

die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Nerea Vöing, Tobias Jenert, Iris Neiske,
Judith Osthushenrich, Ulrike Trier,
Tassja Weber, Knut Altroggen, Katrin Franke (Hg.)

2024

Transformationen.
Forschende und strategische Perspektiven
auf eine postdigitale Hochschullehre

die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Transformationen. Forschende und strategische Perspektiven auf eine postdigitale Hochschullehre

**Nerea Vöing, Tobias Jenert, Iris Neiske,
Judith Osthushenrich, Ulrike Trier, Tassja Weber,
Knut Altroggen, Katrin Franke (Hg.)**

Diese Publikation erscheint im Rahmen von „die hochschullehre“.
Die Zeitschrift wird herausgegeben von: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden,
Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

„die hochschullehre“ wird gefördert vom Förderverein „Freunde und Förderer der Online-Zeitschrift ‚die
hochschullehre‘ e.V.“.

2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Covergestaltung: Christiane Zay, Potsdam
Bildnachweis: Nirut Punshiri/iStock.com

ISSN: 2199-8825
DOI: 10.3278/HSLT2402W

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de
Diese Publikation ist mit Ausnahme des Titelbildes unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem
Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

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

Inhalt

<i>Nerea Vöing, Tobias Jenert, Iris Neiske, Judith Osthusenrich, Ulrike Trier, Tassja Weber, Knut Altroggen, Katrin Franke</i> Editorial	188
<i>Klara Bolander Laksov</i> Sustainable educational development: dealing with the returner problem	192
<i>Oliver Reis & Benedict Schöning</i> „Wo aber soll ich jetzt hinschauen?“	202
<i>Valerie Hug</i> Zwischen Kriterienkatalog und Bauchgefühl	214
<i>Jana Heidebrecht & Hannah Sloane</i> „So was gibt es bei uns nicht!“	225
<i>Johanna Ruge & Marianne Merkt</i> Organisationales Lernen durch lehrbezogene Verbundprojekte	236
<i>Ulf-Daniel Ehlers & Nicole Geier</i> Verbesserung der Strategien für digital gestütztes Lernen und Lehren in der Hochschulbildung durch institutionelle DELT-Self-Assessments	248
<i>Sabrina Gallner</i> Über die Positionierung der Hochschuldidaktik in der Deutschschweiz	261

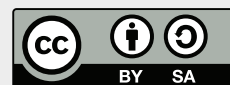
die hochschullehre – Jahrgang 10 – 2024 (16)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Editorials

DOI: 10.3278/HSL2416W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Editorial

NEREA VÖING, TOBIAS JENERT, IRIS NEISKE, JUDITH OSTHUSHENRICH, ULRIKE TRIER, TASSJA WEBER, KNUT ALTROGGEN, KATRIN FRANKE

Oft angeführt und doch nicht weniger zutreffend ist die Feststellung, dass die Distanzlehre infolge der COVID-19-Pandemie u. a. mit Blick auf die Hochschullehre – insbesondere an Präsenzhochschulen – eine Disruption darstellte. Dies hatte mehrere Gründe: Die Pandemie erforderte einen schnellen und erzwungenen Übergang von traditionellen Präsenzveranstaltungen zu Online- oder Distanzlehreformaten. Hochschulen und Lehrende mussten innerhalb kurzer Zeit Lösungen finden, um den Lehrbetrieb aufrechtzuerhalten. Viele Lehrende und Studierende waren nicht ausreichend auf den Einsatz digitaler Tools und Plattformen vorbereitet. Der plötzliche Bedarf an technischer Infrastruktur und entsprechender didaktischer Schulungen stellte eine große Herausforderung dar.

Die Umstellung auf Distanzlehre unterbrach den gewohnten Lehr- und Lernprozess erheblich. Die soziale Interaktion und die unmittelbare Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden wurden erschwert. Die Unsicherheit im Zusammenhang mit der Pandemie und der abrupte Wechsel zur Distanzlehre führten bei vielen Studierenden und Lehrenden zu Unsicherheiten über Studienverlauf und Lehrqualität.

Trotz dieser Herausforderungen bot die Distanzlehre aber auch die Möglichkeit, neue Erfahrungen mit (innovativen) digitalen Lehr- und Lernmethoden zu sammeln und die Hochschullehre auf neue Weise zu gestalten – zu transformieren.

Insgesamt führte die COVID-19-Pandemie zu einer grundlegenden Umgestaltung der Hochschullehre und zwang Hochschulen, Lehrende und Studierende, sich an neue Bedingungen und Möglichkeiten anzupassen. Sie wirkte als Katalysator für die Gestaltung digital unterstützter Innovationen in der Hochschullehre. Dieser Prozess verfügt zumindest über das Potenzial, weitreichende Auswirkungen auf die Bildungslandschaft zu haben und könnte langfristige Veränderungen in der Art und Weise, wie Bildung angeboten wird, bewirken.

Die 50. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V., die vom 06. bis 09. September 2022 an der Universität Paderborn stattfand, hat sich einer Konsolidierung und Weiterentwicklung eines entsprechend veränderten Lehrens und Lernens gewidmet, und zwar unter dem Schlagwort einer „postdigitalen“ Hochschullehre (Schmidt, 2020).

In der postdigitalen Hochschullehre werden z. B. digitale Werkzeuge nicht mehr als isolierte Instrumente betrachtet, sondern als integraler Bestandteil eines ganzheitlichen Bildungsansatzes, der die individuellen Bedürfnisse der Lernenden, die sozialen Dimensionen des Lernens und die sich wandelnden Anforderungen an die Bildung in einer globalisierten Welt berücksichtigt. Diese Form der Lehre zielt darauf ab, die Potenziale der Digitalisierung zu nutzen, um innovative Lehr- und Lernmethoden zu fördern, ohne dabei die menschliche Interaktion, kritisches Denken und die kulturelle Dimension der Bildung zu vernachlässigen. Die postdigitale Hochschullehre steht für eine integrative Vision von Bildung, die das Beste aus der digitalen und analogen Welt kombiniert, um eine bereichernde, inklusive und zukunftsorientierte Lernumgebung zu schaffen.

Drei Perspektiven auf diese Transformation(en) wurden dabei in den Blick genommen: die der hochschuldidaktischen Praxis, die der Forschung sowie die der Institutionen, im Sinne von strategischen Fragen und Antworten. In diesem Themenheft sind zwei der drei genannten Schwerpunkte versammelt: Forschungsperspektiven und strategische Überlegungen von Institutionen. Die hier präsentierten Beiträge bieten einen Einblick in die vielfältigen Ansichten und Diskussionen, die während der Tagung stattgefunden haben.

Eröffnet wird der Band mit dem Artikel zur Keynote von Klara Bolander Laksov (Stockholm). In ihrem Beitrag mit dem Titel „Sustainable educational development: dealing with the returner problem“ wird das sogenannte „Rückkehrer-Problem“ behandelt, bei dem Teilnehmer:innen etwa hochschuldidaktischer Weiterbildungen nach ihrer Rückkehr aus den Workshops in ihre Abteilungen Schwierigkeiten haben, Änderungen in ihrer Lehrpraxis vorzunehmen. Das Rückkehrer-Problem wird als ein Nachhaltigkeitsproblem konzipiert, da ein großer Teil der Bildungsentwicklungsaktivitäten an Universitäten in Form von Kursen und Workshops angeboten wird – Aktivitäten, die aufgrund eines mangelnden Transfers oft nicht zu den beabsichtigten Verbesserungen in der Bildung führen. Die Autorin erläutert, wie pädagogische Führung konzipiert werden kann und warum sie notwendig ist, um das Rückkehrer-Problem anzugehen und so zu einem nachhaltigeren Ansatz für Universitäten in ihren Bemühungen um Qualitätsverbesserungen in der Bildung zu gelangen.

Das anschließende erste Themenfeld „Perspektiven aus der Forschung auf die (post-)digitale Hochschullehre“ versammelt zwei Beiträge.

Oliver Reis und Benedict Schöning (Paderborn/Duisburg-Essen) widmen sich in ihrem Artikel „Wo aber soll ich jetzt hinschauen?“ Perspektivenkoordination digitaler Akteure in der Lehre“ dem Umstand, dass digitale Werkzeuge oft mit einer bestimmten pädagogischen Absicht eingesetzt werden, um vordigitale Praktiken an neue Anforderungen anzupassen, dabei jedoch die „side effects“ häufig unterschätzt werden und es zu didaktisch nicht beabsichtigten Effekten kommen kann. Die Autoren verwenden die Akteur-Netzwerk-Theorie und zeigen anhand von zwei autoethnografischen Berichten diese möglichen Effekte auf.

Im Beitrag „Zwischen Kriterienkatalog und Bauchgefühl. Zum Umgang mit Objektivierbarkeit bei Berufsentscheidungen an staatlichen Hochschulen“ von Valerie Hug (Oldenburg) geht es um die Makro-Ebene der Hochschullehre und um die Frage, inwiefern die Berücksichtigung von Lehrkompetenz in Berufungsverfahren auf die Transformation von Hochschullehre wirken kann. Im Rahmen einer Interviewstudie mit an Berufungsverfahren beteiligten Akteur:innen hat die Autorin ermittelt, dass die Gewichtung von Lehrkompetenz im Auswahlprozess variiert und oft gegenüber anderen subjektiven Kriterien zurücktritt.

Im zweiten Themenfeld „Institutionelle Strategien zur Transformation von Hochschullehre“ sind vier Beiträge versammelt.

Jana Heidebrecht und Hannah Sloane (Paderborn) beschreiben in ihrem Beitrag „So was gibt es bei uns nicht! – Fachkultur als Treiber oder Barriere für Transfer von digitalen (Lehr-)Innovationen“, inwiefern die Reflexion von an Lehrinnovationen beteiligten Fachkulturen den Transfer ebendieser über Fächergrenzen hinweg unterstützen kann. Die Autorinnen beschreiben eine Workshopreihe, die zum Ziel hatte, ebenjene Reflexionskompetenz zu fördern und legen die Analyse erster Evaluationsergebnisse vor.

Der zweite Beitrag in diesem Themenfeld ist dem Thema „Organisationales Lernen durch lehrbezogene Verbundprojekte. Gelingensbedingungen und Herausforderungen aus hochschuldidaktischer Sicht“ gewidmet. Johanna Ruge und Marianne Merkt (Hamburg) berichten aus einem hochschulübergreifenden Verbundprojekt, in dem untersucht wurde, ob die intendierten Bildungsziele tatsächlich in der Lehrpraxis der jeweiligen Standorte ankommen. Dabei unterscheiden die Autorinnen in wissenschaftsorientierte und praxisentwickelnde Verbundprojekte und analysieren die Wirkung von Verbundprojekten auf die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre.

Ulf-Daniel Ehlers und Nicole Geier (Karlsruhe und Oldenburg) legen in ihrem Artikel „Verbesserung der Strategien für digital gestütztes Lernen und Lehren in der Hochschulbildung durch institutionelle DELT-Self-Assessments“ erste Ergebnisse aus dem Projekt DIGI HE vor. In diesem Projekt

werden Hochschulen dabei unterstützt, ihren „Reifegrad“ bezüglich digitaler Lehre zu identifizieren und darauf aufbauend weiterführende strategische Maßnahmen zu entwickeln. DIGI HE setzt dabei auf ausgewählte Self-Assessment-Instrumente, deren Einsatz in dem Beitrag beschrieben wird.

Das Themenheft schließt mit einem Beitrag von Sabrina Gallner (Luzern) mit dem Titel „Über die Positionierung der Hochschuldidaktik in der Deutschschweiz. Einblicke in eine Grounded Theory Studie“. Die Autorin thematisiert das Anerkennungsdefizit der deutschen Hochschuldidaktik als „Dienstleistungseinrichtungen“ und geht im Rahmen einer explorativen Studie der Frage nach, inwiefern dieses auch für die Einrichtungen in der Deutschschweiz zutrifft.

Wir hoffen, dass dieser Tagungsband nicht nur zur Reflexion über die aktuellen Herausforderungen und Chancen in der postdigitalen Hochschullehre beiträgt, sondern auch dazu inspiriert, die Transformationen in der Bildung aktiv (mit) zu gestalten.

Unser herzlicher Dank gilt allen Autor:innen und Beitragenden, die zu diesem Tagungsband beigetragen und damit diesen wichtigen Diskurs ermöglicht haben.

Paderborn, im September 2023
 Nerea Vöing, Universität Paderborn
 Knut Altroggen, Hochschule Mittweida
 Katrin Franke, HD Sachsen
 Tobias Jenert, Universität Paderborn
 Iris Neiske, Universität Paderborn
 Judith Osthushenrich, Universität Paderborn
 Ulrike Trier, Universität Paderborn
 Tassja Weber, Universität Paderborn

Literatur

Schmidt, R. (2020). Post-digitale Bildung. In D. Demantowsky, G. Lauer, R. Schmidt & B. te Wildt (Hrsg.), Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen. Einwürfe und Provokationen (S. 57–68). De Gruyter Oldenbourg. <https://www.doi.org/10.1515/9783110673265-005>

Autorinnen und Autoren

Nerea Vöing. Universität Paderborn, Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik, Paderborn, Deutschland; E-Mail: nerea.voeing@uni-paderborn.de

Tobias Jenert. Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Professur für Wirtschaftspädagogik, insb. Hochschuldidaktik und -entwicklung, Paderborn, Deutschland; E-Mail: tobi.as.jenert@uni-paderborn.de

Iris Neiske. Universität Paderborn, Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik, Paderborn, Deutschland; E-Mail: iris.neiske@uni-paderborn.de

Judith Osthushenrich. Universität Paderborn, Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik, Paderborn, Deutschland; E-Mail: judith.osthushenrich@uni-paderborn.de

Ulrike Trier. Universität Paderborn, Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik, Paderborn, Deutschland; E-Mail: ulrike.tier@uni-paderborn.de

Tassja Weber. Universität Paderborn, Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik, Paderborn, Deutschland; E-Mail: tassja.weber@uni-paderborn.de

Kathrin Franke. HD Sachsen, Referat Hochschuldidaktik, Leipzig, Deutschland; E-Mail: kathrin.franke@hd-sachsen.de

Knut Altroggen. HS Mittweida, Fakultät Angewandte Computer- und Biowissenschaften, Mittweida, Deutschland; E-Mail: altrogge@hs-mittweida.de



Zitiervorschlag: Vöing, N., Jenert, T., Neiske, I., Osthusenrich, J., Trier, U., Weber, T., Altroggen, K. & Franke, K. (2024): Editorial. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2416W. Online unter: <https://www.wbv.de/die-hochschullehre>



Sustainable educational development: dealing with the returner problem

KLARA BOLANDER LAKSOV

Abstract

In this position paper, I address what I call the “returner problem”, i. e., the problem that participants in teaching and learning courses have when they return to their departments and are unable to make changes in their teaching practices. The returner problem is thus conceptualized as a sustainability problem, since a large part of educational development activities in universities tend to focus on courses and workshops – activities that risk not leading to the educational improvements they are intended to provide. I explain how I conceptualize pedagogical leadership and explore the reasons why pedagogical leadership is necessary to come to terms with the returner problem. From a teaching and learning regime perspective, I discuss how pedagogical leadership could help departmental heads and programme and course directors address the returner problem by offering a sustainable approach for universities in their efforts to improve quality in education.

Keywords: returner problem; transfer; pedagogical leadership

Nachhaltige Bildungsentwicklung: Umgang mit dem „Rückkehrer-Problem“

Zusammenfassung

In diesem Positionspapier befasse ich mich mit dem, was ich das „Rückkehrer-Problem“ nenne, d. h. mit dem Problem, das Teilnehmer:innen von Lehr- und Lernkursen haben, wenn sie an ihren Fachbereich zurückkehren und nicht in der Lage sind, ihre Lehrpraxis zu ändern. Das Rückkehrer-Problem wird somit als Nachhaltigkeitsproblem konzeptualisiert, da sich ein großer Teil der Bildungsentwicklungsaktivitäten an Universitäten auf Kurse und Workshops konzentriert – Aktivitäten, die nicht zu den angestrebten Bildungsverbesserungen führen können. Ich erkläre, wie ich pädagogische Führung konzeptualisiere, und untersuche die Gründe, warum pädagogische Führung notwendig ist, um das Problem der Rückkehrer:innen in den Griff zu bekommen. Aus der Perspektive der Lehr- und Lernsysteme erörtere ich, wie pädagogische Führung den Fachbereichsleitern sowie den Studiengangs- und Kursleitern dabei helfen könnte, das Problem der Rückkehrer anzugehen, indem sie einen nachhaltigen Ansatz für die Hochschulen bei ihren Bemühungen um eine Verbesserung der Qualität in der Bildung bietet.

Schlüsselwörter: Rückkehrer-Problem; Transfer; Pädagogische Führung

1 Introduction: what is the returner problem?

Discussions about the quality of teaching and learning in higher education have, since the end of the 20th century, been characterised by the idea that research should inform not only the course content, but also the teaching format. From this perspective, it is not enough for teachers to be knowledgeable in their subject, because demands are also being made regarding academic teachers' research based knowledge of how education may be organised to optimise students' learning (e.g., Gibbs, 2005; Hunt et al., 2021). This idea is captured in the concept of scholarship of teaching and learning (SoTL) (Boyer, 1990; Kreber, 2002; Trigwell & Shale, 2004), a concept that has spread across the English-speaking world but also influenced academics and universities in Scandinavian countries such as Sweden. Centres for higher education teaching in these countries often strive to offer courses and workshops about the facilitation of student learning and take a SoTL approach to teaching, and design systems to reward teaching and make engagement in educational activities visible.

To meet the somewhat new demands and expectations posed on teachers to go beyond the role of just delivering information as teachers, but to design education based on what research shows best supports the development of student learning, teacher training for university teachers with relevant courses and workshops have increased at practically every university in Sweden (Silander & Stigmar, 2019) and internationally (Gibbs & Coffey, 2004; Ilie et al., 2020). It is, therefore, important to ask whether these initiatives have led to increased quality in higher education teaching and learning. Examples of quality teaching would, in this case, refer to the substantial evidence from acknowledged scholars on university teaching. Does participation in teaching and learning courses and workshops mean that teachers engage with students in line with the knowledge they have acquired in these programs and thus provide a sustainable approach to educational development?

Consensus among higher education researchers is emerging that courses in higher education teaching and learning have positive effects on teachers' approaches to teaching, generally moving teaching from teacher-centred to more student-centred approaches (Gibbs & Coffey, 2004; Meizlish et al., 2018). There are also indications that students of teachers who have attended teacher training apply less surface learning than students of teachers who have not had such training (Saroyan & Trigwell, 2015; Trigwell et al., 1999). Additionally, teachers appreciate the opportunities offered in the framework of courses to network with teachers from other departments and to have the time for reflection on their teaching practice that participation in these courses permits (Meizlish et al., 2018; Weurlander & Stenfors-Hayes, 2008).

However, there are also studies indicating that, even if participants enjoy their training course and believe they have learned a lot, there are challenges when they return to their department (McGrath & Bolander Laksov, 2014; Stensaker, 2018; Wheeler & Bach, 2021). I use the term *returner problem* to describe the problems identified in these studies. To illustrate and unpack the returner problem, I present below four quotes from the research I have been involved in, where teachers who took part in faculty development courses talked about their efforts to work with educational change.

... I don't know, we have an idea and several people have to buy into it. I usually start with the ones who are enthusiastic. Then, maybe the others get excited, or maybe I can use the positive results or positive atmosphere in order to stimulate the others. But honestly, if they don't want to do it, then there is little I can do about that. But generally, most people get behind a good idea (McGrath, Roxå & Bolander Laksov 2019, p. 1007).

When you start changing stuff like the way you should lecture [...] that is difficult to change because there are lecturers there with their personal beliefs still being that reading it [off the power point], that is teaching, 'I am transferring the knowledge to you, for me reading it is how you're gonna learn it'. So that has been one of the difficult things' (Elmberger et al., 2022, p. 5).

I took the time, and the technology thing I took upon myself, but for the others, their first initial negativity about this, the change I wanted to do, was that 'we don't know how to do it and it's gonna take too long to do it', so that I overcome by doing it myself [...] (Elmberger et al., 2022, p. 6).

The examination and assessment procedures in our department have been the same for 10 years or so, my colleague didn't really see the point in changing things and certainly didn't favour the idea of adopting a systematic approach to examination and assessment procedures at all (McGrath & Bolander Laksov, 2014, p. 146).

How can we understand the resistance faced by these teachers? One possible interpretation is that academics are trained to have a critical approach to new information. Critical thinking is a core value of academic culture, and it can be seen as a positive sign that colleagues have a commitment to critical thinking. Another reason referred to is that the resistance has to do with *time*. In that case, even if their colleagues have an interest in their ideas but there is no time to implement them, their colleagues do not welcome the suggestions, as they believe it means more work and/or setting aside other important obligations.

When turning to higher education theory, however, the problem of resistance can be explained by the assumptions about teaching in an academic environment. Established assumptions about how teaching, supervision and assessment practices are carried out differ between academic departments (Becher & Trowler, 2001). Resistance to change may thus be conceptualised as a challenge to existing assumptions about teaching and learning – a challenge to what Trowler (2019) calls the *teaching and learning regimes* of the academic context (Trowler, 2019). Teaching and learning regimes are a “shorthand for a constellation of rules, assumptions, practices and relationships related to teaching and learning issues in higher education” (Trowler & Cooper, 2002, p. 222). Such regimes act as bearers of the culture around teaching and learning, which means that they are representations of both visible and invisible traits of an academic environment. These traits are collectively upheld by the members of the community, and of course they are defended if challenged. Additionally, the different dimensions of a teaching and learning regime may be strengthened by the sharing of stories about what works and what does not work. An argument often encountered by teachers who want to introduce new ways of teaching, is that their ideas have already been tried, but failed. In some cases, stories about unsuccessful ideas may have been told repeatedly over time and created a common history that reinforces the collective resistance to change (Rhoades & Stensaker, 2017). However, educational and academic development is not only about courses or the development of knowledge about teaching and learning for individuals but an issue of cultural work (Stensaker, 2018). If we want to change the culture of a teaching and learning regime and cater for a more sustainable approach to pedagogical competency development, we need to understand the challenges as well as the opportunities involved in doing so. This is an area that I have explored through a number of research projects (Elmberger et al., 2022; Laksov et al., 2008; McGrath & Bolander Laksov, 2014). Next, I will explore the challenges connected to the returner problem.

2 Explanation to the returner problem

2.1 Lack of conversations

In research-oriented environments, the culture of teaching and learning is heavily influenced by research. As recognition, reward processes and cultural norms give less value to teaching, educational development becomes challenging (McNaughton & Billot, 2016). Additionally, it has been found that people who take up teaching-focused identities in research-intensive contexts experience status to be at risk (Skelton, 2013). In one study (Laksov et al., 2008), a lack of conversations about teaching led a director of studies to buy an expensive coffee machine and stand by it every day to initiate discussions about teaching when colleagues went to get their morning coffee. The result of this was an increased awareness of teaching and learning issues. Indeed, over the last decade, there has been an immense increase in research on the role of informal conversations in academics' learning about higher education teaching (McCune, 2018; Pleschová et al., 2021). One conclusion from this research is that academics, at least in research-intensive universities, tend neither to share their thoughts, interventions, and ideas for development with their peers openly or systematically, nor their disappointments or

struggles. Instead, they share things privately with a few significant colleagues whose opinions they value and trust (Roxå & Mårtensson, 2009). One problem with these private conversations is that, although they might contribute to small-scale change, they do not necessarily contribute to structural, long-term change, which is spread beyond those significant conversations. This challenge highlights the necessity of spaces for trustful conversations about teaching practices – conversations both about challenges, successes, and ideas for development.

