

Transformation hochschuldidaktischer Weiterbildung unter Corona-Bedingungen

Ein Gespräch mit Blick auf den *Shift from Teaching to Learning*

Wilfried Hauenschild, Martin Mürmann und Johannes Wildt

Zusammenfassung

COVID-19 hat nicht nur Lehre und Studium, sondern auch die hochschuldidaktische Weiterbildung vor umwälzende Herausforderungen gestellt. Auch die Weiterbildung musste sich auf einen Schlag auf ein virtuelles Format umstellen. Wie unter diesen Bedingungen eine lernendenzentrierte Lehrauffassung, die weiterhin dem *Shift from Teaching to Learning* folgt, dort noch praktiziert werden kann, diskutieren Wilfried Hauenschild, Martin Mürmann und Johannes Wildt, die nicht nur eine lange Praxis in Hochschuldidaktik und Studienreform, sondern auch Zeiten intensiver Zusammenarbeit an der Universität Paderborn verbinden. Im Gespräch über ihre Hintergründe und Erfahrungen reflektieren sie Schwierigkeiten, aber auch Chancen der gegenwärtigen Situation. Perspektivisch zeichnet sich dabei ab, wie bewährte Weiterbildungskonzepte durch Integration des Besten aus der virtuellen und der realen Welt der Lehre weitergeführt werden kann.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktische Weiterbildung, Corona-Pandemie, *Shift from Teaching to Learning*, virtuelles Lernen, Präsenzlehre

Transformation of further education in teaching and learning under the conditions of corona – a talk looking at the shift from teaching to learning

Keywords

Further education in teaching and learning, corona pandemic, shift from teaching to learning, virtual learning, present teaching

1 Einordnung

1.1 *Der Shift from Teaching to Learning* in der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Die Corona-Pandemie hat die Praktiken der Hochschulbildung unter Veränderungsdruck gesetzt. Von einem auf den anderen Tag standen die Hochschulen vor der Herausforderung, Lehre und Studium nahezu komplett auf Lernen in Distanz umzustellen. Tatsächlich haben sich Lehrende wie Studierende ganz überwiegend darauf eingestellt, Lehr- und Lerntätigkeit unter diesen Bedingungen aufrechtzuerhalten. Überwiegend sind sie auch zufrieden, wie sie damit zurechtkommen.¹ Die Reaktionen lassen sich mit allen Übergangsschattierungen zwischen den Polen derjenigen einordnen, für die die Stunde des E-Learning geschlagen hat (zum Beispiel Zawacki-Richter 2019), und denjenigen, die eine vollständige Rückkehr zur Präsenzlehre einfordern (DIE ZEIT 2020).² Für die allermeisten erscheint die Pandemie als einschneidende Veränderung, die die Lehr-Lern-Verhältnisse durcheinanderwirbelt. Dabei wird die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen Lehren und Lernen offenkundig, die im alltäglichen Geschäft der Hochschulbildung im Präsenzmodus gewöhnlich in den Hintergrund tritt, die aber Ausgangspunkt didaktischen Denkens und Handelns ist.

In Präsenzveranstaltungen sind Lehren und Lernen so miteinander verwoben, dass – solange keine Störungen des Prozessablaufes eintreten – Lehren und Lernen als eine organische Einheit erscheinen, innerhalb derer nicht mehr differenziert werden muss. Im Distanzmodus tritt dagegen unmittelbar in Erscheinung, dass Lehren nicht gleich Lernen ist (Winteler 2002). Von dieser Sicht, die Lehren und Lernen als zwei unterschiedliche Prozesse betrachtet, entsteht überhaupt erst die Aufgabe der (Hochschul-)Didaktik als Wissenschaft von der Kunst, Lehren und Lernen in Beziehung zu setzen und diese Beziehung zu untersuchen sowie zu gestalten (Wildt 2001).³ Sie betrachtet die Variablen und Randbedingungen, durch die diese Beziehungen konstituiert werden. Dabei hat sich in der Hochschuldidaktik im Laufe der vergangenen Jahrzehnte eine Abkehr von einem Wirkmodell vollzogen, nach dem das Lernen in kausaler Abhängigkeit des Lehrens gesehen wird, hin zu einem Ermöglichungsmodell, in dem es darum geht, die Lernbedingungen herzustellen, unter denen Lernen als individueller Prozess stattfinden kann.

Die Umstellung auf den Distanzmodus bewirkt nach den Beobachtungen der Autoren insbesondere die Veränderung der Interaktion beziehungsweise Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden, aber auch der Studierenden untereinander.

-
- 1 Sabine Behrenbeck, Mitarbeiterin des Wissenschaftsrats, berichtet über »Lernbereitschaft und Verbesserungswillen« (Behrenbeck 2020) an den Hochschulen angesichts des dort schon früh praktizierten Krisenmanagements.
 - 2 Dies zeigt ein offener Brief zur Verteidigung der Präsenzlehre, der am 8. Juni 2020 in DIE ZEIT (2020) erscheinen ist und mittlerweile über 6000 Unterzeichner*innen gefunden hat, darunter circa die Hälfte Hochschullehrende.
 - 3 Dort sind die Beziehungsmuster zwischen Lehrenden und Lernenden in Bezug zur Wissenschaft aus dem in der Didaktik seit der Aufklärung gebräuchlichen didaktischen Dreieck heraus entwickelt.

Damit verändern sich ebenfalls Lernumgebungen und Lernprozesse, einschließlich der Rollenkonstellationen zwischen Lehrenden und Lernenden, unter denen diese stattfinden. Manche Lehrende erleben einen Kontrollverlust über die Lernprozesse der Studierenden und sehen keine Alternative zur Rückkehr in die frontale Lehre; andere schieben ihre Lehrverantwortung auf den *laissez faire* eines unbegleiteten Selbststudiums ab. In beiden Fällen neigen sie dazu, ihre Studierenden mit Lehrstoff zu versorgen oder mit Aufgaben für das Selbststudium zu überhäufen. Zwar erleben manche Studierende die veränderte Konfiguration durchaus als Chance zu erhöhter Zeitsouveränität und auch inhaltlicher Selbstbestimmung, nicht wenige fühlen sich aber alleingelassen oder entziehen sich den Studienanforderungen. Insbesondere Studienanfänger*innen finden nur schwer Zugang zum Studium als sozialem Erfahrungsraum zur Begegnung der Studierenden untereinander und mit Lehrenden und scheinen verloren zu gehen (Wissenschaftsrat 2021).⁴

Die Corona-Pandemie betrifft im Kern auch die hochschuldidaktische Weiterbildung. Auch hier gilt es, das gewohnte Präsenzformat in Workshops und Beratung virtuell umzuformen. Direkte Interaktionen und Kommunikation zwischen Leitung und Teilnehmenden entfallen. Wie in der Präsenzlehre hat dies Folgen für die hochschuldidaktische Weiterbildung, nicht nur im Hinblick auf die Transformation (Kollmorgen, Merkel und Wagner 2020)⁵ durch Digitalisierung, sondern auch auf tragende konzeptionelle Grundlagen der Weiterbildung. Insofern steht hier der »Paradigmenwechsel« eines *Shift from Teaching to Learning* (im Folgenden kurz *Shift*) zu einer lernendenzentrierten Lehrauffassung auf dem Prüfstand, der sich seit Mitte der 1990er Jahre international verbreitete (Barr und Tagg 1995) und auch in der deutschen Hochschuldidaktik Fuß fasste (Wildt 2001; 2003).⁶

Der Gedanke der Lernendenzentrierung prägte auch die konzeptionellen Grundlagen des dreistufigen Modulsystems, auf das sich die Hochschuldidaktik 2005 im Rahmen ihres Fachverbandes AHD (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, bis 2008

-
- 4 Der Wissenschaftsrat sieht es als zukünftige Aufgabe, das »Beste aus zwei Welten« der digitalen und präsenten Hochschulbildung (Wissenschaftsrat 2021) zusammenzuführen.
 - 5 Transformationen bezeichnen dort soziale Veränderungsprozesse, die durch neue Konstellationen hervorgerufen, aber planvoll schrittweise unter Beteiligung unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteursgruppen vorangetrieben werden. Der Begriff wird abgegrenzt gegen Revolution auf der einen Seite und Reform auf der anderen. Ein Hauptthema ist dabei zurzeit auch die »Transformation durch Digitalisierung«, deren Bedeutung in diesem Beitrag speziell für den Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung diskutiert wird.
 - 6 Mit dieser Formulierung haben Barr und Tagg die Herausforderung der Krise des amerikanischen Colleges durch Übernahme von mehr Verantwortung durch die Studierenden für ihr Lernen auf den Begriff gebracht. Dieser Leitgedanke wurde international und auch in Deutschland aufgegriffen (Wildt 2001, 2003) und mit einer lernendenzentrierten Lehrauffassung verbunden. Damit sollte insbesondere eine hochschuldidaktisch gehaltvolle Gestaltung des Bologna-Prozesses erreicht werden. Gegenüber einem bisweilen geäußerten Missverständnis soll an dieser Stelle unterstrichen werden, dass sich die Hochschuldidaktik damit keineswegs von Lehre als Aufgabe der Hochschule verabschiedet. Vielmehr geht es darum, Lehre auf der Grundlage einer veränderten Lehrauffassung weiterzuentwickeln.

