

Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre

Taiga Brahm / Tobias Jenert / Dieter Euler

1 Problemstellung: Die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium

Fragen nach der Qualität der Lehre und des Studiums an Hochschulen werden seit geraumer Zeit und verstärkt als Folge der Bologna-Reform diskutiert. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass im Zuge der Bologna-Reform neue Herausforderungen für die Organisation wie auch die didaktische Gestaltung von Studienprogrammen zum Thema wurden, für die es in den Hochschulen keine eingespielten Lösungen gab (Kehm & Teichler, 2006). Zum anderen hat die Umsetzung dieser Reform zu vielfältiger Kritik geführt, die sich in weiten Teilen auf die (mangelnde) Qualität von Lehre und Studium richtete. Exemplarisch sei auf die vermeintliche Verschulung und Fragmentierung des Studiums, eine zu starke Ausrichtung des Studienverhaltens auf Prüfungen sowie eine daraus resultierende Reduktion des Studiums auf das Memorisieren von prüfungsrelevantem Wissen hingewiesen (Bloch, 2004; Schultheis, Cousin & Roca i Escoda, 2008; Stegmann, 2007).

In den Hochschulen, aber auch in der staatlichen Hochschulförderpolitik, wurden zahlreiche Einzelinitiativen gestartet, um den erkannten Schwächen entgegenzuwirken. Bestehende Ansätze wie die Hochschuldidaktik sollten gestärkt, neuere Ansätze wie das Hochschulmanagement sollten mit Bezug auf die Gestaltung der Hochschullehre weiterentwickelt werden (z. B. Witte, 2006). Doch weder in der Hochschulforschung noch in der Hochschulpolitik lag diesen Initiativen ein kohärenter Bezugsrahmen zugrunde, der die Praxisentwicklungen sowie die Erkenntnisgewinnung jenseits struktureller Vorgaben und Analysen anleiten und unterstützen konnte.

So stellt sich die Situation nach mehr als einem Jahrzehnt der Bologna-Umsetzung schlaglichtartig so dar, dass eine Vielzahl anspruchsvoller Programmatiken auf ebenso zahlreiche Einzelinitiativen treffen, die mit dem Anspruch verbunden sind, die Qualität von Lehre und Studium zu verbessern. Die Programmatiken verbinden sich mit Schlagworten wie beispielsweise der Orientierung an so genannten „Learning Outcomes“ (European Commission, 2001) oder einem „Shift from Teaching to Learning“ (Barr & Tagg, 1995).

Diese und weitere Schlüsselbegriffe haben den Diskurs der letzten Jahre auch in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik wesentlich geprägt (Schneider, Szczyrba, Welbers & Wildt, 2009; Knauf, 2003; Graus & Welbers, 2005). Parallel dazu schufen öffentliche Förderprogramme einen Nährboden für die Konzipierung und Durchführung zahlreicher Entwicklungsprojekte an Hochschulen (in Deutschland beispielsweise der „Qualitätspakt Lehre“ sowie die Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“). Dabei zeigt die Vielzahl der verfolgten Ziele innerhalb dieser Programme die Bandbreite der Aktivitäten, die mit der Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre verbunden wird. So werden einerseits Maßnahmen zur Verbesserung der Studienbedingungen gefördert, um beispielsweise die Studienabbrecherquoten zu verringern; andererseits werden hochschuldidaktische Maßnahmen ausgeweitet, um durch die Weiterbildung der Dozierenden die Qualität der Lehre zu unterstützen. Dabei wird stillschweigend der Prämisse gefolgt, dass über die personalen letztlich auch die strukturellen und kulturellen Bedingungen der Hochschullehre erreicht werden müssen und können. Für den hier diskutierten Zusammenhang ist dabei bedeutsam, dass die Perspektive auf die Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium über die individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden in Hochschulen hinausgeht.

An dieser Stelle setzt dieser Beitrag an. Er verfolgt die Leitfrage: Wie können die angedeuteten Perspektiven und Fragestellungen – Qualitätssicherung und -entwicklung, Professionalisierung der Lehrentwicklung und organisationsbezogene Veränderungen – aufgenommen und strukturiert werden, um einen kohärenten Rahmen sowohl für die Praxisentwicklung als auch für die Erkenntnisgewinnung im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium zu entwickeln?

Die Überlegungen folgen dabei der Annahme, dass eine Erweiterung von Selbstverständnis und Ansatz der Hochschuldidaktik erforderlich ist, um an den Hochschulen Veränderungen in Lehre und Studium mit der Chance auf eine nachhaltige Wirkung auszulösen. Ausgehend von einer überblicksartigen Bestandsaufnahme verschiedener theoretischer und konzeptioneller Zugänge zu Lehre und Studium (Kap. 2) wird in Kap. 3 unter dem Begriff der ‚pädagogischen Hochschulentwicklung‘ ein Bezugsrahmen für die lehrbezogene Qualitätsentwicklung an Hochschulen aufgenommen (Euler, 2013). Pädagogische Hochschulentwicklung steht dabei für sämtliche Aktivitäten an Hochschulen, um angestrebte Veränderungen in Lehre und Studium zu gestalten.

2 Verschiedene Entwicklungsansätze zur Gestaltung des Lehrens und Studierens

Im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung des Lehrens und Studierens sind verschiedene Entwicklungsansätze entstanden, die auf unterschiedlichen Ebenen das Lehren und Lernen an Hochschulen fokussieren. Diese Ansätze werden im Folgenden skizziert. Dabei wird der Fokus auf die Darstellung des Status Quo gerichtet, die Entstehungsprozesse bleiben hingegen weitgehend ausgeblendet.

