, D. (Eds.), *Handbook on Information Technologies for Education and Training* (295-315). Springer: Heidelberg.
- Gasser-Beck J., Roberto V., Schister R. (2015). Rechtswissenschaftliche Lehre im digitalen Zeitalter. In Gschwend L., Hettich P., Müller-Chen M., Schindler B., Wildhaber I. (Hrsg.), *Recht im digitalen Zeitalter* (73-82). Festgabe Schweizerischer Juristentag 2015 in St. Gallen, DIKE: Zürich, St. Gallen.
- Gebhardt, A. (2012). *Lernkulturen an Hochschulen – Entwicklung eines Lernkultureninventars und Analysen lernkultureller Phänomene* (Dissertation Nr. 4016, Universität St. Gallen). Bamberg: Difo
- Guhn, M. (2007). *Hochschulfinanzierung und Hochschulqualität. Eine interdisziplinäre Analyse zum Verhältnis beider Bereiche der Hochschulökonomie*. St.Gallen: Dissertation.
- Jenert, T. (2011). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit. Theoretische Grundlegung und empirische Analyse* (Dissertation Nr. 3960, Universität St. Gallen). Bamberg: Difo.
- Jenert, T. (2014). Implementing Outcome-Oriented Study Programmes at University: The Challenge of Academic Culture. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (2), 1-12.
- Jenert, T., Brahm, T. (2010). „Blended Professionals“ als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 124-145.
- Lenzen, D. (2014). *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.
- Lenzner, R., Johnson, S. S. (1997). Seeing things as they really are. *Forbes*, Vol. 159, Issue 5, 159(122-128).
- Martínez Alemán, A. M., Lynk Wartman, K. (2009). *Online Social Networking on Campus: Understanding What Matters in Student Culture*. New York & London: Routledge.
- McNay, I. (1995). From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. In T. Schuller (Hrsg.), *The Changing University?* (105-115). Buckingham: Open University Press.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall.
- Müller-Stewens, G., Lechner, C. (2001). *Strategisches Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Morris, D. (2002). *Peoplewatching*. London: Vintage.
- Multrus, F. 2004. *Fachkulturen: Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen*. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=972191909&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=972191909.pdf. Zugegriffen: 6. Januar 2015.
- Prosser, M., Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching, The experience in higher Education*. Oxford: Open University Press.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York, NY: Free Press.
- Schönwald, I. (2007). *Change Management in Hochschulen*. Köln: Eul Verlag.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (Hrsg.) (2012). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten*. Münster u.a.: Waxmann.
- Schultheis, F., Cousin P.-F., Roca i Escoda, M. (Hrsg.) (2008). *Humboldts Alptraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz.
- Senge, P. (2011). *Die Fünfte Disziplin* (11. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ulrich, D. (1997). *Human Resources Champions*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21, 1-19.

Wissenschaftsrat (2015). Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt.
Drs. 4925-15 des Wissenschaftsrats. Köln.