

Klages, Benjamin; Reinders, Stefan

## Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende?

*Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]:  
Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ;  
Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 159-174*



Quellenangabe/ Reference:

Klages, Benjamin; Reinders, Stefan: Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? - In: Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 159-174 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114402 - DOI: 10.25656/01:11440

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114402>

<https://doi.org/10.25656/01:11440>

in Kooperation mit / in cooperation with:



### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Benjamin Klages  
Marion Bonillo  
Stefan Reinders  
Axel Bohmeyer (Hrsg.)



# Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell  
Studierender nutzen

# Gestaltungsraum Hochschullehre

Benjamin Klages  
Marion Bonillo  
Stefan Reinders  
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

# Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell  
Studierender nutzen

Budrich UniPress Ltd.  
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase – Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.



Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\_innen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388714>)  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

**ISBN 978-3-86388-714-8**  
**DOI 10.3224/86388714**

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>  
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – [www.buchfinken.com](http://www.buchfinken.com)  
Printed in Europe

# Inhalt

Vorwort .....	9
---------------	---

Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo .....	11
---	----

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen Andrä Wolter/Ulf Banscheraus .....	17
---	----

## Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen..... 37

Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“ Ralf Quindel.....	39
--	----

Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen Kai Schmidt .....	59
--	----

Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung Birgit Szczyrba/Timo van Treeck .....	73
--	----

Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla .....	85
--	----

Differente Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre Karsten Krauskopf/Carmen Zahn.....	105
--	-----

Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen Gabi Reinmann .....	121
Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung Björn Kiehne .....	139
<b>Hochschullehrentwicklung – exemplarische Konkretionen.....</b>	<b>157</b>
Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? Benjamin Klages/Stefan Reinders .....	159
Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe Benjamin Klages/Marion Bonillo .....	175
Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen Anja Walter .....	193
Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge Nadine Bochert/Stefan Bestmann .....	211
Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind Nino Ferrin/Benjamin Klages/Nadine Bochert .....	227
Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Marion Bonillo .....	239

Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr- Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Laura Fricke/Lena Zeller.....	253
Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann .....	267
Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen Anja Lull .....	279
<b>Autor_innenverzeichnis .....</b>	<b>295</b>





## Vorwort

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 untersucht, finden sogenannte nicht-traditionell Studierende – also Studierende, die die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang nicht erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren – keine Erwähnung. Der weitaus größte Teil der Student\_innenschaft hat laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die allgemeine Hochschulreife erworben (83 Prozent), 12 Prozent verfügen über die Fachhochschulreife und vier Prozent über die fachgebundene Hochschulreife. Nur ein Prozent der Studierenden wurden auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikationen zum Studium zugelassen.<sup>1</sup> Doch diese Situation wird sich zukünftig verändern, da aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen (als Beispiel kann hier der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom März 2009 dienen) zu erwarten ist, „dass in Zukunft vermehrt Studierende an die Hochschulen gelangen, denen ein Studium bisher nicht möglich war oder die vom Studium abgehalten wurden, weil sie Schwierigkeiten sahen, ein Studium mit ihren sonstigen Verpflichtungen zu vereinbaren“.<sup>2</sup>

Wenn im Kontext des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, die Integration neuen wissenschaftlichen Wissens in die Praxis und die Öffnung der Hochschulen für eine heterogene Student\_innenschaft thematisiert werden, geraten speziell diese nicht-traditionell Studierenden in den Fokus. Sie sind zwar in hohem Maße Kontextbedingungen ausgesetzt, die das Studieren erschweren (das Problem der Vereinbarkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studentischen Verpflichtungen) und die – verschiedenen Studien zufolge (vgl. z.B. Heublein et al. 2010; Berthold et al. 2011) – einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen. Aber letztlich schließen sie ihr Studium ebenso häufig erfolgreich ab wie traditionell Studierende. Das gilt auch für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Als Erklärung hierfür könnten die – sogar in den oben genannten Studien belegten – spezifischen Potenziale wie die ausgeprägte

---

1 Vgl. Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 54.

2 Ebd. S. 55.

Zielorientierung und Selbstorganisation sowie die hohe Eigenmotivation der Studierenden herangezogen werden.

In diesem Sammelband finden sich nun Texte, die aus verschiedenen Perspektiven – aber stets mit Blick auf die Zielgruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden – die hochschuldidaktischen Potenziale und Herausforderungen der bildungspolitischen Prämisse des „lebenslangen Lernens“ beleuchten. Es werden damit zentrale Ergebnisse der ersten Förderphase des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von der Europäischen Union und vom Europäischen Sozialfond geförderten Hochschulentwicklungsprojekts „Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) publiziert, sowie Beiträge von Autor\_innen, die daran anschließend weiterführende Perspektiven thematisieren.

Seit April 2015 befindet sich das Projekt in nun neuer personeller Besetzung in der zweiten Förderphase. Beide Phasen knüpfen an konkrete und langjährige Erfahrungen der Hochschule an: Etwa 10 Prozent der Studierenden der KHSB haben keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, ein Anteil, der weit über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die in mittlerweile über zwanzig Jahren gewonnene Expertise in der Ausbildung sogenannter nicht-traditionell Studierender war die Grundlage für die im Rahmen des Projektes angestrebte (Weiter-)Entwicklung und (Neu-)Konzeptualisierung innovativer berufsbegleitender Studienarrangements an Fachhochschulen. Dem multiprofessionellen Team der ersten Förderphase sei an dieser Stelle ein besonderer Dank für das Gelingen des Projekts ausgesprochen, namentlich: Dr. Marion Bonillo, Nadine Bochert, Benjamin Klages, Anja Lull und Stefan Reinders sowie den Studentischen Mitarbeiter\_innen Nicole Ehmcke, Sebastian Huck, Ulrike Krüger, Claudia Reichenbach und Lena Zeller. Zudem gilt der Dank der ehemaligen Präsidentin der KHSB, Professorin Dr. Monika Treber, die das Hochschulentwicklungsprojekt vonseiten der Hochschulleitung tatkräftig unterstützt hat.

Berlin im August 2015

Professorin Dr. Claudia Schacke und Professor Dr. Axel Bohmeyer  
(Professorale Projektleitung)

# Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende?