2.1 Hochschuldidaktische Qualifikation von Hochschullehrenden

Im deutschsprachigen Raum wird die Weiterentwicklung der Hochschullehre stark mit der Hochschuldidaktik verbunden. Die Hochschuldidaktik verfolgt dabei übergreifend das Ziel, die Hochschullehrer/-innen in ihrer Lehrkompetenz aus- und weiterzubilden (z. B. Brendel, 2005). Dabei können grob verschiedene Angebotsformate unterschieden werden (modifiziert nach Wildt, 2005)¹:

- Formale Aus- und Weiterbildung von Lehrenden: Das Angebot an hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildungsprogrammen ist inzwischen sehr umfassend und führt i. d. R. zu einer individuellen Zertifizierung der Lehrenden in Hochschuldidaktik. Teilweise schließen sich auch Hochschulen zusammen, um eine hochschulübergreifende Zertifizierung vorzunehmen (z. B. Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik, hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm in Sachsen).
- Beratung: Angeboten werden verschiedene Formate wie die Unterstützung bei der Gestaltung der Lehrpraxis in Form von bedarfsorientierten Beratungsgesprächen oder die Reflexion der Unterrichtstätigkeit, z. B. durch Lehrhospitationen. Hinzu kommen vermehrt Coaching-Angebote, welche die Lehrenden individuell in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützen.
- Kompetenzentwicklung der Studierenden: In diese Kategorie fallen Angebote wie die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, z. B. im wissenschaftlichen Schreiben, im Selbstmanagement sowie die Ausbildung von Tutoren/-innen.
- Studienverbundene Angebote: Hierzu gehören Formate, die einen Beitrag zur Curriculumsentwicklung oder zur Evaluation an Hochschulen leisten.

1 Weiterhin gibt es Instrumente, die je nach Ausgestaltung unterschiedlichen Kategorien von Angeboten zugeordnet werden können (z. B. das Lehrportfolio) (Wildt, 2005).

Diese sind aber nur vereinzelt in hochschuldidaktischen Zentren angesiedelt. Häufiger gibt es hierzu an den Hochschulen separate Einrichtungen. Sofern sie in der Hochschuldidaktik verortet sind, werden sie weniger als didaktisches respektive pädagogisches Handlungsfeld angesehen, sondern sind der Verwaltung bzw. dem Hochschulmanagement zugeordnet (Kröber, 2010).

Wildt (2013, S. 217ff.) fasst den Entwicklungsstand der Hochschuldidaktik über zehn Thesen zusammen, von denen die folgenden Punkte für den hier aufgebauten Kontext relevant sind:

- Hochschuldidaktische Angebote zielen primär auf die Entwicklung didaktischer Lehr- und Beratungskompetenzen und werden in vielfältigen Formen organisiert. Das Spektrum reicht von formalen Weiterbildungen in Seminaren, Workshops oder umfangreichen Ausbildungsprogrammen bis zu semi- oder informellen Angeboten im Rahmen von Coachings, Hospitationen, Brown Bag Lunches oder Portfolios.
- Die Angebote erreichen primär den wissenschaftlichen Nachwuchs, Professoren nehmen die Angebote nur selten wahr.
- Die Angebote werden teilweise fachübergreifend, teilweise fachdisziplinspezifisch organisiert. Dabei werden didaktische Kompetenzen auf der Wissens-, Fertigungs- und Einstellungsebene angestrebt (knowledge, skills, beliefs).

Die an vielen Hochschulen vorhandene und z. T. umfassend ausgebaute Hochschuldidaktik kann durchaus einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens leisten. Allerdings wird ihre Rolle häufig als die eines Dienstleisters verstanden (z. B. Wissenschaftsrat, 2008). Dies wird auch daran erkennbar, dass vielfach externe Trainer/-innen die Weiterbildungsangebote durchführen. Diese besitzen zwar häufig eine hohe seminaridaktische Kompetenz, doch es fehlt ihnen teilweise der direkte Erfahrungshintergrund aus den Anwendungskontexten der Hochschule, die für eine Umsetzung in der Lehre entscheidend sind. Damit ist nicht zuletzt auch die Glaubwürdigkeit der Weiterbildungsangebote gefährdet (Kröber, 2010).

Für eine grundlegende Veränderung der Lehr-/Lernkultur an den Hochschulen erscheinen Veränderungsinitiativen, die ausschließlich auf der individuellen Ebene der Lehrenden bzw. deren Lehrveranstaltungen ansetzen, nur begrenzt wirksam und nachhaltig (Wildt, 2005; Jenert & Brahm, 2010). Als problematisch wird dabei vor allem angesehen, dass diese Art der Maßnahmen häufig versanden, sobald die Unterstützung zentraler Stellen (z. B. in Form von Beratungsleis-

tungen) wegfällt (D'Andrea & Gosling, 2005). Vielmehr werden Veränderungen auf der individuellen Ebene häufig von strukturellen oder kulturellen Faktoren überlagert, so dass die angestrebte Innovation nicht oder verkürzt bei den Studierenden ankommt (Jenert & Brahm, 2010). So wäre es beispielsweise nicht sinnvoll, innerhalb von hochschuldidaktischen Ausbildungsprogrammen neue Prüfungsformate zu propagieren, wenn diese von den Prüfungsordnungen nicht vorgesehen sind. Oder es wäre vermutlich gegenproduktiv, die Dozierenden in der Umsetzung von anspruchsvollen Lehrkonzepten zu schulen, wenn zu befürchten ist, dass diese innerhalb eines Studienprogramms isoliert bleiben und die Studierenden weniger aufwendige Kurse wählen können.

2.2 Disziplinäre Kulturen und Hochschulsozialisation

Der Ansatz der disziplinären Kulturen versteht die Wissenschaftswelt als eine Landschaft weltweit organisierter Gemeinschaften (Miller & Fox, 2001), deren geteilte Werte und Überzeugungen das Denken und Handeln ihrer Mitglieder – d. h. auch deren Lehrpraxis – prägen. Es wird davon ausgegangen, dass im Wissenschaftssystem die Charakteristika der jeweiligen disziplinären Community eine größere Bedeutung für das Denken und Handeln des Einzelnen besitzen als die organisationskulturellen Einflüsse der verschiedenen Hochschulen, an denen die einzelnen Forschenden arbeiten (Becher, 1987; Välimaa, 1998). Der Ansatz stützt sich dabei auf die Beobachtung, dass weitestgehend durch die akademische Disziplin bestimmt wird, was als wissenschaftlich gilt, was „richtige“ und „gute“ Forschung auszeichnet, wie Forschungsergebnisse präsentiert und honoriert werden usw. (Miller & Fox, 2001; Becher, 1981). Das Konzept der disziplinären Kulturen ist für die Gestaltung der Hochschullehre bedeutsam, da die Spezifika der jeweiligen disziplinären Gruppierungen sich nicht nur in Vorstellungen über die Natur und den Zweck wissenschaftlicher Erkenntnis niederschlagen, sondern auch in den sozialen Umgangsformen innerhalb der jeweiligen Wissenschafts-Communities sowie in der alltäglichen Arbeits- und damit auch Lehrpraxis. Disziplinäre Kulturen werden also nicht nur im Bereich der Forschung offenbar, sondern beinhalten auch mehr oder weniger ausgeprägte Traditionen hinsichtlich der Hochschullehre. Diese disziplinbezogene Perspektive auf die Hochschullehre wird unter dem Begriff der (Studien-) Fachkulturen gefasst.

