



# PERSPEKTIVEN AUF LEHRE

Journal for Higher Education and Academic Development

Herausgegeben von Dr.in Claudia Bade, Kathrin Franke und Tobias Weber

**Themenheft „Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected“ (D2C2)**

Gesine Wegner, Franziska Brenner, Markus Lohse, Katrin Rockenbauch und Sylvia Schulze-Achatz (Co-Hrsg.)

Ausgabe 2  
**2024**

# INHALT

- III** Editorial  
Gesine Wegner, Franziska Brenner, Markus Lohse, Katrin Rockenbauch und Sylvia Schulze-Achatz

## PERSPEKTIVEN

- 1** Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Spannungen innerhalb von Hochschulverbänden – eine Reflexion aus Perspektive der Verbundkoordination am Beispiel des Verbundprojektes Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected (D2C2)  
Ella Lindauer und Katrin Rockenbauch
- 10** Digitales Prüfen: eine Reise durch unwegsames Gelände  
Tobias Weber

- 19** Zwischen Täuschungsversuchen und kompetenzorientierten Prüfungen: Studieren und Lehren im Spannungsfeld von Didaktik, Bologna und Prüfungsrecht  
Marie-Theres Lewe

## PRAXISFORSCHUNG

- 29** Perspektivwechsel: SoTL und die Rolle von Hochschuldidaktiker:innen  
Franziska Brenner, Gesine Wegner, Cornelia Grunert und Juliane Baier
- 39** Students as Partners: Potenziale und Grenzen der Umsetzung in einem sächsischen Verbundprojekt  
Anna Beisenwenger, Saskia Junge, Julia Kleppsch, Sylvia Schulze-Achatz, Claudia Speicher und Tobias Weber

- 51** Forschung (hybrid) lehren und forschendes Lernen auf der Basis von „Students as Partners“ im Studium Soziale Arbeit – eine datensortentriangulierende Projektevaluation  
Markus Lohse, Katrin Naumann, Irina Panteleev und Alisa Schulze

## LEHRPRAXIS

- 62** Partizipativ lehren – die Kunst des Scheiterns und Lernens  
Katharina Bellinger und Joanna Maria Dauner
- 71** Wenn Studierende die Vorlesung halten – ein kollaboratives Lehrformat  
Fabian Taubert, Daniel Potts, Ulrike Rada und Katrin Rockenbauch

# EDITORIAL

## Auf dem Weg zur Hochschulbildung der Zukunft

Lassen Sie uns unter Einbeziehung eigener Vorstellungen<sup>[1]</sup> sowie ChatGPT<sup>[2]</sup> generierter Antworten ein Bild skizzieren, wie deutsche Hochschullehre in zehn Jahren mittels Integration virtueller Technologien, künstlicher Intelligenz und vernetzter Systeme aussehen kann: Zugänge zu Hochschulbildung sind freier und flexibler und unter Umständen effektiver als heute. In offenen, digital vernetzten Lernräumen und Co-Working-Spaces sehen wir Studierende und Lehrende in Kleingruppen zusammensitzen – auf sommerlich grünem Rasen oder in bunten, offenen Sitzgruppen – und sich bei einer Tasse Kaffee oder Tee austauschen. Gegenstand ihrer Gespräche und Diskussionen sind Theorien, Forschungsdesigns und deren Ergebnisse, davon abgeleitete Erkenntnisse und Einsichten und/oder Fragen, die sie zuvor als Denkanstöße und Lernimpulse in virtuellen, synchronen oder asynchronen Lehr-Lern-Phasen gewonnen haben. Andere Studierende erarbeiten sich neue Fachinhalte allein oder gemeinsam im Austausch mit ihren Kommiliton:innen an verschiedenen Orten, so beispielsweise am Hochschulstandort, am studentischen Arbeitsplatz, im Büro oder beim Praxis-

partner, teils auch daheim oder auf dem Campus der Hochschule in Übersee, an der sie gerade ihr Auslandssemester verbringen. Sie nutzen dafür die barrierefreien und für sie am besten geeigneten Lernmaterialien – von Texten über Videos hin zu VR-/AR-Modellierungen. Diese stellen ihnen die Lehrenden aus umfassenden freien Bildungsressourcen über virtuelle energieeffiziente Campusplattformen auf sozial verantwortlichen und fair produzierten Endgeräten bereit. Studierende können diese Materialien verwenden, eigene Erfahrungen damit sammeln und diese anschließend bewerten. Auf diese Weise geben sie Rückmeldung und optimieren damit die künftige Auswahl. In automatisierten Tests oder Peer-Reviews erhalten sie außerdem Feedback zu ihrem Lernfortschritt bei der Bewältigung ihrer Lernaufgaben. Im Labor entdecken wir Studierende, die ihr Praktikum durchführen, auch hier Erfahrungen reflektieren und generierte Erkenntnisse und Einsichten digital dokumentieren. Ihre (Labor-)Einführung haben sie online absolviert. Der Versuchsaufbau sowie -ablauf ist bereits aus einer vorab durchgeführten virtuellen Simulation bekannt. In dieser haben sie erfahren, was passieren kann, wenn ein Schritt im Ablauf vergessen oder nicht exakt wie vorgesehen ausgeführt

wird. Keine Angst: Vor Ort wird es keine Explosion geben. Über einen virtuellen Begegnungsort verfolgen Tandempartner:innen den Versuch live, wodurch Studierende unabhängig von ihrer physischen Präsenz teilnehmen können und gleichzeitig der Materialverbrauch in den Laboren reduziert werden kann. Die virtuell Teilnehmenden kommentieren, unterstützen und geben Tipps. Ihren Lernprozess begleiten Lehrende – unterstützt von Künstlicher Intelligenz, die individuelle Lernpfade vorschlägt und damit adaptive Lernwelten schafft.

Ob diese Vision in diesen Details oder anderen – heute noch nicht vorstellbaren – Ausprägungen flächendeckend Wirklichkeit sein wird und ob dies schon in zehn Jahren oder erst etwas später (oder doch schon früher?) geschieht, kann auch ChatGPT nur orakeln. Ob diese Vision uns hoffnungsfroh stimmt oder erschreckt, hängt von unseren individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen sowie unserer Neugier und Freude am Ausprobieren, jedoch auch von äußeren, beispielsweise rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen ab. Sind wir bereit, Lehre und Studium künftig als einen partnerschaftlichen Prozess zu gestalten und zu leben,

- 1 Die Vorstellungen der Autor:innen sind unweigerlich von einschlägigen Publikationen und Positionspapieren geprägt (z. B. Horizon Report 2022, Wissenschaftsrat 2022 sowie Ehlers 2020).
- 2 ChatGPT 3.5: Persönliche Kommunikation, 28.2.2024. Prompt: „Bitte schreibe mir einen Textentwurf für einen wissenschaftlichen Beitrag dazu, wie die Hochschullehre unter dem Einfluss digitaler Medien im Jahr 2030 aussehen könnte. Berücksichtige dabei: Laborlehre, Seminar, Vorlesung und Gestaltung des Campus.“

Neues auszuprobieren – auch auf die Gefahr, beim ersten, zweiten oder dritten Versuch zu scheitern? Auch stellt sich die Frage, ob Hochschulen ihren Angehörigen die nötige technische, beratende und personelle Unterstützung (an-)bieten können. Wenn ja, dann kommen wir dieser Vision sicherlich schnell näher. Einen – aus unserer Perspektive als Herausgeber:innen dieses Themenheftes – innovativen Schritt in Richtung dieser Vision geht das Projekt „Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected (D2C2)“, welches Digitalisierung in der Hochschullehre gemeinsam mit Lehrenden und Studierenden weiterentwickelt.

### D2C2: Ein kurzes Akronym mit viel Inhalt

Der Projekttitel D2C2, der passend zur skizzierten Vision etwas futuristisch anmutet, wird seit 2022 an zehn sächsischen Hochschulen, der Berufsakademie Sachsen sowie dem Arbeitskreis E-Learning mit Leben gefüllt. Koordiniert wird das Projekt durch die Hochschuldidaktik Sachsen (s. Abb. 1).



Abb. 1: Übersicht der am Projekt D2C2 beteiligten Partner:innen

Obgleich sich die Projektaktivitäten an den einzelnen Hochschulen flexibel den dortigen Gegebenheiten und Bedarfen anpassen, sind für die gemeinsame Arbeit zwei Prinzipien zentral und handlungsleitend: Im Mittelpunkt steht 1.) eine disziplinspezifische und 2.) eine partizipative Auseinandersetzung mit Digitalisierung in der Lehre. Ziel ist es, in fünf Fachbereichen einen sachsenweiten Austausch zu etablieren und so eine Zusammenarbeit bei der Erforschung und Entwicklung neuer (teil-)digitalisierter Lehr-Lern-Szenarien anzuregen. Dem *Students as Partners*-Ansatz folgend (vgl. Healey et al. 2016) soll dies partizipativ – das heißt unter Einbeziehung Studierender auf allen Ebenen der Lehrentwicklung – geschehen.

Die sich seit 2022 etablierenden fachspezifischen Professional Learning Communities (fPLCs) in den Bereichen Informatik, Ingenieurwissenschaften,

Psychologie, Kunst & Gestaltung sowie Soziales & Gesundheit sind als Zukunftswerkstätten zu verstehen, die dazu dienen, Digitalisierungsprozesse rund um das Lehren, Lernen und Prüfen im sächsischen Hochschulraum aus den jeweiligen Disziplinen heraus zu begleiten, kritisch zu hinterfragen und voranzubringen. Nachdem die Communities erfolgreich durch D2C2 initiiert wurden, betreuen bis zum Ende der Projektlaufzeit je ein bis zwei Mitarbeitende die weitere Entwicklung und Zusammenarbeit. Begleitet werden jene Community-Koordinator:innen und die Mitglieder ihrer Netzwerke durch Kolleg:innen im sogenannten Digital Change Support (DCS). Diese unterstützen durch lokale Vernetzungs- und Beratungstätigkeiten an den einzelnen Hochschulstandorten den Auf- und Ausbau der Communities und begleiten (medien-)didaktisch – dem Ansatz des *Scholarship of Teaching and Learning* folgend (vgl. Huber 2014) – Lehrende bei der Untersuchung und Weiterentwicklung ihrer Lehre.

Dabei bilden sie auch eine wichtige Schnittschnelle zwischen den fachspezifischen Communities und den inhaltlichen Schwerpunkten des Projektes. In sogenannten Digital Turning Points (DTPs) wird zu vier zentralen Themen gearbeitet: 1.) der Förderung von Digital Skills, insbesondere im grundständigen Studium, 2.) der Weiterentwicklung (teil-)digitalisierter Lehre in Werkstätten und Laboren, 3.) der Erweiterung eines OER-Aufgabenpools und Umsetzung anspruchsvoller Lehr-Lern-Settings in

der Mathematik sowie 4.) dem sachsenweiten Austausch zwischen Hochschulleitungen und relevanten Akteur:innen zum Thema „Digitale Prüfungen“.

Mit der Koppelung der fachspezifischen Netzwerke an diese thematischen Schwerpunkte beabsichtigt das Projekt, eine Breitenwirksamkeit zu erreichen und damit nachhaltige Veränderungen im sächsischen Hochschulraum anzustoßen. Die folgenden Beiträge in diesem Heft geben einen ersten Einblick in das bereits Erreichte, die im Projekt gesammelten und reflektierten Erfahrungen sowie die daraus abgeleiteten Erkenntnisse. Gleichzeitig werden Herausforderungen adressiert, die es noch zu bewältigen gilt. Eines wird dabei besonders klar: Nur durch eine Zusammenarbeit von Lehrenden, Studierenden und Hochschuldidaktiker:innen auf Augenhöhe können Chancen der Digitalisierung für die Lehre bestmöglich genutzt und ihre Herausforderungen gemeistert werden.

Gefördert wird das Projekt durch die Stiftung für Innovation in der Hochschullehre, die mit ihrer Förderlinie „Hochschullehre durch Digitalisierung stärken“ zunächst von August 2021 bis Juli 2024 die Finanzierung gewährleistete. Eine kürzlich bewilligte Verlängerung ermöglicht darüber hinaus eine Weiterführung des Projektes bis Dezember 2025. In dieser Zeit wird sich das Projekt gezielt der Verstärkung dessen widmen, was im bisherigen Projektverlauf entstanden ist. In weiteren Fachjournalen,

in dem [Blog der Hochschuldidaktik Sachsen](#) sowie über Social Media (s. [Instagram](#), [BlueSky](#), [Facebook](#)) werden wir bis Ende 2025 über weitere Projektergebnisse berichten. Bis dahin wünschen wir spannende Erkenntnisse und Anregungen bei der Lektüre dieses Themenheftes.

### Überblick der Beiträge

Koordiniert werden die umfangreichen Aktivitäten des Verbundes von Katrin Rockenbauch und Ella Lindauer. In ihrem Perspektiven-Artikel reflektieren sie aus ihrer Rolle (als Verbundkoordination) die „Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Spannungen innerhalb von Hochschulverbänden“. Die Autorinnen analysieren anhand von Spannungsfeldern in Hochschulverbänden die Komplexität und Dynamik der Koordinationsaufgabe. Dabei reflektieren sie das eigene Handeln und geben Anregungen für die Professionalisierung von Verbundkoordinationen. Ihrem Blick auf das Gesamtprojekt folgen Beiträge zu einzelnen Schwerpunkten und Zielen der Verbundarbeit.

In einem zweiten Perspektiven-Artikel widmet sich Tobias Weber der Arbeit des Digital Turning Points Digitales Prüfen. Er reflektiert dessen Verlaufs- und Ergebnisebene auf der Basis von Delphi-Befragungsdaten. Dabei wird das Prüfungssetting sowohl für Studierende als auch für Lehrende als komplexes Geschehen beschrieben, in dem einerseits didaktische, technische, organisatorische und rechtliche

Handlungsebenen zusammenfinden. Andererseits ergeben sich aus dem Zusammentreffen dieser verschiedenen Ebenen immer wieder begriffliche und/oder rechtliche Unklarheiten. Hier bedarf es Weber zufolge zukünftig einer noch beharrlicheren Transformation des Prüfverständnisses weg von Produkt- und hin zu Prozessbewertungen und stetiger hochschuldidaktischer Expertise und Beratung für regelmäßige, begriffsbezogene Klärungsoffensiven und rechtliche Grauzonenreduktion.

Marie-Theres Lewe greift den von Weber skizzierten Themenkomplex auf und betrachtet diesen aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In ihrem Beitrag kommentiert sie ein periodisch zirkulierendes und dennoch stetig aktuelles Thema von Leistungserbringung und Leistungsmessung im akademischen Kontext. Gerade vor dem Hintergrund einer weiter voranschreitenden Digitalisierung akademischer Lehr-Lern-Szenarios und einem zunehmenden Einfluss von KI-Tools auf wissenschaftliches Arbeiten zeichnen sich Veränderungen im Prüfungswesen ab. Diesbezüglich konstatiert sie einerseits ein wachsendes Misstrauen von Lehrenden gegenüber Studierenden in Prüfungssituationen, die tatsächlich eigene Lernleistung abzurufen sowie einen damit einhergehenden, latenten Generalverdacht fortwährender Täuschungsversuche. Andererseits diskutiert sie den Status Quo hochschuldidaktischer Diskurse und skizziert perspektiventriangulierend das Aufeinandertreffen von bildungspolitischen, rechtlichen und

didaktischen Logiken im Prüfungssetting. Schließlich bespricht Marie-Theres Lewe konstruktiv-kritisch die seit Bologna vorherrschende Kompetenzorientierung und plädiert stattdessen für eine stärkere Didaktisierung und Orientierung auf den Prozess.

Es folgen drei Beiträge der Rubrik Praxisforschung, die sich zwei zentralen Ansätzen des D2C2-Projektes widmen. So ist es eines der Ziele des Projektes, den Ansatz *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) an sächsischen Hochschulen zu fördern und Lehrende bei der Untersuchung und Weiterentwicklung ihrer Lehre zu begleiten. Im Rahmen eines *Scholarship of Academic Development* (SoAD)-Beitrages fragen Juliane Baier, Franziska Brenner, Cornelia Grunert und Gesine Wegner, welche Rolle Hochschuldidaktiker:innen bei der Begleitung von SoTL-Projekten zukommt. Erhebungen ihrer sachsenweiten Umfrage zeigen, welche Aufgaben Hochschuldidaktiker:innen im Bereich SoTL in Sachsen übernehmen bzw. übernehmen möchten. Als eine Möglichkeit der zukünftigen Zusammenarbeit schlagen die Autorinnen eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Hochschuldidaktiker:innen als Co-Forscher:innen vor. Dies sei zum Vorteil beider Gruppen: Zeitersparnis und vertiefte fachliche Einblicke könnten Ergebnisse künftiger Partnerschaften sein.

Ein weiterer konzeptueller Ansatz, den das Projekt D2C2 fokussiert, ist *Students as Partners* (SaP).

Das Projekt zielt darauf ab, auf unterschiedlichen Ebenen Studierende in den Mittelpunkt zu rücken, indem diese mehr (mit-)entscheiden und z. B. auch eigenständig Projekte bestimmen und umsetzen können – zum einen in der Hochschullehre, zum anderen in der Projektarbeit selbst. Doch das ist gar nicht so einfach. Was auf Projektebene förderliche und hinderliche Faktoren der Partizipation studentischer Beschäftigter darstellt, untersuchen Anna Beisenwenger, Saskia Junge, Julia Kleppsch, Sylvia Schulze-Achatz, Claudia Speicher und Tobias Weber in ihrem Beitrag. Im Juni 2023, also in der Mitte der Projektlaufzeit, führten sie eine SoAD-Erhebung zur Umsetzung von SaP mit neben- und hauptberuflich Beschäftigten im Verbund durch. Die Kategorien „personelle Ressourcen“, „strukturelle Schwierigkeiten“ sowie die „Arbeitsausstattung“ werden als Hemmnisse für die Umsetzung von SaP innerhalb des Projektes genannt, während „Zusammenarbeit“ und die „persönliche Arbeitsweise“ als die zwei wichtigsten Promotoren für SaP im Projekt bezeichnet werden. Verbesserungsvorschläge zugunsten von SaP sehen die Projektmitarbeitenden u. a. in weniger Verwaltungsaufwand und einem höheren Stundenanteil für die studentischen Mitarbeitenden bei längerfristiger Laufzeit der Verträge.

Der Beitrag „Forschung (hybrid) lehren und forschendes Lernen auf der Basis von *Students as Partners* im Studium Soziale Arbeit – Eine Datensorten-triangelnde Projektevaluation“ von Markus Lohse, Katrin

Naumann, Irina Panteleev und Alisa Schulze analysiert die Erfahrungen von Studierenden der Sozialen Arbeit, die zwei Semester in einem hybriden Lehr-Lern-Setting forschend gelernt haben. Dabei ermöglichen die Autor:innen durch ihre Praxisforschung Einblicke in die Bewertung des *Students as Partners*-Ansatzes sowie hybrider Lehr-Lern-Settings aus studentischer Perspektive. Wichtige Erkenntnisse des Projekts sind, dass in Lehrveranstaltungen, die dem SaP-Ansatz folgen, ausreichend Zeit für den Aushandlungs- und Erklärungsprozess sowie für regelmäßige Reflexionsanlässe eingeplant werden müssen. In Bezug auf hybride Lehr-Lern-Settings teilen die Autor:innen außerdem Handlungsempfehlungen für die technische und organisatorische Gestaltung.

Dass die erfolgreiche Umsetzung von *Students as Partners* trotz großer Bemühungen auch scheitern kann, wird im folgenden Beitrag in der Rubrik „Lehrpraxis“ deutlich. Dialogisch reflektieren Katharina Bellinger und Joanna Maria Dauner eine gemeinsame Lehrveranstaltung im Bachelorstudiengang Design und diskutieren die Herausforderungen bei der Integration des *Students as Partners*-Ansatzes in die eigene Lehre. Mit viel Mut zur Ehrlichkeit thematisieren sie persönliche Zweifel und Hoffnungen und identifizieren so folglich auch strukturelle und fachspezifische Probleme, die es bei einer partizipativ gestalteten Lehre im Design-Studium zu beachten gilt. Als eindrucksvolles Plädoyer wirbt der Beitrag für eine offene Fehlerkultur und einen langen Atem,

den es im derzeitigen Hochschulsystem braucht, um Lehr-Lern-Beziehungen langfristig im Sinne des SaP-Ansatzes zu verbessern.

Abschließend erlaubt der Artikel „Wenn Studierende die Vorlesung halten – ein kollaboratives Lehrformat“ einen weiteren Einblick in die Lehrpraxis. In ihrem Beitrag untersuchen Fabian Taubert, Daniel Potts, Ulrike Rada und Katrin Rockenbauch Lehrveranstaltungen der Mathematik an der Technischen Universität Chemnitz – einem Fachbereich, an dem das Format des Inverted Classroom seit mehreren Jahren in verschiedenen Variationen umgesetzt wird. In einem kollaborativen Lehrformat, das über den typischen Inverted Classroom hinausgeht, halten Studierende selbst die Vorlesung und die Lehrperson nimmt entgegen klassischer Formate in der Mathematik eine rein moderierende und unterstützende Rolle ein. Der Beitrag diskutiert Vor- und Nachteile dieses Ansatzes, reflektiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterveranstaltungen und gibt Empfehlungen zur eigenen Umsetzung, die insbesondere in Bezug auf die Bereitstellung geeigneter Materialien und Übungen hilfreiche Impulse bieten.

Wir möchten es nicht versäumen, allen Autor:innen sowie den Herausgeber:innen und Gutachter:innen des Journals ganz herzlich für ihre wertvollen Beiträge, Kommentierungen und ihre Unterstützung zu danken. Ihr Engagement und ihre Expertise bereichern diese Ausgabe und setzen wichtige weitere

Impulse für die Hochschullehre der Zukunft. In diesem Sinne wünschen wir den Lesenden eine anregende Lektüre, die Lust auf Verbundarbeit und die Lehre von morgen macht!

*Gesine Wegner, Franziska Brenner, Markus Lohse, Katrin Rockenbauch und Sylvia Schulze-Achatz*

## Literatur

EDUCAUSE (2022). Horizon Report® Teaching and Learning Edition. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2022/4/2022hrteachinglearning.pdf?la=en&hash=6F6B51DFF485A06DF6BDA8F88A0894EF9938D50B> (06.05.2024)

Ehlers, Ulf-Daniel (2020). Future Skills. Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-29297-3> (06.05.2024)

Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as partners: Reflections on a conceptual model. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2). <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.2.3> (01.04.2024)

Wissenschaftsrat (2022). Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9848-22.pdf?blob=publicationFile&v=14> (06.05.2024)

Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jthead.57

# Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Spannungen innerhalb von Hochschulverbänden – eine Reflexion aus Perspektive der Verbundkoordination am Beispiel des Verbundprojektes Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected (D2C2)



Ella Lindauer<sup>1</sup> und Katrin Rockenbauch<sup>2</sup>

## Abstract

In diesem Artikel reflektiert die Verbundkoordination des hochschulübergreifenden Verbundprojektes D2C2 über Herausforderungen bei der Koordination eines großen Hochschulverbundes. Dies geschieht auf Grundlage der Spannungsfelder in Hochschulverbänden, die von Bosse & Würmseer (2020) beschrieben wurden. Ziel des Artikels ist die Reflexion des eigenen Handelns im Sinne einer Beobachtung der eigenen Situation, um damit einen Beitrag zur Professionalisierung der Aufgaben von Verbundkoordinationen in Hochschulverbänden zu leisten und als Inspirationsquelle für die Forschung in diesem Feld zu dienen.

## Keywords

Hochschulverbund; Hochschullehre; Spannungsfelder; Projektkoordination; Verbundbegleitung; Interventionen

- 1 Ella Lindauer  
Kordinatorin des sachsenweiten Verbundprojektes D2C2 mit Fokus Qualitätssicherung, Geschäftsstelle der Hochschuldidaktik Sachsen, Leipzig  
[ella.lindauer@hd-sachsen.de](mailto:ella.lindauer@hd-sachsen.de)
- 2 Dr.in Katrin Rockenbauch  
Kordinatorin des sachsenweiten Verbundprojektes D2C2, Geschäftsstelle der Hochschuldidaktik Sachsen, Leipzig  
[katrin.rockenbauch@hd-sachsen.de](mailto:katrin.rockenbauch@hd-sachsen.de)



## 1. Hinführung

Die Anzahl von Hochschulverbänden steigt, was stark mit der Politik der Mittelgeber:innen zusammenhängt, die Verbundprojekte vermehrt fördert (Ladwig & Arndt 2021). Die Beforschung hochschulübergreifender Zusammenarbeit in ihren verschiedenen Konstellationen hat damit einen Aufschwung erfahren, wobei unterschiedliche Begrifflichkeiten für den formalen Rahmen der Zusammenarbeit verwendet werden (u.a. Maschwitz et al. 2019; Metag et al. 2018; Ladwig & Arndt 2021). Ladwig und Arndt (2021) nutzen den Terminus Verbund „als neutralste Bezeichnung“ (ebd., 107) und definieren Landeshochschulverbände als „regionale Zusammenarbeit im Rahmen von formalisierten Hochschulverbänden innerhalb der Grenzen einzelner Bundesländer“ (ebd., 12).

Als besonders divers wird die Rolle der Koordination von Hochschulverbänden beschrieben. In vielen Hochschulverbänden ist die Koordination Aufgabe der Geschäftsstelle, die wiederum als vermittelnde und moderierende Instanz zwischen der Leitungsebene und dem Gesamtverbund (operative Ebene) agiert (Bosse & Würmseer 2020, 19f.). So verhält es sich auch im Verbundprojekt „Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected“ (D2C2), das wir als Koordination aus der Geschäftsstelle der Hochschuldidaktik Sachsen (HDS) heraus begleiten. Dieser Artikel dokumentiert das an uns selbst wahrgenommene Handeln als Projektkoordination. Wir reflektierten dieses entlang

der drei Spannungsfelder nach Bosse und Würmseer (2020). Die gemeinsame Reflexion erfolgte in zwei Treffen nach zwei Jahren Verbundkoordination. Dabei entstanden drei den Spannungsfeldern zugeordnete Listen von Herausforderungen bzw. Empfehlungen zum Umgang mit diesen. Tätigkeiten, die wir den drei Spannungsfeldern nicht eindeutig zuordnen konnten, sind nicht Teil dieses Artikels. Wir betonen, dass es sich hierbei um keine wissenschaftliche Untersuchung handelt, sondern um eine Praxisreflexion. Mit der Offenlegung unserer projektspezifischen Herausforderungen und Interventionen sowie der daraus abgeleiteten Empfehlungen möchten wir zu einer weiteren Professionalisierung der Verbundarbeit und deren Koordination beitragen.

## 2. Konkretisierung

In diesem Kapitel stellen wir zunächst das Projekt D2C2 und die verschiedenen Spannungsfelder vor, bevor wir uns über den von Bosse und Würmseer erarbeiteten theoretischen Zugang unserem Agieren innerhalb des Verbundprojekts D2C2 nähern.

### 2.1 Zum Projekt D2C2

Ziel des Projektes D2C2 ist es, Digitalität in der Lehre von fünf Fachbereichen (Ingenieurwissenschaften, Informatik, Kunst & Gestaltung, Gesundheit & Soziales sowie Psychologie) zu fördern, indem

sachsenweite Lehrenden-(Studierenden-)Netzwerke, sogenannte fachspezifische Professional Learning Communities (fPLC), aufgebaut werden. Vornehmlich sollen entlang von vier thematischen Schwerpunkten (Digital Turning Points, DTP) (digitalisierte Labore & Werkstätten (1), Vermittlung von Digital Skills (2), Erstellung eines digitalen Aufgabenpools in der Mathematik (3) und Digitales Prüfen (4)) die Entwicklung von innovativen Lehr-Lern-Szenarien vorangetrieben werden. Die entwickelten Szenarien werden entsprechend dem Ansatz Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) pilotiert und evaluiert. Dazu sind an allen Verbundhochschulen Personen angestellt, die diese Entwicklungen begleiten und unterstützen (Digital Change Support, DCS). Die hellgrünen Kästchen in Abbildung 1 zeigen die Mitarbeitenden der drei Arbeitsgruppen (fPLC, DCS und DTP), die im engen Austausch mit der Koordination stehen und gemeinsam den Verbund D2C2 bilden (vgl. Webseite Projekt [D2C2](#)).

### 2.2 Spannungsfelder in Hochschulverbänden

Bosse und Würmseer (2020) haben im Rahmen einer qualitativen Untersuchung von 71 Hochschulverbänden spezifische Herausforderungen sowie die Spannungsfelder, in denen diese Herausforderungen eingebettet sind, herausgearbeitet. Sie beschreiben drei Spannungsfelder in der Verbundarbeit, in denen jeweils zwei entgegengesetzte Kräfte wirken:

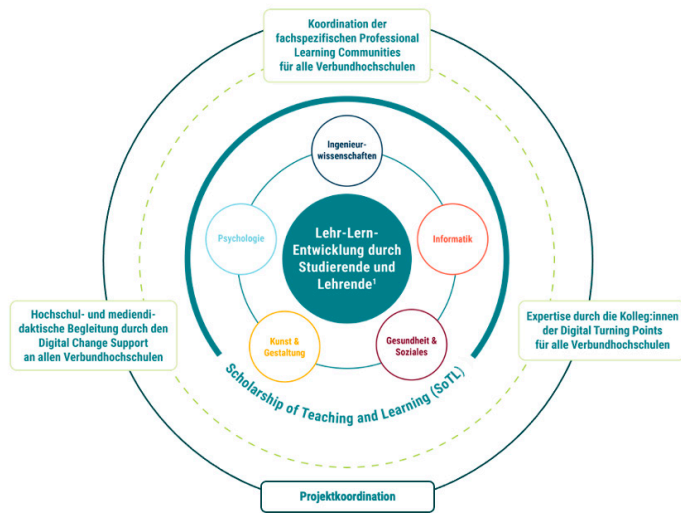


Abb. 1: Überblick zum Projekt D2C2

Unterschiedlichkeit vs. gemeinsame Ziele (1.), Konkurrenz vs. Kooperation (2.) sowie Wandel vs. Kontinuität (3.) und charakterisieren diese wie folgt (ebd. 25ff.):

1. Die Zusammenarbeit zwischen den Verbundhochschulen oder einzelnen Projektkolleg:innen wird zum einen beeinflusst von einer vielfältigen Verbundkonstellation aus unterschiedlichen Hochschultypen, Fachkulturen oder Statusgruppen und zum anderen von dem Anspruch, trotz dieser Unterschiedlichkeit an einem gemeinsamen Ziel

zu arbeiten (Unterschiedlichkeiten vs. gemeinsame Ziele).

2. Darüber hinaus sollen Organisationen, die zunächst mit bestimmten Alleinstellungsmerkmalen beispielsweise um Studierende konkurrieren, nun Erfahrungen und Ressourcen teilen oder gar Gemeinsames erarbeiten (Konkurrenz vs. Kooperation).
3. Zuletzt gilt es, die Stabilität des Verbunds zu erhalten und gleichermaßen in der Lage zu sein, interne und externe Veränderungen zu ermöglichen (Wandel vs. Kontinuität).

Wie stark die Spannungen bzw. Kräfte innerhalb eines jeden Spannungsfeldes wirken, variiert. So wird das erste Spannungsfeld beispielsweise dadurch beeinflusst, wie heterogen die einzelnen Verbundhochschulen und deren Zielstellungen sind. Bosse & Würmseer (2020) konstatieren, dass eine hochschulübergreifende Zusammenarbeit eines geeigneten Umgangs mit der Unterschiedlichkeit sowie ein Austarieren der gegensätzlichen Kräfte bedürfe (ebd., 30). In unserer Reflexion kamen wir zu dem Schluss, dass der Projektkoordination hierbei eine wesentliche Rolle zukommen kann.

Ziel des Artikels ist es daher, zum einen entlang der Spannungsfelder konkrete Herausforderungen in der Zusammenarbeit im Verbundprojekt D2C2 darzustellen. Zum anderen sollen die hauptsächlich von der Projektkoordination im Verbund initiierten oder geplanten Lösungsansätze zum Umgang mit diesen

Herausforderungen aufgezeigt werden. Für manche Herausforderungen lassen sich weitere Ursachen finden. Wir nehmen in diesem Perspektiven-Artikel jedoch primär Bezug auf die beschriebenen Spannungsfelder und möchten für die in ihnen enthaltenen bzw. durch sie entstehenden Problembereiche sensibilisieren.

Im Folgenden widmen wir uns den einzelnen Spannungsfeldern.

### 3. Auseinandersetzung mit den Spannungsfeldern im Projekt D2C2

Für jedes Spannungsfeld erläutern wir zunächst, wie sich dieses in unserem Projekt zeigt und welche Herausforderungen sich ergeben. In einem weiteren Schritt kommen wir zu Umgangsweisen und Haltungen, die wir für hilfreich erachten oder beschreiben begünstigende Faktoren, von denen wir annehmen, dass sie die Spannung zwischen beiden Polen eines Spannungsfeldes ausgleichen können.

#### 3.1 Unterschiedlichkeiten vs. gemeinsame Ziele

Wie zuvor ausgeführt, geht es bei diesem Spannungsfeld darum, trotz der Unterschiedlichkeiten der Verbundpartner:innen gemeinsam an Zielen zu arbeiten. Die Unterschiedlichkeiten zwischen

Hochschultypen, Strukturen, Prozessen, Kulturen und Fachbereichen und weiterer Dimensionen zeigen sich im Projekt D2C2 auf unterschiedlichen Akteur:innenebenen: auf Ebene der Projektleitungen, auf Ebene der Verbundmitarbeitenden und auf Ebene der Lehrenden (also z.B. Teilnehmenden in Lehrnetzwerken).

Aus den benannten Unterschiedlichkeiten resultierte vor allem in der Phase des Projektstarts ein sehr hoher Erklärungsbedarf (z.B. hinsichtlich der dem Antrag zugrunde liegenden Theorien, facheigener Denk- und Handlungsweisen u.ä.) auf allen Seiten, der viel Zeit benötigte und außerdem dem Wunsch und Zeitdruck, mit schnellen Schritten voranzukommen, widersprach. Wir nehmen wahr, dass falsche Vorannahmen z.B. über Prozessabläufe an anderen Hochschulen ein Fallstrick sein können, der manches Vorhaben von Mitgliedern einer einzelnen Hochschule scheitern lässt.

Welche Verhaltensweisen der Projektkoordination erachten wir in diesem Spannungsfeld als hilfreich bzw. zielführend, um den Unterschiedlichkeiten Raum zu geben? Welche weiteren begünstigenden Faktoren sehen wir? Es folgen unsere Schlussfolgerungen und Empfehlungen, die wir aus unseren positiven wie negativen Beobachtungen zum Umgang mit diesem Spannungsfeld benennen möchten:

Die Koordination sollte:

- Kolleg:innen am jeweiligen Hochschulstandort, die nicht in das Verbundprojekt involviert sind, dafür sensibilisieren, dass Verbundarbeit vor allem in der Anfangsphase Zeit braucht und z.B. adäquate Arbeitsweisen teilweise gemeinsam diskutiert werden müssen. Die einzelnen Hochschulziele stehen also zunächst im Hintertreffen, zugunsten der Festlegung konkreter gemeinsamer Projektziele und Arbeitsweisen.
- eine interessierte und verständnisvolle Haltung gegenüber den Verbundkolleg:innen bzw. deren Perspektive bzgl. der Eingebundenheit an der jeweiligen Hochschule einnehmen.
- sich bewusst machen, dass sich Umgebungsbedingungen an den Hochschulen ändern können und es daher hilfreich ist, sich mind. von Zeit zu Zeit diesbezüglich zu vergewissern.
- gemeinsame Ziele setzen, die eine erfolgreiche Zusammenarbeit notwendig machen.
- Deadlines vereinbaren und nach Absprachen asynchrones Arbeiten ermöglichen.
- sich bewusst machen, dass die Zusammenarbeit in der Tendenz leichter bzw. einfacher wird, je länger man im Verbund zusammenarbeitet.
- Konzepte oder Prinzipien im Verbundantrag festlegen, die in allen Teilbereichen des Projektes Anwendung finden – in D2C2 z.B. SoTL und SoAD sowie Decoding the Disciplines (DtD) und Students as Partners (SaP). Diese Konzepte und

entsprechende Weiterbildungen schaffen Gemeinsamkeiten, weil diese überall Anwendung finden und der Austausch dazu als wertvoll erlebt wird.

- zu Projektbeginn Ist-Stands-Erhebungen zu den unterschiedlichen Zielen des Verbundprojektes durchführen, um Unterschiedlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten in Zahlen abzubilden und auf dieser Grundlage das weitere Vorgehen abzustimmen.
- im Verbundantrag Ziele formulieren, die
  - zum einen ausreichend Raum lassen, sodass einzelne Hochschulen ihre Interessen darin wiederfinden
  - und zum anderen ausreichend klar formuliert sind, sodass die Projektmitarbeitenden vor allem in der Phase des Projektstartes, bei dem eine Übersetzung und Aneignung der Projektziele durch die Mitarbeitenden stattfinden muss, hinreichend orientiert sind.
- unterschiedliche Formate der Zusammenkunft auf Ebene der Verbundkolleg:innen einführen/etablieren, die den formalen und informellen Austausch digital und in Präsenz ermöglichen und unterschiedliche Ziele fokussieren, bspw. informieren, weiterbilden, entwickeln, Feedback ermöglichen (vgl. Blogartikel zu Austauschformaten im digitalen Raum). Damit wird unterschiedlichen Bedarfen Raum gegeben und eine Arbeit an gemeinsamen Zielen ermöglicht.

- fördern bzw. befürworten, dass Veranstaltungsreihen für Lehrende etabliert werden, die die Unterschiedlichkeit im Verbund sichtbar werden lassen und dadurch der Synergie und Bereicherung dienen. Im Projekt D2C2 sind die Formate wie die Werkstatt- und Laborpause, in der Lehrende sachseweit und fachübergreifend Labor- und Werkstattarbeit online vorstellen (vgl. Webseite [Open Lab](#)).
- fördern bzw. befürworten, dass im Verbund Lösungen entwickelt werden, die für viele Lehrende in unterschiedlichen Fachbereichen nutzbar sind. Dazu zählt im Projekt D2C2 z.B. die Erarbeitung einer datenschutzkonformen [Quiz App](#).

Die geschilderten Maßnahmen und Verhaltensweisen tragen aus unserer Erfahrung dazu bei, dass das Spannungsfeld Unterschiedlichkeit vs. Gemeinsamkeit in einer für alle Beteiligten produktiven Balance gehalten werden kann. Als Projektkoordination sehen wir auf der einen Seite die Aufgabe, Gemeinsamkeiten aufzuzeigen, zu schaffen bzw. zu ermöglichen und auf der anderen Seite die Unterschiedlichkeiten anzunehmen und nutzbar zu machen.

### 3.2 Konkurrenz vs. Kooperation

Bei diesem Spannungsfeld geht es darum, dass Hochschulen sich in einer Konkurrenzsituation befinden und – abhängig von räumlicher Distanz sowie Forschungs- und Studienausrichtung – um

Ressourcen wie Gelder, Studierende und z.T. auch Arbeitskräfte konkurrieren (Bosse & Würmseer 2020; Kosmützky 2023). Wir beobachten, dass vor allem bei Hochschulen, die sich im Hochschultyp und in fachlichen Schwerpunkten ähneln, sich mit zunehmender räumlicher Nähe das Konkurrenzempfinden verstärkt. Kooperation und Konkurrenz schließen jedoch einander nicht aus, sondern sind „in spannungsreicher Gleichzeitigkeit aufeinander bezogen“ (Szöllösi-Janze 2021, 245).

Im Projekt D2C2 zeigt sich dieses Spannungsfeld bisher in unterschiedlichen Akteursgruppen. Beispielsweise schien innerhalb der Lehrenden-(Studierenden)-Netzwerke (fPLCs) die Skepsis anfänglich teilweise groß, was die Zusammenarbeit innerhalb einer hochschulübergreifenden fachspezifischen Gruppe von Lehrenden anbelangt. Der Wunsch einzelner Hochschulen, sich Standortvorteile durch ihre Alleinstellungsmerkmale zu sichern, ist möglicherweise in Fachbereichen, die einen starken Rückgang an Studierenden verzeichnen, besonders groß. Darin könnte ein geringeres Interesse gründen, an einem hochschulübergreifenden Lehrenden-Netzwerk teilzunehmen bzw. darin Inhalte zu teilen.

Ein weiteres Beispiel für dieses Spannungsfeld ist eine gemeinsame Befragung von Lehrenden und Studierenden, auf die sich innerhalb der Projektantragsphase alle Hochschulen einigten mit dem Ziel, den IST-Stand der Digitalisierung an den Verbundhochschulen zu erheben. Neben der Tatsache, dass zum

Start der „Befragung“ unterschiedliche Ergebnisse zum IST-Stand einzelner Verbundhochschulen vorlagen und die Mitarbeitenden eventuell eher zurückhaltend auf eine erneute Befragung zu diesem Thema reagiert hätten, war unser Eindruck auch, dass die beteiligten Hochschulen weniger Interesse an Vergleichsdaten zu diesem Thema haben könnten. Auch diese Vermutung führen wir auf die Konkurrenzsituation, in der sich die Hochschulen befinden, zurück.

Weiterhin erscheint auch das Teilen von an den einzelnen Hochschulen erarbeiteten Ergebnissen nicht immer selbstverständlich. Es bedarf der Nachfrage durch die Projektkoordination und z.T. auch des aufmerksamen Lesens von Tagungsbeiträgen von Verbundkolleg:innen, um Informationen zu erhalten. Ob sich hier Angst vor Konkurrenz verbirgt oder Verbundkolleg:innen sich des Wertes ihrer Ergebnisse für andere gar nicht so bewusst sind, wollen und können wir nicht beurteilen. Wir möchten für das Spannungsfeld, in dem sich die Kolleg:innen möglicherweise bewusst oder unbewusst befinden sowie für ein unter Umständen bestehendes Konkurrenzempfinden sensibilisieren.

Welche Verhaltensweisen der Projektkoordination erachten wir in diesem Spannungsfeld als hilfreich bzw. zielführend? Welche weiteren begünstigenden Faktoren konnten wir aus unserer Arbeit identifizieren?

- Um die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden unterschiedlicher Hochschulen zu fördern, hilft es, wenn nicht nur die Projektkoordination die Vorteile einer möglichen Kooperation kommuniziert. Im beschriebenen Projekt war es hilfreich, wenn Lehrende mit hoher Reputation in der jeweiligen Fachlehre die Herausforderungen in den Fachrichtungen offen ansprachen und betonten, dass in diesem Zusammenhang eine Zusammenarbeit mit Lehrenden anderer Hochschulen hilfreich sein könnte. Dazu gehört z.B., dass im hochschulübergreifenden Verbund ressourcenaufwändige Arbeiten an einem Fragenpool für Prüfungen oder auch ressourcenbenötigende Kapazitäten wie Rechenleistungen schneller oder einfacher umgesetzt werden können.
  - Auch erscheint die Kooperationsbereitschaft zwischen Lehrenden, die in den Grundlagenfächern lehren, größer als zwischen denjenigen, die in den Masterstudiengängen tätig sind. Zwar kann auch ein Mangel an Zeit als eine Ursache für ausbleibende Kooperationsbereitschaft angeführt werden. Vermutlich herrscht jedoch auf Ebene der Bachelorstudiengänge weniger Konkurrenz um die Studierenden und gemeinsame Themen in der Lehre (wie z.B. Vorkenntnisse der Studierende) begünstigen die Bereitschaft zum Austausch. Gemeinsame, niedrigschwellige Veranstaltungsreihen, in denen jede:r Lehrende etwas beitragen kann und darf, ermöglichen eine schrittweise Bewegung aufeinander zu.
  - Innerhalb der Projektantragsphase einigten sich die Stakeholder auf eine gemeinsame Befragung von Lehrenden und Studierenden (s.o.). Nach der eher verhaltenen Reaktion der Hochschulen zum geplanten Zeitpunkt der Konzeption der Befragung wurde eine Anpassung des Ziels der Befragung vorgenommen, die sich der zukünftigen Gestaltung der Hochschullehre in Sachsen auf Grundlage zweier Strategiepapiere des Wissenschaftsrates (Wissenschaftsrat 2022 a/b) widmete. Die daraus ableitbaren Entwicklungsziele können sowohl Grundlage für die Weiterentwicklung in den einzelnen Hochschulen sein als auch eine Grundlage für gemeinsame Argumentationen der Hochschulen gegenüber dem Ministerium bzw. in der Strategiebildung des Bundeslandes darstellen. Obwohl die Hochschulen in Konkurrenz stehen, gelingt es durch die Befragung, gemeinsame Herausforderungen aufzudecken, zu quantifizieren und eine gemeinsame Argumentationsgrundlage zu schaffen.
  - Gemeinsam hochschulübergreifend und systematisch der Beantwortung von innerhalb der Verbundtätigkeit aufkommenden Fragen oder Hindernissen in der hochschuldidaktischen bzw. hochschulischen Tätigkeit nachzugehen. (vgl. [Brenner et al. 2024](#) & [Beisenwenger et al. 2024](#)) Der Vorteil einer hochschulübergreifenden Erhebung im Verbund gegenüber einer Aktivität als einzelne Person oder Institution kann das Commitment der beteiligten Akteur:innen stärken.
- Dies kann ebenfalls als Steigerungsbeziehung (Kosmützky 2023) bezeichnet werden.
- Die Tatsache, dass nicht eine einzelne Hochschule, sondern die Geschäftsstelle der HDS – die mit allen sächsischen Hochschulen gleichberechtigt zusammenarbeitet – das Verbundprojekt koordiniert, sehen wir ebenfalls als Faktor, der das Konkurrenzempfinden vermindert. Zwar erfolgt die Anstellung der Kolleg:innen aus verwaltungstechnischen Gründen an einer der Hochschulen, doch agiert die Hochschuldidaktik Sachsen unabhängig von dieser Einrichtung. So etabliert sich nach unserem Eindruck mehr und mehr das Vertrauen, dass die HDS als eine Art Dachorganisation fungiert, die das Ziel hat, gute Hochschullehre im gesamten Bundesland zu fördern und für ALLE Hochschulen gleichermaßen da zu sein.

