

Hauptsache innovativ?

Überlegungen zu einem aktuellen Lehrimperativ

Mandy Schiefner-Rohs & Peter Tremp

Abstract *Im vorliegenden Beitrag wird anhand der verbreiteten Forderung nach innovativer Hochschullehre ein aktuelles Deutungsmuster guter Lehre und dessen Konsequenzen diskutiert. Dabei vertreten wir die These, dass sich gegenwärtig ein normatives Gefüge herausbildet, das sich wesentlich auf eine Innovationsprogrammatik stützt, die unter dem Postulat von Wandel, Flexibilität und Neuigkeit performative Anforderungen an Hochschullehre stellt, ohne jedoch klar konturierte Zielsetzungen erkennen zu lassen. Der Innovationsbegriff fungiert dabei weniger als inhaltlich gehaltvolle Kategorie, denn als Deutungsmuster der Optimierung im Rahmen neuer Rationalitäten in der Hochschul(lehr)e. In diesem Zusammenhang üben wir Kritik an einer Hochschuldidaktik, die sich primär über Innovationsrhetoriken auf der Oberfläche legitimiert und dabei grundlegende Fragen nach didaktischer Qualität und Bildungszielen aus dem Blick verliert. Wir plädieren stattdessen für eine Innovationsprogrammatik, die sich an ›didaktischen Tiefenstrukturen‹ orientiert.*

Schlagwörter *Innovation; Hochschuldidaktik; Innovationsrhetorik*

1. Beobachtungen

Es geht nicht mehr ohne Innovationen. Zu dringlich sind die gesellschaftlichen Herausforderungen, zu sehr haben uns bisherige Pfade in eine Sackgasse geführt – so lässt sich der aktuelle Diskurs in vielen Bereichen der Gesellschaft zusammenfassen. Innovationen werden damit zum Versprechen: Es wird besser, wenn wir die Sache anders anpacken. So arbeitete beispielsweise die deutsche Bundesregierung mit der Bundesagentur für Sprunginnovationen zusammen, die Räume dafür schaffen will, dass radikal anders gedacht wird.

Als »Innovationswettbewerb für Weltveränderer« investieren diese dann in »Innovationen«, die der Gesellschaft zugute kommen«, so ist auf der Homepage zu lesen.

1.1. Beispiel: Förderung und Preisvergabe

Innovation hat sich zu einem Leitbegriff entwickelt, und dieser gilt zunehmend auch für den Hochschulbereich und speziell für die Hochschullehre. Innovation als Begriff verbreitet sich inflationär bzw. ubiquitär (Braun-Thürmann, 2005), bleibt aber ein ebenso »schillernder« (Rürup & Bormann, 2013, S. 15) wie »umkämpfter Begriff« (Kaldewey, 2010, S. 111). Hinzu kommt, dass Innovation nicht nur mit einer verstärkten Rhetorik der Dringlichkeit aufgeladen ist, sondern zugleich an normativer Attraktivität auch in der Hochschule gewonnen hat. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass eine wachsende Zahl an Förderprogrammen gezielt auf die Initiierung und Unterstützung von Neuem abzielt. Ob es sich um Ausschreibungen zur Lehrentwicklung durch Stiftungen oder Ministerien handelt oder um interne Programme an Hochschulen – ihnen allen ist in der Regel das Ziel gemeinsam, innovative Lehre zu fördern. Innovationen begegnen einem dabei in unterschiedlichen Bereichen der Hochschuldidaktik. Zentrale Momente, Innovationen in der Lehre anzuregen oder zu würdigen, sind Förderausschreibungen und Preisvergaben. So vergibt beispielsweise die Universität Konstanz (2024), um ein erstes Beispiel zu wählen, Fördergelder für »neue, innovative Lehrformate, die digitalunterstütztes Lehren ermöglichen, forschungsorientiertes oder digitales Lernen unterstützen oder durch eine Transferorientierung zu kritischem Denken und engagiertem Handeln der Studierenden beitragen«.

Und die »Stiftung für Innovation in der Hochschullehre« trägt Innovation sogar im Namen, wobei diese interessanterweise in der dazugehörigen Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern kaum vorkommt und eher diffus ausgestaltet wird (z. B. als »Projekte mit zukunftsweisendem Charakter« oder als »Erprobung von neuen Ideen«). Liest man die Verwaltungsvereinbarung genauer, geht es vor allem um Schnelligkeit (der Anpassung von Lehre an die gesellschaftlichen Veränderungen sowie deren Verbreitung an der Hochschule). Dabei stellt sich die Frage, warum der Fokus nahezu ausschließlich auf Innovation gerichtet ist – obwohl es ebenso legitim und förderwürdig wäre, gute Lehre in ihrer bestehenden Qualität zu stärken und weiterzuentwickeln.