2.2 Language barriers: crosstalk

From a sociocultural perspective on learning, the most important cultural tool for orienting ourselves towards new knowledge is *language* (Vygotsky, 1978). If learning is about relationships and communication is mediated through language, participation in a course can be seen as an example of learning a new language or discourse – a language closely linked to the thinking the course is trying to convey. Academic teachers' participation in faculty development courses entails the development of perhaps not a completely new vocabulary but new meanings for certain concepts (Säljö, 2009). Attending courses leads to the solidification of conceptual understanding, where concepts such as *student centred teaching* go from abstract ideas to more grounded understandings of the mechanisms involved in the complex process of learning. It may have become connected to notions of finding out about students' prior knowledge, organising learning activities that build on students' interests, and giving formative feedback on the students' understanding. When a teacher suggests a change in teaching practice such as the way of lecturing to be more student-centred, it is likely that they place a slightly different meaning on the term *student-centred* than their colleagues do. We identified that this type of miscommunication or crosstalk (McGrath & Bolander Laksov, 2014), affects course participants' ability to communicate with colleagues who have not developed the same language or conceptual framework. The argument is thus that even if teachers are using the same words, these words can have different meanings, and therefore confusion can result. This challenge points towards the construction of shared conceptualisations around teaching and learning.

2.3 Change carried out as isolated events

Apart from conceptual language barriers and the lack of conversations, a third obstacle is that change is often carried out as isolated events. One of our studies (Elmberger et al., 2022) reports that any teaching faculty who had participated in teaching and learning courses mainly made changes to their own teaching. In the study, the interviewees said it was not their role to influence other teachers' teaching or assessment practices, but they tried – informally – to share their own practices with others and hoped they would spread (ibid.). As the low status of teaching is a hindrance to educational change efforts (Clavert et al., 2015; Trowler et al., 2005), it is plausible that this also impacts the willingness to expose educational development work to colleagues. This challenge highlights the need for sharing and mapping the educational change that is actually going on within a department, faculty or university – to make it overt and a source of discussion and reflection and to enable systematic change where initiatives are linked and pull in the same direction. The responsibility for such a process needs to be posited above the individual teacher.

In summary, the returner problem is rooted in several problems that constitute obstacles to adopting knowledge and developments focused on higher education teaching courses: 1) the lack of conversations linked to what is perceived as status and hence valued in the culture, resulting in a lack of sharing of successes and failures or challenges; 2) the language barriers resulting in crosstalk, which is based on a lack of common meanings for central pedagogical concepts; and 3) the tendency of educational change to be carried out in isolation rather than as part of systematic educational development framework. In combination, these factors can create resistance to educational development and difficulty in enabling teaching based on what best facilitates student learning. In the following, I propose *pedagogical leadership* as a possible way forward, where pedagogical leadership involves the establishment of inclusive learning spaces for colleagues' sharing practices, conceptualisations and developments with a view to pedagogical outcomes.

3 Pedagogical leadership as a solution to the returner problem

Several studies point to various conditions that have to do with leadership, or the lack of leadership, in academic institutions. To clarify what I mean by pedagogical leadership, I will explain its relationship to the concepts of academic leadership and educational leadership.

3.1 Academic, educational, and pedagogical leadership

Leadership in academia is defined by Martin and Learmonth as the ability to manage change in an organisation, create direction, bring people together, and motivate and inspire (Martin & Learmonth, 2012). *Academic leadership* has long been promoted as a concept and is increasingly explored. It involves creating campus policies, coordinating efforts of multiple people, and facilitating productivity while promoting talent and respecting differences in order to “infuse everyday efforts with energy and soul” (Gallos & Bolman, 2021). Sometimes thought of as being connected to formal leadership roles such as deans, provosts or heads of department, academic leadership also refers to the ‘informal’ leadership exercised by academics and puts an emphasis on values such as academic freedom and collegiality. Academic leadership involves leadership in research, education and administration and has been recognised as protecting environments that enable productive academic work, support and develop values and identity, and create opportunities for external relations (Bolden et al., 2012). While academic leadership is first and foremost linked to the context in which the leadership is performed, pedagogical leadership involves the consideration of the learning that it results in for colleagues who are involved in these contexts.

Educational leadership often refers to rectors, deans, or heads of department (Bryman, 2007) and is thus a matter of formal leadership, where the role of manager overlaps with the role of leader. For example, Bryman (2007) identifies 13 leadership behaviours that contribute to effective leadership by heads of departments. Although pedagogical leadership, in my view, somewhat overlaps with such leadership behaviours it is not tied only to such formal roles.

Another trend in educational leadership research in higher education focuses on leaders who act as agents of change. An example of such a study is Sundberg, who interviewed 15 programme directors of undergraduate health and healthcare education (Sundberg et al., 2017). Similar to my view of pedagogical leadership, Sundberg’s study assumes that educational leadership is about improving the quality of education. On that basis, she investigates how these people influenced the courses they led, and identifies the types of resistance they faced. The study shows that the leaders felt powerless in relation to their colleagues when it came to developing education. As a result, they found other ways to create legitimacy for their developmental work, which was linked to other areas, such as clinical or research roles (Sundberg et al., 2017). I agree with Sundberg’s view on educational leadership and find legitimacy to be an important aspect of pedagogical leadership.

Sundberg’s (2015) study shows that leaders at the *meso-level*, between the *micro-level* of leadership of students in the classroom, and the *macro-level* of leadership of a whole department, faculty or university, express the freedom to work as much as they want. They have what Stensaker would call *room to manoeuvre* (Stensaker, 2007), but have an unclear mission and lack clear powers in relation to resources and mandate. Another theme that emerges in this research is that there is a clear resistance that leaders face (McGrath et al., 2019) that relates both to organisational obstacles and even more so to the organisational culture and the identity that teachers and supervisors have as researchers rather than leaders. Altogether, Sundberg’s work overlaps in several ways with my view of pedagogical leadership, with the difference that pedagogical leadership requires a purposeful direction for the learning of colleagues, which Sundberg’s meso-level leaders seem to be lacking. The ability to work with the learning of colleagues when leading change work, however, involves special skills, such as understanding the specific culture and organisational history of institutions and what obstacles to change exist in higher education competence. This is discussed by McRoy and Gibbs (2009). They also show how change processes often depend on the power of those who control the resources, which can lead to reduced influence from other academics (McRoy & Gibbs, 2009).

In summary, the concepts of academic, educational, and pedagogical leadership are linked to each other and there seems to be some confusion in the literature regarding what the differences are. In this position paper, I suggest the following definition of pedagogical leadership:

Pedagogical leadership aims to improve quality of education from a legitimate position in the organisation and can be – but is not necessarily – linked to formal leadership roles. It involves a purposeful direction for learning of colleagues in leading change through community and network building and with a basis in higher education research.

I argue for the specificness of pedagogical leadership as something that needs to be adopted and maintained over time. Below, I revisit some examples of how I have approached the idea of pedagogical leadership in four different projects aiming to develop pedagogical leadership in Sweden – projects that have become the basis for my scholarly exploration and learning around the concept of pedagogical leadership. For in-depth information about research methods and processes, see the references.

4 Exploring and supporting the development of pedagogical leadership

In this section, I summarise the findings from four projects aimed at supporting the development of pedagogical leadership and why it can be a strategy for dealing with the returner problem. Although the term *pedagogical leadership* was not always explicitly used in our published work, the projects led to research outcomes that have shaped my understanding of the concept.

The first project consisted of a course in pedagogical leadership, where the findings showed that the course involved processes on organisational, collegial and student levels and that the participants had developed a view of themselves as *brokers* of new ideas into their own educational communities. Additionally, the importance of private conversations and room for reflection was emphasised, and a systems perspective was identified as being important for the implementation of educational change (Bolander Laksov & Tomson, 2017).

The second project involved a programme where educational leaders were selected to participate by their head of department. The study involving participants in the programme showed that, although the participants had been presented with practical and theoretical frameworks for working with change, they did not take a systematic approach to change implementation (McGrath et al., 2016). Instead, change was characterised as a bargaining process to overcome resistance and territorial boundaries – a process that relied on the assistance of others (*ibid.*).

The third approach to the development of pedagogical leadership involved a team approach to change agency as educational leaders (Bolander Laksov et al., 2022). The findings revealed tensions between the development initiatives participants aimed to carry out and the workplaces, and how these were overcome by the teams through a process of *collaborative knotworking* – an iterative process of negotiating a mandate for change, a reconceptualisation of the change initiative in relation to the responses from the workplace, and a temporary agreement between the systems (Elmberger et al., 2020). The teamwork turned out to play a significant role in the success of the change process (*ibid.*).

A final initiative to share in this context is the pedagogical ambassador programme, which was initiated to address tensions between change initiatives and workplaces by engaging academics specialising in leading educational change (Bolander Laksov, 2020). The interviews with pedagogical ambassadors – individuals working for a year part-time with an educational development project assisted by an educational developer – and heads of department of the first two cohorts of the programme showed that the partnership between pedagogical ambassadors, the teaching and learning unit, and the heads of department was crucial for sustainable, long-term educational development (Bolander Laksov, 2021). The different local educational cultures created important conditions for the project, which is something the heads of department needed to consider when embarking on the project and choosing pedagogical ambassadors. The cultures also impacted the pedagogical ambassadors' oppor-

tunities for engaging peers in the project (in line with the knotworking model described in the team leader project) and in the dialogue between the heads of department and the pedagogical ambassadors.

My conclusion from this research is that pedagogical leadership can counteract several of the reasons for the returner problem. By taking a systems perspective and acting as a broker of new ideas and educational research for the community of teachers, they can inhibit that change is dealt with as isolated events. When engaging in bargaining to overcome resistance, pedagogical leadership may bring understandings and meanings regarding teaching and learning nearer each other, thus hindering crosstalk and providing common ground for educational development work. Through collaborative knotworking, conversations between colleagues are increased and agreement between systems that create tensions for teaching and learning – such as research and teaching – may be achieved. And finally, pedagogical leadership can impact the educational culture by growing partnerships between heads of department, teaching and learning units and teachers engaging in educational change, which may impact the teaching and learning regime.

5 Pedagogical leadership – a sustainable approach?

Based on the four activities and the research from explorations of these activities, a conceptualisation of pedagogical leadership can be developed. In summary, by taking pedagogical leadership, one becomes aware of the pedagogical consequences of enacting power. Pedagogical leadership can either be enacted by someone in a formal, managerial role (e. g., head of department or a director of studies), or by someone in a more informal role, such as a course or programme director. The partnership between formal and informal leaders is, however, important for pedagogical leadership to result in sustainable educational change. Pedagogical leadership can be enacted either top-down or bottom-up. Its success is linked to both the degree to which the process of change is approached in a systematic way (e. g., in line with the change process prescriptions (Meyer & Stensaker, 2006)) and, from a systems perspective, engaging in bargaining or knotworking with peers in the workplace (Elmberger et al., 2020; McGrath et al., 2016). Taking pedagogical leadership means having a vision of how pedagogical activities can be developed to support student learning and enable an inspiring, collegial environment for sharing successes and failures and with room to maneuver (Bolander Laksov & Tomson, 2017). Also, it means dealing with management of change and improvement work, and strategic use of communication (Bolander Laksov, 2021). Pedagogical leadership thus builds on trust rather than control, and on strategic work for the development of the teaching and learning regime to enable learning for students and teachers alike. Finally, it involves time for reflection and feedback, including for the individual who takes pedagogical leadership. The main aspects of pedagogical leadership are summarised in Box 1.

Table 1: Aspects of pedagogical leadership.

- Focus on student-centred teaching
- Be aware of the pedagogical consequences of enacted power
- Create a vision and goals for pedagogical activities
- Manage change and improvement work
- Co-create educational culture in the organisation
- Create bridges and arenas for sharing
- Make time for reflection and feedback

In conclusion, I will now detail the contribution of this position paper. A body of leadership research focuses on what is called *transformational leadership* (Bass, 1999), where the importance of the leader creating relationships with other participants in a community of practice is emphasised. Pedagogical leadership is linked to the idea of transformational leadership, but I would argue that its emphasis on *pedagogical* raises issues that are not made explicit in the concept of transformational leadership. It is

thus more in line with Quinlan's model of educational leadership (Quinlan, 2014), which advocates for a transformational leadership linked to organisational development and knowledge of teaching and learning. Quinlan's model offers a holistic way of thinking about the leadership of teaching, focusing on student learning in the three dimensions that are targeted in this paper. The first dimension is about creating organisational conditions for pedagogical change in higher education. From a pedagogical leadership perspective, this involves a strategic use of communication, arenas for sharing, and incentives for engagement in educational development. The second dimension is about making visible one's own leadership role and creating space for (critical) self-reflection. Enacted as pedagogical leadership, this includes the role of broker, having an educational vision, and taking time to reflect and engage in dialogue with a significant network. The third dimension relates to creating arenas for exchange and dialogue but also focusing on the content of such dialogue so that it focuses on teaching and learning.

Going back to the title of this article, I hope to have established the importance of dealing with the returner problem. If, by *sustainability* we mean not only concern for our physical environment but also care for how we use resources and how we impact the social environment with the teaching and learning regimes in our universities, I suggest pedagogical leadership is something that needs to be considered in every academic organisation at all levels. Not only could it enable a more economically efficient use of resources, so that time and money invested in competence development for academic teachers also contribute to the community of teachers and their students. Also, there is a good chance, if teachers are allowed space for sharing and negotiation around ideas for educational development, that the ideas learned on a course will be refined with the help of collaborative knotworking (Elmberger et al., 2020). As the teaching and learning regimes of academic communities are stable and difficult to change, pedagogical leadership enables a systematic and long-term way of opening up for change. The teaching and learning regimes may then not be something returners only struggle against but a space where ideas for development are taken seriously as part of a systematic and academic approach to teaching in higher education.

References

- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9–32.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bolander Laksov, K. (2020). The Pedagogical Ambassadorship Programme as an approach to academic development. *Högre Utbildning*, 10(2), 16–20.
- Bolander Laksov, K. (2021). In partnership with heads of department for sustainable educational development. *International Journal for Academic Development*, 1–13.
- Bolander Laksov, K., Elmberger, A., Liljedahl, M. & Björck, E. (2022). Shifting to team-based faculty development: a programme designed to facilitate change in medical education. *Higher Education Research & Development*, 41(2), 269–283.
- Bolander Laksov, K. & Tomson, T. (2017). Becoming an educational leader—exploring leadership in medical education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 506–516.
- Bolden, R., Gosling, J., O'Brien, A., Peters, K., Ryan, M. K., Haslam, S. A., Longworth, L., Davidovic, A. & Winklemann, K. (2012). *Academic leadership: changing conceptions, identities and experiences in UK higher education*. Leadership Foundation for Higher Education. doi.org/10.13140/2.1.1957.6009
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. ERIC.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693–710.
- Clavert, M., Löfström, E. & Nevgi, A. (2015). Pedagogically aware academics' conceptions of change agency in the fields of science and technology. *International Journal for Academic Development*, 20(3), 252–265.
- Elmberger, A., Björck, E., Liljedahl, M., Nieminen, J. & Bolander Laksov, K. (2019). Contradictions in clinical teachers' engagement in educational development: an activity theory analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 24, 125–140.

- Elmberger, A., Björck, E., Nieminen, J., Liljedahl, M. & Bolander Laksov, K. (2020). Collaborative knotworking—transforming clinical teaching practice through faculty development. *BMC Medical Education*, 20(1), 1–11.
- Elmberger, A., Blitz, J., Björck, E., Nieminen, J. & Laksov, K. B. (2022). Faculty development participants' experiences of working with change in clinical settings. *Medical Education*.
- Gallos, J. V. & Bolman, L. G. (2021). *Reframing academic leadership*. John Wiley & Sons.
- Gibbs, G. (2005). *Improving the quality of student learning*. University of South Wales (United Kingdom).
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
- Hunt, L., Chalmers, D. & Macdonald, R. (2021). University teaching in focus. *A Learning-centred Approach*. Routledge.
- Ilie, M. D., Maricuțoiu, L. P., Iancu, D. E., Smarandache, I. G., Mladenovici, V., Stoia, D. C. & Toth, S. A. (2020). Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100331.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23.
- Laksov, K. B., Mann, S. & Dahlgren, L. O. (2008). Developing a community of practice around teaching: a case study. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 121–132.
- Martin, G. P. & Learmonth, M. (2012). A critical account of the rise and spread of 'leadership': the case of UK healthcare. *Social Science & Medicine*, 74(3), 281–288.
- McCune, V. (2018). Experienced academics' pedagogical development in higher education: Time, technologies, and conversations. *Oxford Review of Education*, 44(3), 307–321.
- McGrath, C., Barman, L., Stenfors-Hayes, T., Roxå, T., Silén, C. & Laksov, K. B. (2016). The ebb and flow of educational change: Change agents as negotiators of change. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2), 91–104.
- McGrath, C. & Bolander Laksov, K. (2014). Laying bare educational crosstalk: a study of discursive repertoires in the wake of educational reform. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 139–149.
- McGrath, C., Roxå, T. & Bolander Laksov, K. (2019). Change in a culture of collegiality and consensus-seeking: a double-edged sword. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 1001–1014.
- McNaughton, S. M. & Billot, J. (2016). Negotiating academic teacher identity shifts during higher education contextual change. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 644–658.
- McRoy, I. & Gibbs, P. (2009). Leading change in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 687–704.
- Meizlish, D. S., Wright, M. C., Howard, J. & Kaplan, M. L. (2018). Measuring the impact of a new faculty program using institutional data. *International Journal for Academic Development*, 23(2), 72–85.
- Meyer, C. B. & Stensaker, I. G. (2006). Developing capacity for change. *Journal of Change Management*, 6(2), 217–231.
- Pleschová, G., Roxå, T., Thomson, K. E. & Felten, P. (2021). Conversations that make meaningful change in teaching, teachers, and academic development. *International Journal for Academic Development*, 26(3), 201–209.
- Quinlan, K. M. (2014). Leadership of teaching for student learning in higher education: what is needed? *Higher Education Research & Development*, 33(1), 32–45.
- Rhoades, G. & Stensaker, B. (2017). Bringing organisations and systems back together: extending Clark's entrepreneurial university. *Higher Education Quarterly*, 71(2), 129–140.
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559.
- Saroyan, A. & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 92–101.
- Silander, C. & Stigmar, M. (2019). Individual growth or institutional development? Ideological perspectives on motives behind Swedish higher education teacher training. *Higher Education*, 77(2), 265–281.
- Skelton, A. (2013). Positively transformational or poisoned chalice? The impact of a course on higher education teaching at a research-intensive institution. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 908–919.
- Stensaker, B. (2007). The relationship between branding and organisational change. *Higher Education Management and Policy*, 19(1), 1–17.
- Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: Responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 274–285.

- Sundberg, K., Josephson, A., Reeves, S. & Nordquist, J. (2017). Power and resistance: leading change in medical education. *Studies in Higher Education*, 42(3), 445–462.
- Säljö, R. (2009). Learning, Theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202–208. doi.org/10.1080/00461520903029030
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 57–70.
- Trigwell, K. & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523–536.
- Trowler, P. (2019). *Accomplishing change in teaching and learning regimes: higher education and the practice sensibility*. Oxford University Press.
- Trowler, P. & Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221–240.
- Trowler, P., Fanghanel, J. & Wareham, T. (2005). Freeing the chi of change: the Higher Education Academy and enhancing teaching and learning in higher education. *Studies in higher education*, 30(4), 427–444.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weurlander, M. & Stenfors-Hayes, T. (2008). Developing medical teachers' thinking and practice: impact of a staff development course. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 143–153.
- Wheeler, L. B. & Bach, D. (2021). Understanding the impact of educational development interventions on classroom instruction and student success. *International Journal for Academic Development*, 26(1), 24–40.

Autorin

Klara Bolander Laksov, Professor of Higher Education, Stockholm University, Sweden; E-Mail: klara.bolander.laksov@edu.su.se



Zitiervorschlag: Bolander Laksov, K. (2024). Sustainable educational development: dealing with the returner problem. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2417W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



„Wo aber soll ich jetzt hinschauen?“

Perspektivenkoordination digitaler Akteure in der Lehre

OLIVER REIS & BENEDICT SCHÖNING

Zusammenfassung

In der digitalen Lehre werden digitale Akteure mit einer bestimmten didaktischen Intentionalität eingesetzt, oft dienen sie dazu, vordigitale Praktiken funktional an neue Anforderungen anzupassen. Dabei wird die Eigensinnigkeit digitaler Akteure unterschätzt, die ihre eigene Intentionalität in die sich transformierenden Netzwerke einbringen. Der folgende Beitrag rekonstruiert mithilfe der Akteur-Netzwerk-Theorie an zwei autoethnografischen Storys die Veränderung, die digitale Akteure in die Netzwerke eintragen. Dabei werden didaktisch unbeabsichtigte Effekte für die Lehre deutlich, die als Störungen Lehre beeinflussen.

Schlüsselwörter: Digitale Akteure; Akteur-Netzwerk-Theorie; Hybride Lehre; Netzwerkanalyse; Zoom

“But where do I look now?”

Perspective coordination of digital actors in Teaching

Abstract

In digital teaching, digital actors are used with a certain didactic intentionality; they often serve to functionally adapt pre-digital practices to new requirements. Thereby, the willfulness of digital actors who bring their own intentionality into the transforming network is underestimated. Using actor-network theory, the following paper reconstructs the change that digital actors bring into the networks on the basis of two autoethnographic stories. In doing so, didactically unintended effects for teaching become clear, which influence teaching as disturbances.

Keywords: Digital actors; actor-network theory; hybrid teaching; network analysis; zoom

1 Das Problem mit eigensinnigen digitalen Akteuren

Der Ausgangspunkt unserer Überlegungen liegt in autoethnografischen Storys, die in einem kollaborativen Forschungsprozess im Netzwerk *Theologie & Hochschuldidaktik* (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2023) – methodisch in Anlehnung an die Storys der Autor:innengruppe AEDiL (2021) – entstanden sind. Wir sind dabei der Leitfrage nachgegangen, wie nicht-menschliche Akteure die Lehre verändern, wenn diese digitalisiert wird. Dabei zeigt sich, dass didaktische Intentionalitäten, die mit den Leistungsversprechen digitaler Akteure verbunden sind, und empirische Beobachtungen

der postpandemischen Hochschullehre durch Autoethnografie in Spannung zueinander stehen. Diese Spannung wird durch Governance an den Hochschulen den einzelnen Lehrenden aufgebürdet, wo sie starke Emotionen verursacht. So werden die anstehenden und überfälligen Entscheidungen auf organisationaler und individueller Ebene, wie Hochschullehre unter den gegebenen Bedingungen der Digitalisierung (im Sinne des technologischen Prozesses der Übersetzung von Kulturtechniken) und Digitalisierung (im Sinne der Freisetzung einer neuen Wissensorganisation jenseits autoritär-rahmender Standardisierungen) (Caruso & Reis, 2021) funktionieren kann, verzögert. Die leitende Annahme ist dabei, dass digitale Lehre gegenwärtig vor-digitale Konfigurationen des Lehrens und Lernens übersetzt, indem sie digitale Akteure in die Aktivitätensnetzwerke der Hochschullehre integriert (Reis et al., 2021). Diese Übersetzung geschieht in funktional-äquivalenter Absicht und erzeugt gleichzeitig dysfunktionale Momente. Diese entstehen aus der Differenz von didaktisch-adaptiven Erwartungen an die Dinge und deren Eigensinn, die eine glatte Übersetzung verhindern. Diese Differenz wird von Lehrenden wahrgenommen und in der Einschätzung als Störung (*de-blackboxing*) (Latour, 2007) werden die vor-digitalen Normalitätserwartungen an Lehre sichtbar. Sowohl geschlossene unterrichtsnahe Lernszenarien als auch offene wissenschaftsdiskursive werden vom Eigensinn digitaler Akteure überrascht (Reis, 2021).