Benjamin Klages/Stefan Reinders

## 1 Neue Räume fordern neue Orientierungsanstrengungen

Der Europäische Hochschulraum ist seit einiger Zeit in Aufruhr. Die Unterzeichnung der gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister in Bologna im Jahre 1999 hat dazu einen formalen Rahmen und einen bedeutsamen Bezugspunkt gesetzt, dessen Impulse eine folgenreiche Dynamik ausgelöst haben.

Wir bekräftigen, dass wir einen lernerzentrierten Ansatz fördern wollen, der sich durch innovative Lehrmethoden auszeichnet, die Studierende als aktive Bildungsteilnehmer einbeziehen. Zusammen mit Hochschulen, Studierenden und Hochschul-Mitarbeitern fördern wir ein unterstützendes und motivierendes Arbeits- und Lernumfeld.

So wird es im Bukarester Kommuniqué (2012), der Verlautbarung der Bologna-Folgekonferenz, als Schwerpunkt für Entwicklungsaktivitäten im Zeitraum 2012 bis 2015 reformuliert und als bildungspolitische Forderung an die Hochschulen adressiert. Damit gerät ein in der aktuellen Debatte um Lehre und Studium an Hochschulen bisher eher am Rande berücksichtigter Aspekt ins Blickfeld: ein für Lehrende motivierendes Arbeits- und Lernumfeld. Wenn das Lehrhandeln herkömmlich mit geringem Reputationsgewinn verbunden und angesichts vielfältiger Rollenanforderungen an Lehrende häufig nicht im Zentrum von Professionalisierungsbemühungen von Hochschullehrenden steht, braucht es Aufmerksamkeit für ein „lernförderliches“ hochschulisches Umfeld als Voraussetzung für Vergewisserung auf und Auseinandersetzung mit Lehren als einer zentralen Aufgabe für Lehrende. Wie kann ein solches Arbeits- und Lernumfeld für Lehrende in Hochschulen – sowohl in ihrer eigentlichen Rolle als Lehrende, aber eben auch als Lernende – aussehen? Bezugspunkt unserer Überlegungen sind Erfahrungen im Kontext des Hochschulentwicklungsprojektes PONTs.

## 2 Zur professionellen Hochschullehre

Lehren passiert nicht isoliert, es ist wesentlich an Lernen gebunden, und als akademisches Lehren an Hochschulen lässt es sich als Dreigestirn aus Lehre,

Lernen und Forschung bestimmen (hierzu auch Reinmann im Band). An Hochschulen scheint jedoch gemeinhin das Verhältnis von Lehre zu Forschung und nun zusätzlich zum Lernen von Konkurrenz zueinander oder zumindest von einem Ungleichgewicht geprägt. Nachdem traditionell vor allem Forschung für Hochschullehrende Reputation und Förderung versprach, rückt mittlerweile zunehmend das Lernen und vor allem dessen Ergebnis – spätestens seit dem populären Postulat des Wandels vom Lehren zum Lernen – in den Fokus der Aufmerksamkeit an akademischen Bildungsstätten. Die eingangs zitierte Forderung im Bukarester Communiqué deutet entsprechend auf ein Verständnis von Lehren hin, dass es eher als konkrete Methode oder Rahmung versteht denn als eigene, immer wieder neu herzustellen Handlung in einem interaktiven Geschehen.

Diese Gewichtung wird auch in den einschlägigen bildungspolitischen Förderlinien sichtbar, so auch im „Qualitätspakt Lehre“, dem aktuell wohl größten politischen „Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ in Deutschland. So fällt auf, dass „da von „mehr Qualität in der Lehre“ die Rede ist, aber nicht von Didaktik“ (Reinmann 2014: 1). Das gewinnt an Bedeutung wenn man weiß, dass in einer Tradition des Nachdenkens über Lehren und Lernen Didaktik seit dem 17. Jahrhundert mit Comenius als Lehrkunst verstanden werden kann (vgl. Raithel et al. 2009) und sich seitdem als wissenschaftliche Disziplin etabliert hat. Dabei steht das Handeln von Lehrenden in einem Lehr-Lerngeschehen und die dezidierte, grundsätzliche Vergewisserung darüber, was, wie und warum es getan wird im Zentrum dieses Nachdenkens (vgl. Klafki 1954). In dieser Tradition – und gleichzeitig konzeptionell bestimmter – bündelt Didaktik aktuell erziehungswissenschaftlich verstanden begrifflich das Moment, in dem

Lehrerhandeln vor dem Hintergrund eigener (antizipierter) Praxis in seinen Strukturmerkmalen, seiner institutionellen Bedingtheit, seinen Funktionen und Wirkungen zu fokussieren und gedanklich zu bearbeiten [ist], ohne den eigenen, durch Erfahrung, Ausbildung und Sozialisation gestützten und deshalb eingefahrenen „Choreographien“ vorschnell zu erliegen (Terhart 2008: 15).

Didaktik dient so auch der Vergewisserung über das eigene Tun, im Sinne des lehrenden Handelns, im Zusammenhang der vielfältigen Bedingtheiten als Reflexion auf bspw. aktuelle hochschulische Modernisierungsansprüche und den darin enthaltenen Zuschreibungen von dem, was hochschulische Bildung zu leisten hat – ein Beispiel wäre hier das Schlagwort von „Bildung als Generallösung“ (Ricken 2006: 16). Eine eingehende Betrachtung der Reformdebatte der letzten Jahre zeigt demgegenüber eine sowohl begriffliche als auch konzeptionell zunehmend selbstverständliche Nähe des Diskurses um Qualität von Lehren und Lernen. Der mit den Stichworten Qualität, Qualitätsentwicklung und -sicherung einhergehende Verweiszusammenhang folgt

nun einer tendenziell neuartigen Steuerungsvorstellung, die Prinzipien aus unternehmerischen Handlungszusammenhängen in den akademischen Bereich überträgt (hierzu auch Schmidt im Band). Mit der zunehmenden Forderung nach und Förderung von methodisierten, handlungsorientierten Standards im Sinne einer „Lehrtechnologie“ soll im besten Fall eine Professionalisierung der Hochschullehre erreicht werden. Dieses Streben wird allerdings zurückgewiesen, wenn in der Diskussion darum kritisch bemerkt wird, dass das modische Schlagwort „professionell“ in dieser Deutung eine begriffliche Pervertierung darstellt: „Denn Professionalisierung bezieht sich hier nicht auf die eigenlogische Rationalität von Forschung und Lehre, sondern dient als Chiffre für eine Rationalitätssteigerung in ökonomisch-administrativer Hinsicht“ (Stock/Wernet 2005: 7). Im Sinne der Tradition der Bildung durch Wissenschaft – durchaus noch ein verbreiteter Anspruch an akademisches Lernen und vor allem auch Lehren – wird vielmehr die Bedeutung besagter Eigenlogik hervorgehoben. Sie steht dann der Tendenz zur ökonomisch-administrativen Rationalitätssteigerung im Kern entgegen, denn jene droht durch Standardisierung eine bildungstheoretisch zielführende Vergewisserung auf je eigenes Handeln im Gestaltungsraum Hochschullehre zu behindern.