Wir sehen die normative Attraktivität von Innovation in der Preisvergabe im Bereich der Hochschullehre. Bereits der Medida Prix als »Auszeichnung innovativer Wege zur Qualitätsverbesserung der Lehre ebenso wie die Unterstützung innovationsfreudiger Hochschulorganisationen, die ihre Integration in den Hochschulalltag absichern«, hatte in den 2000er Jahren Innovationsabsichten. Prämiiert werden sollten beispielsweise »innovative Prozess- und Organisationsstrukturen in und zwischen Hochschulen«. Und auch Lehrpreise sind oft auf Innovationen fokussiert: So vergibt zum Beispiel die TU Chemnitz (2024) ihren »Lehrpreis für innovative Lehre«. Hier »stehen engagierte Lehrende im Mittelpunkt, die die gewohnten Pfade verlassen und neue Wege in der Lehre beschreiten«. Wir sehen so deutlich: Innovation begegnet uns (nicht nur) in Bezug auf Lehre in ganz unterschiedlichen Feldern.

1.2. Beispiel: Digitalisierung

Aber auch der Diskurs um die Digitalisierung von Hochschule und Hochschullehre kommt nicht ohne Verweis auf Innovation aus, so dass es zu einer zunehmenden Verknüpfung von Innovations- und Technologiepolitik (Mayntz, 2009) kommt, die sich auch in entsprechenden Praktiken in der Hochschule zeigt: So wird zum Beispiel in den späten 1990er Jahren mittels digitaler Medien immer wieder versucht, innovative Lehre zu gestalten. Unter dem Titel »Didaktische Innovation durch Blended Learning« publizierte beispielsweise Gabi Reinmann bereits 2003 »Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule« (so der Untertitel). Einleitend wird darin ein »dysfunktionales Innovationsverständnis« beklagt, das »vorrangig den großen Wurf im Blick hat« (S. 23), wir denken hier auch an die vielen Innovationsversprechen digitaler Technologien. Im Gegensatz dazu plädiert Gabi Reinmann für ein »modernes Innovationsverständnis [...], das nicht revolutionäre Sprünge, sondern evolutionäre Entwicklungen und damit auch nachhaltige Veränderungen in den Vordergrund stellt« (S. 26). Konkretisiert wird dies dann am Beispiel »semivirtuelle Vorlesung«, ein Beispiel, das aufzeigen soll, »wie man mit Blended Learning didaktische Innovationen anstoßen kann« (S. 3). Das Beispiel zeigt – mit der heutigen Brille gelesen – nicht nur eine Form von Innovation der Hochschullehre, sondern auch die Zeitgebundenheit dieser. So ist Blended Learning heute kaum noch als wirkliche Innovation zu bezeichnen, wenn darunter einzig die Neuigkeit des Angebotes verstanden wird, was im Übrigen auch für hybride Lehre gilt, die aktuell vielfach als Innovation bezeichnet wird, aber letztlich

auch nur eine Blended Learning-Idee mit besserer technischer Infrastruktur weiterführt.

1.3. Problem aktueller Innovationsprogrammatik

Deutlich wird an *beiden* Beispielen neben der Grenze von Neuigkeit als alleinigem Argument für Innovation noch mehr:

Zum einen, dass in der Hochschule – trotz entsprechender Rhetorik, alles *neu* zu denken – meist inkrementelle statt radikaler oder disruptiver Innovationen umgesetzt werden, die damit auch rasch alltäglich werden können. Dies gilt im Bereich der Hochschullehre sicherlich auch den Entwicklungen, die mit Content bzw. Learning Management Systemen angestoßen und schnell von Web 2.0-Anwendungen abgelöst wurden, heute prägt die sogenannte Künstliche Intelligenz (KI) die Diskussion um innovative Hochschullehre. Diese Entwicklung führt aber dazu, dass vermeintlich immer wieder neue Innovationsbereitschaft notwendig wird, um dem Anspruch innovativer Hochschullehre gerecht zu werden (auch Hofhues & Schiefner-Rohs, 2020). Es hat den Anschein, dass eine innovative Hochschullehre so einem ›Perpetuum mobile‹ gleicht, sich gleichsam selbst antreibt.