Der Beitrag exploriert diese Annahme mithilfe zweier exemplarischer autoethnografischer Storys, die beide die didaktische Verheißung digitaler Akteure aufnehmen, Menschen flexibel und selbstbestimmt in Beziehung setzen zu können. Dieser Verheißung wollen wir nachgehen, indem wir die beiden Storys als Störungsanzeiger im alltäglichen Geschehen lesen und diese Anzeigen methodisch weiter erschließen. Aus der ersten Story gewinnen wir einen Blick auf die spezifische Perspektivenkoordination im Zoom-Fenster, die wir anschließend als Teilelement nutzen, um die komplexen Sichtverhältnisse in einer hybriden synchronen Lehrsituation der zweiten Story zu rekonstruieren. Dabei nutzen wir die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT), um zunächst deskriptiv zu klären, wer mit wem in welchem funktionalen Verhältnis verbunden ist. Die ANT mit ihrem sorgsamem Blick auf alle Akteure, die einen Unterschied machen, und die saubere Unterscheidung der funktionalen Netzwerke ist gut geeignet um zu sehen, wie die Menschen mit analogen und digitalen Akteuren in welchen Aufgaben verbunden sind. In diesen Rekonstruktionen werden auf der einen Seite Eigensinnigkeiten der digitalen Akteure erkennbar, die dazu führen, dass Normalitätserwartungen verletzt werden. Auf der anderen Seite lässt sich in diesen Verletzungen die Differenz zwischen der strukturellen Funktionalität und dem idealen Blick auf den Medieneinsatz beschreiben, wie er didaktisch-intentionale Beschreibungen des *Handlungsprogramms von Akteuren* kennzeichnet (Kneer, 2009).

2 Story 1: Das Zoom-Fenster als camera obscura eines digitalen Panoptikums

2.1 Die autoethnografische Story und eine Beschreibung des technologischen Systems

Autoethnografische Story: Das Zoom-Fenster. Die camera obscura auf meinem Schreibtisch

Studientag unserer Fakultät. Ich logge mich in Zoom ein und bekomme die Videovorschau. Ich sitze quasi vorm Spiegel. Da halte ich mich sonst selten auf. Selbstbeobachtung wird plötzlich zum Standard, auch im Zoom-Raum in meiner Selbstansicht. Witzig dabei: Ich entfremde mich mir selbst. Durch die verschobene Achse zwischen Kamera und Bildschirm schaue ich mich nie selbst an – vielmehr beobachte ich mich im Bild quasi von außen.

Im Zoom-Raum: Als Zuhörer bin ich passiv. Mein Zoom-Fenster ist nun nur noch halb offen, die Kamera ist aus, mein Mikrofon auch. Es schallt aus dem Fenster, auch Licht kommt heraus – aber eben nicht hinein. Viele weitere Fenster mit Menschen erscheinen.

111 Menschen sind im Raum bzw. präziser: 111 Fenster sind offen. Alle gekennzeichnet mit einem automatischen Namensschild. Aber die Keynote-Speakerin ist noch nicht als solche zu erkennen. Wenn ich will, bleibt das so. Testhalber pinne ich einen zufälligen Teilnehmer an. Die Person merkt davon natürlich nichts.

Ich mag das ja, aus dieser Distanz zuzuschauen. Ich bin viel freier darin, die Dinge zu tun, die ich sonst auch täte: Abschweifen, Gähnen, Social Media lesen.

Die zoomende Person in dieser Story tut etwas, das in gleicher Weise in einem Hörsaal, dem geeigneten Ort für eine Keynote an einer Hochschule, absurd wirken würde: sich im Spiegel betrachten, sich nah an einzelne Personen heransetzen, den Raum verlassen und von draußen weiter zuhören oder im Raum etwas völlig anderes tun. Normerwartungen und Beobachtung würden so ein Verhalten unterbinden oder zumindest in die Heimlichkeit drängen. In Zoom aber ist all das möglich, weil mit der ausgeschalteten Kamera eine neue Form der Anwesenheit von außerhalb vor dem Laptop und gleichzeitig bei den anderen im Raum des Vortrags möglich ist.

Die zitierte Story wirft daher die Frage nach den Bedingungen der Sichtbarkeit und des Sehens im Zoom-Raum durch dessen Fenster auf. Zoom bietet diesbezüglich Handlungsoptionen an, die ihm eigen sind und die eine physische Begegnung so nicht ermöglicht. Zoomende können ihre eigene Sichtbarkeit regulieren, sich dieser Beobachtung aber auch entziehen.

Um diese Eigenheiten von Sichtbarkeit und Beobachtung in Zoom beschreiben zu können, ist zunächst eine Differenzierung notwendig: Zoomende betreten nicht selbst den Zoom-Raum durch ihr Zoom-Fenster. Sich zuzuschalten heißt eigentlich: an zwei Zoom-Fenster treten, die nur in je eine Richtung durchlässig sind. Durch das eine – mittels der Kamera – werden Bilder außerhalb des Endgeräts in den virtuellen Raum hineinprojiziert. Die individuelle Aufnahmesituation des Schauens in die Kamera wird im Hintergrund von Zoom in eine soziale Situation umgerechnet, in der Abbilder als Avatare das individuelle Handeln vor dem Endgerät in eine soziale synchronisierte Situation transformieren. In dieser technisch hergestellten sozialen Lage bekommen die Zoomenden das eigene Bild und das der anderen Teilnehmenden zurückgeworfen. Von außen beobachten sie also durch das zweite Fenster, den Bildschirm, was Avatare – auch ihr eigener – im Inneren tun und gehen davon aus, dass die soziale Lage ausreichend passgenau zu den Lagen außerhalb der Endgeräte repräsentiert wird, um die Innensituation für relevant zu halten.

2.2 Akteur-Netzwerk-Theorie als Auswertungsmethode

Schauen wir diese technologische Struktur mit der Akteur-Netzwerk-Theorie an, wie sie in den Grundzügen von Bruno Latour (Latour, 2007) begründet wurde, dann besteht die Aufgabe der Rekonstruktion sozialer Situationen darin, Realität in funktionierenden Netzwerken zu beschreiben, in denen Akteure aller Art, u. a. auch Menschen, ihre Programmatik als eine Kompetenz einbringen, damit das Netzwerk funktioniert. Alle Akteure werden dabei flächig gedacht (Kneer, 2009, S. 24–25). Fragen wie: „Löst der Knopf das Drücken des Menschen aus oder drückt der Mensch den Knopf?“ werden in beide Richtungen gelesen. Funktionierende Netzwerke *blackboxen* diesen Charakter und treten als Entitäten auf, die wiederum mit anderen Akteuren Netzwerke eingehen. So entsteht im Alltag die Vorstellung einer homogenen Realität, weil die geblackboxten Netzwerke Menschen auf eine funktionale Weise sinnvoll in Handlungsketten einbinden, in denen sich Menschen als Subjekte, d. h. als Akteure eigener Zwecksetzung erleben können (Callon, 2006). Aus Sicht der ANT sind sie aber mit diesem Selbsteindruck schon längst als Akteure funktional verbaut. Und die Realität arbeitet daran, die im Hintergrund wirksamen Netzwerke unsichtbar zu halten (*irreversible Blackboxing*), sodass die Blackbox dauerhaft als solche nicht bearbeitet werden muss (Schulz-Schaeffer, 2000, S. 200–201). Durch neue Akteure und veränderte soziale Prozesse, die mit ihrer eigenen Programmatik Eigensinn in die Netzwerke eintragen, werden Netzwerke aber immer wieder an Schwellen dysfunktional, müssen Akteure ausgeschlossen, Akteure umprogrammiert werden. Solche Transformationen, wie etwa die Digitalisierung der Hochschullehre, zu beschreiben, sind gerade eine Stärke der ANT, denn die Rekonstruktion solcher *Deblackboxing*-Prozesse ist ihre Kernaufgabe

(Latour, 2006, S. 491). In digitaler Lehre sind genau solche Störungen sichtbar, weil routinisierte Prozesse aufbrechen und über digitale Akteure transformiert werden. In dem Beispiel des Zoom-Fensters erlebt das Ich der Szene an sich keine Störung, aber wenn man die Verhaltensweise auf den Hochschulraum überträgt, wird schnell deutlich, dass sich das Verhalten nicht funktional zur digital übersetzten Keynote verhält und damit auch nicht funktional zur Sprechsituation ist, selbst wenn sie nicht in der sozialen Lage stört.

Methodisch (Saß, 2021, S. 6–7) geht die ANT nun so vor, dass sie im *ersten Schritt* beschreibt, was alles in einer Situation vorhanden ist und in die soziale Situation etwas einträgt. Was macht als Akteur einen Unterschied? Im *zweiten Schritt* werden die Akteure daraufhin untersucht, mit welcher Handlungsprogrammatur diese Akteure in die Situation eingetragen werden. Was können sie zunächst für sich? Im *dritten Schritt* werden die Einzelstücke mit ihren Bezügen zusammengesehen. Was sollen sie zusammen können? Kompositionen im Sinne von Schnittstellen zwischen Akteuren – z. B. zwischen der menschlichen (rechten) Hand und einem Füllfederhalter – machen es möglich, dass Akteure die individuelle Programmatur zu einer gemeinsamen Funktionalität – wie dem Schreiben – verbinden können (Latour, 2007). Ist die Gruppe von Akteuren zusammen, die mit ihren Schnittstellen – Übersetzungen von Fähigkeiten – eine eigenständige Funktionalität erreichen, die wiederum zum Akteur wird – die schreibende Studierende im Hörsaal unter schreibenden Studierenden ist Teil der Studierenden, gegenüber denen die Lehrende einen Vortrag hält –, wird im *vierten Schritt* das geblackboxte Netzwerk als Entität sichtbar. Schauen wir im *fünften Schritt* auf dieses, dann kann es als Entität in größeren Netzwerken verbaut werden und trägt dort seine Eigensinnigkeit als Kompetenz ein. So wird z. B. das Netzwerk der schreibenden Studierenden mit einem Präsentationsnetzwerk verbunden – Lehrender schreibt mit seinem Stift auf durchlaufende Folie am Overhead-Projektor. Wenn nun das Präsentationsnetzwerk ausgetauscht wird: durch Laptop, ppt-Datei, Beamer, dann hat dies Auswirkungen auf das verbundene Netzwerk der schreibenden Studierenden. Die Vortragsgeschwindigkeit erhöht sich, die Vortragsrhythmik wird sprunghafter, Bilder und Texte aktivieren nicht einfach synchronisierte Arbeitsprozesse im Gehirn. Die Eigensinnigkeit des Präsentationsnetzwerkes setzt die Studierenden nun unter Zugzwang, das eigene Netzwerk umzubauen und sich z. B. ihrerseits mit Endgeräten auszustatten, die es ermöglichen, in die heruntergeladene ppt-Datei des Lehrenden hineinzuschreiben. Die neuen Akteure erfordern andere Schnittstellen (Tastatur) und eine andere Schreibhaltung (Tippen).

2.3 Analyse der Story 1 mithilfe von ANT

In der Story lassen sich mit diesem Blick im *ersten Schritt* die folgenden Akteure unterscheiden: Ich (sitzt, tippt, gähnt, lässt den Blick schweifen), Sitzgelegenheit, Bildschirm, Kamera, Mikrofon, Zoom-Fenster außen, Social-Media-Kanäle, Blick schweifen lassen, Zoom-Fenster innen, Selbstansicht, 111 Menschen, Keynote-Speakerin. Im *zweiten Schritt* werden die Akteure auf ihre Programmatur untersucht. Die Kamera und das Mikrofon bleiben unspezifisch, vielleicht weil sie wie bei einem Laptop verbaut sind, vielleicht sind sie aber auch auf dem Bildschirm angebracht worden. Sie funktionieren und sind aufeinander ausrichtbar, sonst würde das Fenster der Voransicht nicht erscheinen. Das Zoom-Fenster mit der Innensicht wird halbiert, auf der anderen Hälfte werden Einträge in Social Media gezeigt. Im Innenfenster erscheinen die anderen Teilnehmenden, auch sie müssen über Akteure der Außenwelt verfügen, die so konfiguriert sind, dass Zoom sie zu diesem Innenfenster verarbeiten kann.

Im *dritten Schritt* werden nun drei Konfigurationen beschreibbar, die für Zoom-Konferenzen typisch sind. Das erste Zoom-Fenster ist eine Ansicht auf dem Bildschirm, neben der andere Dinge auf dem Bildschirm angezeigt werden können. Sie werden betrachtet von einem Ich, das gähnt, den Blick schweifen lässt, körperlich in einem physischen Raum sitzt, die Hände an der Tastatur oder in deren Nähe hält, fokussiert ist auf den Bildschirm und sich immer wieder davon abwendet. Diese Konfiguration im physischen Raum nennen wir Netzwerk 1. Kamera, Mikrofon und Bildschirm und das Ich bilden aber zugleich die Aufnahmesituation für das innere Zoom-Fenster. Das wäre das Produktionsnetzwerk, das als Teil von Netzwerk 1 eben auch Teil des physischen Raums vor dem

Endgerät ist, das aber in der Szene ausgeschaltet ist, um Netzwerk 1 spielerisch leben zu können. Dieses Produktionsnetzwerk nennen wir Netzwerk 2, das dazu dient Netzwerk 3 zu erzeugen, in dem der produzierte Bildausschnitt über die Zoom-Engine zu einem Teilfenster des Innenfensters wird, in dem die Keynotespeakerin und die anderen Teilnehmenden mal mit Bild, mal ohne agieren. Im *vierten Schritt* wird deutlich, dass Netzwerk 2 wie ein *obligatorischer Passagepunkt* (Callon, 2006, S. 183) funktioniert, der Netzwerk 1 zu einem Ausschnitt modelliert und alle Bewegungen und Äußerungen in diesem Ausschnitt in das Teilbild der Selbstansicht von Netzwerk 3 übersetzt.

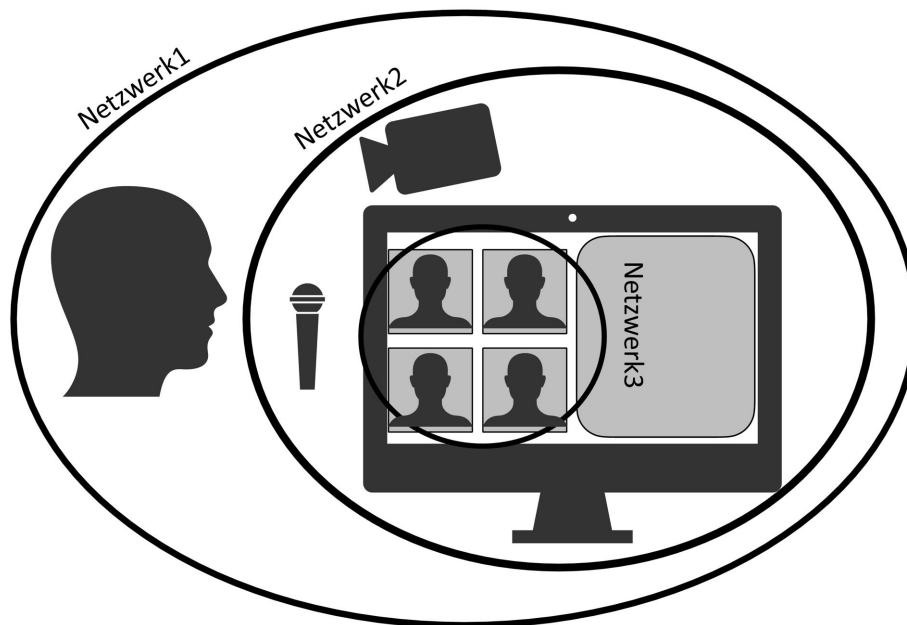


Abbildung 1: Netzwerkrekonstruktion Szene 1

Die Qualität von Netzwerk 3 hängt davon ab, dass möglichst alle Teilnehmenden Netzwerk 1 und 3 über 2 kongruent verbinden. Diese Kopplung von Netzwerk 1 und 3 ist dem Ich bewusst. Es manipuliert sie deswegen, um gähnen, abschweifen zu können. Die Erscheinung des Avatars in Netzwerk 3 wird eben in Netzwerk 2 produziert und dies wirkt sich auf die Möglichkeiten in Netzwerk 1 aus. Das Selbstbild in Netzwerk 3 führt zur regulierenden Beobachtung in Netzwerk 2, um die eigene soziale Situiertheit anzupassen.

Im *fünften Schritt* wird dann verstehbar, dass eine ideale Kopplung der Netzwerke darin besteht, dass die Person sich so in Netzwerk 1 verhält, dass sie – vermittelt über Netzwerk 2 – kongruent mit den anderen Avataren in Netzwerk 3 handelt, sodass für die Avatare eine gemeinsame soziale Situation entsteht. Dann entsteht im Netzwerk 3 ein gemeinsames Sehen auf ein Thema, das die Selbstbeobachtung ausschließt und daher dieses Selbstbild nur als Ankerpunkt in Netzwerk 3 gebraucht wird, um im Falle des Abschweifens einen Disziplinierungsimpuls zu erhalten. Den Personen vor den Endgeräten gelingt damit eine simulierte soziale Fast-Synchronizität im Sinne einer Übersetzung gleichzeitiger räumlicher Anwesenheit (Bailenson, 2021). Andersherum kann durch den Ausfall von Netzwerk 2 diese Funktionalität auch unterbleiben. Und Netzwerk 2 kann nicht durch den Host in Netzwerk 3 gesteuert werden, sondern nur durch das Ich in Netzwerk 1. Das hat Folgen für die soziale Situation in Netzwerk 3, die alle beobachten können, weil sie nicht vollständig zustande kommt. Abbildung 1 zeigt eine abstrakte Darstellung der drei Netzwerke, die sich strukturell isomorph zu der technologischen Struktur der camera obscura (vgl. Abb. 2) verhält, wie sie in der Physik benutzt wird, um entfernte Gegenstände heranzuholen (zu zoomen), um sie dann in mathematische Operationen einzubinden. Wie in der camera obscura entspricht auch bei Zoom das zurückgeworfene Bild nicht dem hineingegebenen. Vielmehr wird das Bild gedreht, verzerrt, verrechnet, zugeschnitten und etikettiert. Es wird als Innenbild modelliert und fordert die Zoomenden auf, ihr Außenbild unter diesen Maßgaben selbst zu modellieren. So drängt es sie in Feedbackschleifen und

Selbstbeobachtung, um die beobachteten Verdrehungseffekte wieder rückgängig zu machen und Kontrolle über das Bild ihres Avatars im Raum zu behalten. Wenn die drei Netzwerke zu einem Netzwerk geblackboxt sind, dann erklärt die Strukturisomorphie von Zoom und camera obscura, dass die vermessenen und standardisierten Avatare in funktionaler Identität mit dem aufgezeichneten Subjekt in Netzwerk 1 „normal“ untereinander kommunizieren können – selbst wenn sich dafür das aufgezeichnete Subjekt zu einem Objekt macht, das sich selbst normiert hat, um für die anderen Teilnehmenden in einer flüssigen Kommunikation in Netzwerk 3 berechenbar zu sein.

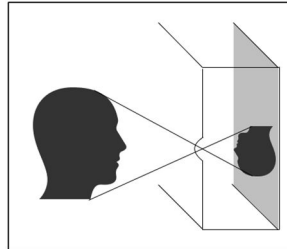


Abbildung 2: Schematische Modelldarstellung einer Camera obscura

Die Strukturanalogie der camera obscura macht schon auf einen sozialen Prozess der Standardisierung und Vermessung des zurückgeworfenen Ichs aufmerksam. Da dieser Vermessung und Standardisierung alle Teilnehmenden unterworfen sind und alle nicht kontrollieren können, ob mit ihnen in Netzwerk 3 auf ein Thema gesehen wird oder ob sie von Netzwerk 1 aus beobachtet werden, bildet Zoom in Netzwerk 3 und darauf rückgreifend in Netzwerk 1 bei eingeschalteter Kamera eine Struktur, die als ein *Panopticon* bezeichnet wird und die soziale Ordnung nicht mehr durch Autoritäten errichtet, sondern durch die Vergläserung des Individuums, das jederzeit von allen beobachtet wird und alle beobachtet: „Das Panoptikon ist also eine Maschine zur Erzeugung von Sichtbarkeiten mit subjektivierender Wirkung, die – und das ist ebenfalls wesentlich – völlig unabhängig von den Intentionen der beteiligten Individuen funktioniert“ (Jörissen, 2011, S. 62). Die Story ihrerseits erzählt von den Auswegen aus dieser Überwachungsarchitektur, also von Möglichkeiten über die eigene Sichtbarkeit und die der anderen zu entscheiden. Wenn man die Strukturisomorphie zur camera obscura ernst nimmt, dann wird die soziale Struktur der Zoom-Konferenz als ein Prozess der objektiven Vermessung und Standardisierung zur panoptischen Beobachtung verstehbar, auf den das Ich der Story mit der Ausschaltung des Netzwerks 2 reagiert, um sich in Netzwerk 1 nicht synchronisiert zu verhalten. Angesichts des Beobachtungs- und Disziplinierungsdrucks in der panoptischen Struktur ist diese von Zoom explizit eingeräumte Möglichkeit eine Selbstermächtigung über das eigene Bild, die wegen der spezifischen *Affordanz* (Callon, 2006, S. 138–139) von Zoom erst attraktiv wird. Wenn man Zoom so als die panoptische, sozial geteilte Struktur der digitalen camera obscura versteht, dann wird auf der einen Seite der Normierungsdruck in der Blackbox aller drei Netzwerke und die ständige Brüchigkeit dieser vereinten Blackbox erkennbar, wenn Teilnehmende Netzwerk 2 ausschalten und dann Netzwerk 1 gegen Netzwerk 3 aktivieren. Zoom macht die Möglichkeit, an zwei verschiedenen Netzwerken teilzuhaben, explizit sichtbar.

2.4 Vergleich der Lehrräume – die subversive Dezentrierung des Zoom-Fensters

Das hat praktische Folgen für die Hochschullehre, die Zoom-Räume als Bildungsräume nutzt, wovon „ausgehend sich die Frage nach medialen Bildungsarchitekturen als Frage nach den von ihnen implizierten Subjektivierungsweisen, und im Anschluss daran, nach den implizierten Bildungspotentialen, stellen lässt“ (Jörissen, 2011, S. 63). Um diesem implizierten Bildungspotenzial und damit der von Zoom intendierten Didaktik näher zu kommen, lässt sich die Raumkonzeption von Zoom mit der von Hörsälen vergleichen, die in der Story als impliziter Vergleichspunkt enthalten sind, denn dort hätte eine Keynote außerhalb der Corona-Pandemie stattgefunden.