Speziell in der deutschsprachigen Hochschulforschung besteht eine mehr als 30-jährige Forschungstradition, die das Verhältnis von Studienfach, Lehrenden und Studierenden aus einer soziologischen Perspektive mit Fokus auf Sozialisationsprozesse untersucht (Huber, Liebau, Portele & Schütte, 1983; Liebau & Huber, 1985; Multrus, 2005). Vor allem im deutschsprachigen Raum hat dabei die

Rezeption der soziologischen Theorien Bourdieus, insbesondere sein Konzept des Habitus einen entscheidenden Einfluss (Frank, 1990; Huber et al., 1983; Huber & Portele, 1981). Aus dieser Perspektive betrachtet, ist Hochschullehre im Wesentlichen als Sozialisationsprozess zu verstehen, in dessen Rahmen die Lehrenden als Akademiker/-innen bemüht sind, das Spezifische ihrer Disziplin an die Studierenden weiterzugeben. Hochschullehrende verfolgen dementsprechend – intentional oder nicht-intentional – die Reproduktion ihrer eigenen wissenschaftlichen Disziplin (Frank, 1990).

Praktiken der Hochschullehre – als Teil der disziplinären Kultur verstanden – sind dann ebenfalls Gegenstand solcher fachlicher Sozialisationsprozesse. Vereinfacht ausgedrückt: Nachwuchswissenschaftler/-innen lernen so zu lehren wie ihre Vorbilder innerhalb der eigenen Disziplin. Die starke disziplinäre Identität von Akademikern/-innen und die vergleichsweise schwache Identifizierung mit der Organisation Hochschule bedeuten wichtige Implikationen für die Lehrentwicklung an Hochschulen. So sollten lehrbezogene Gestaltungsmaßnahmen – unabhängig davon, ob sie die Qualifizierung einzelner Lehrender oder die Gestaltung von Lehrstrukturen betreffen – in bestehende disziplinäre Traditionen eingebettet sein. Hochschuldidaktische Konzepte und Begrifflichkeiten können je nach Disziplin unterschiedlich verstanden und gegebenenfalls abgelehnt werden, weil sie fundamentalen Kulturelementen der adressierten Disziplin (z. B. begriffliche Konventionen) widersprechen (Jenert, 2014). Dies kann beispielsweise für die Verwendung einer (allzu) „pädagogischen“ Sprache im Kontext von Natur- oder Ingenieurwissenschaften gelten.

Die Hochschul- bzw. hochschuldidaktische Forschung kann in Bezug auf disziplinäre Kulturen und damit verbundene Sozialisationsprozesse eine recht umfassende Befundlage vorweisen. Allerdings wurden deren Erkenntnisse bislang kaum systematisch in der Lehrentwicklung berücksichtigt. Zwar haben verschiedene Disziplinen fachbezogene Hochschuldidaktiken entwickelt, allerdings läuft ein solcher Zugang dem Anspruch zuwider, die Lehrqualität organisationsweit und damit nachhaltig zu entwickeln. Zudem stoßen fachbezogene Entwicklungsansätze schnell an ihre Grenzen, wenn disziplinübergreifende Herausforderungen zu bearbeiten sind, beispielsweise im Rahmen mehrdisziplinärer Studienprogramme, die in Zeiten des Bachelor-/Master-Systems eher die Regel denn eine Ausnahme darstellen (Barisonzi & Thorn, 2003; Huber et al., 1994).

2.3 Studienprogrammentwicklung

Die Gestaltung von Studienprogrammen hat in den vergangenen Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Katalysiert wurde diese Perspektiverweiterung – von Ein-

zelkursen hin zur Gestaltung größerer Einheiten wie Modulen und ganzen Curricula – durch die Notwendigkeit, Bologna-konforme Studienstrukturen an Hochschulen zu implementieren. Entsprechend liegt heute eine Vielzahl wissenschaftlicher Publikationen, Konzeptpapiere und Praxisberichte vor, die sich mit Fragen wie der Definition von Kompetenzen als Programmzielen, der Modulgestaltung oder der Umsetzung des European Credit Point Systems (ECTS) befassen (Marian, 2007; Keller, 2006; Webler, 2005). Zusammen mit Erkenntnissen zur Gestaltung modularisierter Curricula sowie Modellen zur Curriculumentwicklung aus dem angloamerikanischen Raum (Betts & Smith, 1995; Burke, 1995; Young, 1995; Jenkins & Walker, 1994) ist mittlerweile eine breite Basis an Konzepten, praktischen Erfahrungen und teilweise wissenschaftlich-empirischen Erkenntnissen zur Entwicklung von Studienprogrammen vorhanden.

Während zunächst vor allem die europaweite Angleichung der Studienstrukturen im Mittelpunkt stand (Modularisierung und ECTS), rückten im Verlauf der Bologna-Implementation immer stärker auch (hochschuldidaktische) Fragen der Lehrqualität in den Mittelpunkt. Die Strukturreform sollte auch dazu genutzt werden, neuere didaktische Konzepte in die Hochschullehre zu integrieren. Die angestrebten Innovationen wie Outcome- und Kompetenzorientierung sowie stärkere Studierendenorientierung, lassen sich grob mit dem Konzept des „Shift from Teaching to Learning“ (Barr & Tagg, 1995; Wildt, 2004) zusammenfassen. Anstatt disziplinärer Inhalte sollen angestrebte Lernergebnisse der Studierenden zum Ausgangspunkt der Lehrgestaltung genommen werden. Als Konsequenz setzt die didaktische Gestaltung der Hochschullehre ein tiefergehendes Verständnis der Lernprozesse Studierender voraus (z. B. hinsichtlich des Vorwissens, vorhandener Lernkompetenzen und -strategien).

