

Torsten Strulik

Transfer innovativer Lehr-Lern-Arrangements im Übergang Schule – Hochschule

Working Paper

November 2014

Zusammenfassung

Die Reichweite aktueller Vorhaben zur Gestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule wird sehr stark von den Möglichkeiten eines Transfers zwischen Hochschuldidaktik und Fachlehre sowie innerhalb der Fachlehre beeinflusst. Dennoch finden entsprechende Herausforderungen im Diskurs zum „Übergang Schule – Hochschule“ bisher nur wenig konzeptionelle Beachtung. Angesichts dieser Ausgangslage analysiert der Beitrag Bedingungen eines wirkungsvollen und nachhaltigen Transfers. Den empirischen Bezugspunkt bilden Erfahrungen mit dem Projekt „LitKom“, das im Kontext der Studieneingangsphase auf eine Stärkung der Lese- und Schreibkompetenzen von Studierenden zielt.

1. Einleitung

Der Text befasst sich mit einem Problem, das unausweichlich auftritt, wenn es um die Verbreitung von Innovationen geht: Wie ist ein wirkungsvoller und nachhaltiger Transfer möglich? Im Mittelpunkt der Ausführungen steht dabei ein Diskurs, dessen spezifisches Feld, der Übergang von der Schule zur Hochschule, in besonderem Maße durch Transferanforderungen gekennzeichnet ist. So verweist das Zusammenspiel einer Vielzahl von Personen (Schüler(innen), Studierende, Lehrer(innen), Lehrende, Berater(innen) etc.) und Institutionen (Schulen, Hochschulen, Hochschuldidaktik, Service- bzw. Beratungseinrichtungen, Module, Einführungsveranstaltungen, Studiendekanate, Lehrende etc.) auf die Herausforderung, spezifische Wissensbestände in Beziehung zu setzen sowie theoretische Erkenntnisse und praktische Lösungen zu verbreiten. Umso bemerkenswerter ist es, dass die Gestaltung von Transferprozessen im Themenbereich „Übergang Schule – Hochschule“ bislang nur wenig Beachtung gefunden hat. Angesichts dieser Ausgangslage analysiert der Beitrag Bedingungen eines wirkungsvollen und nachhaltigen Transfers. Am Beispiel des Projekts „LitKom“ wird ein innovativer Ansatz fokussiert, der auf die Förderung der literalen Kompetenzen der Studienanfänger zielt. Eines seiner besonderen Merkmale besteht in der Auflösung der gewöhnlich praktizierten operativen Trennung von Fachlehre und Veranstaltungen zu „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens (TWA)“. Leitend ist die Auffassung, dass hochschulische Lehr-Lern-Arrangements nicht nur fachbezogene, sondern auch fachübergreifende Lernergebnisse begünstigen sollen. Das Projekt ist entsprechend darauf ausgerichtet, literale Kompetenzen im Fachstudium und in der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten zu fördern. Dabei ver-

bindet es einen „Shift from Teaching to Learning“ mit einer Kompetenzorientierung (WILDT 2011: 6ff.) und repräsentiert ein Lernverständnis, das im Sinne eines „Situiereten Lernens“ (GRUBER, MANDL, & RENKL 2000: 143) auf problemorientierte, aktivierende, kollaborative und anwendungsbezogene Lehr-Lern-Arrangements setzt. Fachlehrende in der Studieneingangsphase sind somit herausgefordert, ihre Praxis entsprechend zu gestalten. Wichtig ist, dass die Reichweite dieser Neuausrichtung sehr stark durch einen Transfer zwischen Hochschuldidaktik und Fachlehre sowie innerhalb der Fachlehre bestimmt wird.

Zur Beantwortung der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Transfer stelle ich im Folgenden am Beispiel des Projekts „LitKom“ einen aktuellen hochschuldidaktischen Ansatz vor, der sich mit Fokus auf die Studieneingangsphase mit der Literalität von Studierenden befasst. (2). Sodann erläutere ich ein Verständnis von „Transfer“, welches sich von der herkömmlichen Metapher einer „Übertragung“ distanziert und die Aufmerksamkeit auf die Selbstanpassung autonomer Systeme lenkt. Um entsprechende Prozesse näher zu betrachten und entsprechende Herausforderungen in der Praxis zu identifizieren, werde ich mich konzeptionell und mit Bezug auf „LitKom“, den gegenwärtigen Lern- und Lehrbedingungen an „Massenuniversitäten“, den Produkten des Transfers sowie dem Verhältnis von intervenierendem und fokalem System zuwenden (3). Abschließend werden die präsentierten Einsichten zusammenfassend dargestellt. Zudem wird eine Aufgabe für die Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik abgeleitet (4).

2. LitKom – Ein Projekt zur Gestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule

Die Literalität von Studierenden ist ein vordringliches Thema von Hochschulen, Forschungsprojekten und Förderinitiativen. Verbindend ist die Auffassung, dass es vielen Studierenden schwer fällt, ihre Lese- und Schreibkompetenzen erfolgreich zu entwickeln. Aus der Perspektive der Lehrenden erscheinen die Studierenden immer weniger in der Lage, die Inhalte grundlegender Fachtexte zu erschließen. Nicht selten wird zudem das nicht nur in fachlicher Hinsicht sinkende Niveau unterschiedlicher Textproduktionen (z.B. Hausarbeit, Essay, Protokoll) beklagt. Das im Rahmen des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt „LitKom“, bezieht sich auf diese Problembeschreibungen und zielt auf eine Stärkung der Lese- und Schreibkompetenzen von Studierenden. Es ist ein Baustein des Programms „richtig einsteigen.“, mit dem die Universität Bielefeld das erste Studienjahr ins Zentrum ihrer Initiativen zur Stärkung der Lehre gerückt hat. Den Studierenden soll mittels Beratungs-, Betreuungs- und Lehrangeboten der Einstieg in ihr Hochschulstudium erleichtert und eine adäquate Vorbereitung auf die folgenden Semester ermöglicht werden. Die Arbeiten im Rahmen von LitKom tragen in diesem Zusammenhang der Einsicht Rechnung, dass Studierende eine geeignete Unterstützung bei der Entwicklung ihrer literalen Kompetenzen benötigen, die über die herkömmliche Vermittlung von Techniken wissenschaftlichen Arbei-

tens sowie die Durchführung fachunspezifischer Lese- und Schreibtrainings hinausgeht. Eine Expertengruppe, die sich aus Lehrenden von zehn Fakultäten und Fachbereichen zusammensetzt, zielt dementsprechend darauf, literale Kompetenzen im Fachstudium und in der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten zu fördern. Hierzu werden auf der Grundlage von Forschungen zum „Situieren Lernen“ (z.B. GERSTENMAIER & MANDL 2001) sowie zu einer schreibintensiven und kompetenzorientierten Lehre (z.B. ELBOW 1979; BEAN 2011) geeignete Lehr-Lern-Arrangements entwickelt, erprobt und evaluiert. Die folgende Abbildung 1 zeigt vier wichtige Kompetenzen der Studierenden, um deren Entwicklung es im Zusammenspiel mit fachlichen Inhalten geht.