Hörsäle bauen als Ausdruck eines Lehr-Lern-Verständnisses ein Setting auf, in dem das Handeln der Lehrenden rezipierbar ist. Sie setzen die körperliche Anwesenheit von Lehrenden und Ler-

nenden voraus und inszenieren die anwesenden Körper mithilfe von Mobiliar und Sitzordnungen zu einem Gesamtbild. Auch die Lehrräume der gemeinsamen körperlichen Anwesenheit in der Hochschule sind disziplinierende Panoptica, insofern sie sicherstellen wollen, dass alle Lernenden die Lehrperson sehen und umgekehrt, nicht aber, dass alle Lernenden einander sehen können. Beobachtung und Sichtbarkeit sind auch hier relevante Größen, und auch hier lassen sich Strategien beobachten, diese subjektiv zu gestalten. Schon im physischen Lernraum setzen sich Subjekte der Selbstbeobachtung aus und beobachten ihr eigenes Verhalten entlang normierender Maßstäbe (Jörissen, 2011, S. 61). Die in Zoom getrennten Netzwerke, in denen beobachtet oder interagiert wird, sind im Hörsaal scheinbar identisch. Wegen ihrer Größe und dank Akteuren wie Smartphones und Laptops bieten aber auch diese Räume unbeabsichtigte Ausweichmöglichkeiten in andere Netzwerke und dezentrierende Orientierungsmöglichkeiten etwa zu Fenstern, Türen oder Nachbar:innen an. Zoom expliziert nun die Beobachtungstätigkeit im Hörsaal, indem es das eigene Bild neben das der anderen stellt und als camera obscura Distanz zwischen dem Subjekt und seinem Abbild schafft. Einerseits wird das Subjekt dadurch aus dem Lernraum herausgenommen, aber andererseits werden ihm darin explizit auch die oben beschriebenen Freiheiten eingeräumt, sich dem zu entziehen (Jörissen, 2011, S. 67). Zoom unterwandert die in der Lehre räumlich standardisierte panoptisch-zentralistische Struktur durch erzwungene Dezentralisierung. Es gibt in Zoom keine privilegierte Beobachtungsinstanz im Zentrum. Vielmehr können alle Teilnehmenden im Zoom-Raum Ausgangspunkt und Ziel von Beobachtung sein, wie es im physischen Raumsetting sonst nur die Lehrperson selbst ist (Jornitz & Macgilchrist, 2021, S. 101). Das in rein physischen Räumen materiell festgehaltene Gesamtbild, in dem die Einzelnen ihre Plätze einnehmen, steht einer fluiden, nicht zentral kontrollierbaren Collage gegenüber (Reis et al., 2021, S. 148). In ihr entscheidet nicht der Raum, sondern die Einzelnen über ihre angebotene Sichtbarkeit und die Annahme der Beobachtungsangebote der anderen darüber, ob die Interaktionen im Gesamtnetzwerk funktionieren.

3 Story 2: Die Kameras hybrider Lehre mit ihren inkongruenten Affordanzen

3.1 Die autoethnografische Story und die Diskrepanz zwischen Erwartung und Erfahrung

Heute bin ich eine halbe Stunde eher im Hörsaal als üblich. Zwar baue ich, wie gewohnt, meinen Laptop am Rednerpult auf. Jedoch verbinde ich ihn nicht nur mit Mikrofon und Beamer, sondern mit zwei weiteren Kabeln, die die Übertragung meiner Ausführungen über die im Raum installierte Kamera nach außen zu jenen Studierenden ermöglicht, die bei der jetzt stattfindenden Hybridveranstaltung zugeschaltet sind. Eine Beobachtung der Studierenden, die anwesend sind, kann die Kamera aufgrund ihrer technischen Ausstattung leisten. Ja, ja, die Kamera – nach ein paar Einstellungskorrekturen ist die Hörsaalkamera nun installiert und filmt mich. Durch sie sehen mich die Studierenden von außerhalb. Die übrigen haben den Liveblick auf mich und ich auf sie. Wo aber soll ich jetzt hinschauen. Ich bin irritiert. Schaue ich Richtung Decke, wo die Hörsaalkamera sich befindet, sodass es für die Studierenden außerhalb so aussieht, dass ich sie anschau? Oder entscheide ich mich gegen die Kamera und schaue die Studierenden im Raum an, was ich üblicherweise während meiner Lehrveranstaltung tue? Ich kann auch beides nicht tun und stattdessen den Bildschirm meines Laptops beobachten, um zu schauen, ob einer der Studierenden zuhause sich zu Wort meldet. Mich stresst das. Und ich habe das Gefühl, keiner Gruppe von Studierenden gerecht zu werden. Zugleich habe ich den Eindruck, keine Verbindung zu den Teilnehmenden aufzubauen und ein eigentlich von mir angezieltes dialogisches Geschehen initiieren zu können. Vielleicht habe ich nur das Gefühl, vielleicht ist es auch so.

Augenfällig an der Szene ist die Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung des Ichs und den Versprechen der hybriden Lehre und ihre didaktisch-intentionale Potenzialität, Lehre zu flexibilisieren und zu individualisieren. Dagegen schildert die autoethnografische Dokumentation Erfahrungen der Entfremdung von eigenen Lehrvorstellungen, die von Begegnung und Beziehung geprägt sind. Sie thematisiert die Orientierungslosigkeit im Raum, die diesem Beitrag den Titel gibt und die sie stresst.

Die Lehrperson berichtet später von Unruhe unter den Studierenden, die die Anwesenheitsform wechseln und sich andere Positionen suchen. Wir wollen auch hier mithilfe der Akteur-Netzwerk-Theorie diese Diskrepanz zwischen der didaktischen Intentionalität und den Erfahrungen systematisch untersuchen und auf die Perspektivenordnung achten, die das hybride Setting mithilfe eigen-sinniger Akteure konstruiert. Dabei kommen uns die Ergebnisse der ersten Untersuchung zum Zoom-Fenster zugute.

3.2 Analyse der Story 2 mithilfe von ANT: Der Zwang zur Perspektivenkoordination

Aus Platzgründen stellen wir bei Story 2 nicht den Prozess durch die ersten drei Schritte hindurch vor, sondern direkt deren Ergebnis. Wir rekonstruieren in der Story die folgenden Akteure und ihre Netzwerkverbindung:

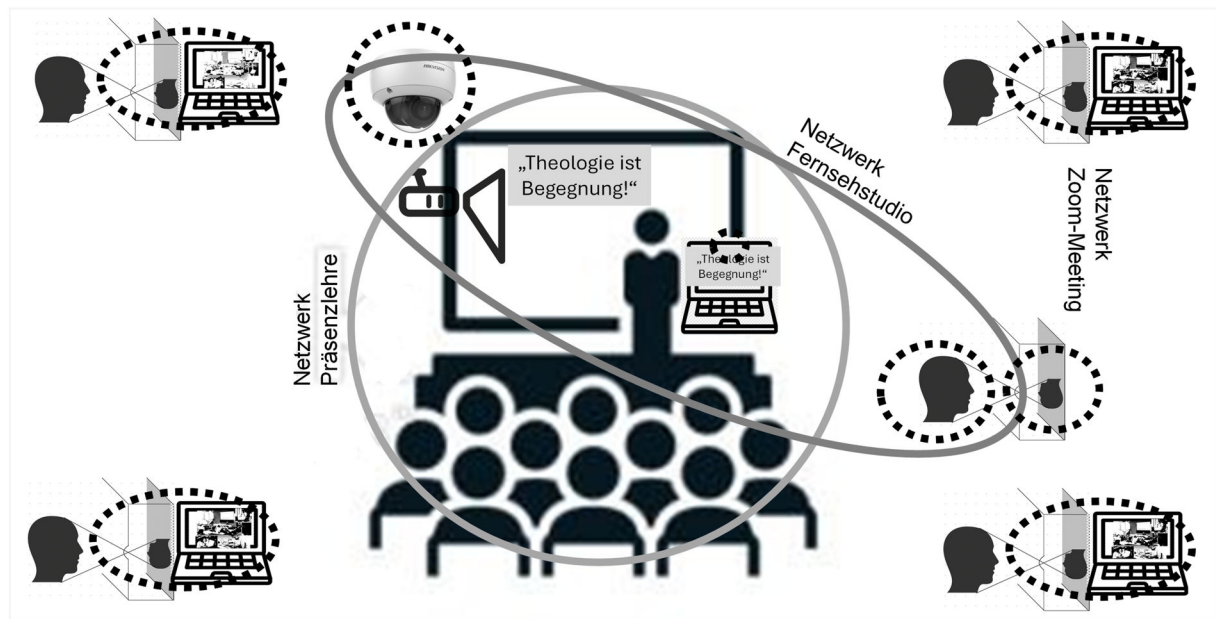


Abbildung 3: Netzwerkrekonstruktion von Story 2

Drei Netzwerke lassen sich dabei beschreiben: zunächst das Netzwerk *Fernsehstudio* zur Produktion einer Sendung mit den Akteuren Deckenkamera, Lehrperson und dem Laptop als Hintergrundding. Dann das Netzwerk *Präsenzlehre* für die dialogische Vorlesung mit den Akteuren Studierende im Raum, Laptop als „Vermittlungsding“ (Röhl, 2015), Projektionsfläche und Beamer. Schließlich das Netzwerk *Zoom-Meeting* zur Projektion in einen gemeinsamen virtuellen Raum mit den Akteuren Studierende an den externen Endgeräten, projizierte Lehrkraft, der Deckenkamera als Vermittlungsding und den aktiven Studierenden im Raum.

Schauen wir nun im *vierten Schritt* auf die Zusammenfügung der drei Netzwerke, dann wird in Abbildung 4 gut sichtbar, dass das Ich der Story die *Übersetztersprecherin* für drei sehr unterschiedliche Netzwerke ist, die ganz unterschiedliche Perspektivenordnungen besitzen. Das hinzugeschaltete Online-Netzwerk ist in der Story zwar eine Entität, aber nach der Analyse der ersten Story eben eine ungeordnete Ordnung, die durch das freie Hinzu- oder Wegschalten gerade gegen die Vorstellung der Gleichräumigkeit arbeitet. Dies liegt vor allem an den unterschiedlichen Strukturen des gemeinsamen Sehens (*Seeing*) und des von außen Beobachtens (*Viewing*) (Mohn, 2019). Und genau diese Collagenstruktur trägt das Online-Netzwerk auch in diese Netzwerkstruktur ein und sorgt für eine Collagenstruktur der drei Netzwerke in Story 2. Denn gerade in der Differenz der direkten räumlich geteilten Beziehung zur vermittelten personalen über die Laptop-Kamera und zur unpersonlichen mit der Deckenkamera werden auch unterschiedliche Perspektiven mit gesetzt. In der direkten gleichräumigen Präsenzlehre geht das Ich von einer gemeinsamen Schau auf das Thema aus, die sie dann über Zeigeprozesse thematisch entfalten kann. Das Online-Netzwerk ist mit seiner

ungeklärten Seeing- und Viewing-Ordnung zumindest zum Teil eine funktionale Übersetzung. Dagegen fällt die Beziehung zur Kamera deutlich ab, da sich das Ich beobachtet weiß, aber zu ihr keine Seeing-Beziehung aufbauen kann. Dafür bräuchte das Ich eine Begegnung, die nach ihrem Lehrverständnis theologische Lehre prägt. Von daher ist die Präferenz der drei Sichtpunkte, die die Story unterscheidet, nachvollziehbar.

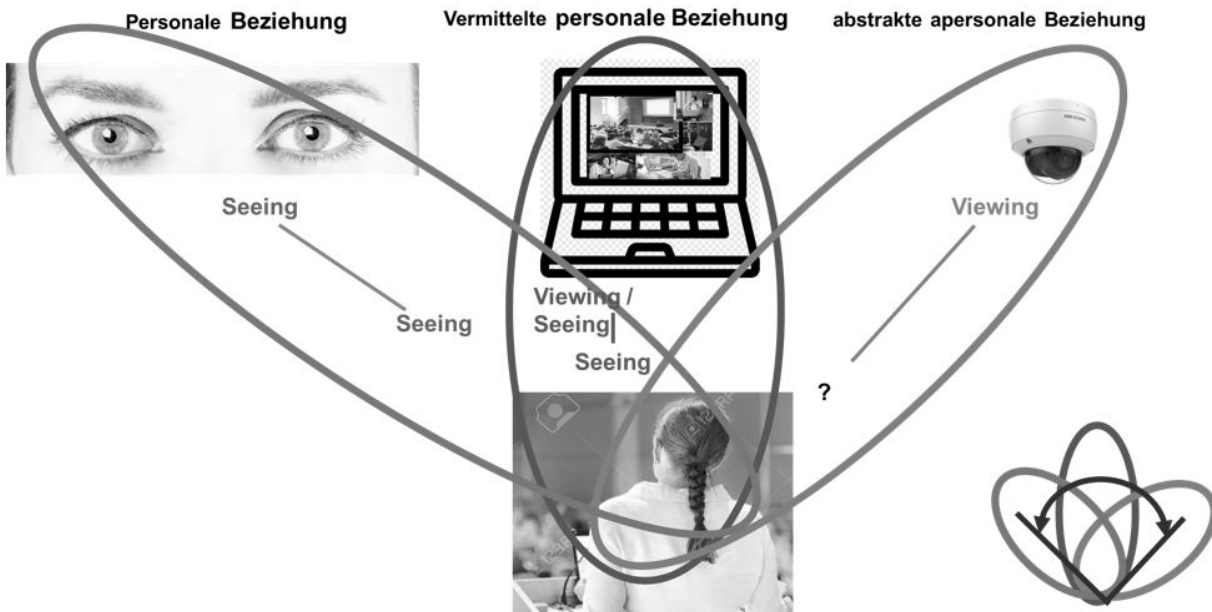


Abbildung 4: Perspektivenkoordination in Story 2

3.3 Hybride Lehre und die Unmöglichkeit allen gerecht zu werden

Nun zum *fünften Schritt*: Die Orientierungslosigkeit der Ichs entsteht also aus Sicht der ANT, weil das Ich in den drei Netzwerken eine eigene Form der Aufmerksamkeit bräuchte, um sich als begegnende Lehrende zu erleben. Im Fernsehstudio wäre es theoretisch möglich, sich ganz auf die Kamera als Vermittlungsding zu konzentrieren und die Zuschauenden als aufmerksam hörend vorzustellen, sodass eine imaginierte Begegnung die eigene Handlungsfunktionalität erhält. Aber weil das Ich reale Personen in der Begegnung vor sich hat, ist der Blick auf die Kamera ein Aufmerksamkeitsentzug gegenüber dem Netzwerk Präsenzlehre. Selbst wenn das Ich dann in der Kamerasituation die nötige Professionalität aufbringen kann, spontan die Handlungsprogrammatik der Kamera aufzubauen, weiß das Ich gleichzeitig, dass die Studierenden vor Ort genau dadurch in eine Viewing-Situation gebracht werden. Das heißt: *Gerade dann, wenn das Ich seinem Auftrag folgt, Begegnung im Seeing aufzubauen, wird durch die Verschiebung des Blickes mit einem anderen Netzwerk eine Viewing-Beziehung aufgebaut. Dies ergibt sich durch die drei Sichtbezugspunkte, die auf ihre Weise eigensinnig die Aufmerksamkeit des Ichs beanspruchen.*

Für die Studierenden vor Ort hat dies die Konsequenz, dass sie wissen, dass sie durch die Deckenkamera ebenfalls immer beobachtet werden. Sie werden damit zum Netzwerk 3 in der Story 1, ohne sich dazu verhalten zu können. Sie haben ja kein Netzwerk 1, das sie schützen könnte. Es ist daher auch konsequent, dass die Studierenden verschiedene Positionen ausprobieren und der Anteil der Studierenden vor Ort abnimmt, bis die Lehrveranstaltung komplett in eine gemeinsame Zoom-Situation überführt wird. Denn mit dieser Verschiebung werden die drei inkongruenten Netzwerke der Story 2 aufgelöst und die Collage bezieht sich dann nur noch auf dieses eine Netzwerk.

Bei der Beschreibung und organisationalen Steuerung solcher hybriden Szenarien wird die komplexe Aufgabe der Perspektivenkoordination, zu der sowohl die Programmatik hybrider Lehre als auch Programmatik der Lehrenden sie auffordert, nämlich allen gerecht zu werden, meist verschleiert. In der Koordination steigt das Ich immer wieder aus dem Seeing aus und sucht den nächsten Seeing-Ankerpunkt („gerecht werden“). Dabei wird es aber für die anderen Studierenden ge-

viewt. Die Studierenden in der Präsenz werden von den Studierenden des Zoom-Netzwerks geviewt und die Studierenden im Zoom-Netzwerk viewen sich immer untereinander. *Viewen* wirkt aber in der Programmatik des Ichs als Unterbrechung der Bildungsprozesse, denn die Lehrperson denkt sich in ANT-Sprech eher als *Relais* (Latour, 2007), das die Beziehung zwischen Inhalten und Studierenden in der Begegnung kurzschaltet, und nicht so, dass sie mit dem Inhalt in einer intensiven *Austauscher*-Beziehung steht, der die Studierenden *isoliert* gegenüberstehen (Kalthoff et al., 2016, S. 26–27). Das induktive Moment der Konfrontation mit Inhalten unter Geltungsbedingungen, für die personal eingetreten wird (Englert, 2007), funktioniert nicht. Die Situation des gemeinsamen Viewens wird eigensinnig durch die Rahmung der hybriden Situation hergestellt und betrifft schließlich auch die Studierenden vor Ort.

Die Analyse zeigt drei Möglichkeiten auf, wieder zu einem Blackboxing zu kommen: a) Kongruent werden die Beziehungen im Netzwerk, wenn sich das Ich auf das Präsenznetzwerk konzentriert und die Deckenkamera/Laptopkamera vergisst. Dann wird die Online-Gruppe aber auch ganz auf Viewing abgestellt, um den Preis sinkender Bildungschancen. b) Kongruent wird es ebenfalls, wenn sich die Lehrende auf das Produktionsnetzwerk konzentriert und die „Sendung“ mit Studierenden live vor Ort für die Zuschauer und Zuschauerinnen daheim abliefern. Die Zuschauenden sind dann allerdings in einer künstlichen Situation des Viewens und Geviewtwerdens, was die Flucht vor die Endgeräte noch verstärkt. Es bräuchte dann Anreizsysteme einerseits, um der Produktion im Studio beizuwohnen und das Gefilmtwerden positiv wahrzunehmen oder zu ignorieren, und andererseits eine Entscheidung der Lehrperson für einen kongruenten Ansatz. c) Theoretisch könnten auch alle in eine digitale Situation im Netzwerk Zoom-Sitzung versetzt werden, sodass der Vorteil der Präsenzlehre aufgegeben wird. Die Lehrende könnte sich auf die Laptop-Kamera konzentrieren und würde die im Raum Anwesenden vergessen müssen. Da diese aber auf das eigene Endgerät schauen, gibt es im Raum keine Erwartung mehr an die Lehrende, gemeinsam in Netzwerk 1 zu kommunizieren. In allen Formen von Kongruenz zahlt die Lehrende einen hohen Preis, sie kann nicht ihre Lehrüberzeugungen ausführen, dass Lehre personale, körperliche Beziehung braucht. Diese Lehrüberzeugung macht erst das dreifache Kommunikationsangebot zu einer Störung.

4 Der Eigensinn, der zu Entscheidungen drängt

Wertet man die autoethnografischen Storys mithilfe der ANT aus, so werden die unauflösbaren Widersprüche zwischen den didaktischen Intentionen und den empirischen Realitäten sichtbar, die in digital gestützten Lehrsettings entstehen, weil die digitalen Akteure eigensinnig sind. Der Vergleich von Zoom und Hörsaal kann erklären, warum es zu Spannungen kommt, wenn das Lernarrangement von physischen Räumen in Hochschulen in den Zoom-Raum übertragen (Distanzlehre) oder dorthin erweitert (Hybridlehre) werden soll: Die organisatorisch formulierte Erwartung, Zoom sei in die bestehenden Lernnetzwerke – vorlesende Instruktion, Seminar oder flipped Classroom – einzubinden (Reis et al., 2021, S. 144), wird konfrontiert mit der Eigenlogik des Zoom-Raums, die zu den raumgewordenen Lehrkonstruktionen einer Einheit von Beobachten und Handeln inkompatibel ist (Reis et al., 2021, S. 153). Grundsätzlich drängen diese Spannungen dazu, Black-Boxen zu öffnen. Wir beobachten aber Lehre, in der die Lehrenden unter dem Deckmantel „hybrider Lehre“ die Anpassungsleistung erbringen müssen, weil sie die Spannungen durch erhöhten Koordinierungsaufwand aufbringen müssen – und deswegen schließlich ausweichen. Die Eigensinnigkeit der digitalen Akteure wird darin abgewehrt und unsichtbar gemacht, denn eigentlich zwingt sie zu Entscheidungen, die durch die Digitalisierung als „Der große Verstärker“ (Muuß-Merholz, 2019) als gegebene Probleme der Hochschuldidaktik in den Vordergrund treten.

Dabei sind weder Corona noch die Digitalisierung der Hochschullehre die Problemfelder. Sie verweisen mit der Einführung neuer Akteure nur auf die noch nicht getroffenen, überfälligen Entscheidungen, welche Rollen Lehrende und Lernen in den Lernsettings einnehmen, welche lerntheoretischen Überzeugungen methodisch wirksam werden und wie sich die eigenen educational beliefs

in Handlungen übersetzen lassen. Sowohl die Ausstiegsmöglichkeit aus der Lehre durch Netzwerk 2 als auch die anspruchsvolle Perspektivenkoordination in der hybriden Lehre werden mit der ANT-Analyse als (leicht) modifizierte Bauteile im Aktivitätensystem von Lehrenden und Lernenden verstanden. Grundsätzlich funktioniert das Aktivitätensystem noch, und zugleich funktionieren Resonanzen nicht mehr, weil in der Flexibilisierung und verstärkten Selbststeuerung vertraute Interaktionen und Zugriffsmöglichkeiten auf Studierende unterbrochen sind. Lehrende, die keine dialogische Erwartung oder keine körperliche Resonanzstruktur an die Lehre haben, empfinden die neuen Phänomene sogar als Entlastung. Hochschuldidaktisch folgt aus der Analyse nicht, dass hybride Lehre an sich schlecht ist, auch nicht, dass sie per se Baustein einer inklusionsorientierten Lehrstrategie ist. Eher mahnt die Analyse an, jede Situation genau mit den Lehrenden zu verstehen, um der Komplexität der zu treffenden Entscheidungen gerecht zu werden.