Zum anderen wird deutlich, dass Hochschullehre aber immer wieder (nicht nur) durch Technologie herausgefordert wird (Schiefner-Rohs & Hofhues, 2018), sowohl hinsichtlich der pädagogischen Praxis als auch hinsichtlich der Allokation von immer knapper werdenden Ressourcen durch entsprechende ›innovative‹ Förderanträge (für die Wissenschaft Falkenberg & Fochler, 2024). Schnelle Allokation verspricht dann einen Fokus auf Technologie, ist diese doch qua technologischer Entwicklungen neu: Computer-based und Web-based Trainings werden von Social Media oder großen, öffentlichen Online-Kursen abgelöst, aktuell tut KI ihr Übriges. Innovation ist damit qua Technologieentwicklung in der Hochschullehre eingepreist und ist zur entsprechenden Allokationen von Mitteln in einer zunehmend von Drittmitteln abhängigen Hochschule ein dankbares Feld. Dabei ist es vor allem die Nutzung von Technologie, die Fragen nach Neuartigkeit auf unterschiedlichen Ebenen aufwirft, zum Beispiel zur Rolle und zum Verhältnis von Dozierenden und Studierenden ebenso wie zu akademischen Leistungen. Mit technologischer Entwicklung ginge somit immer auch die kontinuierliche Reflexion von Bildungszielen einher, die – je nach Lesart – mit einer disruptiven, radikalen oder inkrementellen veränderten Lehre gegebenenfalls besser, leichter oder effizienter erreicht werden sollen. Im gegenwärtigen Innovationsparadigma

werden dann »Future Skills« (kritisch Kalz, 2023, Hug, 2022) ebenso relevant wie Labore unterschiedlichster Couleur als neue Lehr- und Studienorte (Hofhues & Schiefner-Rohs, 2017).

Die Frage ist aber, welche Folgen eine zunehmend einzig auf Neuigkeit basierende Innovationsprogrammatik in der Hochschule und dabei vor allem in der Hochschullehre entfaltet. Wir gehen davon aus, dass eine starke Adressierung von Innovation als Neuigkeit bisherige normative Diskurse zunehmend verdrängt. In einer Bestandsaufnahme mit Rekurs auf zugrundeliegende Konzepte der Hochschuldidaktik wollen wir die Folgen zunehmender Innovationsprogrammatiken in der Lehre beleuchten.

2. Bestandsaufnahme

Innovation scheint zu einer der Vokabeln geworden zu sein, deren Wert also per se positiv angesehen wird. Auch in der Hochschule: Studierende fordern innovative Lehre, Forscher*innen weisen innovative Forschungsprojekte aus und die Hochschulleitungen und Verwaltungen wollen innovative Hochschulen gestalten. »Da der Hochschulbereich eine gesellschaftliche Arena darstellt, in der Neues ständig hervorgebracht wird« (ebd. S. 7), so Grözinger und Krücken (2010), sei Innovation in der Hochschule besonders relevant. Dabei bleibt das Dispositiv der innovativen Hochschule nicht folgenlos, wird daran doch ein verändertes Leitbild der Hochschule deutlich: weg vom »ursprünglichen Bildungsauftrag« hin zu einem »Leitbild, [...] das auf dem Begriff der Innovation beruht« (Loprieno, 2016, S. 68). Ursächlich dafür sei sowohl ein »gewandelte[s] Verständnis von Wissen (von individuell zu sozial) als auch von Wissenschaft« (Loprieno, 2016, S. 69–70), nämlich einem »Übergang von einem Verständnis der Wissenschaft als ›Forschung‹, d.h. als Programm, zu einem Verständnis der Wissenschaft als ›Erforschung-von‹, d.h. als Projekt« (Loprieno, 2016, S. 70).

Während sich diese Perspektive vor allem auf die Forschung bezieht, sehen wir derartige Entwicklungen allerdings auch im Bereich der Lehre, wie wir im Folgenden verdeutlichen wollen. Zugleich möchten wir zeigen, worin ein didaktisches Verständnis innovativer Hochschullehre jenseits von Innovationsrhetorik liegen könnte.

2.1. Innovation statt Hochschuldidaktik und Lehrqualität

Wie sehr sich der Begriff der Innovation im Bereich Lehre etabliert hat, zeigt sich unter anderem darin, dass er uns des Öfteren im Bereich der Lehre nicht nur auf programmatischer, sondern auch auf struktureller Ebene von Hochschulen begegnet und sich somit in der Organisation »festgeschrieben« zu haben scheint. Es gibt immer mehr Zentren für Lehrinnovationen an deutschen Hochschulen. Mit dieser strukturellen Festschreibung scheinen aber gleichzeitig zwei andere Diskurse in den Hintergrund zu rücken, die bisher die Diskussion um Lehre in der Hochschule prägten: Zum einen der Begriff der Hochschuldidaktik und zum anderen der Begriff der Lehrqualität. Es scheint fast, als hätte Lehrinnovation beide abgelöst und obsolet gemacht, mehr noch: Die bisherigen Begriffe wirken im Diskurs innovativer Hochschul(lehr)e fast anachronistisch. Was bewirkt dieser begriffliche Shift aber nun, wie beeinflusst dieser den Diskurs über und die Gestaltung von Hochschul(lehr)e?