Trotz umfassender Bemühungen, den Strukturwandel durch Bologna mit den skizzierten didaktischen Innovation auf Studienprogrammebene zu kombinieren, haben sich die gewünschten Effekte – d. h. letztlich ein grundlegender Wandel der Lehr- und Lernkultur – nicht im erhofften Ausmaß eingestellt. Beispielsweise verbleiben Kompetenzprofile häufig auf der Ebene normativer Vorgaben, ohne konkrete Konsequenzen für die Lehrpraxis innerhalb eines Studienprogramms (Jenert, 2011). Mitunter scheinen Bologna-konforme Studienstrukturen gar das Gegenteil dessen bewirkt zu haben, was im Rahmen der hochschuldidaktischen Reformprogrammatik angestrebt wurde. Modularisierten Studienprogrammen wird mitunter vorgeworfen, das Studium zu fragmentieren und inhaltlich zu überfrachten (Bloch, 2007; Schultheis et al., 2008; Stegemann, 2007).

Auf der Ebene der Studienprogrammgestaltung zeigt sich eine zentrale Herausforderung für die Weiterentwicklung der Hochschullehre besonders deutlich: Wird der Anspruch verfolgt, Lehrentwicklung jenseits der hochschuldidaktischen Qualifizierung der individuellen Lehrenden zu betreiben, sind Konzepte

zur nachhaltigen Organisationsentwicklung im Bereich der Hochschullehre notwendig. Das Beispiel Bologna illustriert in diesem Zusammenhang, dass Strukturveränderungen auf der Programmebene alleine nicht ausreichen, um Lehr- und Studienpraktiken in die gewünschte Richtung zu verändern.

2.4 Hochschulmanagement

Das Hochschulmanagement beschäftigt sich mit der Steuerung und Führung von Hochschulen. In personeller Hinsicht gehören dem Hochschulmanagement im Kern der Rektor, die Prorektoren und der Kanzler an; zusätzlich werden i. d. R. die Dekane der Fachbereiche zum Management gezählt (Heintichs, 2010). Das Hochschulmanagement steht in einer engen Verbindung zu den Entscheidungsgremien in der Hochschule (z. B. Senat, Fakultätsrat). Zu den Aufgaben des Hochschulmanagements gehören die Berufung neuer Professoren/-innen, Hochschulmarketing und –finanzierung, das Qualitätsmanagement sowie das strategische Management (ebd.). Dabei bestehen im Hochschulmanagement enge Berührungspunkte mit der Qualitätsentwicklung der Lehre:

- In Berufungsverfahren kann die Lehrkompetenz der Bewerber eine mehr oder weniger hohe Bedeutung erhalten. In vielen Fällen kann festgestellt werden, dass „[...] trotz aller Rufe nach besseren pädagogischen und Managementfähigkeiten der Bewerber auch noch heute bei Berufungen [...] die Qualität der Forschung ausschlaggebendes Bewertungskriterium ist“ (Schmitt, Arnhold & Rüde, 2004, S. 20).
- Beim Hochschulmarketing geht es u. a. um die Profilierung der Hochschulen, damit ist sehr eng das Profil der Studienprogramme verbunden [Querverweis Studienprogrammentwicklung], was nicht zuletzt aus einer stärkeren Mobilität der Studierenden und einem stärkeren Wettbewerb der Hochschulen um potenzialreiche Studierende resultiert (Reckenfelderbäumer & Kim, 2006). So ist vermehrt auch davon auszugehen, dass die Qualität eines Studienprogramms, z. B. die Studierbarkeit und die Kompetenz der Dozierenden, einen Einfluss auf die Wahlentscheidungen der Studierenden hat (ebd.).
- Der Gesamtbereich der Qualitätsentwicklung bezieht sich auf verschiedene Prozesse an der Hochschule: die Verwaltung, die Forschung und die Lehre. Mit Blick auf die Lehre werden teilweise von Seiten der zentralen Qualitätsentwicklung Lehrevaluationen durchgeführt, deren Ergebnis einen Einfluss auf die karrierebezogene Bewertung und idealerweise auch die Kompetenzentwicklung der Lehrenden haben können.

- Die personenbezogenen Aufgaben des Hochschulmanagements werden in Anlehnung an die Praxis an angelsächsischen Hochschulen auch unter den Begriff des Faculty Managements gefasst. Hierunter fallen alle Aufgaben der Rekrutierung, Entwicklung und Evaluation des wissenschaftlichen Personals. Die Entwicklung und der Ausweis von Lehrkompetenzen spielt insbesondere bei Nachwuchswissenschaftlern unterhalb der berufenen Professoren eine große Rolle.

An den Universitäten nehmen die Positionen im Umfeld des Hochschulmanagements, so genannte Hochschulprofessionen (im englischsprachigen Raum als Third Space bezeichnet) zu (Klump, 2010; Whitchurch, 2008). Dabei handelt es sich um Stellen, die weder zur Routine-Administration, noch direkt zu Forschung und Lehre gehören (ebd.). Mit der Schaffung dieser Stellen geht eine Professionalisierung der Aufgabenträger einher, die u. a. auf die zunehmende Komplexität der anfallenden Aufgaben zurückzuführen ist, aber auch auf die ansteigende Rechenschaftspflicht der Universitäten gegenüber den Finanzgebern.

Allerdings ist zu konstatieren, dass die von Seiten des Hochschulmanagements durchgeführten Maßnahmen in der Regel eine allenfalls indirekte Wirkung auf die Lernkultur an Hochschulen haben. In Abgrenzung zu den zuvor genannten Aufgabenbereichen zielt das Hochschulmanagement primär auf die effiziente Organisation und Steuerung der mit dem Lehren verbundenen Prozesse und Strukturen.

3 Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung

Den skizzierten Forschungs- und Entwicklungsansätzen zur Gestaltung des Lehrens und Studierens ist gemein, dass die daraus entstandenen Erkenntnisse, Initiativen und Kompetenzen nur einen begrenzten Einfluss auf oder eine mangelnde Nachhaltigkeit für die didaktische Gestaltung der Hochschullehre haben.

Das Modell der ‚Pädagogischen Hochschulentwicklung‘ (Euler, 2013) setzt an dieser Herausforderung an und hat zum Ziel, die verschiedenen Entwicklungsansätze in einem Bezugsrahmen zu verbinden. Das Modell sieht drei Ebenen vor, die in Interdependenzen zueinander stehen (siehe Abbildung 1):

- Ebene der Lernumgebungen: Kompetenzentwicklung der Lehrenden und der Studierenden und – damit verbunden – Gestaltung von Lehr-/Lernumgebungen und Kurse
- Ebene der Studienprogramme: Gestaltung von Profil und Zusammenwirken der Kurse in einem Studiengang

- Ebene der Organisation: Gestaltung der strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen der Lehre an der Hochschule.