## 2.1 Momente pädagogischer Reflexion

Davon ausgehend, dass „die Genese wissenschaftlichen Wissens [...] ebenso wenig einem planbaren Kalkül [gehört] wie Lern- und Studienprozesse überhaupt“ (Klingovsky 2012: 60), soll hier die Aufmerksamkeit nun in einer Weise auf hochschulische Lehre gerichtet werden, die diese als akademisch orientierte pädagogische Handlung versteht. Akademisches Tun wird dabei aufgefasst als spezifischer, aber zugleich vielfältiger Umgang mit Wissen, nämlich im Kern als dessen Genese, Aneignung und Vermittlung (vgl. Clark 1983), was nicht per se pädagogisch verstanden werden muss. Das Pädagogische daran wird wiederum erst dann sichtbar, wenn diese Umgangsformen bewusst als solche gedeutet und beschrieben werden. Was banal zu klingen scheint, ist dann bedeutsam, wenn berücksichtigt wird, dass mit diesem Schritt hochschulisches Lehren und Lernen pädagogische Fachlichkeit – und damit über bestimmte Begriffe und entsprechende Aufmerksamkeitsfoki – eine zusätzliche und durchaus andere Differenzierung erfahren, sowohl in der reflexiven Analyse als auch der unmittelbaren Ausgestaltung des Feldes. Es ist also weniger die empirisch unter Umständen belegbare „Verschulung“ der Hochschullehre (bspw. Kühl 2011), die diese als pädagogischen Zusammenhang erkennbar werden lässt, als vielmehr der systematische, fachliche Blick darauf, mit dem „das Pädagogische erst durch eine symbolische bzw. semantische Ordnung strukturiert, [und ...] sein Sinn als Pädagogisches erst konstituiert wird und erscheinen kann“ (Wimmer 1996: 421). Traditionell liegt es

nicht unbedingt nah, Lehren und Lernen an der Hochschule derart zu begreifen (vgl. Huber 1999). Die Debatte um einen „lernernendenzentrierten Ansatz“, der sich durch „innovative Lehrmethoden“ auszeichnet und „Studierende als aktive Bildungsteilnehmer einbeziehen“ soll (vgl. Bukarest-Kommuniqué 2015), bietet jedoch Notwendigkeiten und Potenziale zur Vergewisserung durch geeignete, durchaus neue fachliche Orientierungen. Ein Professionalisierungsanspruch an Hochschullehre kann dabei ebenso gut wissenschaftlich abgeleitet und begründet werden wie ökonomisch. So können analytische und konzeptuelle Differenzierungen sozial- und erziehungswissenschaftlicher Provenienz in dessen Ausgestaltung wirksam werden, die der oben beschriebenen Idee von Qualität in der Lehre konträr entgegenstehen. Konzepte pädagogischer Professionalität<sup>1</sup> beschreiben besonders bedeutsame, für gelingendes Lehrhandeln relevante Momente.<sup>2</sup> Sie verweisen z.B. auf

- die Notwendigkeit, sich mit vielschichtigen Anforderungsstrukturen der beruflichen Praxis auseinanderzusetzen und eine eigene Lehrendenidentität auszubilden (vgl. Terhart 2001). Vor dem Hintergrund der relativ diffusen Strukturen der Ausbildung zum Hochschullehrenden bedarf es also u.a. einer möglichst reflektierten Sicht auf die Auswirkungen von geschlechts- und fachspezifischen Kulturen für die je eigenen Arbeits- und Entwicklungsbedingungen in der Hochschullehre (vgl. Schaeper 2008).
- Eine spezifische Beziehungspraxis, d.h. ein professionelles Arbeitsbündnis (vgl. Oevermann 1996) zwischen Lehrenden und Lernenden. Auf dieser Grundlage ist eine didaktische Gestaltung von Lehrprozessen zuvorderst an gelingendem Lernen und dafür an den Voraussetzungen von Lernenden bzw. Studierenden zu orientieren. Daran knüpft die hochschulpolitische und -didaktische Forderung des „Shift from Teaching to Learning“ (bspw. Welbers et al. 2005/Szczyrba 2005) an.
- Den schöpferischen Umgang mit Fehlerpotenzialen und Ungewissheit (vgl. Stichweh 1994) sowie den Folgen des eigenen Lehrhandelns. Dieser Aspekt berücksichtigt die Tatsache, dass es zwar einen reichen Fundus an abstraktem Wissen zum Funktionieren pädagogischer Set-

---

1 In Abgrenzung zu Professionalität beschreibt Professionalisierung allgemein die Entstehung und Entwicklung von Berufen. Dabei werden in der Regel die Begriffe Beruf und Profession synonym verwendet. Allerdings bestehen auch innerhalb dieser Begriffe Abstufungen, welche zwischen Ausbildungsberufen, semiprofessionellen Berufen und akademischen Professionen unterscheiden (Dewe/Radtke 1991).

2 Im Nachfolgenden finden sich einige überarbeitete Auszüge aus dem Aufsatz „Kollegiale Lehrkulturentwicklung. Aktivierung kooperativer Entwicklungs- und Problemlösungskapazitäten“ (vgl. Klages/Schmidt/Reinders 2013).

tings gibt, jedoch Kausalzusammenhänge in sozialen Interaktionen im Grunde nicht feststellbar sind. So verstehen pädagogisch reflektierte Praxishandbücher (bspw. Winteler 2011) Didaktik weniger als eine Technik zur Erzeugung von Lerneffekten, sondern mehr als Handlungspraxis mit Orientierungspotenzial für Lehr-Lernzusammenhänge.