LitKom-Arrangements

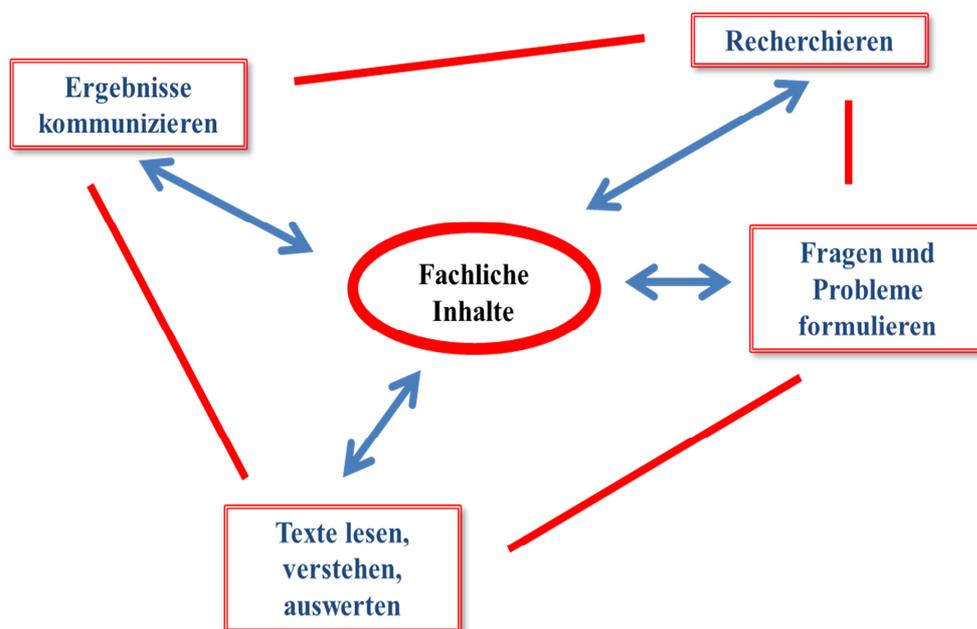


Abbildung 1

Exemplarisch sei eine Übung skizziert, die sich auf den Kompetenzbereich „Fragen und Probleme formulieren“ bezieht. Da es den Studierenden häufig schwerfällt, ein geeignetes Thema für eine Hausarbeit oder einen Essay zu finden, wird eine Übung zur Themenfindung in eine Fachsitzung integriert. Die Studierenden haben den Auftrag, einen vom Lehrenden ausgewählten Textauszug zu lesen. Dieser Auszug sollte sich dadurch kennzeichnen, dass er Fragen aufwirft, die im Kontext der Lehrveranstaltung relevant sind und sich für die Erstellung einer schriftlichen Arbeit eignen. Auf der Grundlage der Lektüre (10 Min.) formulieren die Studierenden in Gruppen Fragestellungen (15 Min.) und stellen diese anschließend im Plenum vor (30 Min.). Die/Der Lehrende gibt sodann dialogisch Hilfestellungen zur Entfaltung und Bearbeitung der Fragen (35 Min.).

Unter Wirkungsgesichtspunkten ist es von hoher Bedeutung, dass Lehr-Lern-Arrangements, die sich gemäß der Zielsetzung des Projekts als erfolgreich erweisen, in der Fachlehre aufgenommen werden und damit Weiterentwicklungen anstoßen, die nachhaltig wirken. In dieser Hinsicht sollte man sich zunächst klar machen, dass LitKom durch eine Rücknahme funktionaler und personaler Arbeitsteilung in der Lehre gekennzeichnet ist. LitKom-Arrangements lösen die operative Trennung von Fachlehre und Veranstaltungen zu „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens (TWA)“ auf. Stattdessen fördern sie literale Kompetenzen *in* der Fachlehre, also im Zusammenhang mit fachlichen Inhalten. Auf diese Weise erfolgt die Einführung in fachliche Grundfragen, Denk- und Arbeitsweisen im Wechselspiel mit der reflektierten Aneignung grundlegender Techniken und Strategien, die Studierende für das erfolgreiche Arbeiten im Fach beherrschen müssen. Unter Transfergesichtspunkten tangiert „LitKom“ damit die entscheidbaren „Entscheidungsprämissen“ (LUHMANN 2000: 222ff.) der teilnehmenden Fakultäten. So wirkt sich die Institutionalisierung von LitKom-Arrangements auf Programme (z.B. Seminarabläufe, Module), Kommunikationswege (z.B. Interaktionen von Fachlehrenden und MitarbeiterInnen des Zentrums für Studium, Lehre, Karriere) und Personen (z.B. Studierende, Lehrende) aus. Aber auch die „Kultur“ der Fächer und Fakultäten und damit nicht entscheidbare Entscheidungsprämissen werden berührt. Da all diese Entscheidungsprämissen als Filter fungieren, die das Ausmaß von Veränderungsprozesse im Bereich der Lehre beeinflussen, ist davon auszugehen, dass transferorientierte Interventionsversuche nur dann erfolgversprechend sind, wenn sie an entsprechende Selektivitäten (z.B. Modularfordernisse, personale Interessenlagen, bestehende Lehr-Lern-Arrangements) anschließen.