Wir lesen das allmähliche Verschwinden der Hochschuldidaktik und der Lehrqualität hinter dem Anspruch von Innovation als Hinweis darauf, dass sich innerhalb von Hochschullehre Bewertungsparadigmen verändert haben. Ging es seit den frühen programmatischen Arbeiten in der Hochschuldidaktik vor allem um »gute Lehre« (u. a. Portele, 1992) und die Betonung von Besonderheiten akademischer Bildung (Stichwort: Forschungsorientierung) sowie darum, wie diese – durchaus auch im Zusammenspiel mit Studierenden – erreicht werden kann (Stichworte: Vorlesungsrezensionen oder Lehrrevaluation), hat sich diese Perspektive unserer Ansicht nach in den letzten Jahren gewandelt: Denn mit dem starken Fokus auf Innovation wird nicht mehr die Frage nach Qualität ins Zentrum gestellt, sondern Innovation rekuriert eher auf (vermeintliche?) Neuheit!

Denn als innovativ bezeichnet werden Praktiken oder Artefakte, welche als neuartig oder als Verbesserung von Bestehendem wahrgenommen werden (Braun-Thürmann, 2005, S. 6). Neuigkeit ist also zwangsläufig mit Innovation verbunden. Hinzu kommt, dass einem das Innovationsparadigma gerade in seiner »Dominanz eines Verständnisses von Innovation als Maschinenartefakte oder -systeme mit ökonomischer Bedeutung« (John, 2013, S. 73) begegnet, was aus unserer Perspektive eine doppelte Engführung deutlich macht und die Frage nach Qualität in den Hintergrund treten lässt. Dies hat zur Folge, dass der Zweck von Lehre, inklusive ihrer normativen Fundierung und Bewertung, eher nebensächlich wird. Die aktuelle Botschaft scheint zu sein: »Hauptsach-

che neu!«. Eine bereits angesprochene Orientierung an technisch-medialen Entwicklungen ist in diesem Zusammenhang ebenfalls zu beobachten.

Insgesamt aber – so unsere Einschätzung – bleibt bei aller Adressierung eigentümlich offen, was innovative Lehre eigentlich im Kern ist, insbesondere dann, wenn sie nicht gerade das aktuell gehypte digitale Medium einsetzt oder nicht die vermeintlich gerade relevanten Kompetenzen wie »Future Skills« fördern möchte. Was sich bei technischen Innovationen einfach illustrieren lässt, ist eben in anderen Bereichen weniger offensichtlich: Sei dies in Hochschullehre – oder sei dies in Literatur, Fußball und Reisen. Innovation legt damit eine Entwicklungsrichtung scheinbar offen und treibt (sich) immer wieder an. Aber die eigentliche Frage bleibt: Was ist wann innovativ? Wann ist Hochschullehre »erneuert«? Und was genau ist neu in und an innovativer Lehre?

2.2. Lehre als Dauerproblem

Blickt man in entsprechende Publikationen zum Thema Innovation in der Hochschule, so können verschiedene Ebenen und Themen unterschieden werden: »Innovationsideen im Bereich Lehre können dabei an vielfältigen Defiziten anknüpfen, wie beispielsweise an der Qualifizierung von Lehrpersonal (z. B. durch das Einführen eines Peer-Feedback-Systems), der Lehrevaluation (z. B. durch standardisierte digitale Wege der Evaluation), oder der praxisnahen Gestaltung von Lehrveranstaltungen (z. B. Integration von Praxispartnern in Lehrprojekte)« (Nieberle & Frey, 2021, S. 104). In den Blick rückt aber auch der soziale Aspekt von Innovation (John, 2013, S. 75). Damit ist zu fragen, was bezogen auf Lehrfragen eigentlich »das Problem« ist, auf das die vermeintlichen Innovationen eine Lösung bieten wollen. Wir könnten diese Frage mit Blick auf die oben eingeführten Strukturperspektiven von Innovation in der Hochschule aber auch weiter zuspitzen: Wenn sich der Hinweis auf Innovation an der Hochschule in Strukturen festschreibt, ist Hochschullehre dann per se problematisch und wird als »Dauerproblem« gefasst, um darauf (immer wieder neue) innovative Antworten zu finden?