- Den ausbalancierenden, produktiven Umgang mit unumgehbaren, paradoxen Anforderungsstrukturen (vgl. Schütze 1996), denen Lehrende bspw. in der ambivalenten Studieneingangsphase, in der „zur gleichen Zeit eine pädagogische Entwicklungsaufgabe und eine soziale Selektionsaufgabe“ (Kossack 2012) umgesetzt werden müssen, gegenüberstehen.

Die hier formulierten Merkmale pädagogischer Professionalität beziehen sich im Kern auf die These der „Nicht-Technologisierung“ (Luhmann/Schorr 1982) professioneller Praxis. Erziehungswissenschaftlich kann man diese weniger als „mangelbehaftet“ sondern vielmehr als spezifisches Strukturmoment der pädagogischen Aufgabe (vgl. Tenorth 1989) verstehen. Es steht zwar umfassendes und elaboriertes Fachwissen über das pädagogische Geschehen zur Verfügung, gleichzeitig formieren sich soziale Situationen – wie es Lehr-Lernzusammenhänge per se sind – nie gänzlich vorherseh- oder gar steuerbar. Es „bleibt ein Rest, der nicht Wissen ist und werden kann und dessen Verhältnis zum Wissen unklar ist.“ (Wimmer 1996: 425). Mit diesem „Nicht-Wissen“ und dem Lernenden als ‚unverfügbar anderen‘ umzugehen und dies als konstitutive Elemente pädagogischer Handlungen zu begreifen, ist ein genauso wesentlicher Bestandteil pädagogischer Professionalität wie der Zugang zum fachlich orientierten Denken und Handeln (vgl. ebd.). Sich dieses Zusammenspiels von Möglichkeiten und Nicht-Möglichkeiten zu vergegenwärtigen sowie einen ausbalancierenden, produktiven Umgang damit zu entwickeln, können das reflexive Potenzial einer professionellen pädagogischen Handlungspraxis in der Lehre bilden.

Derartige Reflexion kann am ehesten in kollegialen Arbeitszusammenhängen gelingen, darauf weisen Studien der Schul- und Unterrichtsforschung hin. Denn dort kann „eine radikale Perspektivierung des Wissens“ provoziert werden, die sowohl fachliche Standpunkte und Sichtweisen der lehrenden Kolleg\_innen auf „das eigene berufliche Tun“ sichtbar werden lässt als auch handlungspraktisches und abstrahiertes Wissen in ein kritisches Verhältnis setzt (Reh 2004). Reflexivität bezieht und materialisiert sich dabei am Handeln der einzelnen Akteur\_innen und ihrer Bezugnahme aufeinander, so wie auf ein geteiltes Drittes als Brennpunkt gemeinsamer Aufmerksamkeit – nämlich die gelingende Ausgestaltung von Lehre in Hinblick auf Lernen. Ein kollegial reflektierender Blick auf die konkrete Gestaltungspraxis macht zum einen individuelle Entscheidungen sowie zum anderen strukturell-organisatorische Rahmungen und ihre Verbundenheiten deutlicher erkenn- und damit



veränderbar (vgl. Göhlich 2010). Professionalisierung dieser Manier bündelt dabei das Potenzial einer Professionalisierung des unmittelbaren sozialen Kontextes (vgl. Reh 2004), in dem auch die Lehrenden zu aktiven Bildungsteilnehmer\_innen in ihrem Lern- und Arbeitsumfeld werden können.

## 2.2 Souveränität in Autonomie und Kollegialität

Hochschulen sind, ähnlich wie Schulen, mit ihren flachen Hierarchien, dezentralen Fachebenen und einer relativ schwachen Organisationsspitze als Expertenorganisationen mit einer „losen Kopplung“ (Weick 1976) zu charakterisieren (vgl. Nickel/Zechlin 2005), so dass Hochschullehrende weitgehend eigenständig gegenüber der Organisation Hochschule agieren können. Der institutionell gebotenen hohen Autonomie steht eine deutlich engere Bindung der Lehrenden an die fachwissenschaftliche Gemeinschaft gegenüber (bspw. Weick 1976; Münch 2010). Sowohl die Korporation der Professor\_innen in der akademischen Selbstverwaltung – als wesentlicher Entscheidungsort zur programmatischen Gestaltung von Lehre und Forschung – als auch ihr Agieren im Zusammenhang der Fachgesellschaften, lassen sich als im Modus selbstregulierenden Handelns beschreiben. Diese Selbstorganisation der in der Wissenschaft Tätigen zeichnet sich dabei durch die „Balance [zwischen] besonderer Prämierung von kreativer Leistung und gleichzeitige Anerkennung normaler Qualität sowie Duldung von Abweichung aus. Das gilt ebenso für die akademische Lehre“ (Münch 2010: 48). Die dafür notwendige, verantwortungsvolle Beteiligung am akademischen Geschehen fordert also ein hohes Maß an Interaktion der Beteiligten, sei es in der Gremienarbeit, die Teilnahme an Veranstaltungen der wissenschaftlichen Fachcommunity oder in Form von Forschung und Publikationen, oder eben in der Lehre.

Autonomie in der Hochschullehre meint also weniger Handeln in Isolation als vielmehr eine historisch begründete, weitestgehende „Unbedingtheit“, eine Unabhängigkeit von ökonomischen und anders gelagerten Interessen und zwar insofern, als das

über die sogenannte akademische Freiheit hinaus eine unbedingte Freiheit der Frage und Äußerung, mehr noch: Das Recht, öffentlich auszusprechen, was immer es im Interesse eines auf Wahrheit gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt [gibt] (Derrida 2001: 9).