Vorläuferin der heutigen dghd) verständigt hatte.⁷ ›Lernendenzentrierung‹ zählt nicht zuletzt zu den zentralen Qualitätsstandards⁸ für die Gestaltung von Weiterbildungsveranstaltungen. Die Standards sind in langjährigen Abstimmungsprozessen zwischen den hochschuldidaktischen Einrichtungen und Netzwerken in Deutschland entwickelt, 2013 verabschiedet und dann von der dghd (2013) übernommen worden. Es gehört zum ›Kanon‹ beziehungsweise zum didaktischen Prinzip, von Praxiserfahrungen der Teilnehmenden auszugehen, Simulationen von Lehr-, Beratungs- und Prüfungssituationen zu inszenieren, anhand von Fallbeispielen Probleme der Lehre (in den verschiedenen Formaten) zu bearbeiten und dazu verschiedene Diskurs- und Feedback-Formen zu nutzen. Die Workshops dienen als Modell für lernendenzentrierte Lehre. Bevorzugt wird in (manchmal videogestützten) Übungen mit Situationen aus Lehre, Prüfung und Beratung experimentiert. Die dabei gewonnenen Erfahrungen werden kollegial ausgewertet, gegebenenfalls in Einzelberatungen oder auch im Gruppencoaching vertieft und mit Feedback von Kollegen Kolleginnen beziehungsweise professionellen Hochschuldidaktikern und Hochschuldidaktikerinnen versehen.

Anliegen des hier dokumentierten Gesprächs ist es, Probleme und Erfahrungen der hochschuldidaktischen Weiterbildungspraxis unter den aktuell gegebenen Corona-Bedingungen zu reflektieren, um Risiken und Chancen der digitalen Transformation hochschuldidaktischer Weiterbildung in Perspektiven von Kontinuität und Innovation des *Shift* zu diskutieren. Die hochschuldidaktische Weiterbildung wird sich der Frage nach der zukünftigen Qualität und dem Ausmaß der Digitalisierung und der Kombination von digitalem und präsentem Modus ihrer didaktischen Konzeption nicht entziehen können.

Die veränderten Bedingungen haben einen nahezu flächendeckenden Erfahrungsraum für eine Erprobung digitaler Weiterbildungspraktiken entstehen lassen. Noch ist der Zeitpunkt nicht absehbar, wann die gegenwärtigen Restriktionen entfallen. Klar ist aber, dass sich ein vollständiger Umstieg in den digitalen Modus aus didaktischen Erwägungen heraus verbietet. Andererseits ist die Rückkehr zur alten Dominanz des Präsenzmodus nicht wünschenswert, wie im folgenden Gespräch näher ausgeführt wird. Bleibt eine Kombination und Transformation beider Modi im Sinne eines *Blended* beziehungsweise *Flexible Learning* als Perspektive mit Realisierungschancen und Entwicklungspotential. So sieht es auch das Positionspapier des Wissenschaftsrats, wenn er von »das Beste aus zwei Welten« (Wissenschaftsrat 2021) spricht. Die Debatte darüber ist von weitreichender strategischer Bedeutung, da sie nicht allein auf hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung begrenzt bleibt, sondern sich wegen ihrer Hebelwirkung auf die Hochschuldidaktik als Ganzes bezieht.

7 2008 wurde die AHD (Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik) in die heutige dghd (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik) umgewandelt, um der Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Hochschuldidaktik Rechnung zu tragen. Im Folgenden wird von dieser Bezeichnung nach der Umbenennung oder – wenn beide Epochen übergreifend davon die Rede ist – Gebrauch gemacht.

8 Auch die jüngste Neufassung der Leitlinie auf der Mitgliederversammlung der dghd am 11.03.2021 behält diesen Kurs bei.

1.2 Gesprächsteilnehmer

Die Gesprächsrunde hatte zwar die gegenwärtige Lage der hochschuldidaktischen Weiterbildung unter Corona-Bedingungen im Fokus, sie ging aber davon aus, dass die Dynamik und das Potential der Veränderungen nicht nur aus den augenblicklich wirkenden Faktoren, sondern auch der bisherigen Entwicklung heraus verstanden werden müssen. Erst so ergibt sich eine perspektivische Sicht auf Kontinuitäten und Innovationen im Handlungsfeld der Hochschuldidaktik. Dafür bietet die Hochschuldidaktik Paderborn in den Jahren zwischen 1995 und 2010 reichlich Anschauungsmaterial. Sie steht exemplarisch für die Phase der hochschuldidaktischen Weiterbildung in Deutschland, in der sich in praktischer Erfahrung und theoretischer Reflexion der *Shift* vollzog. Sie bildet auch den Erfahrungshintergrund der Gesprächsteilnehmenden, die bis heute ein enger Austausch über die Entwicklung der Hochschuldidaktik verbindet.

Wilfried Hauenschild war von 1991 bis 2010 Hochschullehrer der Informatik an der Universität Paderborn. Er hat sich als Prorektor für Studium und Lehre für die Errichtung der Hochschuldidaktik in Paderborn eingesetzt. In dieser Funktion sorgte er zum Beispiel dafür, ein Programm zur Ausbildung hochschuldidaktischer Multiplikator*innen zu starten, das dann von den beiden anderen Gesprächsteilnehmenden mit Paderborner Lehrenden umgesetzt wurde. Er selbst nahm daran teil und begann danach, selbst hochschuldidaktische Workshops an zahlreichen Hochschulen in Deutschland zu leiten, meist zu seinem Spezialthema, der Gestaltung von »großen« Vorlesungen.

Martin Mürmann war von 1995 bis 2009 für die Entwicklung und Koordination des Paderborner Weiterbildungsprogramms zuständig; anschließend beteiligte er sich am Aufbau einer neuen hochschuldidaktischen Einrichtung der Universität Kassel. Stark engagiert war er bei der bundesweiten Entwicklung der Qualitätsstandards für die Ausgestaltung von Weiterbildungsveranstaltungen. Inzwischen als selbstständiger Hochschuldidaktiker in der Weiterbildung und Beratung in ganz Deutschland tätig, ist er aktuell in der ganzen Breite seines Tätigkeitsfeldes mit der Corona-Krise konfrontiert und erlebt aus erster Hand die Umstellung von Lehre und Weiterbildung auf digitale Formate.

Johannes Wildt war seit 1970 hauptberuflich als Hochschulplaner und Hochschuldidaktiker an den Universitäten Hamburg und Bielefeld sowie der Technischen Universität Dortmund tätig. Zu seinen Schwerpunkten gehörten neben Forschung und Entwicklung zu innovativen Lehrkonzepten und Curriculumkonstruktion auch die hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung. Ab Mitte der 1990er Jahre hat er bis zu seiner Pensionierung 2012 die Entwicklung der Hochschuldidaktik in Deutschland maßgeblich mitgeprägt: als Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums Dortmund, der damals größten hochschuldidaktischen Einrichtung in Deutschland, in Forschungs- und Entwicklungsprojekten, als Vorstandsmitglied und Vorsitzender der AHD oder durch Tätigkeiten in internationalen Netzwerken (zum Beispiel der ICED, dem *International Consortium of Educational Development*). Als hochschuldidaktischer Gastdozent und Berater hat er an der Universität Paderborn mit Wilfried Hauenschild und Martin Mürmann zusammengearbeitet.