3. Transfer – Konzeptionelle und empirische Betrachtungen

Mit dem Ziel einer wirkungsvollen Gestaltung der Studieneingangsphase zielt das LitKom-Projekt auf eine nachhaltige Verbreitung von Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung der literalen Kompetenzen von Studierenden. Entsprechend setzt es auf eine intensive universitätsweite Vernetzung, die dazu beitragen soll, „Lehre stärker als das bisher der Fall ist als Gemeinschaftsaufgabe sichtbar zu machen“ (FRANK 2013: 252). Innerhalb der Fächer geht es um die Initiierung eines Prozesses, „in dem die Lehrenden vor allem der Einführungsveranstaltungen miteinander klären, was Studierende im ersten Studienjahr (und insgesamt) lernen, verstehen und begreifen sollen, und wie die Veranstaltungen des ersten Studienjahrs dazu beitragen können“ (ebd.). Die hier angesprochenen Aspekte „Vernetzung“ und „kooperative Prozessgestaltung“ verweisen auf erhebliche Transfererfordernisse. Es geht um die Verbreitung und (Weiter-)Entwicklung hochschuldidaktischer Lehr-Lern-Arrangements im Zusammenspiel von zentralen Einrichtungen, Fakultäten, Lehrbereichen und Lehrenden. In dieser Hinsicht deutet der obige Rekurs auf Filter und Selektivitäten bereits eine Problematisierung des Transferbegriffs an. Im Weiteren geht es nicht um eine Vorstellung von „Transfer“ in dem Sinne, dass ein Lehr-Lern-Arrangement, welches in einem bestimmten Kontext

entstanden ist, vollständig in einen anderen Kontext übertragen wird bzw. werden soll. Auf der Grundlage der neueren soziologischen Systemtheorie (LUHMANN 1984) und organisationstheoretischer Studien (WEICK 1995; BAECKER 1999) steht vielmehr die Selbstreferenz und folglich Selbstanpassung autonomer Systeme im Fokus der Aufmerksamkeit. Aus dieser Perspektive gibt es keinen direkten Kausalzugriff der Umwelt auf ein System. Hochschuldidaktische Interventionen lassen sich so zwar als Anreger von Strukturveränderungen begreifen. Zu berücksichtigen ist aber, dass entsprechende Informationen (z.B. über Bedarfe, Produkte, Erfolge) systemintern erzeugt, interpretiert und selektiv verarbeitet werden (BAECKER 1999: 51ff.). Bestrebungen zu einem Transfer müssen demnach stets an die Eigenleistungen (z.B. Elemente, Strukturen, Semantiken) eines fokalen Systems anschließen. Der Transfer zwischen Hochschuldidaktik und Lehre bzw. eines in einem Lehrbereich als wirksam evaluierten Produkts in einen anderen Lehrbereich vollzieht sich mithin als ein selbstgesteuerter, differenzierter und anfälliger Adaptionsprozess. Um diesen Prozess näher zu betrachten und dabei Anschlüsse und Hemmnisse zu identifizieren, soll die Aufmerksamkeit zunächst auf die Lern- und Lehrbedingungen an „Massenuniversitäten“ gelenkt werden. Auf diese Weise geraten einige wichtige kontextuelle Faktoren des Transfers in den Blick (3.1). Sodann werden mit Bezug auf die Produkte (3.2), das intervenierende System (3.3) sowie das fokale System (3.4) transferrelevante Merkmale beleuchtet.

3.1 Lern- und Lehrbedingungen an Massenuniversitäten

Bei dem Versuch, kontextuelle Faktoren zu identifizieren, welche sowohl die Entfaltung von Literalität als auch die Möglichkeiten eines Transfers hochschuldidaktischer Produkte beeinflussen, gerät zunächst die Massenuniversität mit ihren spezifischen *Lernbedingungen* in den Blick. Die Studierenden begegnen beim Übergang von der Schule zur Hochschule zwar sehr differenzierten Lernumwelten mit zahlreichen Veranstaltungs- und Beratungsangeboten, universitären Diensten und Bibliotheken, erhalten jedoch meist nur wenig individuelle Anleitung für ihre akademische bzw. literale Entwicklung (KRUSE 1994: 8). Hinzu kommt, dass der Eintritt in den Lernbereich Universität oftmals mit der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit einhergeht und sich im Studienverlauf Probleme der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit einstellen (MERTENS 2013). Bezüglich der *Lehrbedingungen* fällt zum einen auf, dass die Massenuniversität mit einer wachsenden Heterogenität aufseiten der Studierenden konfrontiert ist, die sich in immer differenzierteren Bildungsbiographien und kulturellen Hintergründe der Studierenden widerspiegelt (BJÖRK ET AL. 2003: 8). Zum anderen vollziehen sich bereits seit längerem Umstellungen in den Strukturen und Prozessen der Lehre. Die Massenuniversität tendiert zu einer Industrialisierung der Lehre in dem Sinne, dass Elemente einer industriellen wirtschaftlichen Gütererstellung in zunehmendem Maße auf den (Geschäfts-)Prozess „Lehre“ angewendet werden. Die Bologna-Reformen sind nicht zuletzt auf eine Massennachfrage ausgerichtet und orientieren die Entscheidungen von Universitäten an Aspekten wie etwa Arbeitsteilung, Modularisierung, Standardisierung, Faktoreinsatz, Controlling und Evaluation. Damit korrespondiert, dass ein immer größerer Anteil der Lehre vom

Mittelbau (Wiss. Mitarbeitern, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Doktoranden) sowie von Lehrbeauftragten erbracht wird (BERTHOLD, GABRIEL & STUCKRAD 2011). Personengruppen mithin, die in der Regel mit befristeten Dienst- bzw. Werkverträgen ausgestattet sind und deren Zugehörige sich meist in einer Qualifizierungsphase befinden. Hieraus resultiert eine mangelnde sachliche und soziale Kontinuität der Lehre sowie entsprechender Unterstützungsleistungen für Studierende. Darüber hinaus sind diese Personengruppen in besonderem Maße zu einem Lavieren zwischen unterschiedlichen und nicht selten konfligierenden Ansprüchen (z.B. Forschen vs. Lehren, Berufstätigkeit vs. Lehrauftrag) gezwungen.