Um eine nachhaltige Wirkung auf die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium zu entfalten, müssen Initiativen, die operativ primär auf der individuellen Ebene ansetzen, auch die Gestaltung erfolgskritischer Rahmenbedingungen auf der curricularen und/oder organisationalen Ebene in den Blick nehmen. Gleiches gilt für Initiativen, die auf den anderen beiden Ebenen initiiert werden. Illustrieren lässt sich dies am Beispiel einer Initiative zur Curriculumsentwicklung: Den Ausgangspunkt bildet die Bestrebung, die überfachlichen Zieldimensionen ‚kritisches Denken‘ und ‚individuelle Verantwortlichkeit‘ über die Pflichtveranstaltungen des Curriculums zu fördern. Um diese Zielsetzung operativ wirksam werden zu lassen, ist es einerseits notwendig, auf der individuellen Ebene die Dozierenden zu unterstützen. Sie müssen gegebenenfalls ihre individuellen Lehrkompetenzen im Hinblick auf diese Ziele weiterentwickeln und ihre Veranstaltungsdesigns entsprechend anpassen. Gleichzeitig sind strukturelle Änderungen auf der organisationalen Ebene notwendig, wenn beispielsweise verschiedene Pflichtveranstaltungen zusammengelegt oder andere Prüfungsformen eingeführt werden.

Die Gestaltungs- bzw. Entwicklungsausrichtung auf den drei Ebenen, impliziert Überlegungen über die Gestaltung von Veränderungsprozessen zu integrieren. Je nach Umfang und Mächtigkeit eines Veränderungsvorhabens erfordert dies ein synergetisches Zusammenwirken von Change Management- und Change Leadership-Rollen.

Das Beispiel macht das Bestreben deutlich, im Rahmen der ‚Pädagogischen Hochschulentwicklung‘ die verschiedenen Ebenen innerhalb einer Veränderungsinitiative gleichzeitig in den Blick zu nehmen. Dadurch können unterschiedliche Forschungs- und Gestaltungsinitiativen an einer Hochschule entstehen, die zwar jeweils einen spezifischen Schwerpunkt haben, aber immer alle drei Ebenen berücksichtigen.

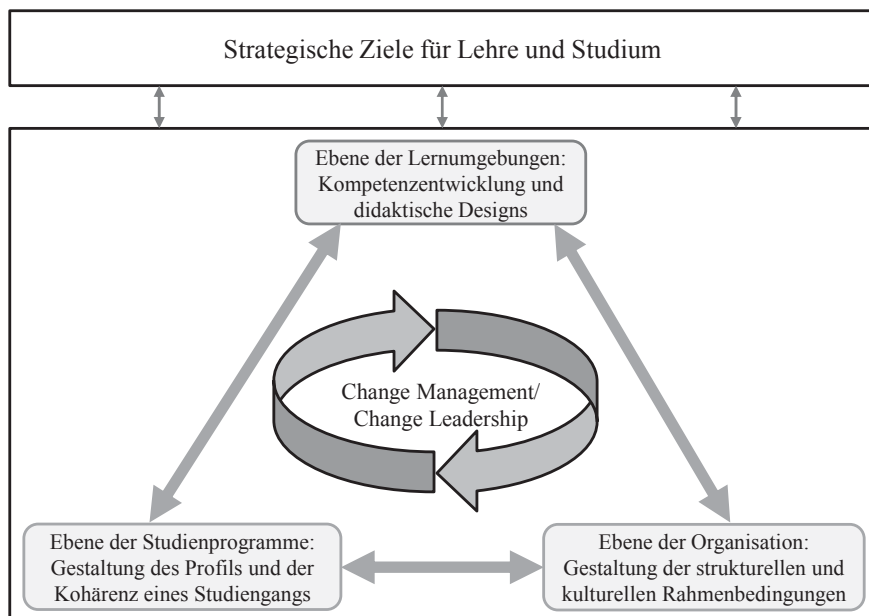


Abbildung 1: Bezugsrahmen der Pädagogischen Hochschulentwicklung
(Quelle: Euler, 2013; auch Brahm, Jenert & Meier, 2010).

Der Bezugsrahmen wird als heuristische Strukturierungshilfe angesehen, welche das Arbeitsfeld der pädagogischen Hochschulentwicklung näher konturiert. Zur Konkretisierung der Aktivitäten benennt der Bezugsrahmen die strategischen Ziele, Gestaltungsfelder und Handlungsprinzipien/-strategien, welche die Arbeit in der pädagogischen Hochschulentwicklung leiten sollen.

Strategische Ziele für Lehre und Studium

Es erscheint zunächst trivial, wenn für einen zentralen Bereich wie Studium und Lehre die Bestimmung und Ausweisung von strategischen Zielen gefordert wird. Es stellt sich die Frage, ob die Studienziele aus den für die Lehrveranstaltungen vorhandenen Lernzielen aggregiert werden könnten. Aus zwei Gründen erscheint dies nicht möglich. Zum einen wird auch heute der Gegenstand einer Lehrveranstaltung häufig nicht über Ziele, sondern über Inhalte strukturiert. Zum anderen ist fragwürdig, ob aus einer Aggregation der Ziele einzelner Lehrveranstaltungen die konsistente Ausweisung eines Leitbilds für Lehre und Studium oder für den ‚idealen‘ Absolventen eines Studiengangs generiert werden kann. Die Entwick-

lung und Ausweisung strategischer Ziele für Lehre und Studium erfordert mehr als eine einfache Aggregation.

Auf welche Aspekte sollte sich die Entwicklung von strategischen Zielen beziehen? Die strategischen Ziele adressieren die Leitideen für die Gestaltung von Lehre und Studium an der jeweiligen Hochschule. Über die Strategie bezieht die Hochschule eine grundlegende Position, beispielsweise zum Verhältnis zwischen Beschäftigungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung, von Karriereorientierung und gesellschaftlicher Verantwortung, oder von Wissenschaftlichkeit und Praxisnähe. Zudem transportieren strategische Ziele Erwartungen an die Lehrenden der Hochschule, auch im Verhältnis zu anderen Handlungsfeldern wie beispielsweise der Forschung. Letztlich bieten sie damit eine Entscheidungshilfe, welche lehrbezogenen Initiativen kurz- bzw. mittelfristig als prioritär beurteilt werden.