Dieser Zusammenhang scheint jedoch aktuell um zusätzliche Ansprüche an die Wissensarbeit der Hochschullehrenden erweitert zu werden, und zwar verbunden mit unmissverständlich außerakademischen Bedarfslagen (hierzu auch Klages/Bonillo im Band). Dabei scheint die eigenverantwortliche Verständigung unter kollegial Mitsreitenden über Handlungsprämissen entlang akademisch-fachlicher Prinzipien geschwächt zu werden, während zuneh-

mend neue Regulierungsformen entlang von individualisierter, eher fachfremder Leistungsbewertung aufgebaut werden (vgl. Meier/Schimank 2009). In dieser Dynamik droht eine an Mitstreit interessierte und fachlich orientierte, kollegial ausgetragene Auseinandersetzung ihren Reiz zu verlieren, da eine durchaus intendierte Relativierung der jeweiligen Perspektive im Diskurs eher mit der Schwächung der je eigenen Person in Verbindung gebracht würde, als mit Forschung und einem vornehmlichen Interesse an der Schaffung von Wissen. Diese ureigene akademische Aufgabe kann enggeführt als systematischer Erkenntnisgewinn beschrieben werden, aber eben auch mit bildungstheoretischem Impetus, und zwar als

Rekonstruktion einer Habitusformation des Forschens, die sich sukzessive in der forschenden Auseinandersetzung mit Ausschnitten der erfahrbaren Welt gebunden an die Biographie des Forschers bildet und im Sinne eines Passungsverhältnisses zur gesetzmäßigen Strukturiertheit der gegenständlichen Welt mit anderen Perspektiven oder Biographien konvergiert (Oevermann 2005: 34).

In dieser Denkweise wird auch der mitstreitende und um Wissen ringende Studierende zum\_zur potenziellen Kollegen\_in (vgl. ebd.) und Lehre – vergleichbar mit der Auseinandersetzung auf Tagungen oder über Publikationen – eine spezifische Form des gemeinsamen Fragens an und der Äußerung von wissenschaftlichem Wissen. Somit wird auch nachvollziehbar, warum offenbar der größte Einfluss auf das, was und wie gelehrt und gelernt werden soll, der fachkulturellen Prägung der Lehrenden zukommt (vgl. Liebau/Huber 1985).

### 2.3 Gelegenheiten des akademischen Mitstreitens für die Ausgestaltung von Hochschullehre

In der Lehre an Hochschulen verbinden sich und zugleich konfliktieren persönliche Lehrerfahrungen, unterschiedliche Fachkulturen sowie curriculare und didaktische Kompetenzen mit strukturellen Rahmenbedingungen und hochschulischer Lehr-Lernkultur. Über die folgenden kurzen Skizzen werden vier Formate kollegial ausgerichteter Arbeitszusammenhänge an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) vorgestellt, die in der Praxis ihre je eigene Produktivität und entsprechende Nicht-Produktivität erwiesen haben und eine Rahmung für kollegiales Reflektieren, als Moment eines förderlichen „Arbeits- und Lernumfelds“ für Lehrende, darstellen.

### 2.3.1 Teamteaching

Teamteaching eröffnet eine Möglichkeit intensiven kollegialen Austausches und wird von Lehrenden der Hochschule<sup>3</sup> in interdisziplinären Seminaren umgesetzt. Rückmeldungen von Lehrenden weisen darauf hin, dass der sogenannte Lerneffekt erheblich ist, wenn das gemeinsame Lehren um ein direktes kollegiales Lehrfeedback ergänzt wird und so eine praxisnahe Beschäftigung mit dem je individuellen Lehrhandeln erfolgt. Dabei entstehen Gelegenheiten zur Kommunikation über „gute Lehre“, die über die Reflexion individueller Lehre hinaus den Blick auf strukturelle oder hochschulkulturelle Bedingungen ermöglicht. Ein solches Feedback gelingt dann, wenn Kollegialität als symmetrisches Arbeitsbündnis verstanden und wertschätzend umgesetzt wird und die grundsätzlich geltenden Bedingungen einer lernförderlichen Rückmeldekultur beachtet und praktiziert werden.

### 2.3.2 Entwicklergruppen

Entwicklergruppen sind Arbeitsgruppen, die in der ersten Phase des PONTs-Projekts als Zusammenhänge etabliert wurden, in denen geforderte innovative und zielgruppenspezifische didaktische Konzepte oder Bausteine entwickelt wurden, wie die Studieneingangsphase, peergestützte Lernbegleitung, praxisintegriertes Studieren, Blended Learning und andere, die Lehre betreffende thematische Aspekte. Entwicklergruppen wurden von Mitarbeitenden des Projektteams unterstützend und beratend begleitet und waren praxisforschend tätig. Ziel war es, Denkräume zu eröffnen und konkrete, (weiter)entwickelte, didaktische Vorschläge zu erarbeiten, die an der KHSB erprobt werden konnten. Der Projektzusammenhang eröffnete die Möglichkeit, die Lehrverpflichtung der Lehrenden für ihre Mitarbeit in den Entwicklergruppen um ein bis zwei SWS zu reduzieren. In den Entwicklergruppen wurden curricular-didaktische Fragen, unter Rückgriff auf Praxisbeispiele und theoriegeleitete Diskurse im Kontext von Hochschulentwicklung und -didaktik, thematisch fokussiert und bearbeitet. Die Lehrenden brachten also ihre Expertise für Curriculumentwicklung und hochschuldidaktische Fragestellungen ein, sodass die Erarbeitung neuer Lehrformate mit der Versprachlichung und Reflexion eigener Lehrerfahrungen (und den darin aufscheinenden impliziten Theorien über Studium und Lehre) verbunden wurde.

---

3 Teamteaching ist in vielen Studiengängen in interdisziplinär strukturierten Modulen implementiert, so dass ca. 50% des Kollegiums zumindest eine Lehrveranstaltung im Semester als Teamteaching durchführen kann.

### 2.3.3 Kollegiale Lehrentwicklung

Parallel zum PONTIS-Projekt wurde an der Hochschule das Projekt „Kollegiale Lehrentwicklung“ etabliert. Es schließt konzeptionell an die Erfahrungen der Entwicklergruppen an und fokussiert seinerseits eine koordinierte und abgestimmte Weiterentwicklung von Lehr-Lernarrangements hochschulweit. Dabei wird das Thema Lehre in der hochschulischen Agenda stärker verankert, Projekte der Lehrentwicklung werden gerahmt und mittelfristig so orientiert, dass Entwicklungsimpulse nachhaltig aufgegriffen werden können. Dazu wurden Handlungsfelder, Verfahren und Ausstattung einer gezielten Lehrentwicklung definiert, indem drei inhaltliche Schwerpunkte festgelegt, Ressourcen in Form von Lehrdeputatsermäßigung in Aussicht gestellt und Rahmenbedingungen für ein kollegiales, die Perspektiven von Hochschulleitung, Lehrenden wie auch Verwaltungsmitarbeitenden berücksichtigendes Vorgehen definiert werden.