2 Gesprächsrunde

2.1 Ausgangslage: Wege zu einer lernendenzentrierten, lokal geprägten und vernetzten Weiterbildung

Wilfried Hauenschild: Wir wollen über die Frage sprechen, ob beziehungsweise wie es im Rahmen digitaler Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung und mit den Einschränkungen und Veränderungen des Präsenzmodus möglich ist, im Sinne eines *Shift* Prinzipien der Lernendenzentrierung zu verwirklichen.

Martin Mürmann: Dass wir uns damit befassen müssen, hat die Corona-Krise nicht nur mir schlagartig deutlich gemacht. Alle hochschuldidaktischen Einrichtungen standen und stehen vor großen Herausforderungen. Dabei geht es nicht nur um bewährte Praktiken in der Weiterbildung, also um Kontinuität und um die Frage, was unter den veränderten Rahmenbedingungen (noch) umsetzbar ist. Es geht auch um mögliche Innovationen und die Frage, welche Entwicklungsmöglichkeiten und Chancen für die Didaktik der Weiterbildung hier erkennbar sind.

Johannes Wildt: Aus meiner Sicht lassen sich Fragen nach Zustand und Perspektiven hochschuldidaktischer Weiterbildung zureichend erst mit Blick auf die Entstehung und Entwicklung der Hochschuldidaktik beantworten. Dazu gehören Fragen nach der Orientierung der Lehrenden an den Lernenden in der Weiterbildung. Was im Rahmen des *Shift* mittlerweile ausbuchstabiert und vielfältig praktisch umgesetzt worden ist, hat seine Ursprünge in der Gründerzeit der Hochschuldidaktik der frühen 1970er Jahre. Damals ging es um die Partizipation von Studierenden in gemeinsamen Reformprojekten mit engagierten Lehrenden. Solche Projekte wurden als Lernumgebungen zum Erwerb von Lehrkompetenzen durch Beteiligung an Innovationsprozessen gesehen, wie ich (2021) ausgeführt habe.

Wilfried Hauenschild: Das kann ich aus meiner Erfahrung aus meiner späteren Lehrpraxis in Paderborn unmittelbar nachvollziehen. Dennoch bleibt die Entstehung von Weiterbildungsprogrammen, wie wir sie heute kennen, erklärungsbedürftig.

Johannes Wildt: Erst als die Reformstrategie mittels solcher Projekte in den Hochschulen an Akzeptanzgrenzen stieß, rückten Weiterbildungsangebote für Lehrende in den Fokus der Hochschuldidaktik.⁹ Seither entwickelte sich an den damaligen hochschul-

9 Am Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg, der damals größten und einflussreichsten hochschuldidaktischen Einrichtung, fand im WS 1974/75 unter Leitung von Ole Tomsen (Universität Kopenhagen) die erste Veranstaltung dieser Art statt, die dem Typus experimentierfreudiger, erfahrungsbasierter, kommunikativer und reflektierter Workshops in den Modulen heutiger Zertifikatsprogramme nahekam. Sie war also ein Import aus der angloamerikanisch geprägten Kultur des *academic staff development* (Huber 1980). Mit dem »Konstanzer Werkstattseminar« (Flehsig und Ritter 1970) liegt eine Vorform vor, die sich allerdings schwerpunktmäßig auf eine Lehrentwicklung in den Wirtschaftswissenschaften bezieht/bezog. Nach einigen Ansätzen in wenigen hochschuldidaktischen Einrichtungen (Aachen, Berlin) fand unter Lei-

didaktischen Zentren und Einrichtungen allmählich eine Praxis hochschuldidaktischer Weiterbildung im Format von Workshops. Diese wiesen zwar starke lokalspezifische Akzente auf, orientierten sich aber an studentischem Lernen und setzten dabei auf Impulse aus aktivem Lernen sowie auf die Lernbedürfnisse der Lehrenden. Auch hier galt insofern der Grundsatz des *teach what you preach*.

Wilfried Hauenschild: Mit dem heutigen flächendeckenden, modularisierten und ausdifferenzierten System von Weiterbildungsangeboten und wechselseitiger Anerkennung zwischen den Anbieter*innen ist die damalige Situation sicher kaum zu vergleichen. Wir sollten noch einmal auf die Entwicklungen schauen, die dazu geführt haben, dass der *Shift* sich so weitreichend durchsetzen konnte.

Johannes Wildt: Das war ein weiter und keineswegs gradliniger Weg. Die 1980er Jahre habe ich als Phase der Stagnation in der Hochschuldidaktik erlebt. Erst mit den 1990er Jahren kam die brachliegende Studienreform mit Qualitätsmanagement, Evaluation und Akkreditierung wieder in Gang. Aber auch die Professionalisierung der Lehre durch Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschuldidaktik fand neue Aufmerksamkeit. Mit der wachsenden internationalen Verflechtung kam es zudem zur Rezeption weltweiter Trends, die dem *Shift* folgten: Forschung zu lernendenorientierten Lehrauffassungen und tiefenorientierten Lernstrategien, zu selbstreguliertem, intrinsisch motiviertem Lernen und dafür geeigneten Lernumgebungen und Lehrkompetenzen et cetera. Die Ergebnisse wurden für die deutschen Angebote adaptiert und integriert.

Martin Mürmann: Für die Entwicklung eines gemeinsamen Rahmens für ein Weiterbildungsprogramm mit einem bundesweit anerkannten Zertifikat war ein breiter Konsens innerhalb der deutschen Hochschuldidaktik nötig. Ein mehrjähriger Abstimmungsprozess zwischen den hochschuldidaktischen Einrichtungen und Netzwerken führte schließlich zum heute noch weitgehend akzeptierten Konsens über ein dreistufiges Modulsystem und die grundlegenden didaktischen Prinzipien der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Dieser Konsens schloss praktische Details wie Teilnahmevoraussetzungen, Inhalte, Workload, Zertifikate und so weiter ein. Zugleich ging es darum, die Hochschuldidaktik an den Hochschulen institutionell zu verankern und mit geeigneten personellen und materiellen Ressourcen auszustatten. In meiner Weiterbildungstätigkeit erlebe ich in dieser Hinsicht bundesweit große Unterschiede. Einigkeit nehme ich aber bei den hochschuldidaktischen Einrichtungen darin wahr, sich an den Prinzipien des *Shift* zu orientieren.

Johannes Wildt: Das sehe ich aufgrund von Erfahrungen aus meiner langjährigen Vorstandsarbeit in der AHD mit den Einblicken in internationale Entwicklungen ganz ähn-

tung von Brigitte Berendt an der Freien Universität Berlin ein Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung mit einer Laufzeit vom 01.04.1975 bis zum 31.03.1979 statt (Berendt 1980). Ab 1983 entwickelte sich dann zwischen mehreren hochschuldidaktischen Einrichtungen und Akteur*innen ein bundesweites Netzwerk zur hochschuldidaktischen Fort- und Weiterbildung.

lich. Einen Schub brachte zweifellos der Bologna-Prozess, in dessen Windschatten sich nach meiner Beobachtung ein erstaunlicher Ausbau der Hochschuldidaktik vollzog. Dieser Ausbau und der tragfähige professionelle Konsens waren im Übrigen auch Antriebskraft für eine von der AHD (2006) geforderte *second wave of reform* gegen eine vorwiegend an formalen Akkreditierungsvorgaben orientierte Studienreform unter dem Bologna-Regime.¹⁰ Nicht zuletzt viele Projekte des Qualitätspakts Lehre entsprachen dieser AHD-Linie.