Strategische Ziele nehmen nicht nur unterschiedliche Bezugspunkte auf, sondern können zudem auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen formuliert sein. In der allgemeinen Form können sie den Charakter einer Vision oder eines Leitbilds besitzen, in einer konkreteren Ausprägung referenzieren sie auf abgegrenzte strategische Einheiten wie beispielsweise einen Fachbereich oder eine Disziplin (z. B. Cordes, 2001; Roland, 2001; Boos, Grubendorfer & Mey, 2013).

Ebene der Lernumgebungen

Auf dieser Ebene stehen zunächst die Schwerpunkte der traditionellen Hochschuldidaktik im Vordergrund, die didaktische Kernfragen wie u. a. die Bestimmung von Lernzielen, Diagnose von Lernvoraussetzungen, den variantenreichen Einsatz von Lehr-/Lernmethoden, das valide Prüfen und die lernförderliche Interaktionsgestaltung zwischen Lehrenden und Studierenden adressiert. Unabhängig von diesen unverändert bedeutsamen Aspekten beziehen sich die Professionalisierungsansprüche an Lehrende angesichts der steigenden Herausforderungen aktuell auch auf weiterführende Zielsetzungen. Beispielsweise beziehen sich neuere Überlegungen auf die Ansprache bisher kaum erreichter Zielgruppen, so beispielsweise in die Hochschule neu eintretende Professoren/-innen (Wildt, 2013). Dies ist beispielsweise über spezifische Einführungsprogramme möglich (Wild, Becker, Stegmüller & Tadsen, 2010). In diesem Zusammenhang werden auch vermehrt Mentoring-Angebote genutzt, um beispielsweise erfahrene Lehrende in die hochschuldidaktischen Entwicklungsprozesse einzubinden. Gleichsam bedeutsam ist auch die Frage nach dem Stellenwert von Forschung und Lehre aus Sicht der Lehrenden. Für viele Lehrende stellt sich die Frage, wie viel Zeit und Energie sie mit Blick auf die häufig eher forschungsorientierten Anforderungen in Berufungsverfahren in die Lehre investieren sollen (Schmitt et al., 2004). In Verbindung mit Initiativen auf der Ebene der Studienprogramme stellt

sich auch die Frage, wie aussercurriculare Lerngelegenheiten und studienbegleitende Prüfungsformen (z. B. Portfolio, Projektarbeiten, Campus-Credits) gestaltet werden können.

Ebene der Studienprogramme

Auf der Ebene der Studienprogramme bekommen die in Vision, Leitbild und Strategie formulierten Vorstellungen über ein hochwertiges Studium bzw. den ‚idealen‘ Absolventen/die ‚ideale‘ Absolventin eine konkrete Gestalt. Dabei geht es zum einen darum, dem Programm eine kohärente Struktur zu verleihen, bzw. umgekehrt, die in den einzelnen Kursen verfolgten Ziele auf einen Gesamtrahmen auszurichten. Systematischen Programmentwicklungsprozessen stellt sich u. a. die Frage, wie übergeordnet formulierte (strategische) Ziele in das Studienprogramm aufgenommen und dort konkretisiert werden können (Brahm & Jenert, 2013; Brahm, 2013). Zu klären ist dabei, welches spezifische Profil das Programm gegenüber vergleichbaren Angeboten anderer Hochschulen auszeichnen soll. Weiterhin besteht eine besondere Herausforderung darin, die Ziele der im Programm angebotenen Lehrveranstaltungen auf die Programmziele zu beziehen und mit validen Prüfungen zu verbinden (Biggs, 2003). Im Rahmen studienorganisatorischer Entscheidungen (u. a. Zulassungsregeln, Modulzuschnitte, Kohärenz der Lehrveranstaltungen, Balance von Breite und Tiefe, Pflicht- und Wahlkursen) kommt es insbesondere darauf an, die Lehrenden in lebendige Abstimmungs- und Kommunikationsprozesse einzubinden (Jenert, 2011; Jenert, 2012).

Ebene der Organisation

Auf dieser Ebene werden übergreifende Fragestellungen aufgenommen, die sich einerseits auf die strukturelle Verankerung der lehr- und studienbezogenen Aktivitäten in der Aufbau- und Ablauforganisation der Hochschule richten. Sie konkretisieren die Vorstellungen über die erstrebenswerten Prozesse und Ergebnisse eines Studiums sowie die Rahmenbedingungen, unter denen das Studieren an der Hochschule gefördert wird. Andererseits werden auf dieser Ebene jene Aktivitäten adressiert, die einen potenziellen Einfluss auf die Lehr- und Lernkultur in der Hochschule besitzen. So strebt beispielsweise Barnett (2011) nach Lernkulturen, in denen Studierende ihr Studium mit Neugier, Passion, Intensität und Interesse verfolgen. Andere Beschreibungen erfolgen über Kontrastbilder – angestrebt werden Studierende, die nachdenken und nicht nachreden, die Ansätze des so genannten „Deep Learning“ im Studium anwenden, anstelle von „Surface Learning“-Ansätzen (Drew & Watkins, 1998; Hall, Ramsay & Raven, 2004), im Studium ihr Denken entwickeln und nicht das Wiedergeben von Gedachtem opti-

mieren, die sich zu farbigen Persönlichkeiten und nicht über begradigte Lebensläufe entwickeln.

Auf der Ebene der Organisation wird nicht zuletzt über die materiellen und personellen Infrastrukturen entschieden, die zur Erreichung der Ziele bereitgestellt werden (z. B. personelle Ressourcen in den Bereichen Studienprogrammentwicklung, Qualitätsentwicklung, Faculty Development, Hochschuldidaktik). Dazu zählen neben ermöglichenden auch regulierende Instrumente wie beispielsweise die Vorgabe von lehrbezogenen Kompetenzen, die im Rahmen von Habilitations- oder Berufungsverfahren geprüft werden. Ferner werden hier die studienorganisatorischen bzw. curricularen Komponenten bezeichnet, über die insbesondere die außerfachlichen Studienziele erreicht werden sollen. So können – wie beispielsweise an der Universität St. Gallen – eigene Studienbereiche wie ein ‚Kontextstudium‘, ein ‚Studium generale‘ oder ein ‚begleitetes Selbststudium‘ in der Studienarchitektur vorgesehen sein. Oder es werden Regeln über die Komplexität von Modulen, die Zahl von Prüfungen oder die Zahl von parallel belegbaren Lehrveranstaltungen vorgegeben.