Mit der Fokussierung auf die Schwerpunktthemen Studieneingangsphase, Selbstlernzeiten und Prüfungsformate wurden Handlungsfelder priorisiert, um einen Fluchtpunkt der kollegialen Entwicklungsprojekte zu benennen, ohne jedoch die Grenzen der thematischen Konkretisierung zu eng zu formulieren. Alle drei Handlungsfelder beziehen sich nicht notwendigerweise auf die organisational-curriculare Ebene, sondern benennen grundlegende Aspekte, die modul- und studiengangübergreifend bearbeitet werden können. Als Querschnittsthemen beinhalten sie Fragestellungen, deren Bearbeitung für das, was als Qualität von Lehre markiert wird, bedeutsam ist. Ein antragsgestütztes Verfahren soll dabei sicherstellen, dass über Lehrentwicklungsprojekte und die nötige Zuteilung von Ressourcen (bspw. Deputatsermäßigungen) in einem transparenten Verfahren entschieden wird. Anträge müssen jeweils ein Entwicklungs-, Erprobungs- und Transferkonzept enthalten. Dazu gehört konstitutiv eine enge Kopplung an den/die für Lehre zuständige/n Vizepräsident/in. Um die Nachhaltigkeit der Projekte zu sichern, muss zusätzlich die Perspektive der Studierenden, der Verwaltungsmitarbeiter\_innen sowie der hauptamtlich Lehrenden im Projektverlauf berücksichtigt sein.

### 2.3.4 Revisionsgruppen

Revisionsprozesse sind im Qualitätsmanagement der Hochschule verankert und dienen der Vorbereitung von Akkreditierungsverfahren einzelner Studiengänge. Studiengangsrevisionen bieten der Hochschule beziehungsweise dem Kollegium die Möglichkeit, das Konzept eines Studiengangs einer (selbst-)kritischen Revision zu unterziehen und grundlegende curriculare, studiengangsbezogene Fragestellungen bearbeitbar zu machen. Eine Revision ist damit eine prominente Gelegenheit für

- die Überprüfung der Studiengangskonzeption (Makroebene): Verständigung in Kollegium und Gremien über Grundanliegen und Zielsetzungen,
- die Weiterentwicklung hinsichtlich curricularer und didaktischer Konzepte (Mesoebene),
- die Eröffnung von studiengangübergreifenden Spielräumen durch die Verzahnung mit anderen Studiengängen sowie
- konkrete curricular-didaktische Umgestaltungen.

### 3 Potenziale und Grenzen geteilter Arbeitszusammenhänge

Diese vier Formate stellen unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen dar, um didaktisch-curriculare Fragestellungen kollegial zu thematisieren und dienen als Beispiele dafür, wie kollektive Entwicklungs- und Problemlösungskapazitäten genutzt werden können. Sie greifen die These auf, das „eine diskursive Entwicklungsarbeit bei der Konzeptentwicklung und Organisationstätigkeit und eine kollegiale Reflexion des Durchführungsprozesses eine Grundbedingung für die Entstehung von neuen pädagogischen Formen darstellt.“ (Kolbe/Reh 2008: 804)

Hilfreich für kooperative Arbeit kann eine Unterscheidung von mindestens zwei Foki sein: Einerseits hinsichtlich der Interaktionen bezogen auf Hochschulstrukturen, also der organisationalen und curricularen Rahmung des Lehrgeschehens wie bspw. Studiengangentwicklung. Andererseits hinsichtlich der Interaktionspraxis in und über Lehr-Lernsettings, also dem Austausch über das je eigene Lehrhandeln und anderer Geschehnisse in Lehrveranstaltungen. Dabei sollten sich beide Schwerpunktsetzungen am Gelingen von Lernen und Studium orientieren, also am gleichen Gegenstand, jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven.

#### 3.1 Die Organisation im Blick

Eine genuine Aufgabe der Einrichtung Hochschule ist es, die Voraussetzungen zur Durchführung der pädagogischen Praxis, des Lehrens und Lernens, zu ermöglichen, d.h.

die konstitutiven Elemente der Organisation hervorzubringen. Sie muss beim organisatorischen Strukturaufbau Bestandsvoraussetzungen in der Umwelt beachten, eine Ressourceneinwerbung und Verteilung vornehmen, Verwaltungsvorgänge leisten und schließlich Fragen der programmatischen Ausrichtung durch Kommunikationsprozesse im Rahmen einer Organisationskultur bearbeiten (ebd.: 802).

Auf dieser Ebene können die Rahmung der Angebotsentwicklung und die Verständigung über Entscheidungen zum Curriculum und zu pädagogischen Orientierungen kollegial bearbeitet werden bis hin zu professionsethischen Fragestellungen, zu inhaltlichen Fragen des akademischen Wissens oder auch zum Umgang der Akteur\_innen miteinander. So kann Neues kreiert werden, bspw. in Revisionsprozessen wie den oben Beschriebenen. Eine solche Arbeit am Selbstverständnis der Institution trägt auch zur Profilierung der Organisation bei. Es kann bestimmt werden, welche „Anrufungen“, die von außen an die Hochschule herangetragen werden – bspw. hochschulischer Wettbewerb in Rankings, publizierte hochschuldidaktische Ratschläge oder politische Forderungen –, tatsächlich aufgegriffen werden. Denn diese müssen nicht notwendigerweise den Bedarfs- oder Interessenlagen innerhalb der Hochschule entsprechen und gehören somit auch nicht automatisch auf die Agenda der Hochschulentwicklungsbemühungen.

Eine solche Kooperation hochschulischer Akteur\_innen kann durch eine gemeinsame Rahmenplanung ein Profil formulieren, das zwar nicht notwendigerweise zu mehr Professionalität jedes Einzelnen führt, gleichwohl aber Organisationsstrukturen bereitstellt, die die Weiterentwicklung der Lehrkultur befördern oder gar erst ermöglichen. Durch die Partizipation von Lehrenden an Entscheidungsprozessen sowie die Herstellung von Transparenz in der Entscheidungsfindung wird die Voraussetzung dafür geschaffen, organisatorische Regelungen zu legitimieren.