Lehrende müssen vielmehr darüber aufgeklärt werden, wie digitale Akteure wirken und welche Aufgabe im Netzbau liegt, das eigene Aktivitätensystem zu verändern, wenn Entscheidungen angesichts der eigenen Lehrüberzeugungen notwendig sind. Dazu kann gehören, hybride Lehre nur noch im Team zu veranstalten, damit die Netzwerke Präsenz und Onlinekonferenz parallel betreut werden. Oder man verteilt die Aufmerksamkeit zeitlich abwechselnd zwischen den Netzwerken. Es kann auch Sinn ergeben, die Präsenzlehre z. B. für Kleingruppenphasen in digitale Breakoutsessions zu verwandeln und so zeitweise das Online-Netzwerk zum Ort des ganzen Seminars zu machen. Auch Roboter als Avatare im Präsenznetzwerk könnten die Aufgabe der Perspektivenkoordination erleichtern, weil nun das Online-Netzwerk in dem Präsenznetzwerk verankert wird. Alle diese Lösungszugänge nehmen ernst, was naive werbende Darstellungen der hybriden Lehre nicht tun: Digitale und hybride Lehre mit simultanen Präsenz- und Online-Netzwerken zerreißen, was zuvor zentralistisch in Raum und Zeit vereindeutigt wurde, und sorgen für neue Muster der Stabilisierung und Destabilisierung der Interaktion. Ohne Komplexitätsreduktion wird diese Lehre für die menschlichen Akteure über- und vom Bildungsanspruch der Hochschullehre her gesehen unterfordernd.

Literatur

- Autor:innengruppe AEDiL (2021). *Corona-Semester reflektiert. Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie*. wbv Publikation.
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal Overload. A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Callon, M. (2006). Die Soziologie eines Akteur-Netzwerkes: Der Fall des Elektrofahrzeugs. In A. Belliger & D. Krieger (Hrsg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. (S. 175–193). Transcript.
- Callon, M. (2006). Einige Elemente einer Soziologie der Übersetzung: Die Domestikation der Kammuscheln und der Fischer der St. Briec-Bucht. In A. Belliger & D. Krieger (Hrsg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. (S. 135–174). Transcript.
- Caruso, C. & Reis, O. (2021). Eingeprägte Ordnungen in digital gestützten Praktiken im (Religions-)Unterricht. In N. Brieden, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religion lernen. Jahrbuch für Konstruktivismus, Bd. 12: Digitale Praktiken*. (S. 35–47). Lusa-Verlag. <https://doi.org/10.25364/10.28:2020.1.12>
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2023). Netzwerk „Theologie und Hochschuldidaktik“. <https://www.dghd.de/community/netzwerke/netzwerk-theologie-und-hochschuldidaktik/>
- Englert, R. (2007). Zum Bildungswert religiösen Lernens. In ders. (Hrsg.), *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. (S. 161–172). Kohlhammer.
- Jornitz, S. & Macgilchrist, F. (2021). Datafizierte Sichtbarkeiten. Vom Panopticon zum Panspectron in der schulischen Praxis. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 45, 98–122. <https://doi.org/10.21240/mpaed/45/2021.12.21.X>
- Jörissen, B. (2011). Bildung, Visualität, Subjektivierung. Sichtbarkeiten und Selbstverhältnisse in medialen Strukturen. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. (S. 57–73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92722-0_3

- Kalthoff, H., Cress, T. & Röhl, T. (2016). Einleitung. Materialität in Kultur und Gesellschaft. In dies. (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 11–44). Wilhelm Fink Verlag.
- Kneer, G. (2009). Akteur-Netzwerk-Theorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien*. (19–39). Springer VS.
- Latour, B. (2006). Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie und Genealogie. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 483–528). Transcript.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Aus dem Englischen von Gustav Roßler. Suhrkamp.
- Mohn, B. E. (2019). Kamera-Ethnographie. In A. Geimer, C. Heinze & R. Winter (Hrsg.), *Handbuch Filmsoziologie*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10947-9_69-2
- Muuß-Merholz, J. (2019). Der große Verstärker. Spaltet die Digitalisierung die Bildungswelt? *Aus Politik und Zeitgeschichte* 27–28. <http://www.bpb.de/apuz/293120/der-grosse-verstaerker-spaltet-die-digitalisierung-die-bildungswelt>.
- Reis, O., Jenert, T. & Scharlau, I. (2021). Kontaktlos lehren? Beziehungserwartungen in der Distanzlehre. In I. Neiske, J. Osthusenrich, N. Schaper, U. Trier & N. Vöing (Hrsg.), *Hochschule auf Abstand. Ein multiperspektivischer Zugang zur digitalen Lehre* (S. 141–154). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839456903>
- Reis, O. (2021). Digitale und digital gestützte Lehre als Verstärker der Verununterrichtlichung von Hochschullehre? In M. Barnat, E. Bosse & B. Szczyrba (Hrsg.), *Forschungsimpulse für die Hochschulentwicklung im Kontext hybrider Lehre* (S. 15–32). DUZ Verlags- und Medienhaus. <https://doi.org/10.57684/COS-947>
- Röhl, T. (2015). Auffordern. Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichts. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 235–260). Velbrück Wissenschaft.
- Saß, K. (2021). *Das Kamishibai als Akteur im Religionsunterricht der Grundschule – Analyse einer Unterrichtsstunde nach der Akteur-Netzwerk-Theorie*. [Bachelorarbeit, Universität Paderborn]. Universitätsbibliothek Paderborn. Digitale Sammlungen. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-1101>
- Schulz-Schaeffer, I. (2000). Akteur-Netzwerk-Theorie. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung* (S. 187–210). Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Autoren

Dr. Dr. Oliver Reis, Universität Paderborn, Institut für Katholische Theologie, Paderborn, Deutschland; Orchid-ID: 0000 0003 19004872; E-Mail: oliver.reis@uni-paderborn.de

Dr. Benedict Schöning, Universität Duisburg-Essen, Institut für Katholische Theologie, Essen, Deutschland; E-Mail: benedict.schoening@uni-due.de



Zitiervorschlag: Reis, O. & Schöning, B. (2024). „Wo aber soll ich jetzt hinschauen?“ Perspektivenkoordination digitaler Akteure in der Lehre. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2418W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



Zwischen Kriterienkatalog und Bauchgefühl

Zum Umgang mit Objektivierbarkeit bei Berufungsentscheidungen an staatlichen Hochschulen

VALERIE HUG

Zusammenfassung

Eine der institutionellen Voraussetzungen, die *gute* Lehre unterstützen, sind geeignete Personalressourcen – und damit verbunden angemessene Verfahren für deren Auswahl. Die Berücksichtigung der Lehrkompetenz in Berufungsverfahren folgt hochschulgesetzlichen und -internen Vorgaben, liegt aber wesentlich in der Hand der Kommissionsmitglieder, die anlass- und institutionenbezogene Schwerpunkte setzen müssen. Über 20 Interviews mit Kommissionsvorsitzenden und Berufungsmanager:innen wurde untersucht, wie die an Berufungsverfahren beteiligten Akteur:innen zwischen dem Anspruch möglichst formal-objektiver Entscheidungen und dem legitimen Interesse der Organisation an einer passgenauen Berufung vermitteln. Zur theoretischen Analyse dieser Fragen wird entlang der Entscheidungs- und Handlungsrationalität nach Brunsson (1985) das Entscheidungsverhalten der Akteur:innen beleuchtet. Die Ergebnisse zeigen, dass der Anspruch einer *guten Lehre* als Kriterium im Auswahlprozess an Universitäten und HAWs sehr unterschiedlich gewichtet wird, letztlich im Berufungsprozess aber gegenüber anderen, subjektiv rationalen Kriterien zurücktritt. Inwieweit Berufungsverfahren eine Steuerungsinstanz für die Transformation der Lehrkultur darstellen können, ist vor dem Hintergrund des offenen Gestaltungsraums innerhalb der Verfahren neu zu bewerten.

Schlüsselwörter: Berufungsverfahren; Lehrkompetenz; Entscheidungsverhalten; Objektivierbarkeit

Between legal requirements and gut feeling

Dealing with objectivity in appointment procedures at state universities and universities of applied sciences

Abstract

One of the institutional prerequisites for *good* teaching is human resources – and thus, appropriate selection procedures. The consideration of teaching competence in appointment procedures follows legal guidelines, but is essentially in the hands of the commission members, who have to set institution-related priorities. 20 interviews with commission chairs and appointment managers were conducted in order to investigate the balancing act between legal and formal procedures and the objective of a suitable decision which meets the interest of the organization members. The theoretical framework is formed by the theory of (ir)rational organizations according to Brunsson (1985). The results show that the criterion of *good teaching* in the selection process of universities of applied sciences and

state universities is weighted differently but ultimately takes a back seat to other, subjectively rational criteria. The extent to which appointment procedures can provide a steering force for the transformation of teaching culture needs to be reevaluated.

Keywords: Appointment procedures; teaching competence; decision behavior; organizational theory; objectivity

1 Einführung

Berufungsverfahren standen in der Vergangenheit bereits unter besonderer Beobachtung und sind unter verschiedenen Blickwinkeln immer wieder Gegenstand von empirischen Untersuchungen und kritischen Abhandlungen (AQA, 2010; Becker, 2014 und 2015a; Becker & Gieselmann, 2018; DHV, 2021; Klawitter, 2017; Kuhlen, 1999; WR, 2005 u. v. m.). Dass der Ausgang der komplexen, oft langwierigen Auswahlprozesse die Profilbildung und den Erfolg von Hochschulen¹ für Jahrzehnte beeinflusst, liegt auf der Hand (Birke & Brünner, 2010; WR, 2005). Zur Sicherung einer effizienten und zielsicheren *Bestenauslese* scheinen eine größtmögliche Formalisierung und rechtliche Absicherung offensichtlich entscheidende Faktoren zu sein. Dabei steht auf der einen Seite der Anspruch, die bestgeeignete Person für die vakante Professur zu finden, welche die festgeschriebenen Auswahlkriterien möglichst vollständig erfüllt. Auf der anderen Seite beeinflussen zeitliche und personelle Zwänge, knappe Ressourcen und beteiligte Kommissionsmitglieder, welche auf diese Aufgabe meist unzureichend vorbereitet werden² (Becker, 2014, S. 112; Becker, 2015b, S. 66; 69), die erfolgreiche Durchführung der Verfahren.

Formale Vorgaben zur Regelung von Berufungsverfahren finden sich im Hochschulrahmengesetz, in Landeshochschulgesetzen und hochschuleigenen Berufsordnungen. Sie bestimmen administrative Verfahrensabläufe, Vorgaben zur Komposition der Berufungskommission sowie Angaben zu Auswahlkriterien im Hinblick auf Forschungsleistungen, Netzwerke und Drittmittel sowie – meist sehr grob – Anforderungen im Aufgabenfeld Lehre. Letztere ist nicht erst seit der Covid19-Pandemie verstärkt in den Fokus gerückt, sondern wurde bereits in zurückliegenden Förderlinien und länderübergreifenden Initiativen, wie dem Qualitätspakt Lehre, als zentrale Stellschraube für die Leistung und Attraktivität der Hochschulen adressiert (BMBF 2018).

In den neuesten Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre weist nun auch der Wissenschaftsrat auf die entscheidende Rolle von Berufungsverfahren und die Notwendigkeit der Weiterentwicklung von Lehrqualität hin (WR, 2022, S. 78). Vor diesem Hintergrund haben Hochschulen vor allem die Ebene der Verfahrensabwicklung und der administrativen Abläufe des Personalmanagements verstärkt in den Blick genommen (Kleimann & Hückstädt, 2018, S. 22): Die Qualitätssicherung, Verschlankung und Digitalisierung der Prozesse, ein zielgerichtetes Recruiting, ein besseres Bewerbungsmanagement sowie die rechtliche Absicherung der Auswahlprozesse stehen, angestoßen und begleitet durch die Förderlinie „FH Personal“ sowie Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Professionalisierung der Berufungsverfahren (WR, 2005), seit einigen Jahren im Fokus.

Diese Anpassungen spielen im Hinblick auf die Autonomie der Hochschulen in Sachen Berufungspolitik (Peus et al., 2015, S. 263) sowie im Einklang mit neuen Steuerungsmodellen eine zentrale Rolle und tragen entscheidend dazu bei, Berufungsverfahren rechtssicher, effizient und bewerber:innenfreundlich zu gestalten (Kleimann & Hückstädt, 2018, S. 22).

1 Der Begriff „Hochschulen“ subsummiert sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW). Die Abkürzung HAW wird in diesem Beitrag einheitlich verwendet, obgleich daneben für einige Institutionen nach wie vor die Bezeichnung „Fachhochschule“ verwendet wird.

2 Dies zeigt sehr plastisch die Antwort einer befragten Person aus der vorliegenden Studie auf die Frage, wie sie auf diese Tätigkeit des Kommissionsvorsitzes vorbereitet wurde: „Naja, so wie man das an Hochschulen halt macht, nicht? Also gar nicht“ (Interview-HAW-I-KV, Abs. 6–7).

Gegenüber der Gestaltung der Verfahrensabläufe gestaltet sich die Anpassung lehrbezogener Auswahlkriterien bei der Professor:innenauswahl als komplexes Unterfangen: Fehlende einheitliche Vorgaben zur Gewichtung von Auswahlkriterien durch die Hochschulgesetze übertragen diese Verantwortung in die Hände der beteiligten Kommissionsmitglieder, deren Entscheidung für eine Akzentuierung bestimmter Kriterien sich stark an der jeweiligen Organisationskultur und -identität orientiert, was allenfalls in den individuellen Berufsleitlinien und Kriterienkatalogen verankert ist. Darüber hinaus stellen sich unmittelbar Fragen nach der Mess- und Operationalisierbarkeit der geforderten Kriterien. Lassen sich Forschungsleistungen und Drittmittelerwerb noch relativ gut mit etablierten Indizes beziffern, stößt die Objektivierbarkeit im Hinblick auf didaktische Fähigkeiten der Bewerber:innen schnell an ihre Grenzen³: Die beteiligten Kommissionsmitglieder bringen teils unterschiedliche Lehrverständnisse mit und die Frage danach, was *gute Lehre* ist, kann auf viele Weisen beantwortet werden. Gleichzeitig lässt sich bemängeln, dass hochschuldidaktische Expert:innen nur in den seltensten Fällen an den Kommissionen beteiligt werden (Becker & Gieselmann, 2018, S. 26 f.) und dass die Performance der Bewerber:innen während einer monatelang geplanten Probelehrveranstaltung sich nicht zwingend mit der Alltagsrealität decken muss⁴.

An Berufungsverfahren beteiligte Akteur:innen stehen somit vor der Situation, dass formale Vorgaben im Interesse qualitativ gesicherter Verfahren erhöht, dabei aber das Problem der Operationalisierbarkeit von *guter* Lehrleistung nicht gelöst wurde und damit verbundene Fragen dem jeweils spezifischen situativen Kontext überlassen bleiben. Das Entscheidungsverhalten der Akteur:innen in Berufungsverfahren führt vor diesem Hintergrund zu handlungsrationalen und entscheidungsrationalen Strategien, welche auf organisationstheoretischer Ebene mit Brunssons Theorie der „Irrational Organization“ (1985) erklärt werden können und eine theoretische Grundlage dieses Beitrags bilden.

Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit stützen sich auf eine qualitative Interviewstudie (N = 20), die 2022 an sechs staatlichen Universitäten und elf HAWs⁵ durchgeführt wurde. Interviewt wurden verschiedene Beteiligte im Handlungsfeld Berufungsverfahren mit dem Ziel, zu untersuchen, welcher Stellenwert der Lehrkompetenz in Berufungsverfahren tatsächlich zugeschrieben wird und welche Entscheidungsstrategien bei der Gewichtung der Kriterien zum Tragen kommen.

2 Forschungsinteresse und Fragestellungen

Nicht nur Becker (2014) hat mit Nachdruck darauf verwiesen, dass die Personalausstattung an Hochschulen und insbesondere die richtige Besetzung von Professuren maßgeblich zum Erfolg dieser Institutionen in Forschung und Lehre beitragen. „Und diesem Erfolg geht, gewissermaßen vorsteuernd, die Auswahl dieser Erfolgsträger voraus.“ (ebd., S. 111) Die Besetzung von Professuren steht dabei in besonderer Weise im Fokus, denn die Erteilung eines Rufs bestimmt die Zukunft eines Lehrstuhls, einer Fakultät, einer Hochschule meist für Jahrzehnte – durch die Berufung auf Lebenszeit lassen sich Fehlentscheidungen kaum korrigieren; sie kommen der Hochschule teuer zu stehen (vgl. ebd.; Kleimann & Klawitter, 2017). Daher stellt sich im Kontext einer institutionellen Transformation der Hochschulen mit Blick auf die Bedeutung der professoralen Kernaufgabe der Lehre die Frage, ob Berufungsverfahren – und speziell die angelegten Auswahlkriterien – von diesen Entwicklungen unberührt bleiben können.

Mit Blick auf die Berücksichtigung von Lehrkompetenzen in Berufungsverfahren haben diverse Autorinnen und Autoren bereits herausgearbeitet, dass insbesondere an Universitäten die pädagogisch-didaktische Eignung gegenüber der Forschungsleistung nachrangig behandelt wird (u. a. Be-

3 Vgl. Pellert & Widmann (2008, S. 142): „Ganz wenige Erfahrungen bestehen aber noch mit der Beurteilung der Leitungskompetenz und der sozialen Kompetenz. Auch für die Bewertung der Lehrkompetenz ist in den seltensten Fällen ein überzeugendes Verfahren entwickelt worden.“

4 „Die Arbeitshypothese lautet: Das, was wir hier zu sehen kriegen, zu einem Vortrag, ist das Maximum, was die Person bereit sein wird, später im Beruf zu liefern.“ (Interview-HAW-O-KV, Abs. 21)

5 An zwei untersuchten Universitäten und einer untersuchten HAW konnten jeweils zwei Interviews geführt werden.

cker, 2015b, S. 184; Heuchemer & Szczyrba, 2016; Kleimann & Hückstädt, 2018; Kleimann & Klawitter, 2017), was der „üblichen Pointierung“ (Becker, 2015b, S. 184) ihrer auf Forschung und Wissenschaft ausgerichteten institutionellen Zielsetzung entspricht. Kleimann und Hückstädt zeigten bereits 2018, gemessen an der Gewichtung von Forschung und Lehre in Berufungsentscheidungen, dass sich Universitäten und HAWs dahingehend institutionell immer noch parallel zueinander entwickeln – HAWs mit starkem Fokus auf Lehre, Universitäten stark forschungsorientiert. Nicht systematisch untersucht wurde bislang, ob und wie der bildungspolitische Anspruch der Stärkung einer zeitgemäßen Lehrkultur in Berufungsverfahren umgesetzt wird.

Ob angesichts einer stärkeren Bedeutung der Lehre eine andere Gewichtung vorhandener Auswahlkriterien erfolgt, bedarf einer gründlichen Analyse, wobei zudem herauszuarbeiten ist, welche weiteren Faktoren den Auswahlprozess beeinflussen. Die Genese der Auswahlentscheidung von Berufungsverfahren in den Blick zu rücken und die Einschätzung der beteiligten Akteurinnen und Akteure zur Bedeutung des Auswahlkriteriums Lehre sichtbar zu machen, war ein Ziel der vorliegenden Studie. Die Fragestellungen lauteten demnach:

- Ist an Universitäten und HAWs ein institutioneller Wandel im Hinblick auf die Gewichtung von Forschung und Lehre erkennbar?
- Wie schildern die Befragten den Umgang mit den Auswahlkriterien Lehrkompetenz und Forschungsleistungen auf dem Weg zur Entscheidungsfindung in den von ihnen begleiteten Berufungsverfahren?
- Welche akteursgebundenen Interessen und Argumente kommen darüber hinaus in der Auswahlentscheidung zum Tragen?

3 Theoretischer Rahmen

Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften sehen sich in den letzten Jahren einem verstärkten Wandel durch Anforderungen auf gesellschaftlicher, globaler und bildungspolitischer Ebene ausgesetzt, mit dem sie in vielerlei Hinsicht Schritt halten müssen; der Entwicklung der Lehre kommt hier besondere Bedeutung zu. Aus organisationssoziologischer Perspektive werden Hochschulen als sogenannte Expertenorganisationen (Mintzberg, 1979) jedoch gemeinhin als „resistent to change“ charakterisiert. Gründe für die Trägheit sind vielfältig, sie liegen u. a. in der losen Kopplung, den nebeneinander bestehenden Kulturen und Handlungslogiken (Mintzberg, 1979), der Zielunklarheit und den vielgestaltigen Erwartungen der Umwelt, unklaren Technologien, den schwierigen Überprüfungsmöglichkeiten der Qualität ihrer Leistung (z. B. Wann ist Lehre „gut“?) sowie der hohen „externen Verwundbarkeit“, was Rechtssicherheit und hohe formale Standards im Hinblick auf derartig hohe Personalinvestitionen wie Berufungen unabdingbar macht (Baldrige et al., 1977, zitiert nach Rübken, 2004; Cohen & March, 1974, S. 195).

Diese „Professionellen Bürokratien“ zeichnen sich ebenfalls dadurch aus, dass die Mitglieder des Expert:innensystems eine hohe Autonomie genießen, sich ihrer Fachcommunity eher verpflichtet fühlen als ihrer Organisation und aufgrund ihrer hohen Spezialisierung die Qualität ihrer Leistung nur von ähnlich gestellten Fachkolleg:innen beurteilt werden kann (Mintzberg, 1983; Weick, 1976). Darüber hinaus ist bekannt, dass die Expert:innen (Selbst-)Verwaltungsaufgaben gegenüber zurückhaltend agieren und eine geringe Bereitschaft zur Einarbeitung in administrative Abläufe und Vorschriften zeigen. Da ihre Abgrenzung zum Verwaltungssystem hin oftmals unscharf ist, agieren „Experten in Managementpositionen oftmals nach eigenem Gutdünken“ (Hanft, 2000, S. 16).

In Berufungsverfahren werden die institutionellen Besonderheiten von Hochschulen in besonderer Weise sichtbar: Auf der einen Seite steht eine Administration, die externen Anforderungen (z. B. Reformen in der Lehre, Qualitätsmanagement) durch eine Anpassung und Ausweitung von Verfahrensvorgaben und -abläufen zweckrationaler zu begegnen versucht, auf der anderen Seite stehen organisatorische Expert:innen, die Regelvorgaben mit strategischen und operativen Zielsetzun-

gen in Einklang zu bringen versuchen. Dies zwingt sie dazu, im konkreten Fall immer wieder zwischen teilweise divergenten Anforderungen zu vermitteln.

Brunsson hat betriebswirtschaftliche Entscheidungssituationen mit Blick auf tatsächliches Handeln analysiert. *Entscheidungsrationales Handeln* folgt demnach einer stringenten Problemanalyse und sich daraus ableitenden Handlungsoptionen, die auf Konsequenzen und Ziele hin analysiert und abgewogen werden, um zu einer kohärenten Entscheidung zu gelangen (Hanft, 2000, S. 7; 10). Auf der anderen Seite steht ein Vorgehen, das Brunsson (1985) als *handlungsrational* bezeichnet – es zeichnet sich durch die Betrachtung weniger, bereits vorab präferierter Alternativen, eine Fokussierung auf deren positive Konsequenzen, die nachträgliche Konstruktion von Zielen und eine Entscheidung gemäß des breiten Commitments der vom Ergebnis betroffenen Akteur:innen aus (Brunsson, 1985, zitiert nach Hanft, 2000, S. 10).

Gemäß der Sichtweise einer gewissen Irrationalität als „Normalfall“ (Brunsson, 1985, S. 3 f., zitiert nach Kretschmer, 2018, S. 93) betont Brunsson, dass für die Aufrechterhaltung von Handlungskompetenz ein strikt rationales Entscheidungsverfahren für Organisationen nicht unbedingt der richtige Weg sei: „Rational decisions do not always provide a good basis for appropriate and successful action“ (Brunsson, 2000, S. 22).