2.2 Die Etablierung des *Shift* am Beispiel der Hochschuldidaktik Paderborn

Johannes Wildt: Martin, Du hast Dich ja nicht nur in dem bundesweiten Netzwerk der hochschuldidaktischen Einrichtungen stark für den überregionalen Austausch und die Abstimmung der Standards in der hochschuldidaktischen Weiterbildung engagiert. Dein »Heimspielfeld« in dieser Phase war schwerpunktmäßig die Entwicklung der Hochschuldidaktik Paderborn. Diese steht bei aller lokalspezifischen Ausprägung als repräsentatives Beispiel für die Etablierung des *Shift* und verdient deshalb hier eine genauere Betrachtung.

Martin Mürmann: Ich war von 1995 bis 2009 für die Entwicklung und Organisation des Paderborner Hochschuldidaktik-Angebots zuständig. Der konzeptionelle Hintergrund meiner Arbeit war die Idee, die Lehrkultur der Hochschule im Sinne des *Shift*, also in Richtung einer stärker lernendenzentrierten Lehre, mittel- oder langfristig zu verändern.

Im Vergleich mit dem Programm der heutigen Hochschuldidaktik Paderborn war das Angebot in den ersten Jahren recht bescheiden, aber die positive Resonanz bei den Lehrenden, insbesondere im Mittelbau, stieg stetig. Der weitere Ausbau des Zertifikatsprogramms nach überregional abgestimmten Standards wurde schließlich, in den 2000er Jahren, mit finanzieller Förderung durch das Land NRW möglich (Mürmann 2003). Um die Impulse über einzelne engagierte Lehrende hinaus auch in die Fakultäten zu tragen, verwirklichte die Universität Paderborn zudem eine von Johannes und mir geleitete Weiterbildung für Multiplikator*innen (Mürmann 2005), sechs Workshops á 2-3 Tage, an der aus jeder Fakultät zwei Lehrende (auch Professor*innen) teilnahmen, darunter der damalige Prorektor für Lehre, Wilfried Hauenschild. Die Teilnehmenden waren als Mitglieder der Fakultäten als »Brückenköpfe« für eine fachnahe Hochschuldidaktik vorgesehen, um die Idee der lernendenzentrierten Lehre zu verbreiten und die Akzeptanz der Hochschuldidaktik innerhalb der Universität zu erhöhen.

10 Mit dieser 2006 gestarteten Initiative verband die Hochschuldidaktik die Forderung, den entwickelten Stand der hochschuldidaktischen Erkenntnisse im Sinne des *Shift* in der Bologna-Reform zu integrieren. Wenn man die 2008 erfolgten Stellungnahmen von Wissenschaftsrat und Hochschulrektorenkonferenz und erst recht den 2010 aufgelegten Qualitätspakt Lehre sowie zahlreiche Initiativen von Stiftungen betrachtet, spiegeln sich darin zentrale Aspekte dieses Ansatzes der Studienreform.

Johannes Wildt: Wilfried, was hat Dich damals bewogen, Dich als Professor und später als Prorektor hochschuldidaktisch so zu engagieren?

Wilfried Hauenschild: Als Hochschullehrer, der sich nach einer Industrietätigkeit als Forschungsmanager gerade in einem Fachwechsel von der Mathematik zur Informatik befand, war ich Mitte der 1990er Jahre dabei, viele meiner Lehrveranstaltungen neu zu konzipieren. Ich hatte Freude an der Lehre, war aber nicht wirklich zufrieden mit den Lernerfolgen meiner Studierenden. So war ich auf der Suche nach Ideen, besonders meine Vorlesungen mit großer Studierendenzahl interessanter zu gestalten. Da kam mir ein Workshop zum Thema »Lehren und Lernen« gerade recht. Die Erfahrungen, dort meine Lehrmethoden zu reflektieren, neue Lernsituationen auszuprobieren, dazu die Hintergrundinformationen und Anregungen durch den Leiter und auch andere Teilnehmende, haben mich motiviert, neue Impulse in meine Lehrpraxis hineinzunehmen und Ideen und Anregungen umzusetzen. Das alles hat mich davon überzeugt, dass diese Art der Weiterbildung sinnvoll und die Zeit dafür gut investiert ist.

Martin Mürmann: Für mich war es ein Glücksfall, dass es mit Dir einen der Hochschuldidaktik gegenüber aufgeschlossenen Prorektor für Studium und Lehre gab und wir hier so gut zusammenarbeiten konnten.

Wilfried Hauenschild: Tatsächlich hatte ich gesehen, welches Potential sich für die Lehre gerade durch die Beteiligung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern mit ihrer besonderen fachlichen und institutionellen Verantwortung bot, Grundlagen zur Verbreiterung hochschuldidaktischer Kompetenz in der Hochschule zu legen. Ich war deshalb sehr froh, dafür auch den damaligen Rektor Wolfgang Weber und Eckard König als Prorektor für Planung und Finanzen zu gewinnen. Diese Konstellation an unserer Universität, auch die Unterstützung und das vermehrte Interesse von in der Lehre engagierten Wissenschaftler*innen wie zum Beispiel Niclas Schaper, schufen nicht nur die notwendige Akzeptanz, sondern ermöglichten schließlich die institutionelle Absicherung der Hochschuldidaktik in Paderborn sowie den schrittweisen Aufbau und die Erweiterung der Arbeitsprogramme. Gerne habe ich dafür auch Verantwortung übernommen, als Prorektor und später als Leiter der vom Rektorat eingesetzten Projektgruppe Hochschuldidaktik als Leitungsorgan für die Paderborner Hochschuldidaktik. Rückblickend kann ich sagen, dass der *Shift* mit dem Zertifikatsprogramm eine gewisse Aufmerksamkeit gefunden hat. Inzwischen haben viele Angehörige des akademischen Mittelbaus diese Lernkultur kennengelernt. Eine freiwillige Teilnahme allein kann allerdings wohl keine flächendeckenden Veränderungen herbeiführen. Da waren wir beziehungsweise war vielleicht ich selbst etwas zu optimistisch.

Johannes Wildt: Dennoch scheint mir für eine erfolgreiche Innovationsstrategie in Lehre und Studium ein organisationaler Ansatz längerfristig erfolgversprechend, wie er damals in Paderborn mit der Beteiligung der Entscheidungsebene des Rektorats, der fachlich zuständigen Fakultätsmitglieder und gegebenenfalls auch einer externen Beratung und Moderation praktiziert wurde. Auch in anderen Fällen hat sich eine Zusammenarbeit mit Entscheidungsträger*innen und Partizipation von Fachpromotor*innen

bewährt. Das gilt zum Beispiel auch für eine partizipatorische Entwicklung von Lehrkonzepten und Lernsituationen, einschließlich der Curriculumentwicklung, die dazu beitragen kann, innovative Veränderungen in der Lehre auch durch eine kluge Vernetzung mit hochschuldidaktischer Weiterbildung ›in die Fläche‹ zu bringen und die Lehrkultur an Hochschulen nachhaltig zu verändern.

Wilfried Hauenschild: Aber: Diese ganze schöne Weiterbildungswelt der Workshops ging – ganz selbstverständlich – einher mit direkter Kommunikation, intensiver Interaktion und naher Kooperation. Was passierte aber, als die Pandemie plötzlich in diese Welt einbrach und abrupt dazu zwang, auf Distanz zu gehen?

2.3 Hochschuldidaktische Weiterbildung unter Corona-Bedingungen

Martin Mürmann: Zunächst fielen fast alle geplanten Workshops schlicht aus. Nicht nur ich als selbstständiger Hochschuldidaktiker, sondern auch die hochschuldidaktischen Einrichtungen gerieten bald unter Druck, der zu Überlegungen und Anfragen zur Durchführung von Onlineworkshops führte. Recht bald wurde klar, dass Onlineworkshops nicht eine bald wieder abebbende Welle sein würden, sondern für eine längere und letztlich nicht absehbare Zeit die Regelform hochschuldidaktischer Weiterbildung. Damit wiederum stellten sich grundlegende konzeptionelle Fragen: (Wie) kann unter ›Corona-Bedingungen‹ – das heißt vor allem online – die Art hochschuldidaktischer Weiterbildung gestaltet werden und gelingen, die zur Unterstützung einer lernenden-zentrierten Lehrauffassung entwickelt worden ist? In welchem Umfang und auf welche Weise lässt sich der in der Hochschuldidaktik entstandene Reichtum an Ideen für die Gestaltung einer lernendenzentrierten Lehre auf das digitale Lernen übertragen? Wieweit kann in Onlineworkshops selbst modellhaft lernendenzentriert gearbeitet werden?