Lehre beinhaltet stets eine Kombination vielerlei Aspekte: Es geht um Vermittlung und Austausch, um soziale Lehr-/Lernkonstellationen oder beispielsweise um Lehr- und Studienmedien. Zu klären wäre dann also, ob eine Erneuerung in bloß einem dieser Bereiche – zum Beispiel der Lehr-Lernmedien – bereits eine Lehr-Innovation darstellt oder ob dies nicht zu kurz gegriffen ist. Nicht selten sehen wir ja, dass insbesondere mit dem Einführen digitaler Technologien bestimmte Lehrkonzepte nahtlos weitergeführt werden,

man denke an die Diskussion um Learning-Management-Systeme als »PDF-Schleudern« oder Videokonferenzen als Vor-Lesungen. Auch die aktuellen Diskussionen um Lerntechnologien, seien es nun große, öffentliche Online-Kurse oder KI, verbleiben auf einer eher technologisch geprägten »Oberflächen«-Innovation. Der Einbezug damit verbundener Technologien wird per se schon als Innovation verhandelt, ohne auf sich verändernde Lehrpraktiken oder Haltungen einzugehen. Zu fragen ist damit nach Grundprinzipien des Lehrens und Lernens, wollen wir nicht auf einer Oberfläche agieren, die lediglich eine äußere Form gegen eine andere austauscht. In ihrer inzwischen über 20 Jahre alten Publikation zum Thema Blended Learning unterscheidet Gabi Reinmann diesbezüglich zwischen »Neuerungen der Organisation, der Inhalte und/oder Methoden des Lehrens, die den vorangegangenen Zustand der Wissensvermittlung merklich verändern und als Konsequenz auch einen Wandel der intendierten Bildungs- und Lernprozesse« (Reinmann, 2003, S. 11) adressieren.

Diesen beabsichtigten Wandel von Bildungs- und Lernprozessen quasi auf einer Tiefenstruktur nehmen wir auf, wenn wir im Folgenden vorschlagen, Lehrinnovation vor allem als eine Perspektivierung von Lernprozessen zu sehen.

3. Bedeutungserweiterung: Umkehrung als eigentliches Innovationsprinzip

Wir wollen an zwei klassischen (und also sehr bekannten) Beispielen prüfen, wie denn deren Innovationsgehalt einzuschätzen ist. »Klassiker« sind mit »Innovationen« insofern verwandt, als kulturell geprägte Selektionskriterien, »oft auch günstige Machtgefüge, zufällige Konstellationen und das rechte Marketing« (Reinmann, 2003, S. 9; auch Tremp & Eugster, 2020) bedeutsam sind. Die zwei folgenden Beispiele sind zwar zufällig ausgewählt, stellen aber die Frage nach zugrundeliegenden Prinzipien in je eigener Art und können damit als Blaupause weiterer Überlegungen dienen.

3.1. Beispiele von Umkehrungen

Das erste Beispiel stammt aus dem Umfeld der Reformpädagogik. Mit dem Begriff der Reform ist damals ebenfalls ein programmatischer Begriff ins Zentrum gerückt, der sich von bisherigen Gepflogenheiten lösen will und neue Wege vorschlägt. Mit Hugo Gaudig ist ein Vertreter ausgewählt, welcher ins-

besondere das Prinzip der Selbsttätigkeit ins Zentrum rückt (auch Kirchhöfer, 2013), wenn er ausführt: »Der allgemeine Leitsatz wird lauten müssen: Soviel Selbsttätigkeit als möglich. Aber nicht immer wird das Maximum der Selbsttätigkeit das didaktische Optimum sein.« (Gaudig, 1909, S. 6–7) Mit dieser Leitidee, die sich im Übrigen nicht auf die obligatorische Schulzeit beschränkt, kritisiert Gaudig dann beispielsweise die sogenannte »Lehrerfrage«, in der die Lehrperson und nicht die Lernenden die Fragen stellen. »Die Reform des Unterrichts, die m.E. dem deutschen Schulwesen dringend not tut, kann nicht an den Pforten der Universität halt machen. Der revolutionäre Charakter des Prinzips der Selbsttätigkeit muss sich auch der Universität gegenüber erweisen.« (Gaudig, 1909, S. 169) Weiter heißt es:

»Die Frage des Lehrers ist dies fragwürdigste Mittel. An eine Gesundung unseres deutschen Schulwesens vermag ich nicht eher zu glauben, ehe nicht der Despotismus der Frage gebrochen ist. Wenn man wenigstens anfinke, den Wert der Frage in Frage zu ziehen! Was ist gegen die Frage [...] zu haben? 1) wenn der Lehrer fragt, so ist es der Lehrer und nicht der Schüler, der das Problem aufstellt. 2) der Antrieb zur Denkarbeit geht bei der Frage vom Lehrer und nicht vom Schüler aus, 3) die Frage zwingt den Schüler in eine bestimmte Denkrichtung und nimmt ihm so die Freiheit der geistigen Bewegung. 4) die Frage ist nach einer bekannten, allerdings nicht eben erfreulichen Begriffsbestimmung ein unvollständiges Urteil mit der Forderung, das absichtlich noch unbestimmt Gelassene zu bestimmen. ... 5) die Frage ist ein zu starker Denkreiz, der gegen die Denkreize, die in dem Unterrichtsstoff selbst liegen, leicht abstumpft. 6) die Frage des Lehrers erstickt den Fragetrieb des Schülers, einen der wertvollsten Triebe des jugendlichen Intellekts und schädigt so eine der wertvollsten lebendigen Kräfte des Geistes. 7) die Frageform ist eine künstliche Form der Erregung geistiger Energie; eine Schulform, die das Leben so gut wie gar nicht kennt.« (Gaudig, 1909, S. 13–14)

Diese vorgeschlagene didaktische Reform verändert den Lernprozess fundamental: Sowohl die Rolle von Lehrpersonen als auch von Lernenden müssen sich ebenso tiefgreifend neu formatieren, wie sich auch Unterrichtsprozesse verändert gestalten.