Übertragen auf Berufungsverfahren würde dies bedeuten, dass die beteiligten Akteur:innen aufgrund ihres Status als Expert:innen und der daraus resultierenden Handlungsautonomie im Interesse eines erfolgreichen Berufungsverfahrens zwischen den Anforderungen formaler Regeln und Verfahrensabläufen und handlungsrationalen Strategien vermitteln. Im Interesse der Zielerreichung greifen sie zu Strategien, die formale Vorgaben ergänzen, möglicherweise aber auch unterlaufen.

4 Empirische Untersuchung

Datengrundlage dieses Beitrags bilden 20 problemzentrierte Interviews, die 2022 mit verschiedenen Expert:innen an staatlichen HAWs und Universitäten durchgeführt wurden. Die Verteilung über sieben Bundesländer erfolgte nicht systematisch, sondern ergab sich aus den reüssierten Interviewanfragen, die deutschlandweit ohne gesonderte geografische Schwerpunktsetzung versendet wurden. Befragte Hochschulakteur:innen waren überwiegend Mitarbeitende im zentralen Berufsmanagement (ZBM), sowie Vorsitzende von Berufungskommissionen (KV) an Universitäten und HAWs. Zugunsten der besseren Vergleichbarkeit der beiden Hochschultypen und um fachkulturelle Verzerrungen auszuschließen, sind alle interviewten Kommissionsvorsitzenden an Berufungsverfahren wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten und Fachbereiche tätig. Spezifische Aussagen zu Vorgehensweisen und Gepflogenheiten in Berufungsverfahren wurden jeweils getrennt nach fachspezifischen Aussagen und Feststellungen über die Fachbereiche hinweg ausgewertet.

Die computergestützte Auswertung mit MAXQDA erfolgt mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012)⁶, wobei induktive und deduktive Kategorienbildung kombiniert wurden. Im hier vorliegenden Beitrag wurden dabei vordergründig die thematischen Kategorien „Transformation“, „Gewichtung Forschung/Lehre“ und „Entscheidungsstrategien“ sowie deren jeweilige Subkategorien berücksichtigt.

5 Ergebnisse

Die Interviewfragen zum Thema Transformation der Berufungsverfahren förderten erwartungsgemäß zunächst die Schilderung von Entwicklungen zutage, welche die administrative Seite der Verfahrensabwicklung und die damit verbundene Qualitätssicherung und Formalisierung betreffen.

⁶ Die finale inhaltsanalytische Auswertung der übrigen Kategorien steht noch aus, daher sind die Gesamtergebnisse der hier vorgestellten Studie vorläufig.

Aussagen zu einem verstärkten Fokus auf Recruiting aufgrund dünner Bewerbungslage finden sich überwiegend an HAWs, außerdem spielen hier Schlagworte wie Bewerber:innenmanagement, Berufungsportale und eine Digitalisierung der administrativen Verfahrensabläufe eine Rolle.

Eine höhere Formalisierung und stärkere Beobachtung der Verfahren wurde von Befragten bei der Hochschultypen geäußert, so wurde offenbar gerade die Festlegung von Auswahlkriterien „in der Vergangenheit abenteuerlicher gehandhabt“ (Interview-UNI-K-KV, Abs. 33). Die Erarbeitung, Implementierung und schrittweise Überarbeitung hochschuleigener Berufsleitlinien begleiten das Bestreben, umfassende Rechtssicherheit herzustellen und formaljuristische Anforderungen auch im Qualitätsmanagement zu verankern.

An den untersuchten HAWs gaben fast alle Befragten die Lehre als wichtigstes Auswahlkriterium in Berufsentscheidungen an. Keine befragte Person benannte Forschung als das wichtigste Kriterium an HAWs, wobei jedoch von drei Befragten die Forschungsleistungen als zunehmend wichtiger hervorgehoben wurden. Ähnlich eindeutig zeigt sich das Bild an den untersuchten Universitäten: Hier gaben die meisten Befragten die Forschungsleistungen als wichtigstes Auswahlkriterium an, niemand benannte Lehre als wichtigstes Kriterium. Einige wenige beschreiben die Gewichtung hier als annähernd ausgewogen, wenngleich die hohe Bedeutung der Lehrqualität an der jeweiligen Universität meist hervorgehoben wurde. Dies entspricht den Ergebnissen der o. g. korrespondenzanalytischen Untersuchung von Kleimann und Hückstädt aus dem Jahr 2018 zur somit weiterhin bestehenden Differenz zwischen Universitäten und HAWs bezüglich der Gewichtung der Auswahlkriterien.

Bei der Beurteilung von Lehrkompetenzen in Berufsverfahren werden die Partizipation und das Mitbestimmungsrecht der Studierenden in den Interviews deutlich von den Befragten herausgestellt. Auch wenn die fachliche Beurteilungsfähigkeit der studentischen Kommissionsmitglieder meist als limitiert angesehen wird, kann ihr Votum hinsichtlich der didaktischen Beurteilung der Bewerber:innen durchaus als „Zünglein an der Waage“ fungieren.

Jenseits der Gewichtung von Forschung und Lehre spielt laut der Befragten der Umfang an Bewerbungen in den Verfahren eine große Rolle bei der Frage, welche Auswahlkriterien in welcher Ausprägung überhaupt zum Tragen kommen und mit welchem Maß gemessen wird. Ein Problem, welches offenbar gerade in wirtschaftswissenschaftlichen Ausschreibungen zutage tritt, ist die massive Konkurrenz um qualifizierte Bewerber:innen zwischen HAWs und Unternehmen der freien Wirtschaft. Dieser Umstand wird von den Interviewten teils als Grund genannt, den Erwartungshorizont durch zusätzliche oder strenger bewertete Auswahlkriterien nicht zusätzlich aufzublähen und somit das Bewerber:innenfeld weiter zu verengen. Auch das Argument, didaktische Kompetenzen könne man auf einfachem Wege durch Qualifizierungsangebote nachschulen, wurde oft angeführt, um eine Vernachlässigung der Lehrleistung zu rechtfertigen.

Die Frage nach dem Umgang mit den Auswahlkriterien Forschungsleistung und Lehrkompetenz in Berufsverfahren beförderte in den geführten Interviews den Umstand der generellen Problematik einer objektiven Messbarkeit abzuprüfender Lehrkompetenzen zutage. Bei deren Beurteilung sind die Kommissionsmitglieder zunächst auf ein geteiltes Verständnis von „guter Lehre“ angewiesen, was längst nicht immer der Fall ist. Letztendlich entscheiden sie über die Erfüllung oder Nichterfüllung gesetzter Kriterien auf Grundlage eigener Expertise oder etablierter hochschulkultureller Erwartungsnormen.

Die oben erwähnte zunehmende Formalisierung und Standardisierung der Berufsverfahren mit dem Ziel der Rechtssicherheit scheint jedoch dort an Grenzen der Handhabbarkeit zu stoßen, wo sich genuin als „weich“ bezeichnete Kriterien – und darunter fällt in den Augen vieler Befragter auch die Lehrkompetenz – einer objektivierbaren Messbarkeit entziehen; jedenfalls äußern viele Befragte offensichtliche Zweifel an einer solchen Vorgehensweise:

Wir können versuchen irgendwelche Kennzahlen zu definieren und die dann messen. Ob das dann gute Lehre ist, weiß ich auch nicht. (Interview-HAW-I-KV, Abs. 15)

Und ich glaube persönlich, je mehr man etwas formalisiert, also es verbessert den Entscheidungsprozess nicht. Vielleicht sogar im Gegenteil. Es ist aber juristisch einfacher zu beurteilen [...]. Damit man nachweisen kann, was man nicht alles getan und gelassen hat und was man dann immer im Detail tatsächlich macht, weiß sowieso keiner. (Interview-HAW-I-KV, Abs. 83)

Die Komplexität der Berufungsentscheidung, die vielen potenziellen Auswahlfehler, die man mit Scores und Punktesystemen einzugrenzen versucht, und die deutlich benannte Illusion der vollständigen Objektivierbarkeit kristallisieren sich in der vorliegenden Studie als die tatsächlich zentralen Ergebnisse heraus, welche die ursprüngliche Frage nach der Gewichtung von Forschung und Lehre in ein neues Licht rücken.

Das Problem besteht aus der komplexen Entscheidungssituation mit den vielen Kriterien, und nachdem wir hier über Menschen reden, ist die Mehrzahl der Kriterien halt nicht objektivierbar. (Interview-HAW-L-KV, Abs. 63)

Neben der Schwierigkeit, mit Lehre verknüpfte Kompetenzen in Berufungsverfahren objektiv zu beurteilen, spielen auch die Kriterien der menschlichen Passung der Bewerber:innen ins Kollegium, die gute Zusammenarbeit und der Gesamteindruck eine nicht zu unterschätzende Rolle – Aspekte, die in der vorliegenden Studie nicht a priori adressiert wurden, sich aber als bedeutsame Parameter herausgestellt haben und von der Mehrzahl der Befragten explizit benannt wurden. Die Frage danach, ob diese „weichen“ Kriterien in rechtssicher abzuwickelnden Verfahren mit hohen Legitimationserfordernissen Eingang in den komplexen Entscheidungsprozess finden sollten oder nicht, wird von den Befragten in der vorliegenden Studie kontrovers beantwortet. Teilweise ist für die Befragten dabei unstrittig, dass der Einbezug dieser Kriterien einer „Willkür Tür und Tor öffnet“ (Interview-HAW-H-KV-1, Abs. 73), viele betonen jedoch mit Nachdruck, diese Kriterien seien aus Berufungsentscheidungen nicht wegzudenken, will man eine langfristig erfolgreiche und breit akzeptierte Berufungsentscheidung treffen:

Kann man sich vorstellen mit dem die nächsten dreißig Jahre lang zusammen zu arbeiten? Das das ist ja einfach/können wir nicht wegdiskutieren, das ist ein wichtiger Punkt. (Interview-HAW-I-KV, Abs. 51)

Eine weitere bearbeitete Themenstellung dieses Beitrags wendet sich vor diesem Hintergrund der Entscheidungspraxis in Berufungsverfahren im Umgang mit Auswahlkriterien und formalen Rahmenvorgaben auf dem Weg zur fertigen Berufsungsliste zu. Das vorliegende Entscheidungsdilemma zeigt sich in dem Spagat zwischen der Neigung vieler Beteiligter zum Einbezug „menschlicher“ Kriterien auf der einen Seite und der absoluten Notwendigkeit zur formal korrekten, objektivierbaren und legitimierbaren Entscheidung auf der anderen Seite. Die Sorge vor Verfahrensfehlern und Konkurrenzklagen ist allgegenwärtig, gleichzeitig erschweren Ressourcenknappheiten im Hinblick auf Zeit und gut vorbereitetes Personal die aufwendigen Auswahlprozesse. Hier ergibt sich eine Dilemma-Situation: Weder scheinen allein granular operationalisierte Indizes, Scores und Leistungspunkte der Weg zu einer optimalen Bestenauslese zu sein, noch dürfen allzu pragmatisch gesetzte Kriterien der Willkür der Beteiligten Vorschub leisten. Dass eine strikte Operationalisierung nicht immer hilfreich und zielführend ist, zeigt sich nicht nur bei der Beurteilung von offenbar wichtigen Kriterien wie Lehrkompetenz und Passung ins Kollegium, sondern findet seinen Ausdruck auch in dem oftmals angesprochenen Umstand, dass ein Handeln nach „Bauchgefühl“ ein sehr funktionaler (Ersatz-) Indikator zu sein scheint:

Und wahrscheinlich, ganz ehrlich, man schaut sich den an und überlegt sich: ‚Kann ich mir vorstellen, dass der das hinkriegt? Oder die natürlich auch‘, aber ähm/und das ist viel Bauchgefühl glaube ich. (Interview-HAW-I-KV, Abs. 41)

Von wenigen Befragten, welche sich im wirtschaftswissenschaftlichen Kontext aus fachlicher Perspektive mit Fragen des Personalmanagements befassen, wird aber auch die Gegenposition vertreten:

Also ich halte vom Menschlichen nicht wahnsinnig viel ehrlich gesagt. Also wenn das zum Tragen kommt irgendwie und sagen Leute ‚sympathisch‘ oder so was, dann schreite ich eher ein und sage, dass das für mich keine Kriterien sind. Weil in der Tat, ob jemand einen nett, sympathisch oder sonst was findet, das ist ein sehr subjektives Kriterium. Dazu gehört auch die Frage, ob er jetzt ins Team reinpasst oder nicht. ‚Möchte ich mit der Person arbeiten‘ oder sowas. Das sind alles [...] Sachen, das finde ich nicht sinnvoll. (Interview-HAW-M-KV, Abs. 65)

Das Phänomen „Bauchgefühl“ deutet auf einen gewissen Pragmatismus sowie eine ergebnisorientierte Sichtweise hin und steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Spannungsfeld zwischen Zielerreichung und formaler Korrektheit, weshalb von vielen Befragten eine gewisse Freiheit in der Auslegung formaler Regeln und das Aufrechterhalten gewisser Handlungsspielräume befürwortet werden:

Auch um dann nochmal klar zu machen ja wir wollen hier eigentlich das Gleiche, wir wollen die Stelle besetzen und können uns jetzt nicht hier groß aufhalten mit irgendwelchen Grabenkämpfen, die uns ja nicht weiterhelfen. Dann haben wir halt einen Kandidaten weniger jetzt in der Pipeline sozusagen, den wir berufen können, aber wir müssen ja gucken, dass wir jemanden finden, der ja berufen wird. (Interview-HAW-A-KV, Abs. 583–587)

Einige Befragte schildern verschiedenste Bestrebungen, in dieser oftmals extrem komplexen Entscheidungssituation möglichst rational zu handeln, auf Informalität und Subjektivität basierenden Argumenten wenig Raum zu geben und über den Weg einer gründlichen Abwägung aller Optionen zu einer formal legitimierten Entscheidung zu kommen. Gleichzeitig berichten andere Befragte wiederum von Situationen, die auf eine begrenzte Rationalität hindeuten und suggerieren, auch das größtmögliche Bestreben, rational vorzugehen, führe nicht unbedingt zu einer zufriedenstellenden Auswahlentscheidung – im Gegenteil könne eine anscheinend irrational anmutende Vorgehensweise und eine klare Fokussierung auf das gemeinsame Ziel gute Ergebnisse hervorbringen:

Das heißt es macht ja keinen Sinn nachher in einem Berufungsverfahren, was nachher quasi objektivierbar ist, aber wir kriegen nachher jemanden auf eine Liste, wo wir sagen: ‚Die Person passt menschlich oder auch fachlich, aber eher menschlich nicht zu uns.‘ Deshalb sind wir an der einen oder anderen Stelle davon abgekommen. (Interview-HAW-F-KV, Abs. 51)

Zu guter Letzt präsentierten die Befragten verschiedenste Strategien und pragmatische Lösungswege, um das Dilemma der (ir)rationalen Entscheidungsfindung zumindest in Teilen gangbar zu machen. So teilt sich das Feld der untersuchten Hochschulen in zwei Lager: Teilweise haben diejenigen Kommissionsmitglieder, die später mit der berufenen Person eng zusammenarbeiten werden, bei der finalen Listenerstellung ein gewisses Vetorecht – manchmal werden aber gerade deren Meinungen zurückgestellt, um menschlichen Vorlieben keinen zu großen Raum zu geben.

6 Diskussion der Ergebnisse

Die Zusammenschau der empirischen Ergebnisse verdeutlicht, dass die formal dominierenden Auswahlkriterien Forschungsleistung und Lehrkompetenz im Berufungsprozess durch weitere non-formale Kriterien ergänzt werden. In den Entscheidungsprozess fließen akteursgebundene Sichtweisen und Interessen ein, die das Ergebnis beeinflussen.

In Berufungsverfahren zeigen sich die Besonderheiten von Hochschulen als Expert:innenorganisationen, wenn unterschiedliche Handlungslogiken und Fachkulturen aufeinandertreffen und Kommissionsmitglieder verschiedener Personalgruppen sich innerhalb eines knapp bemessenen Zeitraums und unter limitierten Ressourcen auf ein gemeinsames Ziel hin verständigen müssen, von dessen Erreichung sie in unterschiedlichem Maße betroffen sind.

Die verschiedenen Entscheidungsstrategien der an Berufungsverfahren beteiligten Akteur:innen lassen sich mit Niklas Brunsson und seinem Ansatz der Handlungsrationalt t und Entscheidungsrationalt t (1985) erklären. Entscheidungsrationale Bestrebungen zeigen sich bei einigen Befragten⁷ in dem geäußerten Anspruch, formal absolut korrekt vorzugehen, alle Optionen zu diskutieren und sämtliche Verfahrensschritte penibel einzuhalten, selbst wenn die Lösung für einige Kommissionsmitglieder bereits auf der Hand liegt und jenseits einzelner Auswahlkriterien ohnehin das „Gesamtpaket“ entscheidet. „Weiche“ Kriterien, die kein Bestandteil von Kriterienkatalogen sind und sich der formalen Legitimierbarkeit entziehen, haben für sie keine Gültigkeit. Die strikte Operationalisierung, mit der diese Akteur:innen sich teils zu behelfen versuchen, um Entscheidungen an handfesten Kennzahlen legitimieren zu können, stößt bei der Beurteilung von Lehre jedoch offenbar an ihre Grenzen und führt zu einem andererseits eher handlungsrational orientierten Vorgehen, das von anderen Akteur:innen offensichtlich verfolgt wird, um die komplexe Entscheidungssituation greifbar zu machen und das erwünschte Ergebnis herbeizuführen.

Die Mitglieder des Expert:innensystems scheinen berechtigterweise großes Interesse daran zu haben, die vakante Professur zeitnah, auf effizientem und pragmatischem Wege und ohne großen administrativen Aufwand nachzubetzen, um die Arbeitslast nicht auffangen zu müssen. Darüber hinaus sind sie bestrebt, eine Person zu berufen, die in ihr Kollegium passt und menschlich sympathisch ist, sodass eine problemlose Kooperation erwartbar ist. Mit der „menschlichen Passung“ und dem „guten Bauchgefühl“ werden Kriterien in den Entscheidungsprozess einbezogen, die auf formaler Ebene nicht fixiert wurden, die Zielerreichung aber befördern. Letztendlich gelangen nur solche Bewerber:innen zum Zuge, welche auch die Kriterien der „menschlichen“ Dimension erfüllen und damit auf ein breiteres Commitment stoßen dürfen. Kollegiale Passung, Gesamteindruck und die Überzeugung, „dass der das hinkriegt“ (Interview-HAW-I-KV, Abs. 41), sind Aspekte, die sich jeglicher Objektivierbarkeit entziehen und daher mit dem „guten Bauchgefühl“ begründet werden, für die meisten Befragten jedoch eine immense Aussagekraft besitzen. Allgemein scheint hier klar zu werden: Diese Kriterien sollen, aber dürfen keine Rolle in rechtssicheren und formal korrekten Berufungsverfahren spielen. Hier stehen sich limitierte Ressourcen und Zeitdruck, Reichweite sowie Auswirkungen der Entscheidung auf der einen Seite und juristische Anforderungen sowie Sorge vor Verfahrensfehlern und Konkurrenzklagen auf der anderen Seite diametral gegenüber.

7 Fazit

Letztendlich zeigt der vorläufige Gesamteindruck der Ergebnisse, dass Berufungsverfahren eine Steuerungsinstanz mit offenem Gestaltungsraum für die Transformation der Lehrkultur darstellen – wenn auch die damit verbundenen Herausforderungen komplex sind und sich zwischen HAWs und Universitäten durchaus unterscheiden.

Die gewonnenen Interviewdaten haben darüber hinaus das Dilemma zwischen strikter Operationalisierung und pragmatischen Handlungstendenzen der Kommissionsmitglieder in Bezug auf den Umgang mit Auswahlkriterien offengelegt. Dass eine vollständige Objektivierbarkeit von Berufsentscheidungen illusorisch und von den meisten beteiligten Akteur:innen nicht intendiert ist, wurde ausreichend deutlich. Der Zusammenhang zum Einbezug menschlicher Aspekte und die Balance zwischen Bauchgefühl und formaler Legitimierbarkeit werden im weiteren Verlauf der Auswertung weiter untersucht.

Dass Berufungsverfahren insgesamt in den Fokus rücken und vielfältigen Professionalisierungsbem hungen unterliegen, ist in jeder Hinsicht begrüßenswert. Gleichzeitig darf die angestrebte Reform der Berufungsverfahren aber nicht an der Schwelle zwischen Administration und Inhalt enden, soll weiterhin an einer nachhaltigen Transformation der Lehrkultur gearbeitet werden

⁷ Vor allem bei Beteiligten des Verwaltungssystems (hier: Berufsmanagement) sowie Personen, welche au erhochschulische Erfahrungen im Feld der Personalselektion mitbringen.

(vgl. Greiner & Meyer, 2019). So muss hinterfragt werden, welche Auswahlkriterien in welcher Form notwendig, angemessen und zeitgemäß sind, wie diese zweifelsfrei beurteilt werden können und wie somit dem Spagat zwischen Formalisierung und menschlicher Komponente zukünftig begegnet werden kann. Eine weitere Erhöhung des Kriteriendrucks im Sinne der bisherigen Logik – die Verfolgung entscheidungsrationaler Strategien – erscheint vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse jedenfalls wenig hilfreich für die lineare Weiterentwicklung der Qualität in Berufungsverfahren zu sein.

Die vorliegenden Ergebnisse sollen letztlich dazu anregen, qualitätsgesicherte Berufungsverfahren als wichtigen Beitrag auf dem Weg zu einer nachhaltigen Transformation der Lehrkultur verstärkt in den Blick zu nehmen.

Literatur

- AQA - Österreichische Qualitätssicherungsagentur (2010). *Qualitätsentwicklung des Berufsmanagements an österreichischen Universitäten*. Facultas.
- Becker, F. G. (2014). Berufungsverfahren für Universitätsprofessoren. Veränderung tut Not. *Das Hochschulwesen*, 62(4 + 5), 111–115.
- Becker, F. G. (2015a). Professor/innenauswahl: Eine kleine Streitschrift zur sogenannten „Bestenauswahl“. *Hochschulmanagement*, 10(3 + 4), 66–70.
- Becker, F. G. (2015b). Professor_innenauswahl in universitären Berufungsverfahren. Idealtypische Gestaltung auf Basis der wissenschaftlichen Personalforschung. In C. Peus, S. Braun, T. Hentschel & D. Frey (Hrsg.), *Personalauswahl in der Wissenschaft. Evidenzbasierte Methoden und Tools* (S. 175–190). Springer.
- Becker, F. G. & Gieselmann, J. (2018). *Analyse von universitären Berufsordnungen: Eine empirische Studie*. Forschungspapier. Universität Bielefeld. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2936751/2944259/GieselmannBecker%20uMv%20Schacht%20AnalysevonBerufsordnungen%2013.08.2019.pdf>
- Becker, F. G. (2019). Akademisches Personalmanagement. Band 2: Berufungsverfahren, Personalbeschaffung und -auswahl an Hochschulen. In A. Hanft (Hrsg.), *Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*, Band 20. Waxmann.
- Birke, B. & Brünner, B. (2010). Berufsmanagement – eines der wichtigsten universitären Steuerungselemente. In AQ Austria – Österreichische Qualitätssicherungsagentur (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung des Berufsmanagements an österreichischen Universitäten* (S. 13–33). https://bifodok.adulteducation.at/static/uploads/6978/AQA-Empfehlungen%20zur%20Gestaltung%20der%20Berufungsverfahren_2010.pdf
- Brunsson, N. (1985). *The Irrational Organization. Irrationality as a basis for organizational Action and change*. Wiley.
- Brunsson, N. (2000). *The Irrational Organization. Irrationality as a basis for organizational Action and change*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018). Gut beraten durchs Studium. Der Qualitätspakt Lehre. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31279_Gut_beraten_durchs_Studium.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Deutscher Hochschulverband (DHV) (2021). Zur Zukunft des Berufungsverfahrens. <https://www.hochschulverband.de/positionen/presse/resolutionen/zur-zukunft-des-berufungsverfahrens>
- Greiner, Y. & Meyer, S. (2019). Berufungsverfahren: Von der Prozessoptimierung zum Kulturwandel. Tagungsbericht. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) (Hrsg.), *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*, 24.
- Hanft, A. (2000). Sind Hochschulen reform(un)fähig? Eine organisationstheoretische Analyse. In A. Hanft (Hrsg.), *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 3–24). Luchterhand.
- Heuchemer, S. & Szczyrba, B. (2016). Lehrkompetenz und ‚pädagogische Eignung‘ im Verhältnis. Stellenwert und Handhabung guter Lehre an einer lernenden Hochschule. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Teaching Skills Assessments* (S. 219–237). Springer.
- Klawitter, M. (2017). *Die Besetzung von Professuren an deutschen Universitäten. Empirische Analysen zum Wandel von Stellenprofilen und zur Bewerber(innen)auswahl*. Dissertation. Universität Kassel.