Wenngleich diese Beschreibungen die Lern- und Lehrbedingungen an Massenuniversitäten nur sehr verkürzt erfassen, verweisen sie doch auf wichtige strukturelle Merkmale, die sowohl für die individuelle Entfaltung von Literalität als auch die Entwicklung von Studium und Lehre von genereller Relevanz sind. Gerade angesichts der erheblichen Herausforderungen, welche sich beim Übergang von der Schule zur Hochschule stellen, gilt es daher in der Studieneingangsphase hochschuldidaktische Ansätze zu gestalten, die darauf ausgerichtet sind, den Studierenden ein erfolgreiches Operieren in ihrem Fach zu ermöglichen. Dabei hängt die Höhe des Wirkungs- und Verbreitungsgrades entsprechender Produkte von einer angemessenen Sensibilität hinsichtlich relevanter Lern- und Lehrbedingungen ab. Daraus ergibt sich unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten die Notwendigkeit, nicht nur die selbstgesteuerten Aneignungsprozesse der Studierenden, sondern mit dem Ziel des Transfers auch intensiv die Selbststeuerung und die Adaptationsbedingungen aufseiten der Lehrenden sowie relevanter institutioneller Arrangements zu beachten. Nur so lassen sich die Grundvoraussetzungen für eine angemessene Relationierung unterschiedlicher Akteure (Studierende, Lehrende, Hochschuldidaktiker, Studiendekane, Beraterinnen etc.) und institutioneller Einrichtungen (Fakultäten, Arbeitsbereiche, Gremien, Zentren für Hochschuldidaktik, Fachschaften, Studienberatung, Lehrentwicklung etc.) schaffen.

3.2 Lehr-Lern-Arrangements als Produkte des Transfers

LitKom-Expert(inn)en entwickeln Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung der Textkompetenz von Studierenden. Abstrakt begriffen, handelt es sich um Produkte, die mit dem Ziel einer nachhaltigen Adaption an andere Lehrende bzw. Lehrbereiche herangeführt werden. Die Aufmerksamkeit sollte sich dabei zunächst auf die Transferwürdigkeit und die Transferfähigkeit der Produkte richten (KOCH 2011a). Bei der Transferwürdigkeit geht es um die *Wirksamkeit* eines Produkts. Ist es geeignet, zur Realisierung der intendierten Ziele beizutragen? Unter dem Gesichtspunkt der Transferfähigkeit steht die praktische *Nützlichkeit* des Produkts in Frage. Ist es anschlussfähig an die bestehende Praxis? Für einen Produkttransfer bzw. eine Einpassung von Produkten in fremde Kontexte ist es zunächst grundlegend hilfreich, dass sich die Wirksamkeit fundiert nachweisen lässt. Im Rahmen des LitKom-Projekts geschieht dies vor allem auf der Grundlage von Evaluationen (z.B. Lernzielorientierte Evaluationen), die von den LitKom-Expert(inn)en in ihren Lehrveranstaltungen durchgeführt wer-

den. Eigene Wirksamkeitsnachweise werden darüber hinaus über die Einbeziehung fremder Studien, Erprobungen, Erfahrungsberichte und Evaluationen gestützt bzw. ergänzt, sofern diese sich mit vergleichbaren Produkten befassen und/oder relevante Komponenten überprüfen. Es lässt sich hier von einer Art evidenzbasiertem Transfer in dem Sinne sprechen, dass die LitKom-Expert(inn)en über Erprobungen und Evaluationen aktiv Nachweise für die Wirksamkeit der von ihnen entwickelten Produkte erbringen. Für die LitKom-Expert(inn)en stellt sich damit ein erforderliches Maß an Handlungssicherheit ein. Als „reflective practitioners“ (SCHÖN 1983; PURCELL 2012), die ihr professionelles Handeln sowohl an erfahrungsgesicherter Expertise orientieren als auch auf eine permanente Verunsicherung bzw. Erweiterung ihres Erkenntnisstandes ausrichten, erlangen sie Evidenzen, die sie in ihrer Vorgehensweise bestärken bzw. für Anpassungen sensibilisieren. Auf der Seite des fokalen Systems werden Adaptionsprozesse begünstigt, indem die Relevanz einer Erprobung von LitKom-Produkten nachvollzogen werden kann und sich auf dieser Basis brauchbare Anschlüsse (z.B. Einbindung erfolgreicher Produkte in spezifische Veranstaltungsteile) herstellen lassen. Im Hinblick auf die Nützlichkeit von Produkten lassen sich auf der Grundlage von Forschungen zu den Qualitätsmerkmalen von Innovations- und Transferprozessen (KOCH 2011b) eine Reihe Merkmale ableiten, die sich günstig auf die Transferfähigkeit von Produkten auswirken. So sollten die Produkte

- ein vom fokalen System als vordringlich identifiziertes Problem bearbeiten,
- an Bestehendes anknüpfen,
- passgenau mit Blick auf die Zielgruppe sein,
- sich ohne zusätzliche Ressourcen implementieren lassen,
- handlungsorientiert gestaltet sein.

Des Weiteren sollten

- die Ziele im Rahmen der Implementation bekannt und akzeptiert sowie
- das Ausmaß der erforderlichen Veränderungsprozesse abschätzbar sein.

Für den Erfolg des LitKom-Projekts ist es förderlich, dass die LitKom-Expert(inn)en als Fachlehrende der beteiligten Fakultäten über detailliertes Kontextwissen verfügen. Die Produkte sind entsprechend auf die innerhalb der Fakultäten mittels Bestandsaufnahmen identifizierten Probleme im Bereich studentischer Textkompetenz zugeschnitten und orientieren sich nicht nur an den Bedürfnissen der Studierenden, sondern berücksichtigen auch spezifische Lehrbedingungen (siehe oben). Ihre handlungsorientierte Gestaltung zeigt sich daran, dass sie von den Lehrenden mit geringem Aufwand selbstständig in Veranstaltungen integriert werden können. Den Transfer hemmende Unsicherheitslasten (z.B. Unklarheit über Ziele und Veränderungsprozesse, mehrdeutige Vorstellungen über die Konsequenzen des Projekts) können die LitKom-Expert(inn)en begegnen, indem sie eng mit den Kolleg(inn)en in den Fakultäten zusammenarbeiten und beispielsweise über Informationsrefferen, Runde Tische, Ar-

beitsgruppen und Workshops zur Entwicklung eines angemessenen Verständnisses hinsichtlich der Ausgangsprobleme, Ziele, Prozesse und Folgen des Projekts beitragen.