### 3.2 Das Lehr- und Lernhandeln im Blick

Eine Ausdifferenzierung von Hochschulorganisation kann sich auch über Kooperationen mit dem Fokus auf Interaktionen in Lehr-Lernarrangements vollziehen und lehrveranstaltungsnahe Verständigungsprozesse unterstützen. Diese Nähe des organisationalen Entscheidungsprozesses zum konkreten Lehrhandeln schafft „eine Perspektive für die didaktische Organisation und Gestaltung der Lehrveranstaltungen, und erhöht in diesem Sinn die didaktische Reflexivität der Organisation.“ (ebd.: 801) Der besondere Wert dieser kollegialen Reflexion kann sich vor allem in dem Moment herauskristallisieren, in dem Lehrende über ihre Eindrücke, Pläne und Probleme aus der je eigenen Lehrpraxis miteinander sprechen. Dies vollzieht sich möglicherweise am ehesten über die Bildung kleiner, hinsichtlich der jeweiligen besonderen pädagogischen Situation flexibel anpassungsfähiger und relativ selbstständig arbeitender, kooperativer Gruppen, orientiert am Beispiel der „Communities of Practice“ (Lave/Wenger 1991). Die exemplarische Thematisierung von Lehrformen bietet Gelegenheit zur Perspektivierung des für die Lehre relevanten Wissens. In möglichst überschaubaren, am konkreten Gegenstand orientierten Arbeitsformen wie bspw. im Teamteaching oder Formaten wie „Kollegialer Lehrentwicklung“, aber auch in kollegialer Hospitation (vgl.

Mikula/Koreirmann 2012) können Lehrpersonen vielfältige Aufgabenbereiche ihrer pädagogischen Praxis kooperativ bearbeiten, indem sie eigene Lernkontexte reflektieren (vgl. Bastian et al. 2002). Derart wird eine Schärfung der Wahrnehmung und eine Stärkung situativer Urteilskraft möglich, die das Potenzial zur Neuformulierung des Verhältnisses zwischen den je spezifischen Lehrhandlungsformen der Einzelnen birgt, sodass sich letztlich „der Professionalisierungsprozess als kollektiver Aufbau von Erfahrungswissen in kommunikativen Prozessen von Praxisgemeinschaften beschreiben lässt.“ (ebd.: 428). Denn hier entsteht ein Raum, in dem gleichermaßen kritische Erfahrungen diskutiert wie neue oder spezifische Lehr-Lernkonzepte erprobt und experimentell den eigenen Voraussetzungen wie auch denen der Studierenden entsprechend weiterentwickelt werden können. So kann ein „Umschlagplatz von Entwicklungsarbeit“ für die Kompetenzen der einzelnen Lehrkraft oder eines Kollegiums entstehen: ein Gerüst zur Orientierung mit Raum für Justierung gemäß der je eigenen pädagogischen Tätigkeit.

### 3.3 Relativierung und Chance

In diesem Modus der Entwicklung oder gar Professionalisierung von Hochschullehre sind vielfältige Veränderungsprozesse möglich – sowohl auf die gesamte Einrichtung als auch auf die jeweilige Lehrveranstaltung bezogen. Ziele und Probleme von derartigen Prozessen, unabhängig davon auf welcher Ebene angesiedelt, werden üblicherweise vor allem im Laufe dieser Veränderungen selbst konkret erfahren, formuliert und bearbeitet. Denn, anknüpfend an die o.g. Merkmale der Professionalität, rückt mehr und mehr die Offenheit von zu bewältigenden Handlungssituationen, die eben nur begrenzt planbar und deren Entwicklung nur begrenzt prognostizierbar ist, in den Blick. Hierbei ergeben sich wiederum neue Fragen, Herausforderungen und Probleme. In solchen Entwicklungsprozessen zeigt sich deutlich, was im beruflichen Alltag von funktionierenden Routinen „geklärt“ scheint, nämlich ein Handeln in nicht oder nur schwach standardisierbaren Problemsituationen mit der Disposition für die kooperativ produktive Bearbeitung unvorhersehbarer Anforderungsmomente oder zugespitzt formuliert von Problem- und Krisenlagen.

Die beschriebenen Potenziale kooperativer Arbeitsformen in der Hochschullehre sowie in pädagogischen Zusammenhängen insgesamt sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Reflexion des konkreten Lehrhandelns gemeinsam mit anderen Lehrenden in der Praxis häufig auf Schwierigkeiten stößt. Ein Ergebnis, das erst einmal verwundern kann, da in empirischen Analysen zu Kooperation (vgl. Reh 2008) diese sowohl als entlastend bei der Bewältigung organisatorischer Notwendigkeiten wie angesichts problematischer Situationen bewertet, aber auch als Chance für einen multiperspektivischen Blick auf die eigene Berufspraxis betrachtet wurde. Allerdings zeigt

sich, dass Kooperation auch als Belastung erlebt werden kann, da sie die individuellen Handlungsspielräume einschränkt und mit dem Gefühl der Notwendigkeit zum Kompromiss einhergeht. Zusätzlich kann sie zu einem empfundenen Verlust an Authentizität oder gar dem Aufkommen von Scham führen.

Folglich wird Autonomie als besonders schützenswertes Gut verstanden. Verstärkt wird dieses Phänomen, wenn Umgangsformen oder Statuskonflikte zwischen den verschiedenen hochschulischen Akteur\_innengruppen Kooperationen erschweren, indem bspw. „gegenseitige Anerkennung fehlt und Schuldzuweisungen und Belehrungen vorkommen“ (Kolbe/Reh 2008: 801). Zusätzlich problematisch wirkt sich aus, dass für die konstruktive Arbeit in Gruppen ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen müssen. Es muss z.B. ausreichend Zeit und Raum für den Beziehungsaufbau in Gruppen bzw. für die gemeinsame Arbeit insgesamt zur Verfügung stehen, zumal sich in der Praxis zeigt, dass der Gegenwert für den – zumindest kurzfristig erlebten – Mehraufwand zunächst nur erahnbar ist (vgl. Bastian et al. 2002). Erzwungene oder verordnete Kooperationen können also leicht als Belastung empfunden werden.