Unsere Aufgabe als Projektkoordination innerhalb dieses Spannungsfeldes beruht auf mehreren Mechanismen: Zum einen identifizieren und fokussieren wir Ziele, die über die Interessen einzelner Hochschulen hinausweisen. Auch dies ist ein Beispiel für eine Steigerungsbeziehung (Kosmützky 2023) und beschreibt, dass gemeinsam erreichbare Ziele für alle Partner:innen erstrebenswerter sind als Ziele, die von den Partner:innen allein erreicht werden können. Gleichermaßen gilt es, Möglichkeiten dafür zu schaffen, zunächst niedrigschwellig voneinander zu profitieren und zu lernen. Wir halten es außerdem für sinnvoll, ein Verständnis dafür zu ent-

wickeln, dass nicht alle Themen bzw. Ziele zu jedem Zeitpunkt „verbundfähig“ sind (nicht gemeinsam zu bearbeiten sind, u.a. wegen zu großer Konkurrenz), was z.B. bei einer Antragstellung zu beachten ist (vgl. ursprüngliches Ziel der Lehrenden- und Studierendenbefragung).

### 3.3 Wandel vs. Kontinuität

Wandel bedeutet Veränderung. Diese ermöglichen und fördern, leben oder einfach nur aushalten, steht – so die Idee dieses Spannungsfeldes – im Gegensatz zu Kontinuität im Sinne von Beständigkeit, Dauerhaftigkeit und Verlässlichkeit. Bosse und Würmseer (2020) thematisieren innerhalb dieses Spannungsfeldes als „gravierende Hindernisse vor allem den Wechsel in der Sprecher:innenposition bzw. den Hochschulleitungen, aber auch die Fluktuation in der Besetzung von Arbeitsgruppen und Geschäftsführung“ (ebd., 27) sowie „Veränderungen in der Finanzierung des Verbundes“ (ebd.).

Wir möchten an dieser Stelle bemerken, dass dieses Spannungsfeld nicht nur verbund- und hochschultypisch ist, sondern der Gegensatz von Wandel und Kontinuität in allen Lebensbereichen kollektiv wie auch individuell besteht. Darin sehen wir eine der größten Herausforderungen innerhalb des Projektverlaufes. Gesellschaftliche Herausforderungen und Möglichkeiten, die Menschen weltweit tangieren, beeinflussen den Wunsch nach Kontinuität der im Projekt involvierten Personen. So bestand inner-

halb der Pandemie die Notwendigkeit, sich sehr schnell an neue Umstände zu gewöhnen, die Lehre und das Lernen anzupassen und zum Teil mit nicht sehr befriedigenden Lösungen leben und arbeiten zu müssen. Dies vermuten wir als Grund dafür, dass es zumindest zum Projektstart zu einer Ablehnung weiteren Wandels kam. Diese postpandemische Müdigkeit Lehrender und Studierender erschwerte es, potenzielle Teilnehmende für ein Projekt zu gewinnen, das den Anschein machte, die Lehre noch weiter digitalisieren zu wollen. Noch eine weitere epochale Veränderung wirkte als Zäsur auf das System Hochschule: generative KI, also Tools wie ChatGPT standen im Herbst/Winter 2022 der Allgemeinheit zur Verfügung. So traten andere Themen aufgrund der wahrgenommenen Relevanz der KI zunächst in den Hintergrund.

Wie aber zeigt sich das Spannungsfeld spezifisch in unserem Projekt? Hinderlich und gleichermaßen dem Projektgeschäft immanent wirken sich die zahlreichen Stellenwechsel aus. Innerhalb von 30 Monaten vollzogen sich an acht von elf Verbundhochschulen Personalwechsel innerhalb der Gruppe der wissenschaftlich Beschäftigten. In der Gruppe der studentischen Beschäftigten sind noch mehr Wechsel zu verbuchen. Auch innerhalb der Hochschulleitungen ergaben sich seit der gemeinsamen Arbeit am Verbundantrag aufgrund der Dauer der jeweiligen Amtszeiten in mehr als zwei Drittel der Hochschulen Personalwechsel.

Als für viele Verbundkolleg:innen ebenfalls herausfordernd erwiesen sich die unterschiedlichen Projektphasen, die zum Teil sehr unterschiedliche Arbeitsaufgaben aber auch Rollen von den Verbundmitarbeitenden abverlangten.

Auch hier stellen wir wieder die Frage: Welche Verhaltensweisen der Projektkoordination sehen wir in diesem Spannungsfeld als hilfreich bzw. zielführend an? Welche weiteren begünstigenden Faktoren sehen wir?

- Es wirkt sich positiv aus, dass das Verbundprojekt innerhalb einer existierenden Struktur (HDS) etabliert wurde. Zu ermöglichen, dass Projektergebnisse nach Projektabschluss in bestehenden Strukturen fortgeführt werden, können zu einem Kontinuitätsempfinden beitragen. (z.B. fPLC, die zu dauerhaften Lehrnetzwerken in der HDS werden)
- Hilfreich war für D2C2, übergreifende Projektziele und theoretische Ansätze in den Antrag zu integrieren. Diese ziehen sich als roter Faden durch das Projekt und bieten gemeinsame Orientierungspunkte im gesamten Projektverlauf (vgl. 2.2).
- Förderlich und Kontinuität stärkend sind Vorerfahrungen bezüglich der Arbeit in Verbänden in der Hochschuldidaktik Sachsen und auch einiger Verbundmitarbeitenden in der Durchführung von Verbundprojekten.

- Zwecks Einarbeitung neuer Kolleg:innen wurde im zweiten Projektjahr ein Pat:innensystem etabliert mit dem Ziel, schnell persönliche Beziehungen innerhalb des Projektes aufzubauen und gleichermaßen den Informations- und Wissensfluss zu gewährleisten. Damit wollten wir die Einarbeitungszeit verbessern oder gar verkürzen und dem Wandel im Projekt durch Stellenwechsel begegnen.
- Sich wandelnde Projektphasen wurde seitens der Projektkoordination mit transparenter und stetiger Kommunikation begegnet. In manchen Arbeitsgruppen wurde immer wieder über Rollen und Rollenverständnisse diskutiert bzw. reflektiert.
- Geschaffene Projektarbeitsstrukturen bieten ein die Kontinuität wahrendes und damit vorhersehbares Gerüst:
  - alle 14 Tage versandte projektinterne Newsletter,
  - halbjährliche Präsenztreffen,
  - alle sechs Wochen stattfindende Online-Verbundtreffen,
  - wöchentlicher Kaffeeplausch für den informellen Austausch zwischen Standorten und Personen
  - sowie projektinterne Weiterbildungsformate und kollegiale Beratung (mehr dazu [hier](#))
- Grundsätzlich geben regelmäßig stattfindende Projektbefragungen Aufschluss über die Sinnhaftigkeit von Arbeitsstrukturen. Von der Gesamtkoordination und den Projektmitarbeitenden nicht mehr notwendig empfundene Strukturen werden angepasst oder abgeschafft. Durch das Einholen der Meinung der Projektmitarbeitenden erleben diese keinen störenden Bruch von Kontinuitäten, wenn Arbeitsweisen geändert werden.
- Auch der Wechsel bei Prorektor:innen, die alle Mitglieder des Lenkungskreises sind, kann durch bestehende Dauerstrukturen besser bewältigt werden, da die Geschäftsstellenleitung der HDS immer Auftaktgespräche mit neu gewählten Mitgliedern innerhalb der Mitgliedshochschulen führt und hier auch zu bestehenden Projekten gebündelt informiert.
- Kontinuität ermöglicht auch der Kooperationsvertrag: Eine Festlegung auf z.B. gemeinsame Kommunikationstools und Wege der Wissensdistribution bereits im Vorfeld ermöglichen vor allem in der Projektanfangsphase Klarheit und Halt.
- Die Koordination sollte gesellschaftliche Veränderungen in die Projektaktivitäten und -inhalte aufnehmen. So wurde die Einführung von allgemein zugänglichen KI-Instrumenten unserer Kenntnis nach in allen Projektteilen aufgegriffen und diskutiert. An vielen Stellen wurden und werden Zusatzveranstaltungen angeboten wie z.B. Workshops für Lehrende zum Testen von „Möglichkeiten und Grenzen der KI im Fachbereich Kunst und Gestaltung“.

Wie bereits oben erwähnt, ist aus unserer Perspektive dieses von Bosse und Würmseer (2020) beschriebene Spannungsfeld nicht exklusiv verbundspezifisch. Kontinuität zu gewährleisten, um Innovation zu ermöglichen, gehört zu den Aufgaben von Leitungen auch außerhalb von Verbundprojekten. Dennoch erscheint es uns relevant, dem Umgang mit den projektspezifischen Besonderheiten (z.B. Stellenwechsel) Aufmerksamkeit zu schenken.

#### 4. Fazit und Schlussfolgerungen

Die Spannungsfelder von Bosse und Würmseer (2020) bieten eine gewinnbringende Perspektive, mit der sich Herausforderungen bei der Zusammenarbeit in Hochschulverbänden betrachten lassen. Mit der vorliegenden Reflexion der Spannungsfelder in Hochschulverbänden wurden Einblicke in die spezifischen Herausforderungen im Verbundprojekt D2C2 gegeben und erste Maßnahmen bzw. Verhaltens-/Umgangsweisen, die wir als Projektkoordination ergriffen haben, aufgezeigt. Bei der Darstellung handelt es sich um eine subjektive Betrachtung unserer Projektstrukturen und -prozesse.

Durch das Anwenden der Theorie wurde uns deutlich, dass in Bezug auf unser Projekt in jedem Spannungsfeld eine dominante Kraft vorherrscht (Unterschiedlichkeit vs. Gemeinsamkeiten, Konkurrenz vs. Kooperation, Wandel vs. Kontinuität). Wir als Projektkoordination haben – zum Teil unbewusst, zum Teil

bewusst – das jeweilige Spannungsfeld entfaltet, in dem wir die jeweilige Gegenkraft „ins Spiel brachten“. So bemühten wir uns, eher die Pole Gemeinsamkeiten, Kooperation und Kontinuität zu stärken. Ziel der Entfaltung des jeweiligen Spannungsfeldes war es, die optimalen Verhältnisse in der Verbundarbeit zu schaffen. Ob die vorgefundenen Kraftverhältnisse in anderen Verbänden und in anderen Projektphasen ähnliche Tendenzen aufweisen, gilt es zu untersuchen. Darüber hinaus stellten wir fest, dass die Spannungsfelder ineinander übergehen oder sich gegenseitig beeinflussen. So kann die Erkenntnis, dass ein Thema im Verbund gemeinsam besser bearbeitet werden kann (Gemeinsamkeiten), das Konkurrenzempfinden mindern, selbst wenn das Konkurrenzverhältnis bestehen bleibt. In zukünftigen Analysen könnte die Interdependenz der Spannungsfelder mehr in den Fokus gerückt werden.

Wir haben aufgezeigt, wie wir als Verbundkoordination im Ausbalancieren der widerstrebenden Kräfte Verantwortung übernehmen. Inwiefern sich das Balancefinden bzw. Ausbalancieren bereits als Aufgabenfeld einer Projektkoordination in Hochschulverbänden etabliert hat und welche weiteren Personen hierbei eine Rolle spielen könnten und sollten, gilt es in künftigen Forschungsvorhaben zu untersuchen. Die Ergebnisse würden spannende Ansatzpunkte zur weiteren Professionalisierung von Verbundkoordinierenden aufwerfen. Bei dem Versuch, das Schema der Spannungsfelder in einer dialogischen

Reflexion unseres Koordinationshandelns über die D2C2-Strukturen zu legen, sind wir zu einem tieferen Verständnis über die Zusammenhänge in unserem Verbund (und Hochschulverbänden allgemein) sowie der Rolle der Koordination gelangt. Trotz der Individualität bestehender Verbundprojekte hoffen wir, mit dieser retrospektiven Reflexion neue Impulse für eine differenzierte Analyse bestehender Spannungsfelder in Verbundprojekten sowie auf andere Projekte übertragbare Lösungsansätze bzw. Interventionen aufgezeigt zu haben.

## Literatur

Beer, A., Henke, J. & Pasternak, P. (2020). Integrieren und Kommunizieren. Leitfaden und Toolboxen zur koordinativen Begleitung von Forschungsverbänden und Förderprogrammen. HOF-Handreichungen 13, Beiheft zu „die hochschule“ (2020).

Beisenwenger, A., Junge, S., Kleppsch, J., Schulze-Achatz, S., Speicher, C. & Weber, T. (2024). Students as Partners: Potenziale und Grenzen der Umsetzung in einem sächsischen Verbundprojekt. In: Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development, 4(2), 39-50.

Bosse, E. & Würmseer, G. (2020). Hochschulverbünde. Ein aktueller Überblick zu Rahmenbedingungen, Organisation, Herausforderungen und Erfolgsfaktoren lehrbezogener Zusammenarbeit. HIS-HE:Medium, 4. [https://medien.his-he.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Medium/Medium\\_2020-04.pdf](https://medien.his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Medium/Medium_2020-04.pdf) (18.01.2024)

Brenner, F., Wegner, G., Grunert, C. & Baier, J. (2024). Perspektivwechsel: SoTL und die Rolle von Hochschuldidaktiker:innen. In: Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development, 4(2), 29-38.

Kosmützky, A. (2023). Konkurrenz und Kooperation im Hochschul- und Wissenschaftssystem: Neue Formen und ihre Folgen. IN: Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung, 1–17.

Ladwig, T. & Arndt, C. (2021). Landeshochschulverbünde in der digitalen Hochschulbildung. Ziele, Leitideen, Synergiepotenziale. In Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke. Springer Fachmedien Wiesbaden

Metag, S., Karl, K., Novy, K., Stöter, J. (2018). Vernetzung als Chance für Hochschulen? Essenzen zur Gestaltung eines hochschulischen Netzwerks. In: Sturm, N., Spenner, K. (eds) Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Springer VS, Wiesbaden. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19180-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19180-1_15)

Szöllösi-Janze, M. (2021). Archäologie des Wettbewerbs. Konkurrenz in und zwischen Universitäten in (West-)Deutschland seit den 1980er Jahren. Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 69 (2), 241-276. DOI: <https://doi.org/10.1515/vfzg-2021-0015>

Wissenschaftsrat (2022a). Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre (Drs. 9699-22), Mai 2022. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9699-22.html> (15.01.2024)

Wissenschaftsrat (2022b). Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium (Drs. 9848-22), Juli 2022 <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9848-22.html> (15.01.2024)

### Zitiervorschlag:

Lindauer, E. & Rockenbauch, K. (2024). Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Spannungen innerhalb von Hochschulverbänden – eine Reflexion aus Perspektive der Verbundkoordination am Beispiel des Verbundprojektes Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected (D2C2). In: Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development, 4(2), S. 1-9.

DOI: 10.55310/jfhead.49





# Digitales Prüfen: eine Reise durch unwegsames Gelände

Tobias Weber<sup>1</sup>

Creative Commons Namensnennung –  
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0  
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jfhead.50

## Abstract

Im Beitrag werden der Verlauf und die Ergebnisse des Teilprojektes „Digital Turning Point: Digitales Prüfen“ innerhalb des sächsischen Verbundprojektes „Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected (D2C2)“ in essayistischer Form dargestellt. Durch die Zuhilfenahme der Reise-Metapher wird in chronologischer Abfolge die Fokussierung von Teilaspekten des digitalen Prüfens wie dem Zusammenspiel verschiedener Handlungsebenen (didaktisch, technisch, organisatorisch, rechtlich) oder der Auswirkungen rechtlicher und begrifflicher Unklarheiten thematisiert. Ausgangspunkt für die weiterführende Betrachtung bilden die Ergebnisse der Delphi-Befragung „Prüfen an sächsischen Hochschulen – Wo stehen wir und wo geht es hin?“, die von Sommer bis Herbst 2022 unter Akteur:innen sächsischer Hochschulen, die in die Prüfungsorganisation und -durchführung involviert sind, durchgeführt wurde. Das (vorläufige) Ende der Reise bilden Überlegungen der Weiterentwicklung des digitalen Prüfens und des Prüfens allgemein an Hochschulen.

## Keywords

Digitales Prüfen; Delphi-Befragung; sächsische Hochschulen; Prüfungsorganisation

- 1 Tobias Weber  
Technische Universität Dresden, Zentrum für interdisziplinäres Lernen und Lehren (ZiLL), Referent für Hochschuldidaktik und ehemaliger Mitarbeiter im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[tobias.weber@hd-sachsen.de](mailto:tobias.weber@hd-sachsen.de)

## 1. Ausgangspunkt

Etwa 120 Studierende nehmen an einer Klausur teil, doch sie sitzen nicht in einem Hörsaal, sondern am Schreibtisch zu Hause oder am Küchentisch in der WG. Vor ihnen steht nur ihr Laptop. Alle sind auf einer Prüfungsplattform eingeloggt und warten darauf, dass die Klausur freigeschaltet wird. Die Kohorte ist eingeteilt in Gruppen zu je 30-50 Personen und wird jeweils durch einen Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin über ein Videokonferenz-System beaufsichtigt. Die Regeln wurden den Teilnehmenden zuvor kommuniziert: ein gut ausgeleuchtetes Bild mit einem gut erkennbaren Hintergrund, die Kamera frontal auf den Teilnehmenden oder die Teilnehmende gerichtet. So sah eine digitale Fern-Klausur im Jahr 2021 aus, bei der ich eine der Aufsichtspersonen war. Wir, die Organisator:innen der Klausur, kamen damit der Forderung zur Klausuraufsicht und Täuschungsprävention der TU Dresden bei der Durchführung digitaler Fernklausuren nach und richteten uns nach Empfehlungen der zentralen Service-Einrichtungen, die Lehrende beim digitalen Prüfen unterstützen. Die beschriebene Situation gibt einen Eindruck der besonderen Bedingungen bei digitalen Fernprüfungen während der Zeit der Corona-Pandemie, in der diese Form der Prüfungsdurchführung aufgrund der Infektionsschutzmaßnahmen beinahe alternativlos war. Seitdem ich im Projekt „Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected (D2C2)“ und dort im „Digital Turning Point:

Digitales Prüfen“ (DTP: DP) mitarbeite, änderte sich für mich die Perspektive und die Fragestellung. War ich zuvor mit den Bedingungen einer bestimmten Hochschule und den damit verbundenen Herausforderungen für die Umsetzung konkreter Prüfungen konfrontiert, galt es nunmehr, aus einer Vogelperspektive für den gesamten Hochschulraum Sachsen zu fragen: Wo stehen wir bezüglich des digitalen Prüfens an sächsischen Hochschulen und lassen sich Empfehlungen ableiten, wie (digitales) Prüfen in Zukunft gestaltet sein soll? Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, die Herangehensweise an diese Fragen und den Weg zu vorläufigen Antworten durch unsere Projektgruppe, dem DTP: DP, darzustellen.

## 2. Prüfen an Hochschulen aus verschiedenen Perspektiven

Während der Corona-Pandemie galten an vielen Hochschulen in Sachsen Sonderregelungen, was auch das Aussetzen regulärer Bestimmungen einschloss (Geishecker 2021a). An der TU Dresden beispielsweise war es durch einen Senatsbeschluss ab dem Sommersemester 2020 den Studierenden erlaubt, unabhängig vom Ergebnis der jeweiligen Prüfung dieses nicht anzunehmen und damit die Prüfung in den folgenden Semestern regulär wiederholen zu können. Weiterhin konnten Prüfungsformate von den in den jeweiligen Prüfungsordnungen festgelegten abweichen. Dies sollte die teilweise sehr spontane

Umstellung von Präsenzprüfungen auf digitale Fernprüfungen erleichtern, löste aber nicht die Probleme und rechtlichen Unklarheiten in Bezug auf die Prüfungsdurchführung und schien auf eine Zeit nach der Pandemie nicht übertragbar. Zumal es zu dieser Zeit in Sachsen keine landesweite rechtliche Grundlage für eine rechtssichere Umsetzung digitaler Fernprüfungen gab und die Verantwortung bei den einzelnen Hochschulen lag (Geishecker 2021a; Folgner 2022). Im Projekt SaxExam Hub an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden wurden während der Corona-Pandemie Studierende und Lehrende an Hochschulen im sächsischen Raum zu ihren Wahrnehmungen in Bezug auf digitales Prüfen und ihrer Einschätzungen zu Vorteilen und Hindernissen befragt (Geishecker 2021b). Dies war für unsere Projektgruppe der Startpunkt für die Reise in das unwegsame Gelände des digitalen (Fern-)Prüfens. Relativ viele Studierende (ca. 60% der Befragten bei schriftlichen und 50% bei mündlichen Prüfungen) gaben an, dass sie sich weiterhin Online-Prüfungen wünschen. Unter den Lehrenden gab eine Mehrheit an, sich vorstellen zu können, Online-Prüfungen auch zukünftig anzubieten (75-84% je nach Prüfungsart). Die Vor- und Nachteile digitaler (Fern-)Prüfungen wurden qualitativ erfasst. Die Antworten umfassen diverse Aspekte der Organisation wie auch der Chancengleichheit und Diversität. Von Studierenden wurde sowohl die Ortsunabhängigkeit und das sichere private Umfeld als auch das Wegfallen persönlich erlebter Schwierigkeiten (z.B. schlechte Handschrift) als

vorteilhaft erlebt. Schwierig fanden sie hingegen, dass Prüfungsstress in die eigene Wohnung verlegt wurde oder dass die Prüfungsgestaltung teilweise gezielt eine Überforderung durch zu knappe zeitliche Vorgaben hervorrief. Herausfordernd wurde außerdem der Umgang mit der Technik oder auch die fehlende Unterstützung durch die betreuenden Personen und deren schwierige Erreichbarkeit erlebt. Auf Seiten der Lehrenden wurden das reibungslose Funktionieren der Technik sowie die technische Ausstattung der Studierenden als kritische Faktoren bei digitalen Fernprüfungen beschrieben. Auch das Fehlen klarer Richtlinien zum Umgang mit Täuschungsversuchen, zum Datenschutz und der Identifikation der Studierenden während der Prüfung wurde als problematisch angesehen. Außerdem wurde von vielen Lehrenden ein erhöhter Bedarf an organisatorisch-technischen Supportstrukturen formuliert. Aus den Erfahrungen unseres Digitalisierungsprojektes lassen sich weitere Vorteile digitaler Prüfungen benennen, etwa in der Form, dass kollaborativ fachspezifische Aufgabenpools erarbeitet werden, was auf längere Sicht Ressourcen spart und die Qualität der Aufgaben erhöht. Anhand der vielfältigen Punkte, die bei der Befragung aufkamen, wird deutlich, dass bei der Überführung von analogen Präsenz-Prüfungen zu digitalen (Fern-) Prüfungen viele Aspekte auf verschiedenen Ebenen zu berücksichtigen sind. Es schien uns notwendig, den Blick zu weiten und eine umfassendere Perspektive einzunehmen, die möglichst mehrere Dimen-

sionen der Prüfungskonzeption, -organisation und -durchführung einbezieht.

Das Hochschulforum Digitalisierung veröffentlichte 2021 ein Whitepaper zu digitalen Prüfungen an Hochschulen (Bandtel u. a. 2021). Dieses behandelt grundlegende Aspekte und Ebenen des (digitalen) Prüfungsgeschehens und stellt die größten Herausforderungen in der praktischen Umsetzung dar, etwa: „Wie gelingt eine rechtssichere Klausuraufsicht, wenn Studierende nicht vor Ort sind?“ (Rampelt, Budde & Sari 2021, 9). Damit verbunden werden auch Probleme bezüglich des Datenschutzes, der Identifikation der zu Prüfenden sowie der Wahrung der Privatsphäre beleuchtet. Durch die Zusammenstellung der Beiträge wird deutlich, dass die Herausforderungen nicht nur auf der rechtlichen Ebene liegen. Vielmehr spielen neben dieser auch die didaktische, organisatorische, technische Ebene und deren Zusammenwirken für die Konzeption und Durchführung von Prüfungen eine entscheidende Rolle (Schulz 2021).

Trotzdem scheint die rechtliche Perspektive einen großen Einfluss auf organisatorische Entscheidungen zu haben. Dies zeigt sich vor allem an drei Aspekten:

- **Datenschutz:** Welche Tools werden verwendet und welche Daten müssen preisgegeben werden?
- **Identifikation der zu Prüfenden:** Wie kann sichergestellt werden, dass es wirklich der oder die zu prüfende Person ist, von der die Leistungen erbracht werden?

- **Aufsicht:** Wie kann eine rechtssichere Aufsicht während der Prüfung (bei aufsichtspflichtigen Formaten, wie etwa der Klausur) gewährleistet werden?

Warum spielen rechtlich-organisatorische Dinge eine so bedeutende Rolle? Zunächst, weil sich der Prüfungsbegriff aus dieser Perspektive auf Prüfungen im rechtlichen Sinne oder auch Prüfungen mit Rechtsfolgen einengt. Prüfungen mit Rechtsfolgen „dienen der Feststellung, ob und mit welchem Erfolg Studierende das definierte Studienziel erreicht haben“ (Escher-Weingart 2021, 5). „Eine Prüfung liegt in jedem Fall dann vor, wenn das Durchfallen den Studienabschluss verhindert“ (ebd.). Damit ist ein Begründungsanspruch an die prüfende Instanz verbunden, denn es wird in die Berufswahlfreiheit des Artikel 12, Grundgesetz eingegriffen. Wenn eine Person an der Ausübung eines Berufes durch das Verwehren eines qualifizierenden Abschlusses gehindert wird, muss dies rechtssicher passieren. Andererseits heißt das auch, dass die Ausgestaltung anderer Assessment-Formate und Gelegenheiten nicht diesen Bedingungen unterliegt, wenn sie den Studienabschluss nicht beeinflussen. Somit ist die Gestaltungsfreiheit unbe-noteter Selbsttests oder die Bearbeitung von Anwendungs- und Transferaufgaben wesentlich höher und damit für die Didaktik ein interessantes Feld innovativer Lehr-Lern-Umgebungen ohne rechtlich-organisatorische Restriktionen (das betrifft natürlich nicht allgemeine Bestimmungen des Datenschutzes etc.).

### 3. Eine Delphi-Studie als Grundlage zur Identifikation von Spannungsfeldern

Spätestens im Wintersemester 2022/2023 kehrten die Studierenden wieder an die Universitäten und Hochschulen zurück. Lehrveranstaltungen und auch Prüfungen konnten wieder in Präsenz durchgeführt werden. Damit schwand auch die Notwendigkeit, digitale (Fern-)Prüfungen anbieten zu müssen. Für uns stellten sich zu diesem Zeitpunkt folgende Fragen: Wie wurden die zurückliegenden Jahre in Bezug auf das Prüfen erlebt? Welche Vorstellungen und Ideen haben die Akteur:innen von der Weiterentwicklung digitaler Prüfungen? Wo liegen die Chancen, wo die Hindernisse?

Diese Fragen konnten so nicht einfach beantwortet werden. Gespräche zu diesen Themen führten zu individuellen Ansichten und vereinzelt Perspektiven, boten aber kein Gesamtbild über die Ereignisse während der Corona-Pandemie und die sich abzeichnenden Entwicklungen. Es bedurfte einer Methodik für eine Befragung, die es erlaubt, die individuellen Perspektiven der Teilnehmenden zu eruieren und sie gleichzeitig miteinander in einen Dialog zu bringen. Durch den Einbezug der aufgeführten Ebenen der Prüfungsorganisation und Durchführung kamen viele Akteur:innen als Expert:innen für ihre jeweils eigene Perspektive in Frage. Wichtig war uns, dass auch Personen zu Wort kamen, die eine gewisse Entscheidungskompetenz in ihren Bereichen hatten und so zukünftige Entwicklungen nicht nur prognostizie-

ren, sondern diese auch voranbringen können. Dazu gehören vor allem Hochschulleitungen, Institutsleitungen, Studiendekan:innen aber auch Akteur:innen aus dem Third Space, also Angestellte, die zwischen Verwaltung und wissenschaftlichem Personal verortet sind, beispielsweise Service-Einrichtungen. Diese und unzählige andere relevante Stellen an allen Hochschulstandorten in Sachsen tatsächlich räumlich und zeitlich zusammenzubringen, um einen Austausch anzustoßen, schien wenig erfolgversprechend. Somit fiel unsere Wahl auf eine Delphi-Befragung als ein asynchrones Befragungsformat, in dem in mehreren Durchläufen Personen befragt werden und die Ergebnisse vorheriger Runden als Feedback in die folgenden Befragungsrunden einfließen (Häder 2014). Auch wenn sich dadurch noch kein Dialog wie in einer synchronen Diskussion herstellen lässt, erlaubt die Methode die Bezugnahme auf die Antworten der Teilnehmenden aus früheren Befragungsrunden. Eine genaue Beschreibung unseres methodischen Vorgehens haben wir auf der Projektwebsite veröffentlicht (Lewe & Weber 2023).

Die Ergebnisse der Befragung überraschten uns dahingehend, dass trotz der individuellen Perspektiven an unterschiedlichen Standorten ähnliche Problembereiche genannt wurden, die wir nach einer Konkretisierung in der zweiten Befragungsphase zu zehn zentralen Schlussfolgerungen zusammenfassen konnten (siehe Tabelle 1 – eine ausführliche Darstellung bietet unsere [Broschüre der Ergebnisse](#)). Es waren für uns nachvollziehbare Bedarfe, Wün-

sche und Herausforderungen, die von den einzelnen Befragten genannt wurden und die nun in Beziehung gesetzt werden konnten. Die zehn Schlussfolgerungen wurden im dritten Durchgang der Befragung wiederum zur Diskussion gestellt.

Nr.	Schlussfolgerung	Problemfeld
1	Eine sachsenweite einheitliche Verordnung zur Durchführung von Fernprüfungen (wie in anderen Bundesländern) ist nötig.	formale Vorgaben und Regelungen
2	Kriterien für digitale Tools in der Hochschullehre müssen formuliert und eingehalten werden.	
3	Notfall-Regelungen müssen in zeitgemäße, nachhaltige Strukturen überführt werden	
4	Die eingetretenen Veränderungsprozesse sollten zur Etablierung einer neuen Prüfungskultur genutzt werden.	Ausgestaltung einer „neuen Prüfungskultur“
5	Wissenstransfer und Reflexionsfähigkeit sollten als fach- und hochschulübergreifende Lehr-Lern-Ziele berücksichtigt werden.	
6	Die Prüfungsinfrastruktur sollte auf finanzieller, räumlicher, personeller, technischer und organisatorischer Ebene ausgebaut werden.	infrastrukturelle Bedingungen
7	Infrastrukturen für die Konzeption und Umsetzung von verschiedenen Prüfungsformaten müssen gegeben sein.	
8	Prüfungsdidaktische Angebote für Lehrende sollten als fester Bestandteil der hochschuldidaktischen Weiterbildung implementiert werden.	Unterstützung der Lehrenden
9	Die Prüfungspraxis kann als Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden betrachtet werden.	Einbezug der studentischen Perspektive
10	Die Möglichkeiten zur Erhöhung von Chancengleichheit bei digitalen (Fern-)Prüfungen sollte forciert werden.	

Tabelle 1: Schlussfolgerungen zum digitalen Prüfen als Ergebnisse der Delphi-Befragung

Auch wenn es zu einigen dieser Schlussfolgerungen Einwände und Kritik gab, so wählten doch bei jeder einzelnen Schlussfolgerung die Mehrheit der Befragten die mögliche Antwortkategorie „zufrieden“ oder gar „erfreut“ (weitere Kategorien waren „unentschieden“, „überrascht“, „kritisch“ und „unzufrieden“).

#### 4. Versuch einer Integration der Perspektiven

Die Ergebnisse verdeutlichten uns, dass es Themen gab, die im Zusammenhang mit der Prüfungspraxis an sächsischen Hochschulen zentral waren. Dazu gehörten vor allem erneut die prüfungsrechtlichen Aspekte, wie ich sie bereits oben ausgeführt habe. Und hier lag die Herausforderung für uns als Hochschuldidaktiker:innen. Wir wollten hinter den Bedarfen und den Notwendigkeiten den Bezug zur Didaktik herstellen. Aus unseren bisherigen Erkenntnissen schlussfolgerten wir als Arbeitsgruppe, dass eine Didaktik des Prüfens unserer Einschätzung nach nicht ohne die organisatorisch-rechtlichen Rahmenbedingungen zu denken ist.

Die organisatorisch-rechtlichen Rahmenbedingungen änderten sich durch die Novellierung des Sächsischen Hochschulfreiheitsgesetzes im Mai 2023, was seither nur noch Sächsisches Hochschulgesetz (SächsHSG) heißt. Relevant für digitale Prüfungen war bereits eine kleine Novelle im Juni 2022, in der digitales (Fern-)Prüfen explizit erlaubt wurde:

„Die Prüfungsordnungen der Hochschulen können Hochschulprüfungen auch in digitaler Form vorsehen. Die Hochschulprüfung in digitaler Form kann auch an einem Ort außerhalb der Hochschule abgelegt werden“ (§35 Abs. 2, SächsHSG). Ebenfalls von Bedeutung war der Verweis auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an digitalen (Fern-)Prüfungen, wenn eine Videoaufsicht notwendig ist: „Für Prüfungen in digitaler Form muss die Ordnung allgemeine Regelungen für ein datenschutzkonformes Prüfungsverfahren enthalten. Dabei ist insbesondere sicherzustellen, dass die Teilnahme an einer Prüfung in digitaler Form unter Videoaufsicht freiwillig ist“ (§14, Abs. 3, SächsHSG). Andere Bundesländer – wie etwa Bayern, Baden-Württemberg, Hessen oder Sachsen-Anhalt – haben sehr früh durch Änderungen ihrer Hochschulgesetze Fernprüfungen landesweit geregelt. In Bayern etwa wurde die Verordnung zur Erprobung elektronischer Fernprüfungen an den Hochschulen (BayFEV) erlassen. In dieser wird festgelegt, welche Prüfungsformen für digitale Fernprüfungen zugelassen sind, welche Grundsätze der Datenverarbeitung beachtet werden müssen und was für die Authentifizierung der zu Prüfenden sowie die Durchführung der Videoaufsicht gilt. Außerdem werden sowohl die Freiwilligkeit der Teilnahme als auch der Umgang mit technischen Störungen festgeschrieben. Andere Bundesländer ergänzten ähnliche Absätze in ihren Hochschulgesetzen oder erließen Verordnungen. Sachsen überließ es lange Zeit den Hochschulen, selbst eine rechtliche Grundlage für die Durchfüh-

rung digitaler Fernprüfungen zu schaffen (Geishecker 2021a; Folgner 2022).

So relevant die Änderungen im Sächsischen Hochschulgesetz als rechtliche Grundlage digitaler Fernprüfungen auch waren, für eine integrative Betrachtung der Prüfungspraxis aus Sicht der Hochschuldidaktik boten sie keine neuen Ansatzpunkte, da sich die Freiwilligkeit nicht auf unterschiedliche Prüfungsarten bezog, sondern lediglich auf datenschutzrechtliche Aspekte der Videoaufsicht und damit in der Konsequenz auf die Durchführungsform im Sinne einer digitalen Fernprüfung oder einer (digitalen) Präsenzprüfung. Die Wahl einer Prüfungsart oder einer bestimmten Durchführungsform wäre aus didaktischer Sicht interessant, ist aber in den Formulierungen nicht gemeint. Eine Wahlfreiheit im Sinne einer didaktischen Gestaltungsmöglichkeit bestünde, wenn in den Modulbeschreibungen nicht mehr zwingend die Prüfungsart festgeschrieben wäre.

Ein wichtiger Ansatz hingegen war für uns die Herleitung der prüfungsrechtlichen Bedingungen für (digitale) Prüfungen durch die Ausdifferenzierung der damit einhergehenden Begrifflichkeiten. In unserer Befragung haben wir den Prüfungsbegriff bewusst weit gelassen, um zu vermeiden, dass nur Antworten gegeben werden, die sich auf bestimmte Prüfungsarten (z.B. schriftliche Prüfungen) oder Prüfungsdurchführungen (z.B. Online-Fernprüfungen) beschränken. Sowohl in der Literatur (vgl. die Diskussion bei Reinmann 2021) als auch in den Rückmeldungen

der Teilnehmenden erscheint uns die Verwendung der Begriffe Prüfungsart/-typ, Prüfungsformat und Prüfungsszenario nicht einheitlich und damit missverständlich. Was bedeutet digitale (Fern-)Prüfung eigentlich aus prüfungsrechtlicher Perspektive und welche Schlussfolgerungen lassen sich damit für die anderen Ebenen Didaktik, Technik und Organisation ziehen? Die Juristin Christina Escher-Weingart versucht, diese Bedingungen durch eine systematische Aufarbeitung der Begrifflichkeiten herauszuarbeiten. Demnach ist die digitale Prüfung keine grundlegende Kategorie der Prüfungsarten und -formen, sondern lediglich ein Durchführungsformat, welches sich dadurch beschreiben lässt, dass die Prüfung in Echtzeit/nicht in Echtzeit stattfindet und zumindest das Prüfungsergebnis online übermittelt wird. Die Prüfungsstruktur ist in den Prüfungsordnungen meist festgeschrieben, aber die damit verbundenen Formate nicht zwingend. So wird z.B. für Klausuren festgelegt, dass diese in Echtzeit stattfinden müssen, nicht aber, ob die Prüfung online – sei es in Präsenz in einem PC-Pool, durch Bring your own Device oder von zuhause aus – oder in Papierform übermittelt wird. Demnach beschreibt die Prüfungsstruktur „die kompetenzorientierte, inhaltliche Ausgestaltung der Prüfung. Dabei wohnen jeder Kombination aus Prüfungsart und -form bestimmte Kompetenzziele inne, die die weiteren stofflich geprägten Kompetenzziele ergänzen“ (Escher-Weingart 2021, 12). Prüfungsarten und Prüfungsformen stellen dabei Kategorisierungen auf zwei Ebenen dar, die in ihrer Kombination dann

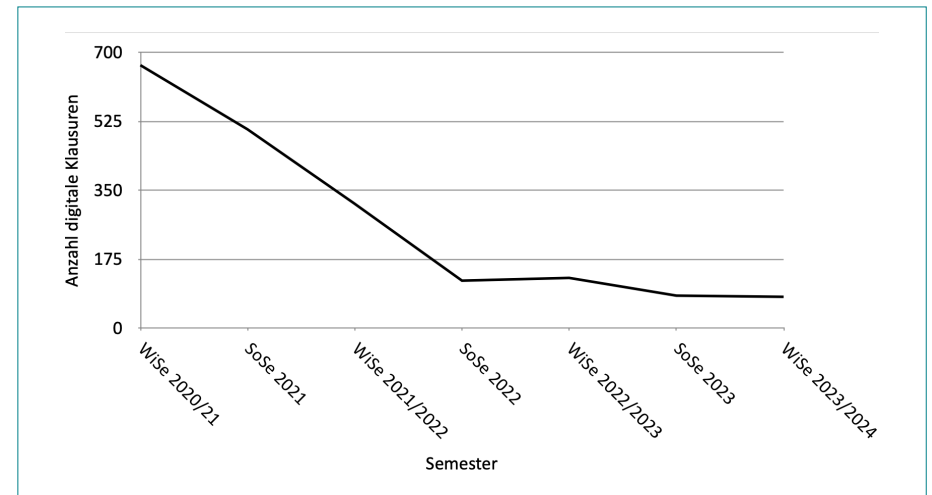
eine konkrete Prüfungsstruktur ergeben. Beispielsweise kann die Prüfungsart schriftliche Prüfung in einer Prüfungsform Klausur umgesetzt werden. Die dadurch entstehende Prüfungsstruktur erfordert von Seiten der Studierenden, spezifisch unter Zeitdruck und (gegebenenfalls) ohne Zuhilfenahme weiterer Ressourcen deklaratives Wissen abrufen und Transferleistungen erbringen zu können. Didaktisch sollten der Inhalt und die zu prüfenden Kompetenzen von der Durchführungsform unberührt bleiben, was es in der Konzeption und der konkreten Umsetzung zu berücksichtigen und zu reflektieren gilt. Aus diesen Überlegungen stellt sich für Prüfende auf didaktischer Ebene die Frage, ob die Prüfungsart (z.B. Klausur) zu den Lernzielen passt (z.B. Studierende können unter Zeitdruck relevantes deklaratives Fachwissen und grundlegende Konzepte abrufen). Daraufhin kann überprüft werden, ob sich durch die Durchführungsform etwas an diesem Zusammenhang ändert (z.B. bedarf es weiterer Kompetenzen, die sich aus der Durchführung als digitaler Fernprüfung ergeben). Welche Konsequenzen hätten also sachsenweit konkretisierte Regelungen aus didaktischer Sicht? Wären diese tatsächlich eine Grundlage oder doch ein Hindernis für innovative Prüfungsformen und flexible Prüfungsgestaltung? Und welche Chancen bieten digitale (Fern-)Prüfungen unter der genannten Prämisse, dass sie als Durchführungsform die Inhalte der Prüfungen nicht beeinflussen? Im Folgenden werde ich für diese Fragen erste Ideen und Ansätze zusammentragen, die auf unserer bishe-

gen Reise durch das unwegsame Gelände der digitalen Prüfungen aufgekommen sind.

## 5. Das Ende der Reise? Weiterführende Gedanken und ein Auftrag an die Hochschuldidaktik

Lohnt sich denn das Weiterdenken in die Zukunft des digitalen Prüfens? Auf der einen Seite ist etwa an der TU Dresden ein Rückgang der angemeldeten digitalen Prüfungen über die letzten sechs Semester zu verzeichnen, dieser ist jedoch zumindest seit dem Sommersemester 2022 nur noch gering und die Anzahl der digitalen Prüfungen hält sich auf einem relativ stabilen Niveau (siehe Abbildung 1).

Abb. 1: Anzahl angemeldeter digitaler Prüfungen an der TU Dresden



Auf der anderen Seite gibt es z.B. die oben zitierten Ergebnisse des Projektes SaxExam Hub, wonach die Vorteile von Online-Prüfungen durch die Studierenden durchaus gesehen werden und auch Lehrende offen für ein zukünftiges Angebot von Online-Prüfungen sind.

Die Ergebnisse unserer Delphi-Befragung haben gezeigt, dass die Bedarfe auf technischer, rechtlicher und organisatorischer Ebene an den verschiedenen Standorten unterschiedlich sind, womit eine allgemeine Schlussfolgerung schwierig zu ziehen ist. Was wäre jedoch ein Ziel der Entwicklung? Wie in dem vorliegenden Beitrag dargestellt, stellen die Klärung der Begrifflichkeiten und die Reduktion rechtlicher Grauzonen jeweils in Bezugnahme auf didaktische Implikationen eine erste wichtige Voraussetzung zur sinnvollen Implementierung digitalen Prüfens dar. Weiterhin ist es aus meiner Sicht notwendig, dass wir den Kompetenzbegriff, der unserer modernen Prüfungsgestaltung unterliegt, fortlaufend reflektieren, wie dies beispielsweise Marie-Theres Lewe in ihrem Beitrag tut (in diesem Heft). Die Ergebnisse der Delphi-Studie zeigen darüber hinaus, dass Prüfende rechtliche Rahmenbedingungen brauchen, die es ihnen ermöglichen, rechtssicher sowohl digitale Fernprüfungen als auch digitale Präsenzprüfungen durchzuführen. Hierzu sind Flexibilität und Zusammenarbeit der verschiedenen Akteur:innen notwendig, um innovative Prüfungsformate zu testen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Aber was bedeutet das für übergreifende Konzepte, wie

neue Prüfungskulturen, studentische Partizipation und eine Kultur der Digitalität im Bereich der Lehre an Hochschulen? Der beschriebene Rückgang digitaler Prüfungsanmeldungen (beispielhaft an der TU Dresden), die Diskussionen um Täuschungswahrscheinlichkeiten und die Prophezeiung, dass Künstliche Intelligenz (KI) Prüfungen obsolet werden lässt (zumindest bestimmte Prüfungsarten und -formen wie schriftliche Hausarbeiten) zeigen, dass sich das Thema Prüfen über seine Tradition hinaus entwickeln muss – vergleichbar mit dem sogenannten *shift from teaching to learning* in der Hochschullehre (vgl. Berendt 1998), um die aktuellen Spannungsfelder zu bearbeiten und den Funktionen gerecht zu werden, die das Prüfen an Hochschulen weiterhin erfüllen soll. Dies beginnt bei der konsequenten Bezugnahme von Prüfungen auf zuvor formulierte und kommunizierte Lernziele (Biggs 2014), was das Spannungsfeld von Prüfungshoheit und studentischer Partizipation neu definieren könnte. Auch der Wissenschaftsrat spricht in seinen Empfehlungen vom Erproben „innovativer Formate für Prüfungen und Studienleistungen [...] im Einklang mit aktivierenden Lehrformaten“ (Wissenschaftsrat 2022, 73). Dies erfordert jedoch mehr Flexibilität in der Auslegung der in der Prüfungsordnung festgelegten Prüfungsstruktur oder die Umsetzung als Prüfung ohne Rechtsfolgen.