3.3 Intervenierendes System

Mit Blick auf das intervenierende System geht es um die Fähigkeit, Selbstanpassungen aufseiten des fokalen Systems anzustoßen und zu flankieren. Konzeptionell ist in dieser Hinsicht zunächst zu berücksichtigen, dass das Verhältnis zwischen einem intervenierenden und einem fokalen System nicht als eine rein lineare oder direktive Beziehung zu begreifen ist. Auszugehen ist vielmehr von einer Rekursivität in dem Sinne, dass die Systeme wechselseitig aufeinander bezogen sind. Dies impliziert, dass das intervenierende System einer selbstreferentiellen Informationsverarbeitung aufseiten des fokalen Systems ausgesetzt ist (BAECKER 1999: 59ff.). In der Praxis der LitKom-Expert(inn)en eröffnen vor allem die folgenden personalen und strukturellen Voraussetzungen Möglichkeiten, die Informationsverarbeitung der relevanten fokalen Systeme nachzuvollziehen sowie auf Prozesse der Selbstanpassung einzuwirken:

- hohe soziale Vernetzung innerhalb der eigenen Fakultät und insbesondere der relevanten Lehrbereiche;
- Unterstützung durch Funktionsbereiche (Dekanat, Studiendekanat), Statusgruppen (Mittelbau, Lehrkörper) und Serviceeinrichtungen (Studium, Lehre);
- hohe eigene fachliche und didaktische Reputation;
- hohe Akzeptanz aufseiten der Studierenden und Lehrenden;
- Vertrauenswürdigkeit;
- Prozessgestaltungskompetenzen;
- Reflexionsfähigkeit;
- subversive Fähigkeiten.

Im Rahmen des LitKom-Projekts wirkt sich zunächst positiv aus, dass die Expert(inn)en aus den Fakultäten kommen und als Fachlehrende mit langjähriger Praxis über persönliche Beziehungen zu Lehrenden in den relevanten Lehrbereichen verfügen. Unterstützung erfahren die Expert(inn)en vor allem über die Kooperation mit dem Zentrum Studium, Lehre, Karriere der Universität Bielefeld sowie durch die jeweiligen Studiendekanate der Fakultäten. Wichtige personale Voraussetzungen wie Vertrauenswürdigkeit, Reputation und Akzeptanz können gestärkt werden, indem die LitKom-Expert(inn)en die Ziele und Schritte ihrer Arbeit angemessen transparent kommunizieren, ihre Expertise wirkungsvoll zur Verfügung stellen sowie ihre Kooperationsbeziehungen verlässlich gestalten. Dabei ist selbstverständlicher immer zu berücksichtigen, dass das fokale System eigene Einschätzungen solcher personaler Voraussetzungen anfertigt. Entsprechend wird beispielsweise jeder Ausweis von Vertrauenswürdigkeit zu einer kontingenten Behauptung, die sich dem Zweifel des fokalen Systems aussetzt (STRULIK 2011: 249).

Die Fähigkeit, Selbstanpassungen aufseiten des fokalen Systems anzustoßen und zu flankieren setzt in ganz besonderem Maße Kenntnisse hinsichtlich der Steuerung von Veränderungsprozessen voraus. Die LitKom-Expert(inn)en wirken gewissermaßen als Agenten des Wandels und müssen entsprechende Teilprozesse initiieren, beobachten und ggf. modifizieren. Sie sind dabei mit der Herausforderung konfrontiert, immer wieder angemessene Mischungsverhältnisse von Erwartungssicherheit und Flexibilität herzustellen. Damit einher geht die Notwendigkeit zu einer Art „Dauerreflexion“ (SCHELKY 1965). Die LitKom-Expert(inn)en müssen sich stets in ihrer Wechselwirkungen mit personalen und sozialen Systemen in ihrer Umwelt beobachten. Diesbezüglich kommt es darauf an, fremde Perspektiven (z.B. Studierende, Lehrende, Studiendekan) in der eigenen Praxis zu berücksichtigen, ohne sich auf Forderungen und Erwartungen einzulassen, die zu einer Überfrachtung des Projekts führen oder mit den Zielsetzungen von LitKom unvereinbar sind. Hier sind dann auch – im positiven Sinne – subversive Fähigkeiten erforderlich, mit deren Hilfe sich beispielsweise Machtkommunikationen oder Beeinflussungsversuche, die den Projekterfolg beeinträchtigen können, auspendeln bzw. strategisch kontern lassen.

3.4 Fokales System

Mit Blick auf das fokale System stellt sich die Frage nach der Steuerbarkeit von Transfer. Welche internen Bedingungen prägen die Operationen des fokalen Systems und an welchen Stellen zeigen sich Anschlüsse und Hindernisse für Interventionen? Eine Beantwortung dieser Frage kann zunächst bei der Unterscheidung zwischen einer personalen und einer institutionellen Dimension ansetzen. Unter personalen Gesichtspunkten ist ein Aufsatz mit dem Titel „Teaching Smart People How To Learn“ aufschlussreich, den CHRIS ARGYRIS (1991) auf der Grundlage seiner langjährigen Forschungen zum „Organisationalen Lernen“ verfasst hat. Aufgezeigt wird die Bedeutung eines „defensiven Denkens“, das die Veränderungsmöglichkeiten von Organisationen hemmt. Überträgt man Argyris' Ausführungen auf das LitKom-Projekt, so lassen sich die folgenden Hemmnisse aufseiten der Lehrenden anführen:

- Gefühl, dass die bisherige Lehrtätigkeit nicht in Ordnung war;
- Angst vor der Aufgabe eines Selbstbildes als (z.B. „heroische“) Lehrkraft;
- Angst vor Mehraufwand;
- Angst vor Kontrollverlust;
- Angst vor negativem Feedback durch Studierende;
- Angst, das man als jemand beobachtet wird, der Zeit für Experimente hat;
- Reaktanz gegenüber den LitKom-Expert(inn)en.