Change Management und Leadership

Der gewählte Terminus der Pädagogischen Hochschulentwicklung impliziert bereits die Unterlegung eines kontinuierlichen Veränderungsprozesses. Dies führt zu der Frage, wie diese Prozesse durch Change Management / Leadership gesteuert bzw. geführt werden. Mit dieser Frage öffnet sich das weite Theorie- und Erfahrungsfeld der Organisationsentwicklung, wobei sich im Kontext von Hochschulen bzw. von Innovationen in Lehre und Studium viele der dort erörterten Dimensionen in spezifischer Weise stellen. Hochschulen werden zumindest im mitteleuropäischen Kulturkreis zumeist als ‚lose gekoppelte‘ Expertenorganisation mit einer kollegialen Kultur verstanden, in denen Professoren/-innen ein hohes Maß an Freiheit, nur wenige Regelvorgaben sowie eine geringe Umsetzungskontrolle genießen (Weick, 1976; Mintzberg, 1979; McNay, 1995; Hölcher, Suchanek & Langenbeck, 2011).

Anforderungen von Lehre und Studium stehen in Konkurrenz zu anderen Handlungsfeldern, insbesondere der Forschung. Professoren/-innen sind in unterschiedliche Loyalitäten eingebunden, so insbesondere der eigenen Hochschule sowie der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin (Jenert, 2014). Vor diesem Hintergrund erhält das Change Management / Leadership an Hochschulen eine spezifische Einrahmung. Für die pädagogische Hochschulentwicklung ist in diesem Zusammenhang besonders relevant, wie es gelingen kann, Engagement und Bereitschaft von Lehrenden zur Gestaltung von Innovationen in Lehre und Studium zu fördern (Fullan, 1993). Dazu gehört die Identifikation von spezifischen Themen und Anreizen, mit denen sich Lehrende im Rahmen einer strategischen Initiative

motivieren lassen. Neben diesen personenbezogenen Fragen geht es bei Change Management / Leadership auch um die organisationalen Konstellationen, die lehrbezogene Veränderungen fördern oder behindern können. Dabei stellt sich unter anderem die Frage, von welcher Stelle aus Veränderungsprozesse wirkungsvoll angestoßen und in welchem Zeithorizont Lehrinnovationen implementiert werden sollen und können. Zu beachten ist auch, dass Veränderungsinitiativen an Hochschulen aktuell häufig durch externe Impulse induziert werden (z. B. Auflagen durch Akkreditierungen, finanzielle Restriktionen). Dabei ist nicht nur zu klären, wer an der Strategieentwicklung beteiligt werden soll, sondern auch in welchen Rollen und Verantwortlichkeiten die Beteiligten einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Lehre leisten können. Schlussendlich geht es auch darum, die notwendigen Ressourcen sicherzustellen. Dabei sind insbesondere die spezifischen Organisations- und Gremienstrukturen an Hochschulen (z. B. im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung) zu berücksichtigen.

Fazit: Ein pädagogischer Ansatz zur Organisationsentwicklung

Pädagogische Hochschulentwicklung verbindet als Konzept verschiedene bestehende Stränge der Lehr- und der Organisationsentwicklung an Hochschulen. Dabei nimmt sie für sich in Anspruch, den organisationalen Besonderheiten der Hochschule als Lern- und Arbeitsort gerecht zu werden. Dies bedeutet unter anderem, Veränderungsmanagement im akademischen Umfeld zu betreiben (siehe hierzu insbesondere die Beiträge des Teils „Change Management und Leadership“ in diesem Band) wie auch, den Besonderheiten des Lernhandelns Studierender gerecht zu werden. Ansätze, die in anderen Bereichen, beispielsweise betrieblichen oder schulischen Kontexten, entwickelt und erprobt wurden, sind dementsprechend hinsichtlich ihrer Passung auf die Spezifika von Hochschulen hin zu überprüfen und zu adaptieren.

Literatur

- Barisonzi, J. & Thorn, M. (2003). Teaching Revolution: Issues in Interdisciplinary Education. *College Teaching*, 51 (1), 5-8.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), 12-25.
- Becher, T. (1981). Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies in Higher Education*, 6 (2), 109-122.
- Becher, T. (1987). The Disciplinary Shaping of the Profession. In B. R. Clark (Hrsg.), *The Academic Profession* (S. 271-303). Berkeley: University of California Press.
- Betts, M. & Smith, R. (1995). *Developing the Credit-based Modular Curriculum in Higher Education: Challenges, Choice, and Change*. London: Routledge Falmer.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (2. Aufl.). Maidenhead: Open University Press.

- Bloch, R. (2004). Flexible Studierende. *die hochschule*, 2004 (2), 50-63.
- Bloch, R. (2007). Flexibel studieren? Konsequenzen der Studienreformen für die studentische Praxis. *die hochschule*, 2007 (2), 73-87.
- Boos, M., Grubendorfer, C. & Mey, D. (2013). Hochschule als Marke. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 20 (1), 5-15.
- Brahm, T. (2013). Institutionsweite Hochschulentwicklung: Studienprogrammentwicklung als Beispiel für die Gestaltung von Lehr-/Lernkultur an Hochschulen. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen: Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 241-256). Paderborn: Eusl.
- Brahm, T. & Jenert, T. (2013). Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1 (8), 7-14.
- Brahm, T., Jenert, T. & Meier, C. (2010). *Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur: Eine institutionsweite Herangehensweise an lehrbezogene Veränderungsprojekte an Hochschulen* (No. 3). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Brendel, S. (2005). ‚Academic staff development‘, ‚educational development‘ oder doch ‚teacher training‘? Hintergründe und internationale Trends in der Entwicklung von hochschuldidaktischen Maßnahmen. In S. Brendel et al. (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung* (S. 15-38). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Burke, J. (1995). *Outcomes, Learning, and the curriculum: Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications*. London: Routledge Falmer.
- Cordes, J. (2001). Strategisches Marketing an Hochschulen. In J. Cordes et al. (Hrsg.), *Hochschulmanagement: Betriebswirtschaftliche Aspekte der Hochschulsteuerung* (S. 37-62). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005). *Improving Teaching and Learning in Higher Education: A whole institution approach*. Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- Drew, P. Y. & Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: a causal modelling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (2), 173-188.
- Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung: Neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (3), 360-373.
- European Commission (2001). *Communication: making a European area of lifelong learning a reality*. Abgerufen von http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf (2006-10-04).
- Frank, A. (1990). *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus: Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Graus, O. & Welbers, U. (Hrsg.) (2005). *The Shift from Teaching to Learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hall, M., Ramsay, A. & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education*, 13 (4), 489-505.
- Heinrichs, W. (2010). *Hochschulmanagement*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Hölscher, B., Suchanek, J. & Langenbeck, U. (2011). Change Management an Hochschulen. In B. Hölscher, J. Suchanek & U. Langenbeck (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien* (S. 265-276). Wiesbaden: VS Verlag.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G. & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (75, S. 144-170). Weinheim: PVU.
- Huber, L., Olbertz, J. H. & Wildt, J. (1994). Auf dem Weg zu neuen fachübergreifenden Studien. In L. Huber (Hrsg.), *Über das Fachstudium hinaus: Berichte zu Stand und Entwicklung fach-*