Nachdem ich den Prüfungsbegriff oben bewusst auf Prüfungen mit Rechtsfolgen eingegrenzt habe, erscheint es mir an dieser Stelle sinnvoll, ihn wie-

der zu erweitern, da im Diskurs über Funktionen und Ausgestaltungen von Prüfungen verschiedene Konsequenzen angebahnt werden. In der grundlegenden Betrachtung von Prüfungen kommen neben den rechtlich implizierten Funktionen der Rekrutierung/Selektion auch pädagogische Zwecksetzungen, wie studiensteuernde, studienstrukturierende, diagnostische sowie extrinsisch motivierende Funktionen hinzu. Auf Organisationsebene kann die Funktion der Legitimation und Statuszuweisung ergänzt werden (Gallner 2022). Damit wird deutlich, dass Prüfen im rechtlichen Sinn nicht nur auf der Ebene der Prüfenden zu betrachten ist, sondern einer Einordnung in das System Hochschule sowie dem Gesamtkomplex Hochschullehre bedarf. Andersherum dürfen didaktische Konzepte des Prüfens nicht nur auf Ebene der Prüfungsart gedacht werden, sondern auch auf Ebene der Prüfungsorganisation und -durchführung, um sie erfolgreich als Prüfung mit Rechtsfolgen implementieren zu können.

Im Sinne der Kompetenzmessung steht spätestens seit den Bologna-Reformen die Frage nach Prüfungslast und Validität der Prüfungsergebnisse im Raum. Messtheoretisch sind mehrere Messzeitpunkte sinnvoll, um gesicherte Aussagen über den Leistungsstand eines Studierenden oder einer Studierenden zu machen. Die Prüfungslast hingegen lenkt den Fokus auf die Noten und nicht auf den Lernprozess. Reinmann (2022) skizziert einen Ausweg durch eine Reduktion der Prüfungen mit Rechtsfolgen und eine damit einhergehende stärkere Integration von

Assessment-Möglichkeiten als Mittel zur Einübung und Vorbereitung prüfungsrelevanter Kompetenzen. Der Eindruck der existenziellen Konsequenzen von Prüfungen auf die Studierenden (ebd.) ließe sich dadurch jedoch nicht mindern, denn selbst wenn sie besser vorbereitet in die Prüfung gehen würden, wäre der Prüfungsmoment doch wieder ein Moment mit großem Gewicht und wenig korrektiven Einflussmöglichkeiten. Zudem würde keine der oben benannten Herausforderungen, wie Prüfungsaufsicht, Täuschungsversuche, Chancengleichheit etc. gelöst werden, da diese Aspekte auch bei geringerer Prüfungslast zu gewährleisten wären.

Wie ließe sich eine Prüfung in einer Kultur der Digitalität denken? Die kultur- und sozialwissenschaftliche Grundlage dafür bietet Stalder (2016), auch wenn sich daraus nicht sofort konkret etwas für die Hochschullehre und das digitale Prüfen ableiten lässt. Für das Lehren und Prüfen interessant sind die von ihm herausgearbeiteten Merkmale allemal: Konkret hieße das eine Eröffnung eines Möglichkeitsraumes, ein Austausch in (virtuellen) Gemeinschaften und Algorithmizität in der Auswahl und Bearbeitung sowie Auswertung von Prüfungsleistungen – in letzter Konsequenz also auch einer Individualisierung von Prüfungsleistungen (was nicht die zu erreichenden Kompetenzen meint). Drehen wir also den Gedanken der Eingrenzung auf Prüfungsleistungen mit Rechtsfolgen auf nur wenige Prüfungsmomente um und machen alles zu Bestandteilen einer Prüfung mit Rechtsfolgen, zumindest zur Erarbeitung der Prü-

fungsleistung. Diese sollten nicht mehr als einzelne Prüfungsmomente verstanden werden, sondern als ein diskursiver Prozess, der sich dadurch auszeichnet, dass nicht Produkte, sondern Prozesse bewertet werden (sicherlich auch automatisiert). Weiterhin würde es Studierenden die Möglichkeit einer Auswahl und Betonung für sie wichtiger Aspekte des Lernfortschrittes sowie Verweise auf Fehler und Misserfolge erlauben (vgl. Vleuten, Lindemann & Schmidt 2018). Eingebettet wäre der gesamte Prozess in datenschutzkonforme Lern- und Prüfungsplattformen. Selbst wenn nun die Produkte durch KI erstellt werden, so muss die Auswahl der besten Artefakte sowie die Prozessreflexion durch die Studierenden erfolgen, ob als einzeln erbrachte Leistung oder als Ergebnis diskursiver Bearbeitungsprozesse. Es schließt sich der Kreis mit den Gedanken über eine zukünftige Prüfungspraxis durch eine weitere wichtige Publikation des Hochschulforums Digitalisierung, die das Ziel hat, eine Vision einer neuen Prüfungskultur zu skizzieren (Budde et al. 2024). Diese umfasst sowohl Punkte, die sich auf die von uns ebenfalls aufgezeigten Spannungsfelder beziehen, etwa die Unterstützung der Lehrenden durch didaktische und technische Support-Strukturen als auch auf hier schon angesprochene Ableitungen für eine konkrete Prüfungspraxis. So wird beispielsweise ein Zielzustand beschrieben, der darin besteht, dass „Prüfungen an Hochschulen stärker als bisher als Teil des Lernprozesses verstanden werden“ (ebd., 10). Wie das konkret gestaltet werden kann, habe

ich versucht weiter oben anzureißen. Demnach läge die Verantwortung auf Seiten der Lehrenden nicht mehr nur darin, einen störungsfreien Prüfungsablauf sicherzustellen, sondern auch die Verzahnung von Lern- und Prüfungsprozess didaktisch sinnvoll zu gestalten. Auf der anderen Seite wären Studierende stärker in die Pflicht genommen, den eigenen Lernprozess mitzugestalten und gegebenenfalls regulatorisch einzuwirken. In der Zukunftsvision hätte dies Auswirkungen auf die rechtliche Ebene, denn das „Misstrauensverhältnis (Täuschungsverdacht, unfaire Bewertung etc.) zwischen den am Prüfungsprozess beteiligten Akteur:innen ist aufgelöst, weil die Sinnhaftigkeit der Prüfung als intrinsisch motivierende Lernerfahrung wahrgenommen wird und Transparenz über die Ermittlung des Leistungsstandes herrscht“ (ebd., 9).

So stellt sich also die Reise in diesem für mich immer noch recht unwegsamen Gelände dar. Sie begann mit einem Aufbruch aus der eigenen Lehr- und Prüfungspraxis und endet in Gedanken über das Wie-weiter. Die Hochschuldidaktik an den Hochschulen insgesamt wird zukünftig versuchen müssen, die kritischen Punkte des (digitalen) Prüfens in Strukturentwicklungsprozessen, wie etwa Curriculumsentwicklungen vorausschauender mitzudenken, Änderungen in Prüfungsordnungen aufmerksamer wahrzunehmen und den Prozess prüfungsrechtlicher und prüfungsorganisatorischer Entwicklungen intensiver zu verfolgen. Der Beitrag hat deutlich gemacht, dass didaktische Konzepte und Ideen



mit organisatorisch-rechtlichen sowie technischen Aspekten zusammengedacht werden müssen, um ihre Wirksamkeit in der Prüfungspraxis zu entfalten. Um die Weiterentwicklung der Prüfungskultur voranzubringen, bedarf es eines beständigen Austausches zwischen allen Akteur:innen und eines stetigen Weiterdenkens innovativer Formate als Beitrag eines hochschulübergreifenden Diskurses sowie einer Flexibilisierung der Vorgaben in den Studiendokumenten, damit Lehrende einen größeren Spielraum für didaktische Entscheidungen erhalten.

## Literatur

Bandtel, M., Baume, M., Brinkmann, E., Bedenlier, S., Budde, J., Eugster, B., Ghoneim, A., Halbherr, T., Persike, M., Rampelt, F., Reinmann, G., Sari, Z. & Schulz, A. (2021). Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Berendt, B. (1998). How to Support and to Bring About the Shift from Teaching to Learning Through Academic Staff Development Programmes: Examples and Perspectives. *Higher Education in Europe*, 23(3), 317–29.

Biggs, J. (2014). Constructive Alignment in University Teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5–22.

Budde, J., Eichhorn, J. & Tobor, J. (Jahr?). Vision einer neuen Prüfungskultur. Diskussionspapier Nr. 28. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Escher-Weingart, C. (2021). Die Prüfung – das unbekannte Wesen. *ZOERR*. <https://www.zoerr.de/edu-sharing/components/render/71cec970-36ee-4052-996a-cd15142f7b86> (02.04.2024)

Folgner, L. (2022). Fernprüfungsregelungen in Deutschland - die Bundesländer im Vergleich. Hochschulforum Digitalisierung. Hochschullehre in Krisenzeiten. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/fernpruefungsregelungen-deutschland> (02.04.2024)

Geishecker, F. (2021a). Anpassung der Prüfungsordnungen. Dresden: Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden.

Geishecker, F. (2021b). Projekt Saxexam-Hub. Auswertung der empirischen Arbeiten. Dresden: Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden.

Häder, M. (2014). Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Lewe, M. & Weber, T. (2023). Das Orakel von Sachsen? Kollaborative Erschließung eines komplexen Themenfeldes. Ein Überblick über unsere Delphi-Studie und deren Methodik. <https://www.hd-sachsen.de/projekte/d2c2/digital-turning-points#c2033> (02.04.2024)

Rampelt, F., Budde, J. & Sari, Z. (2021). Einführung. In: Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus

Deutschland, Österreich und der Schweiz, 8–13. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Reinmann, G. (2021). Prüfungstypen, -Szenarien, -Formate Und -Formen. In: Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper Einer Community Working Group Aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, 14-17. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Reinmann, G. (2022). Prüfung oder Assessment an Hochschulen? Thesen für einen Wandel der Prüfungskultur. In: Kompetent Prüfungen gestalten. Stuttgart: utb.

Schulz, A. (2021). Handlungsfelder digitaler Prüfungen: Recht, Technik, Didaktik und Organisation. In: Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, 18–23. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Stalder, F. (2016). Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Vleuten, C., Lindemann, I. & Schmidt, L. (2018). Programmatic Assessment: The Process, Rationale and Evidence for Modern Evaluation Approaches in Medical Education. *Medical Journal of Australia* 209 (9): 386–88.

Wissenschaftsrat (2022). Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium. [https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9848-22.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=14](https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9848-22.pdf?__blob=publicationFile&v=14) (02.04.2024)

### Zitiervorschlag:

Weber, T. (2024). Digitales Prüfen: eine Reise durch unwegsames Gelände. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 4(2), S. 10-18.

DOI: 10.55310/jfhead.50



# Zwischen Täuschungsversuchen und kompetenzorientierten Prüfungen: Studieren und Lehren im Spannungsfeld von Didaktik, Bologna und Prüfungsrecht

Ein Plädoyer für frei(er)es Lernen und Lehren

Marie-Theres Lewe<sup>1</sup>

Creative Commons Namensnennung –  
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0  
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jfhead.51

## Abstract

Im Mittelpunkt dieses Artikels steht die Auseinandersetzung mit aktuellen hochschuldidaktischen Diskursen rund um die Etablierung kompetenzorientierter Prüfungen zur Verminderung von Täuschungsversuchen. Der Artikel zeigt auf, dass der didaktische Fokus auf kompetenzorientierter Prüfungspraxis einer bildungspolitischen Leistungsorientierung folgt, anstatt einen Rahmen für die Ausgestaltung von fachspezifischen Lehr-Lern-Räumen und partizipativer Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrenden zu schaffen.

## Keywords

Betrugsversuche; Täuschungsversuche; Prüfungen; Prüfungskultur; Kompetenzorientierung; Prozessorientierung; Bildung durch Wissenschaft

1 Marie-Theres Lewe

Geschäftsstelle der Hochschuldidaktik  
Sachsen, ehemalige Mitarbeiterin im  
sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[d2c2@hd-sachsen.de](mailto:d2c2@hd-sachsen.de)

## 1. Einleitung

Dieser Artikel bezieht sich auf die Ergebnisse der Delphi-Befragung<sup>1</sup> „Prüfen an sächsischen Hochschulen – Wo stehen wir und wo geht es hin?“, die ich mit meinem Kollegen Tobias Weber im Rahmen des Projekts „D2C2 – Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected“ durchführte (siehe den Beitrag von Weber in diesem Themenheft). In dieser Befragung wurden Herausforderungen zu unterschiedlichen Themen der Prüfungspraxis diagnostiziert, die alte Diskussionen der Hochschullehre neu auf den Plan bringen. Unter anderem gehören Täuschungsversuche<sup>2</sup> durch Studierende in digitalen Prüfungssettings sowie Unklarheiten in Bezug auf rechtliche Rahmenbedingungen laut den Befragungsteilnehmenden zu den zentralen Problemen an sächsischen Hochschulen, die vor allem auf die schnell vorangeschrittene Digitalisierung der Prüfungspraxis im Rahmen der Covid-19-Pandemie zurückzuführen sind und sich durch den Einfluss von künstlicher Intelligenz zugespitzt haben.

Um das komplexe Spannungsfeld der Prüfungspraxis an Hochschulen zu beschreiben, werden in diesem Artikel drei Ebenen beschrieben: Die Ebene der Didaktik, des Bologna-Prozesses und des Prüfungsrechts. Zunächst widme ich mich der Didaktik, indem ich mich u.a. auf die Antworten der Teilnehmenden unserer Delphi-Befragung beziehe. Dadurch möchte ich zeigen, inwiefern Misstrauen und Leistungsorien-

tierung den Diskursen zur Kompetenzorientierung<sup>3</sup> unterliegen. Dies äußert sich vor allem darin, dass die Verminderung von Täuschungsversuchen viele Akteur:innen sächsischer Hochschulen besonders umtreibt. In diesem Kontext wird die Kompetenzorientierung als notwendiger Wandel der Prüfungskultur zur Lösung der Probleme genannt. Dabei verschwimmen die Ebenen von didaktischer Sinnhaftigkeit und Bologna-Vorgaben, weil die Kompetenzorientierung auf den Bologna-Prozess seit 1999 zurückzuführen ist. Dies zeige ich anhand der *Empfehlungen zur Europäischen Studienreform der Hochschulrektorenkonferenz* (2013) und des *Whitepapers Digitale Prüfungen in der Hochschule* (2021) auf. Zuletzt ziehe ich die rechtliche Ebene im Rahmen des Beitrags *Die Prüfung – Das unbekannte Wesen* (2021) der Juristin Christina Escher-Weingart hinzu. Darin erläutert sie die verfassungsrechtliche Relevanz des Prüfungsrechts und rechtliche Grenzen kompetenzorientierter Prüfungen. Ich spitze mein Plädoyer für eine verantwortungsbewusste, reflektierte Bildung durch Wissenschaft anhand der Beiträge *Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen* (2013) und *Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag* (2016) von Gabi Reinmann zu. Sie verfolgt den Ansatz einer Hochschulbildung im Sinne des Konzepts „Bildung durch Wissenschaft“ (Huber 1991, 193). Demzufolge verlangt Bildung „Muße (zum Nachdenken) [...] und Raum (um sich zu entfalten)“

(ebd.), kann also nicht in einem fertigen Konzept festgehalten werden.<sup>4</sup> Ein Studium sollte die Möglichkeit bieten, interessenorientiert experimentieren und Umwege gehen zu können, ohne dabei durchgängig einem Prüfungszwang zu unterliegen (vgl. Reinmann 2016, 7). Ich möchte zur Diskussion stellen, wie dadurch aktuellen Herausforderungen wie dem Einfluss künstlicher Intelligenz begegnet werden kann und neue Denk- und Handlungsweisen für die Weiterentwicklung der Hochschullehre ermöglicht werden. Dabei nehme ich die Prozessorientierung beim Wort: Ich biete bewusst keine konkreten Handlungsempfehlungen an. Hochschullehre lebt durch vielfältige fachspezifische Zugänge, die meist nicht miteinander kohärent sind, sondern ihrer eigenen Logik folgen. Genau diese heterogenen Zugänge machen die wissenschaftliche Praxis aus. Im Rahmen dieses Artikels biete ich eine kulturwissenschaftliche Perspektive an, die sich ihrer eigenen Begrenztheit bewusst ist, aber durch die Kontextualisierung verschiedener Quellen das Spannungsfeld von Didaktik, Bologna und Prüfungsrecht aufzeigt, in dem sich Lehrende und Studierende befinden.

## 2. Problembeschreibung

Unter dem Titel „What are Universities for? Ein kritischer Überblick zur Integration von überfachlichen Kompetenzen in Hochschulcurricula“ kritisierte der Mediendidaktiker Marco Kalz in seiner Keynote

- 1 Eine Delphi-Befragung bezeichnet ein systematisches, mehrstufiges Befragungsverfahren.
- 2 Die Begriffe „Betrugs-“ und „Täuschungsversuche“ werden häufig synonym verwendet. „Betrug“ ist aus juristischer Perspektive der falsche Begriff für den prüfungsrechtlichen Kontext. Täuschung hingegen ist juristisch korrekt und meint die „Irreführung“, eine eigenständige Leistung im Sinne des Prüfungsrechts zu erbringen. Nach dem sächsischen Hochschulgesetz müssen in Prüfungsordnungen „die Folgen von Versäumnissen, Rücktritt, Täuschung und Verstößen gegen Prüfungsvorschriften“ (Sächsisches Hochschulgesetz §35 Abs. 11) geregelt werden.
- 3 Didaktische Diskurse basieren häufig auf der psychologischen – also naturwissenschaftlichen – Definition von „Kompetenz“ nach Weinert: „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.)
- 4 Mein Bildungsverständnis geht auf bell hooks und Paolo Freire zurück. Demnach ist Bildung immer im Kontext gesellschaftlicher und politischer Strukturen und Interessen zu denken. Deswegen wird unterschieden

(2021) die übermäßige Verwendung des Kompetenzbegriffs. Seine Kritik spitzt er durch die Wortneuschöpfung „Skillflation“ zu, indem er unter anderem bei den verschiedenen Kompetenzbegriffen die fehlende Systematik und theoretische Fundierung sowie die Abwertung von Fachwissen aufzeigt. Anstatt einer problemorientierten Anpassung der Lehrenden und Studierenden an bestehende Vorgaben, sollten diese vielmehr selbst als aktive Gestalter:innen der Hochschullehre begriffen werden. Er fordert also einen kritischen Diskurs, der innerhalb von Studiengängen, Fakultäten und Institutionen stattfinden sollte, um neoliberalen Tendenzen entgegenzuwirken (Kalz 2024). Anschließend an Kalz versuche ich diese Problematik im Hinblick auf das Spannungsfeld zwischen rechtlicher, didaktischer und fachspezifischer Ebene der Hochschullehre und Prüfungspraxis aufzuzeigen: Prüfungsrechtliche Grundlagen gehen häufig nicht mit didaktischen Leitlinien einher (vgl. Reinmann 2016, 7) und didaktische Grundsätze sind oft nicht mit dem disziplinären Fach- und Methodenwissen in Verbindung zu bringen. Im Rahmen unserer Recherche hat sich gezeigt, dass sich wissenschaftliche Praxis durch disziplinspezifische Begriffe, Methoden und Denkweisen auszeichnet, die teilweise inkommensurabel – also nicht vergleichbar – mit juristischen oder didaktischen Denkweisen sind. Diese drei Ebenen sollten gleichermaßen in der Entwicklung der Hochschullehre einbezogen werden, um innerhalb der bildungspolitischen Rahmenbedingungen die Hochschulen als kritische Instanz zu

bewahren, die Menschen für Eigenverantwortlichkeit, Weltkomplexität und Wissenschaftlichkeit qualifizieren (vgl. Bülow-Schramm 2013, 224), anstatt umgekehrt die Menschen „auf die Anforderungen von Unternehmen und Gesellschaft auszurichten“ (vgl. Website des Stifterverbands).

Dieser Artikel folgt dem Argument, die Logik der fachspezifischen Ebene und der freien, wissenschaftlichen Bildung an sich in den Fokus zu rücken, weil sich im Streit um den „richtigen Kompetenzbegriff“ zeigt, dass dieser in jeder Fachdisziplin anders definiert und angewendet wird (vgl. Reinmann 2013, 218 & 2016, 4). Wenn im Prüfungskontext Täuschungsversuche mithilfe kompetenzorientierter Prüfungen behoben werden sollen, dann orientiert sich Hochschullehre an vorgegebenen bildungspolitischen, didaktischen und rechtlichen Leitlinien sowie einem unsystematischen Begriffskonstrukt und nicht an dem fachspezifischen Zugang zur Welt selbst. Spezifische Qualitäten der wissenschaftlichen Bildung, die für gesellschaftliche Diskurse essenziell sind, geraten dann in den Hintergrund, zum Beispiel die prozessorientierte, interessengeleitete Auseinandersetzung mit der Realität, kritische Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als forschende Lehrende und Studierende (vgl. Reinmann 2013, 219). Reinmann (2016) stellt in ihrem Beitrag folgende Prämisse auf, die ich hiermit stark mache: „Expertisen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung suggerieren, dass darin die Idee der Bildung – also auch der Hoch-

schulbildung – aufgeht (z.B. Klieme & Hartig, 2007) [...] Bildung als Ergebnis lässt sich [jedoch] nicht auf abprüfbare Kompetenzen reduzieren“ (ebd., 1). Sie schlägt vor, auf den unscharfen Oberbegriff der „Kompetenz“ zu verzichten und ihn stattdessen situativ angemessen in seine Teilkomponenten zu zerlegen (vgl. Reinmann 2013, 228). Das hieße Forschung und Lehre mehr miteinander zu verschränken und die fachspezifische Expertise zum Ausgangspunkt zu machen, anstatt sich auf Lernziele und Prüfungen zu versteifen. Auf der Ebene der Didaktik geht es folglich darum, Lehrende und Studierende bei diesem Lernprozess zu begleiten und zu unterstützen.

### 3. Didaktische Ebene

Von 2020 bis 2022 stellten Prüfungen die sächsischen Hochschulen vor besondere Herausforderungen. Seitdem die Weltgesundheitsorganisation (WHO) Anfang 2020 die Covid-19-Pandemie ausrief, mussten an vielen Hochschulen digitale (Fern-) Prüfungen unter rechtlich und organisatorisch unsicheren Rahmenbedingungen abgenommen werden, weil herkömmliche Prüfungen in Präsenz aufgrund staatlicher Schutzmaßnahmen nicht stattfinden durften. Um Handlungsempfehlungen für sächsische Hochschulen zu entwickeln, wurden im Digital Turning Point „Digitales Prüfen“ des Projekts D2C2 ab April 2022 zunächst die bisherigen und aktuellen Herausforderungen untersucht. Im Zuge des-

zwischen einer Bildung, die den Status Quo erhalten soll und einer Fortschrittsorientierung folgt, und einer Bildung zur Befreiung von Diskriminierungs- und Ausbeutungsverhältnissen im Sinne der Beteiligten selbst (vgl. Kazeem-Kaminski 2021, 83ff. und 102ff.).

sen führten wir zwischen Sommer und Winter 2022 eine Delphi-Befragung durch, um dieses komplexe Feld zu erschließen. In mehreren sich aufeinander beziehenden Durchgängen äußerten sich verschiedene Akteur:innen aus ihrer jeweiligen Rolle zum Thema Prüfungspraxis. Wir befragten unter anderem Prorektor:innen, Dekan:innen, Studiendekan:innen, Institutsleiter:innen, Professor:innen, Justitiar:innen, Verwaltungsangestellte, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, technische Angestellte und Studierende von zehn Hochschulen und der Berufsakademie Sachsen. Das Ziel der Befragung war, die derzeitige Situation der Prüfungspraxis an sächsischen Hochschulen darzustellen, Spannungsfelder zu identifizieren und mögliche zukünftige Entwicklungen aufzuzeigen.

In Bezug auf digitale (Fern-)Prüfungen nannten die Befragten häufig das Problem der „Unterbindung“ oder „Überwachung“ von Täuschungsversuchen der Studierenden, weil diese laut ihrer Beobachtung im digitalen Setting zugenommen hätten. Zudem nannte ein:e Teilnehmende:r, dass sogar offensichtliche Täuschungsversuche digital nicht rechtssicher nachweisbar wären. Als Reaktion auf dieses Problem wurden unter anderem kompetenzorientierte Prüfungen als Lösung zur Verminderung der Täuschungsversuche identifiziert. Diesbezüglich nannten die Befragten „Open-Book-Klausuren“, „Portfolios“ oder „kompetenzorientierte“ Prüfungsformate, weil hier Wissenstransfer, anspruchsvollere Lösungswege oder spezifische Kompetenzen nachgewiesen wer-

den müssten. Diese komplexeren Prüfungsformen würden Täuschung erschweren. Antworten seien dann nicht „googlebar“ oder unerlaubte Absprachen mit Kommiliton:innen in einer Prüfungssituation schwieriger. Außerdem würde sichergestellt, dass nicht nur auswendig gelerntes Wissen rezeptartig abgerufen, sondern vielmehr gelerntes Wissen transferiert wird, um es nach dem Studienabschluss beispielsweise in entsprechenden Berufen oder in der Forschung sicher verwenden zu können. Schlussfolgerungen wie diese finden sich in verschiedenen wissenschaftlichen Beiträgen seit den Corona-Semestern (vgl. Budde 2020; Bandtel et al. 2021; Janke et al. 2021).

Darüber hinaus schreiben die Teilnehmenden: „Wer schummeln will, schummelt! Egal, ob Online oder in Präsenz.“ Und: „Oft liegt das nicht an Faulheit, sondern an der vorherrschenden Prüfungskultur.“ Hier wird zum einen darauf hingewiesen, dass Täuschung kaum kontrollierbar ist – egal in welchem Setting – sei es durch die besonderen Anforderungen der Anzahl der Geprüften oder das jeweilige Prüfungsformat. Unter diesen Umständen ist es unmöglich, eine völlig kontrollierbare Prüfungssituation herzustellen. Der Begriff „Prüfungskultur“ wurde vor diesem Hintergrund in Bezug auf Täuschungsversuche in Prüfungssettings sowohl von den Befragten, als auch von anderen hochschuldidaktischen Autor:innen aufgebracht und weist auf die Integration der Prüfungen in die gesamte Konzeption einer zeitgemäßen Hochschullehre hin (vgl. Budde et al. 2023). Von dem

jeweiligen curricularen Aufbau des Studiengangs, des Moduls oder der Lehrveranstaltung hängen dementsprechend auch die Täuschungsversuche ab. So schreiben die Autor:innen des Whitepapers *Digitale Prüfungen in der Hochschule*:

*„Die Kultur der Digitalität und das Transferkonzept verweisen auf den notwendigen Wandel in der Prüfungskultur. Komplexes Fachwissen, soziale Kompetenzen, Fähigkeiten zum Problemlösen, Analysieren und Reflektieren sowie die Nutzung digitaler fachspezifischer Werkzeuge lassen sich nur bedingt in herkömmlichen papierbasierten Formaten mit festem Erwartungshorizont messen (Halbherr et al. 2016). Sie bedürfen passender (alternativer) Aufgaben und Prüfungsformen und stimulieren die Reflexion über Lernziele und darauf abgestimmte Entscheidungen auf allen Handlungsebenen der Prüfungsdidaktik.“ (Bedenlier et al. 2021, 33)*

Die Autor:innen plädieren dafür, die Hochschullehre den geänderten Anforderungen anzupassen. Ihrer Argumentation nach solle grundlegend der Kompetenzorientierung gefolgt werden, um zeitgemäße Inhalte und Ziele der Lehrveranstaltungen mit komplexeren Prüfungen zu verbinden und auf diese Weise auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu reagieren. Daran anschließend schreiben Eugster et al. (2021), dass „durch die forcierte Selektionsfunktion [bei herkömmlichen Prüfungen] die Bereitschaft

zur mutwilligen Täuschung stark zunimmt“ und kompetenzorientierte Ansätze dieses Problem lösen können (ebd., 122). Diese „neue Prüfungskultur“ soll also dazu dienen, tradierte Hochschullehre zu optimieren, indem Wissen und Können verbunden und so Täuschungsversuche erschwert werden. Statt der Vermittlung und Abfrage „trägen Wissens“ und einer Orientierung an den Inhalten selbst soll die Erlangung der Kompetenzen der Studierenden fokussiert werden (vgl. Reinmann 2013, 220).

#### 4. Ebene des Bologna-Prozesses

Der Fokus der „neuen Prüfungskultur“ liegt demnach auf ergebnis- und leistungsorientierter Bildung, der vermehrt Misstrauen zugrunde liegt, weil vor allem die Verminderung von Täuschungsversuchen fokussiert wird. Dies kann unter anderem auf den Ursprung der Kompetenzorientierung in der Bologna-Erklärung zurückgeführt werden, die 1999 von Deutschland unterzeichnet wurde (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2013, 15ff.). Im Bologna-Prozess werden die Vergleichbarkeit und Messbarkeit von Leistungen und Fähigkeiten angestrebt, denn das erklärte Ziel ist die Anpassung der Hochschulbildung an die globalisierten und digitalisierten Rahmenbedingungen. Auch wenn mittlerweile kritisch reflektiert wird, „dass die durch ‚Bologna‘ eröffneten Spielräume zu wenig genutzt und oft durch Bürokratie, Detailsteuerung und nicht immer geglückte Umsetzung wieder eingeengt wurden“ (Hochschul-

rektorenkonferenz 2013, 3), scheint das Problem im Anstreben und Kontrollieren der Kompetenzziele selbst zu liegen, weil der Zusammenhang von Forschung und Lehre aus dem Fokus gerät. Nach den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz gehören beispielsweise die Fokussierung auf die Studierenden in Form des Shift from Teaching to Learning oder „die Formulierung von Lernergebnissen, Kompetenzorientierung und Qualifikationsrahmen“ (vgl. ebd. 2013, 2ff.) zu wesentlichen Aspekten. Als Grundlage dafür soll beispielsweise das Konzept des Constructive Alignment genutzt werden (vgl. Reinmann 2016, 1). Demnach werden die Lehr-Lern-Ziele transparent gemacht, um Inhalte, Methoden und Prüfungen und den gesamten Lernprozess daraufhin auszurichten (vgl. Schaper et al. 2012, 62). Darin wird die grundlegende Motivation der Kompetenzorientierung seit Bologna deutlich, die unter anderem in der Ausbildung hochqualifizierter Fachkräfte für die Wirtschaft liegt (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2013, 22) und daher spezifischen Interessen folgt, die nicht mit der Eigenlogik wissenschaftlicher Forschung einhergehen.

Den Fokus von der reinen „Kenntnisvermittlung“ auf die „Förderung von Fähigkeiten“ zu legen scheint an sich sinnvoll und zeitgemäß. Allerdings zeigt Reinmann, dass dieser Fokus zu einem gegenseitigen Ausspielen von Fachwissen und Anwenden führt (vgl. Reinmann 2013, 220ff.), obwohl in langfristigen Forschungs- oder Praxisprojekten beides miteinander einhergeht. Das Prüfen von Kompetenzen ist höchst zeitintensiv und komplex (vgl. Reinmann 2016, 4) und benötigt Übung

und Begleitung, um es sinnvoll umzusetzen. Das größte Problem liegt allerdings darin, dass „Kompetenzbezeichnungen auf höchst unterschiedlichen Abstraktionsstufen“ (ebd., 226) kursieren und der Begriff laut Kalz nachgewiesenermaßen hochgradig unklar und nicht kohärent ist (vgl. Kalz 2024). Ich stelle daher zur Diskussion, ob eine „neue Prüfungskultur“ mit einem unspezifischen Kompetenzbegriff die Bewältigung neuer Herausforderungen ermöglicht. So argumentiert die Soziologin Margret Bülow-Schramm, dass das Erlernen einer kritischen, wissenschaftsbasierten Haltung eine der wichtigsten Funktionen der Hochschulbildung ist, um beispielsweise die Vereinnahmung durch wirtschaftliche Interessen zu verhindern (vgl. Bülow-Schramm 2013, 224). Während die Kompetenzorientierung die Anpassung der Lehrenden und Studierenden an vorgegebene Strukturen erfordert, können durch eine Verschiebung des Fokus auf „Bildung durch Wissenschaft“ Strukturen gestaltet, fachspezifische Lösungen entwickelt und Wissenschaftsdisziplinen kritisch reflektiert werden. Dafür müssen allerdings formal und rechtlich Strukturen geschaffen werden.

#### 5. Ebene des Prüfungsrechts

Bei diesen Herausforderungen sind seit der pandemiebedingten Ausnahmesituation rechtliche Grauzonen aufgrund von bisher ungeklärten Sachständen in Bezug auf digitale (Fern-)Prüfungen, Täuschungsversuche oder Kompetenzziele entstanden, die bis heute

aufgrund des zunehmenden Einflusses künstlicher Intelligenz aktuell bleiben. Diese verunsichern nicht nur Lehrende, sondern stellen auch Mitarbeiter:innen der Prüfungsämter, Prüfungsausschüsse oder Studierende vor neue Herausforderungen. Die Juristin Christina Escher-Weingart hat in ihrem Beitrag *Die Prüfung - das unbekannte Wesen* (2021) verfassungsrechtliche Grundlagen auch für Nicht-Jurist:innen verständlich aufbereitet, um das Rechtsgebiet geordnet weiterentwickeln zu können (Escher-Weingart 2021, 3). Sie zeigt auf, inwiefern prüfungsrechtliche Grundlagen in der Ausnahmesituation der Covid-19-Pandemie oftmals über Bord geworfen wurden und wie sich diese Entwicklung bis heute vor allem bei kompetenzorientierten Prüfungen durchzieht. Aufgrund von begrifflicher Unsicherheit oder bisher ungeklärten rechtlichen Fragen waren die Prüfungen unter Pandemiebedingungen ohne soliden prüfungsrechtlichen Unterbau (ebd., 3) oder es fehlten sogar jegliche Regelungen, wie die Teilnehmenden unserer Delphi-Befragung standortspezifisch angegeben haben.

Um prüfungsrechtliche Grundlagen sicherzustellen, ist zunächst die rechtliche Definition von Prüfungen der Ausgangspunkt: „Prüfungen dienen der Feststellung, ob und mit welchem Erfolg Studierende das definierte Studienziel erreicht haben. [...] Dabei ist vorab festzuhalten, dass eine Prüfung immer eine Leistungsabfrage genau dieses Studierenden ist, also immer individuelle Kompetenzen genau dieses zu Prüfenden abfragt“ (ebd., 5). Diese Studienziele

und Kompetenzen müssen im Vorhinein in Studien- und Prüfungsordnungen festgelegt werden, um deren Erreichung prüfen und zertifizieren zu können. Die akademische Zertifizierung der Kompetenzen greift wiederum in die Berufswahlfreiheit und Berufsausübung nach Art. 12 GG ein (ebd., 5), weil eine Prüfung im Rechtssinne vorliegt, wenn sie unmittelbaren Einfluss auf den Studienabschluss hat und ohne den Studienabschluss bestimmte Berufe nicht ergreifbar sind. Daher ist auch im Falle von Gruppenarbeiten immer die spezifische Leistung der geprüften Person klar hervorzuheben, um die Zertifizierung dieser Person in diesem Studiengang sicherzustellen. Zudem nennt die Juristin Art. 3 GG (ebd., 6), nach dem alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind und niemand benachteiligt oder bevorzugt werden darf. Das heißt, dass eine Prüfung, die im Rechtssinne ungerechtfertigt einen Vor- oder Nachteil der geprüften Person darstellt, die Chancengleichheit verletzt.

Dementsprechend gibt es einige Faktoren, die den Gestaltungsspielraum bei der Durchführung und Auswertung von Prüfungen im Rechtssinne beschränken, zum Beispiel die Authentifizierung von Prüfungsteilnehmer:innen, der Umgang mit technischen Störungen oder unklare Angaben bezüglich der Prüfungsinhalte, -anforderungen oder -fristen. Bei rechtssicheren Prüfungen geht es grundlegend darum, die Kompetenzen zu prüfen, die als Studienziel definiert und in der Lehrveranstaltung vermittelt wurden. Dabei ist laut Escher-Weingart die Struktur der Prüfung, also die Verschränkung von

Form und Inhalt, einzubeziehen: So müssen Studierende beispielsweise in einer digitalen Fern-Prüfung kompetent im Umgang mit dem jeweiligen Endgerät und der Prüfungssoftware sein, um abgefragtes Wissen und Kompetenzen überhaupt im gegebenen Zeitraum abrufen und verwenden zu können. Inhaltliches Know-How und praktische Fähigkeiten sind demnach eng verknüpft. Wenn eben jene für die Prüfung notwendigen Kompetenzen nicht ausreichend kommuniziert und gefördert wurden, dann ist diese nicht rechtssicher. Das ist wichtig festzuhalten, weil kompetenzorientierte Prüfungen diese Verbindung von Prüfungsstruktur und -inhalt insbesondere während der Pandemie häufig missachteten, wie Escher-Weingart durch ihren Beitrag deutlich macht (ebd., 12). Zwar kann beispielsweise die Produktion eines Videos oder Podcasts durch den integrierten Wissenstransfer als innovative, kompetenzorientierte Form des Prüfens verstanden werden, dann müssen jedoch innerhalb der Lehrveranstaltung auch die dazugehörigen technischen Kompetenzen vermittelt sowie entsprechende Geräte und Software bereitgestellt werden. Im Falle einer schriftlichen Multiple-Choice-Klausur in Präsenz ist hingegen das rezeptartige Abrufen von (Fakten-)Wissen unter Zeitdruck in einer Prüfungssituation die Kompetenz, die performt und gemessen wird. Die Rechtssicherheit ist hier eher gegeben, weil Anforderungen, Zeitlimit und Beaufsichtigung gegeben sind. Allerdings mangelt es an didaktischer und fachspezifischer Sinnhaftigkeit. Hier wird deutlich, dass kompetenzorientierte

Prüfungen in der praktischen Umsetzung in puncto Rechtssicherheit häufig an Grenzen stoßen, weil sie in Gestaltung und Durchführung ressourcenaufwändig sind. Dafür müsste institutionell deutlich mehr Freiraum geschaffen und die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Weiterentwicklung wertgeschätzt werden.

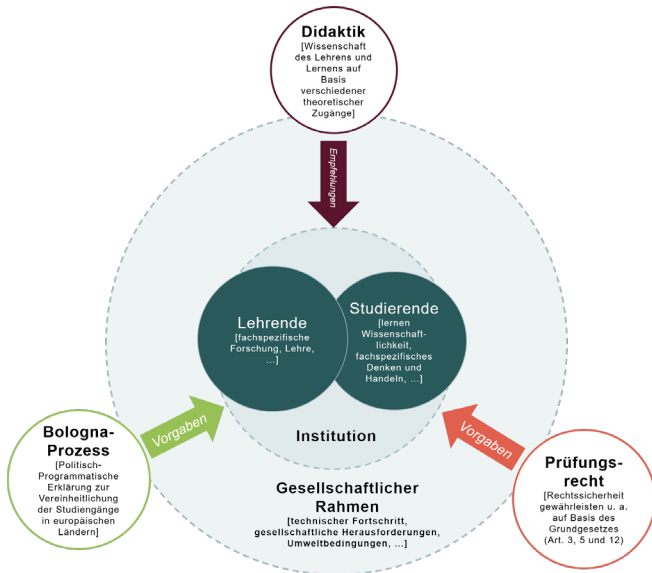


Abb. 1: Spannungsfeld verschiedener Ebenen

## 6. Schlussfolgerungen aus dem Zusammenspiel der drei Ebenen

Prüfungen und Kompetenzziele sollten in der akademischen Bildung zwar Orientierung geben und rechtssichere Abschlüsse zertifizieren, aber Lehrveranstaltungen dürfen nicht nur zur Prüfungsvorbereitung oder Erreichung vorgegebener Lernziele dienen, wie Reinmann hervorhebt. Demnach bleiben sie ein Ideal, dem man sich nur annähern kann, weil präzise und eindeutige Feststellungen einer Kompetenz – also der Performanz von vorgegebenen Inhalten und Praktiken in einer bestimmten Ausprägung – kaum möglich sind. Reinmann kritisiert einen unreflektierten Glauben an Prüfungen als Messinstrument, die der Selbstbestimmung und -verantwortung der Studierenden kaum Raum lassen (Reinmann 2016, 6). Zeitgemäße Hochschullehre sollte daher eine Balance zwischen rechtlichen Vorgaben, didaktischer Sinnhaftigkeit und fachspezifischen Experimentierfeldern herstellen. In einem solchen Rahmen würde sowohl Lehrenden als auch Studierenden ermöglicht, die dafür nötigen Fähigkeiten zu erlernen, anstatt rechtssicheren Zertifizierungen nachzueifern. Huber (2008) bezeichnet die Performanz von Kompetenzen im derzeitigen Bachelor- und Mastersystem seit der Bologna-Reform sogar als utopisch, indem er hervorhebt, dass akademische Fähigkeiten wie beispielsweise Zielbewusstheit, Ausdauer und methodische Strenge, Gliederungs- oder Organisationsfähigkeit nur über einen längeren Arbeitspro-

zess hinweg beobachtet werden können (ebd., 22). Das heißt, dass er die kurzfristig angelegte, modularisierte Struktur der Bachelor- und Masterstudiengänge als Grundlage seiner Kritik hinzuzieht, der auch Reinmann folgt. Der Fokus auf Prüfungen, eine neue Prüfungskultur oder der Kompetenzorientierung führt dazu, dass der akademische Bildungsweg vor allem einer Prüfungs- und Zielorientierung folgt, die im Bologna-Prozess selbst liegt. Ursprünglich sollten durch diesen neuen Aufbau Probleme in der Prüfungspraxis gelöst werden, um die enorme Belastung punktueller Prüfungen zu minimieren. Das kann laut Reinmanns Recherche dazu führen, dass Studierende mancher Studiengänge fünfzig bis sechzig Leistungsnachweise innerhalb von drei Jahren absolvieren müssen, die in ihrer Summe in die Abschlussbewertung eingehen und dementsprechend Einfluss auf ihre Berufswahlfreiheit nach Art. 12 (GG) haben (Reinmann 2016, 6ff.). Während vor der Bologna-Reform der Prüfungszeitpunkt eine entscheidende Extremsituation am Ende des Studiums darstellte, ist seitdem der gesamte Zeitraum des Studiums für den weiteren Bildungs- und Berufsweg entscheidend, weil durchgängig Prüfungen abgelegt werden müssen (ebd., 3). Demzufolge bedingen die Selektionsfunktion und die integrierten Kontrollmechanismen durch diese hohe Anzahl von Prüfungen in kürzester Zeit die Täuschungsversuche, weil sich Studierende im Laufe des gesamten Studiums in einer psychischen Ausnahmesituation befinden (Bülow-Schramm 2008, 31 & 2013, 218). Baume et al. (2021) nennen



als Motivatoren für Täuschungsversuche „Leistungsdruck, Möglichkeit und Erfolgsaussicht des Betrugsversuchs“ (ebd., 102). Die aktuelle Prüfungspraxis fördert dementsprechend die Täuschungsversuche sogar. Es liegt auf der Hand, dass diese vor allem zu Zeiten der Covid-19-Pandemie zugenommen haben (vgl. Janke et al. 2021), weil die Studierenden in dieser Ausnahmesituation besonderen psychischen Belastungsfaktoren ausgesetzt waren (vgl. Kohls et al. 2023).