Bedeutsam ist, dass solche Selbstbilder, Erwartungen und Haltungen durch institutionelle Bedingungen (z.B. Lehrbedingungen) gestützt bzw. verstärkt werden. Betrachtet man die Handlungen, Kommunikationsmuster und kontextuellen Gegebenheiten innerhalb des fokalen Systems „Fakultät“, so erklären sich bestimmte Beharrungstendenzen und Widerstände möglicherweise dadurch, dass das bestehende Lehrarrangement erweiterte Handlungsmög-

lichkeiten für Lehrende bietet, also beispielsweise größere zeitliche Spielräume für Forschungen eröffnet. Direktive Kommunikationsmuster in dem Sinne, dass Modulverantwortliche die Inhalte und Vorgehensweisen von Lehrarrangements ohne Abstimmung mit den anderen in diesem Modul lehrenden Kolleginnen und Kollegen festlegen, können ebenfalls zu einer Abschließung gegenüber extern formulierten Veränderungsvorschlägen beitragen. Unter kontextuellen Gesichtspunkten steht häufig die Verfügbarkeit von Ressourcen zur Debatte (z.B. „Nachhaltige Verbesserungen setzen zusätzliche Mittel voraus.“).

Diesen hemmenden Faktoren stehen aber auch Bedingungen gegenüber, die als wichtige Anknüpfungspunkte für Selbstveränderungen des fokalen Systems fungieren können. Auf der Grundlage von Erfahrungen im Rahmen des LitKom-Projekts und mit Bezug auf eine personale und eine institutionelle Dimension lassen sich die folgenden Punkte festhalten:

Personale Dimension

- Lehrende sehen es als hilfreich an, erprobte und ausgereifte Produkte zur Verfügung gestellt zu bekommen.
- Lehrende können innerhalb ihres Arbeitsbereichs als Multiplikatoren operieren. Sie sind vertraut mit den Möglichkeiten und Restriktionen ihres Bereichs. Zudem sind sie oftmals gut „vernetzt“ und genießen Akzeptanz.
- Die Integration von Produkten gelingt den Lehrenden besser, wenn entsprechende Prozesse durch Beratung unterstützt werden. Förderlich ist auch eine Begleitung, die den Lehrenden einen Wechsel zwischen Implementations- und Reflexionsphasen ermöglicht.
- Lehrende, die schreib- und leseintensive Produkte einsetzen und positive Effekte wahrnehmen, erleben sich als besonders kompetente Lehrende.

Institutionelle Dimension

- Sehr gute Transferchancen bieten sich im Rahmen von Studieneingangskonzepten, die bereits verstärkt situierte Elemente berücksichtigen.
- Gute Transferchancen bieten sich im Zuge angestrebter oder laufender Umgestaltungen von Studieneingangskonzepten.
- Vorteilhaft ist die Etablierung von Gruppen interessierter und engagierter Lehrender, die sich regelmäßig treffen und sich mit der Entwicklung und Verbreitung passender Produkte befassen.
- Die Einrichtung einer Online-Plattform (niedrigschwelliger Einstieg für Lehrende) kann in bestehende Online-Angebote der Fakultät bzw. von Instituten eingebunden werden.

Bezüglich der Frage nach den internen Bedingungen, die die Operationen des fokalen Systems prägen und den Stellen, an denen sich Anschlüsse und Hindernisse für Interventionen

zeigen, lassen sich aus interventionstheoretischer Sicht weitere aufschlussreiche Bezüge herstellen. Drei für das Verhältnis von intervenierendem und fokalem System besonders relevante Problemstellungen sollen abschließend skizziert werden.

Kommunikation

Die LitKom-Expert(inn)en sind in unterschiedliche Kommunikationsprozesse eingebunden. Sie besprechen sich untereinander, nehmen an Etappentreffen mit den Koordinatorinnen des Projekts teil, wenden sich an Kolleginnen und Kollegen, stimmen sich mit der Studiendekanin ab usw. Im Zuge dieser Aktivitäten verdichtet sich der Eindruck, dass die Kommunikation im Wesentlichen durch Personen bestimmt wird und dass es unter Transfergesichtspunkten sinnvoll ist, sich auf die personale Dimension der Kommunikation zu konzentrieren. Die neuere Systemtheorie macht dagegen deutlich, dass es für ein Begreifen und Beeinflussen von systemischen Zusammenhängen unumgänglich ist, immer wieder gewissermaßen durch die Personen hindurch zu sehen und auch die hinter ihnen sich verbergenden Kommunikationsstrukturen und -regeln zu beachten (WILLKE 2005: 36). Aus dieser Perspektive erkennt man im vorliegenden Falle etwa, dass nicht die Lehrenden und Studierenden eine Universität machen, sondern dass die Universität Lehrende und Studierende so organisiert, dass das Regelsystem „Universität“ ablaufen kann. Damit soll keineswegs gesagt sein, dass Personen unwichtig sind – ganz im Gegenteil: „persons matter“. Vielmehr geht es darum, auf die hinter den Personen wirkenden Kommunikationsstrukturen zu blicken, um erkennen zu können, (1) welche formalen und informalen Regeln die Entscheidungen der Personen beeinflussen; und (2) dass eine Intervention durch die Personen hindurch auf die Kommunikationsmuster und Entscheidungsregeln gerichtet sein muss, um einen wirkungsvollen und nachhaltigen Transfer zu ermöglichen (ebd.: 161). Für die LitKom-Expert(inn)en stellt sich dementsprechend die Aufgabe, Produkte zu entwickeln, die nicht nur auf die vordergründigen Personen ausgerichtet sind, sondern auch an die hintergründigen Kommunikationen anschließen. Anderenfalls ist zu erwarten, dass Anpassungen in der personalen Dimension (z.B. Arbeit mit Schreibaufträgen) „zurückschnappen“, sobald sie mit vorherrschenden Kommunikationsstrukturen und -regeln (z.B. „Im Rahmen dieses Moduls haben wir für solche Sachen keine Zeit!“) in Konflikt geraten.