Gelingt kollegiale Reflexion, erhöht sich die Möglichkeit, unter ungewissen Bedingungen souverän handeln zu können, „gewissermaßen als funktionales Äquivalent zum Arbeitsbündnis des Professionellen mit seinem Klienten“ (Reh 2008: 166), womit sich Autonomiespielräume erweitern. So werden Lernräume für Lehrende eröffnet, die dazu beitragen können „Lehre als allgemeines kommunikatives Wissenshandeln zu begreifen“, das der Forschung als „Wissen schaffen“ in nichts nachsteht (Eugster 2011: 55). Das kann wiederum entlastend wirken, nicht zuletzt in der Hinsicht,

in der Lehrenden-Rolle als ein Selbst zu existieren, das angesichts radikaler Kontingenz- und Widerspruchserfahrungen nicht in sich zerfällt, sondern fähig ist, die Belastungen durch globale Probleme, die in den Alltag hineinreichen, nicht zu verdrängen, sondern auszuhalten und sogar produktiv und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen (Peukert 1998: 22).

Denn dies ermöglicht den Lehrenden in der Vielheit der unbestimmten Anforderungsmomente, „Spielräume für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität freizugeben oder paradigmatisch vorzuführen“ (Peukert 1998: 25) und darin schließlich auch forschend und lernend Weltaufschluß zu realisieren.



## Literatur

- Bukarester Communiqué (2012): Unser Potenzial bestmöglich nutzen: den Europäischen Hochschulraum konsolidieren. Online verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique\\_2012.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique_2012.pdf) (10.08.2015)
- Briggs, John/Tang, Catherine (2007): Teaching for quality learning at university. What the student does.
- Clark, Burton (1983): The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective.
- Brinek, Gertrude von/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) (1996): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. Österreichische Gesellschaft für Bildungsforschung. Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen Weinheim: Beltz, S. 143–162.
- Eugster, Baltasar/Zaugg-Ineichen, Gabriele (Jahr): Lehrreflexion. In: Weil, Markus/Schiefner, Mandy/Eugster, Balthasar/Futter, Kathrin (Hrsg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Ort: Verlag, S. 51–56.
- Huber, Ludwig (1999): An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: ZfP 45 1, S. 25–44.
- Klages, Benjamin/Schmidt, Kai/Reinders, Stefan (2013): Kollegiale Lehrkulturentwicklung. Aktivierung kooperativer Entwicklungs- und Problemlösungskapazitäten. In: Dr. Brigitte Berendt, Dr. Andreas Fleischmann, Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt, Prof. Dr. Niclas Schaper, Dr. Birgit Szczyrba (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe-Verlag. Lose Blattsammlung.
- Klingovsky, Ulla (2012): Qualität und Professionalität in der Hochschullehre? Zur kritischen Analyse aktueller Modularisierungspraktiken. In: Peter Kossack/Uta Lehmann/Joachim Ludwig (Hrsg.): Die Studiengangphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung, Bielefeld: Universitäts Verlag Webler, S. 57–67.
- Kossack, Peter (2005): Ambivalente Praxis der Studiengangphase. In: Kossack, Peter/Lehmann, Uta/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Die Studiengangphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, S. 91–104.
- Kühl, Stefan (2011): Verschulung wider Willen. Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform. Working Paper: [http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan\\_Kuehl/pdf/Working-Paper-5\\_2011-Verschulung-wider-Willen-110415.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Working-Paper-5_2011-Verschulung-wider-Willen-110415.pdf) (20.07.2015).
- Lave, Jean/Wenger/Etienne (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: University Press.
- Liebau, Eckhard/Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. Neue Sammlung 25(3): S. 314–339. <http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=1781591&fileId=2313362> (20.07.2015).
- Meier, Frank/Schimank, Uwe (2009): Matthäus schlägt Humboldt? New Public Management und die Einheit von Forschung und Lehre. In: Beiträge zur Hochschul-

- forschung, 31. Jahrgang, 1/2009: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1857.pdf> (20.07.2015).
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine (2008): Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung – Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 799–808.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mikula, Regina/Koreimann, Astrid (2012): Hörsaalforschung konkret: Kollegiale Hospitation an der Karl-Franzens-Universität Graz. In: Egger, Vorn./Merkt, Vorn. (Hrsg.): Lernwelt Universität. 2012. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.
- Nickel, S./Zechlin, L. (2005): Die Suche nach der optimalen Organisationsstruktur. In: Welte, Heike/Auer, Manfred/Meister-Scheytt, Claudia (Hrsg.): Management von Universitäten. München und Mering, S. 199–211.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: die hochschule 1/2005, S. 15–51.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, M. A./Reinartz, A. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: Verlag, S. 17–29.
- Pellert, Ada (2000): Expertenorganisationen reformieren, in: Anke Hanft (Hg.), Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied: Luchterhand, S. 39–56.
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik.
- Reh, Sabine (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis – Perspektiven der Lehrerkooperation. In: Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 163–183.
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/2004, S. 358–372.
- Reinmann, Gabi (2014): Hochschuldidaktik. Friedrichshafener Vorträge. Online: [http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Hochschuldidaktik\\_Friedrichshafener-Vortr%C3%A4ge.pdf](http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Hochschuldidaktik_Friedrichshafener-Vortr%C3%A4ge.pdf) (20.07.2015).
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schaeper, Hildegard (2008): Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In: Zimmermann, Karin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 197–213.

- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxie des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 183–276.
- Stichweh, Rudolph (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Szczyrba, Birgit (2005): Lehren und Lernen aufeinander beziehen – Eine beziehungsweise wissenschaftliche Sicht auf die Hochschullehre. In: Welbers, Vorn./Gaus, Vorn. (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals, Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 116, S. 307–313.
- Stock, Manfred/Wernet, Andreas (2005): Hochschulforschung und Theorie der Professionen. In die hochschule 1/2005, S. 7–14.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Professionstheorie für die Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1989, S. 809–824.
- Terhart, Ewald (2008): Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 9, S. 13–34.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: VS Verlag.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: Administrative Science Quarterly, Vol. 21, Nr. 1, S. 1–19.
- Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf (2005) (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann.
- Winteler, Adi (2011): Professionell lehren und lernen – Ein Praxisbuch. Darmstadt: WBG.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 404–447.