- Kleimann, B. & Hückstädt, M. (2018). Auswahlkriterien in Berufungsverfahren: Universitäten und HAWs im Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung* 40(2), 20–46.
- Kleimann, B. & Klawitter, M. (2017). Berufungsverfahren an deutschen Universitäten aus Sicht organisationaler Akteure. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 39(3–4), 52–73.
- Kretschmer, S. (2018). Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen an öffentlichen Hochschulen. Eine organisationssoziologische Analyse auf der Basis von Fallbeispielen. Dissertation. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Kuckartz, U. (2012). *Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kuhlen, R. (1999). Berufungsverfahren an deutschen Universitäten: eine gravierende Strukturschwäche. *hochschule ost. leipziger beiträge zu Hochschule & Wissenschaft*, 99(3–4), 159–170. http://www.hof.uni-halle.de/journal/hefte/Volltexte/1999_Ak%20Rituale.pdf
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Prentice Hall.
- Pellert, A. & Widmann, A. (2008). Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft. In A. Hanft (Hrsg.), *Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*, 9. Waxmann.
- Röbken, H. (2004). *Inside the 'Knowledge Factory' – Organizational Change in Business Schools from a Neo-Institutional Perspective*. DUV.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.
- Wissenschaftsrat (WR) (2005). Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren. Drs. 6709–05. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6709-05.html>
- Wissenschaftsrat (WR) (2022). Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre. Drs. 9699–22. Köln. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9699-22.html>

Autorin

Valerie Hug. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Arbeitsbereich Bildungsmanagement, Oldenburg, Deutschland und Hochschule Bremen, Zentrum für Lehren und Lernen, Bremen; E-Mail: valerie.hug@hs-bremen.de



Zitiervorschlag: Hug, V. (2024). Zwischen Kriterienkatalog und Bauchgefühl – Zum Umgang mit Objektivierbarkeit bei Berufungsentscheidungen an staatlichen Hochschulen. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2419W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



„So was gibt es bei uns nicht!“

Fachkultur als Treiber oder Barriere für Transfer von digitalen (Lehr-)Innovationen

JANA HEIDEBRECHT & HANNAH SLOANE

Zusammenfassung

In der Vergangenheit wurden viele innovative Lehrmaßnahmen entwickelt, die jedoch als Inselösungen nicht in andere Bereiche oder Fächer transferiert wurden. Einem Verständnis von Transfer als Verständigungs- und Anpassungsprozess folgend, gehen wir davon aus, dass ein reflektierter Umgang mit der eigenen Fachkultur und der Fachkultur anderer für erfolgreichen Transfer erforderlich ist. Diese Fähigkeiten zu fördern ist das Ziel einer Workshopreihe, die im Rahmen eines fächerübergreifenden Lehrprojekts mit wissenschaftlichen Mitarbeitenden durchgeführt wird. In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse der Evaluation dieser Workshops dargestellt, die aus zwei Interviewreihen und einer Netzwerkanalyse besteht. Eindrücke aus der (laufenden) Auswertung deuten darauf hin, dass die wissenschaftlichen Mitarbeitenden ihre eigene Enkulturation als noch nicht abgeschlossen betrachten. Sie nehmen in der inter- und multidisziplinären Projektgruppe Irritationen in der Interaktion wahr, die sie unter anderem auf fachliche Unterschiede zurückführen.

Schlüsselwörter: Transfer; Fachkulturen; digitale (Lehr-)Innovationen; Evaluation; Enkulturation

“That isn’t a thing we do!”

The Impact of Disciplinary Cultures on the Transfer of (digital) Teaching Innovation

Abstract

Innovations in college level teaching rarely transfer easily into other disciplines; solutions to problems that might also be successful in other areas remain isolated. Transfer is a process of communication and understanding. Therefore, we assume that a reflective relationship with one’s own and others’ disciplinary culture(s) is necessary for successful transfers of innovations in teaching. To foster this understanding of each other’s disciplinary cultures, we organize multidisciplinary workshops with PhD students working within a university wide teaching project. In this paper, we report on (preliminary) results of the workshops’ evaluation. The evaluation is made up of two interview series and a network analysis. The results indicate that the PhD students understand their enculturation as unfinished. They experience moments of irritation while interacting with each other during the workshops which they explain with differences in disciplinary cultures.

Keywords: Transfer; disciplinary cultures; digital teaching innovations; evaluation; enculturation

1 Einleitung

Während der zwei Förderphasen des Qualitätspakts Lehre (gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung) sind in vielen Fachbereichen (digitale) Maßnahmen zur Verbesserung der Studienbedingungen sowie der Förderung von Studien- und Lernprozessen implementiert worden. Diese Entwicklungen sind durch weitere digitale Innovationen während der sog. Corona-Semester noch beschleunigt worden. Trotzdem verbleiben diese entwickelten Maßnahmen oftmals innerhalb der Fächer- und Institutionsgrenzen: „Es bestehen insofern Parallelentwicklungen im Hochschulsektor, die in der Regel ohne gegenseitige Kenntnisnahme und Austausch unter den Organisationen und Projektverantwortlichen vorstattengehen. Gut funktionierende Ansätze verbreiten sich offensichtlich nicht selbstständig, wie auch die Evaluation des Bund-Länder-Programms zur Verbesserung der Studienbedingungen und der Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) zeigte.“ (Schönheim, 2021, S. 57) Der Transfer von (Lehr-)Innovationen scheint sich an Hochschulen also als problematisch darzustellen, was unter anderem durch den Einfluss von Fachkulturen auf die Entwicklung und den Einsatz von Lehrmaßnahmen erklärt werden kann. Fachkultur kann somit eine Barriere für den Transfer im Hochschulbereich sein – wenn zum Beispiel Lehrinnovationen eine bestimmte Art der Lehr-Lerninteraktion voraussetzen, die in anderen Fächern anders gelebt wird, oder ganz banal, wenn in Fächern unterschiedliche Prioritäten gesetzt und somit unterschiedliche Stellen und Ausstattungen finanziert werden. Fachkultur kann aber nichtsdestotrotz auch Treiber für den Transfer von Lehrinnovationen darstellen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit kann dementsprechend neue Perspektiven eröffnen, aber auch zu Irritationen führen. Da wir Transfer als Verständigungs- und Anpassungsprozess verstehen (vgl. Jenert & Bosse, 2021, S. 266), sehen wir vor allem in der fächerübergreifenden Verständigung eine zentrale Rolle. Um einen Umgang mit Irritationen, die mit fächerübergreifender Zusammenarbeit einhergehen (können), zu finden und dadurch die Potenziale, die sich durch fachkulturelle Unterschiede ergeben, auszuschöpfen, werden im Rahmen eines fächerübergreifenden Lehrprojekts Transferworkshops durchgeführt. In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse der Evaluation dieser Workshops präsentiert und darauf aufbauend die Auswirkungen von Fachkulturen auf Verständigungsprozesse diskutiert.

2 Theoretischer Rahmen und Projektkontext

Damit (digitale) Maßnahmen und Lehrinnovationen, die in einzelnen Fachbereichen entwickelt werden, auch in anderen Fachbereichen, Fakultäten oder Hochschulen Anwendung finden können, ist Transfer erforderlich. Dabei wird der Begriff *Transfer* unterschiedlich verwendet. Von einem *einfachen Transferverständnis* kann gesprochen werden, wenn Maßnahmen, die in einem Entwicklungskontext erfolgreich ein Problem lösen konnten, unverändert in einen Zielkontext übertragen werden (Jenert & Bosse, 2021). Eine solche „1:1 Transferierung“ (Schönheim, 2021, S. 64) ist jedoch häufig nicht ohne Weiteres möglich, da sich z. B. institutionelle oder situative Gegebenheiten zwischen den beiden Kontexten unterscheiden können und daher eine entsprechende Anpassung des Transfergegenstandes erforderlich wird (Jenert & Bosse, 2021; Schönheim, 2021). Transfer kann daher auch „als Verständigungs- und Anpassungsprozess“ (Jenert & Bosse, 2021, S. 266) verstanden werden. Bei einem solchen Verständnis wird neben den Transfergegenständen auch der Prozess des Transfers und damit die Verständigung der beteiligten Akteur:innen fokussiert. Dabei geht es darum, die Unterschiede der Entwicklungs- oder Zielkontexte aktiv in den Prozess des Transfers einzubeziehen. Hierzu kann auf der Seite der Transfergebenden rekonstruiert werden, aus welchem Grund, auf welche Art und Weise und unter welchen Bedingungen der Transfergegenstand entwickelt wurde. Analog dazu sollte auch auf der Seite der Transfernehmenden der Zielkontext analysiert werden. Im Rahmen dieser Verständigung darüber kann es dann zu einer Anpassung des Transfergegenstandes kommen (Jenert & Bosse, 2021).

Eine besondere Rolle in einem solchen Transferverständnis können Fachkulturen einnehmen. Fachkulturen verstehen wir nicht in einem engeren, sondern in einem „weiteren Sinne, der das Ensemble von unter den Angehörigen eines Faches geteilten und normalerweise als selbstverständlich wahrgenommenen Denkmustern, Einstellungen und Praktiken immer auch in Dimensionen wie politische Orientierungen, Einstellungen zu sozialen Fragen, kulturellen Präferenzen und Lebensstilen umfasst“ (Scharlau & Huber, 2019, S. 345). Eine weitere dieser Dimensionen umfasst Lehrstile und Lernorganisation (Huber, 1991, 2011). Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass Fachkulturen – als Facette des Entwicklungskontextes – die Gestaltung der Lehrinnovation (als Transfergegenstand) beeinflussen. Wenn der Zielkontext wiederum durch eine andere Fachkultur geprägt wird, verhindert dies eine 1:1-Übertragung (Niermann, 2021) und erfordert (wie zuvor bereits dargelegt) eine Verständigung über und Anpassung des Transfergegenstandes.

Aber auch auf die Verständigung an sich können sich Fachkulturen auswirken. Wie bereits erläutert, teilen die Mitglieder einer Fachkultur Einstellungen, Denkmuster und Praktiken und sehen diese als selbstverständlich an (Scharlau & Huber, 2019). Dies impliziert, dass in anderen Fachkulturen ggf. auch andere Einstellungen, Denkmuster und Praktiken geteilt und ebenfalls als selbstverständlich betrachtet werden. Wir gehen davon aus, dass es zu Irritationen oder sogar Unverständnis kommen kann, wenn sich Mitglieder verschiedener Fachkulturen über ihre akademische Arbeit (zu der auch die Gestaltung von Lehrinnovationen gehört) austauschen.

Um solche Irritationsmomente aufzulösen oder gar zu vermeiden, erfordert interdisziplinäre Verständigung von den Beteiligten einen kritischen und reflektierten Umgang mit dem eigenen Fach und der eigenen fachlichen Prägung. Dies kann als eine Facette professionellen Handelns von Wissenschaftler:innen betrachtet werden (Jenert & Scharlau, 2022). Dabei bleibt noch zu untersuchen, wie eine solche Haltung gefördert werden kann (vgl. ebd.). Damit es jedoch auch zu Anlässen für Verständigung (über Transfergegenstände) kommen kann, ist es notwendig, dass Wissenschaftler:innen entsprechend vernetzt sind und sich austauschen (Jenert & Bosse, 2021).

Wenn somit Verständigung und gegenseitiges Verstehen fundamental für erfolgreiche Transferprozesse sind, wird es notwendig, schon während der Entwicklung von neuen (digitalen) Lehrmaßnahmen Räume für Verständigung anzulegen. Mit anderen Worten: Transferprozesse müssen frühzeitig angestoßen werden und Formate des gegenseitigen Austausches sind hierfür unabdingbar. Die Auseinandersetzung nicht nur mit der *eigenen* Fachkultur (und wie diese sich auf die Entwicklung und den Einsatz von Lehrinnovationen auswirkt), sondern auch mit der Fachkultur *anderer* ist also eine Voraussetzung für erfolgreichen Transfer. Diese Überlegung ist grundlegend für unsere wissenschaftliche Begleitung eines fächer- und fakultätenübergreifenden Lehrprojekts, innerhalb dessen von insgesamt sechs Teilprojekten (digitale) Lehrmaßnahmen für ihre Fächer entwickelt werden. Daher werden in diesem alle zwei Monate fachsensible Transferworkshops (ergänzt durch weitere Austauschformate sowie informelle Treffen) mit den im Projekt beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeitenden durchgeführt, in denen ein Austausch zu diesen fachspezifischen Lehr-Lern-Maßnahmen moderiert wird. Die Transferworkshops verfolgen einerseits das Ziel, eben genau diesen Transfer über Fächergrenzen hinweg zu ermöglichen, indem zum Beispiel zugrunde liegende Konzepte und Annahmen verschiedener (digitaler) Lehrmaßnahmen expliziert und verglichen sowie potenzielle Einsatzgebiete oder Abwandlungen eruiert werden. Andererseits werden die teilnehmenden Nachwuchswissenschaftler:innen in den Blick genommen, die alle durch verschiedene Fachkulturen geprägt wurden (und werden) und nun multi- und interdisziplinär zusammenarbeiten. Für einen produktiven und wertschätzenden Umgang mit den fachlichen Unterschieden kommen verschiedene Methoden zur Peer- und Selbstreflexion zum Einsatz, die auch dazu beitragen sollen, dass bisher implizite Selbstverständlichkeiten als Fachspezifika erkannt werden. Die Workshops sollen in diesem Zusammenhang nach dem Vorbild einer Graduate School of Higher Education zur Sozialisation der Teilnehmenden in eine Community of Practice (vgl. Lave & Wenger-Trayner, 2020) beitragen und zum Beispiel auch methodisches Wissen vermitteln oder kollegiale Fallberatungen initiieren. Im Hinblick auf das Gesamtprojekt sollen dadurch dauerhaft vernetzte Strukturen als Treiber von Innovation und fächerübergreifendem Transfer verankert werden. Zu-

dem sollen bei den teilnehmenden Nachwuchswissenschaftler:innen das Bewusstsein für Fachlichkeit und fachliche Unterschiede und Kompetenzen im Umgang mit multi- und interdisziplinärer Zusammenarbeit gestärkt werden.

3 Methodisches Design der Erhebungen im Rahmen der Evaluation der Transferworkshopreihe

Die Gestaltung der Workshopreihe im Rahmen des Projekts erfolgt in Abstimmung mit den Teilnehmenden und wird kontinuierlich weiterentwickelt und beforscht. Im Zentrum der Forschung stehen hier sowohl die Workshopreihe selbst als auch die Entwicklung eines Verständnisses von fachkulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten und deren Einfluss auf Transfer von (Lehr-)Innovationen als Treiber oder Barriere.

Die Transferworkshops finden alle zwei Monate statt und dauern zwischen zwei und drei Stunden. An den Workshops nehmen die im Projekt beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeitenden teil, die an der Entwicklung der Maßnahmen der Fächer beteiligt sind. Bisher haben acht Workshops mit den beteiligten wissenschaftlichen Mitarbeitenden stattgefunden. Ergänzt werden die inhaltlichen Treffen durch informelle Treffen, von denen bisher sieben stattgefunden haben. Inhalt der Transferworkshops waren z. B. eine *vertiefende Auseinandersetzung mit den eigenen zu entwickelnden Lehrmaßnahmen*, *Evaluationsansätze* und *Reflexionsimpulse zur eigenen Fachkultur*. Darüber hinaus fanden zwei Expert:innenworkshops zu den Themen *Gesprächsführung* und *Fachkulturelle Spezifika: Zitieren und Belegen* statt. Des Weiteren wurden bereits zwei kollegiale Fallberatungen durchgeführt. Von den insgesamt zehn wissenschaftlichen Mitarbeitenden im Projekt nehmen in der Regel mindestens 80 Prozent teil, was einen ersten Eindruck dahingehend gibt, wie gut diese Formate in der Projektgruppe angenommen werden. Dieser Eindruck wird auch durch die Ergebnisse einer halbjährig stattfindenden Kurzumfrage bestätigt; hier sind die Antworten überwiegend im positiven Bereich. So finden ca. 80 Prozent der Teilnehmenden die Transferworkshops hilfreich zum Vernetzen und ungefähr 75 Prozent finden den Austausch innerhalb der Gruppe angenehm.

Hauptsächlich sollen die Transferworkshops den Transfer ermöglichen und nachhaltig fördern. Dabei fokussieren wir nicht nur die Transfergegenstände, sondern insbesondere auch den Transferprozess und die daran beteiligten Personen. Das Messen des Ziels „Transferabilität“ ist während der Projektlaufzeit nicht möglich. Daher beziehen wir uns in der Evaluation auf die Verständigung über Fächergrenzen hinweg als Voraussetzung für erfolgreichen Transfer. Die Voraussetzung für erfolgreichen Transfer von (Lehr-)Innovationen ist die Verständigung über Fächergrenzen hinweg. Dies ist wiederum nur möglich, wenn die Transferbeteiligten nicht nur (a) für ihre eigene Fachkultur sensibilisiert sind, sondern auch (b) mit den fachkulturellen Unterschieden der anderen umgehen können. Gleichzeitig müssen die Beteiligten (c) im regelmäßigen Austausch zueinander stehen, damit immer wieder Anlässe für Verständigung geschaffen werden können. Dies sind die drei Facetten, anhand derer die Transferworkshops evaluiert werden. Somit ergeben sich drei Forschungsfragen:

- a) Wie werden die Teilnehmenden in ihrem Fach sozialisiert?
- b) Wie nehmen die Teilnehmenden die Rolle von Fachkulturen in der multidisziplinären und interdisziplinären Zusammenarbeit wahr? Wie erklären sie Irritationen, die in der Interaktion miteinander bei ihnen entstehen?
- c) Wie findet die Vernetzung (auch außerhalb der Transferworkshops) statt?

Um diese drei Fragenkomplexe bearbeiten zu können, wird die Evaluation in drei Formate untergliedert. Für die Beantwortung der Frage nach der (a) individuellen Enkulturation werden biografische Interviews mit narrativen Passagen mit einzelnen Teilnehmenden geführt. Diese Interviews werden zu Beginn der Projektlaufzeit (und somit zu Beschäftigungsbeginn) und am Ende der Projektlaufzeit durchgeführt, was der Überlegung geschuldet ist, dass die Enkulturation und der Eintritt in diese spezifische Community of Practice ein Prozess ist. Der Übergang in eine wissenschaftliche Beschäf-

tigung wird beeinflusst durch fachkulturelle Spezifika (Becher, 1987; Jenert, 2012; Multus, 2005) und individuelle Besonderheiten der die Promotion betreuenden Lehrperson. Die Interviews geben Einblicke in diese fachkulturellen Spezifika und liefern erste Indikationen dahingehend, wie Personen eine individuelle (fachspezifische) akademische Identität entwickeln (vgl. zum Konzept akademische Identität Archer, 2008; Välimaa, 1998) und welche Rolle fachkulturelle Differenzenerfahrungen hier einnehmen. Zur Annäherung an die fachkulturellen Identitäten der Befragten werden die Interviews mit einer Kombination der Methode der biografischen Fallrekonstruktionen (Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 2014; Rosenthal, 2015) und der Methode der diskurstheoretischen Positionierungsanalyse (Bamberg, 1999, 2004) ausgewertet.

Für die Frage nach dem (b) Wahrnehmen interdisziplinärer Differenzen und dem Umgang mit diesen werden qualitative, leifadengestützte Interviews mit allen Teilnehmenden (N = 10) geführt. In diesen werden die Befragten gebeten, Situationen zu beschreiben, die sie in den Transferworkshops als irritierend oder überraschend erlebten. Aufbauend darauf wird mit den Befragten erörtert, wie es zu ihrer Wahrnehmung bzw. Bewertung als irritierend oder überraschend kam. Hierbei interessiert uns besonders, welche Rolle fachkulturellen Differenzen dabei zugeschrieben wird. Es ist geplant, alle Teilnehmenden im Projektverlauf drei Mal zu interviewen, um so Entwicklungen nachverfolgen zu können. Eine Auswertung erfolgt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000).

Die (c) Vernetzung aller Teilnehmenden wird über eine Gesamtnetzwerkanalyse (Jansen, 2003) nachgezeichnet, um einen Einblick dahingehend zu gewinnen, inwiefern die Gelegenheiten zum Austausch genutzt werden. Hierfür wird durch eine Online-Umfrage ermittelt, in welcher Intensität die Teilnehmenden miteinander zum Projekt oder zur Lehre im Allgemeinen sowie zu ihren Promotionsvorhaben im Austausch stehen. Diese beiden Themen stellen die zentralen Arbeitsbereiche der wissenschaftlichen Mitarbeitenden dar und sind unterschiedlich eng miteinander verknüpft. Die Umfragen werden zweimal im Jahr durchgeführt, um auch hier nachvollziehen zu können, wie sich die Netzwerkstrukturen zu den beiden Themengebieten *Projekt & Lehre* und *Promotionsvorhaben* während der Projektlaufzeit entwickeln.

Die Erkenntnisse, die mithilfe dieser drei Erhebungen entstehen, vertiefen wiederum das Verständnis von Fachkultur und wie diese für den Anstoß von Transfer genutzt werden kann.

4 Ergebnisse

Die Erhebungen und Auswertungen der weiteren Evaluationsformate sind noch nicht vollständig abgeschlossen, sodass im Folgenden nur erste Eindrücke geschildert werden können.

4.1 Erkenntnisse zur fachkulturellen Sozialisation

Im Rahmen der ersten Erhebungsrunde der biografischen Interviews zur Wahrnehmung des Übergangs in die wissenschaftliche Tätigkeit und zur Enkulturation wurden bis jetzt drei Interviews mit neu eingestellten wissenschaftlichen Mitarbeitenden geführt. Diese Interviews geben Erkenntnisse auf zwei Ebenen: (a) die Einschätzung der individuellen (fachspezifischen) akademischen Identität und (b) die Wahrnehmung eigener fachkultureller Spezifika.