Struktur und Prozess

Eng verknüpft mit den vorangegangenen Überlegungen zur Bedeutung von Kommunikationsstrukturen ist die Frage, wie sich Transferprozesse auf der Grundlage eines brauchbaren Verhältnisses von Stabilität und Innovation gestalten lassen. Anders formuliert: Wie lassen sich Veränderungen anstoßen und flankieren, ohne das fokale System zu sehr zu verunsichern? Ein Rekurs auf die Unterscheidung von Struktur und Prozess ist für diese Frage hilfreich, da auf diese Weise zunächst eine doppelte Selektivität in den Blick gerät. „In einer ersten Stufe (Struktur) wird ein allgemeiner und relativ feststehender Kodex zugelassener

Möglichkeiten selektiert und in einer zweiten Stufe (Prozess) dann im Rahmen dieses Kodex zwischen den bereits vorstrukturierten und grob-selektierten Alternativen entschieden“ (WILLKE 2005: 76). Das Auseinanderziehen von Struktur und Prozess bringt den Vorteil, dass sich hohe Veränderbarkeit und relative Stabilität verbinden lassen: „Man kann Strukturen festhalten und dabei Prozesse verändern (...) oder man kann Prozesse festhalten und Strukturen verändern, hält also trotz tiefgreifender Änderungen zunächst bestimmte Routinen konstant und vermeidet mithin, dass sich alles auf einmal verändert“ (ebd.: 77). Als Agenten des Wandels tun die LitKom-Expert(inn)en daher gut daran, beide Ebenen auseinander zu halten und bei intendierten Anpassungen auf der einen Ebene die Hilfestellung stabiler Orientierungsmöglichkeiten auf der anderen Ebene bereitzustellen, also beispielweise eine intensivere Arbeit mit Schreibaufträgen anzuregen und dabei die Struktur existierender Einführungsveranstaltungen zu nutzen. Darüber hinaus sensibilisiert die Unterscheidung von Struktur und Prozess für den Sachverhalt, dass die Reproduktion eines Systems durch spezifische Tiefenstrukturen bestimmt wird, die für die Reproduktion des Systems einerseits sehr wichtig sind, andererseits aber kommunikativ nur schwer erschlossen werden können. Relevant wird folglich die Frage nach den Selektivitäten, die *hinter* den vordergründigen Strukturen und Prozessen liegen.

Latenz

Die Einsicht, dass sich Personen und soziale Systeme durch eine selektive Informationsverarbeitung kennzeichnen, ist nicht neu. In der Praxis führt sie nicht selten zu Klagen wie: „Ich kann machen, was ich will. Die Leute nehmen meine Angebote einfach nicht an.“ An dieser Stelle sollte man zunächst bedenken, dass es für ein System höchst funktional ist, seine Umwelt anhand spezifischer Selektivitäten zu beobachten und nicht alles ungefiltert aufzunehmen, was sich ihm bietet. Denn erst der selektive Umgang mit den überkomplexen Möglichkeiten der Umwelt macht das System zum System, indem die Voraussetzungen für die Ausbildung und Erhaltung einer bestimmten Systemidentität angesichts bestehender Zwänge und Zufälle der relevanten Umwelt geschaffen werden (WILLKE 2005: 46). Unter Transfergesichtspunkten gilt es daher zu berücksichtigen, dass es für ein System zwingend erforderlich ist, seine Umwelt selektiv zu beobachten und dass das System über eine eigenständige und eingespielte Präferenzordnung verfügt, über welche die Selektionen sinnhaft gesteuert werden. Auf der Grundlage dieser Einsicht lassen sich anhand des Begriffs der Latenz (LUHMANN 1984) zwei wichtige Anforderungen benennen.

Die erste steht im Zusammenhang mit (1) rein *faktischer* Latenz „im Sinne von Unkenntnis oder Nichtberücksichtigung bei der Themenwahl des Kommunikationsprozesses“ (LUHMANN 1984: 458). Man kann hier auch von den blinden Flecken eines Systems sprechen. Da diese oftmals erst durch Beobachtung anderer zugänglich werden, kann es eine vordringliche Aufgabe der LitKom-Expert(inn)en sein, entsprechende Aufhellungsprozesse anzustoßen. So können sie etwa auf der Basis von Bestandsaufnahmen in ihren Fakultäten Themen

ansprechen, die in den Gremien bisher ausgeblendet wurden (z.B. unstrukturierte Beratungsangebote für Studierende, unzureichende Explizierung von Lernzielen und Bewertungskriterien in Seminaren, mangelndes Feedback der Lehrenden bezüglich studentischer Texte). Die LitKom-Expertinnen eröffnen somit Lernmöglichkeiten für ihre Fachkolleg(inn)en bzw. ihre Fakultäten. Dabei stellt sich allerdings eine zweite wichtige Anforderung: (2) Der angemessene Umgang mit *strukturfunktionaler* Latenz. Hier geht es darum, dass das Beobachten und Kommunizieren blinder Flecken zur Zerstörung von Strukturen bzw. zu erheblichen Umstrukturierungen führen kann, und dass diese Aussicht Latenz erhält, also Beobachtung und Kommunikation blockiert (ebd.: 459). Mit anderen Worten: Bestimmte Themen können nicht angesprochen werden, da ihre Explizierung zu einer massiven Belastung bzw. Schädigung der Kommunikation führen würden. Diese strukturschützende Funktion von Latenz zeigt sich im Rahmen von Transfervorhaben vor allem dann, wenn es um den Umgang mit bzw. die Aufhellung von informellen Kooperations- und Entscheidungsprozessen geht, die äußerst wichtig für das Gelingen von Transfer sind, nicht selten aber im Widerspruch zu formal deklarierten Zielen (hier z.B. „Erhöhung der Qualität von Lehre“) stehen. Und schon das Nachdenken über entsprechende Beispiele mag in praktischer Hinsicht Spekulationen dahin gehend freisetzen, wie denn die Reaktion des Systems auf seine „Enttarnung“ ausfällt. Wird es mit Verleugnen, Ignoranz oder gar mit Entfernung des „bösen“ Beobachters reagieren (natürlich aus offiziell anderen Gründen)? Diese Erwägungen sollten aber nicht als ein Plädoyer gegen die Kommunikation von Latenzen im Transferprozess verstanden werden. Erforderlich ist allerdings eine Form der Intervention, die sich variabel auf die Wirkung von Latenz einstellt und gegebenenfalls mit „homöopathischen Dosierungen“ (KÜHL 2009: 5) operiert.