Wilfried Hauenschild: Ich bin gegenüber den Möglichkeiten digitaler Lehre gerade mit Blick auf die Lernendenorientierung eher skeptisch. In Zoom findet beispielsweise die Steuerung von Kommunikation und Interaktion doch weitgehend über die Moderation statt und ist insofern nicht besonders lernendenorientiert. Es fehlen hier entscheidende Elemente der Kommunikation in Präsenzveranstaltungen, die für eine lern- und kooperationsförderliche Atmosphäre sehr wichtig erscheinen. Im Digitalmodus bleiben die verschiedenen sozialen Arrangements zwischen den Beteiligten, die für den Aufbau der Lernbeziehungen in Klein- und Großgruppen und für die wechselseitige Unterstützung und Anerkennung der Lernleistung der Beteiligten wichtig sind, problematisch. Auch das, was sich vor und nach den Sitzungen im unmittelbaren Gespräch zwischen den Teilnehmenden und in verschiedenen Aktionen abspielt und zur Integration der Gruppen beiträgt (und sei es ein gemeinsames Kaffeetrinken), fehlt.

Johannes Wildt: Deshalb würde mich interessieren, von Martin zu erfahren, wie er in den letzten Monaten seine Workshops online durchgeführt hat. Wie siehst Du diese Einwände von Wilfried? Oder hast du bei den Onlineworkshops ganz neue Möglichkeiten entdeckt?

Martin Mürmann: Auf einen kurzen Nenner gebracht: Ich bin positiv davon überrascht, dass und in welchem Ausmaß es möglich ist, wichtige Elemente und Prinzipien einer teilnehmendenorientierten Weiterbildung auf die Onlinepraxis zu übertragen. Zunächst aber haben mich Engagement und Aufwand vieler Lehrenden beeindruckt, die Studierenden zu ›aktivieren‹, ihnen zu ermöglichen, miteinander zu interagieren, zu diskutieren, individuell oder in Gruppen Text-, Schreib- oder Rechenaufträge zu bearbeiten et cetera. Viele Teilnehmende von Workshops berichten davon, dass sie sich in kurzer Zeit in diverse digitale Tools eingearbeitet haben, mit denen sie das kollaborative Arbeiten der Studierenden oder ihr Selbststudium unterstützen. Diese Lehrenden nehmen häufig wahr, dass Studierende im Homeoffice noch stärker als in der Präsenzlehre individuelle Rückmeldungen ihrer Kommiliton*innen oder auch ihrer Lehrenden wünschen und brauchen. Mein positiver Eindruck ist natürlich davon geprägt, dass wir in unseren Workshops überdurchschnittlich viele Teilnehmende haben, die bereits vom Ansatz einer lernendenorientierten Lehre infiziert worden sind.

Wilfried Hauenschild: Nach meiner Erfahrung aus Präsenzworkshops ist es wichtig, eine gute Kommunikationsatmosphäre herzustellen. Wie ist das in Onlineworkshops möglich?

Martin Mürmann: Stimmt, und das gilt in Onlineworkshops mindestens genauso. Ich merke mit Freude, dass die Teilnehmenden meiner Workshops nicht nur offen über Erfolge, sondern auch über Misserfolge und Schwierigkeiten beziehungsweise Unsicherheiten sprechen. Soweit diese Offenheit entsteht, ist gutes Arbeiten möglich. Der persönliche Austausch über solche individuellen Aspekte des Lehrens hat in der bisherigen hochschuldidaktischen Praxis einen enormen Stellenwert.

Deine Skepsis, Wilfried, ob man online eine gute, offene Beziehung zu den und unter den Teilnehmenden herstellen kann, hatte ich zunächst auch. Meine Erfahrung dann: Es geht! Die Beziehungsebene bedarf aber im synchronen Rahmen einer Videokonferenz einer besonderen Aufmerksamkeit und einiger Rahmenbedingungen (zum Beispiel einer überschaubaren Gruppengröße und Zeit für einzelne Teilnehmende und ihre Anliegen). Trotz allem: Ich vermisse den direkten Kontakt zu den Teilnehmenden! Es sind nicht alle Dimensionen von Interaktion und Beziehung digital ersetzbar, wie jüngst zum Beispiel Tratschin (2021) herausgestellt hat.

Ein weiteres zentrales Element der bisherigen Workshopkultur: Wir stellen die Lehrpraxis der Teilnehmenden oder das Experimentieren mit neuen Lernsituationen in den Mittelpunkt, reflektieren und bearbeiten sie. Besonders geeignet, besonders wirksam sind dazu Lehrsimulationen mit anschließendem Feedback. Entgegen manch skeptischer Erwartungen haben wir mit Simulationen via Zoom gute Erfahrungen gemacht – sogar ein Videofeedback ist leicht möglich.

Wilfried Hauenschild: Das klingt danach, dass in der Gestaltung einer auf Teilnehmendenorientierung ausgerichteten Workshoppraxis viel Kontinuität möglich ist. Wo gibt es Veränderung, Innovation?

Martin Mürmann: Die gibt es zum Beispiel in veränderten Zeitstrukturen und Formaten digitaler Weiterbildung. Statt des üblichen Zeitformats (ein- oder zweitägige Workshops im Präsenzmodus) können auch zeitlich gestaffelte Kurzzeitformate praktiziert werden, die sich anscheinend gut in den Alltag der Teilnehmenden integrieren lassen. Außerdem können die Teilnehmenden einzeln, in Tandems oder Kleingruppen selbstständig Arbeitsaufgaben wie Lehrexperimente oder andere Weiterbildungsvorhaben bearbeiten. Die Integration von Selbstlernphasen in einen Workshop – die nicht nur für ein gutes Zeitmanagement hilfreich sein kann – bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, Probleme und Anforderungen des Selbststudiums am eigenen Leib zu erfahren und zu reflektieren. Dann bildet die Veranstaltung ein Modell entsprechend der Maxime *teach what you preach*. Die zeitflexible Staffelung gibt viele Möglichkeiten, die Ergebnisse einzubringen und zu diskutieren. Gerade solche Angebote, sich in »vertrauter Runde« mehrfach wiederzusehen, werden gerne wahrgenommen. Und in einer vertrauten Runde lässt sich auch online gut zusammenarbeiten. Schließlich können auch individuelle Beratungen von Lehrenden (Lehrcoaching) von der größeren zeitlichen und örtlichen Flexibilität profitieren.

Johannes Wildt: Wahrscheinlich liegt in diesen Erfahrungen mit wohlgedachter zeitlicher Sequenzierung von plenen, gruppenbezogenen und individuellen Lernsituationen eine Zukunftschance zur Verbindung von Präsenz- und Onlinephasen in einer flexiblen Zeitstruktur auch für die hochschuldidaktische Weiterbildung. Ich kenne zum Beispiel aus komplexer angelegten Projekten zur partizipatorischen Curriculum- oder auch Organisationsentwicklung die Aufgabe, die Arbeitsprozesse in zeitlich aufeinander abgestimmte Arbeitspakete zu gliedern, in denen auch zielgruppengerechte Weiterbildungseinheiten integriert sind. Hier werden also Weiterbildungssequenzen in komplexere Arbeitsprozesse eingegliedert, an der einzelne Lehrende oder Lehrinhalte arbeitsteilig zusammenwirken. Je komplexer diese Prozesse angelegt sind, umso mehr ist ein kompetentes Projektmanagement gefragt. Weiterbildung wird damit nicht nur zu einem Element der Organisationsentwicklung in Hochschulen (Wildt und Wildt 2017), sondern bietet die Chance, die Lehrkompetenz über den Verantwortungsbereich der Gestaltung von Lernumgebungen und die Anleitung von Studierenden innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen um eine curriculare Kompetenz zu erweitern. Lehrende erweitern damit ihre Professionalität auf den kollektiven Verantwortungsbereich in fachlichen und fachübergreifenden Zusammenhängen im Sinne der Zusammenarbeit in einer *Community of Practice* der Lehre (Wenger 1991 und in Ausarbeitung für die Hochschuldidaktik Wegner 1964).