In diesem Kontext sind die strukturellen Hürden für ein erfolgreiches Studium ebenfalls hinzuzuziehen, die sich nicht im Rahmen der Prüfungspraxis lösen lassen, sondern als Bestandteil von Lehre und Forschung verstanden werden sollten. Ein Studium stellt Studierende aufgrund heterogener Startvoraussetzungen vor sehr unterschiedliche Belastungen, die gegebenenfalls in Täuschungsversuchen münden. So haben Herkunft, Geschlecht, Behinderung oder Klasse bedeutenden Einfluss auf den Erfolg des Studiums, weil damit individuelle Privilegien und Barrieren in Bezug auf Bildungswege und Lernprozesse einhergehen (Bülow-Schramm 2013, 31 ff.). Diese unterschiedlichen Startvoraussetzungen der Studierenden wurden auch in unserer Delphi-Befragung von den Teilnehmenden als Herausforderung der Prüfungspraxis benannt. So wurde die Mündigkeit der Studierenden angezweifelt oder hinzugefügt, dass eine partizipative, diversitätssensible Zusammenarbeit, die auf Vertrauen und Offenheit basiert, Fähigkeiten erfordere, die bei vielen Studierenden wenig

ausgeprägt seien, weil diese beispielsweise nicht kritikfähig seien oder den Weg des geringsten Widerstandes wählen würden. Die Frage ist, wie die Fähigkeit für eine eigenverantwortliche, verantwortungsbewusste Gestaltung des eigenen Studiums und wissenschaftlicher Praxis entstehen soll, wenn das Studium an festgelegten Kompetenzen und Prüfungen ausgerichtet ist? Ist nicht die Entscheidung für den Weg des geringsten Widerstands die Performanz der Kompetenz, die unter den aktuellen Studienbedingungen gezwungenermaßen erlernt wird? Wie kritik-, lern- und wandlungsfähig sind die Strukturen der Lehre und Forschung selbst?

## 7. Fazit: Prozessorientierung statt Prüfungsvorbereitung? Ein Plädoyer für frei(er)e Bildung durch Wissenschaft

Ausgehend von den hier diskutierten Befragungsergebnissen und der anschließenden Erörterung der Rahmenbedingungen plädiere ich dafür, dass der Fokus akademischer Bildung auf dem Verhältnis von Forschung und Lehre sowie Lehrenden und Studierenden selbst liegt, auch wenn dieser Fokus natürlich nicht ohne Prüfungen denkbar ist (Reinmann 2016, 5). Ein akademischer Abschluss sollte die Fähigkeit zertifizieren, dass fachspezifisch praktische Fähigkeiten und inhaltliches Know-How zielorientiert miteinander verschränkt, abgerufen und verwendet werden können, weil damit auf dem weiteren Lebensweg

eine besondere Verantwortung einhergeht. Allerdings habe ich versucht zu zeigen, dass Lehrveranstaltungen mehr als die Erreichung von Kompetenzzielen sind, sondern vordergründig als Raum für das Erlernen kritischen Denkens, Handelns und Diskutierens verstanden werden sollten. Dies kann durch die ernsthafte Partizipation aller Beteiligten im Kontext einer stetig sich wandelnden Umwelt erlernt werden. Das heißt, dass mehr Räume für den Austausch über die rechtlichen, didaktischen und fachspezifischen Logiken geschaffen werden sollten, um zeitgemäße Hochschullehre zu gestalten, die die Heterogenität der Studierenden und Lehrenden und den zunehmenden Einfluss künstlicher Intelligenz nicht als Hürden begreift, sondern gesellschaftliche Verantwortung übernimmt und die Chance neuer Denk- und Handlungsweisen für die eigene Fachdisziplin erkennt. Die Ergebnisse unserer Delphi-Befragung haben außerdem gezeigt, dass dafür zeitliche und finanzielle Ressourcen für Lehrende geschaffen werden müssen, um qualitativ hochwertige Hochschullehre und Forschung zu gewährleisten – ebenfalls eine alte Forderung, die in den letzten Jahren an Vehemenz gewonnen hat. Im Hinblick auf den Umgang mit künstlicher Intelligenz können nicht nur Leitlinien und Zielvorgaben, sondern viel mehr Experimentierräume und genügend zeitliche Ressourcen dabei helfen, Wissen und Fähigkeiten für den Umgang mit diesen neuen Technologien aufzubauen. Das heißt, dass die Aufgabe von Hochschuldidaktiker:innen darin liegen kann, Lehrende bei der Konzeption ihrer Lehr-

veranstaltungen zu begleiten, ihr Wissen didaktisch sinnvoll an Laien zu transferieren, ihre eigene Fachdisziplin kritisch zu reflektieren und mit aktuellen Herausforderungen zu verbinden. Lehrveranstaltungen, Module oder der gesamte Studienablauf können als partizipatives Projekt von Lehrenden und Studierenden begriffen werden, die sich jeweils als lernend verstehen, wenn formal Räume dafür geschaffen werden (Lewe et al. 2022). Denn potenzielle Bildungsräume können nur entstehen, wenn nicht jede Leistung erfasst und bewertet wird (Reinmann 2016, 7). So wachsen Studierende nicht nur langsam in ihre Disziplin hinein, sondern gestalten auch wissenschaftliche Diskurse, bringen eigene Erfahrungen ein und lernen kritisches Urteilsvermögen (Bülow-Schramm 2013, 218). Lehrende erhalten im selben Zug mehr Zeit dafür, lehren zu lernen und ihre disziplinäre Praxis stetig zu hinterfragen. Hochschullehre wird dann eher prozess- und nicht leistungsorientiert gedacht:

*„Aufklärung als durchgehende Orientierung und Haltung, Studieren als Forschen, Voraus- und Zurückfragen, wissenschaftliches Arbeiten immer zugleich mit philosophischer und historischer Reflexion verbunden, Muße und Spielräume zum Nach-Denken und Neu-Schaffen.“* (Huber 1991, 198)

Bildung durch Wissenschaft bedeutet demnach, die Zeit dafür zu haben, sich auszuprobieren und Fort-

und Rückschritte zu machen. Die „Aufklärung“ als Leitlinie besteht darin, den fachspezifischen Zugang zur Welt zu erlernen, die Begrenztheit der eigenen Perspektive und die gesellschaftliche Verantwortung einer akademischen Positionierung zu erkennen.

## Literatur

Bandtel, M., Baume, M., Brinkmann, E., Bedenlier, S., Budde, J., Eugster, B., Ghoneim, A., Halbherr, T., Persike, M., Rampelt, F., Reinmann, G., Sari, Z. & Schulz, A. (Hrsg.) (2021). Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Version 1.1. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_Whitepaper\\_Digitale\\_Pruefungen\\_Hochschule.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_Whitepaper_Digitale_Pruefungen_Hochschule.pdf) (17.05.2024)

Baume, M., Keller, A. M. & Thiessen, N. (2021). Online-beaufsichtigte Prüfungen (Online Proctored Exams). In: Bandtel, M. et al. (Hrsg.), Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Version 1.1. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung, 92–110. [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_Whitepaper\\_Digitale\\_Pruefungen\\_Hochschule.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_Whitepaper_Digitale_Pruefungen_Hochschule.pdf) (17.05.2024)

Bedenlier, S., Bandtel, M., Boom, K., Gerl, S., Halbherr, T., Hebel, A., Jeremias, X., Kehr, H., Mecklenburg, L., Mersch, A., Molter, K., Paffenholz, A., Reinmann, G., Riebe, K. & van Treeck, T. (2021). Prüfungen aus Perspektive der Prüfungsdidaktik. In: Bandtel, M. et al. (Hrsg.), Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Version 1.1. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung, 30–42. [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_Whitepaper\\_Digitale\\_Pruefungen\\_Hochschule.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_Whitepaper_Digitale_Pruefungen_Hochschule.pdf) (17.05.2024)

Budde, J. (2020). Dem Schummeln einen Riegel vorschieben. In: DUZ Wissenschaft & Management, 8, 18–23. <https://www.che.de/download/dem-schummeln-einen-riegel-vorschieben/> (17.05.2024)

Budde, J., Tobor, J. & Beyermann, J. (2023). Blickpunkt Digitale Prüfungen. [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_Blickpunkt\\_Digitale\\_Pruefungen.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_Blickpunkt_Digitale_Pruefungen.pdf) (17.05.2024)

Bülow-Schramm, M. (2008). Hochschuldidaktische Prüfungskritik revisited unter Bologna-Bedingungen. In: Dany, S., Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hrsg.), Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld: Bertelsmann, 27–44.

Bülow-Schramm, M. (Hrsg.) (2013). Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: Bertelsmann. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/64197/ssoar-2013-bulow-schramm-Erfolgreich\\_studieren\\_unter\\_Bologna-Bedingungen\\_Ein.pdf?sequence=1&isAllowed=y&Inkname=ssoar-2013-bulow-schramm-Erfolgreich\\_studieren\\_unter\\_Bologna-Bedingungen\\_Ein.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/64197/ssoar-2013-bulow-schramm-Erfolgreich_studieren_unter_Bologna-Bedingungen_Ein.pdf?sequence=1&isAllowed=y&Inkname=ssoar-2013-bulow-schramm-Erfolgreich_studieren_unter_Bologna-Bedingungen_Ein.pdf) (17.05.2024)

Escher-Weingart, C. (2021). Die Prüfung - das unbekannte Wesen. ZOERR. <https://publikationen.bibliothek.kit.edu/1000143052> (17.05.2024)

Eugster, B., Fath-Keiser, S., Leist, S., Magdowski, M. & May, J. (2021). Digitale Open-Book und Take-Home Prüfungen. In: Bandtel, M. et al. (Hrsg.), Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Version 1.1. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung, 111–128. [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_Whitepaper\\_Digitale\\_Pruefungen\\_Hochschule.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_Whitepaper_Digitale_Pruefungen_Hochschule.pdf) (17.05.2024)

Hochschulrektorenkonferenz (2013). 15. Sitzung der HRK Mitgliederversammlung am 19. November 2013 – Die Europäische Studienreform in Deutschland: Empfehlungen zur weiteren Umsetzung. [https://www.hrk.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/Empfehlung\\_Europaeische\\_Studienreform\\_finale\\_19.11.2013.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Empfehlung_Europaeische_Studienreform_finale_19.11.2013.pdf) (17.05.2024)

Huber, L. (1991). Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung: Hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema. Pädagogik und Schule in Ost und West, 39 (4), 193–200.

Huber, L. (2008). Kompetenzen prüfen? In: Dany, S., Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hrsg.), Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld: Bertelsmann, 12–26. [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2520/pdf/Huber\\_Kompetenzen\\_pruefen\\_2008\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2520/pdf/Huber_Kompetenzen_pruefen_2008_D_A.pdf) (17.05.2024)

Janke S., Rudert, S. C., Petersen, Ä., Fritz, T. M. & Daumiller, M. (2021). Cheating in the wake of COVID-19: How dangerous is ad-hoc online testing for academic integrity? *Computers & Education Open*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100055> (17.05.2024)

Kalz, M. (2024). What are Universities for? Ein kritischer Überblick zur Integration von überfachlichen Kompetenzen in Hochschulcurricula. Keynote beim „Kick-Off Tag der Lehre 2025“ der Universität Leipzig am 24.01.2024. <https://kalz.cc/notes/ul24/> (17.05.2024).

Kohls, E., Guenther, L., Baldofski, S., Brock, T., Schuhr, J. & Rummel-Kluge, C. (2023). Two years COVID-19 pandemic: Development of university students' mental health 2020–2022. *Front. Psychiatry* 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1122256> (17.05.2024)

Lewe M. & Sekyra, A. (2022). The potential of systematic reflection on one's positioning: A feminist perspective on the Students-as-Partners approach. *International Journal for Students As Partners*, 6(1), 168–175. <https://doi.org/10.15173/ijsap.v6i1.4886> (17.05.2024)

Reinmann, G. (2013). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In: Reinmann, G., Ebner, M. & Schön, S. (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt*. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. <https://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf> (17.05.2024)

Reinmann, G. (2016). Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag. In: Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D. & Gaube, T. (Hrsg.), *Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten*. Beiträge zur (nicht) vorhandenen Passung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 114 – 126. [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel\\_Berlin\\_Okt\\_14.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel_Berlin_Okt_14.pdf) (17.05.2024)

Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK Projekt nexus. [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf) (17.05.2024)

Stifterverband. Future Skills verankern. <https://www.stifterverband.org/bildung-kompetenzen/future-skills-verankern> (17.05.2024)

Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, 7–31.

#### Zitiervorschlag:

Lewe, M.-T. (2024). Zwischen Täuschungsversuchen und kompetenzorientierten Prüfungen: Studieren und Lehren im Spannungsfeld von Didaktik, Bologna und Prüfungsrecht. Ein Plädoyer für frei(er)es Lernen und Lehren. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 4(2), S. 19-28.

DOI: 10.55310/jfhead.51



# Perspektivwechsel: SoTL und die Rolle von Hochschuldidaktiker:innen

Franziska Brenner<sup>1</sup>, Gesine Wegner<sup>2</sup>, Cornelia Grunert<sup>3</sup> und Juliane Baier<sup>4</sup>

Creative Commons Namensnennung –  
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0  
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jhead.52

## Abstract

Der Artikel gibt einen Einblick darin, wie divers die Beteiligung von Hochschuldidaktiker:innen an Projekten im Bereich Scholarship of *Teaching und Learning* (SoTL) ausfällt. Statt die Sichtweisen durchführender Lehrender in den Blick zu nehmen, fokussiert der Artikel dabei bewusst die unterschiedlichen Perspektiven der Hochschuldidaktiker:innen selbst. Nach einer kurzen Einordnung in den allgemeinen Diskurs um SoTL und die typischen Rollen, die hochschuldidaktisch Tätige in SoTL-Projekten einnehmen, wendet sich die Analyse Perspektiven aus der Hochschuldidaktik in Sachsen zu. In einer sachsenweiten Umfrage wurden Hochschuldidaktiker:innen zu ihren bisherigen Erfahrungen mit SoTL-Projekten befragt. Es zeigt sich, dass SoTL in der sächsischen Hochschuldidaktik weit bekannt ist, jedoch bei der Umsetzung von SoTL-Vorhaben sowohl für Lehrende als auch für hochschuldidaktisch Tätige einige Hürden bestehen. Als ein Lösungsansatz wird abschließend die Idee einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Lehrenden vorgestellt.

## Keywords

Scholarship of Teaching and Learning (SoTL); Rollenverständnis; Sachsen; Partnerschaft; Scholarship of Academic Development (SoAD)

- 1 Franziska Brenner  
Universität Leipzig, Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[franziska.brenner@uni-leipzig.de](mailto:franziska.brenner@uni-leipzig.de)
- 2 Gesine Wegner  
Technische Universität Dresden, Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[gesine.wegner@tu-dresden.de](mailto:gesine.wegner@tu-dresden.de)
- 3 Cornelia Grunert  
Universität Leipzig, ehemalige Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[cornelia.grunert@uni-leipzig.de](mailto:cornelia.grunert@uni-leipzig.de)
- 4 Juliane Baier  
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden, ehemalige Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[d2c2@hd-sachsen.de](mailto:d2c2@hd-sachsen.de)

## 1. Einführung

Die gegenwärtige Forschungslandschaft zum *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) ist von einer Gegensätzlichkeit geprägt: Einerseits wird in der wachsenden Literatur zu SoTL regelmäßig auf die Hochschuldidaktik und die in ihr Tätigen verwiesen. Andererseits werden die vielseitigen Rollen und Aufgaben, die Hochschuldidaktiker:innen im Rahmen von SoTL wahrnehmen, kaum expliziert und bleiben so oft unsichtbar. Wie die Begleitung von SoTL-Vorhaben konkret ausgestaltet wird, welche Aufgaben dabei übernommen werden und wie Hochschuldidaktiker:innen hierzu stehen, ist trotz wertvoller Beispiele aus einzelnen Standorten (vgl. Kähler & Friese 2022; Vöing 2022) noch nicht ausreichend untersucht. Im Sinne des *Scholarship of Academic Development* (SoAD) widmet sich dieser Artikel den Perspektiven sächsischer Hochschuldidaktiker:innen und ihren Erfahrungen mit SoTL. Die Autor:innen haben in einer sachsenweiten Umfrage ihre hochschuldidaktischen Kolleg:innen zu deren bisherigen Erfahrungen mit SoTL-Projekten befragt. Dem SoAD-Ansatz folgend, das eigene Handeln zum Untersuchungsgegenstand zu machen, entschieden sich die Autor:innen bewusst dazu, bei ihrer Untersuchung neben den Perspektiven ihrer Kolleg:innen auch ihre eigenen Antworten auf die gestellten Fragen als gleichwertige Daten zu erheben. Der Artikel bietet dabei bewusst einen Perspektivwechsel und fokussiert die unter-

schiedlichen Blickwinkel der hochschuldidaktisch Tätigen, statt wie sonst üblich die Sichtweise der durchführenden Lehrenden zu zentrieren. Bevor die Umfrage und ihre Ergebnisse vorgestellt werden, erfolgt eine kurze Einführung in den allgemeinen Diskurs zu SoTL. Diese Kontextualisierung nimmt neben deutschen auch englischsprachige Publikationen in den Blick, da wesentliche Entwicklungen im Bereich SoTL auf dessen Ursprung im angloamerikanischen Raum zurückzuführen sind.

Das 2018 von Ludwig Huber konstatierte zunehmende Interesse an SoTL an deutschen Hochschulen (vgl. Huber 2018) hält auch weiterhin an. Sichtbar wird dies nicht nur in entsprechenden Initiativen wie der Gründung eines deutschlandweiten SoTL-Netzwerkes im Jahr 2017 (Universität Paderborn 2023). Ein solcher Trend manifestiert sich auch in den steigenden Zahlen deutschsprachiger Publikationen zu SoTL seit den 2010er Jahren. Dieses zunehmende Interesse an SoTL spiegelt sich meist jedoch nicht in einer strukturellen Verankerung wider. Die Umsetzung ist vielmehr bei jenen Personen zu verorten, die sich in besonderem Maße für die Entwicklung der Lehre und des Lernens an Hochschulen einsetzen. Im Gegensatz zum angloamerikanischen Raum, wo sich SoTL seit den 1990er Jahren entwickelte (vgl. Fahr 2022, S. 8ff.), ist SoTL in Deutschland nur an wenigen Standorten institutionell verankert, so beispielsweise an der Universität Paderborn als verpflichtender Bestandteil des dortigen hochschuldidaktischen Zertifikatprogrammes.

Hinzu kommt, dass der Diskurs um SoTL sowohl in Deutschland als auch im Ausland zunehmend kontroverser verläuft. Dabei stellen Autor:innen wie John Canning und Rachel Masika die Sinnhaftigkeit von SoTL grundlegend in Frage und plädieren für eine Stärkung traditioneller Bildungsforschung (vgl. [Canning & Masika 2020](#)). Hinterfragt wird hier unter anderem der subjektive Ansatz, die Lehre selbst zu beforschen. Dahinter verbirgt sich nicht zuletzt eine Kritik an der Verwendung des Forschungsbegriffs für SoTL-Vorhaben. Subjektivität, so die Annahme, stehe dem Anspruch auf Forschung entgegen (ebd.). In Deutschland wird diese Problematik diskursiv insoweit verstärkt, als dass überwiegend von „Forschung“ und nicht wie im Englischen von „scholarship“<sup>1</sup> und „inquiry“ („Untersuchung“) gesprochen wird. Der Begriff „research“ findet im englischsprachigen Raum weniger häufig Verwendung. Im Zuge dieser Diskussion schlägt John Geertsema vor, SoTL gar neu zu verorten und es nicht unter forschungsorientierten, sondern zukünftig verstärkt unter Aspekten der Organisationsentwicklung zu betreiben (vgl. [Geertsema 2016](#)).

So stellen sich Fragen zum Verständnis des Begriffes und dessen, was SoTL eigentlich kennzeichnet. Im deutschsprachigen Raum prägen weiterhin die Arbeiten von Ludwig Huber das Verständnis von SoTL. In der 2014 erschienenen Schrift „Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben“ offeriert Huber folgende deutschsprachige Definition:

<sup>1</sup> Zur Tätigkeit eines Scholars, siehe Fahr 2020, 5.

*Scholarship of Teaching and Learning (im Weiteren kurz: SoTL) ist die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen. (Huber 2014, 21)*

Wie Uwe Fahr feststellt, kennt SoTL trotz dieser Definition keine klaren Konturen und wird auch in Deutschland sehr unterschiedlich verstanden und praktiziert (Fahr 2020, 46). Somit bleibt SoTL ein „großes Zelt“, wie es Patricia Hutchings und Mary T. Huber bezeichnen und damit explizit ganz unterschiedliche Zugänge und Umsetzungsformen im Rahmen von SoTL begrüßen (Huber & Hutchings 2005, 30).

Aus der Frage, was SoTL von anderen Bereichen wie der Evaluationsforschung und der Aktionsforschung abgrenzt, ergeben sich methodische Fragen, die vielseitig diskutiert werden (vgl. Hubball & Clarke 2010; Franke, Franze & Wegner 2022). Damit verbunden steht in Deutschland auch ganz zentral die Frage, ob und wie SoTL in einem Land etabliert werden kann, in dem Lehre nicht die Wertschätzung erfährt wie in einigen anderen Ländern, weil beispielsweise Forschung und Drittmittel die treibenden Kräfte in universitären Berufungsverfahren darstellen (vgl.

[Kleimann & Hückstädt 2018](#))<sup>2</sup>. Daraus folgt ein Ringen um die Frage, wie Lehrende überhaupt für SoTL gewonnen werden können. Wie lassen sich Zielgruppen erschließen, insbesondere in den Fachdisziplinen, damit ein „going public“ (vgl. Dewar, Bennett & Fisher 2018, 132ff.) und der damit verbundene Austausch auch wirklich erfolgen kann? Obgleich es nicht an Forschungsinteresse mangelt, wird dem Forschen und Publizieren über die eigene Lehre in den entscheidenden Gremien (bspw. Berufungskommissionen) meist weniger Bedeutung zugemessen als traditioneller Forschung im Fach. Zurecht weisen Lehrende häufig darauf hin, dass ihnen zur Durchführung von SoTL-Projekten neben vielseitigen anderen Verpflichtungen schlicht die Zeit fehlt. Die teils notwendige Einarbeitung in fachfremde Methoden und entsprechende Literatur vor dem Hintergrund mangelnder zeitlicher Ressourcen verstärkt diese Hürde. Bei all diesen strukturellen Problemen lohnt es sich, das Rollenverständnis der einzelnen Akteur:innen nicht aus dem Blick zu verlieren und neben den Lehrenden und Studierenden auch Hochschuldidaktiker:innen einzuschließen. Letztlich können Hochschuldidaktiker:innen dazu beitragen, SoTL-Vorhaben ressourcenschonend durchzuführen, Lehrende zu entlasten und dabei ihre eigene Professionalität zu stärken. Im Fokus von SoTL stehen dennoch, dies wird bereits aus der genannten Definition Hubers ersichtlich, die Lehrenden als Forschende. Und auch die Rolle der Studierenden umfasst weit aus mehr als die eines passiven Untersuchungsge-

genstandes. Vielmehr können sie zu eingeweihten Kooperationspartner:innen werden, wie es Felten 2013 in seinen „Principles of Good Practice“ vorschlägt, wenn er von einer „partnership with students“ spricht ([Felten 2013, 123](#)).<sup>4</sup> Doch welche Rollen nehmen Hochschuldidaktiker:innen ein und wie kann ihre Tätigkeit in Bezug auf SoTL-Projekte zukünftig gestaltet werden?

## 2. Rollenprofile von Hochschuldidaktiker:innen in SoTL-Projekten

Einen umfassenden Überblick über die Rollen und Kompetenzen von hochschuldidaktisch Tätigen hat die Arbeitsgruppe Weiterbildung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2018 veröffentlicht und neben rollenübergreifenden Kompetenzen die sieben folgenden Rollenprofile identifiziert: Workshopleiter:in, (Fach)Berater:in/ Coach, Vernetzer:in, Organisationsentwickler:in, Bildungs-/ Programmmanager:in, Forscher:in und Leiter:in einer hochschuldidaktischen Einrichtung ([Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd 2018, 2](#)). In der Rolle als Forscher:in zeichnen sich Hochschuldidaktiker:innen allgemein durch ihre wissenschaftliche Reflexion von Themen rund um Lernen und Lehren an Hochschulen aus. Sie beteiligen sich aktiv am wissenschaftlichen Diskurs, gestalten Forschungsthemen mit und bringen ihre Erkenntnisse in die hochschuldidak-

- 2 Wie Kleinmann und Hückstädt aufzeigen, gilt dies insbesondere für die Universitäten während der Lehre in Berufungsverfahren an Fachhochschulen eine größere Bedeutung zuteil wird.
- 3 Für eine kritische Auseinandersetzung damit, ob und wie SoTL-Ergebnisse an in die (Fach-)Öffentlichkeit getragen werden sollten, siehe Nancy L. Chick und Jennifer C. Friberg's Going Public Reconsidered (2022).
- 4 An Einrichtungen wie der University of British Columbia nehmen Studierende der Psychologie gar die Rolle der Expert:innen ein, die mit ihrer Methodenkenntnis Lehrende bei SoTL-Projekten disziplinübergreifend unterstützen und beraten (vgl. [Lock et al. 2021](#)).

tische Praxis ein (ebd., 37). Im Bereich der Sozialkompetenzen, die hochschuldidaktisch Tätige neben Fach- und Selbstkompetenzen in ihrer forschenden Rolle aufweisen, findet sich ein direkter Bezug zu SoTL-Projekten: Hochschuldidaktiker:innen, so das Rollenprofil, können erfolgreich andere Personen für die Beteiligung an hochschuldidaktischer Forschung gewinnen und dabei SoTL vertreten (ebd., 39). Diese Art der Akquise von Lehrenden, die SoTL-Projekte durchführen, greift auch auf Kompetenzen zurück, die sich im Rollenprofil der Vernetzer:in finden (ebd., 22ff.). Darüber hinaus unterstützen hochschuldidaktisch Tätige Forschungsprojekte. Diese Unterstützung erfolgt „sowohl in individueller Betreuung als auch in strukturierten und formalisierten Formaten der Kompetenzentwicklung (Forschungsworkshops, Methodenseminare etc.), insbesondere, aber nicht ausschließlich im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning“ (ebd., 36). Die Wortkombination „Scholarship of Teaching and Learning“ findet sich in der gesamten Veröffentlichung zweimal – beide Male in der Rollenbeschreibung „Forscher:in“, was auf die Relevanz dieser Rolle für SoTL-Projekte hinweist. Darüber hinaus konkretisiert Ludwig Huber die Rolle der „Unterstützer:in“ weiter, indem er Bezug auf den SoTL-Prozess nimmt: Hochschuldidaktiker:innen beraten und begleiten bei der Anwendung angemessener Forschungsmethoden, bei der Publikation, der Verstetigung und beim Transfer (vgl. Huber 2014, 22), wobei ihnen hier auch ihre Kompetenzen als Berater:in zugutekommen (vgl. [Arbeitsgruppe Wei-](#)

[terbildung in der dghd 2018](#), 15ff.). Durch Bereitstellung von Fachwissen über Lehren und Lernen begleiten die Hochschuldidaktiker:innen die Reflexion und Evaluation und wirken ggf. als Co-Autor:innen bei Publikationen mit (vgl. Diskurswerkstatt an der Dortmund Spring School, 281)

Hochschuldidaktiker:innen kommt laut der genannten Rollenprofile im gesamten SoTL-Prozess somit eine unterstützende und begleitende Rolle zu, indem sie Lehrende akquirieren und auf diese Weise SoTL-Projekte mit initiieren sowie beratend in den Prozessphasen zur Verfügung stehen. Die Hauptverantwortung für SoTL-Projekte liegt jedoch bei den Lehrenden; Fragestellungen und Schlussfolgerungen sollen eigenständig von ihnen entwickelt und getroffen werden. Einzelne Umfragen legen nahe, dass die Begleitung durch Hochschuldidaktiker:innen, bspw. durch eine effektive Prozessstrukturierung, motivierende und geduldige Beratung, Feedbackgeben und technische Unterstützung von Lehrenden als sehr förderlich wahrgenommen werden (vgl. [Friede, Seidel & Kohls, 271](#)).

Wie die Begleitung von SoTL-Vorhaben jedoch von Hochschuldidaktiker:innen selbst wahrgenommen wird, welche Rollen und Aufgaben sie sich zuschreiben und was sie sich zukünftig für ihre Arbeit mit den Lehrenden wünschen, ist bisher noch nicht systematisch untersucht worden. Um diesem Forschungsdesiderat zu begegnen, haben die Autor:innen eine

sachsenweite Umfrage konzipiert und durchgeführt, deren Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden.

### 3. Erhebung: Umfrage

#### 3.1 Untersuchungsdesign und Auswertungsmethode

Die Umfrage zielte darauf ab, einen Überblick über die Erfahrungen in der Begleitung von SoTL-Projekten in der Hochschuldidaktik Sachsen und Perspektiven hochschuldidaktisch Tätiger auf ihre eigene Arbeit zu gewinnen. Dabei sei angemerkt, dass lediglich Personen – darunter auch die Autor:innen –, die direkt über die Hochschuldidaktik Sachsen (HDS)<sup>5</sup> angestellt sind oder in Projekten der HDS mitarbeiten, befragt wurden. Die Befragung erfolgte mittels eines von den Autor:innen erstellten Fragebogens. Ein Pretest mit vier Hochschuldidaktiker:innen diente dazu, die Umfrage zu validieren. Die Bearbeitungszeit lag bei ca. zehn Minuten.

Die Themen der Befragung umfassten die Abfrage der bisherigen Berufserfahrung im Bereich der Hochschullehre (im Tätigkeitsbereich der Hochschuldidaktik, aber auch der eigenen Lehrtätigkeit) sowie die bisherige Auseinandersetzung und Erfahrungen mit SoTL. Eine verzweigte Frage unterteilte die Befragten in eine Gruppe von Personen mit SoTL-Erfahrungen und eine Gruppe ohne SoTL-Erfahrung. Beide Grup-

<sup>5</sup> Die Hochschuldidaktik Sachsen (HDS) ist eine gemeinsame zentrale Einrichtung der sächsischen Hochschulen, die sich seit 2009 für die Weiterbildung und Entwicklung der Hochschullehre einsetzt. Die HDS bietet den Lehrenden individuelle und hochschulübergreifende Angebote zur Professionalisierung in der Lehre an, die sich an den Bedarfen, Trends und Standards der Hochschuldidaktik orientieren.

pen erhielten nach der dritten Frage („Hast du bereits eigene Erfahrungen mit Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) gemacht?“) unterschiedliche weiterführende Fragen, die sich auch in der Anzahl unterschieden. Der Fragebogen umfasst acht bzw. neun Items, die in drei bzw. vier Fragegruppen strukturiert sind. Insgesamt wurden drei bzw. vier Freitextfragen (offene Fragen) sowie vier bzw. sechs Auswahlfragen (geschlossene Fragen) gestellt. Die Single- und Multiple-Choice-Antworten wurden quantitativ ausgewertet. Die Freitextantworten wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet, wobei das Vorgehen der Zusammenfassung angewandt wurde (Mayring 2022, 68–84).

Die Befragten, die zu Beginn der Umfrage angaben, dass sie bereits SoTL-Projekte begleitet haben, wurden zu ihren bisherigen Aufgaben befragt. Zusätzlich wurde eine Matrix genutzt, um konkrete Tätigkeiten bei SoTL-Vorhaben strukturiert zu erfassen. Außerdem wurden Wünsche an ihre zukünftige SoTL-Arbeit abgefragt. Für Teilnehmende, die keine Erfahrungen mit SoTL angaben, konzentrierte sich die Befragung darauf, Hinderungsgründe für die Umsetzung von SoTL-Aktivitäten zu identifizieren. Zusätzlich wurde ermittelt, welche Tätigkeiten diese Personen gerne übernehmen würden, um Einblicke in potenzielle Entwicklungsbereiche zu gewinnen.

Die Verteilung der Umfrage erfolgte über verschiedene Kanäle: Am 27. Oktober 2023 wurde eine Einladung zur Teilnahme über einen sachsenweiten Mail-Verteiler des HDS-Netzwerks an 88 Personen

verschickt. Zudem erfolgten Aufrufe an die gleichen Personen über den Newsletter eines Verbundprojektes sowie über mehrere MS Teams-Kanäle. Mit 27 teilnehmenden Personen an der Umfrage liegt die Rücklaufquote bei 30,68 Prozent. Der Befragungszeitraum erstreckte sich über 12 Tage bis zum 8. November 2023. Im Aufruf wurde explizit betont, dass auch Personen ohne bisherige SoTL-Erfahrung zur Teilnahme eingeladen waren, um einen umfassenden Blick auf die vielfältigen Perspektiven in Sachsen sicherzustellen.

## 3.2 Ergebnisse und Interpretation

Unter den Befragten (n=27) gaben zwölf Personen (44 %) an, bereits Erfahrungen mit SoTL gesammelt zu haben. Davon haben vier Personen neben der Begleitung auch bereits selbst als Lehrperson SoTL-Projekte umgesetzt. Diese Personen verfügten alle über eine Lehrerfahrung von mindestens sieben Semestern, drei von ihnen gaben zehn oder mehr Semester Lehrerfahrung an.

Im Kontrast dazu haben 14 Personen (52 %) noch keine eigenen Erfahrungen mit SoTL gemacht, weder in der hochschuldidaktischen Begleitung noch als Lehrende. Die Zusammensetzung der Befragten ist äußerst heterogen, mit Lehrerfahrungen von null bis mehr als zehn Semestern sowie einer Berufserfahrung in der Hochschuldidaktik in einer Spanne von unter einem Jahr bis zu mehr als fünf Jahren.

Es fällt auf, dass Personen mit mehr als fünf Jahren Berufserfahrung in der Hochschuldidaktik eine stärkere Beschäftigung (Mittelwert 3,8 auf einer Skala von 1 bis 5) mit dem SoTL-Ansatz angeben. Im Gegensatz dazu zeigt sich (bis auf eine Ausnahme) bei Personen mit null bis drei Jahren (Mittelwert 3,17 auf einer fünfstufigen Skala) in der Hochschuldidaktik eine geringere Beschäftigung mit dem Ansatz. Daraus könnte geschlossen werden, dass sich eher berufserfahrenere Hochschuldidaktiker:innen mit SoTL auseinandersetzen.

### 3.2.1 Personen mit SoTL-Erfahrung

Mittels zweier Matrizen (Abb. 1),<sup>7</sup> die die momentanen Tätigkeiten in einem (SoTL)-Projekt sowie die gewünschten zukünftigen Aktivitäten erfassen, erfolgte ein Vergleich zwischen den gegenwärtigen Aufgaben und den von den Befragten angestrebten Aktivitäten. Die genauen Aktivitäten sind in den beigefügten Darstellungen aufgeführt.

<sup>7</sup> Die Matrizen wurden ausschließlich Personen präsentiert, die zuvor Erfahrungen im Bereich SoTL angegeben hatten (44 %, 12 von 27 Personen). Die Antwortmöglichkeiten für die Befragten umfassten „Ja“, „Nein“ und „Unsicher“. 11 von 12 Personen haben geantwortet.



Bitte beurteile die folgenden Aussagen hinsichtlich deiner bisherigen Erfahrungen mit SoTL. Wenn du mehr als ein SoTL-Projekt begleitet hast, denke bitte an das letzte zurück.

	Ja	Unsicher	Nein
Ich war aktiv an der Eingrenzung und Formulierung einer Fragestellung für das SoTL-Projekt beteiligt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe im Rahmen des SoTL-Projektes Recherchestrategien teils oder ganz übernommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe eine aktive Rolle in der Auswahl der Forschungsmethode(n) übernommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe bei der Datenerhebung für das SoTL-Projekt aktiv mitgewirkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich war aktiv an der Datenauswertung beteiligt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe die Ergebnisse des SoTL-Projektes gemeinsam mit der Lehrperson publiziert oder öffentlich vorgetragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was würdest du dir potentiell für deine zukünftige Arbeit im Bereich SoTL wünschen? Bitte beurteile die folgenden Aussagen.

	Ja	Unsicher	Nein
Ich wäre (auch) zukünftig gerne aktiv an der Eingrenzung und Formulierung einer Fragestellung für SoTL-Projekte beteiligt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde (auch) zukünftig im Rahmen von SoTL-Projekten gerne Recherchestrategien teils oder ganz übernehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde (auch) zukünftig gerne eine aktive Rolle in der Auswahl der Forschungsmethode(n) übernehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde (auch) zukünftig gerne bei der Datenerhebung für SoTL-Projekte aktiv mitwirken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wäre (auch) zukünftig gerne aktiv an der Datenauswertung beteiligt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde (auch) zukünftig die Ergebnisse von SoTL-Projekten gerne gemeinsam mit der Lehrperson publizieren oder öffentlich vortragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abb. 1: Screenshot der Fragen-Matrix zu bisherigen und zukünftigen Aktivitäten

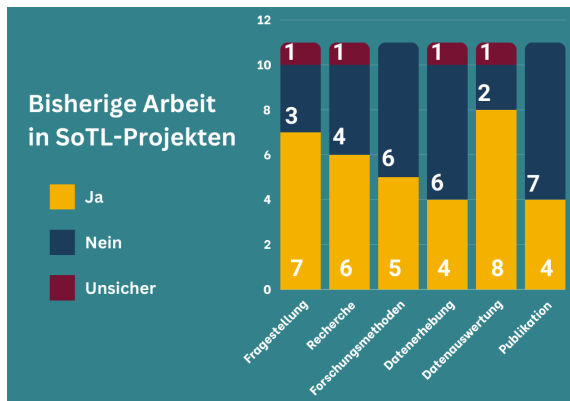


Abb. 2: Diagramm zum Item „Bitte beurteile die folgenden Aussagen hinsichtlich deiner bisherigen Erfahrungen mit SoTL. Wenn du mehr als ein SoTL-Projekt begleitet hast, denke bitte an das letzte zurück.“

Die Befragten gaben an, beim letzten SoTL-Projekt vor allem bei der Datenauswertung (8 von 12), der Eingrenzung und Formulierung der Fragestellung (7 von 12) sowie der Recherche (6 von 12) beteiligt gewesen zu sein. Hingegen seien nur wenige (jeweils 4 von 12) an der Datenerhebung und Publikation beteiligt gewesen.

Um weitere Tätigkeitsbereiche zu erfassen, hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Aufgaben in einem Freitextfeld anzugeben. In diesem Zusammenhang wurden verschiedene Aufgaben genannt, die über die in der Matrix aufgeführten hinausgehen. Drei Personen betonten ihre Beteiligung im Bereich Kommunikation und Akquise, indem sie sich dafür einsetzen, weitere Lehrende für SoTL-Projekte zu gewinnen und Expertisen zu vernetzen. Darüber hinaus gaben drei Teilnehmende an, dass sie Feedback an die Lehrpersonen gegeben haben.

In Bezug auf zukünftige Aktivitäten zeigt sich ein starkes Interesse, (weiterhin) bei der Formulierung von Fragestellungen aktiv beteiligt zu sein (11 von 12). Ebenso besteht großes Interesse am gemeinsamen Publizieren (9 Befragte antworten mit „Ja“, 2 mit „Unsicher“, 0 mit „Nein“).

Die Gegenüberstellung der Matrizen zeigt generell ein Interesse, die Mitwirkung in SoTL-Projekten im Vergleich zu der derzeitigen Beteiligung noch zu intensivieren. Personen (4 von 12), die angaben, sich

bereits (sehr) intensiv mit SoTL auseinandergesetzt zu haben, zeigen dabei ein höheres Interesse der Übernahme von Aufgaben.<sup>8</sup>

Zwei Personen würden hingegen zukünftig gerne weniger Aufgaben in Bezug zu SoTL-Aktivitäten übernehmen. Beide ordnen sich selbst mittlerer bis geringer SoTL-Erfahrung zu. Diese Einschätzung deutet darauf hin, dass individuelle Erfahrungsniveaus einen Einfluss auf die Bereitschaft zur Übernahme von Aufgaben haben könnten.

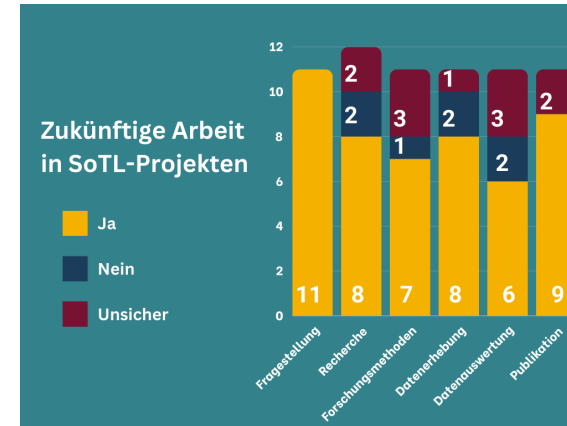


Abb. 3: Diagramm zum Item „Was würdest du dir potentiell für deine zukünftige Arbeit im Bereich SoTL wünschen?“

<sup>8</sup> Zwei Personen antworteten auf den Wunsch nach der zukünftigen Beteiligung in allen sechs Tätigkeitsbereichen mit „Ja“. Eine Person gab „Unsicher“ im Tätigkeitsbereich „Publizieren“ an und eine andere zweimal „Unsicher“ für die Tätigkeitsbereiche „Datenerhebung und auswertung“.

### 3.2.1 Personen ohne SoTL-Erfahrung

Die befragten Personen, die bisher nicht an SoTL-Projekten beteiligt waren, nannten als Hauptgrund für ihre Zurückhaltung vor allem (fehlende) Ressourcen. Dieser Aspekt war in allen zehn Freitext-Nennungen enthalten. Im Detail konnten folgende Gründe mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse identifiziert werden:

Als häufigster Grund wurde Zeitmangel genannt (3 von 8 Antworten). Des Weiteren führten drei Personen einen geringen oder fehlenden Kontakt zu den Lehrenden als Hindernis für ihre Beteiligung an. An einer Hochschule wurde angeführt, dass Lehrende selbst keine Zeit für die Teilnahme an SoTL-Projekten hätten. In einem weiteren Fall konnte keine Lehrperson für die Beteiligung an SoTL-Projekten gefunden werden.

Außerdem wurde zweimal mangelnde Unterstützung angegeben. Dies wurde jedoch nicht weiter spezifiziert. Zwei der Befragten äußerten Zweifel am Ansatz. Dabei nahmen sie direkt Bezug zu ihrer eigenen Lehre: Sie sähen ihre Lehre nicht als Forschungsgegenstand oder gestalten „Lehre lieber nach [ihrem] eigenen Stil und Erfahrung“. Als weiterer Grund wurde angegeben, dass SoTL-Projekte nicht als wissenschaftliche Leistung anerkannt würden und daher keinen Nutzen hätten. Als weiterer Punkt wurde Unsicherheit in Bezug auf die eigenen Kompetenzen im Bereich der Bildungsforschung angegeben.

Aber auch Unsicherheit und Unklarheit bezüglich der möglichen Tätigkeiten wurde in drei Fällen benannt: Eine Person äußerte Zweifel an SoTL als einem für sie passenden Zugang. Ebenso wurden Zweifel über die eigenen Kompetenzen für SoTL von einer Person genannt und der Wunsch nach Anleitung durch eine weitere Person.

Auf die Frage, welche Aufgaben sie sich vorstellen könnten zu übernehmen, wurden verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten (in Freitextantworten) genannt, die von den Autor:innen wie folgt geclustert wurden:

- Durchführung von Erhebungen (3x)
- Begleitung während des gesamten Prozesses (3x)
- Verschriftlichung des Projekts und der Ergebnisse im Rahmen eines Artikels (3x)
- Recherche (2x)
- Erarbeitung des Forschungsdesigns (2x)
- Unsicherheit über Beteiligungsmöglichkeit (1x)
- Unsicherheit über SoTL als Forschungszugang (1x)
- Wunsch nach Anleitung durch weitere Person (1x)
- möglichst niedrigschwellig und unaufwändig (1x)

Die Unsicherheiten, die während der Umfrage herauskamen, spiegeln sich auch in den Abschlusskommentaren wider. In drei Kommentaren wurden Unsicherheiten betont oder inhaltliche Fragen zu SoTL gestellt. Zwei Teilnehmende äußerten den Wunsch nach Leitfäden oder Checklisten, um klare Richtlinien und Orientierungshilfen für ihre Beteiligung an

SoTL-Projekten zu erhalten.<sup>9</sup> Interessanterweise sind die Vorerfahrungen dieser Personen sehr heterogen (von ein bis drei Jahren bis zu mehr als fünf Jahre Erfahrung in der Hochschuldidaktik). Hier gab eine Person an, dass ihre Unsicherheit auf fehlende Erfahrung zurückzuführen ist. Auch die fehlende Zeit bei den Lehrpersonen wurde hier erneut betont.

### 3.3 Limitationen der Untersuchung

Die teilweise oberflächlich beschriebenen Aufgaben in den Freitextantworten wie „Beratung“ oder „Begleitung“ wurden nicht näher ausgeführt, worin sich eine der Limitationen der Methodik zeigt: Es konnte bei den Teilnehmenden nicht weiter nachgefragt werden, wie es beispielsweise in einem Interview-Setting der Fall wäre. Durch die Verwendung dieser weiten Begriffe ist eine engere Kategorisierung der Antworten nicht möglich. Hierfür bedarf es weiterer Untersuchungen, um nachzuvollziehen, was unter diesen beratenden und begleitenden Tätigkeiten zu verstehen ist.