Als zweites Beispiel wählen wir den methodischen Zugang des forschenden Lernens, der programmatisch in einer Schrift der Bundesassistentenkonferenz (1970) dargestellt und seither in vielen Publikationen beschrieben ist. Das forschende Lernen schließt an ein Selbstverständnis der aktuellen Hoch-

schule an – Verknüpfung von Forschung und Lehre – und wendet dieses didaktisch an (Huber & Reinmann, 2019): Forschendes Tun wird zum zentralen Modus des Lernens in dieser Bildungsstufe. Ähnlich der »Lehrerfrage« wird damit eine bisherige Praxis auf den Kopf gestellt. Und gleichzeitig werden damit Rollenverständnisse sowie Lehr- und Studienpraxis – programmatisch – fundamental verändert. Auch diese Lehrentwicklung setzt damit bestehende Elemente neu und bisher ungewohnt zusammen und verändert Lernprozesse grundlegend.

Beide Beispiele illustrieren unseres Erachtens Lehrinnovation dank einer neuen Perspektivierung von Lernprozessen. Nicht die oberflächliche Ersetzung eines Mediums – Wandtafel durch Hellraumprojektor durch Powerpoint-Präsentationen – oder das Proklamieren eines besonderen Lernzieles, sondern eine veränderte Konzeption von Lehr- und Lernverhältnissen und damit Skripts und Rollen werden relevant(er).

3.2. Bedeutungsgewinn

Didaktisch orientierte Innovation, so meinen wir, zeigt sich dann nicht nur in der Neuigkeit per se, sondern darin, dass ein bisheriges Grundprinzip ins Gegenteil verkehrt wird: Nicht die Lehrperson stellt die Frage, sondern die Lernenden fragen. Nicht die Dozierenden forschen und vermitteln ihre Erkenntnisse, sondern die Studierenden forschen und entwickeln sich damit weiter. Diese Umkehrung finden wir – in unterschiedlichem Ausmaß – auch bei anderen Vorschlägen wie etwa im Blended Learning und später in dem »Inverted Classroom«. Dabei wäre stets zu prüfen, was sich grundsätzlich dadurch mitverändert und wie Lernprozesse damit neu – und gewinnbringend – geformt werden.

Bei dieser Einschätzung ist insbesondere bedeutsam, welche Vorstellung von akademischer Bildung hier impliziert ist – und inwiefern diese Vorstellung zukunftssträchtig ist. Eine hochschulische Innovationsprogrammatik muss damit durchaus anders als in gängigen (Oberflächenneuigkeits-)Narrativen gedacht werden. Innovation kann es dann auch nicht per se geben, sondern sie bezieht sich oft auf bestimmte Ausschnitte und Perspektiven. »Da Innovation nur noch Gültigkeit hinsichtlich bestimmter Referenzen hat, das heißt, eine Behauptung mit eingeschränkter Reichweite ist, wird Innovation zu einem partikularen Phänomen« (John, 2013, S. 71–72). Gleichzeitig wird aber deutlich, dass es im Hochschulkontext unter der Perspektive der Umkehrung eher um inkrementelle Innovationen geht, die sehr gut zum Konzept der

Verbesserung von Lehrqualität passen. Obwohl KI als disruptive Innovation gilt, müsste geprüft werden, worin eine Umkehrung besteht. Wir können sogar weitergehen und fragen, ob im Bildungssektor überhaupt disruptive Innovationen möglich sind.

Somit ist aus unserer Perspektive Innovation in der Hochschullehre zu trennen von der Innovationsprogrammatik als »Verheißungsimperativ« (Selke, 2022), in dem ein Bedeutungshorizont eröffnet wird, der auf eine glanzvolle, nämlich nie dagewesene und damit innovative Zukunft (hier: der Lehre) hindeutet. Damit geht es nicht so sehr um das Beheben defizitärer Zustände (auch Nieberle & Frey, 2021, S. 108) mit Maximen wie »change it« oder »challenge it« (ebd.). Neben einer konkreten Idee oder einen Gegenstand bzw. als bestimmtes Ergebnis eines sozialen Wandlungsprozesses wäre mindestens der Prozess der Entstehung und Verbreitung des Neuen in sozialen Systemen in den Blick zu nehmen und nicht zuletzt ginge es auch darum, durch Umkehrung Innovativität herzustellen, verstanden als »Potential, innovativ zu sein« (Rürup & Bormann, 2013, S. 18).