Wilfried Hauenschild: Sind mit der Umstellung der Lehre auf Distanzlernen neue Themen in die Workshops eingezogen?

Martin Mürmann: Neue Themen eigentlich weniger, von den spezifisch mediendidaktischen Angeboten abgesehen. Interessant finde ich aber, dass einige »alte« Probleme der Lehre deutlicher, dringender in den Blick geraten sind. Ich denke hierbei besonders an die immer noch vorhandene Dominanz zumindest überwiegend frontaler Lehre und an das Thema Selbststudium.

Johannes Wildt: Ich habe aus vielen Gesprächen mit Lehrenden und Studierenden mitgenommen, dass so manche Lehrende es sich ganz bequem einrichten, indem sie ihre Texte oder Podcasts ins Netz stellen, den Studierenden reichlich Selbststudienmaterial zum Download zur Verfügung stellen und nur ab und zu Onlinesprechstunden oder Diskussionsrunden anbieten.

Martin Mürmann: Natürlich besteht in der jetzigen Situation die Gefahr, dass die frontale Lehre und das unbegleitete Selbststudium von Lehrenden als ›alternativlos‹ dargestellt werden und damit die Rückkehr zu alten Mustern legitimiert wird. Allerdings sind die Lehrenden, die wir mit unseren Angeboten erreichen, in der Regel schon etwas kritischer gegenüber einer solchen Haltung und an Alternativen interessiert. Sie achten beispielsweise auf die Rezeptionsbedingungen und Schwierigkeiten der Teilnehmenden. Bei Vorträgen und Referaten, Präsentationen, längeren Wortbeiträgen oder auch ›Darbietungen‹ in Form von Lehrvideos sind sie bemüht, moderierend beziehungsweise methodisch steuernd einzugreifen, aktive beziehungsweise aktivierende mit rezeptiven Phasen oder Einzel- mit Gruppenarbeiten zu verknüpfen. Einige digitale Tools wie die *Breakout-Rooms* in Zoom beziehungsweise die Teilgruppenräume von Webex oder Umfragetools unterstützen diese Intentionen inzwischen recht gut.

Wilfried Hauenschild: Genau diese Idee versuchen Martin und ich in unserem Workshop »Mehr lernen in (großen) Vorlesungen« als einen pragmatischen Weg plausibel zu machen, um auch unter den Rahmenbedingungen überwiegend frontaler Lehre ein besseres, ein aktiveres Lernen zu ermöglichen. Der Weg, den wir vorschlagen, ist im Hinblick auf die Präsenzlehre bei vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops in den letzten Jahren auf positive Resonanz gestoßen. Wir haben jetzt den Eindruck, dass ein didaktisch bewussterer Umgang mit frontaler Lehre in der Onlinelehre noch dringender ist. Dafür müssen wir in der Weiterbildung sensibilisieren, um zu verhindern, dass der Rückgriff auf alte Muster der ›Vermittlung‹ legitimiert wird.

Johannes Wildt: Was meinst du mit »didaktisch bewussterer Umgang«?

Wilfried Hauenschild: Eine erste Idee zu dem, was Martin und ich unter dem Begriff ›Phasen studentischer Aktivität‹ verstehen und was zu einem Kernkonzept unseres Workshops geworden ist, entstand bei meiner ersten Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung in Paderborn. Bis dahin hatte ich meine Mathematik- und Informatik-Vorlesungen mit knapp 200 bis über 500 Studierenden in fast vollständig klassisch-frontaler Form gehalten. Eine wichtige Voraussetzung für meine nun folgenden Experimente war es, dass in diesen Fächern die große Vorlesung oft durch kleine Torengruppen mit circa 25 Studierenden, begleitet wurde. Daneben ist ein begleitetes Selbststudium etabliert: verpflichtende Hausaufgaben wurden durch verwandte Aufgaben vorbereitet, später dann korrigiert und besprochen. Obwohl also insgesamt sehr gute Lernvoraussetzungen vorlagen, war ich mit dem Beitrag der Vorlesung zum Lernprozess nicht zufrieden. Deshalb habe ich studentische Aktivitäten aus den Übungsgruppen in die Vorlesung geholt, um den Lernerfolg weiter zu steigern: die Vorlesung also ergänzt durch zusätzliche, im Voraus geplante ›Mini-Übungen‹,

die im Rahmen der Vorlesung von den Studierenden bearbeitet werden. Insbesondere wollte ich so den Studierenden einen ersten Schritt in Richtung auf ein ›Tiefenlernen‹ ermöglichen. Die dafür erforderliche Zeit wurde teils durch Straffung des bisherigen Stoffes gewonnen – Vollständigkeit ist ohnehin ein Popanz – teils durch Auslagerung von Stoff in das Selbststudium. Die besseren Lernergebnisse und die gewachsene Zufriedenheit der Studierenden haben mich in meinem Vorgehen bestärkt.

Diese Grundidee der ›Phasen studentischer Aktivität‹ liefert unabhängig von der Organisation des Selbststudiums – wie zum Beispiel in Übungsgruppen – ein wirkungsvolles Lern-Szenario. Wir vermitteln sie in unseren Workshops, wo sie natürlich individuell und vor allem fächerspezifisch ›übersetzt‹ werden muss.

Johannes Wildt: Das entspricht dem von der Lernforschung vielfach bestätigten Befund, dass durch frühe eigene Beschäftigung neuer, gerade präsentierter Lehrstoff dauerhafter im Gedächtnis verankert wird.¹¹

Wilfried Hauenschild: Im Grunde klingt die Idee kurzer Übungsphasen ja wenig aufregend. Wir haben aber in unseren Workshops oft erfahren, dass die konkrete Umsetzung eine anspruchsvolle didaktische Aufgabe ist. Die Entwicklung didaktisch sinnvoller, lerngerechter Arbeitsaufträge mit Blick zum Beispiel auf relevante mathematische Probleme, orientiert an Lernzielen und unter Berücksichtigung von typischen (möglichen) Fehlern und Wegen der Problemlösungen, ist keineswegs trivial. Die Aufgabenstellungen sollten nicht nur realitätsnah, sondern den Einzelnen relevant erscheinen. Wichtig ist zudem, dass eine effektive Bearbeitung und Ergebnissicherung in einem angemessenen Zeitrahmen möglich sind. Lehrende beanspruchen für den eigenen Input vielfach das Mehrfache an Zeit, die sie den Studierenden für das Nachvollziehen der Probleme zugestehen. An einen vielleicht notwendigen Austausch zwischen den Studierenden, der auch im Hörsaal möglich ist, denken sie selten. Einkalkuliert werden muss schließlich die Zeit für Verabredungen, damit die ›Phasen studentischer Aktivität‹ auch funktionieren.

Martin Mürmann: Mit dem Stichwort ›Zeit‹ kommt man schnell zum ›Selbststudium‹, dem zweiten Thema, das wir meines Erachtens in der Weiterbildung jetzt stärker aufgreifen müssen. Das Szenario, das Wilfried eben für eine Vorlesung mit einer geplanten Mischung aus frontalen und aktivierenden Phasen angedeutet hat, funktioniert nur begrenzt, wenn man das Selbststudium nicht in die gesamte Konstruktion einbezieht. Die Integration lernintensiver Phasen mit überwiegender studentischer Aktivität ›kostet‹ Zeit, die dann für die ›Stoffvermittlung‹ nicht mehr zur Verfügung steht. Im aktuell so gerne propagierten Konzept des Flipped Classroom wird davon ausgegangen, dass sich Studierende große Teile des Lernstoffs im Selbststudium aneignen. In der Onlinelehre wird offenbar in großem Stil ein ähnlicher Weg beschritten. Das Selbststudium wird als unverzichtbares Element eines Studiums wiederentdeckt. Natürlich gilt das

11 Einen praxisorientierten Überblick aus Sicht der Psychologie gibt schon Winteler (2004), insbesondere dort Kp. 12: »Wie Sie die Qualität des Lernens steigern können«.

in den Fächern unterschiedlich. Meines Erachtens müssen wir aber in der Weiterbildung und in der Lehre da sehr viel genauer hinsehen: Ein erfolgreiches Selbststudium spielt aktuell sicherlich eine größere Rolle als ›früher‹. Zugleich kritisieren viele Studierende steigende Erwartungen und Anforderungen an ihr Selbststudium. Sie klagen über Fluten von Lese- und Übungsaufträgen, sie fühlen sich von der Fülle des Lehrstoffs überlastet und überfordert, den Anforderungen selbstgesteuerten Lernens und wissenschaftlichen Arbeitens nicht gewachsen. Aus meiner Sicht ist es für die Hochschuldidaktik jetzt eine dringende Aufgabe, für diese wahrlich nicht neuen – und zum Teil gut nachvollziehbaren – Probleme Lösungen zu suchen.