- übergreifender Studienangebote an Universitäten (S. 9-47). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Huber, L. & Portele, G. (1981). Entwicklung des akademischen Habitus: Zum Problem der Konzeptbildung in der Hochschulsozialisationsforschung. In I. N. Sommerkorn (Hrsg.), *Identität und Hochschule: Probleme und Perspektiven studentischer Sozialisation* (S. 185-196). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V.
- Jenert, T. (2011b). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit: Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. St. Gallen: Universität St. Gallen, St. Gallen. Abgerufen von <http://www.alexandria.unisg.ch/Publicationen/209857>
- Jenert, T. (2012). Programmgestaltung als professionelle Aufgabe der Hochschulentwicklung: Gestaltungsmodell und Fallstudie. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangsentwicklung* (S. 27-44). Bielefeld: Bertelsmann wbv.
- Jenert, T. (2014). Implementing Outcome-Oriented Study Programmes at University: The Challenge of Academic Culture. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (2), 1-12.
- Jenert, T. & Brahm, T. (2010). „Blended Professionals“ als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 124-145.
- Jenkins, A. & Walker, L. (1994). *Developing Student Capabilities through Modular Courses*. London: Kogan Page.
- Kehm, B. M. & Teichler, U. (2006). Which direction for bachelor and master programmes? *Tertiary Education and Management*, 12 (4), 269-282.
- Keller, H.-J. (2006). Die Modularisierung und der Bologna-Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24, 303-314.
- Klump, M. (2010). Die neuen Akteure im Hochschulmanagement: Hochschulprofessionen. *Hochschulmanagement*, 5 (4), 120-126.
- Knauf, H. (2003). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule: Einführung in das Thema. In H. Knauf & M. Knauf (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen praktisch* (S. 11-30). Bielefeld: Bertelsmann.
- Krüger, E. (2010). *Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen. Eine Evaluationsstudie*. Technische Universität, Dortmund.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985). *Die Kulturen der Fächer. Neue Sammlung*, 25 (3), 314-339.
- Marian, F. (2007). Kompetenzorientierte Planung eines Curriculums: Doktoratsprogramm für Forschung in komplementärer Medizin. In S. Wehr, Ertel, H. (Hrsg.), *Aufbruch in der Hochschullehre: Kompetenzen und Lernende im Zentrum* (S. 77-89). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- McNay, I. (1995). From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. In T. Schuller (Hrsg.), *The Changing University?* (S. 105-115). Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Miller, H. T. & Fox, C. J. (2001). The Epistemic Community. *Administration & Society*, 32 (6), 668-685.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Multus, F. (2005). *Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen: Ergebnisse auf der Basis des Studierenden surveys vom WS 2000/01*. Abgerufen von http://www.uni-konstanz.de/soziologie/ag-hoc/publikationen/PublikatBerichte/Heft45_IdentifizierungFachkulturen.pdf
- Reckenfelderbäumer, M. & Kim, S.-S. (2006). Hochschulmarketing 2010 – Aktuelle Herausforderungen und Marketingansätze für deutsche Hochschulen. In M. Kleinaltenkamp (Hrsg.), *Innovatives Dienstleistungsmarketing in Theorie und Praxis* (S. 181-215). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Roland, F. (2001). Dimensionen des Qualitätsmanagements an Hochschulen. In J. Cordes et al. (Hrsg.), *Hochschulmanagement* (S. 103-121). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

- Schmitt, T., Arnhold, N. & Rude, M. (2004). *Berufungsverfahren im internationalen Vergleich*. Gütersloh: CHE.
- Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.). (2009). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: wbv.
- Schultheis, F., Cousin, P.-F. & Roca i Escoda, M. (2008). *Humboldts Alptraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz: UVK.
- Stegemann, T. (2007). *Bologna-Prozess vorerst gescheitert?* Telepolis, 2007. Abgerufen von <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/26/26875/1.html>
- Välimaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, 36 (2), 119-138.
- Webler, W.-D. (2005). Modellhafter Aufbau moderner Studiengänge: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. In U. von Holdt & C. Stange (Hrsg.), *Qualitative Aspekte von Leistungspunkten: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen* (S. 17-39). Bielefeld: UVW.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62 (4), 377-396
- Wild, E., Becker, F., Stegmüller, R. et al. (2010). Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Ressource Management von Hochschulen. *Hochschulmanagement*, 5 (4), 89-104.
- Wildt, J. (2004). Vom Lehren zum Lernen. In B. Berendt, B. Szczyrba, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. A 3.1). Stuttgart: Raabe.
- Wildt, J. (2005). Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. In S. Brendel (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung – Strategien und Konzepte im Vergleich* (S. 87-104). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2013). Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (S. 214–226). Paderborn: Eusl.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre*. Köln.
- Witte, J. K. (2006). *Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*. Enschede: CHEPS/UT.
- Young, M. (1995). Modularization and the Outcomes Approach: Towards a Strategy for the Curriculum of the Future. In J. Burke (Hrsg.), *Outcomes, Learning, and the curriculum: Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications* (S. 169-181). London: Routledge Falmer.

Pädagogische Hochschulentwicklung
Von der Programmatik zur Implementierung
Brahm, T.; Jenert, T.; Euler, D. (Hrsg.)
2016, VIII, 350 S. 40 Abb. in Farbe., Softcover
ISBN: 978-3-658-12066-5