4. Zusammenfassende Befunde mit Blick auf die ›innovative‹ Zukunft

Was können wir bis hierhin resümieren? Wir meinen, dass es zu kurz gegriffen ist, wenn sich Hochschuldidaktik nur an Innovationen per se orientiert. Ohne eine Veränderung von Lehr-Lernprozessen, quasi von Tiefenstrukturen der Lehre (z. B. durch Umkehrungen bisheriger Prinzipien) und damit einem didaktischen Bezug bleiben Innovationsforderungen inhaltsleere »Erwartung des Neuen als Besseres mit Zukunftsaussichten« (John, 2023, S. 83). So verwundert es nicht, dass im aktuellen Innovationsnarrativ an Hochschule »Future Skills« prominent mitspielen. Hier wird aber nicht Veränderung, sondern die Zukunft in ihrer Andersartigkeit ins Zentrum gerückt. Zukunft wird und soll anders aussehen als die Gegenwart, ohne in Anbetracht der impliziten Normativität des Begriffs in der aktuellen Hochschullehre genau zu klären, was die Andersartigkeit ausmacht. Die dazugehörigen Papiere haben etwas Dringliches und Alarmierendes. Wir müssen dieses oder jenes tun, sonst scheitern wir. Grundtenor: Das Bildungssystem passe vermeintlich nicht mehr zu den Anforderungen der künftigen Gesellschaft. Dies war schon – nebenbei bemerkt – bereits das Argument für die Schulpflicht im Zuge der Demokratisierung des Staatswesens im 19. Jahrhundert. Die Forderung

von Innovation in der Lehre in Form von »Future Skills« wird allerdings zur verbindenden diskursiven Formel, unter der sich dann vermeintlich innovative Projekte scharen: auch hier wird Innovation quasi immer wieder neu erzeugt (ähnlich wie bei der Technologiefrage). Innovativ eben, weil sie die Zukunft vorzubereiten meinen und beanspruchen, Neuheiten zu verkünden (zur Zukunft als programmatischem Leitbegriff der Reformpädagogik: Binder & Osterwalder, 2013). Aber auch hier gilt die Rückfrage, welchen Zukunftsbezug innovative Lehre aufweist, wenn wir auf die didaktische Tiefenstruktur schauen. Auffällig ist, dass innerhalb der Innovationsprogrammatik Zukunft vermeintlich immer wieder herstellbar ist, oder wie John (2013, S. 84) ausführt,

»Die Zukunft lässt sich nämlich auch durch Innovation nicht verbindlich feststellen, weshalb immer weitere Innovationen gefordert werden. Auf diese Weise hat das Innovationsphänomen in all seinen Facetten als Perspektivierung und Hoffnungsbegründung selbst Zukunft, weil es das Problem des geöffneten Zeithorizontes immer nur partiell, vorläufig und spezifisch löst.« (John, 2013, S. 84)

Mit dem Zukunftsbezug wäre Innovation aber durchaus anschlussfähig an Grundfragen von Bildung und institutionalisierten Lernprozessen, die per se die Gegenwart in Relation zu Zukunft setzen: Sie vollzieht sich in der Gegenwart, ist aber auf Zukunft ausgerichtet und in Generationenverhältnis eingebunden. Eine der Grundfragen der Erziehungswissenschaften hat Schleiermacher (1826/1983) in seiner Vorlesung zur Pädagogik von 1826 prägnant formuliert: »Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?« Nur wird diese Frage aber unter heutiger Perspektive anders gestellt, denn die ältere Generation weiß gerade nicht, wie die Zukunft aussehen wird, ja ihre Erfahrungen sind gerade nicht hilfreich. Vielleicht wäre es dann zielführender, nicht Innovationen in der Hochschullehre anzustreben, sondern vielleicht eher: Innovationen durch die Hochschullehre. Damit verbunden sind dann Überlegungen in die Richtung dessen, was heute eigentlich »akademische Bildung« heißt und bedeutet.

Zusammenfassend sehen wir, dass Innovationsrhetorik aktuell dazu verwendet wird, »normative Urteile über Sachverhalte abzugeben, wobei das Innovative mit dem Wünschenswerten und das Bestehende mit dem Veränderungsbedürftigen assoziiert wird« (Braun-Türmann, 2005, S. 12). Hinzu kommt aber auch, dass ein Ereignis, eine Sache oder ein Gegenstand, der als

innovativ bezeichnet wird, per se einen Informationswert bekommt, wie John (2013, S. 81) anmerkt, »Innovation ist das evolutionär erfolgreich Behauptete«.