Um die Anonymität zu gewährleisten, wurde außerdem darauf verzichtet, nach der strukturellen Zugehörigkeit zu fragen. So ist unklar, ob die Beschäftigung mit SoTL bei den Befragten strukturell als Arbeitsaufgabe eingeschlossen ist (wie im Verbundprojekt D2C2) oder wie der Zugang zum Ansatz in die eigene Tätigkeit anderweitig integriert ist. Personen mit SoTL-Erfahrung wurden in einer Freitextfrage nach ihren Wünschen in Bezug auf SoTL-

<sup>9</sup> Es wird deutlich, dass Instrumente zur Qualitätsentwicklung wie sie beispielsweise Anja Pawelleck, Sabine Reisas, Kerrin Riewerts veröffentlicht haben, noch nicht hinreichend bekannt sind (Pawelleck, Reisas & Riewerts 2022).

Projekte befragt. Dabei wurden die Grenzen des *Scholarship of Academic Development* (SoAD)-Ansatzes dieser Untersuchung deutlich. Von sechs Antworten im entsprechenden Freitextfeld stammten vier aus der Forschungsgruppe, weswegen sich die Autor:innen dafür entschieden, diesen Teil nicht als Ergebnis der Befragung aufzunehmen, sondern in das Fazit einfließen zu lassen. Bei den anderen Fragen, in denen mehr Teilnehmende Antworten abgaben, wurden die Antworten der Autor:innen in der Untersuchung berücksichtigt. Diese mangelnde Distanz seitens der Autor:innen zum Forschungsgegenstand könnte als Kritik am Forschungsansatz angeführt werden, kann jedoch auch der Reflexion und Professionalisierung des Handelns von Hochschuldidaktiker:innen dienen.

#### 4. Fazit: Von der Begleitung zum partnerschaftlichen Rollenverständnis

Die Aufgaben, die in der Umfrage von den hochschuldidaktischen Mitarbeitenden in Sachsen genannt wurden, entsprechen überwiegend dem Rollenprofil „Forscher:in“, welches die dghd in ihrem Rollen- und Kompetenzraster benennt (vgl. Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd 2018, 39). Laut der Angaben der Umfrage akquirieren sie Lehrende für SoTL und vernetzen, sofern es ihr eigener Grad an Vernetzung zulässt, Akteur:innen in der Region. Auch durch die Unterstützung der Lehrenden bei der Auswahl von Forschungsliteratur und der entsprechenden Ein-

ordnung und Formulierung von Forschungsfragen beteiligt sich die Hochschuldidaktik aktiv am wissenschaftlichen Diskurs, so wie es das Rollen- und Kompetenzraster vorsieht (vgl. ebd., 37). Hingegen zeigt die Umfrage auch, dass andere Forschungstätigkeiten im Rahmen von SoTL, beispielsweise die Erhebung und Auswertung von Daten sowie deren Publikation, großenteils von Lehrenden ohne die aktive Einbeziehung der Hochschuldidaktik erfolgt. Die befragten Hochschuldidaktiker:innen mit viel SoTL-Erfahrung würden diesbezüglich begrüßen, noch aktiver in alle Schritte des Forschungsprozesses inkl. der Publikation einbezogen zu werden.

Gleichzeitig offenbart die Umfrage bei einer Mehrheit der Befragten auch eine Unsicherheit und Unklarheit bezüglich ihrer (möglichen) Aufgabenfelder im Rahmen von SoTL. Diese Unsicherheiten sind, so zeigt die Umfrage, nicht nur auf die Tatsache zurückzuführen, dass 52 % der Befragten noch keine Erfahrung mit SoTL sammeln konnten. Es wird aus den Kommentaren ersichtlich, dass sich sowohl Personen mit wenig (ein bis drei Jahren) als auch mit mehr Erfahrung (mehr als fünf Jahren) in der Hochschuldidaktik klare Richtlinien und Orientierungshilfen für ihre Beteiligung an SoTL-Projekten wünschen. Neben einzelnen grundlegenden Zweifeln an SoTL werden die eigenen Kompetenzen für die Betreuung von SoTL-Projekten teils in Frage gestellt bzw. wird auf fehlende eigene Erfahrungen verwiesen. Darüber hinaus nennen einige fehlende zeitliche Kapazitäten als Hinderungsgrund, aber auch die fehlende Zeit bei den

Lehrpersonen selbst wird mehrfach betont. Ob die genannten Unsicherheiten und Hinderungsgründe auch in anderen Bundesländern vorliegen oder sich die Erfahrungen von Hochschuldidaktiker:innen je nach Bundesland stark unterscheiden, kann anhand der vorliegenden Studie leider nicht festgestellt werden. An dieser Stelle bedarf es weiterer Untersuchungen.

Ein erweitertes Verständnis des Rollenprofils „Forscher:in“ könnte eine Möglichkeit bieten, einigen der in der Umfrage genannten Unsicherheiten zu begegnen sowie dem Wunsch SoTL-erfahrener Hochschuldidaktiker:innen nach mehr Beteiligung am Forschungsprozess nachzukommen. Das bisherige Rollenprofil „Forscher:in“ impliziert in seiner Beschreibung eine Zweiteilung in die eigenen hochschuldidaktischen Forschungstätigkeiten (im Sinne traditioneller Bildungsforschung) sowie die Unterstützung der Forschung von Lehrenden (im Sinne von SoTL). Was passiert jedoch, wenn Hochschuldidaktiker:innen im Rahmen von SoTL gemeinsam mit Lehrenden forschen? Ein partnerschaftliches Verständnis könnte einer Dichotomie entgegenwirken, in der hochschuldidaktisch Tätige als Unterstützer:innen und Lehrende als zu Unterstützende wahrgenommen werden. Die Hochschuldidaktiker:innen könnten so dem (eigenen) Anspruch entgegenwirken, als Expert:innen Lehrende in ihren Forschungsprojekten möglichst fehlerfrei anleiten und begleiten zu müssen. In einer Partnerschaft treten sie stattdessen im Sinne von „Co-Forscher:innen“ gemeinsam mit

den Lehrenden eine Forschungsreise an, in die beide Parteien gleichermaßen ihr Wissen und ihre Kompetenzen einbringen. Eine solche Partnerschaft würde den Lehrenden die Durchführung von SoTL erleichtern, indem die Hochschuldidaktik mehr Aufgaben gemeinsam mit den Lehrenden bewältigt und so deren zeitliche Ressourcen geschont würden. Allerdings bedarf es hierfür ausreichend Zeit auf Seiten der Hochschuldidaktiker:innen, sodass ein partnerschaftlicher Ansatz nicht jenen Kolleg:innen entgegenkommt, die in der Umfrage fehlende zeitliche Kapazitäten als Hinderungsgrund nannten. Die Rolle des/r „Co-Forscher:in“ soll daher hier keinesfalls als einziger, sondern nur als ein möglicher Lösungsansatz dienen, um den Ergebnissen der Umfrage zu begegnen. Für eine partnerschaftliche Aufgabenverteilung spricht, dass die Hochschuldidaktik durch die Durchführung von SoTL-Projekten bereits jetzt wichtige Erkenntnisse für die eigene Arbeit gewinnt. Durch eine explizite Involviertheit als „Co-Forscher:innen“ könnten die hochschuldidaktisch Tätigen bspw. durch gemeinsame Publikationen mit Lehrenden ihrer Arbeit sowie der Hochschuldidaktik im Allgemeinen mehr Sichtbarkeit verleihen und zu einer weiteren Professionalisierung beitragen. Letztendlich würde so auch in der Erforschung der Lehre dem Aufruf des Wissenschaftsrates Rechnung getragen, „Lehre als Gemeinschaftsaufgabe“ zu begreifen (Wissenschaftsrat 2022, 46).

## Literatur

- Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (2018). Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn u.a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Online verfügbar unter: [http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-\\_und\\_Kompetenzprofile\\_fuer\\_hochschuldidaktisch\\_Taetige\\_final.pdf](http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf) (31.12.2023)
- Canning, J. & Masika, R. (2022). The scholarship of teaching and learning (SoTL): the thorn in the flesh of educational research. *Studies in Higher Education* (47.6), 1084–1096. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1836485> (15.01.2024)
- Chick, N. L. & Friberg, J. C. (2022). Going Public Reconsidered. *Engaging With the World Beyond Academe Through the Scholarship of Teaching and Learning*. New York City: Routledge.
- Dewar, J., Bennett, C. & Fisher, M. A. (2018). *Scholarship of Teaching and Learning A Guide for Scientists, Engineers, and Mathematicians*. Oxford, UK: Oxford UP.
- Fahr, U. (2022). Probleme und Entwicklungspotenziale des Scholarship of Teaching and Learning. Die Erforschung der eigenen Lehre als professionelle Herausforderung. In: Fahr, U., Kenner, A., Angenent, H. & Eßer-Lüghausen, H. (Hrsg.). *Hochschullehre erforschen Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning*. Wiesbaden: Springer, 3–28.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry* (1.1), 121–125. <https://www.jstor.org/stable/10.2979/teach-learninqu.1.1.121> (25.07.2024)
- Franke, K., Franze, A. & Wegner, G. (2022). Einsatz fachfremder und fachspezifischer Forschungsmethoden im Scholarship of Teaching and Learning. *Blickpunkt Hochschuldidaktik* (139), 53–58.
- Geertsema, J. (2016). Academic development, SoTL and educational research. *International Journal for Academic Development* (21.2), 122–134. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1175144> (25.07.2024)
- Hubball, H. & Clarke, A. (2010). Diverse Methodological Approaches and Considerations for SoTL in Higher Education. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* (1.1), 1–11.
- Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen* (66.1-2), 33–41.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber, L., Pilmiok, R., Sethe, R., Szczyrba, B., & M. Vogel (Hrsg.). *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Bielefeld: Bertelsmann, 19–36.
- Huber, M.T. & Hutchings, P. (2005). *The Advancement of Learning: Building the Teaching Commons*. San Francisco: Wiley.
- Kähler, K. & Friese, N. (2022). Forschendes Lehren ermöglichen: SoTL in MINT und BWL an der Hochschule RuhrWest. In: Fahr, U., Kenner, A., Angenent, H. & Eßer-Lüghausen, H. (Hrsg.). *Hochschullehre erforschen Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning*. Wiesbaden: Springer, 457–476.
- Kleimann, B. & Hückstädt, M. (2018). Auswahlkriterien in Berufungsverfahren: Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung* (40.2), 20-46. [https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2\\_2018\\_Kleimann\\_Hueckstaedt.pdf](https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2_2018_Kleimann_Hueckstaedt.pdf) (25.07.2024)
- Lock, J., Johnson, C., Hill, L., Ostrowdun, C., & da Rosa dos Santos, L. (2021). From Assistants to Partners: A Framework for Graduate Students as Partners in SoTL Research. *Teaching & Learning Inquiry* (9.2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1314757.pdf> (25.07.2024)
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage.). Weinheim: Beltz.
- Pawelleck, A., Reisas, S. & Riewerts, K. (2022). Was SoTL das Ganze? Instrumente zur Qualitätsentwicklung: SoTL-Projekte planen, begleiten und dokumentieren. *Blickpunkt Hochschuldidaktik* (139), 59–63.

Diskurswerkstatt an der Dortmund Spring School, März 2012. (2018). Eckpunkte für eine Diskussion von Scholarship of Teaching and Learning im deutschsprachigen Raum. In: Huber, L., Pilmik, R., Sethe, R., Szczyrba, B., & M. Vogel (Hrsg.). Forschendes Lehren im eignen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen (2. Auflage). Bielefeld: Bertelsmann, 281

Friede, L. M., Seidel, M. & Kohls, C. (2022). Hochschuldidaktische Beratung zur Begleitung von SoTL- und DBR-Prozessen In: Vöing, N., Reisas, S. & Arnold, A. (Hrsg.) Scholarship of Teaching and Learning. Eine forschungsgeleitete Fundierung und Weiterentwicklung hochschul(fach)didaktischen Handelns, 257–274. [https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/986/file/FIHB\\_Band\\_16\\_web.pdf](https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/986/file/FIHB_Band_16_web.pdf) (25.07.2024)

Vöing, N. (2022). Wirksamkeit von SoTL im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung auf die Weiterentwicklung der (Lehr-)Kompetenz. Das Vertiefungsmodul im Paderborner Zertifikatsprogramm. In: Fahr, U., Kenner, A., Angenent, H. & Eßer-Lüghausen, H. (Hrsg). Hochschullehre erforschen Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning. Wiesbaden: Springer, 363–386.

Wissenschaftsrat (2022). Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978> (25.07.2024)

#### Zitiervorschlag:

Brenner, F., Wegner, G., Grunert, C. & Baier, J. (2024). Perspektivwechsel: SoTL und die Rolle von Hochschuldidaktiker:innen. In: Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development, 4(2), S.29-38.

DOI: 10.55310/jfhead.52



# Students as Partners: Potenziale und Grenzen der Umsetzung in einem sächsischen Verbundprojekt

Anna Beisenwenger<sup>1</sup>, Saskia Junge<sup>2</sup>, Julia Kleppsch<sup>3</sup>, Sylvia Schulze-Achatz<sup>4</sup>, Claudia Speicher<sup>5</sup> und Tobias Weber<sup>6</sup>

## Abstract

Eine Zielstellung im sachsenweiten Verbundprojekt "Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected (D2C2)" ist es, studentische Partizipation im Sinne des *Students as Partners*-Ansatzes umzusetzen, wodurch ein partizipatives und gemeinschaftliches Miteinander gefördert werden soll. Um herauszufinden, inwiefern die Umsetzung des Ansatzes im Projekt gelingt, wurde mit 33 studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden eine qualitative Befragung und anschließend eine standardisierte Onlinebefragung durchgeführt. Neben fördernden Merkmalen, wie die gute Einarbeitung und Begleitung im Projekt, können durch die Erhebung andere Faktoren, wie etwa eine erschwerte Vereinbarkeit von Studium und Arbeit, festgestellt werden, die die Zusammenarbeit von Studierenden und den wissenschaftlichen Mitarbeitenden erschweren. Die Umsetzung von *Students as Partners* im Projekt kann daher nicht nur positiv betrachtet werden. Sie benötigt eine stetige kritische Auseinandersetzung und bietet gleichzeitig Anstöße für einen hochschulübergreifenden Wandel hin zu mehr Partizipation.

## Keywords

Students as Partners; organisationales Lernen; studentische Partizipation; qualitative Befragung; Verbundprojekt; kultureller Wandel

Creative Commons Namensnennung –  
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0  
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jfhead.53

- 1 Anna Beisenwenger  
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[anna.beisenwenger@htwk-leipzig.de](mailto:anna.beisenwenger@htwk-leipzig.de)
- 2 Saskia Junge  
Evangelische Hochschule Dresden, Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[saskia.junge@ehs-dresden.de](mailto:saskia.junge@ehs-dresden.de)
- 3 Julia Kleppsch  
Evangelische Hochschule Dresden, Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[julia.kleppsch@ehs-dresden.de](mailto:julia.kleppsch@ehs-dresden.de)
- 4 Sylvia Schulze-Achatz  
Berufsakademie Sachsen, Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[sylvia.schulze-achatz@ba-sachsen.de](mailto:sylvia.schulze-achatz@ba-sachsen.de)
- 5 Claudia Speicher  
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, ehemalige Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[d2c2@hd-sachsen.de](mailto:d2c2@hd-sachsen.de)
- 6 Tobias Weber  
Technische Universität Dresden, Mitarbeiter im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[tobias.weber1@tu-dresden.de](mailto:tobias.weber1@tu-dresden.de)

## 1. Einführung

Studierende sind wichtige Mitglieder der Hochschule, dennoch wird ihre Rolle in der Zusammenarbeit an Inhalten, Organisation und Gestaltung von Lehre und Forschung häufig unterschätzt (vgl. Cook-Sather 2014). Daher wollen wir im sachsenweiten Verbundprojekt „Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen: Competencies Connected“ (D2C2), das von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert wird, den Ansatz *Students as Partners* als Grundlage für die Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden im Umgang mit Digitalisierungsstrategien integrieren und reflektieren, um eine Verbesserung der Lehre zu ermöglichen.<sup>1</sup> Der *Students as Partners* Ansatz spielt innerhalb des Projekts jedoch nicht nur in klassischen Lernsettings eine wichtige Rolle, sondern auch zwischen den studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Um ein besseres Verständnis dafür zu erlangen, inwieweit die Umsetzung des Ansatzes zwischen den Mitarbeitenden als gelungen betrachtet werden kann und welche Grenzen in diesem Zusammenhang auftreten können, wurde im zweiten Projektjahr eine Mitarbeitendenbefragung durchgeführt. Dabei war die forschungsleitende Frage:

*Welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen bestehen bei der Umsetzung des Ansatzes Students as Partners in der Projektarbeit?*

Im Folgenden werden theoretische Aspekte des Ansatzes *Students as Partners* betrachtet, die als Grundlage für die Einordnung unserer Ergebnisse nützlich sind. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, die Umsetzung in unserer konkreten Projektarbeit zu reflektieren und Schlussfolgerungen für die weitere Projektarbeit und darüber hinaus zu ziehen.

## 2. Forschungsstand

Der Ansatz *Students as Partners* gewann insbesondere im letzten Jahrzehnt an Bedeutung (Cook-Sather et al. 2018, 2). Im Kern fokussiert er die aktive Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden bzw. Forschenden und soll damit zu einer Verbesserung von Lehren und Lernen führen (Mercer-Mapstone et al. 2017, 1). Während die Lehrenden ihre Haltung im Hinblick auf die Interaktion mit den Studierenden neu gestalten und aushandeln, verändern die Studierenden ihre Perspektive insbesondere im Hinblick auf die Teilhabe an der Lehr-Ausgestaltung (Matthews et al. 2018, 958). So ermöglicht die partizipative Neupositionierung durch *Students as Partners* eine Absenkung hierarchischer Verhältnisse und eine Öffnung des Rollenverständnisses. Der Ansatz hat sich im angelsächsischen Raum etabliert, wo teilweise andere Rahmenbedingungen an Hochschulen und Universitäten zu finden sind als im deutschen Hochschulsystem. So könnte z. B. in den USA die größere Freiheit in der Ausgestaltung des Studiums

den Studierenden mehr Partizipation im Hochschulkontext ermöglichen (Hamburger 2008, o. S.).<sup>2</sup>

In Australien haben in diesem Bereich Matthews et al. (2018) einen wichtigen Beitrag geleistet. Die Wissenschaftler:innen erfragten in 16 Interviews, wie die an elf verschiedenen australischen Universitäten teilnehmenden Studierenden und Mitarbeitenden *Students as Partners* für sich konzeptualisieren und welche Potenziale sie in dem Ansatz für Universitäten sehen. Sie identifizierten drei sich überschneidende Konzepte von *Students as Partners*: als „Gegennarrativ“, als „wertebasierte Praxis“ und als „kulturellen Wandel“<sup>3</sup> (ebd., 960). Ihre Ergebnisse interpretieren die Forschenden einerseits im Sinne einer Ethik der Fürsorge, andererseits machen sie deutlich, dass *Students as Partners* eine hohe Ambiguität enthält. So wird häufig argumentiert, dass der Ansatz als Gegennarrativ zu neoliberalen Tendenzen innerhalb der Hochschulbildung betrachtet werden kann<sup>4</sup>, gleichzeitig lassen sich einige Effekte identifizieren, die suggerieren, dass der Ansatz selbst diesen Logiken folgt. Als Beispiel nennen die Autor:innen, dass die Universalisierung und Generalisierung des Ansatzes zwar für viele Lehrende und Forschende attraktiv erscheinen mag, diese Betrachtungsweise und Art der Umsetzung jedoch auch ein Gefühl einer übergestülpten institutionellen hochschulpolitischen Agenda vermittelt. Damit würde der partnerschaftliche Kern marginalisiert und zum Zwecke des Ansehens einer Hochschule eine Ergebnisorientierung

- <sup>1</sup> Für mehr Informationen zum Projekt D2C2 siehe Editorial.
- <sup>2</sup> Persönliche Gespräche mit Studierenden einer Universität in London im Rahmen einer Delegationsreise zum Thema *Students as Partners* vom 19.02. bis 23.02.2024 haben gezeigt, dass die hohen Studiengebühren keinen direkten Einfluss auf die Implementierung von *Students as Partners* haben, sondern generell ein Interesse bei den Hochschulen besteht, eine hohe Zufriedenheit unter den Studierenden zu erreichen.
- <sup>3</sup> Es handelt sich um eine freie Übersetzung aus dem Englischen.
- <sup>4</sup> Siehe hier auch den Beitrag von Teguh Wijaya Mulya (2019). Der Psychologe bestimmt in seinem Beitrag drei neoliberale Diskurse, die sich in der Hochschulbildung etabliert haben – Vermarktung, Konkurrenzgeist und Standardisierung (ebd., 87) – und erläutert, wie die Umsetzung des *Students as Partners*-Ansatzes es ermöglicht, jene Entwicklungen zu bremsen.

vorgenommen und damit ein vorgefertigtes Bildungsprodukt vermarktet (Matthews et al. 2018, 967f.)<sup>5</sup>

Auch die Arbeit von Mercer-Mapstone et al. (2017) ist als bedeutend zu benennen. Die Wissenschaftler:innen widmen sich in ihrer Überblicksarbeit der zentralen Frage, wie *Students as Partners*-Praktiken in der wissenschaftlichen Literatur abgebildet werden. Die Ergebnisse der Literaturanalyse ließen sich in vier Themenbereiche unterteilen, welche zur Beantwortung der Fragestellung diskutiert werden. Ein Themenbereich umfasst die Bedeutung von wechselseitiger Partnerschaft. Einen Mangel stellt hierbei die fehlende Co-Autor:innenschaft dar, obwohl diese bei einer reziproken Zusammenarbeit nur konsequent wäre. Ein weiterer Themenbereich beschreibt die Dominanz positiver Darstellungen der Praxisrealitäten des Ansatzes und fragt nach deren Gründen. Ein drittes Themengebiet beschäftigt sich mit der Beteiligung von Studierenden an der Hochschulbildung. So lässt sich aus den Ergebnissen ablesen, dass ein Großteil der Praktiken außerhalb curricularer Veranstaltungen stattfand. Ein letztes Themengebiet lässt sich in der Notwendigkeit der Umsetzung einer inklusiven partnerschaftlichen Kultur in Lerngemeinschaften und sukzessive in der Hochschule identifizieren. In den Ergebnissen stehen dem jedoch häufig isolierte kleinere außercurriculare Fallbeispiele gegenüber.

Cook-Sather hat umfangreich zu *Students as Partners* geforscht und untersucht in einem Beitrag (2014) eine Repositionierung von Studierenden und Lehrenden innerhalb eines bestehenden Programms, in dem Studierende und Lehrende gemeinsam die pädagogische Praxis erforschen. Hierfür konstituiert sie die partnerschaftliche Zusammenarbeit als Schwellenkonzept. Schwellenkonzepte können als Tor zu einer neuen Perspektive auf die eigene Positionierung betrachtet werden. Das Überschreiten der Schwelle ist geprägt durch diese Transformation, aber auch durch Irreversibilität und die Integration eines neu erlangten Wissens. Die Schwelle selbst ist mit vielen Anstrengungen verbunden und muss erst überschritten werden, um die positiven Effekte (z. B. Reflexion der Rollenverständnisse) der veränderten Lehre zu erreichen (ebd., 187).

Auch im deutschsprachigen Raum gewinnt der Anspruch einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit in Lehre und Forschung zunehmend an Bedeutung und tritt insbesondere unter dem Begriff der ‚studentischen Partizipation‘ auf.<sup>6</sup> Dabei wird (studentische) Partnerschaft auf einer organisationalen Ebene betrachtet. Ditzel und Bergt (2013) beleuchten in ihrer explorativen Studie, weshalb Partizipationsmöglichkeiten, die von der Hochschule bereitgestellt werden, von Studierenden nicht genutzt werden, und fragen nach den Bedingungen für eine gelingende Partizipation. Ostertag (2016) konzentriert sich auf ‚partizipierendes Leiten‘ und strebt mit einem bil-

dungstheoretischen Fundament die Verbesserung von Lehren und Lernen an. Weimann-Sandig (2023) bespricht auf der Basis einer organisationalen Perspektive das Spezifikum von Lernen im digitalen Raum und ermöglicht dadurch Einblicke in Herausforderungen und Potenziale studentischer Partizipation in digitalen Settings. Studierende sind hierbei ein essentieller Teil für die Entwicklung der Lehre und Organisation (ebd., 37).

Exemplarisch für eine partizipative Zusammenarbeit von studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden ist das Projekt KOMWEID an der HAW Hamburg zu nennen. In diesem werden studentische Beschäftigte aktiv in die Ausgestaltung der Lehr- und Lernumgebung einbezogen und bringen so ihre individuellen Kompetenzen in die Weiterentwicklung der Hochschulstrukturen ein. Durch das Angestelltenverhältnis erhalten die studentischen Beschäftigten Ressourcen in finanzieller und zeitlicher Hinsicht, um die Hochschule partizipativ und im Sinne des *Student as Partners*-Ansatzes mitzugestalten (Schrader 2023, o. S.). Umgekehrt betrachtet kann durch die Einbindung von studentischen Hilfskräften in den Hochschulalltag die Partizipation in anderen Bereichen (u. a. Gremien und Lehre) angeregt und ausgebaut werden (Raffaele et al. 2021, 29). Aufgrund der Projektbeschreibung fokussieren wir im Projekt und in diesem Beitrag den Ansatz *Students as Partners*.

- 5 Folgende Autor:innen beleuchten das Spannungsfeld des Ansatzes ebenfalls: Bovill 2017; Cook-Sather & Felten 2017; Healey et al. 2014; Matthews 2017.
- 6 Die Konzepte studentische Partizipation und *Students as Partners* sind nicht als deckungsgleich zu betrachten, auch wenn sich einige Überschneidungspunkte finden lassen.



Um dessen Umsetzung in unseren Projektkontext einzuordnen, wird der *Students as Partners*-Ansatz durch das Konzept des organisationalen Lernens ergänzt. Organisationslernen fokussiert nicht das lernende Individuum, sondern Teilorganisationen wie Gruppen, Teams oder die Organisation als Ganzes. „Veränderungen im Wissen und Können dieser kollektiven Körper werden als organisationales Lernen gefasst“ (Göhlich 2007, 222). Aus dieser Perspektive ist *Students as Partners* nicht nur ein persönlicher individueller Prozess, sondern auch ein kollektiver, der das Potenzial birgt, sich auf die Weiterentwicklung von Lehre und Organisationen auszuwirken und den von Matthews et al. (2018) ersehnten kulturellen Wandel anzustoßen, welcher Asymmetrien sukzessive abzubauen vermag.

### 3. Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage nach förderlichen und hinderlichen Bedingungen in der Umsetzung des Ansatzes *Students as Partners* wurde zunächst eine qualitative Befragung der Verbundmitarbeitenden durchgeführt. An diese schloss eine standardisierte Online-Erhebung zur Befragungssituation und den dabei diskutierten Inhalten an, die der Einschätzung des genutzten Befragungssettings diente.

#### 3.1 Qualitative Erhebung zu der Zusammenarbeit von Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen im Projekt

Die qualitative Befragung lehnte sich an die Vorgehensweise eines dialogisch erfassten Gruppenfeedbacks (Weitzel et al. 2022) an. Den Mitarbeitenden des Verbundprojektes D2C2 wurden (während eines Verbundtreffens in Präsenz am 30.06.2023) drei Fragen gestellt:

1. Was war förderlich für die Zusammenarbeit zwischen studentischen Mitarbeitenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden?
2. Was erschwerte die Zusammenarbeit zwischen studentischen Mitarbeitenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden?
3. Was würdet ihr bezogen auf die Zusammenarbeit zwischen studentischen Mitarbeitenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden im Projekt verändern?

Insgesamt nahmen 33 Personen an der Befragung teil. Um eine methodisch strukturierte Durchführung zu gewährleisten und die Moderation zu vereinfachen, wurde die Gesamtgruppe in zwei Teilgruppen geteilt, in welchen zwei zuvor geschulte Moderator:innen die gleiche Durchführung der Befragung sicherten: Gruppe A mit 17 Personen und

Gruppe B mit 16 Personen. Von den Teilnehmenden arbeiteten zum Zeitpunkt der Befragung 23 Personen (das entspricht einem Anteil von 0.7) als wissenschaftliche Mitarbeiter:innen und zehn Personen als studentische Mitarbeitende (Anteil 0.3). Die Teilnehmenden kamen aus unterschiedlichen Kontexten (Universitäten, Hochschulen, Kunsthochschulen, Berufsakademie) und unterlagen damit teilweise sehr unterschiedlichen institutionellen Bedingungen. In kleinen Gruppen (vier bis fünf Personen) wurden Antworten zu den o. g. Fragen gesammelt und auf Moderationskarten festgehalten. Bei der Ergebnissammlung gab jede Gruppe nur die Antworten ins Plenum, die sie als Gruppe vertreten oder zumindest nachvollziehen konnte. In der anschließenden, moderierten Plenumsdiskussion wurden zunächst unklare Formulierungen präzisiert, Nachfragen geklärt und eine Clusterung der Antworten innerhalb der jeweiligen Frage vorgenommen. Antworten, die einen engen inhaltlichen Zusammenhang aufwiesen oder deckungsgleich waren, wurden zusammengefasst. Die entstandene Clusterung wurde in der Plenumsdiskussion verifiziert bzw. modifiziert. Abschließend konnte von jedem/jeder Teilnehmer:in durch die Vergabe von Klebepunkten eine Gewichtung der Cluster vorgenommen werden.

Für die Auswertung wurden die Ergebnisse der beiden Gruppen zunächst auf ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Antworten und den daraus gebildeten Clustern hin verglichen. Da hierbei keine gro-

ßen Abweichungen auffielen, die auf systematisch unterschiedliche Bedingungen zwischen den Gruppen zurückzuführen sein könnten, wurden die Ergebnisse der beiden Gruppen zusammen betrachtet und die Auswertung anhand der gebildeten Cluster durchgeführt. Durch das Zusammenführen der Ergebnisse wurden inhaltsanalytisch neue Ordnungssysteme in Form von Kategorien gebildet (vgl. Kap. 4).

### 3.2 Anschlussbefragung zur Befragungssituation

Da bei der Befragung Studierende und Mitarbeitende sowohl in der Kleingruppen- als auch der Plenumsdiskussion miteinander arbeiteten, wäre es möglich gewesen, dass sich Hindernisse der Projektarbeit in der Befragungssituation fortsetzen, z. B. indem Studierende, die in Zusammenarbeit mit Mitarbeitenden den Eindruck haben, ihre Meinung nicht äußern zu können, dies auch bei der Befragung nicht taten. Um dies zu überprüfen, wurde eine Woche nach dem Präsenztreffen eine anonyme Befragung an alle Teilnehmenden gesendet. Es wurden sowohl inhaltliche als auch organisatorisch-partizipative Aspekte mittels eines selbst erstellten Online-Fragebogens (evaSys) erfragt. Den Befragten wurden Aussagen zum Verständnis der Ziele und des Ablaufs der Erhebung (drei Items), der Möglichkeit zur Zielerreichung während der Kleingruppen und Plenumsdiskussion (zwei Items), der subjektiven Wahrnehmung, ob die eigene Perspektive eingebracht werden konnte und sich die

Personen frei in der Beantwortung der Fragen gefühlt haben (zwei Items) sowie eines allgemeinen subjektiven Wohlbefindens in der Situation (ein Item) vorgelegt. Die Befragten konnten für jede Aussage auf einer sechsstufigen Skala ihre Zustimmung oder Ablehnung angeben. Die Nachbefragung diente der Einschätzung, inwiefern die Erhebungsmethode für die Beforschung des Ansatzes *Student as Partners* geeignet ist.

## 4. Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Befragungsergebnisse erfolgt entlang der o. g. drei Leitfragen. Dabei werden die Ergebnisse entsprechend der von den Befragungsteilnehmenden vergebenen Punkte und der daraus resultierenden Priorität vorgestellt. Die übereinstimmenden Kategorien aus der Erhebung der beiden Gruppen dienen dabei als erweitertes Ordnungssystem. In der Diskussion wurden gruppenspezifische Cluster von förderlichen, hinderlichen und wünschenswerten Bedingungen (vgl. Tab. 1) gebildet. Im Rahmen des Auswertungsprozesses wurden diese in (teils) gemeinsamen und (teils) clusterübergreifenden Kategorien zusammengeführt. Dies war notwendig, da einige Cluster nicht trennscharf waren oder sich übereinstimmende Aussagen aus beiden Gruppen in verschiedenen Clustern wiederfanden. Tabelle 1 verdeutlicht, dass insbesondere Cluster aus Gruppe A zusammengeführt wurden, während die Cluster aus

Gruppe B direkt in die Kategorien überführt wurden. Die Kategorien entstanden durch die Findung eines charakterisierenden Oberbegriffes. Cluster beschreiben somit die direkt während des Erhebungsprozesses von den beiden Moderator:innen gebildeten Gruppen von Aussagen, Kategorien hingegen kennzeichnen die Auswertung der Ergebnisse. Anhand der Bepunktung der Befragungsteilnehmenden für einzelne Kärtchen und Cluster wurden schließlich die Kategorien nach der von den Teilnehmenden angegebenen Relevanz sortiert.

	Gruppe A	Gruppe B	
Frage 1	7 Cluster	6 Cluster	6 Kategorien
Frage 2	7 Cluster	6 Cluster	6 Kategorien
Frage 3	10 Cluster	4 Cluster	4 Kategorien

Tab. 1: Überblick über die gebildeten Cluster und abgeleiteten Kategorien

## 4.1 Was war förderlich für die Zusammenarbeit zwischen studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden?

Kategorie	Nennungen
Zusammenarbeit	34
strukturelle Schwierigkeiten	20
Arbeitsausstattung	15
Rollenverteilung	11
Aufgabenverteilung	10
Personalgewinnung	8
Struktur Verbundprojekt	3

Tab. 2: gebildete Kategorien für Frage 1

Als förderlichster Faktor mit 34 Nennungen kann die Zusammenarbeit genannt werden. Hierunter fallen sowohl die Einarbeitung in das Projekt und die Begleitung im Projekt, die Einbeziehung in verschiedene Veranstaltungen und Treffen sowohl auf Verbund- als auch Standortebene, der Austausch im Projekt sowie informelle Aktivitäten und Austausch. Auch der Umgang auf Augenhöhe und eine angenehme Atmosphäre werden hier genannt. Entsprechend der Bepunktung hat die Ausgestaltung der Zusammenarbeit sowohl für die studentischen als auch für die wissenschaftlichen Mitarbeitenden im Projekt eine große Bedeutung.

Eine weitere wichtige Bedingung für die gelingende Zusammenarbeit ist aus Sicht der Befragungsteilnehmenden die persönliche Arbeitsweise (n = 20) im Sinne von Motivation, Eigeninitiative und Selbstständigkeit sowie einer großen Freiheit und Flexibilität bei der Ausgestaltung von Aufgaben. Positiv herausgestellt wurde, dass Informationen durch wissenschaftliche Mitarbeitende gefiltert werden und Vorkenntnisse und Anforderungen im Projekt gut zusammenpassen.

Dass *Students as Partners* im Projekt tatsächlich gelebt wird (n = 15), indem einerseits strukturelle Machtverhältnisse anerkannt werden, andererseits Gleichberechtigung und die Möglichkeit zur Partizipation gewährleistet werden und es eine regelmäßige Reflexion der Zusammenarbeit gibt, erweist sich als weiterer wichtiger Einflussfaktor auf die Zusammenarbeit studentischer und wissenschaftlicher Mitarbeitender im Projekt. Hieran schließt die von flachen Hierarchien gekennzeichnete Haltung der Projektmitarbeitenden an: Vertrauen, Wertschätzung und die Kommunikation auf Augenhöhe sind Ausdruck gelingender Partnerschaft (n = 10).

Als weitere für die Zusammenarbeit förderliche Bedingungen werden flexible Arbeitsbedingungen (n = 11), die Projektstruktur (n = 8) sowie die Verankerung des Konzeptes, die Ablösung vom Projektantrag, ggf. im Sinne einer flexiblen Projektumsetzung und die gleiche Fachkultur von wissenschaftlichen

und studentischen Mitarbeitenden (Sonstiges: n = 3) genannt.

## 4.2 Was erschwerte die Zusammenarbeit zwischen studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden?

Kategorie	Nennungen
personelle Ressourcen	26
strukturelle Schwierigkeiten	16
Arbeitsausstattung	10
Rollenverteilung	9
Aufgabenverteilung	6
Personalgewinnung	6
Struktur Verbundprojekt	2
Sichtweise <i>Students as Partners</i>	1
Eigenständigkeit	0

Tab. 3: gebildete Kategorien für Frage 2

Für die Mitarbeitenden im Projekt erschweren insbesondere die personellen Ressourcen die Zusammenarbeit (n = 26). Hierbei spielt primär die Verfügbarkeit und damit verbunden die Vereinbarkeit von Studium und Arbeit im Projekt bei der geringen Stundenzahl eine große Rolle, die zu Unterschieden in der Arbeitsmenge führen kann und keine gleichartige Beteiligung im Projekt ermöglicht. Die Befragungsteilnehmenden nehmen einen ungleichen Umfang von Wissen und Austausch wahr, der möglicherweise

7 Die Kategorie Eigenständigkeit wurde genannt, erhielt jedoch keine Bepunktung.

durch fehlende Erfahrung der Studierenden in dem Feld entsteht.

Eine weitere erschwerende Kategorie sind strukturelle Schwierigkeiten (n = 16). Die komplexe Projektstruktur und damit verbundene Prozess- und Strukturkenntnisse, Unklarheiten im Projektplan, ein fehlender Überblick und fehlende konkrete Arbeitspakete werden als erschwerend wahrgenommen. An dieser Stelle offenbaren sich teils widersprüchliche und gegebenenfalls individuell unterschiedliche Wahrnehmungen: Einerseits werden Freiheit und Eigenverantwortung positiv wahrgenommen, andererseits besteht das Bedürfnis, konkrete Aufgaben auszuführen. Hinzu kommt eine hohe Fluktuation unter den Mitarbeitenden im Projekt. Hierbei spielt auch die Personalgewinnung (n = 6) eine große Rolle, die sich als sehr zeitaufwändig gestaltet.

Weiterhin wird der Faktor Arbeitsausstattung (n = 10) als negativ betrachtet, da für die studentischen Mitarbeiter:innen oftmals eine Autorisierung, z. B. zur Nutzung von Programmen, fehlt, die generelle Ausstattung nicht ausreicht und durch die Arbeit remote eine räumliche Trennung erzeugt wird. Auch die Rollenverteilung (n = 9) und damit verbunden die Aufgabenverteilung (n = 6) werden negativ erlebt. Trotz des Ansatzes *Students as Partners* benennen die Befragten, dass an einigen Stellen explizit eine Hierarchie gelebt wird, die zu einem Machtgefälle führen kann. Die studentischen und wissenschaftli-

chen Mitarbeitenden befinden sich in einer anderen Lebensrealität und haben andere Prioritäten in der gemeinsamen Arbeit. Für die Befragten stellt sich die Frage, wie viel Verantwortung die Studierenden übernehmen sollen und wie eine Gleichwertigkeit der Aufgaben und der einzunehmenden Rolle im Verbund hergestellt werden kann. Auch fehlende Check-in-Runden zu Beginn eines Arbeitsverhältnisses und die Unklarheit über Verantwortlichkeiten erschweren entsprechend den Ergebnissen eine Zusammenarbeit.

### 4.3 Was würdet ihr in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden im Projekt verändern?

Kategorie	Nennungen
Organisation	23
Zusammenarbeit	16
persönliche Arbeitsweise	14
Unterstützung	10

Tab. 4: gebildete Kategorien für die dritte Frage

Mit 23 Nennungen steht die Kategorie Organisation an erster Stelle. Die Mitarbeitenden wünschen sich weniger Verwaltungsaufwand, höhere Stundenanteile der studentischen Mitarbeitenden sowie längerfristige Verträge und eine größere Kontinuität

der Beschäftigten, daneben mehr Budget und eine bessere Ausstattung.

Mit Blick auf die Zusammenarbeit im Projekt (n = 16) werden eine höhere Sichtbarkeit der Studierenden, eine bessere Vernetzung der Studierenden und weniger Einbindung in verbundweite Kommunikation vorgeschlagen. Geht es um die persönliche Arbeitsweise (n = 14), so wird Struktur erhofft, jedoch auch Freiheit bei der Ausgestaltung, teilweise auch generell mehr Freiräume. Unterstützung (n = 10) wird in Hinsicht auf die Vorbereitung auf die eigene Rolle, Teambuilding und effektivere Dokumentation gewünscht.

### 4.4 Nachbefragung

An der Nachbefragung nahmen 23 Personen teil, 18 waren davon wissenschaftliche Mitarbeitende und fünf Personen studentische Mitarbeitende (von den studentischen Mitarbeitenden haben nur vier den Fragebogen vollständig ausgefüllt). Dies entspricht einem Anteil von 0.8 zu 0.2 (zum Vergleich: in der Präsenz-Befragung waren die Anteile 0.7 zu 0.3). Abbildung 1 zeigt eine Übersicht der Items und die Mittelwerte der Zustimmung zu den Aussagen.

Das Ziel der Erhebung ist für mich deutlich geworden.



Die Erklärung zu den Hintergründen und Zielen der Erhebung war für mich klar verständlich.



Die Anleitung zum Ablauf während der Erhebung war für mich klar verständlich.



In der Diskussion in den **Kleingruppen** konnte ich mich auf die Beantwortung der Fragestellungen konzentrieren.



In der Diskussion im **Plenum** konnte ich mich auf die Beantwortung der Fragestellungen konzentrieren.



Ich habe mich während der Erhebung frei in der Beantwortung der Fragen gefühlt.



Ich konnte meine Perspektive während der Erhebung einbringen.



Ich habe mich während der Erhebung wohlfühlt.



Abb. 1: Ergebnisse der Nachbefragung

Das Verständnis der Erhebungssituation wurde durch drei Items abgefragt. In diesen konnten die Teilnehmenden auf einer sechsstufigen Skala Aussagen (1 – stimme voll zu bis 6 – stimme überhaupt nicht zu) bezüglich der Ziele und des Verständnisses der Hintergründe und des Ablaufs zustimmen.

Ein Großteil der Teilnehmenden gab an, dass für sie die Ziele der Erhebung deutlich geworden sind (Median = 2, Skala-Ausprägung 1 und 2: 72,8%, n = 22), dass die Erklärung zu den Hintergründen und Zielen der Erhebung verständlich waren (Median = 2, Skala-Ausprägung 1 und 2: 63,6%, n = 22) und die Anleitung zum Ablauf verständlich war (Median = 2, Skala-Ausprägung 1 und 2: 72,7%, n = 22). Mit fünf Items wurde das Erleben in der Befragungssituation sowie die wahrgenommene Partizipationsmöglichkeit erhoben. Die ersten beiden Items

beziehen sich auf die Möglichkeit, sich während der Kleingruppendiskussion sowie der Plenumsdiskussion auf die Fragestellungen zu konzentrieren. Eine Mehrheit gab an, dass sie sich auf die Bearbeitung der Fragestellung während der Kleingruppendiskussion konzentrieren konnte (Median = 2, Skalenausprägung 1 und 2: 77,3%, n = 22), während in der Plenumsdiskussion dieser Aussage wesentlich weniger Personen zustimmten (Median = 2, Skalenausprägung 1 und 2: 52,4%, n = 21). Zwei Items bezogen sich auf die Partizipationsmöglichkeit während der Befragung. Der Aussage, wonach sich die Personen frei in der Beantwortung der Fragen gefühlt haben, stimmte ein Großteil der Befragten zu (Median = 1; Skalenpunkte 1 und 2: 81%, n = 21). Auch stimmte eine große Anzahl an Personen der Aussage zu, dass sie ihre Perspektiven einbringen konnten (Median = 1, Skalenausprägung 1 und 2: 76,2%, n = 21). In der Einschätzung, ob sich die Personen während der Erhebung wohlfühlt haben, bestätigten dies 75% der Befragten (Skalenausprägung 1 und 2, Median = 2; n = 20).

Für die forschungsleitende Fragestellung ist es von Interesse, ob es Unterschiede zwischen den Antworten der wissenschaftlichen Mitarbeitenden und der studentischen Mitarbeitenden gibt. Aufgrund der sehr ungleichen Gruppengröße (Mitarbeitende n = 18, Studierende n = 5), handelt es sich bei dem Vergleich lediglich um einen groben Eindruck, der keine abschließende Beurteilung zulässt.

Die für *Students as Partners* relevanten Items der Möglichkeit zur Partizipation und dem subjektiven Befinden während der Befragung ergaben nach Befragtengruppen getrennt betrachtet folgendes Ergebnis: Der Aussage, ob sich die Person frei in der Beantwortung der Fragen fühlte, stimmten bei den Studierenden alle Personen voll zu (n = 4). Auf die Aussage, ob die eigene Perspektive eingebracht werden konnte, reagierten 3 Studierende mit voller Zustimmung, während eine studentische Person die Skalausprägung 3 und damit eine mittlere Zustimmung wählte (n = 4). Der Aussage, dass sich die Personen während der Erhebung wohl gefühlt haben, stimmten alle studentischen Mitarbeitenden voll zu (n = 4).