Wilfried Hauenschild: Ich möchte noch einmal darauf zurückkommen, warum wir in einem didaktisch bewussteren Umgang mit frontaler Lehre in der Onlinelehre ein wichtiges Thema für die hochschuldidaktische Weiterbildung sehen. In einer Onlineveranstaltung kann das Dozierendenverhalten nur sehr begrenzt das Lernen der Studierenden unterstützen, vor allem in großen Veranstaltungen. Die direkten Wechselbezüge zwischen Lehrenden und Lernenden werden eingeschränkt. Ich kann meine Begeisterung für ein Thema oder meine Freude an der Lehre oder über studentische Beiträge nicht so gut ›rüberbringen‹ wie in einer Präsenzsituation.

Johannes Wildt: Hinzu kommt das mikrodidaktische Repertoire der Blickkontakte, Zu- und Abwendungen, Mimik und Gestik, Zwischenbemerkungen und Einwürfe. Sie sind nicht nur ein belebendes Element, sondern bieten einer flexiblen und methodisch versierten Moderation zahlreiche Anknüpfungspunkte, um auch in Gruppen unterschiedlicher Größe Lehr-Lern-Prozesse zu steuern sowie motivierte und engagierte Zusammenarbeit zu fördern. Im Onlinemodus erscheint mir die Moderation von größeren wie kleineren Gruppen oft unflexibel und steril. Moderator*innen überblicken nur Ausschnitte des Geschehens. Außerdem haben sie es häufig mit ›Pseudo-Gruppen zu tun. Tatsächlich hocken ja in der Regel nur Einzelne oder vielleicht hier und da kleinere Gruppen vor dem Bildschirm, die (etwas zugespitzt formuliert) versuchen, sich mühsam darauf zu konzentrieren – oder sie schalten einfach ab und gehen im *Cyber Space* verloren. Wenn Lehrende nur in kleine schwarze Bildschirme blicken, geht die Inspiration verloren.

Wilfried Hauenschild: Solche persönlichen Dimensionen, die besonders aus dem Dozierendenverhalten heraus erwachsen, fehlen weitgehend bei großen Veranstaltungen in der Onlinelehre, selbst wenn mit ›Pseudo-Gruppen gearbeitet wird, wie Johannes sie nennt. Deshalb müssen wir die Studierenden gewissermaßen prophylaktisch in besonderer Weise beim Lernen unter Onlinebedingungen unterstützen, indem wir die frontalen Phasen besonders durchdacht gestalten. Dies sollte in der Weiterbildung zum Thema gemacht werden.

3 Schlussfolgerungen zur Transformation der hochschuldidaktischen Weiterbildung nach Corona

Das Gespräch über die Erfahrungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung – vor und in Zeiten von Corona – hat gezeigt, dass die abrupte und vollständige Umstellung von Lehre und Weiterbildung in den digitalen Modus zwar einschneidende Veränderungen mit sich brachte, dass aber auch ohne den gewohnten Präsenzmodus der Workshops den didaktischen Leitideen einer lernendenzentrierten Lehrauffassung Rechnung getragen werden kann. In Grenzen ist es möglich, das Potential eines solchen Settings hochschuldidaktischer Weiterbildung auf das digitale Lernen zu übertragen – und auf diese Weise in den Workshops selbst modellhaft lernendenzentriert zu arbeiten.

Dies ist natürlich an einige Rahmenbedingungen gebunden. Die wichtige kommunikative und atmosphärische Gestaltung der Workshops etwa ist in der Regel daran geknüpft, dass man bei interaktionsfähigen Gruppengrößen von nicht mehr als etwa zwölf Teilnehmenden. Trotz der Kommunikationsmöglichkeiten heutiger digitaler Tools (und ihre Entwicklung schreitet voran) sind die Möglichkeiten der Beeinflussung der atmosphärischen und mikrodidaktischen Prozesse in der Onlinelehre im Vergleich zum Präsenzmodus eingeschränkt. Auch ein flüssiger Methodenwechsel im Classroom-Management erscheint erschwert. Das Interaktionsgeschehen verläuft nahezu unausweichlich leitungszentriert, zumindest mit den aktuell in den Hochschulen genutzten Videokonferenztools. Gruppendynamische Prozesse, die für die Kooperation, Kreativität und gute Stimmung sorgen können, sind im Distanzmodus schwerer zu moderieren. Und nicht zuletzt: Die Vorteile veränderter Zeitstrukturen im Distanzmodus können auch in Diskontinuitäten und Marginalisierung der Lernprozesse umschlagen. Die räumliche und zeitliche Flexibilität vergrößert die Möglichkeiten, »nebenbei« noch vielfältige Aktivitäten unterzubringen, was für die Konzentration und eine kontinuierliche Arbeit nicht förderlich ist. Und ein vielleicht besonders großer Verlust gegenüber einer Präsenzsituation: Die informelle Seite des Austauschs in Pausen, Seitengesprächen und nonverbaler Interaktion fehlt.

Neben dem Befund, dass in der vollständig digitalen Weiterbildung der Corona-Zeit manche Kontinuitäten möglich sind, lassen sich auch Chancen für eine innovative Weiterentwicklung erkennen. So bieten die flexibilisierten Zeitstrukturen der Workshops mehr Gelegenheiten, mit individuellen – gegebenenfalls asynchronen – Lernphasen zu arbeiten, gekoppelt mit Gruppen- oder Plenumsphasen in der »virtuellen Präsenz«. Dies schafft neue Lernmöglichkeiten: So können zum Beispiel die Probleme des Selbststudiums ohne Anleitung durch Lehrende, die unter den Corona-Bedingungen aktuell besonders deutlich und dringlich hervortreten, stärker erfahrungsbezogen bearbeitet werden, indem die Weiterbildung für Lehrende zu einem Raum für die Erfahrung und Reflexion derartiger Probleme wird sowie zu einem Modell für eine sinnvolle Verknüpfung mit der Präsenzlehre. Dies muss dann natürlich im Workshop auch reflektiert werden. Zugleich sollte jetzt die Chance genutzt werden, die angeblichen oder tatsächlichen Vorteile der Präsenzlehre schärfer in den Blick zu nehmen, um sie für eine Präsenzlehre »nach Corona« gezielter nutzen zu können. Auf diese Weise würde man Kriterien für die Gestaltung eines Blended Learning gewinnen: Wofür findet Leh-

re sinnvollerweise in der Präsenzform statt, wofür ist Onlinelehre besser geeignet, was gelingt besser durch studentisches Selbststudium? Was davon ließe sich auf die Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung übertragen? Schließlich schafft die zeitliche oder auch räumliche Flexibilisierung auch für kollegiales oder professionelles Feedback oder für verschiedene Formate der Beratung neue Spielräume.