So lässt sich abschließend nur noch (selbst-)kritisch fragen, ob die Rede rund um allgemeine Innovation in der Lehre – sowohl verstanden als »ein moderner Imperativ« (Bormann, 2013, S. 90) als auch als Pfeifen im dunklen Wald – vielleicht von der bereits traditionellen Bedeutungslosigkeit der Lehre in der Hochschule ablenken und ihre schon immer marginalisierte Rolle im Vergleich zur Forschung zumindest diskursiv permanent aufwerten will.

Literatur

- Binder, Ulrich & Osterwalder, Fritz (2013). Zukunft. In Wolfgang Keim & Ulrich Schwerdt (Hg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil 1* (S. 605–620). Peter Lang.
- Bormann, Inka (2013). Wissensbezogene Innovationsanalyse. In Matthias Rürup & Inka Bormann (Hg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 89–109). Springer VS.
- Braun-Thürmann, Holger (2005). *Innovation*. transcript.
- Falkenberg, Ruth, & Fochler, Maximilian (2024). Innovation in Technology Instead of Thinking? *Science, Technology, & Human Values*, 49(1), 105–130. <https://doi.org/10.1177/01622439221140003>
- Gaudig, Hugo (1909). *Didaktische Präludien*. Teubner.
- Grözinger, Gerd & Krücken, Georg (2010). Kreativ = innovativ? Zwei Themen der Hochschulforschung. *die hochschule*, 6–13.
- Hofhues, Sandra & Schiefner-Rohs, Mandy (2017). Vom Labor zum medialen Bildungsraum. Hochschul- und Mediendidaktik nach Bologna. In Christoph Igel (Hg.), *Bildungsräume* (S. 32–43). Waxmann.
- Hofhues, Sandra & Schiefner-Rohs, Mandy (2020). Vom E-Learning zur Digitalisierung: Geschichte(n) eines erhofften Wandels in der Hochschulbildung. In Reinhard Bauer et al. (Hg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung* (S. 23–36). Waxmann
- Huber, Ludwig & Reinmann, Gabi (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Springer VS.
- John, Rene (2013). Innovation als soziales System. In Matthias Rürup & Inka Bormann (Hg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 70–86). Springer VS.
- Kaldewey, David (2010). »Kreativität« und »Innovation«. *die hochschule* (1), 102–118.

- Kirchhöfer, Dieter (2013). Selbsttätigkeit. In Wolfgang Keim & Ulrich Schwerdt (Hg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)*. Teil 1 (S. 449–476). Peter Lang.
- Kromrey, Helmut (1994). Wie erkennt man »gute Lehre«? *Empirische Pädagogik*, 8(2), 153–168.
- Loprieno, Antonio (2016). *Die entzauberte Universität*. Passagen.
- Müller, Michael & Precht, Jorn (Hg.) (2019). *Narrative des Populismus*. Springer VS.
- Nieberle, Karolina Wenefrieda & Frey, Dieter (2021). Innovationen in der Hochschullehre. In Dieter Frey & Monika Uemminghaus (Hg.), *Innovative Lehre an der Hochschule* (S. 103–121). Springer VS.
- Portele, Heik (1992). Gute akademische Lehre. *Das Hochschulwesen*, 40(3), 121–126.
- Reichenbach, Roland (2013). Freiheit und Einsamkeit in der »Massenuniversität«. In Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller, & Edwin Keiner (Hg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 79–100). Springer VS.
- Reinmann, Gabi (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning*. Huber.
- Rürup, Matthias, & Bormann, Inka (2013). *Innovationen im Bildungswesen*. Springer VS.
- Schiefner-Rohs, Mandy & Hofhues, Sandra (2018). Prägende Kräfte. Medien und Technologie(n) an Hochschulen. In Julius Othmer, Andreas Weich & Katharina Zickwolf (Hg.), *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule* (S. 239–254). Springer VS.
- Schleiermacher, Friedrich (1826/1983). *Pädagogische Schriften I: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Klett Cotta.
- Sprind (o. J.). *Bundesagentur für Sprunginnovationen*. <https://www.sprind.org/de/> (21.10.2025).
- Tremp, Peter, & Eugster, Balthasar (2020). *Klassiker der Hochschuldidaktik?* Springer VS.
- TU Chemnitz (2024). *Lehrveranstaltungs-konzepte*. <https://www.tu-chemnitz.de/lehre/preise/lehrveranstaltungs-konzepte.html> (21.10.2025)
- Universität Konstanz (2024). *Förderprogramme und Preise*. <https://www.uni-konstanz.de/lehren/foerderprogramme-und-preise/teaching-innovation-fund/> (21.10.2025).