## 5. Handlungsempfehlungen für eine gelingende Umsetzung von *Students as Partners*

Aus den Ergebnissen der Erhebung lassen sich Handlungsempfehlungen für partnerschaftliches Arbeiten ableiten, die basierend auf Theorien des organisationalen Lernens einerseits die Weiterentwicklung des Ansatzes *Students as Partners* im Projektteam des Verbundprojektes D2C2 als Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit widerspiegeln. Andererseits betreffen sie auch die einzelnen im Verbund beteiligten Hochschulen und ihre organisationalen Rahmenbedingungen. Mit dem beschriebenen Verfahren

wird das organisationale Lernen vor allem auf Ebene des Verbundes unterstützt und vorangetrieben. Es ist davon auszugehen, dass über die einzelnen Projektmitarbeitenden wiederum Impulse zur Weiterentwicklung in die Institutionen eintreten.

### 5.1 Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit

Aus den Antworten der Teilnehmenden lässt sich ableiten, dass ein strukturierter Onboarding-Prozess ebenso wichtig für eine gelungene partnerschaftliche Zusammenarbeit im Projekt ist wie eine fortlaufende Anleitung und Betreuung der studentischen Mitarbeitenden, gemeinsame Aktivitäten im Sinne des Teambuilding und Socialising, ein regelmäßiger Austausch und die Möglichkeit, dass studentische Mitarbeitende an allen projektbezogenen Veranstaltungen teilnehmen können. Studentische Projektmitarbeitende sollten dabei Sichtbarkeit erhalten – indem sie einerseits ermuntert werden, aktive Rollen zu übernehmen, oder sich andererseits selbstmotiviert einbringen. Für den weiteren Projektverlauf empfiehlt sich die Erprobung und Evaluation von Methoden, die die studentische Aktivität in Veranstaltungen fördern.

Die Teilnehmenden sehen in Produktivität, Eigeninitiative, Selbstständigkeit und Motivation wichtige Voraussetzungen für die partnerschaftliche Zusammenarbeit. Dies ließe sich durch eine von Wertschätzung und Partizipation geprägte Arbeitskultur fördern.

Hierbei ist kritisch anzumerken, dass diese Merkmale nicht per se als positiv wahrgenommen werden, sondern unter stetiger Reflexion und offener Kommunikation über Aufgaben, Rollen, Verantwortlichkeiten sowie Hierarchien und Machtgefälle entwickelt werden sollten. Ziel ist es also, eine Haltung zu entwickeln, die auf Vertrauen und Wertschätzung basiert, aber auch ein Verständnis von gemeinsamem Lernen zum Ausgangspunkt nimmt. Ein regelmäßiger Reflexionsprozess kann Missverständnisse, beispielsweise bezüglich der Lebensrealitäten und Prioritäten, aufdecken und Akzeptanz fördern.

Dass der Ansatz *Students as Partners* im Projekt explizit gelebt wird, indem Studierende seit dem Projektstart gleichberechtigt ins Projekt integriert werden und im Projekt die Freiheit zur Partizipation besteht, ist ein großer Schritt in Richtung partnerschaftlicher Zusammenarbeit. Damit sich studentische Mitarbeitende auch untereinander austauschen und bestärken können, wird eine stärkere Vernetzung gewünscht. Im Projekt erfolgte bisher die Vernetzung über einen eigenen Chat-Kanal der studentischen Mitarbeitenden und ein gemeinsames Treffen mit den wissenschaftlichen Mitarbeitenden in etwa halbjährlichem Abstand. Hieran könnten im weiteren Projektverlauf zusätzliche Formate anknüpfen, die beispielsweise von den Studierenden selbst nach ihrem Bedarf initiiert, gestaltet, getestet und evaluiert werden.

## 5.2 Organisationale Rahmenbedingungen

Einige Antworten lassen sich auf einer strukturell-organisationalen Ebene verorten. Teile der Arbeitsbedingungen und Projektstruktur werden als besonders förderlich für die Zusammenarbeit von wissenschaftlichen und studentischen Mitarbeiter:innen genannt. Daraus lässt sich ableiten, dass für eine weitere positive Zusammenarbeit neben einem flexiblen Arbeitsort auch eine flexible Arbeitszeit, insbesondere bei den Studierenden, benötigt wird. Darüber hinaus wünschen sich einige Mitarbeitende die Etablierung eines Kennenlern-Tools. Dies ist insbesondere aufgrund der hohen Fluktuation wichtig, um ein strukturiertes Ankommen zu ermöglichen. *Students as Partners* als Teil der Projektstruktur soll weiterhin im Projekt eingebunden sein, um die Studierenden einerseits mit ihren individuellen Fähigkeiten und Kenntnissen für die Umsetzung der einzelnen Projekte aktiv einzubinden. Andererseits erschöpft sich die partnerschaftliche Konzeption von Lernen nicht nur in individuellen Prozessen, sondern überträgt sich, im Sinne des Schwellenkonzepts, sukzessive auf den organisationalen Kontext.

Für die Mitarbeitenden im Projekt sollten überwiegend die personellen Ressourcen und die organisationale Ebene verbessert werden. Dabei sind viele der Herausforderungen im Bereich der personellen Ressourcen Merkmale organisationaler Einschränkungen. Längerfristige Arbeitsverträge wären Ausdruck einer wertschätzenden Arbeitskultur. Sie könnten

die hohe Fluktuation abmildern und die zeitaufwändige Rekrutierung von neuen Mitarbeitenden verhindern. Daraus resultierende Effekte wären die Ermöglichung einer intensiveren Zusammenarbeit auf der Basis ähnlicher Wissensressourcen und das Erhalten von Erfahrungen im Projekt.

Wichtig wäre außerdem die Etablierung von Angeboten zum niedrigschwelligen und fächerübergreifenden Austausch, um die heterogenen Fachkulturen besser miteinander zu verknüpfen und die damit verbundenen Grenzen aufzubrechen. Dadurch könnten der Wissenstransfer untereinander gefördert werden und neue Kenntnisse zu den Prozessabläufen in den anderen Fachkulturen entstehen. Weiterhin führt die unterschiedliche Arbeitsausstattung an den Projektstandorten zu Einschränkungen in der Arbeitsweise der studentischen Mitarbeitenden, wie die Nutzung von Arbeitsmaterialien oder -räumen und die Zugänge zu notwendigen Programmen. Hier bleibt zu fragen, ob es rechtliche oder ressourcenbedingte Möglichkeiten gibt, diese Schieflage anzugleichen. Eine weitere Problematik lässt sich im Hinblick auf die Anstellungsverhältnisse der Studierenden ausmachen. Die unterschiedliche Verankerung der Vergütung von wissenschaftlicher und studentischer Beschäftigung könnte mit den aktuellen Forderungen nach einem studentischen Tarifvertrag zu einer faireren und gleichmäßigeren Bezahlung und damit einhergehenden Wertschätzung führen.

Damit die partnerschaftliche Zusammenarbeit nicht nur auf individueller Ebene verharret, sollten die

kulturellen Entwicklungen und Lernprozesse der Organisationen (bspw. der Hochschulen) in künftigen Forschungsarbeiten stärker beleuchtet werden. Anknüpfend an unsere Forschungsergebnisse könnte in Form episodischer Interviews eruiert werden, ob sich ein Perspektivwechsel bei Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden abzeichnet, der den Effekten des Schwellenkonzepts entspricht.

## 6. Reflexion und Ausblick

In der Retrospektive sind bei der Erhebung einige unvorhergesehene Probleme aufgetreten. Bei der Datenerhebung wurde ein nicht-anonymes Setting gewählt, um einen Austausch zwischen den Mitarbeitenden zu gewährleisten. Zusätzlich sollte mit der Nachbefragung ausgeschlossen werden, dass soziale Erwünschtheit einen starken Einfluss auf die Ergebnisse nahm. Dennoch bleibt zu fragen, ob die Nachbefragung signifikante Ergebnisse im Hinblick auf die Studierendenperspektive lieferte, da nur fünf studentische Beschäftigte teilnahmen und ob darüber hinaus die Aufteilung in wissenschaftliche und studentische Mitarbeitende einen produktiveren Austausch ermöglicht hätte. Weiterhin waren einige der auf den Moderationskarten notierten Antworten nicht verständlich bzw. zu unspezifisch. Auch die spontane Kategorienbildung und anschließende Bepunktung führten teilweise zur Reduktion von Aussagen und zum Verlust von Trennschärfe. Eine Auskunft über die Relevanz der Themen konnte nur

für die studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden zusammen über die Bepunktung ermittelt werden. Die Nachbefragung stellt positiv heraus, dass die Befragungsform geeignet ist, um Erkenntnisse über die Zusammenarbeit studentischer und wissenschaftlicher Mitarbeitender gewinnen zu können. Das methodische Vorgehen sollte dennoch in nachfolgenden Forschungen mit Berücksichtigung dieser Limitationen angepasst werden.

Der Beitrag hat die Erfahrungen aus einem institutionen- und fachübergreifenden Digitalisierungsprojekt bei der Umsetzung und Ausgestaltung des Ansatzes *Students as Partners* beleuchtet und dabei eine Vielzahl förderlicher und hinderlicher Rahmenbedingungen auf der Basis einer Mitarbeitendenbefragung offengelegt. Dabei haben die Befragungsergebnisse gezeigt, dass einige organisationale Rahmenbedingungen hinderlich für partizipative Projektarbeit sind, da sie Hierarchiegefälle begünstigen. Gleichzeitig können die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit einen Ausgleich schaffen und die Art und Weise dieser die Implementierung von *Students as Partners* unterstützen.

Sowohl der Blick in die Forschung als auch die teils widersprüchlichen Erhebungsergebnisse verdeutlichen, dass der Ansatz *Students as Partners* nicht ausschließlich positiv betrachtet werden kann, sondern eine stetige kritische Reflexion mit dem Kontext einerseits und den individuellen Wegen der Umsetzung andererseits erfolgen sollte. Der Austausch

über *Students as Partners*-Praktiken in verschiedenen Kontexten (Lehre, Forschung, Hochschulorganisation) und die hochschulübergreifende Vernetzung unterschiedlicher (inklusive studentischer) Akteur:innen können dabei Potenziale für künftige Entwicklungen und Implementierung des Ansatzes aufzeigen.

Es bieten sich mehrere Möglichkeiten für anschließende Forschung im Projekt: So könnten Fallstudien zu fach- und institutionenspezifischen Wegen des partizipativen Ansatzes durchgeführt werden. Gleichzeitig sollte mit Blick auf die Umsetzung verschiedener *Students as Partners*-Initiativen in Lehre, Forschung, Projekten und Hochschulorganisation der kulturelle Wandel und damit einhergehend eine Neugestaltung der Rollenverhältnisse in Lehr- und Lernsettings forciert werden.

## Literatur

Bovill, C. (2017). Breaking down student-staff barriers. Moving towards pedagogic flexibility. In: Kinchin, I. M. & Winstone, N. E. (Hrsg.), *Pedagogic frailty and resilience in the university*, 151–161.

Cook-Sather, A. & Felten, P. (2017). Ethics of academic leadership: guiding learning and teaching. In: Su, F. & Wood, M. (Hrsg.), *Cosmopolitan perspectives on academic leadership in higher education*, 175–191.

Cook-Sather, A. (2014). Student-faculty partnership in explorations of pedagogical practice: a threshold concept in academic development. *International Journal for Academic Development* (3), 186–198. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2013.805694> (11.01.2024)

Cook-Sather, A., et al. (2018). What We Talk About When We Talk About Students as Partners. *International Journal for Students as Partners* (2), 1–9. <https://mulpress.mcmaster.ca/ij sap/article/view/3790> (15.01.2024)

Ditzel, B. & Bergt, T. (2013). Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Weber, S. M. et al. (Hrsg.), *Organisation und Partizipation, Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, 177–186. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-00450-7\\_15](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-00450-7_15) (15.01.2024).

Göhlich, M. (2007). Organisationales Lernen. In: Göhlich, M., et al. (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens*, 222–232. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3076270#verfuegbarkeit> (11.01.2024).

Hamburger, J. (2008). Peanuts: Deutsche Universitäten, von Amerika aus betrachtet. <https://www.academics.de/ratgeber/usa-deutschland-vergleich-wissenschaft-bildung> (16.04.2024).

Healey, M., et al. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York: HE Academy.

Matthews, K. E. (2017). Five propositions for genuine students as partner practice. *International Journal for Students as Partners*, (2), 1–9. <https://mulpress.mcmaster.ca/ij sap/article/view/3315> (11.01.24).

Matthews, K., et al. (2018). Conceptions of students as partners. *High Educ* (76), 957–971. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0257-y> (11.01.2024)

Mercer-Mapstone, L., et al. (2017). A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education. *International Journal for Students as Partners* (1), 1–23. <https://mulpress.mcmaster.ca/ij sap/article/view/3119> (11.01.2024).

Ostertag, M. (2016). Von Ruth Cohn und Paulo Freire lernen. Annäherungen an eine bildungstheoretisch fundierte Hochschuldidaktik. In: Miller, T. & Ostertag, M. (Hrsg.), *BAND Hochschulbildung*, 123–133. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110500875-012/html> (11.01.2024).

Raffaele, C. & Rediger, P. (2021). Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre. [https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab\\_117.pdf](https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf) (16.04.2024).



Schrader, S. (2023). Studentische Partizipation @KOMWEID: Studierende als Mitgestalter\*innen des Projektes KOMWEID, Jahrgang 2023, Nr. 12, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, <https://www.haw-hamburg.de/detail/news/news/show/studentische-partizipation-komweid-studierende-als-mitgestalterinnen-des-projektes-komweid/> (16.04.2024).

Weimann-Sandig, N. (2023). Students as partners- ein ganzheitliches Lehr- und Organisationsentwicklungskonzept. In: Weimann-Sandig, N. & Kleppsch, J. (Hrsg.), Building Bridges – Beziehungsarbeit im digitalen Raum gestalten, 37–41. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-839488> (11.01.2024).

Weitzel, J., Timmann, A., Franz-Özdemir, M., Grunert, C., Reimann, J., Sachse, A.-L., Salzmann, S., Weiss, P. & Wessel, K. (2022). Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren für die Hochschulentwicklung. In: Leben, N., Reinecke, K. & Sonntag, U. (Hrsg.), Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe. Akteur:innen und Fachkulturen in einer lernenden Organisation, 107–119.

Wijaya Mulya, T. (2019). Contesting the neoliberalisation of higher education through student–faculty partnership. *International Journal for Academic Development*, (1), 86–90. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1520110> (11.01.2024)

#### Zitiervorschlag:

Beisenwenger, A., Junge, S., Kleppsch, J., Schulze-Achatz, S., Speicher, C. & Weber, T. (2024). Students as Partners: Potenziale und Grenzen der Umsetzung in einem sächsischen Verbundprojekt. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 4(2), S. 39-50.

DOI: 10.55310/jfhead.53



# Forschung (hybrid) lehren und forschendes Lernen auf der Basis von „Students as Partners“ im Studium Soziale Arbeit – eine datensortentriangulierende Projektevaluation

Markus Lohse<sup>1</sup>, Katrin Naumann<sup>2</sup>, Irina Panteleev<sup>3</sup> und Alisa Schulze<sup>4</sup>

Creative Commons Namensnennung –  
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0  
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jfhead.54

## Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der Beforschung eines studentischen Praxisforschungsprojekts, das als hybrides Lehr-Lern-Settings angelegt war. Im Mittelpunkt steht die Perspektive der Studierenden, um Einblicke in deren Wahrnehmungen und Reflexionen ihres forschenden Lernens im Studium der Sozialen Arbeit zu generieren. Die zwei erkenntnisleitenden Fragestellungen lauten: Wie reflektieren die teilnehmenden Studierenden das hybride Lehr-Lern-Setting forschenden Lernens vor dem konzeptionellen Hintergrund von *Students as Partners*? und: Finden sich überdies konkrete Hinweise bezüglich des hybriden Teilnehmeformates in ihren Rückmeldungen? Die Rückmeldungen der Studierenden zum Projekt werden auf der empirischen Basis von zwei Lehrveranstaltungsevaluationen, zwei Teaching Analysis Polls (TAP) und (Forschungs-)Tagebucheinträgen – datensortentriangulierend – ausgewertet. Aus den Ergebnissen werden Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für zukünftige Lehrveranstaltungen abgeleitet.

## Keywords

Forschendes Lernen; hybride Lehre; Students as Partners; Lehrveranstaltungsevaluation; Teaching Analysis Polls; Tagebuchverfahren; Soziale Arbeit

- 1 Markus Lohse  
Hochschule Mittweida, Mitarbeiter im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[lohse@hs-mittweida.de](mailto:lohse@hs-mittweida.de)
- 2 Katrin Naumann  
Hochschule Mittweida, Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[naumann@hs-mittweida.de](mailto:naumann@hs-mittweida.de)
- 3 Irina Panteleev  
Hochschule Mittweida, studentische Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2
- 4 Alisa Schulze  
Hochschule Mittweida, studentische Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2

## 1. Einleitung

Forschendes Lernen in Forschungsmodulen, Qualifikationsarbeiten, Praxisprojekten und noch konkreter Praxisforschungsprojekten ist vielerorts ein wichtiger Bestandteil sowohl in Bachelor- als auch Masterstudiengängen Sozialer Arbeit. Für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der Hochschule Mittweida wurde in diesem Zusammenhang ein Praxisforschungskonzept im hybriden Lehr-Lernsetting<sup>1</sup> auf der beteiligungsorientierten Basis von SaP konzipiert (vgl. Lohse 2023) und evaluiert.

Im Folgenden schildern die Autor:innen zunächst ihr Vorgehen bei der Umsetzung der Lehrveranstaltung. Es folgen Erläuterungen der qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden, die bei der Untersuchung des Seminars zum Einsatz kamen. Abschließend werden zentrale quantitative Analyseergebnisse formuliert und mit den Ergebnissen von zwei qualitativen Erhebungen in Beziehung gesetzt und interpretiert.

## 2. Umsetzung forschenden Lernens in einer SaP-orientierten Lehrpraxis

Über zwei Studiensemester hinweg fand vor dem Hintergrund eines partizipativen Lehr-Lern-Ansatzes die Umsetzung eines Praxisforschungsprojektes zum Thema „Hybride Lehre im Studium Soziale Arbeit“<sup>2</sup>

mit insgesamt 14 Studierenden statt. Der Lehrveranstaltung liegt der Ansatz des Forschenden Lernens als „hochschuldidaktisches Prinzip“ (Karber & Wustmann 2015, 37) zugrunde. Die Autor:innen stützen sich dabei auf die Begriffsdefinition von Ludwig Huber:

*„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“* (Huber 2009c, 11 zit. n. Huber & Reinmann 2019, 3)

Der SaP-Ansatz bietet eine gute Möglichkeit, „Partizipation auf Augenhöhe“ (Lohse 2023, 67) herzustellen und eine kooperative Zusammenarbeit mit den Studierenden zu ermöglichen (vgl. ebd.), um einen Rahmen für Mitverantwortung und Mitgestaltung eines Forschungsprozesses zu schaffen.

Der kleinste gemeinsame Nenner beider Ansätze – forschendes Lernen und SaP – verspricht „eine aktivere Beteiligung von Studierenden an der Konzeption und Umsetzung [von Lehrveranstaltungen]“ (Grünt-

jens 2022; Huber & Reinmann 2019 zit. n. Lohse 2023, 61). Damit verschiebt sich im Sinne des Shift from Teaching to Learning (Berkemeyer & Schneider 2009, 123; Schneider et al. 2009, 5) die Aufmerksamkeit vom lehrenden- hin zum studierendenzentrierten Lehren und Lernen (vgl. Karber & Wustmann 2015, 39).

*„Dazu gehört, dass [das] Lehren Lernarrangements und Lernumgebungen schafft, Lernanlässe und -gelegenheiten organisiert, Lernen durch Feedback und Beratung unterstützt, Motivationen stärkt und Orientierung über Ziele gibt.“* (Wildt 2011, 24)

Das hier beforschte Lehr-Lern-Setting sah wie folgt aus: Die Studierenden erhielten in einem hybriden Lehr-Lern-Szenario von drei Dozierenden<sup>3</sup> in zwei Forschungsgruppen (mit quantitativem und qualitativem Untersuchungsfokus) Unterstützung. Die Herausforderung bestand darin, möglichst gleichberechtigt und bedarfsgerecht (je nach Arbeitsstand) zu beraten. Theoretische und forschungspraktische Grundlagen – sprich erhebungs- und analysespezifische Aspekte – waren wichtig, um höchstmögliche Autonomie darin zu erzeugen, eigenständig einen Forschungsprozess zu organisieren und zu durchlaufen. Durch die Reflexion von Forschungserfahrungen wurde ein Übergang von einem reinen „Wissensvermittlungsmodus“ im Sinne von „so geht Forschung“ hin zu einem erkenntnis- und einseitig generierenden Modus der Wissensverwendung (vgl. Dewe 2004;

- 1 „Eine hybride Lehrveranstaltung ist ein Lehrszenario, in dem Personen zeitgleich sowohl vor Ort [in Präsenz] als auch virtuell [online] interagieren“ (Jantos & Krohn 2023, 8)
- 2 Die Studierenden haben sich mit dem Thema der „gegenwärtigen Situation und den Entwicklungspotenzialen von Hochschullehre in Zeiten der Digitalisierung – Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf klassisch-analoge, digitale und hybride Lehr- und Lernsettings im Studium Soziale Arbeit in Sachsen“ (quasi im Rahmen einer Auftragsforschung) befasst. Mit Hilfe einer Onlinebefragung ging die quantitativ forschende Gruppe der Frage nach: „Wie ist die Sicht von aktuell immatrikulierten Studierenden der Sozialen Arbeit an sächsischen Hochschulen auf digitale, hybride und analoge Lernsettings?“ Die qualitativ forschenden Studierenden befassten sich auf der Basis von leitfadengestützten Expert:inneninterviews mit der Frage: „Wie hat sich die Sicht der Lehrenden der Sozialen Arbeit an sächsischen Hochschulen auf klassisch-analoge, digitale und hybride Lehrsettings in den letzten fünf Jahren verändert?“ Sowohl die zugrundeliegenden Rohdaten (Lehrevaluationen, Teaching Analysis Polls, Sammlung der Forschungstagebucheinträge) als auch die Ergebnispräsentationen und der Praxisforschungsbericht der Studierenden können auf Nachfrage gern zur Verfügung gestellt werden.

2012) „aha so kann ich es selbst machen“ geschaffen.

Die Studierenden wurden immer wieder dazu ange- regt, gemäß ihrem eigens entwickelten Forschungs- interesse Inhalte des Praxisforschungsmoduls mit- zubestimmen und dabei zwischen Präsenz- und Onlineteilnahme zu wechseln. Dadurch wurden sowohl die Vermittlung und der Erwerb von theore- tischem Wissen als auch die Organisation des For- schungsprozesses in Form eines fortwährenden Aus- handlungsprozesses in die Hände von Lehrenden und Lernenden gelegt. Gleichzeitig war das Teilen und Reflektieren von Erfahrungen mit dem hybrid ange- legten Veranstaltungsmodus zwischen allen Betei- ligten möglich. Die Studierenden konnten zudem die gewonnenen Erkenntnisse aus dem eigenen For- schungsprozess – der sich auch mit Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden in Bezug auf hy- bride Lehr-Lern-Settings befasst – reflektieren und nachvollziehen. Damit wurde in besonderer Weise deren aktive Teilnahme im Hinblick auf sich ständig verändernde Prozesse der Selbstorganisation for- ciert (Schneider & Wildt 2009, 10). Ziel war es, eine multidimensionale Lernerfahrung ko- zu- produzieren, die für alle Beteiligten situiert (in situ) und während des eigenen, sich sukzessive professionalisierenden (Forschungs-)Handelns (uno actu) reflexives Lernen ermöglicht. „Denn es gilt, [Studierende und Leh- rende] auf einen Alltag vorzubereiten [und an diesen zu erinnern], der durch Unsicherheiten bestimmt ist [wie auch die Lehre selbst]“ (Rabe-Kleberg 1996, 96

zit. n. Karber & Wustmann 2015, 40). Spannend ist, anhand der Daten zu erschließen, inwiefern die Stu- dierenden einerseits ihre eigene reflexive Lernerfah- rung und andererseits die Entwicklung des Projektes über zwei Semester in Worte fassen.

### 3. Datenerhebung und Analyse

Von den Autor:innen wurde mit Verweis auf Divan et al. (2017) ein Mixed-Methods-Ansatz genutzt. Die erhobenen Daten umfassten zwei halbstandardisierte Lehrveranstaltungsevaluationen<sup>4</sup>, zwei gesprächsba- sierte Einschätzungen in Form von Teaching Analysis Polls (vgl. Frank & Kaduk 2017; Hawelka 2017) sowie studentische Forschungstagebücher.

#### 3.1 Lehrveranstaltungsevaluationen

Die Evaluation im WiSe 2022/23 wurde anhand einer teilstandardisierten Onlinebefragung mit einer Laufzeit von 14 Tagen umgesetzt. Anhand von neun The- menschwerpunkten mit insgesamt 30 Fragen<sup>5</sup> sollte das Praxisforschungsprojekt von den teilnehmenden Studierenden reflektiert und bewertet werden. In der letzten Veranstaltung des SoSe 2022 wurde hinge- gen eine leicht veränderte Fragebogenversion (acht Themenschwerpunkte mit 35 Fragen<sup>6</sup>) in Papierform genutzt. In beiden Befragungen waren die Studieren- den aufgefordert, vor allem anhand von Aussagen mittels Fünfer-Skalen (Likert-Skalen) Einschätzun-

gen vorzunehmen. Teilweise gab es auch Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien, die eine prozentu- ale Auswertung ermöglichen. Am Ende bestand die Möglichkeit, in zwei offenen Fragen – die damit auch einen qualitativen Forschungsaspekt integrieren – positive und kritische Aspekte der Veranstaltung in eigene Worte zu fassen.

Die Datenaufbereitung erfolgte durch eine Controlle- rin der Hochschule Mittweida, die sie dann den Lehr- personen mithilfe von Histogrammen, Profillinien und in Textform übermittelte.

#### 3.2 Teaching Analysis Polls (TAPs)

Ein Teaching Analysis Poll – kurz: TAP – ist eine qua- litative, gesprächsbasierte Erhebungsvariation, bei der gemäß Andrea Frank und Svenja Kaduk (2017) „die Reflexion der Studierenden über ihr Lernen im Zentrum steht“ (ebd., 40). Dem Verständnis der Beitragsautor:innen ist diese jedoch nicht auf einen spezifischen Zeitpunkt (wie bei einer „Zwischeneva- luation“) (ebd.) begrenzt, sondern lässt sich darüber hinaus als Abschlussreflexion nutzen. Ergo fand der erste TAP – moderiert durch eine Hochschuldidak- tikerin (externe Person) – am Ende des ersten und der zweite am Ende des zweiten Praxisforschungs- semesters statt (vgl. Hawelka 2017; Hawelka & Hilt- mann 2018). Ziel war einerseits, in einer laufenden Veranstaltung Veränderungen vorzunehmen. Ande- rerseits sollte durch ein weiteres TAP im Folgese- mester (mit den gleichen Studierenden) überprüft

- 3 Die für das (hybride) Praxisforschungs- projekt hauptverantwortliche Lehrper- son ist gleichzeitig (Mit-)Autor dieses Beitrags. In der Lehrveranstaltung fanden Interaktionen auf drei Ebenen statt: 1) zwischen den Lehrenden und der ko-lehrenden wissenschaftlichen Hilfskraft, 2) zwischen den Lehren- den und den Studierenden sowie 3) zwischen der Ko-Lehrenden und den Studierenden.
- 4 Die den zwei Evaluationen zugrunde- liegenden Fragebögen sind standar- disierte Dokumente der Hochschule Mittweida, die jedoch nicht hinsichtlich des in diesem Artikel verfolgten Erkenntnisinteresses (Students as Partners und hybride Lehrveranstal- tungsteilnahme) adaptiert wurden. Das ist auch ein Grund dafür, dass weitere Datenerhebungen und demzufolge an- dere Textsorten sowie dazu passende Analysemethoden ins Forschungsde- sign integriert wurden.
- 5 Dies waren aus 24 Skalierungsfragen vier Fragen mit Einfachantwortmöglich- keit, eine Frage mit Mehrfachantwort- möglichkeit und eine offene Frage nach dem persönlichen Feedback.
- 6 Diese bestanden aus 28 Skalierungs- fragen, vier Fragen mit Einfachant- wortmöglichkeit, zwei Fragen mit Mehrfachantwortmöglichkeit und einer offenen Frage für eine subjektive Rückmeldung.

werden, inwiefern sich konkrete Bezugnahmen auf vormalige Veränderungswünsche und deren eventueller Realisierung herstellen lassen. Beide TAPs verliefen in drei Gesprächszyklen zu lernfördernden (1) und lernhinderlichen Veranstaltungsaspekten (2) sowie Verbesserungsvorschlägen der Studierenden (3). Im Ergebnisprotokoll wurden dementsprechend vorstrukturierte, stichwortartige Rückmeldungen unter den genannten Rubriken zusammengefasst.

### 3.3 Tagebuchverfahren

Für Tagebücher als Datensorte werden zwei zentrale Merkmale als wesentlich diskutiert: 1) selbstreflexiver Charakter und 2) zeitliche Strukturierungslogik (Kunz 2018, 33). Im Forschungskontext wird international einheitlich zwischen natürlichen und künstlichen Daten (private Dokumentation versus Auftragsanfertigung) (vgl. Templin & Kunz 2016) beziehungsweise „preexisting or [...] [r]esearcher-driven [respectively] solicited diaries“ (Kenten 2010, o. S.) unterschieden. Diesem Beitrag liegen demzufolge mit studentischen (Forschungs-)Tagebüchern künstlich erhobene Daten zugrunde, die sowohl einen selbstreflexiven Charakter als auch eine zeitliche Strukturierungslogik aufweisen. Die Studierenden wurden von den Lehrperson(en) aufgefordert, ihre Wahrnehmungen sowie Reflexionen und damit ihre subjektive Perspektive auf den Prozess forschenden Lernens schriftlich zu dokumentieren.

### 3.4 Qualitative Inhaltsanalyse der TAPs und Forschungstagebucheinträge

Beim inhaltsanalytischen Vorgehen handelt es sich um eine Systematisierung von latenten und manifesten Sinngehalten (vgl. Stamann, Janssen & Schreier 2016) und damit um „Textverstehen und [eine] Textinterpretation [vorliegender Daten], die das Zentrum der Inhaltsanalyse bildet“ (Kuckartz 2014, 39). Gemäß Bernward Lange (2008) kann es auch „ein Scharnier“ zwischen qualitativ und quantitativ erhobenen Daten bilden (ebd., 51). Die Kategorien samt Kategoriensystem stehen dabei im Mittelpunkt (vgl. Stamann, Janssen & Schreier 2016, 7). Es wird eine Systematisierung von Haupt- und Unterkategorien vorgenommen, die in Relation zueinanderstehen (Schreier 2014, 61).

Im Hinblick auf die Auswertung wurde sich für die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018) entschieden (vgl. ebd., 97 ff.), um das Material systematisch mit Fokus auf einzelne Aspekte durcharbeiten und zu beschreiben. Die Aspekte werden vor dem Hintergrund der Forschungsfrage vorab festgelegt und im Verlauf der Analyse induktiv ausdifferenziert (vgl. Schreier 2014, 8).

Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Daten wurden in drei Durchläufen systematisch codiert: Zunächst wurden anhand des Themas und der Forschungsfrage deduktive Kategorien gebildet. Dann haben

sich in den Daten weitere Kategorien identifizieren lassen, die dabei halfen, das Kategoriensystem ausdifferenzieren. Schließlich wurde damit das gesamte Datenmaterial nochmals codiert und ausgewertet (vgl. Kuckartz 2018, 97).

## 4. Datenauswertung

### 4.1 Ergebnisse der Teaching Analysis Polls

Mit Blick auf lernfördernde Aspekte im ersten TAP reflektierten die Studierenden das Lehr-Lern-Setting im ersten Praxisforschungssemester hinsichtlich seiner Anschaulichkeit insgesamt als „[g]utes Format“.<sup>7</sup> Sie formulierten überdies, dass sie in Bezug auf den Forschungsprozess von den Lehrenden „an die Hand genommen [wurden]“. Noch konkreter gaben sie diesbezüglich die Rückmeldung, dass sich das „3er-Team“ – bestehend aus dem Dozenten und zwei wissenschaftlichen Hilfskräften – „[gut] ergänzt“ hat, Kritik konstruktiv angenommen, gute Konfliktlösungsstrategien gefunden und Diskussionen gut moderiert wurden. Zudem sprachen sie an, dass die wissenschaftlichen Hilfskräfte im Sinne eines Peer-to-Peer-Verhältnisses zu den Studierenden die „gleiche Sprache [sprechen]“. Am Ende des zweiten Projektsemesters verbalisierten die Studierenden hinsichtlich des Aufbaus und der Strukturierung der Veranstaltung, dass der „Überblick super“

<sup>7</sup> Die Originalquelle enthält keine Zeilen- und Seitenangaben für eine präzise Zitation. Eine Nachbearbeitung der Protokolle war den Autor:innen nicht möglich, da diese nicht in einem bearbeitbaren Dateiformat vorlagen. Alle Zitationen sind jedoch den verschriftlichten Protokollen des ersten und zweiten Teaching Analysis Polls (TAP-1 und TAP-2) entnommen. Bei Bedarf können diese von den Autor:innen zur Verfügung gestellt werden.

sowie „[e]ffizientes“ und „[e]igenes [Er-]Arbeiten“ möglich gewesen sei. Zudem wurde ein „[i]ndividuelles Eingehen auf die [Forschungs-]Gruppen“ wahrgenommen. Mit Fokus auf die Zusammenarbeit sei der „Austausch miteinander super“ gewesen und es habe eine „[g]ute Abstimmung zwischen dem Dozenten und den [wissenschaftlichen] Hilfskräften“ stattgefunden. Registriert wurde auch die „Motivation durch Lehrkräfte (und andere Gruppen)“ sowie „[v]iel Wille vom Dozenten, das Projekt zu einem Erfolg zu bringen“. Überdies sei die wissenschaftliche Hilfskraft „super“ und die „engmaschige Betreuung durch den Dozenten auch super“ gewesen.

Als lernhinderliche Aspekte meldeten die Studierenden zurück, dass der „rote Faden [...] ebenso wie Zielvorstellungen [fehlten]“ und „Gruppenarbeit zur Themenfindung [als] zu lang, am Ende umsonst und demotivierend“ gewesen sei. Mit einem Verweis auf die Parallelveranstaltung („Einführung in die empirische Sozialforschung“) sagten sie, dass diese „zu spät“ kam und sie deshalb empfanden, „zu früh ins kalte Wasser“ geworfen worden zu sein. Die allgemeinen Rahmenbedingungen betreffend, wurde das „[h]ybride[] Setting“, die „Terminfindung“ sowie [h]eterogene Gruppen [mit] unterschiedlichen Wissensständen“ als hinderlich für die Veranstaltung benannt. Im zweiten TAP ist – mit Blick auf das hybride Teilnahmeformat – zurückgemeldet worden, dass nun „[f]reigestellt [war,] ob die Teilnahme online oder analog erfolgt“. Angebrachte Optimierungsimpulse (siehe 4.3 unten) sind als umgesetzt wahrge-

nommen worden. Auch die „Zeitstruktur [wäre] viel besser“ gewesen. Dennoch wurden gegen Ende des Projektes zunehmender „Zeitdruck“ verspürt, die „Gruppengröße [nicht in Dozentenverantwortung]“ sowie die Kürze des Projektes als lernhinderlich reflektiert.

Als Verbesserungsvorschläge erwähnten die Befragten hinsichtlich der Lernmaterialien eine Literaturliste mit in der Bibliothek verfügbaren Empfehlungen sowie eine klarere Struktur in der Lernplattform OPAL. Der „Moderationsausgleich [in Präsenz und Online war immer eine Dozierende moderierend anwesend] zwischen Online und [der] analogen Gruppe“ habe sich bereits im Verlauf des ersten Semesters verbessert. Die Studierenden äußerten zudem das Bedürfnis nach einem „roten Faden“ sowie mehr „Kontinuität“. Außerdem sollte es „[t]rotz des hybriden Settings alle drei Termine eine gemeinsame [Präsenz-]Sitzung“ geben. Abschließend regten die Studierenden an, dass die Gruppenbildung später erfolgen und erst Grundlagen „für alle“ geschaffen werden sollten. Als konkrete Optimierungsaspekte für die Zukunft verblieben die Impulse „Grundlagenliteratur zum Thema ‚Methoden der Forschung‘ [in Verbindung mit einem eigenen] Thema“ sowie eine „Eingrenzung der Literaturempfehlungen“.

## 4.2 Ergebnisse aus der Analyse der (Forschungs-)Tagebücher

Die Studierenden erhielten den Auftrag, projektbegleitend ein (Forschungs-)Tagebuch zu führen. Bei den nach Abschluss des Projektes eingereichten (insgesamt 220) Tagebucheinträgen handelt es sich nicht um punktuell abgefragte Wahrnehmungen und Rückmeldungen am Ende des Semesters (wie in den Lehrveranstaltungsevaluationen und TAPs), sondern verschriftlichte Reflexionen während des Projektverlaufs. Die analyseleitende Frage bei der Auswertung lautete: Werden die von den Studierenden wahrgenommenen Optimierungen – beispielsweise hinsichtlich des zunehmend sichtbar werdenden „roten Fadens“, des sich wechselseitig aufeinander Einstellens und Zusammenarbeitens und der Optimierungsmöglichkeit zur hybriden Teilnahme je nach individuellem Bedarf – bereits im Projekterlauf registriert, reflektiert und verschriftlicht? Es ergaben sich elf Kategorien<sup>8</sup>, die softwaregestützt (MAXQDA) ausgewertet wurden und hier nochmals kondensiert dargestellt werden.

### 4.2.1 Grundlegendes zur Interaktion auf Augenhöhe im Sinne des SaP-Ansatzes

Zu Beginn herrschte wenig Bewusstsein und eine gewisse Verunsicherung darüber „[w]ie weitreichend und aufwändig die Arbeit in diesem Modul sein wird“ (1/8-9).<sup>9</sup> Gründe dafür werden beispielsweise im Pro-

- 8 1) Selbstorganisation, 2) Reflexionsgegenstand, 3) studentische Optimierungsvorschläge, 4) Nutzung von Entscheidungsräumen, 5) Reflexionsimpulse durch Lehrperson, 6) eigeninitiierte Lehrveranstaltungsinhalte, 7) Lehrveranstaltungssetting, 8) Bewertungsdimensionen zur Einbeziehung, 9) Gestaltung der Arbeitsbeziehung, 10) Bewertungsdimension beim Setting und 11) Methoden/Funktionen des Kennenlernens.
- 9 Diese Angaben sind möglich, da die Forschungstagebucheinträge in einem Dokument mit Seitenzahlen wie bei einem Transkript vorliegen. Seitenzahl/Zeilennummer erleichtern somit das Auffinden der verwendeten Zitation in der Quelle.

zesscharakter „[i]ch vermute dies soll sich alles im Prozess des Seminars entwickeln“ (3/31-32) sowie in einem mangelnden empirischen Vorverständnis (vgl. 1/21-31) gesehen, das den Studierenden aus Sicht der Dozierenden ein Einlassen auf Ungewissheiten abverlangt und es gerade am Anfang mehr Fragen als Antworten gibt. Der Auftakt wird dennoch positiv reflektiert (vgl. 1/3-4). Zudem habe es sehr interessant geklungen und eine Teilnehmende notierte, sie sei „sehr gespannt was mich noch erwartet“ (ebd.) Dazu haben auch die gewählten Methoden des Kennenlernens beigetragen (vgl. 1/32-35). An anderer Stelle geht aus den Daten hervor, dass die Seminarleitung als positiv und unterstützend erlebt wurde. Eine Studierende reflektiert dahingehend: „Genau das schätze ich an meinem Mentor, dass er gelegentlich ‚lebendige‘, einfache und dennoch nützliche Werkzeuge anbietet“ (5/3-4). Auch auf die anfängliche strukturelle Rahmung (vgl. 7/3-5) sowie die Bereitschaft zu Krisengesprächen (vgl. 12/40-44) wurde positiv eingegangen. Unter anderem beschreibt eine Studierende in diesem Zusammenhang, dass die Gruppe während des Forschungsprozesses einen zusätzlichen Termin mit dem Dozenten benötigte, „um Klarheit zu schaffen“ (12/42). Dieser verlief dann „wirklich großartig und konstruktiv“ (12/44). Ebenso sind die wissenschaftlichen Hilfskräfte stets unterstützend (vgl. 14/6-8) wahrgenommen worden. Innerhalb des Forschungsteams wurde die Unterschiedlichkeit der Charaktere – „wir haben [...] [eine Studierende], die sehr organisiert ist und uns richtig

unter Druck setzt, was einerseits alle nervt, andererseits aber auch dazu beiträgt, dass wir vorankommen“ (9/38-40) – als Ressource genutzt. Aus den Daten geht jedoch auch hervor, dass sich die Dynamiken innerhalb der Forschungsgruppen sehr unterschiedlich entwickelten. In der einen Gruppe verlief beispielsweise die Entscheidungsfindung scheinbar reibungsloser als in der anderen oder blieb unreflektiert (vgl. 7/15-16). Es gab zudem einen unterschiedlichen Bedarf an Struktur. Hier waren die Studierenden zwar auf sich gestellt, dies förderte jedoch gleichzeitig die Problemlösekompetenz, die später zu einem großen Motivationsschub (vgl. 11/37-40) führte. Rückschläge hingegen verlangten, „einen Notfallplan zu entwickeln“ (15/28-29).

Zunehmend machte sich auch Zeitdruck in Bezug auf den Forschungsprozess bemerkbar. Die Studierenden reflektieren hierzu als Umgang damit eine erhöhte Bereitschaft, sich auch außerhalb der geplanten Lehrveranstaltungen – sowohl in der eigenen Forschungsgruppe (vgl. 9/1-9) als auch in der Großgruppe mit den Dozierenden (vgl. 20/19-20) – zu treffen. Auch die Erstellung von Arbeitsplänen war eine Reaktion, das Zeitmanagement zu optimieren. Jedoch lässt sich anhand der Dokumentation auch eine gewisse Frustration erschließen, wenn Pläne nicht funktionierten (vgl. 11/27; 28/9). Hierzu wurde beispielsweise dokumentiert: „Irgendwie habe ich das Gefühl, dass wir nicht vorankommen, wir treffen uns jede Woche zusätzlich in unserer qualitativen

Gruppe, besprechen und beschließen Sachen und dann wird alles übereinander geworfen.“ (12/1-3) Im Verlauf des Forschungsprozesses beschreiben die Studierenden Einflüsse wie krankheitsbedingte Ausfälle oder die Weihnachtszeit, die Prüfungsphase sowie die semesterfreie Zeit (vgl. 12/16-20), die sich aus Sicht der Autor:innen auf die Befragungen und zeitweise demotivierend auf das forschende Lernen auswirkten. Hierzu wird von einer Studierenden reflektiert, dass sie „[d]ie Weihnachtszeit [...] als störend und ungünstig für die Teilnahme an Befragungen von Studierenden oder Lehrenden [empfand]“ (11/29-30). Außerdem schrieb eine weitere Projektteilnehmer:in dazu, dass es „große Unsicherheiten innerhalb [der] Gruppe“ (11/42) gab und eine „fehlende Motivation, da nicht klar ist, was als Nächstes erfolgen soll“ (11/42-43)“. Mit Beginn der Schreibphase des Berichtes gerieten die Studierenden in ausschweifende Diskussionen über Formalia (Vorgaben der Hochschule Mittweida). Dazu wurde reflektiert: „Es kommt mir so vor, als würde ich die Seitenränder besser kennen als die eigentlichen Inhalte oder Zusammenfassungen.“ (22/1-3) Bei der inhaltlichen Gestaltung des Ergebnistransfers als Meilenstein – Design und Präsentation – wurde dies ähnlich wahrgenommen (vgl. 28/17-19; 28/3-6). Letztlich wurde die kommunikativ-sprachliche Einigung nicht abgebrochen, sondern mit einer Investition an Zeit forciert und bewältigt. Nach Abschluss des Theorie-Praxis-Transfers in Form eines „kleinen“ Fachtages an der Hochschule Mittweida/Fakultät

Soziale Arbeit, bei dem die Studierenden ihre Forschungsergebnisse präsentierten, ist dies jedoch von Außenstehenden sehr positiv wahrgenommen und mündlich wertgeschätzt worden (vgl. 29/18-20). Letzteres deutet vor dem Hintergrund von SaP auf das Interesse an den Forschungsergebnissen der Studierenden hin.