4. Fazit

Die Reichweite aktueller hochschuldidaktischer Vorhaben zur Gestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule wird sehr stark von den Möglichkeiten eines Transfers zwischen Hochschuldidaktik und Fachlehre sowie innerhalb der Fachlehre beeinflusst. Dennoch finden entsprechende Herausforderungen im Diskurs zum „Übergang Schule – Hochschule“ bisher nur wenig konzeptionelle Beachtung. Angesichts dieser Ausgangslage analysierte der Beitrag Bedingungen eines wirkungsvollen und nachhaltigen Transfers. Festzuhalten ist zunächst, dass hochschuldidaktische Ansätze und Versuche ihrer Institutionalisierung und Verbreitung als Formen der Interventionen in komplexe Systemzusammenhänge zu begreifen sind. Es geht mithin nicht um die Übertragung „fertiger“ Produkte, sondern stets um selektive Eigenleistungen von Personen und sozialen Systemen. Transferinitiativen sollten daher nicht aus der Sicht des intervenierenden Systems gestaltet werden. Die Exzellenz eines hochschuldidaktischen Ansatzes unter dem Gesichtspunkt studentischer Kompetenzentwicklung sowie die Motivation und Volition ihrer Verfechter entscheidet nur sehr begrenzt über den Erfolg von Transferversuchen. Dieser ist primär bedingt durch die internen Operationen des foka-

len Systems. Im vorliegenden Falle müssen sich die Veränderungsanstöße der LitKom-Expert(inn)en daher in erster Linie auf fremde Strukturen, Prozesse und Regeln richten. Nur entsprechend kompatibilitätsorientiert geht es um eigene Vorstellungen vom „Richtigen“. Die von den Expert(inn)en entwickelten Produkte liefern zwar Veränderungsimpulse; aber es sind die Lehrenden, Arbeitsbereiche und Fakultäten mit ihren je spezifischen Wahrnehmungs- und Entscheidungsmustern, die die Impulse interpretieren und selektiv verarbeiten.

Für die Hochschuldidaktik (und auch die Hochschulentwicklung) lässt sich hieraus eine wichtige Herausforderung ableiten. So wie heute die selbstgesteuerten Aneignungsprozesse der Lernenden im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen, so gilt es unter Transfersgesichtspunkten den selbstgesteuerten Aneignungsprozessen relevanter sozialer Systeme (Universitäten, Fakultäten, Arbeitsbereiche, Lehrveranstaltungen etc.) eine angemessene Aufmerksamkeit zu widmen. Das Ziel sollte darin bestehen, die Bedingungen der Möglichkeit eines Transfers zwischen Hochschuldidaktik und Fachlehre sowie innerhalb der Fachlehre (und dies selbstverständlich über die Grenzen einer einzelnen Hochschule hinaus) adäquat zu erfassen und entsprechende Erkenntnisse bei der Entwicklung und Implementation von Produkten zu berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

- Argyris, C.** (1991). Teaching Smart People How To Learn. *Harvard Business Review*, 69, 99-109.
- Baecker, D.** (1999). *Organisation als System*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bean, J. C.** (2011), *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. 2nd Ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berthold, C., Gabriel, G. & Stuckrad, F. von** (2011). *Hochschulpakt 2020. Phase I (2007 bis 2010). Sonderauswertung zur Entwicklung der Betreuungsrelation nach Stellenkategorien*. CHE CONSULT. http://www.che.de/downloads/CHE_Bericht_HSPI_Betreuung_1317.pdf, Stand vom 26. August 2014.
- Björk, L. et al.** (2003). Teaching Academic Writing In European Higher Education: An Introduction. In G. Rijlaarsdam (Series ed.) & L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & P. Stray Jörgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing In European Higher Education* (S. 1-15). Dordrecht: Kluwer.
- Elbow, P.** (1979), Trying to Teach While Thinking About the End. In G. Grant et al., *On Competence. A Critical Analysis of Competence-Based Reform in Higher Education* (S. 95-137). San Francisco: Jossey-Bass.
- Frank, A.** (2013), Neue Studienstruktur – alte Probleme: Aktuelle Lösungsansätze der Universität Bielefeld zur Verbesserung der Studieneingangsphase. In J. Asdonk, S. U. Kuhnen, P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 244-253). Münster: Waxmann.

- Gerstenmaier, J., Mandl, H.** (2001), *Methodologie und Empirie zum Situierten Lernen*. LMU Forschungsberichte. http://epub.ub.uni-muenchen.de/245/1/FB_137.pdf, Stand vom 29.08.2014.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A.** (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl, J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Ansätze* (S. 139-156). Göttingen: Hogrefe.
- Koch, B.** (2011a). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung*. Wiesbaden: VS.
- Koch, B.** (2011b). Qualitätsmerkmale von Innovations- und Transferprozessen. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 21, 1-19. http://www.bwpat.de/ausgabe21/koch_bwpat21.pdf, Stand vom 27. August 2014.
- Kruse, O.** (1994). Studieren an der Massenuniversität: Probleme und neue Konzepte. In H. Knigge-Illner, O. Kruse (Hrsg.), *Studieren mit Lust und Methode. Neue Gruppenkonzepte für Beratung und Lehre* (S. 7-12). Weinheim: DSV.
- Kühl, S.** (2009). *Zum Verhältnis von Beobachtungs- und Kommunikationslatenzen in Beratungsprozessen*. Working Paper. http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/a-Beobachtungs-und-Kommunikationslatenz-3-Endfassung-090309.pdf, Stand vom 25. August 2014.
- Luhmann, N.** (1984). *Soziale Systeme. Grundrisse einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N.** (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mertens, A.** (2013). Studium und Erwerbstätigkeit. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35, 34-53.
- Purcell, D.** (2012). Sociology, Teaching, and Reflective Practice: Using Writing to Improve. *Teaching Sociology*, 41, 5-9.
- Schelsky, H.** (1965), Ist Dauerreflexion institutionalisierbar? In Ders., *Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze* (S. 250-275). Düsseldorf: Diederichs.
- Strulik, T.** (2011). Vertrauen. Ein Ferment gesellschaftlicher Risikoproduktion. In *Erwägen, Wissen, Ethik*, 22, (2), 236-249.
- Wildt, J., Wildt, B.** (2011). *Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment". Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems*. <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/pruefen.pdf>, Stand vom 26. August 2012.
- Weick, K. E.** (1995). *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Willke, H.** (2005). *Systemtheorie II: Interventionstheorie*. 4. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.