Dem zitierten Positionspapier des Wissenschaftsrats (2021) ist insofern beizupflichten, dass in der Zukunft nach Corona »das Beste aus zwei Welten«, des virtuellen und des realen Raumes in Lehre und Studium, zusammengeführt werden sollte. Auch für die hochschuldidaktische Weiterbildung geht es – entsprechend dem Votum des Wissenschaftsrats (2021), das »Beste aus zwei Welten« zusammenzuführen –, darum, die »virtuellen Formate oder eine Kombination von Präsenz und digitaler Lehre weiterzuentwickeln«. Nichts anderes wollten auch die Hochschuldidaktiker und Hochschuldidaktikerinnen, die sich seit Mitte der neunziger Jahre für ein Blended Learning als integraler Komponente einer hochschuldidaktischen Kompetenz einsetzten und dabei auch Gestaltungsperspektiven für die hochschuldidaktische Weiterbildung längs des *Shift from Teaching to Learning* sahen.

Allerdings gingen lange Zeit die Mediendidaktik und die allgemeine Hochschuldidaktik getrennte Wege.¹² Neben oder am Rande der sich flächendeckend verbreitenden hochschuldidaktischen Weiterbildung entstand auch ein Segment der virtuellen Mediendidaktik. Die Erfahrungen der Corona-Pandemie, die das digitale Lehren und Lernen in die Fläche bringt und viele Hochschulangehörige nolens volens darin einübt, sind spätestens jetzt Anlass, diese Wege wieder zusammenzuführen.

Eine solche Orientierung wirft allerdings auch Fragen nach den Strategien hochschuldidaktischer Weiterbildung im Kontext der Studienreform auf. Studienreform steht seit Jahren verstärkt unter dem Erwartungsdruck einer evidenzbasierten Begründung. Ungeachtet dieser Erwartung bieten empirische Befunde eine probate Grundlage, Handlungskonzepte und Praxisentscheidungen zu begründen. Unter den Bedingungen der Corona-Krise verlaufen die praktischen Veränderungen allerdings in erster Linie als quasi-experimentelle Eingriffe am offenen Sozialkörper. Veränderungen mussten in der Praxis vollzogen werden, ohne sie groß angelegten Untersuchungen zu unterziehen.

Schon in der Vergangenheit gewann die hochschuldidaktische Weiterbildung viele Impulse aus praktischer Erfahrung, Übernahme von Vorbildern, Verarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse, Feedback von Teilnehmenden, Erwartungen von Stakeholdern. Sie entwickelte sich durch Reflexion und Austausch zwischen hochschuldidaktischen Akteuren und Akteurinnen und wurde Gegenstand systematischer Untersuchungen. Die veränderte Praxis unter Corona-Bedingungen bietet viel Gelegenheit zur Erweiterung des hochschuldidaktischen Repertoires und zur Erschließung neuer Handlungsräume.

12 Dies manifestierte sich etwa auch auf Ebene der Hochschulorganisation durch eine in der Regel getrennte Institutionalisierung der Medienzentren und hochschuldidaktischen Zentren und verbandspolitisch in der Gründung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft außerhalb der AHD im Jahre 1991.

Diese Strategie kann an Gestaltungsansätze eines Blended beziehungsweise Flexible Learning anschließen, die schon lange vor der Corona-Pandemie erdacht, erprobt und – wenn auch in begrenztem Umfang – praktiziert wurden. Im Unterschied zu den Zeiten vor Corona werden aber nach Corona mehr Hochschulangehörige über breitere Erfahrungen und daraus erwachsene Kompetenzen verfügen, sich in diesen komplexeren Lernumwelten sachkundig zu bewegen. Die damit einhergehende Transformation der hochschuldidaktischen Weiterbildung wird auf diese Weise dem *Shift from Teaching to Learning* neue Entwicklungsperspektiven eröffnen.

Literatur

- AHD (2005). Modularisierung, Zertifizierung und Akkreditierung hochschuldidaktischer Weiterbildung. *Network News*, 6. April 2005. <https://www.hd-online.de> [07.01.2021].
- Barr, R. und Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – a new Paradigm for undergraduate Education. *Change Management*, 27, 13-15.
- Behrenbeck, S. (2020). Krisenmanagement an deutschen Hochschulen während der Corona, Pandemie 2020, Beobachtungen und Einschätzungen. *Das Hochschulwesen*, 69 (4/5), 146-157.
- Berendt, B. (1980). *Hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung für Lehrende im Baukastensystem. Veranstaltungsmodelle – Strukturelemente. Hochschuldidaktische Materialien* 78. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- dghd (2013). *Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung*. <https://www.dghd.de> [07.01.2021].
- DIE ZEIT (2020). *Offener Brief*. <https://www.stern.de/politik/dozierende-schreiben-offenen-brief--zur-verteidigung-der-praesenzlehre--an-universitaeten--9296772.html> [08.02.2021].
- Flehsig, K.-H. & Ritter, U. P. (1970). *Das Konstanzer Werkstattseminar. Blickpunkt Hochschuldidaktik* 8. Hamburg: Arbeitskreis Hochschuldidaktik.
- Huber, L. (1980). Zur Lage der hochschuldidaktischen Fortbildung von Hochschullehrern und zu ihrer Bedeutung für die hochschuldidaktische Strategie. In Ders. (Hg.), *Hochschuldidaktische Fortbildung für Hochschullehrer. Aufgaben und Erfahrungen. Hochschuldidaktische Arbeitspapiere* 12 (1-37). Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik.
- Kollmorgen, R., Merkel, W. & Wagner, H.-J. (2020). *Handbuch der Transformationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mürmann, M. (2003). Hochschuldidaktik Paderborn – Konzept, Angebot, Erfolgsfaktoren. In S. Brendel, K. Kaiser & G. Macke (Hg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich* (197-208). Bielefeld: wbv.
- Mürmann, M. (2005). Ohne »P.A.D.« keinen »Shift« ...! Academic Development als Voraussetzung für eine veränderte Hochschullehre. In U. Welbers & O. Gaus (Hg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (246-250) Bielefeld: wbv.

- Tratschin, L. (2021). Kann digitale Präsenz Kommunikation unter Anwesenden ersetzen? Eine interaktionssoziologische Einordnung einer kollektiven Erfahrung. In M. Stanisuljevic & P. Tremp (Hg.), *(Digitale) Präsenz. Ein Rundblick auf das soziale Phänomen Lehre* (117-120). Luzern: Pädagogische Hochschule.
- Wegner, E. (1964). Hochschulen als *Communities of Practice* – theoretische Perspektiven und praktische Umsetzung. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 118-133.
- Wegner, E. (1991). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Identity Press.
- Wildt, J. (2001). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. *Neues Handbuch Hochschullehre*, A1.1.
- Wildt, J. (2001). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In U. Welbers (Hg.) *Studienreform mit Bachelor und Master* (25-41). Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Wildt, J. (2003). *The Shift from Teaching to Learning* – Thesen zum Wandel der Lehrkultur in modularisierten Studiengängen. In Bündnis 90 Die Grünen. *Unterwegs zu einem europäischen Hochschulraum* (14-19). Düsseldorf: Landtag NW.
- Wildt, J. (2012). Entwicklung und Potenziale der Hochschuldidaktik. In H.-U. Erichsen, D. Schäferbarthold, H. Staschen, H. & E. J. Zöllner (Hg.), *Lebensraum Hochschule. Grundfragen einer sozial definierten Bildungspolitik* (92-117). Neunkirchen: Reckinger.
- Wildt, J. (2021). Historische Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Hochschuldidaktik als zentrale Wissens- und Gestaltungsressource für die Hochschulbildung* (25-40). Stuttgart: UTB.
- Wildt, J. & B. Wildt (2017). Curriculumwerkstätten als Formate partizipativer Curriculumentwicklung. In B. Szczyrba, T. van Treek, B. Wildt & J. Wildt (Hg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren* (337-360). Wiesbaden: Springer SV.
- Winteler, A. (2002). Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 1). *Das Hochschulwesen*, 50 (2) 42-59.
- Winteler, A. (2002). Lehrqualität = Lernqualität? (Teil 2). *Das Hochschulwesen*, 50 (3), 42-49.
- Winteler, A. (2004). *Professionell Lehren und Lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wissenschaftsrat (2021). *Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland*. Positionspapier vom 21.01.2021. <http://www.wissenschaftsrat.de> [19.02.2021].
- Zawacki-Richter, O. (2020). COVID-19 als Chance für die Digitalisierung von Studium und Lehre? *Das Hochschulwesen*, 69 (4/5), 191-197.