#### 4.2.2 Hybridität

Im Hinblick auf das hybride Lehr-Lern-Setting wurde von der Möglichkeit einer aktiven Einflussnahme Gebrauch gemacht. Wie bereits aus der quantitativen Befragung und den TAPs hervorging, war es den Studierenden – ausgehend von der verpflichtenden Erfahrung des ersten Semesters – wichtig, beispielsweise im Krankheitsfall (vgl. 23/38) flexibel digital an den Veranstaltungen teilnehmen zu können. Die zunehmende Realisierung dessen im zweiten Semester deutet auf ein Anerkennen und Eingehen auf dieses artikulierte Bedürfnis im Sinne von SaP seitens der Lehrenden hin. Im Projektverlauf wurde positiv angemerkt, dass der digitale Raum die Möglichkeit bietet, laute Zwischengespräche einfach leiser zu stellen (vgl. 23/40-41) und für sich eine angenehme Lernumgebung zu schaffen. Jedoch sind in den Tagebucheinträgen bereits nach den ersten Sitzungen auch Nachteile der Hybridität dokumentiert und erforderliche Nachbesserung wird angemahnt. Diesbezüglich wird formuliert, dass „[sich] sofort

Probleme der hybriden Lehre [zeigten]. [Die digital zugeschaltete Studentin] wurde in der Gesprächsrunde immer vergessen zu fragen. Auch Ton und Video waren noch nicht optimal. Diese [...] sollten bei Steigerung der digitalen Teilnehmerzahl behoben werden“ (2/19-22). Auch mentale Faktoren wie eine erhöhte Hemmschwelle, sich generell im digitalen Raum zu äußern (vgl. 6/15-20), eine erhöhte Gefahr, sich schnell ablenken zu lassen (vgl. 21/10-12) oder der Wegfall von Pausengesprächen (vgl. 6/2-6) sind zunehmend thematisiert worden. Eine drohende, fehlende Einbeziehung der Studierenden wurde von Beginn des Praxisforschungsprojektes durch die – regelmäßig im Digitalen unterstützende – wissenschaftliche Hilfskraft realisiert. Das „war gut[,] um auf die [...] [sich meldenden] Teilnehmenden aufmerksam zu machen“ (5/30-31). Dennoch begleiteten stetig technische Herausforderungen und damit einhergehende Frustration das hybride Setting im Prozess. Unter anderem ist notiert worden: „Heute habe ich mich leider etwas sinnlos gefühlt, da es nicht wirklich möglich war, die Exceleinführung mit einem Apple Laptop mitzumachen. Durch diese Komplikationen habe ich auch die Befürchtung, dass sich die Auswertung für unsere Gruppe doch sehr umständlich gestaltet bzw. dass die Arbeit dafür an ein oder zwei Personen hängen bleibt, da fast alle aus unserer Gruppe Apple Geräte haben“ (21/5-9). Auch die Informationsweitergabe an die Kommiliton:innen (vgl. 22/17-21) wird teilweise als problematisch angese-

hen. An manchen Stellen im Material schreiben die Studierenden sogar, dass sie für sich festgestellt haben, dass das Forschungsprojekt bevorzugt in Präsenz stattfinden sollte, „[...] da so die Absprachen einfach besser funktionieren und wir in ein besseres Arbeiten kommen“ (26/28-29).

#### 4.2.3 Nutzung von Entscheidungsräumen

Die selbstständige Bildung von Forschungsgruppen, die Entscheidung über die Teilnahmeform (wann digital und wann in Präsenz) sowie die forschungsbezogene Abstimmung über den Gegenstand/das Thema – im Rahmen einer Auftragsforschung – wurde weitestgehend als Freiheit erlebt (vgl. 27/28-34). Jedoch ergaben sich auch hier im Verlauf Herausforderungen. Beispielsweise schrieb eine Studierende: „[E]s ist verwirrend, wo ich beginnen soll. Mir fehlt vollständig eine Struktur, die mich innerlich leitet. Soll ich mich zuerst auf die Bildung von Gruppen einlassen oder lieber zuerst die Forschungsfrage entwickeln? Oder sollte ich mir jetzt Gedanken über die Methode machen, die ich ausprobieren möchte und mit der ich mich identifizieren kann?“ (4/39-43). Die Kompetenzanforderung der Selbstorganisation scheint zu überfordern und wird eher weniger als Freiheit interpretiert, sondern stärker mit einem Bedürfnis nach mehr Struktur und (An-)Leitung verbunden. Zu Beginn des zweiten Praxisforschungssemesters zeigt sich, dass die Studierenden ihre Möglichkeit,



am Seminar zu partizipieren, nutzten, indem sie ihre konkreten Anliegen mit den Dozierenden besprachen (vgl. 19/20-23). Auch der Austausch in Präsenz – mit den Lehrpersonen sowie den anderen Forschungsgruppen – hat zum Abbau der Verunsicherung beigetragen. Außerdem nutzten die Studierenden die Lehrveranstaltungstermine, um sich einerseits über offene Fragen in der Großgruppe auszutauschen (vgl. 9/16-18) und andererseits wurde reflektiert, dass theoretischer Input in direktem Zusammenhang mit einem Gefühl von mehr Sicherheit steht (vgl. 5/24-25).

#### 4.2.4 Abschlussreflexion der Studierenden zum Mehrwert des Praxisforschungsprojektes

Die Studierenden resümieren für sich den eigens generierten Wissenszuwachs bzgl. forschenden Lernens in ihren letzten Tagebucheinträgen. Dabei wird das Forschungsprojekt als sehr positive Erfahrung auf der einen und Grenzerfahrung auf der anderen Seite reflektiert. Eine Studierende schrieb: „[I]ch bin [...] froh, mich für dieses Projekt entscheiden zu haben, da für mich der Mehrwert [...] in der enormen Wissenserlangung in der Empirischen Forschung [besteht], es ist und war sehr anstrengend und brachte mich auch manchmal an meine Grenzen.“ (31/16-19) Eine andere Studierende notierte als Erkenntnis: „[M]ir [wurde] zum ersten Mal bewusst, welche Leistung wir bisher erbracht haben und wie qualitativ hochwertig unsere Arbeit ist. Ich war wirk-

lich stolz auf meine Mitstudierenden für ihre Ausarbeitungen.“ (27/40-42) Außerdem wurde die Methode des (Forschungs-)Tagebuches als hilfreich für die Dokumentation sowie Visualisierung des Prozessverlaufes reflektiert (vgl. 19/33-37). Der Erfolg des Projektes bzw. dessen als gelungen empfundene Umsetzung insgesamt lassen sich jedoch weniger explizit, sondern eher implizit auf den zugrunde gelegten partizipativen Lehr-Lern-Ansatz (SaP) zurückführen. Das liegt möglicherweise daran, dass SaP zu Beginn zwar theoretisch-konzeptionell eingeführt, dann jedoch eher als Handlungsgrundlage und weniger als Reflexionsfolie (auf die regelmäßig verwiesen wird) verstanden wurde. So konnten die Studierenden sukzessive ihre eigene Forschungshaltung entwickeln und auf deren Basis agieren.

## 5. Fazit

Ausgehend von der Auswertung der quantitativen Daten lässt sich sagen, dass sich die Einschätzung der Studierenden – insbesondere mit Blick auf die Anleitung durch die Lehrpersonen, die zunehmende Erkennbarkeit eines „roten Fadens“ (weitestgehend eigenständige Erarbeitung von Thema, Fragestellung, Datenerhebung und -auswertung, Ergebnistransfer und -diskussion sowie ein schriftlicher Forschungsbericht), die technische Ausstattung sowie die Theorie-Praxis-Relationierung – im Laufe der Lehrveranstaltung verbessert hat. Die Rückmeldun-

gen zeigen auf der einen Seite, dass Strukturen und Zielsetzungen zunehmend deutlicher wurden. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass dies nicht von Beginn an der Fall war. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass das partizipative Lehrveranstaltungs-konzept – auf der Grundlage von SaP – für die Studierenden gerade zu Beginn mit vielen Unsicherheiten hinsichtlich Zielsetzung und Struktur verbunden war. Eine durchgängige Vorstrukturierung hätte jedoch dem Ansatz konträr entgegenstanden, da Zeit und Raum für einen gewissen gemeinsamen Entwicklungsprozess notwendig waren. Diese Erkenntnis zur Sichtbarmachung eines „roten Fadens“ könnte auf ein beiderseits zunehmendes Verständnis und Einlassen auf die gemeinsame Kokonstruktion des Lehr-Lern-Settings forschenden Lernens sowie dessen koproductive Ausgestaltung im Sinne von SaP hinweisen. Eine solche transparente inhaltliche und didaktische Ausgestaltung zeigt sich auch in einem besseren, aufeinander abgestimmten Eingehen auf Bedarfslagen und der Nutzung von verfügbarem Wissen, dass von den Studierenden wahrgenommen, reflektiert und verwendet werden kann. Die zurückgemeldeten Verbesserungen legen handlungsorientierte Erkenntnisse der Dozierenden aus der ersten Semester-evaluation nahe, die sich in realisierten und von den Studierenden entsprechend wahrgenommenen Optimierungen im weiteren Projektverlauf zeigen. Diese wiederum beschreiben den Prozess, Forschung zu lehren und forschendes Lernen als explizit beidseiti-

ges, erfahrungsbasiertes reflexives Lernen in einem partizipativen Lehr-Lern-Setting zu begreifen.

Es hat sich außerdem gezeigt, dass forschungspraktisch-methodisches Wissen für die Studierenden eine essenzielle Rolle spielte, da dieses zu Beginn des Projektes theoretisch noch nicht verfügbar, demzufolge praktisch noch nicht verwendungsfähig war und sich erst erschlossen werden musste. Dies lässt sich zum Teil darauf zurückführen, dass die Studierenden zeitlich versetzt (berufsbegleitend und direkt Studierende; Kontextwissen der Autor:innen) parallel zur Veranstaltung eine Vorlesung zu den theoretischen Grundlagen empirischer Sozialforschung besuchten. Dies erklärt einerseits die seitens der Lehrpersonen als unterschiedlich wahrgenommenen Arbeitsstände und Bedarfe. Andererseits kann theoretisches (Vor-)Wissen als notwendige Voraussetzung für Handlungsfähigkeit und reflektierte Erfahrung von Selbstwirksamkeit im Kontext forschenden Lernens gesehen werden. Überdies verbesserte sich auch die technische Ausstattung als Interaktionsbasis im hybriden Setting. Das wiederum ist ein Indiz für unternommene Anstrengungen der Dozierenden, die Qualität des koproduktiven Austauschs zwischen Teilnehmenden (und Lehrenden) in Präsenz und online Anwesenden im hybriden Lehr-Lern-Setting entschieden weiterentwickelt zu haben.

Während der zwei TAPs nimmt in den gesprächsbasierten Rückmeldungen thematisch vor allem die gemeinsam gestaltete (kokonstruierte und koproduzierte) Arbeitsatmosphäre einen großen Raum ein. Hierin wird SaP als partizipativer Ansatz greifbar. Die Studierenden sehen, dass sowohl der Austausch auf der studentischen Peer-Ebene als auch das lernbegleitende Eingehen der Dozierenden auf deren Bedarfe und die fortwährende Abstimmung des hauptamtlichen Dozierenden mit den beiden kodozierenden wissenschaftlichen Hilfskräften insgesamt einen für alle Beteiligten gewinnbringenden Einfluss auf den Verlauf des Forschungsprozesses entfaltete. Die inhaltliche Dichte und die seitens der Studierenden wahrgenommenen Details der Anleitung und Betreuung lassen in der Überschau der Rückmeldungen auf eine gute Zusammenarbeit auf Augenhöhe schließen, die auf der einen Seite gutes dialogisches aufeinander Eingehen und auf der anderen Seite genügend Raum für Selbsterfahrungsprozesse geboten hat. Insgesamt wird die Entfaltung des Lehr-Lern-Szenarios auf der interaktiven Ebene forschenden Lernens als lernförderlich erachtet. Das hybride Lehr-Lern-Setting als verpflichtende Festlegung durch die Lehrenden (erstes Semester) wurde seitens der Studierenden als aufoktroziert empfunden und damit negativ konnotiert. Als frei wählbare Option (zweites Semester) hingegen empfanden sie es positiv.

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse aus den (Forschungs-)Tagebüchern untermauern die bereits herausgearbeiteten Erkenntnisse und Einsichten aus den Lehrveranstaltungsevaluationen und den TAPs. In den Wahrnehmungen und Reflexionen der Studierenden finden sich sowohl Herausforderungen als auch Bewältigungsaspekte. Detailliert werden Nach- und Vorteile forschenden Lernens auf der Basis von SaP beschrieben. Zunächst wenig transparente Vorgaben (Rahmenthema) und die Erwartungsenttäuschung einer vorgegebenen, nachvollziehbaren Struktur (roter Faden) sowie ad hoc aufbereitetes Theoriewissen mussten (erst) mittels gemeinsamer Aushandlungsprozesse überwunden werden. Dann jedoch begannen die Studierenden eigene Entscheidungsräume zu erkennen, auszuloten und zu nutzen. Dies war bspw. bei der bedarfsgemäßen Optierung zur hybriden Teilnahme, zur bestmöglichen Erreichung selbstdefinierter Ansprüche an eine lernförderliche Umgebung und Arbeitsatmosphäre zu erkennen. Auch das eigenständige Lösen forschungspraktischer Herausforderungen erfahrungsbasierten Lernens und eine zunehmend selbstbestimmte Realisierung des Forschungsprozesses bedurfte ausdrücklicher Anerkennung und Wertschätzung.

Für zukünftige (hybride) Lehrveranstaltungen können aus den Erfahrungen und Rückmeldungen der

Studierenden fünf Handlungsempfehlungen abgeleitet werden. Es bedarf...

- einer theoretisch-konzeptionellen Einführung des SaP-Ansatzes, Zeit für Diskussion und Aushandlung sowie für gegenseitiges Kennenlernen und aufeinander Einlassen, um ein gemeinsames Arbeitsbündnis zu schaffen.
- eines wertschätzenden Einbezugs von inhaltlichen und technischen (Vor-)Kenntnissen von Studierenden, um Motivation zu fördern und möglichen Frustrationen vorzubeugen.
- einer fortwährenden Ansprechbarkeit als Dozierende:r bei allen inhaltlichen und organisatorischen Anliegen anzubieten und nach Möglichkeit im Teamteachingmodus die Verantwortung im digitalen und analogen Setting zu teilen, um ein partizipatives, strukturiertes und moderiertes Arbeitsformat kokuzureieren.
- einer offenen, d.h. reflexiven und kokonstruktiv-kritischen Arbeitsatmosphäre, um bedarfsgemäß frühzeitig inhaltliche und/oder didaktische Änderungen vornehmen zu können.
- eines dem (hybriden) Lehr-Lern-Setting räumlich-technisch gerecht werdenden, funktionalen Rahmens. Erfahrungsgemäß sind Lehr-Lernräume, die mindestens ein Raummikrofon (besser mehrere) und eine sprecher:innenfokussierende Kamera sowie ein digitales Whiteboard vorhalten, didaktisch besonders geeignet und in diesem Lehr-Lernarrangement lernförderlich.

Diese empiriebasierten Aspekte aus dem Praxisprojekt forschenden Lernens bestätigen einerseits die Feststellung Gabi Reinmanns (2024): „Lehren ist eine komplexe Gestaltungsaufgabe; didaktisches Wissen und Können, Pluralismus in Formaten und Methoden und eine forschende Haltung dürften fruchtbarer sein, um Hochschullehre für eine unsichere Zukunft zu rüsten.“ (ebd., 92) Andererseits unterstreichen sie aus Sicht der Autor:innen die hier bereits in weiten Teilen realisierte Forderung nach einem „veränderten sozialen und moralischen Rahmen für die Lehre in allen Fächern: Lehrpersonen und Studierende müssen sich (besser) kennen, untereinander soziale Beziehungen pflegen und mehr Vertrauen aufbauen“ (ebd., 93).

## 6. Limitationen

Hier ist auf die eingangs erwähnte, triadische Struktur des hybriden Lehr-Lern-Szenarios forschenden Lernens – in der sich Lehrende gemeinsam mit Studierenden einem spezifischen Forschungsthema und davon abgeleiteten -fragestellung(en) widmen – nochmals näher einzugehen. Die den datensorten-triangulierenden Analysen zugrunde liegenden Erhebungen erfassen (lediglich) die subjektiv-reflexive Perspektive der am Praxisforschungsprojekt teilnehmenden Studierenden (erster Ordnung). Außer Acht gelassen wurde dabei – aus retrospektiver Sicht der Autor:innen – einerseits die ebenfalls

vorhandene, jedoch hier nicht erhobenen Wahrnehmungen und Reflexionen der wissenschaftlichen Hilfskräfte in ihrer Funktion als Ko-Dozierende und dieser Logik folgend ebenfalls teilnehmenden (Master-)Studierenden mit ihrer je subjektiv-reflexiven Perspektive (zweiter Ordnung) auf den Prozess forschenden Lernens in einem hybriden Lehr-Lern-Setting synchron-interaktiver Prägung. Andererseits ließe sich auch – gerade mit Hilfe eines „Lehrtagebuchs“ – eine Nullebene der hauptverantwortlichen Lehrpersonen generieren und analysieren. Ein solches Forschungsdesign gäbe grundsätzlich sowohl teilnahme-, als auch lehrveranstaltungsformatunabhängig perspektiventriangulierende Einblicke in Wahrnehmungen, Reflexionen und mögliche Learnings von (partizipativen) Lehr-Lern-Settings.

## Literatur

Berkemeyer, N. & Schneider, R. (2009). *Lehrerbildung in der Wissenschaft*. In: Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.) (2009), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: Bertelsmann, 121–147.

Divan, A., Ludwig, L. O., Matthews, K. E., Motley, P. M. & Tomljenovic-Berube, A. M. (2017). Survey of Research Approaches Utilised in the Scholarship of Teaching and Learning Publications. *Teaching and Learning Inquiry*, 5(2), 16–29. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.2.3>

Frank, A. & Kaduk, S. (2017). Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In: Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hrsg.). 15. Jahrestagung. QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management? Tagungsband. Berlin: Freie Universität Berlin, 39–51.

Hawelka, B. (2017). Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll (überarbeitete Ausgabe; Schriftenreihe Nr. 5). Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik. [https://epub.uni-regensburg.de/35604/7/Skript\\_Kodierleitfaden\\_vApril2017.pdf](https://epub.uni-regensburg.de/35604/7/Skript_Kodierleitfaden_vApril2017.pdf)

Hawelka, B. & Hiltmann, S. (2018). Teaching Analysis Poll – ein Kodierleitfaden zur Analyse qualitativer Evaluationsdaten. In: *Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren*. Beiträge der Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2016. Bielefeld: wbv, 73–92.

Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>

Jantos, A. & Krohn, M. (2023). Hybrid oder nicht hybrid – das ist hier die Frage! Ein Definitionsversuch im Projekt virTUos. *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 3(1), 1–9. <https://doi.org/10.55310/jfhead.29>

Karber, A. & Wustmann, C. (2015). *Forschendes Lehren und Lernen. Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen*. In: Egger, R., Wustmann, C. & Karber, A. (2015), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: Springer, 37–54.

Kenten, Ch. (2010): Narrating Oneself: Reflections on the Use of Solicited Diaries with Diary Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 11(2), Art. 16, o. S.

Kuckartz, U. (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim Basel: Beltz.

Kunz, A. M. (2018). *Einführung in Diary-Verfahren. Theorie und Praxis in qualitativer Forschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lange, B. (2008). Imagination aus Sicht von Grundschulkindern. Datenerhebung, Auswertung und Ertrag für die Schulpädagogik. In: Philipp Mayring & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz, 37–62.

Lohse, M. (2023). „Students as Partners“ im Studium Soziale Arbeit – ein hybrides Lehrveranstaltungskonzept zum Ausloten der Potenziale (und Grenzen) forschenden Lernens. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 3(1), 60–69. <https://doi.org/10.55310/jfhead.38>

Reinmann, G. (2024). Selbstbestimmt gestalten: Die Zukunft der Hochschullehre. *Forschung und Lehre. Alles was die Wissenschaft bewegt*, 24(2), 92–93.

Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (2009). Einleitung. In: Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.) (2009). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: Bertelsmann, 5–13.

Schneider, R. & Wildt, J. (2009). *Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs*. In: Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J., & Wildt, J. (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 8–36.

Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, 15(1), Art. 18. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>

Stamann, Ch., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung* [24 Absätze].

*Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 16. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166>

Templin, D. & Kunz, A. M. (2016): *Campus-Logbücher: Potenziale qualitativer Methoden für die Raumforschung an Hochschulen*. In: Arnold, R., Lermen, M. & Günther, D. (Hrsg.) (2016). *Lernarchitekturen und (Online-) Lernräume*. Band II. Fachtagung „Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen!“ Hohengehren: Schneider, 141–165.

Wildt, J. (2011). Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? In: Jahnke, I., Wildt, J. (Hrsg.) (2011). *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann (Erschienen in der Reihe *Blickpunkt Hochschuldidaktik*), 19–34.

### Zitiervorschlag:

Lohse, M., Naumann, K., Panteleev, I. & Schulze, A. (2024). *Forschung (hybrid) lehren und forschendes Lernen auf der Basis von „Students as Partners“ im Studium Soziale Arbeit – eine datensortentriangulierende Projektevaluation*. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 4(2), S. 51-61.

DOI: 10.55310/jfhead.54



# Partizipativ lehren – die Kunst des Scheiterns und Lernens

Katharina Bellinger<sup>1</sup> und Joanna Maria Dauner<sup>2</sup>

Creative Commons Namensnennung –  
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0  
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jfhead.55

## Abstract

Warum sind wir mit der Umsetzung des Konzepts *Students as Partners* (SaP) gescheitert? Und warum machen wir trotzdem weiter? Im Dialog reflektieren die Autorinnen eine gemeinsame Lehrveranstaltung und diskutieren ihre persönlichen und institutionellen Herausforderungen bei der Integration neuer Lehr-Lern-Methoden. Sie gehen exemplarisch auf Fehler und Fehlentscheidungen ein, die sie bei der Planung und Durchführung der Lehrveranstaltung gemacht haben. Anhand ihrer eigenen Erfahrungen zeigen sie, wie schwierig der Transformationsprozess von einem dozentenorientierten hin zu einem partizipativen Lehrstil ist und warum es kein Scheitern gibt.

## Keywords

Students as Partners; Fehlerkultur; Lehr-Lern-Beziehung; Feedback; Reflexion

- 1 Katharina Bellinger  
Hochschule für Technik und Wirtschaft  
Dresden, Mitarbeiterin der Fakultät  
Design und des sachsenweiten Ver-  
bundprojekts D2C2  
[katharina.bellinger@htw-dresden.de](mailto:katharina.bellinger@htw-dresden.de)
- 2 Prof.in Joanna Maria Dauner  
Hochschule für Technik und Wirtschaft  
Dresden, Fakultät Design, Professorin  
für Grundlagen der Gestaltung  
[joanna.dauner@htw-dresden.de](mailto:joanna.dauner@htw-dresden.de)

## 1. Kontext

Im Wintersemester 2023/2024 haben die Autorinnen gemeinsam das Modul „Aspekte der Intermedialität“ für Studierende des 7. Semesters im Bachelorstudiengang „Design: Produkt und Kommunikation“ an der HTW Dresden angeboten. Unter dem Titel „ByBike“ entwickelten die Studierenden ein mobiles Ausstellungenskonzept auf Basis von Fahrradanhängern. Das Modul wurde in vorheriger Absprache mit den Studierenden als Blockveranstaltung durchgeführt. Die Inhalte und die Ideenfindungsphase wurden auf fünf intensive Tage komprimiert. Darauf folgte eine dreiwöchige Phase, in der die Studierenden ihr Konzept prototypisch in Pappe umsetzten, ergänzend wurden bis zur Abschlusspräsentation Sprechstundentermine angeboten. Im Anschluss an die Modulprüfung führten zwei Hochschuldidaktiker:innen ein Teaching Analysis Poll (TAP) mit den Studierenden durch. An der Lehrveranstaltung nahmen 15 Studierende teil und absolvierten eine Prüfung; 13 von ihnen nahmen am TAP teil. Es war den Autorinnen wichtig, die Prinzipien von *Students as Partners* (SaP) in ihrer Lehrveranstaltung fest zu verankern und umzusetzen. Dieser Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass Studierende aktiv in die Lehrentwicklung einbezogen werden (Healey et al. 2014).

Das Projekt begann mit einem Briefing, in dem die Kernelemente und Erwartungen an das Designprojekt umrissen wurden, wobei den Studierenden im Sinne eines konstruktivistischen Lehransatzes viel

Raum für eigene Gestaltung und Exploration gelassen wurde. Sie waren aufgefordert, ihre Abschlusspräsentationen selbst zu organisieren und zu moderieren. Darüber hinaus wurden in der Blockwoche kleine Check-in- und Check-out-Prozesse von den Studierenden gestaltet: kleine Rituale, mit denen der Tag gemeinsam begonnen und beendet wurde, um das Gemeinschaftsgefühl und die Kommunikation zu stärken. In der Ideenfindungsphase wurden partizipative Feedbackmethoden ausgewählt und eingeführt: Friendly Feedback sollte beispielsweise Peer-Learning und Peer-unterstütztes Lernen fördern. Ein Feedback-Parcours ermöglichte das anonyme Sammeln von kollektivem Feedback mit der Post-it-Methode. Diese Ansätze sollten es den Studierenden ermöglichen, ihren Lernprozess aktiv zu gestalten und ihre Kompetenzen in einer unterstützenden und kollaborativen Umgebung auf Augenhöhe mit den Lehrenden weiterzuentwickeln.

Aus der Perspektive der Autor:innen ist das Vorhaben, SaP in die Lehrveranstaltung zu integrieren, jedoch in vielerlei Hinsicht gescheitert.

## 2. Gespräch

*Joanna:* Als ich die Ergebnisse des TAPs gelesen habe, ist mir ein wenig der Atem gestockt. Die Studierenden kritisierten beispielsweise, dass sie sich mit ihren Problemen nicht ausreichend gesehen fühlten, dass die

Aufgabenstellung für das Modul zu umfangreich war und dass sie zu wenig in die Planung einbezogen wurden. Das war ein großer Schock für mich.

*Katharina:* Die Auswertung des TAPs war für mich genauso ernüchternd, aber wir sollten festhalten, dass wir mit dem Ziel der Partizipation und der Gestaltung der Lehrveranstaltung auf Augenhöhe gestartet sind. Wir wollten den Lernprozess mit den Studierenden gemeinsam gestalten. Dabei waren wir uns der bestehenden Abhängigkeiten und Hierarchien bewusst, die zwischen uns Lehrenden und den Studierenden bestehen. In unserem Seminar ging es um mehr als nur das Projekt. Wir wollten durch kleine Interventionen, wie Check-in- und Check-out-Rituale, ein respektvolles Miteinander schaffen, das sowohl das Lernen als auch die Gruppendynamik und das Arbeitsklima positiv beeinflusst. Wir haben gemeinsam getanzt, meditiert oder kleine Gedichte geschrieben, die den Tag reflektierten. Das Konzept, das Seminar als Blockveranstaltung anzubieten, um die Studierenden aufgrund der parallellaufenden Bachelorarbeiten zu entlasten, hat sich bereits im vergangenen Studienjahr bewährt und wurde auch mit diesem Jahrgang abgesprochen. Das Modul war bereits nach vier Wochen abgeschlossen, und die Studierenden konnten sich dann hauptsächlich auf ihre Bachelorarbeit konzentrieren.

*Joanna:* Dass das Modul im Curriculum parallel zur laufenden Bachelorarbeit liegt, ist für mich rückblickend ein entscheidender Faktor, warum das Modul in der von uns

geplanten Form eigentlich von Anfang an zum Scheitern verurteilt war. Zudem ist das Modul mit 9 ECTS-Credits im Vergleich zur Bachelorarbeit mit 12 ECTS-Credits recht umfangreich ausgelegt. Es ist nur zu verständlich, dass sich die Studierenden in diesem Studiensemester vor allem auf ihre Bachelorarbeit konzentrieren wollen. Glücklicherweise haben wir auf Grundlage des studentischen Feedbacks in unserem neuen Curriculum diesen Studiengang-„Bug“ für die folgenden Jahrgänge beheben können.

*Katharina:* Als wir unser Modul planten, wussten wir um die schwierige Ausgangslage. Um den Studierenden einen schnellen Einstieg in den Entwurfsprozess zu ermöglichen, haben wir bereits im Vorfeld viele Entscheidungen getroffen sowie Materialien und Werkzeuge besorgt. Die 15 Studierenden sollten in drei Projektteams Konzepte für ein mobiles Ausstellungs- und Kommunikationssystem auf Fahrradanhängern entwickeln. Die Konzepte sollten bis zur Abschlusspräsentation in maßstabsgetreuen Papp-Prototypen umgesetzt werden.

*Joanna:* Wir haben viele Entscheidungen, wie z.B. die Ziele und die Struktur des Seminars, vorab und ohne studentische Beteiligung getroffen. Dabei haben wir es nur gut gemeint und wollten die Studierenden vor allem entlasten. Im Nachhinein war das aber ein großer Fehler. Wir hielten es für unrealistisch, die Studierenden in den Semesterferien in die Planung einzubeziehen und uns fehlte das Vertrauen, dass wir, wenn wir die Block-

veranstaltung mit einem Planungstag beginnen würden, noch alles schaffen würden.

*Katharina:* Jetzt bin ich mir sicher, dass sich die Zeit für die gemeinsame Planung ausgezahlt hätte! Im TAP wurde ein weiterer schockierender Punkt aufgedeckt: Einige Studierende äußerten, dass sie sich nicht wirklich mit dem Prozess identifizieren konnten. Teile der Partizipation, wie die Gestaltung der Abschlusspräsentation, wurden als reine Arbeitsabwälzung und insofern als Scheinpartizipation empfunden.

*Joanna:* Im Vorbeigehen habe ich von einigen Studierenden mitbekommen, dass sie auf das Modul „keinen Bock hätten“ und eigentlich nur das Nötigste investieren wollten, weil sie sich auf ihre Abschlussarbeit konzentrieren wollten. Wenn ich ehrlich bin, hätte ich das als Studentin auch gesagt. Warum habe ich nicht offen mit den Studierenden darüber gesprochen, dass die Belastung durch das Modul und die gleichzeitige Abschlussarbeit frustrierend sein können? Und warum haben wir nicht die Reißleine gezogen und die Ziele des Moduls beispielsweise neu definiert? Wir haben sogar evaluiert, dass die Stimmung in der ersten Woche in den Keller ging. Aber wir haben es in der Gruppe nicht diskutiert, schon gar nicht, um unseren Plan zu ändern. Ich bin in den Modus „Augen zu und durch“ gegangen, weil ich auch den Druck gespürt habe, dass wir am Ende ein Ergebnis vorweisen müssten. Besonders in Situationen, in denen die Gruppendynamik nicht funktioniert und es insgesamt nicht so gut läuft, ist die Versuchung groß,

in alte (Lehr-)Muster zu verfallen. Das ist ein menschlicher Aspekt, jedoch fühle ich in der Reflexion, dass ich in meiner Rolle als Lehrende gescheitert bin.

*Katharina:* Am Anfang bin ich davon ausgegangen, dass wir auf unsere positiven Erfahrungen der letzten Semester mit SaP aufbauen können. Dass wir mit neuen und bewährten Methoden, wie zum Beispiel den partizipativen Feedback-Methoden, und der richtigen Einstellung, dass gemeinsame Projektarbeit Spaß machen und beflügeln kann, die Studierenden sicher abholen werden. Jedoch habe ich schnell erkannt, dass dies keine Selbstverständlichkeit ist. Der Methodeneinsatz und die eigene Einstellung erfordern ständiges Lernen und Selbstreflexion. Trotz unserer Evaluation haben wir versäumt, daraus Schlüsse zu ziehen oder sie im Team zu besprechen. Dazu kam eine Krankheitswelle. Wir konnten die Studierenden während der Umsetzung der Papp-Prototypen in der Werkstatt nicht betreuen und waren nicht präsent. Die Unterstützung in der Werkstatt war zwar in der Gruppe so nie besprochen, aber wie durch das TAP klar wurde, war das eine nicht ausgesprochene Erwartung der Studierenden an uns. Durch diese kritischen Momente ist uns erst richtig bewusst geworden, wie wichtig offene Kommunikation und kontinuierliche Reflexion sind. Und ja, es ist auch manchmal eine große Herausforderung an uns Lehrende, flexibel auf das Feedback und die Bedürfnisse der Studierenden zu reagieren, traditionelle Rollen und Strukturen zu überdenken, Studierende als gleichwertige Partner:innen zu

betrachten und eine Kultur des gegenseitigen Respekts und der Wertschätzung zu fördern.

*Joanna:* Lehren ist nicht nur Wissensvermittlung, sondern in gewisser Weise auch Beziehungsarbeit. Dass das manchmal auch nervenaufreibend und anstrengend sein kann, wissen wir aus unseren eigenen privaten Beziehungserfahrungen. Wir haben zu Beginn des Moduls das Eva\_Board als Abschlussritual des Semintages eingeführt. Das Eva\_Board ist eine Art physisches Stimmungsbarometer, das von Studierenden in einer deiner früheren Lehrveranstaltungen entwickelt und gebaut wurde. Mit farbigen Gummibändern können die Studierenden auf einer Skala ihre Meinungen und ihr Befinden zu definierten Aspekten darstellen und aus den vielen einzelnen Graphen ergibt sich dann ein Stimmungsbild vom Tag (siehe Abb.1-3).

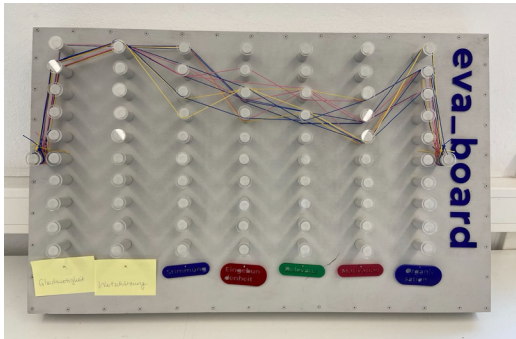


Abb. 1 Eva\_Board am ersten Tag

*Katharina:* Die Stimmung des Kurses wurde an den ersten drei Kurstagen über das Eva\_Board abgefragt und dokumentiert. Die Auswertung zeigt, dass die Wertschätzung nach dem ersten Tag hoch war, eine 10 auf einer Skala von 1-10 (siehe Abb.1). Allerdings fiel diese Wertschätzung in den folgenden Tagen vereinzelt ab. Am dritten Tag haben nicht einmal mehr alle Studierenden an der Evaluation teilgenommen (siehe Abb. 3). Es ist erkennbar, dass die Stimmung im Verlauf schlechter wurde, nachdem sie am ersten Tag sehr positiv war. Obwohl unser Ansatz zur Evaluation gut war, ist die Methode gescheitert, da die Ergebnisse ins Leere gelaufen sind.

*Joanna:* Ja, dass die Ergebnisse ins Leere gelaufen sind, ist auch ein Knackpunkt. Wir hätten uns die Zeit nehmen sollen, um die Ergebnisse in der Gruppe zu reflektieren und vor allem gemeinsam zu diskutieren, was wir tun können, dass es uns allen mit dem Seminar besser geht. Ich war an diesem Punkt der Lehrveranstaltung auch nicht glücklich und frustriert. In jeder Beziehung durchlebt man Hochs und Tiefs und durch diese Prozesse wächst diese ja auch erst. Aber das kostet auch immer Ressourcen, vor allem Zeit – und die ist gefühlt immer knapp. Besonders an den HAWs haben wir ein hohes Lehrdeputat zu erfüllen und gleichzeitig sollen wir aber auch in unserer eigenen Disziplin forschen bzw. Kontakt zur Wirtschaft halten. Nicht zu vergessen die akademische Selbstverwaltung und die fast lähmende Bürokratie in Form von Anträgen und Formularen. Es ist nicht überra-

schend, dass didaktische Fortbildungen unter diesen Bedingungen oft als lästiges Übel angesehen werden, um die Zielvereinbarungen der Hochschule zu erfüllen. Der Hochschulalltag ist für mich oft vollgepackt mit Aufgaben und Terminen. In diesem Fall war es mir einfach zu viel, noch eine Art Krisensitzung mit den Studierenden zu machen. Auch würde ich es mir wirklich wünschen, mehr Zeit für meine eigene didaktische Weiterbildung zur Verfügung zu haben, um auch in schwierigen Momenten besser vorbereitet zu sein und besser agieren zu können.

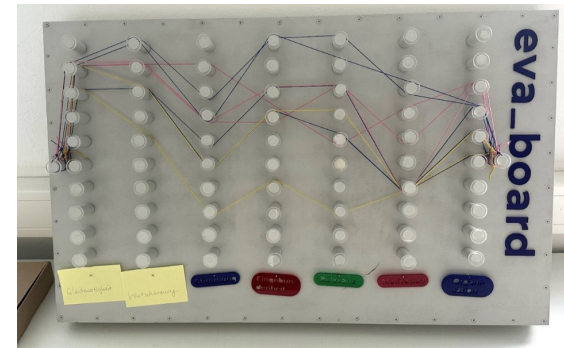


Abb. 2 Eva\_Board am zweiten Tag

*Katharina:* Die begrenzte Zeit ist auch für mich als Lehrbeauftragte eine Herausforderung, da nur die effektiv unterrichteten Stunden vergütet werden. Die Vorbereitung, Betreuung und Nachbereitung sind zusätzlicher Aufwand und wenn dann auch noch SaP dazukommt, wird es komplexer. Es treten durch die intensivere Kommunikations- und Beziehungsarbeit



neue Konfliktfelder auf, die wir als Lehrende bewältigen müssen. Oft gehe ich als Lehrperson da über meine Grenzen, weil das System nun mal auch viel auf Eigeninitiative und gutem Willen basiert. Aber ich denke auch, dass Studierende in ihrem Studium an die Grenzen ihrer Kapazitäten stoßen und demnach studentische Partizipation vielleicht sogar als lästig empfinden oder eine falsche Vorstellung davon haben, was SaP durchaus erschwert. Während Studierende möglicherweise partizipieren möchten, haben sie oft keine Zeit dafür. Wenn sie dennoch in die Planung einbezogen werden, kann dies als lästig empfunden werden, weil damit die Übernahme zusätzlicher Verantwortung verbunden ist. Ich finde, dieses Dilemma zeigt, dass sowohl wir Lehrende als auch die Studierenden einen Weg finden müssen, wie Partizipation sinnvoll und ohne zusätzliche Belastung integriert werden kann.

*Joanna:* Aussagen wie „Das Niveau der Studierenden sinkt immer mehr“, „Die Studierenden investieren einfach zu wenig Zeit in ihr Studium“ oder „Die sind nicht mehr belastbar und leisten nichts“ hört man in Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen immer wieder und sie belasten die Beziehung zu den Studierenden. Seit 5000 Jahren wird auf die Jugend geschimpft (Gilfert 2023) und das Klagen ist tief in unserer Kultur verankert. Der Blick auf die Studierenden ist oft abwertend, Defizite stehen dabei im Vordergrund und überlagern a priori die Potentiale, die die Studierenden eigentlich mitbringen.

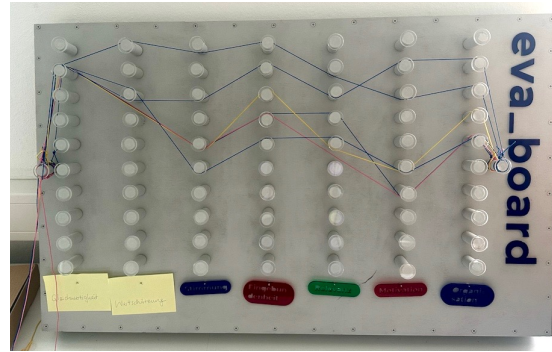


Abb. 3 Eva\_Board am dritten Tag

Als Lehrende sollten wir stattdessen mit einem Growth-Mindset, einem Konzept von Carol Dweck (2009), in die Lehre gehen und den Studierenden begegnen: Talent wird eigentlich überschätzt, Fähigkeiten sind formbar und entwicklungsfähig. Anstatt zu sagen „das kann ich nicht“, sollte die Botschaft lauten „das kann ich noch nicht“. In den letzten Jahren ist die Zahl der Studierenden, die an Depressionen leiden und dagegen Medikamente einnehmen, gestiegen (Kroher et al. 2023). Der Druck, der auf den Studierenden lastet, ist hoch. Auch wenn dieser nicht immer in direktem Zusammenhang mit dem Studium steht, so kann er doch nicht ignoriert werden. Mir ist es wichtig, eine unterstützende und ermutigende Lernumgebung zu schaffen, die auch Raum bietet, mal nicht zu „leisten“. Aber auch da ist die Kommunikation und Beziehungsarbeit elementar. Es reicht oft ein kleines Signal oder eine kurze Information, warum beispielsweise jemand die letzten Wochen

nicht an dem Projekt arbeiten konnte, und ich kann das „nicht leisten“ richtig einordnen und bewerten.

*Katharina:* Ich finde, es ist auch wichtig anzuerkennen, dass sich das Studium in den letzten 10 bis 15 Jahren stark verändert hat. Vor allem steigende Mieten und Inflation stellen die Studierenden vor große finanzielle Herausforderungen und das BAföG reicht längst nicht mehr aus, um die Lebenshaltungskosten zu decken. Viele Studierende müssen sich auch komplett selbst finanzieren, weil ihre Eltern zu viel verdienen, um BAföG zu beziehen, aber zu wenig, um das Studium zu finanzieren. Viele Studierende arbeiten neben dem Studium, obwohl durch die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge das Studium beschleunigt wurde und gleichzeitig die Arbeitsbelastung gestiegen ist (Uniturm o. J.). Da ist Flexibilität in der Zusammenarbeit entscheidend. Wenn Studierende Flexibilität von uns Lehrenden erwarten, ist es wichtig, dass wir offen für Transparenz sind und gemeinsam Möglichkeiten finden, wie wir uns gegenseitig entgegenkommen können. Das bedeutet, flexible Zeitfenster für Meetings, Feedback-Sitzungen und Projekte anzubieten und digitale Tools zu nutzen, um asynchrone Zusammenarbeit zu ermöglichen. Gleichzeitig muss auch die begrenzte Zeit von uns Lehrenden respektiert und transparent kommuniziert werden. Wir sollten die Lebensrealitäten der Studierenden einbeziehen, realistische Erwartungen setzen und empathisches Verständnis für ihre und auch unseren eigenen Belastungen zeigen.

*Joanna:* Als Lehrende:r ist es wichtig, sich immer wieder bewusst zu machen, dass sich die Lebensrealität der Studierenden in der heutigen Zeit von der eigenen Erfahrung unterscheidet. Und wir sollten nicht vergessen, dass Glaubenssätze, wie man lernt und lehrt, eng mit der eigenen Biografie verbunden sind. Ich habe Gestaltung in einem Umfeld studiert, das der Überzeugung war, Didaktik braucht es nur für untalentierte Studierende. Ich bezweifle auch, dass meine Professor:innen, die in den 90er Jahren ihre Karriere begonnen haben und stark von autodesign-orientierten Ansätzen beeinflusst waren, jemals eine didaktische Fortbildung besucht haben. Für mich bedeutet das aber auch, dass ich Raum und Zeit brauche, mich in meiner eignen Lehrhaltung auszuprobieren, da ich keine wirklichen didaktischen Vorbilder habe, auf die ich mich beziehen kann.

*Katharina:* Als Neuling in der Designlehre muss ich nicht nur die eigentlichen Kursinhalte bewältigen, sondern auch eine grundlegende Veränderung in der Denkweise initiieren. Sowohl ich als Lehrperson als auch die Studierenden sind oft durch eine eher hierarchische Sozialisierung geprägt worden, wodurch die Einführung von SaP erschwert wird. Die Umstellung erfordert Geduld und die Bereitschaft, sich auf einen Veränderungsprozess einzulassen. Dies geschieht natürlich nicht von heute auf morgen, sondern braucht einen kontinuierlichen Dialog, um ein gemeinsames Verständnis für partizipative Lehr-Lern-Methoden zu schaffen.

*Joanna:* Ich glaube, um zu verstehen, was in unserem Seminar passiert ist und wie die Umsetzung von SaP zukünftig gelingen kann, muss man auch einen kritischen Blick auf die Lehre im Designstudium insgesamt werfen. Im Vergleich zu anderen Studiengängen ist das Designstudium an sich schon sehr fortschrittlich. Es ist sehr frei, basiert vor allem auf Projektarbeit und findet größtenteils in kleinen, individuellen Gruppen statt. Die Disziplin verlässt sich auf die Vorteile des Unterrichtskonzepts der Studioarbeit und leitet daraus Partizipation ab. Häufig ist jedoch das Unterrichtsumfeld, wie du schon erwähnt hast, sehr hierarchisch und von der Meinung und der künstlerisch-gestalterischen Haltung der einzelnen Lehrenden geprägt. Es braucht unter den Lehrenden zunächst ein bewusstes Infragestellen und Dekonstruieren dieser Hierarchien, bevor der SaP-Ansatz erfolgreich umgesetzt werden kann.

*Katharina:* Neue Lehrkonzepte und vor allem eine neue Lehrhaltung an einer Hochschule einzuführen, ist zweifellos herausfordernd. Das wurde mir besonders deutlich, als ich im Projekt D2C2 als „fachspezifische Professional Learning Community“ (fPLC)-Verantwortliche die Aufgabe hatte, eine hochschulübergreifende Community von Lehrenden und Studierenden der Fachbereiche Kunst und Gestaltung zu initiieren. Der Aufbau dieser Community war und ist kein leichtes Unterfangen, da die Didaktik in diesen Bereichen oft vernachlässigt wird. Gerade in der Kunst wird der Fokus stärker auf das Werk und

die Reputation der Künstler:innen gelegt als auf eine gute Lehre. Interessierten und motivierten Lehrenden fehlt jedoch oft die Zeit, sich in der Community zu engagieren und mitzuarbeiten, was die Mitgliederwerbung und den Aufbau der Community erheblich erschwert. Studierende stehen vor einem ähnlichen Dilemma.

*Joanna:* Trotz dieser Schwierigkeiten gibt es jedoch auch positive Entwicklungen im Bereich der Designlehre, die auf einen Wandel und das Heranwachsen einer neuen Generation von Lehrenden in der Zukunft hindeuten.

*Katharina:* Beispiele für positive Entwicklungen in der Designausbildung sind Projekte wie das Hurra Hurra Festival in Halle, das Weißbuch der IF Design Foundation *Designing Design Education* zur Zukunft der Designlehre, *Teaching Design* von Lisa Baumgarten, die Initiative PerMA in Dessau, der Critical Diversity Blog der UdK Berlin oder auch fachübergreifende Veranstaltungen wie das University Future Festival und die TURN Konferenz. Diese zeigen, dass ein Umdenken in der Designlehre möglich ist und auf verschiedenen Ebenen bereits stattfindet. Es ist wichtig, dass die Studierenden an realen Problemen arbeiten, insbesondere innerhalb der Hochschulstrukturen, da dies ihr Engagement und ihre praktische Erfahrung fördert. Gemeinsam mit den Studierenden möchte ich bestehende Hochschulstrukturen hinterfragen und sie dazu ermutigen, ihre eigene Haltung

einzunehmen und neue Lernmethoden auszuprobieren, um einen Diskussions- und Experimentierraum zu schaffen. Diese Ansätze sollen dazu beitragen, hierarchiearme Arbeitsstrukturen und eine neue Kommunikationskultur im Semester zu entwickeln. Ich bin überzeugt, dass eine vielfältige und inklusive Lernumgebung das Lernerlebnis bereichert und zu einer dynamischeren und innovativeren akademischen Gemeinschaft beiträgt.

*Joanna:* Die Saat für eine neue Designdidaktik ist gelegt, jetzt müssen wir die jungen Pflänzchen nur pflegen. Ich finde es sehr wichtig, dass man sich als Lehrende:r Fehler eingesteht und gleichzeitig mit sich selbst nachsichtig ist, wenn etwas nicht so läuft wie geplant. Die Bereitschaft, innovative Lehre umzusetzen, geht mit dem Risiko des Scheiterns einher. Dies erfordert Standhaftigkeit, insbesondere wenn das Hochschulsystem an alten Strukturen festhält. Was wir und die Studierenden brauchen, ist ein sicherer Experimentierraum, der uns die Sicherheit gibt, unsere Komfortzone zu verlassen, Fehler zuzulassen und sogar zu begrüßen. Aber hier sehe ich auch eine gesellschaftliche Aufgabe, die weit über die Hochschule hinausgeht.

*Katharina:* Der Einfluss unserer Leistungsgesellschaft und die prägenden Werte unseres Umfeldes erschweren es, den (eigenen) Perfektionismus abzugeben. Dies ist, wie ich finde, aber auch Voraussetzung, um die Studierenden in die Lehre einzubeziehen. Wir neigen dazu, unrealistische Erwartungen

an den Kurs und unsere Lehre zu haben und stehen unter dem Druck, am Ende „liefern“ zu müssen, insbesondere in der Designlehre, die immer wieder innovative Projekte in öffentlichen Ausstellungen wie Werkschauen und Rundgänge präsentieren soll. Wenn das Arbeits- oder Lehrumfeld suggeriert, dass Fehler tabu sind, wird der Lern- und Entwicklungsprozess blockiert. Perfektionismus kann also nicht nur individuelle, sondern auch strukturelle Ursachen haben (Taheri 2023, 95). Unsere Lehrkultur räumt noch zu wenig Platz für Fehler ein und ist zu ergebnisorientiert, obwohl gerade im Design der Prozess eine wesentliche Rolle spielt. In meiner Lehre versuche ich immer – so gut es geht – offen mit den Studierenden zu kommunizieren, dass auch ein (neues) Lehrkonzept ein Prototyp ist (Meisel, Wilke, Scholz, Scheer & Kornfeld 2021), der Iterationsschleifen durchlaufen muss und somit Fehler und Probleme entstehen, an denen man schlussendlich nur wachsen kann.

*Joanna:* Eine stärkere Prozessorientierung in der Lehre bedeutet auch, dass wir unsere Lehrinhalte neu definieren und gewichten müssen. Es ist wichtig, Raum und Zeit für Gruppenbildung, Kommunikation und Beziehungsarbeit einzuplanen und diese Aspekte entsprechend zu berücksichtigen. Fachliches Wissen darf nicht alleiniger Maßstab für den Lernerfolg sein. Und wenn auch Soft Skills wie Teamfähigkeit oder Kritik- und Konfliktfähigkeit zu Lernzielen werden, dann müssen wir Lehrende auch dafür besser aus-

gebildet werden. Ich glaube, dass dies nur möglich ist, wenn für die didaktische Fort- und Weiterbildung noch mehr Ressourcen wie Zeit in Form von Lehrdeputatsermäßigungen oder fachspezifische Angebote geschaffen werden. Dieser Transformationsprozess selbst ist ressourcenintensiv und kein Selbstläufer.

*Katharina:* Was hat dich dazu bewogen, Teil der D2C2-Community zu werden und das SaP-Konzept in deine Lehre zu integrieren?

*Joanna:* Es mag kitschig klingen, aber die Motivation hat auch viel mit meiner Mutterschaft zu tun, die zwischen meiner künstlerischen Mitarbeiterstelle an der Universität der Künste Berlin und meiner Professur an der HTW Dresden liegt. Mit der Geburt meiner Tochter konnte ich beobachten, wie wir Menschen eigentlich vom ersten Tag an lernen und die Welt für uns entdecken. Mich fasziniert vor allem, wie unglaublich neugierig und resilient Kinder sind, gerade wenn sie die Welt erkunden und mit Rückschlägen umgehen müssen. Natürlich stellte sich für mich auch die Frage, wie ich mein Kind auf dieser Reise begleiten möchte und wie ich dabei meine Rolle als Mutter sehe. Konzepte wie die bedürfnisorientierte Erziehung oder das gentle parenting waren für mich sofort stimmig. Und es war dann aber auch klar, dass ich mich in der Konsequenz auch mit der Frage nach der eigenen Rolle als Lehrende auseinandersetzen wollte.

*Katharina:* Kinder waren oft die Zielgruppe meiner Projekte, vor allem gegen Ende des Studiums. Ich habe sie aktiv in den Designprozess eingebunden, meist im Rahmen von Co-Design-Methoden. Die Zusammenarbeit mit den jungen Nutzer:innen war nicht nur bereichernd und ehrlich im Entwicklungsprozess, sondern erwies sich auch als äußerst positiv, wenn es um die tatsächliche Nutzung des Produkts ging. Partizipation war für mich schon während meines Studiums ein zentrales Thema.

*Joanna:* Für mich ist Partizipation eine Grundhaltung, die ich in verschiedenen Bereichen lebe, sowohl privat als auch beruflich. Gerade in der Zeit als künstlerische Mitarbeiterin habe ich in meiner Lehre hauptsächlich Konzepte und Methoden übernommen, die ich während meines Studiums und in anderen Lernkontexten kennengelernt habe, auch wenn ich als Studentin manchmal unter den Lehr-Lern-Beziehungen gelitten habe. Die teilweise schmerzhaften Erfahrungen während des Studiums haben mich aber auch motiviert, Professorin zu werden und es anders und vielleicht besser zu machen.

*Katharina:* In meinem Studium war vieles vorgegeben, obwohl die Lehre sehr frei war. Das klingt jetzt widersprüchlich, aber ich hatte selten das Gefühl, wirklich mitbestimmen und mitgestalten zu können. Ehrlich gesagt hätte ich mich auch nicht getraut, bestimmte Lehrmethoden und die Gestaltung der Lehrveranstaltung zu hinterfragen oder in Frage zu stellen.

Diesen Raum möchte ich den Studierenden geben, ihnen damit auch die Angst nehmen und sie ermutigen, Missstände, Bedürfnisse und Verbesserungsvorschläge zu äußern. Ich finde es auch spannend, die Ansätze des Co-Designs und der partizipativen Designmethoden auf die Lehre zu übertragen. Das entsprechende hochschuldidaktische Handwerkszeug konnte ich durch das Projekt D2C2, Fortbildungen und Workshops mitnehmen.

*Joanna:* Wir sind beide in der Academia, um die Lehre zu verbessern und auf Augenhöhe zu gestalten. Wir haben auch beide schon von Studierenden positives Feedback für unsere Lehrformate und -methoden bekommen. Welche Konsequenzen ziehst du nun aus der zum Teil harten Kritik, die an unserem gemeinsamen Modul geäußert wurde?

*Katharina:* Die Kritik hat mich wirklich getroffen und ich war enttäuscht von mir selbst, weil ich die Punkte zur Mitbestimmung und Feedbackkultur nicht erfolgreich umgesetzt habe. Das Modul, das ich im Semester davor gelehrt habe, lief im Vergleich dazu sehr gut. Obwohl die Anfänge etwas holprig waren, haben wir als Gruppe respektvoll an unserer Kommunikation und Arbeitsweise gearbeitet. Diese Erfahrung fühlte sich aufrichtig und erfüllend an und wurde von den Studierenden positiv aufgenommen. Der Rückschlag im aktuellen Seminar fühlte sich wie ein persönliches Versagen an. Bei der Reflexion wurde mir bewusst, dass man mit sich selbst nachsichtig sein

sollte, anstatt Schuldgefühle zu haben. Ein kritischer Blick tut zwar weh, aber unterschiedliche Perspektiven bereichern sowohl die Studierenden als auch meine Lehre. Daher möchte ich aktiv auf die Auswertung des TAPs reagieren und den Studierenden die Wertschätzung entgegenbringen, die sie verdienen. In Zukunft möchte ich frühzeitig Gelegenheiten schaffen, um offen über Missstimmungen oder Frustration zu sprechen. Auch muss der Workload mit den Studierenden im laufenden Semester immer wieder evaluiert und gegebenenfalls angepasst werden. Aber ich möchte auch in Zukunft klarer kommunizieren, wann und in welchem Umfang ich zur Verfügung stehe. Ich bin überzeugt davon, dass Transparenz und frühzeitige Kommunikation entscheidend sind, um in Zukunft Missverständnisse zu vermeiden und das Vertrauen der Studierenden zu gewinnen.

*Joanna:* Die negative Kritik der Studierenden war für mich im ersten Moment schockierend und auch entmutigend. Ich habe mich geschämt, ich wollte es doch besser machen! Das anschließende Gespräch mit den Mitarbeiterinnen, die das TAP für uns durchgeführt haben, war sehr hilfreich, um mit der Kritik konstruktiv umzugehen. Mir war es wichtig, den Studierenden nach der Auswertung des TAPs zu schreiben, mich für ihr Feedback zu bedanken und vor allem auch zu äußern, dass es mir leid tut, dass sie sich am Ende so allein und im Stich gelassen gefühlt haben. Denn das war für mich persönlich der größte Misserfolg. Aber im Nachhinein waren

die Erfahrungen und Fehler, die wir in diesem Modul gemacht haben, so wertvoll und haben mich in der Entwicklung meiner Lehrpersönlichkeit sehr weitergebracht.

*Katharina:* Im Weissbuch *Designing Design Education* wird betont, dass Hochschulen der ideale Ort zum Denken und Scheitern sind (Spitz 2021, 159). Dieser Grundsatz ist sinnvoll und inspirierend. Es ist zu hoffen, dass er in Zukunft stärker in die Praxis umgesetzt wird und auch spürbar wird. Auch wenn es mal schiefgelaufen ist, treiben mich die Grundprinzipien an, den SaP-Ansatz weiter zu verfolgen. Jede Erfahrung erweitert unseren Methodenkoffer und ermöglicht es uns, angemessener auf verschiedene Situationen zu reagieren. Das heißt auch, ein Gespür zu entwickeln, wann partizipative Prozesse angemessen sind und wann sie eher belasten. Durch einen offenen Dialog über die Erfahrungen und Bedürfnisse aller Beteiligten kann die Balance zwischen partizipativen und anderen Lehrmethoden gefunden werden, um eine unterstützende und förderliche Lernumgebung zu schaffen.

Dabei ist es entscheidend, dass Lehrende und Studierende gleichermaßen ein Bewusstsein für die Grenzen partizipativer Prozesse haben. Während sie eine wertvolle Möglichkeit bieten, die Beteiligung der Studierenden zu fördern und ihre Lernmotivation zu steigern, können sie auch Ursache von Stress und Überforderung sein.

*Joanna:* Was ich aus dem ganzen Prozess mitgenommen habe, ist, sich von Rückschlägen nicht entmutigen zu lassen, standhaft zu bleiben und konstruktiv damit umzugehen. Aber auch, dass SaP ein Konzept ist, das in Nuancen und Schattierungen in der Lehre umgesetzt werden kann und es keine binäre Entscheidung für oder gegen diesen Ansatz geben muss. Und durch die Reflexionsarbeit habe ich wieder gelernt, Fehler als Ressource zu sehen, an denen ich wachsen kann, und Kritik, auch wenn sie hart ist, dankbar anzunehmen. Das sollten wir auch den Studierenden vermitteln und vor allem vorleben.

## Literatur

Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle (2019). Hurra Hurra – Internationales Festival zur Designausbildung im 21ten Jahrhundert. <https://www.burg-halle.de/hurrahurra/> (15.01.2024)

Critical Diversity Blog – Der Critical Diversity Blog versammelt Beiträge zu Diversität und Antidiskriminierung an der Universität der Künste Berlin und über diese hinaus (o. J.). <https://criticaldiversity.udk-berlin.de/> (15.01.2024)

Dweck, Carol (2009): *Selbstbild – wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*, Piper, 6. Auflage.

D2C2 – Kunst und Gestaltung (2022). <http://d2c2-kunstundgestaltung.jetzt> (15.01.2024)

Gilfert, A. (2023). 5000 Jahre Kritik an Jugendlichen – Eine sichere Konstante in Gesellschaft und Arbeitswelt. <https://bildungswissenschaftler.de/5000-jahre-kritik-an-jugendlichen-eine-sichere-konstante-in-der-gesellschaft-und-arbeitswelt/> (10.01.2024)

Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. York: The Higher Education Academy.

Hochschuldidaktik Sachsen (HDS) (2021). *Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected (D2C2)*. <https://www.hdsachsen.de/projekte/d2c2/> (15.01.2024)

iF Design Foundation (2021). *Weißbuch zur Zukunft der Designlehre*. <https://www.if-designfoundation.org/weissbuch-zur-zukunft-der-designlehre-als-pdf-zum-download/> (15.01.2024)

Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. BMBF. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31790\\_22\\_Sozialerhebung\\_2021.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=9](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31790_22_Sozialerhebung_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=9) (15.01.2024).

Meisel, C., Wilke, H., Scholz, M., Scheer, M., & Kornfeld, S. (2021). *perMA – Prototyp einer neuen Lernkultur*. Hochschule Anhalt.

Spitz, R. (2021). *Designing Design Education: Weißbuch zur Zukunft der Designlehre*. Hannover.

Taheri, T. (2023). *Wie du deinen Perfektionismus überwindest*. Neue Narrative. Ausgabe 17: „Fehler“.

Teaching Design (o. J.). <https://bib.teaching-design.net/> (15.01.2024)

Uniturm (o. J.). *Von Generation Y zu Generation Z: Studieren im Wandel*. <https://www.uniturm.de/magazin/organisation/von-generation-y-zu-generation-z-studieren-im-wandel-1693> (10.01.2024)

University:Future Festival (2024). *University:Future Festival 2024*. <https://festival.hfd.digital/de/> (15.01.2024)

PerMa – Prototyp einer neuen Lernkultur (2020). <https://perma-dessau.de/> (15.01.2024)

TURN Conference (o. J.). <https://turn-conference.org/> (15.01.2024)

### Zitiervorschlag:

Bellinger, K. & Dauner, J. M. (2024). *Partizipativ lehren – die Kunst des Scheiterns und Lernens*. In: *Perspektiven auf Lehre*. Journal for Higher Education and Academic Development, 4(2), S. 62-70.

DOI: 10.55310/jfhead.55



# Wenn Studierende die Vorlesung halten – ein kollaboratives Lehrformat

Fabian Taubert<sup>1</sup>, Daniel Potts<sup>2</sup>, Ulrike Rada<sup>3</sup> und Katrin Rockenbauch<sup>4</sup>

Creative Commons Namensnennung –  
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0  
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jhead.56

## Abstract

Der Artikel stellt ein spezielles Lehrformat eines Lehrenden der Mathematik vor, in welchem Studierende im Rahmen der Lehrveranstaltung das Skript des Lehrenden erhalten und sich anschließend gegenseitig die einzelnen Abschnitte daraus vorstellen. Zusätzlich unterstützen Diskussionen gemeinsam mit dem Lehrenden sowie regelmäßige Zusammenfassungen und passende Übungen den Lernprozess der Studierenden. In dem Beitrag werden das Lehrformat vorgestellt, Vor- und Nachteile sowie Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterveranstaltungen diskutiert und Empfehlungen zur eigenen Umsetzung gegeben.

## Keywords

Studierendenzentrierung; Flipped Classroom; Lernen durch Lehren; good practice; Mathematik

- 1 Fabian Taubert  
Technische Universität Chemnitz; Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Angewandte Funktionalanalysis, Fakultät für Mathematik und Mitarbeiter im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[fabian.taubert@mathematik.tu-chemnitz.de](mailto:fabian.taubert@mathematik.tu-chemnitz.de)
- 2 Prof. Dr. Daniel Potts  
Technische Universität Chemnitz; Inhaber der Professur für Angewandte Funktionalanalysis, Fakultät für Mathematik  
[daniel.potts@mathematik.tu-chemnitz.de](mailto:daniel.potts@mathematik.tu-chemnitz.de)
- 3 Ulrike Rada  
Technische Universität Chemnitz; Referentin für Hochschuldidaktik, Hochschuldidaktik Sachsen an der TUC; Mitarbeiterin im sachsenweiten Verbundprojekt D2C2  
[ulrike.rada@rektor.tu-chemnitz.de](mailto:ulrike.rada@rektor.tu-chemnitz.de)
- 4 Dr.in Katrin Rockenbauch  
Geschäftsstelle der Hochschuldidaktik Sachsen, Leipzig, Koordinatorin des sachsenweiten Verbundprojekts D2C2  
[katrin.rockenbauch@hd-sachsen.de](mailto:katrin.rockenbauch@hd-sachsen.de)

## 1. Einleitung

Trotz oftmals kleiner Gruppengrößen stehen Lehrende in der Mathematik beim Einsatz klassischer Frontal-Teaching-Konzepte (z.B. einer Tafel-Vorlesung) häufig vor dem Problem, kein direktes Feedback von den Studierenden darüber zu erhalten, wie gut die Lehrinhalte verstanden und nachvollzogen werden können. In den letzten Jahren wurde diesem Problem zunehmend durch die Anwendung neuerer Lehrformate wie dem Flipped-Classroom begegnet, bei welchem die Studierenden die Inhalte zuerst im Selbststudium erarbeiten und in der Vorlesung selbst lediglich Verständnisfragen geklärt und anschließend Inhalte vertieft werden (vgl. Kim et al. 2014; Mattis 2015). Auch werden Lehrszenarien, die das forschende Lernen der Studierenden fokussieren, vermehrt eingesetzt (vgl. Schrot 2023). Ziel derartiger Lehrformate ist es, die Studierenden deutlich besser als bisher in ihrem Lernprozess zu unterstützen und somit einen wesentlichen Teil zum erfolgreichen Abschluss des Studiums beizutragen. Im Folgenden wird ein weiteres Lehrkonzept beschrieben, bei dem nach kurzer „Eingewöhnungsphase“ der Studierenden an die Methodik die Präsentation der Lehrinhalte an die Studierenden übertragen wird. Erstmals erprobt wurde das Format im Wintersemester 2017/18 in der Veranstaltung „Einführung in die Fourier-Analyse“, für welche der Lehrende bereits einen Foliensatz basierend auf einem aktuellen Buchmanuskript besaß. Der Unterschied zum klassi-

schen Flipped-Classroom besteht darin, dass jeder Studierende lediglich einen Teil des Inhalts intensiv im Selbststudium vorbereitet und diesen dann in der Vorlesung den Mitstudierenden vorstellt. Das Ziel ist hierbei also nicht die Auslagerung des Wissenserwerbs, um zusätzliche und vertiefte Inhalte in der Vorlesung zu besprechen, sondern eine Anpassung an das Lerntempo der Studierenden sowie die progressive Steigerung der Kompetenzen entlang der Lernzieltaxonomien bis hin zur sicheren Anwendung nach Anderson & Krathwohl (vgl. Anderson et al. 2001). Weitere Schlüsselemente sind hierbei regelmäßige Diskussionen, bei denen Lehrende und Studierende gemeinsam und auf Augenhöhe nach Fehlern, Ansätzen und Lösungen suchen; regelmäßige Zusammenfassungen, um den roten Faden der Veranstaltung im Blick zu behalten; sowie gut abgestimmte Übungen in Präsenz und digitale Übungsaufgaben. Wie viele andere Lehrformate entstand auch dieses Format primär aus einem Versuch des Lehrenden, ohne zuvor eine fundierte didaktische Einordnung vorzunehmen. Ein Ziel dieses Artikels ist deshalb die Aufarbeitung und Einordnung des Lehrformats in bestehende didaktische Konzepte. Zunächst werden die eingesetzten Methoden näher beleuchtet, gefolgt von einer konzentrierten Wiedergabe der Erläuterungen und Erfahrungen der Lehrkraft. Betrachtet wird ebenso die Perspektive der Studierenden, die in einer aktuellen Veranstaltung erhoben wurde. Abschließend finden sich Hinweise

und Empfehlungen, wie das Format auf die eigene Lehre übertragen werden kann.

## 2. Methodische Annäherung

Um sich der umfassenden Beschreibung des Lehrkonzepts zu nähern, wurden verschiedene Zugänge genutzt: Im ersten Schritt hospitierte eine der Co-Autorinnen im Rahmen ihrer hochschuldidaktischen Tätigkeit in der Vorlesung. Diese Ergebnisse sowie die Ergebnisse einer qualitativen Zwischenevaluation, eines sogenannten Teaching Analysis Polls (TAP, vgl. Frank et al. 2011) wurden an die zweite Co-Autorin, eine außerhalb der TU Chemnitz tätige Hochschuldidaktikerin, weitergegeben. Diese erstellte daraus einen Interviewleitfaden mit vier Leitfragen zu Aufbau, Ursprung und Nachahmung des Formats sowie der Rollenwahrnehmung des Lehrenden. Das ca. 40-minütige Interview wurde mit dem Ziel durchgeführt, das Lehrformat im Rahmen des hochschulöffentlichen digitalen Formats „TUCteach. Von Lehrenden für Lehrende“ an der TU Chemnitz am 23.10.2023 vorzustellen. Direkt im Anschluss durfte das Publikum außerdem weitere Fragen zum Lehrformat in einer offenen Diskussion an den Lehrenden richten. Die Reflexion des Lehrenden im Rahmen des aufgezeichneten Interviews bildet die Grundlage für die folgende Beschreibung der generellen Konzeption der Lehrveranstaltungen. Die detaillierten Einblicke in eine aktuelle Bachelor-Lehrveranstaltung

sowie die Ergebnisse des TAPs und der Hospitation in selbiger runden den Artikel anschließend ab.

### 3. Konzeption der Lehrveranstaltungen

Den Grundstein für die Methodik des Lehrenden stellte die Frage nach dem Ziel der Veranstaltung dar: Welche Inhalte sollen vermittelt werden? Erwartet man von den Studierenden am Ende des Semesters nur eine detailgenaue Wiedergabe der Lehrinhalte oder sollen diese auch in der Lage sein, die komplexen Strukturen und Sachverhalte mit eigenen Worten wiedergeben und erklären zu können? Wird sich wirklich nur für Detailwissen und das Auswendiglernen von möglichst vielen Inhalten interessiert oder sollte nicht vielmehr ein umfassendes Verständnis der behandelten Themen das angestrebte Ziel sein? Der Lehrende visiert für seine Veranstaltungen klar das letztgenannte Ziel an und wollte deshalb weg von einer typischen Tafel-Vorlesung, da bei diesem klassischen Frontalunterricht Studierende kaum ein komplexes Verständnis der Inhalte entwickeln können. Die folgenden generellen Informationen stammen aus dem Interview mit dem Lehrenden und der anschließenden Diskussion und beschreiben den Aufbau der Vorlesungen und Übungen basierend auf den Erfahrungen des Lehrenden.

#### 3.1 Vorlesungen

Zur Vorbereitung auf die Sitzungen der Vorlesung werden die von der Lehrperson vollständig vorbereite-

ten Folien des aktuellen inhaltlichen Abschnitts über die Lernplattform OPAL an die Studierenden verteilt. Ziel ist es, dass die Studierenden diese Folien in der Vorlesungszeit ihren Mitstudierenden präsentieren und erklären. Da dieser unkonventionelle Ansatz den meisten Studierenden nicht vertraut ist, beginnt der Lehrende in den ersten Vorlesungen zunächst selbst damit, die Folien zu präsentieren. Bereits hier werden die Studierenden jedoch außerordentlich häufig durch Nachfragen und Diskussionen eingebunden. Das Ziel ist, in dieser „Eingewöhnungszeit“ insbesondere ein angenehmes Arbeitsklima zu schaffen, sodass sich jede:r in der Lerngemeinschaft wohl fühlt und es im besten Falle keinerlei Hemmungen gibt, Fragen oder Anmerkungen zu den besprochenen Themen zu äußern. Für den weiteren Verlauf teilt der Lehrende den Studierenden nun regelmäßig via dem LMS OPAL mit, wer welche der nächsten Folien in den kommenden Vorlesungen präsentieren soll. Hierbei sind pro Person oft nur wenige Folien angedacht, wodurch jede:r Studierende im besten Fall wöchentlich an der Reihe ist. Ebenfalls wird hierbei darauf geachtet, den Studierenden möglichst Abschnitte zuzuweisen, die ihrem Leistungslevel angemessen sind und sie daher nicht maßgeblich zu über- oder unterfordern. Die Studierenden bereiten sich selbstständig auf die Präsentation dieses Abschnitts vor, wobei auch eine gewisse Nachbereitung der bisher behandelten Inhalte sowie mindestens ein grobes Überfliegen der noch bevorstehenden Inhalte bis zu den selbst zu präsentierenden Folien notwendig ist. Nur so lassen

sich die eigenen Folien wirklich verstehen und auch dann zum gegebenen Zeitpunkt in der Vorlesung den Mitstudierenden präsentieren. Fragen oder Anmerkungen der anderen Studierenden werden dann, wie zu Beginn in der „Eingewöhnungsphase“, gemeinsam besprochen. Der Lehrende nimmt sich hierbei stark zurück und hilft nur punktuell, indem er Anmerkungen einwirft oder hilfreiche Nachfragen stellt, um die Diskussion behutsam in eine zielführende Richtung zu lenken, die der Lösung der zugrundeliegenden Frage dient.

Weiterhin gibt der Vorlesende regelmäßig, z.B. zu Beginn der Vorlesungen oder bei größeren Abständen seit der letzten Veranstaltung, kurze Zusammenfassungen, in denen er noch einmal den roten Faden der zuletzt besprochenen Themen aufgreift und daran erinnert, auf welches größere Ziel aktuell thematisch hingearbeitet wird. Unterstützend nutzt er dabei auch kurze Single- oder Multiple-Choice-Abstimmungen mit bewusst starken Distraktoren, um im Anschluss abermals in die Diskussion mit den Studierenden gehen zu können.

Die Präsentationskompetenzen der Studierenden sind sehr heterogen. Dennoch werden diese nicht aktiv im Rahmen der Vorlesung besprochen. Der Lehrende zeigt den Studierenden zuerst seine eigene Präsentationsart in den einführenden Vorlesungen, alles Weitere ist ihnen selbst überlassen. Erfahrungsgemäß adaptieren die Studierenden im Laufe



des Semesters ihre eigene Technik durch das Beobachten der Präsentationen der anderen Studierenden sowie deren Reaktionen auf die eigenen Präsentationen der Folien.

### 3.2 Analoge und digitale Übungen

Die Vorlesungen werden weiterhin durch klassische Präsenzübungen sowie digitale Übungsaufgaben im LMS OPAL unterstützt. Für die Präsenzübungen erhalten die Studierenden im Vorfeld Aufgaben, bei denen der Vorlesungsstoff vertieft und angewendet werden soll, und dürfen diese bis zum Übungstermin selbstständig bearbeiten. In der Übung werden diese Aufgaben mit einem Übungsleiter durchgesprochen. Wichtig hierbei ist wieder das kollaborative Arbeiten mit den Studierenden. Oft werden Studierende ermutigt, ihre Lösungen zu den Aufgaben an der Tafel den restlichen Studierenden sowie dem Übungsleiter zu präsentieren. Wie bereits in den Vorlesungen können diese direkt nachhaken, wenn Schritte unklar sind. Auch ist es kein Problem, falls die Lösungen der Studierenden Fehler enthalten oder unvollständig sind. Gelangt man an derartige Punkte, wird direkt wieder eine gemeinsame Diskussion begonnen, um zu verstehen, wo der Fehler passiert ist oder welche Möglichkeiten bestehen, die Aufgabe erfolgreich abzuschließen.

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil des Lehrkonzepts sind die digitalen Übungsaufgaben. Zu jedem Kapitel der Vorlesung gibt es mehrere digitale Tests,

welche bis zu einem angegebenen Termin, gern auch mehrfach, bearbeitet werden können. Hierbei wird bei der Veröffentlichung insbesondere versucht, darauf zu achten, nicht zu viele komplexe Aufgaben zu inkludieren. Die digitalen Übungsaufgaben dienen primär der Wiederholung des Lernstoffs und sollen keine neuen Ideen oder bisher ungeübte Handlungsweisen einführen. Eine limitierte Bearbeitungszeit der digitalen Übungsaufgaben dient dazu, die Studierenden anzuhalten, sich tatsächlich zeitnah selbstständig mit den Aufgaben zu beschäftigen. Erfahrungen zeigen, dass Aufgaben ohne zeitliche Befristung dazu führen können, dass die Beschäftigung damit immer weiter verschoben und schließlich vergessen wird, sodass die angedachte zeitnahe Bearbeitung nicht mehr zu erwarten ist.

Beide Übungsvarianten zusammen ergeben ein stimmiges Bild aus Wiederholung und Vertiefung der Vorlesungsinhalte. Der Lehrende erhält im Anschluss durch den Übungsleiter sowie basierend auf den Ergebnissen der digitalen Übungen eine Rückmeldung, welche Inhalte der Vorlesung bereits gut verstanden wurden und welche noch unklaren Aspekte vielleicht stärker in den Fokus in den kommenden Veranstaltungen gerückt werden müssen. Diese Rückmeldungen kommuniziert der Lehrende offen mit den Studierenden, um ihnen zu zeigen, dass Lehrender und Übungsleiter den Lernerfolg der Studierenden im Blick haben und somit ein beidseitiges Interesse an selbigem besteht.

## 4. Integration des Formats im Bachelorstudium

Das beschriebene Modell wurde ursprünglich als Spezialveranstaltung für Master-Studierende konzipiert sowie anschließend in ähnlich spezialisierten Master-Modulen ebenfalls erprobt und basierend auf den daraus resultierenden Erfahrungen angepasst. Im Sommersemester 2023 wurde das Format erstmals auf die Bachelor-Veranstaltung „Numerische Mathematik“ angewandt, welche die Studierenden üblicherweise im vierten Semester besuchen, also deutlich früher im Studienverlauf als bei den bisher durchgeführten Veranstaltungen. Zudem ist dieses Modul für die Mathematik-Studierenden im Bachelor obligatorisch, was ebenfalls einen Unterschied zu den bisher vollständig wahlobligatorischen Veranstaltungen im Masterstudium darstellt.

### 4.1 Vergleich der Anwendung zwischen Bachelor- und Masterstudium

Entgegen der Erwartung des Lehrenden zeigte sich, dass die Studierenden bereits im zweiten Studienjahr gut mit diesem Konzept umgehen und damit lernen können. Die meisten der oben beschriebenen Aspekte, wie die selbstständige Weiterentwicklung der Präsentationskompetenzen oder die aktive Beteiligung an Diskussionen innerhalb der Gruppe mit Unterstützung des Lehrenden, treten auch hier nahezu unverändert auf. Hervorzuheben sind jedoch

die unterschiedlichen Konsequenzen, die den Studierenden beim Fernbleiben von der Veranstaltung drohen. Während bei den wahlobligatorischen Mastermodulen alternativ andere Veranstaltungen besucht werden können, bedeutet ein Ausstieg der Studierenden bei einem obligatorischen Modul, dass dieses in der Regel erst im nächsten Zyklus nachgeholt werden kann, was zu einer erheblichen Beeinträchtigung des geplanten Studienablaufs führen kann. Außerdem kann in derartigen Veranstaltungen keineswegs eine so starke, intrinsische Motivation der Studierenden erwartet werden wie bei den spezialisierten Mastermodulen, welche die Studierenden aktiv und interessegeleitet wählen. Diese Gründe in Kombination mit den Erfahrungen aus der Veranstaltung „Numerische Mathematik“ führen zu der wichtigsten Veränderung, die der Lehrende bei einer erneuten Bachelor-Veranstaltung einbringen würde: eine deutliche Verlängerung der „Eingewöhnungszeit“ (siehe Abschnitt 3.1). Der Lehrende wird nach wie vor klar kommunizieren, dass im Laufe des Semesters ein Wechsel der Vorlesungsart zu dem oben beschriebenen Konzept erfolgen wird. Jedoch wird der Eingangsphase, in welcher der Lehrende selbst die Präsentation übernimmt und die Vertrautheit und Diskussionskultur der Gruppe etabliert wird, deutlich mehr Zeit zugewiesen werden. Zudem werden – nach einer tiefergehenden Reflexion – weitere Veränderungen vor der nächsten Anwendung in einem Bachelor-Modul nicht ausgeschlossen, um sicherzustellen, dass alle Lernenden

erfolgreich am neuen Format teilnehmen und wachsen können.

## 4.2 Die Perspektive der Studierenden

Im Rahmen der zuvor beschriebenen Veranstaltung „Numerische Mathematik“ im Sommersemester 2023 wurde, wie in Abschnitt 2 beschrieben, ein TAP mit den anwesenden Studierenden (N=5) durchgeführt. Die Antworten der Studierenden im Rahmen des TAP bestätigten, dass vor allem die gemeinsamen Diskussionen sowie die ständige Mitarbeit aller Studierenden, die durch die starke Interaktion innerhalb der Gruppe sowie zwischen Lehrendem und Studierenden forciert wird, den Lernprozess maßgeblich unterstützen. Auch die häufigen Zusammenfassungen in den Vorlesungen, die gut abgestimmten Präsenzübungen sowie die einfacheren digitalen Übungsaufgaben wurden von den Studierenden sehr positiv bewertet. Als Haupthindernis wurden vor allem Fehler oder Ungenauigkeiten in den ausgegebenen Folien benannt. Insbesondere leistungsschwächeren Studierenden ist es nicht immer möglich, kleinere Fehler oder Lücken in den Ausführungen des Skripts selbstständig während der Vorbereitung zu erkennen und zu beheben, was dazu führen kann, dass die Präsentation der eigenen Folien verkompliziert und damit auch das Verstehen für die anderen Studierenden erschwert wird. Vor diesem Hintergrund schlugen die Studierenden vor, dass ein ausführlicheres Skript für den Vortra-

genen zur Verfügung gestellt werden sollte. Weiteres Verbesserungspotenzial sahen die Studierenden bei den digitalen Übungsaufgaben, da gelegentlich und aus diversen Gründen sowohl kleine technische als auch inhaltliche Probleme auftraten. Insgesamt betrachtet beziehen sich Kritik und Verbesserungsvorschläge der Studierenden auf die oben genannten Punkte, wohingegen das Veranstaltungsformat an sich durchweg positiv bewertet wurde.

## 5. Weiterverwendung des Formats und Fazit

Aus den drei Beobachtungs- bzw. Befragungsformaten zur Veranstaltung (Hospitation, TAP, Interview) zeigten sich mehrere relevante Faktoren, die unbedingt beachtet werden sollten, um dieses Format erfolgreich auf andere Lehrveranstaltungen zu übertragen:

- Der Workload der Studierenden während des Semesters erhöht sich durch diese Art des Formats deutlich. Die zwingend notwendige Vorbereitung der zu präsentierenden Folien, die klassischen Übungsaufgaben sowie die digitalen Übungsaufgaben sorgen für eine merklich höhere Auslastung der Studierenden. Obgleich einzelne Studierende in besonderen Situationen einmalig aus dem Präsentationszyklus ausgelassen werden oder einen Aufschub für die digitalen Übungen

erhalten können, bleibt der Aufwand insgesamt dennoch sehr hoch. Als Resultat zeigt sich jedoch erfahrungsgemäß eine maßgebliche Entlastung während der Prüfungsvorbereitungsphase, da die Studierenden dank der kontinuierlichen Mitarbeit im Laufe des Semesters bereits eine gute Grundlage geschaffen haben. Daher zeigt sich im Hinblick auf das gesamte Semester für dieses Lehrformat eher eine Verlagerung des persönlichen Workloads der Studierenden in der Mathematik als eine tatsächliche Erhöhung.

- Das Lehrmaterial muss bereits existieren und gut aufgearbeitet sein. Ein simples Skript, mit welchem Dozierende üblicherweise durch eine klassische Tafel-Vorlesung führen, kann bereits zu kompliziert sein, wenn die parallelen Erklärungen oder die Chance auf direkte Nachfragen fehlen. Sollen die Studierenden also derartige Inhalte im Vorfeld im Selbststudium erarbeiten, muss hierfür hinreichend ausführliches, fehlerfreies und für Studierende nachvollziehbares Material vorhanden sein.
- Diese Art einer Vorlesung erlaubt keine höhere Stoffdichte als gewöhnlich, sondern lebt von der Reduktion auf wesentliche Inhalte und deren tiefere Durchdringung. Man darf also bei dem Übergang zu dem hier geschilderten Format nicht in die Versuchung kommen, zusätzliche oder vertiefende Inhalte, für die bisher in einer klassischen Vorlesung keine Zeit war, zu inkludieren.

- Die Art der Veranstaltung und Teilnehmer:innenanzahl sind weitere wichtige und einschränkende Faktoren. Am besten geeignet sind Spezialvorlesungen, welche wenige, aber oftmals besonders intrinsisch motivierte Studierende umfassen. Bei den hier geschilderten Beispielen handelte es sich stets um Gruppen von weniger als 20, bei der Veranstaltung „Numerische Mathematik“ waren es sogar weniger als 10 Personen. Bei zu großen Gruppen wird es zunehmend schwerer, das notwendige Gruppengefühl sowie das entsprechende positive Arbeitsklima herzustellen. Außerdem führen zu große Gruppen zu einem deutlich längeren Präsentationszyklus, sodass die Studierenden nicht mehr nahezu wöchentlich gefordert sind, sondern teilweise nur wenige Male im Laufe des Semesters selbst vortragen können. Konkrete Ober- bzw. Untergrenzen für die Teilnehmer:innenanzahl und die Dauer der einzelnen Präsentationen sind hier allerdings schwer zu beziffern.
- Die Lehrperson muss zwingend ein wirkliches Interesse an den Studierenden und deren Lernerfolg haben und in der Lage sein, einen angstfreien lernförderlichen Lernraum zu gestalten. Dazu tragen Einfühlungsvermögen und Begeisterung für die fachlichen Inhalte wesentlich bei. Die Studierenden dürfen nie das Gefühl erhalten, sie würden sich mit den Präsentationen blamieren oder „dumme“ Fragen stellen. Das empathische Vorgehen ist hier das Schlüsselement für eine Arbeit

auf Augenhöhe mit den Studierenden, ohne welches das gesamte Konzept nicht denkbar ist.

Insgesamt unterstützt das beschriebene Format die Studierenden maßgeblich darin, die Inhalte einer Vorlesung nicht nur aufzuschreiben und auswendig zu lernen, sondern tatsächlich zu verstehen, selbstständig zu erklären und anzuwenden. Insbesondere die regelmäßigen kurzen Vorträge bringen die Studierenden dazu, sich intensiv mit den Themen auseinanderzusetzen und können deutlich präziser aufzeigen, an welchen Stellen noch Verständnislücken existieren, um diese anschließend sofort zu schließen. Während die Präsentationen der Studierenden sowie die immer wieder auftretenden Diskussionen innerhalb der Gruppe den Kern des Konzepts bilden, tragen auch die gut abgestimmten Übungen – sowohl in klassischer als auch digitaler Form – maßgeblich zum Erfolg dieser Methode bei. Obwohl die grundlegende Menge an Lehrinhalten hierbei nicht erhöht wird, bedeutet dieses Format dennoch eine erhebliche Mehrbelastung für die Studierenden und auch den Lehrenden. Diese zusätzliche Zeit und Energie zahlt sich aber bereits mittelfristig in der Prüfungsvorbereitung sowie langfristig mit einem deutlich tieferen Verständnis für den gelehrten Stoff auf Seite der Studierenden aus. Die Lehrperson profitiert ebenfalls durch die Nähe zu den Studierenden und die aktiven Einblicke auf deren Verständnis für die Vorle-

sungsinhalte sowie durch z.B. neue Perspektiven auf die mathematischen Problemstellungen.

Abschließend lässt sich das Format nicht eindeutig zu existierenden Konzepten wie beispielsweise dem oben erwähnten Flipped-Classroom zuordnen. Es scheinen ebenfalls wichtige Aspekte des „Lernen durch Lehren“-Konzepts (vgl. Grzega 2003) vertreten zu sein sowie Ansätze weiterer Bereiche wie z.B. des forschenden Lernens (vgl. Schrot 2023) oder des Peer Learnings (vgl. Gerholz 2014). Insgesamt kann das Format also als eine produktive Mischform aus lernförderlichen Aspekten verschiedener hochschuldidaktischer Konzepte und Ansätze betrachtet werden.

## Literatur

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition. Addison Wesley Longman, Inc.

Frank, A., Fröhlich, M. & Lahm, S. (2011). Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6(3), 310–318. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-03/25>

Gerholz, K.-H. (2014). Peer Learning in der Studieneingangsphase - Didaktische Gestaltung und Wirkung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(5), 163.178. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-05/10>

Grzega, J. (2003). LdL in universitären Kursen: Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft. <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/ldl.pdf>

Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. The Internet and Higher Education, 22, 37–50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>

Mattis, K. V. (2015). Flipped Classroom Versus Traditional Textbook Instruction: Assessing Accuracy and Mental Effort at Different Levels of Mathematical Complexity. Tech Know Learn, 20, 231–248. <https://doi.org/10.1007/s10758-014-9238-0>

Schrot, I. (2023). Konzeption eines projektbasierten Übungsbetriebs für ein Modul im Masterstudiengang Mathematik mit Forschendem Lernen als Leitmotiv. Heidelberg Inspirations for Innovative Teaching, 4(1), 121–148. <https://doi.org/10.11588/hint.2023.1.101930>

Ergänzendes Material:

Das vollständige und aufbereitete Interview zwischen Prof. Potts und Dr.in Rockenbauch wird auf dem Videocampus Sachsen zur Verfügung gestellt. Die anschließende Diskussionsrunde ist aus Datenschutzgründen nicht enthalten.

<https://videocampus.sachsen.de/getMedium/default/bae4322c9d45e-38e999b85d6e27537ec.mp4>

### Zitiervorschlag:

Taubert, F., Potts, D., Rada, U. & Rockenbauch, K. (2024). Wenn Studierende die Vorlesung halten – ein kollaboratives Lehrformat. In: Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development, 4(2), S. 71-77.

DOI: 10.55310/jfhead.56



PERSPEKTIVEN AUF LEHRE  
Journal for Higher Education and Academic Development

Ausgabe 2 / 2024

**Impressum**

Herausgeber:innen: Dr.in Claudia Bade  
Kathrin Franke  
Tobias Weber  
Redaktion: Kathrin Franke, Gesine Wegner  
Layout / Satz: Isabell Pietsch



Diese Maßnahme wird mitfinanziert  
durch Steuermittel auf der Grundlage  
des vom Sächsischen Landtag  
beschlossenen Haushaltes.

## KONTAKTINFORMATIONEN

**Hochschuldidaktik Sachsen**

Geschäftsstelle

**Dr.in Claudia Bade**

Universität Leipzig  
Marschnerstraße 31  
04109 Leipzig

E-Mail: [claudia.bade@hd-sachsen.de](mailto:claudia.bade@hd-sachsen.de)  
Telefon: +49 / (0)341 / 973 00 65

ISSN: 2750-4468