Die Entwicklung einer (fachspezifischen) akademischen Identität erfolgt nicht von einem Moment zum anderen. Die Teilnehmenden haben schon Studienabschlüsse in dem Fach erlangt, in dem sie promovieren – oder zumindest in einem angrenzenden; somit hat ein Teil der Enkulturation bereits stattgefunden, wird aber im weiteren Verlauf der Promotionszeit noch fortgesetzt. Insbesondere bei den Studierenden, die aus einem Lehramtsstudiengang in die Promotion in einem Fach übergehen, werden diese noch zu erfolgende Enkulturation und die Entwicklung einer akademischen Identität betont. So überlegt hier beispielsweise eine befragte Person, ob sie sich selbst (oder auch genereller, ob jemand, der bzw. die ein Lehramtsstudium abgeschlossen hat, sich) eher als Fachdidaktiker:in (im Unterrichtsfach) oder als Fachwissenschaftler:in bezeichnen würde: „Das sind ja auch alles [Fach]didaktiker, alle auf Lehramt studiert, ob man sich überhaupt selbst als als [Fach-

wissenschaftler] bezeichnen würde“ (EI TN1 36:13). In Fällen, in denen das studierte Fach mit dem Fach, in dem promoviert wird, gleich ist, scheint die Identifikation leichter zu fallen: „Also eigentlich für mich hängt das tatsächlich im ersten Schritt mit dem Studium auch so zusammen, weil ich für mich ja ich hab das studiert und ähm das war so mein Ziel auch“ (EI TN3 01:07:14).

Die Identifikation mit dem eigenen Fach erfolgt über Tätigkeiten (also was die Person *tut*) und weniger über ein Selbstkonzept/eine akademische Identität (also wie die Person *ist*). Daher ist die Annäherung über fachkulturspezifische Praktiken nicht nur hilfreich, sondern sogar notwendig. Somit werden auch die fachkulturellen Spezifika an Handlungen und wissenschaftlichen Herangehensweisen festgemacht, die für das eigene Fach als typisch wahrgenommen werden:

am Anfang mich daran [am eigenen Fach] ja total gereizt hat, ist dass man ganz viel auch über sich selbst eben nachdenkt und die eigene Entwicklung und darüber ja auch eigentlich viel auch auf die Entwicklung von anderen schließt (EI TN3 01:11:16).

[Fachwissenschaftler] sprechen halt immer von einer gewissen Schönheit in ihren Gleichungen (EI TN1 49:13).

Und das sind natürlich auch die richtig schönen Experimente mit dem richtigen Wow-Effekt (EI TN2 38:40).

Fachkulturen und deren Praktiken spielen bei der Enkulturation demensprechend eine Rolle und beeinflussen gleichzeitig die Entwicklung einer (fachspezifischen) akademischen Identität.

4.2 Ergebnisse zur Wahrnehmung fachkultureller Differenzen

Im Rahmen der Erhebungsrunde zur Wahrnehmung fachkultureller Differenzen und dem Umgang mit diesen innerhalb der Workshops wurden bis jetzt erste Interviews mit fünf Personen durchgeführt. Bei einer groben Sichtung der Transkripte dieser Interviews zeigen sich vor allem zwei Ebenen von Irritationen in der Interaktion der Teilnehmenden. Zum einen irritiert das, *was* während einer Interaktion gesagt wird, und zum anderen irritiert die Art und Weise, *wie* interagiert wird. Die erste Ebene umfasst demnach inhaltliche Aspekte. Hier kommt es z. B. zu Missverständnissen, da einzelne Begriffe anders verstanden werden und es den Befragten teilweise schwerfällt, sich vorzustellen, wie Lehre in anderen Fächern gestaltet wird. Dies kann auch dazu führen, dass die Vorgehensweise anderer Teilprojekte nicht nachvollziehbar ist. Die zweite Ebene betrifft die sozialen Verhaltensweisen der anderen Teilnehmenden, die ebenfalls zu Irritationen führen können.

Die Ursache des irritierenden, überraschenden oder unangenehmen Wahrnehmens suchen die Befragten häufig auch bei sich selbst (TN2 28:36, TN3 17:15, TN5 17:06), wie z. B. folgendes Zitat verdeutlicht:

Die Irritation [...] kam sozusagen dadurch, dass ich quasi etwas gesehen habe, was ich sozusagen mit der Erfahrung, die ich gerade in meiner Gruppe gemacht habe nicht [...] in Einklang bringen kann (TN1 25:03).

Fachkulturelle Differenzen werden erst nach gezielter Nachfrage von den Befragten als mögliche Ursache genannt (TN1 28:59, TN2 31:05, TN3 43:21, TN4 24:09, TN5 21:30). Diesen wird dabei jedoch nur eine partielle Rolle zugeschrieben.

Die Personen, die irritierende oder überraschende Situationen vor allem in Hinblick auf inhaltliche Aspekte, wie z. B. Missverständnisse beschrieben, erklären sich diese Situationen metaphorisch über einen gefühlten Abstand zwischen der eigenen und der fremden Sozialisation:

[...] es ist wirklich als wären wir auf zwei [...] verschiedenen Planeten manchmal unterwegs. (TN2 22:18)

[...] man hat halt einen gewissen Horizont hat [sic] und solange der nicht erweitert ist, kann man halt auch irgendwie nicht ja auf andere Dinge zurückgreifen und dann denkt man halt quasi erstmal so in seiner Box [...]. (TN3 17:15)

Die Befragten, die durch die sozialen Verhaltensweisen anderer irritiert waren, hatten Schwierigkeiten, die Ursachen dafür eindeutig den unterschiedlichen Fachkulturen oder den jeweiligen Persönlichkeiten zuzuschreiben, wie folgende Zitate verdeutlichen:

Korrelation ist ja nicht Kausalität. Ich könnte mir vorstellen, dass Menschen, die [Wissenschaft A] studieren, eher so sind wie [Person A] und Menschen die [Wissenschaft B] machen, vielleicht eher ein bisschen / einfach von der Art eher nicht so sind. (TN1 19:35).

Was ich vorhin auch gesagt habe, dass es nicht nur das Fach ist, sondern auch die Person, die [...] dahinter steht. UND das ist ja auch eine Sache, die mich beschäftigt, wenn ich über Fachkulturen nachdenke. Weil ich mich da immer frage, okay wer macht denn so eine Fachkultur aus? Die Menschen, die sich darin bewegen? (TN5 34:26)

Wie bereits zuvor beschrieben, suchten viele befragte Personen die Gründe für die wahrgenommene Irritation bei sich selbst. Auch wenn die Verhaltensweisen der anderen Teilnehmenden ein irritierendes Gefühl auslösten, z. B. wenn einzelne Projektteilnehmende verspielt miteinander umgehen, wurden diese nicht verurteilt. Stattdessen fragten sich die interviewten Personen vielmehr, warum sie bestimmte Verhaltensweisen als irritierend wahrnehmen.

4.3 Ergebnisse der Netzwerkanalyse

Um einen ersten Überblick über die Vernetzungsstrukturen zu gewinnen, wurden die Teilnehmenden nach dem ersten Transferworkshop gebeten, anzugeben, in welcher Intensität sie mit den anderen Teilnehmenden zu Projektbeginn im Austausch standen. Seitdem wurden zwei weitere Befragungen durchgeführt, die sich immer auf die zurückliegende Periode beziehen, sodass aktuell jeweils zwei Netzwerkstrukturen (zu den Themen *Lehre & Projekt* und *Promotionsvorhaben*) zu drei Erhebungszeitpunkten vorliegen. Insgesamt wurden zwölf Teilnehmende und die Workshopleitung befragt. Dabei ist anzumerken, dass einige Teilnehmende erst später zu dem Projekt dazukamen und andere nicht mehr in dem Projekt arbeiten. Die Daten wurden mit der Software UCINET ausgewertet.

Bei einer Betrachtung des Netzwerks zu den Themen Lehre & Projekt (vgl. Abb. 1) zeigt sich, dass bereits vor dem ersten Transferworkshop Verbindungen zwischen einigen Teilnehmenden vorhanden waren. Insgesamt liegt zu Beginn eine Netzwerkdichte von 0,244 bei elf befragten Personen vor. Dabei gibt die Dichte Auskunft darüber, wie viele aller theoretisch möglichen Verbindungen im Netzwerk verwirklicht wurden. Ein Netzwerk ohne Verbindungen hat eine Dichte von 0 und ein Netzwerk, in dem alle möglichen Verbindungen ausgeschöpft werden, hat eine Dichte von 1 (Jansen, 2003). Da durch die Erhebung ein gewichtetes Netzwerk vorliegt (d. h. es wurde nicht nur gefragt, ob eine Verbindung besteht, sondern auch in welcher Intensität), wurden die verschiedenen Intensitäten einer Verbindung ebenfalls berücksichtigt (Steinbrink et al., 2013). Nach einem halben Jahr kam eine weitere Person dazu und die Dichte liegt bei 0,664.

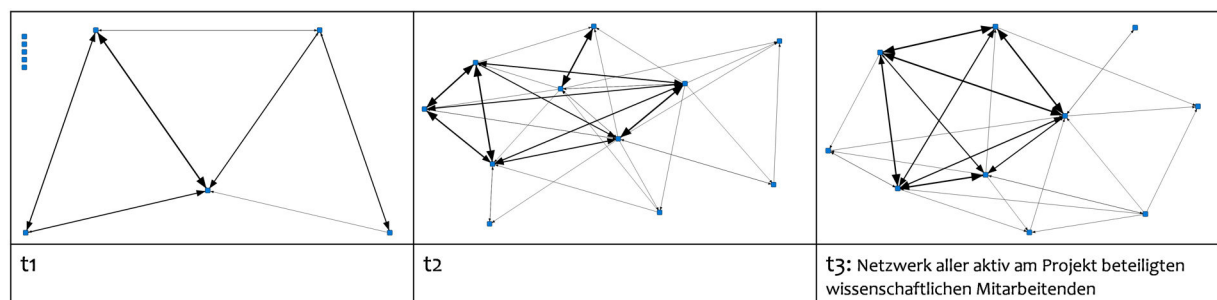


Abbildung 1: Das Netzwerk zum Themenbereich Lehre & Projekt im zeitlichen Verlauf (eigene Darstellung)

Nach einem weiteren halben Jahr kam noch eine Person dazu und zwei Personen verließen das Projekt. Letztere beteiligten sich nicht mehr an der Befragung. Um dennoch nachverfolgen zu können, inwiefern sie im Austausch zur Gruppe stehen, werden sie weiterhin als Antwortoptionen für die anderen Befragten berücksichtigt. Für den dritten Erhebungszeitpunkt unterscheiden wir daher zwischen zwei verschiedenen Werten: die Netzwerkdichte, die die beiden Personen, die das Projekt verließen, in Form von Antwortoptionen berücksichtigt, und die Dichte des Netzwerks, in denen diese beiden Personen nicht enthalten sind, also auch nicht als Antwortoptionen zur Verfügung stehen. Diese Netzwerke nennen wir das Netzwerk aller *jemals* am Projekt beteiligten Personen und das Netzwerk aller *aktiv* am Projekt beteiligten Personen. Für Ersteres ergibt sich eine Netzwerkdichte von 0,542. Das Netzwerk aller aktiv am Projekt beteiligten Personen hat eine Dichte von 0,678.

Bei dem Netzwerk zum Austausch über die einzelnen Promotionsvorhaben (vgl. Abb. 2) liegt die Netzwerkdichte zu Beginn des Projekts bei 0,167. Nach einem halben Jahr steigt die Dichte an auf 0,345. Nach einem weiteren halben Jahr wird auch bei diesem Netzwerk aufgrund der Fluktuation zwischen den zwei zuvor beschriebenen Werten unterschieden: Das Netzwerk aller jemals am Projekt beteiligten Personen hat eine Dichte von 0,292. Das Netzwerk der aktiv am Projekt beteiligten Teilnehmenden hat eine Dichte von 0,389.

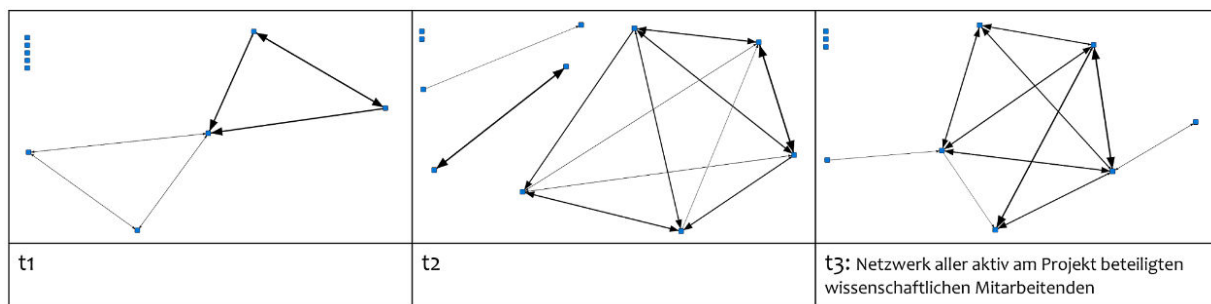


Abbildung 2: Das Netzwerk zum Themenbereich Promotionsvorhaben im zeitlichen Verlauf (eigene Darstellung)

5 Diskussion

Zur Wahrnehmung der Rolle von Fachkulturen in der fächerübergreifenden Zusammenarbeit zeigte sich in den ersten Interviews, dass diese erst nach gezielter Nachfrage von den Befragten thematisiert wurde. Hierzu sind insbesondere die Begründungen interessant, die zur Erklärung von Missverständnissen oder des „Aneinander-Vorbei-Redens“ geschildert wurden. Dabei beschrieb eine befragte Person zwei verschiedene Planeten, auf denen sich die Teilnehmenden des Workshops bewegen (TN2), und eine weitere Person Boxen mit einem zunächst begrenzten Horizont (TN3). Diese Metaphern wurden von den Befragten verwendet, bevor gezielt nach der Rolle von Fachkulturen gefragt wurde. Einzelne Personen scheinen demnach wahrzunehmen, dass sich die einzelnen Workshopeteilnehmenden in unterschiedlichen, voneinander abgegrenzten Bereichen bewegen und dies unter Umständen zu Missverständnissen führen kann. Ob diese abgegrenzten Bereiche mit unserem Verständnis von Fachkultur gleichgesetzt werden können, bleibt dabei offen.

Die Schwierigkeit, Verhaltensweisen eindeutig auf den fachkulturellen Hintergrund oder die Persönlichkeit der Teilnehmenden zurückzuführen (TN1, TN5), beschäftigt uns auch. Wie zu Beginn bereits erläutert, folgen wir einem weit gefassten Verständnis von Fachkulturen, welches neben epistemologischen Merkmalen auch weitere Dimensionen, wie z. B. politische und soziale Einstellungen oder Interaktionsstrukturen beinhaltet (Huber, 1991, 2011; Scharlau & Huber, 2019). Wir gehen daher davon aus, dass auch soziale Verhaltensweisen von Fachkulturen geprägt werden können. In welchem Maße Irritationen, die durch die Verhaltensweisen der Projektteilnehmenden entstehen, auf die Prägung unterschiedlicher Fachkulturen zurückgeführt werden können, haben wir

jedoch noch nicht abschließend geklärt. Durch unsere Ergebnisse bestätigt sich aber der Eindruck, dass die Enkulturation in unterschiedliche Fachkulturen eine relevante Rolle spielt.

Dieser Eindruck wird auch in den Interviews bestätigt, die konkret diese Enkulturation in den Blick nehmen. Die Identifikation mit dem eigenen Fach wird eher anhand von als typisch wahrgenommenen Handlungen (oder Praktiken) und über das Interesse an diesen hergestellt. Die Entwicklung einer (fachspezifischen) akademischen Identität wird von den Teilnehmenden nicht als abgeschlossen wahrgenommen, obwohl schon erste Studienabschlüsse in dem Bereich erlangt wurden. Es bleibt die Frage offen, wann diese Identitätsentwicklung als abgeschlossen interpretiert wird oder ob der Prozess endlos bleibt. Somit können die zukünftigen Interviews noch weitere Einblicke dahingehend geben.

Durch die ersten Auswertungen der Netzwerkanalyse hat sich gezeigt, dass einige der Teilnehmenden bereits vor Projektbeginn miteinander im Austausch standen. Im Laufe der Projektlaufzeit wurde dieses Netzwerk verdichtet, indem neue Personen integriert und bereits bestehende Kontakte intensiviert wurden. Wie bereits erläutert, wird beim dritten Erhebungszeitpunkt zwischen zwei Werten unterschieden. Die Dichte des Netzwerks aller jemals am Projekt beteiligten Personen wird im Vergleich zum zweiten Erhebungszeitpunkt wieder dünner. Werden jedoch nur die aktiv am Projekt beteiligten Personen betrachtet, liegt die Netzwerkdicke des dritten Erhebungszeitpunktes über der Dichte des zweiten Erhebungszeitpunktes.

Für die Evaluation der Transferworkshops kann daraus geschlossen werden, dass es zu einer Vernetzung der Teilnehmenden kommt und sich diese Vernetzung mit voranschreitender Projektlaufzeit zwischen den aktiv am Projekt beteiligten Teilnehmenden verdichtet. Es bieten sich demnach auch außerhalb der Transferworkshops Anlässe zur Verständigung.

Zukünftig werden ebenfalls – wie bereits zuvor beschrieben – weitere Interviews geführt und ausgewertet. Das zuvor Beschriebene spiegelt demnach nur erste Eindrücke wider. Für die weitere Evaluation der Transferworkshops bleiben die eingangs gestellten Fragen daher noch offen. Da alle Teilnehmenden während der Projektlaufzeit mehrmals interviewt werden, kann zukünftig auch nachvollzogen werden, wie sich die Wahrnehmung fachkultureller Differenzen und der Umgang damit entwickelt. Dies wiederum gibt Einblicke dahingehend, wie Transfer noch während der Entwicklungsphase von Lehrmaßnahmen gefördert werden und gelingen kann.

6 Fazit und Ausblick

Durch die bisher erhobenen Daten konnten erste Eindrücke dahingehend gesammelt werden, inwiefern die Transferworkshops zu einer fächerübergreifenden Verständigung beitragen. Die Sozialisation in ein Fach erfolgt auch über die Internalisierung fachkultureller Praktiken, wodurch die Identifikation mit dem eigenen Fach auch über als typisch wahrgenommene Handlungen und wissenschaftliche Vorgehensweisen erfolgt. Dies hat Einfluss darauf, wie das Verhalten (und die Praktiken!) anderer Teilnehmer:innen in der Zusammenarbeit in inter- und multidisziplinären Projektteams wahrgenommen wird. Bei den von den Teilnehmenden als irritierend, überraschend oder unangenehm wahrgenommenen Situationen wird trotzdem fachkulturellen Differenzen explizit nur eine partielle Rolle zugeschrieben. Insgesamt werden die Ursachen der Irritation neben den Fachkulturen bei sich selbst oder in den persönlichen Eigenschaften der anderen Teilnehmenden gesucht. Durch die weiteren Interviews und Auswertungen kann umfassender ermittelt werden, welche Rolle Fachkulturen zugeschrieben wird und wie sich diese Wahrnehmung weiterentwickelt. Im Rahmen der Netzwerkanalyse konnte aufgezeigt werden, dass sich Netzwerkstrukturen sowohl zu dem Themenbereich *Lehre & Projekt* als auch zum Thema *Promotionsvorhaben* im Projekt entwickelt haben. Dabei bleibt offen, wie sich die Netzwerkstrukturen weiterentwickeln und als wie nachhaltig die jeweiligen Netzwerke eingeschätzt werden können.

Die von uns eingangs gestellten Fragen konnten daher nur teilweise beantwortet werden. Für eine umfassendere Beantwortung bleiben die weiteren Daten und Auswertungen der Evaluation ab-

zuwarten. Dabei kann es auch lohnenswert sein, die Ergebnisse der einzelnen Evaluationselemente miteinander in Verbindung zu bringen. Die in diesem Beitrag aufgeführten Zwischenergebnisse bieten dennoch aussagekräftige erste Eindrücke zu der multi- und interdisziplinären Zusammenarbeit in einem Lehrprojekt und den möglichen Auswirkungen auf Transfer. Das Aufeinandertreffen verschiedener Fachkulturen kann in diesem Zusammenhang eine Barriere darstellen, indem es z. B. zu Irritationen und Missverständnissen kommen kann. Wenn jedoch ein produktiver und reflektierter Umgang mit der eigenen Fachkultur und den Fachkulturen anderer gefunden wird, kann Verständigung über Fächergrenzen hinweg und damit voraussichtlich auch Transfer gefördert werden.

Anmerkungen

Gefördert durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre (StiL) im Rahmen der Förderung „Hochschullehre durch Digitalisierung stärken“ (FBM2020).

Literatur

- Archer, L. (2008). Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education*, 33(4), 385–403. <https://doi.org/10.1080/03075070802211729>
- Bamberg, M. (1999). Is there anything behind discourse? Narrative and the local accomplishments of identities. In W. Maiers, B. Bayer, B. Duarte Esgalhado, R. Jorna & E. Schraube (Hrsg.), *Challenges to theoretical psychology* (S. 220–270). Captus University Publications.
- Bamberg, M. (2004). Positioning With Davie Hogan – Stories, Tellings, and Identities. In C. Daiute (Hrsg.), *Narrative analysis. Studying the development of individuals in society* (S. 135–158). Sage Publ.
- Becher, T. (1987). Disciplinary discourse. *Studies in Higher Education*, 12(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/03075078712331378052>
- Fischer-Rosenthal, W. & Rosenthal, G. (2014). Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung* (S. 133–164). Springer.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4., völlig Neubearb. Aufl., S. 417–441). Beltz.
- Huber, L. (2011). Fachkulturen und Hochschuldidaktik. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 109–128). Waxmann.
- Jansen, D. (2003). *Einführung in die Netzwerkanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09875-1>
- Jenert, T. (2012). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit: Theoretische Grundlegung und empirische Analyse* (Dissertation). Universität St. Gallen. <http://www.alexandria.unisg.ch/209857/1/Dis3960.pdf>
- Jenert, T. & Bosse, E. (2021). Lehrentwicklung an Hochschulen als transferorientierte Netzwerkarbeit: Das Bündnis für Hochschullehre Lehren. In U. Schmidt & K. Schönheim (Hrsg.), *Transfer von Innovation und Wissen* (S. 265–286). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33667-7_15
- Jenert, T. & Scharlau, I. (2022). Wissenschaftskommunikation als Verständigung: Chance für die Hochschulentwicklung?! *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(2). <https://doi.org/10.3217/ZFHE-17-02/14>
- Lave, J. & Wenger-Trayner, É. (2020). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge Univ. Press.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7. Auflage, erste Auflage 1983). Deutscher Studien Verlag.
- Multrus, F. (2005). Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen: Ergebnisse auf der Basis des Studierenden surveys vom WS 2000/01. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* 45.
- Niermann, S. (2021). Erfahrungen aus der Transferinitiative. Best Practice: Mehr Qualität in der Hochschullehre. In U. Schmidt & K. Schönheim (Hrsg.), *Transfer von Innovation und Wissen* (S. 25–38). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33667-7_2
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Beltz Juventa.

- Scharlau, I. & Huber, L. (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *die Hochschullehre*, 5. <https://doi.org/10.3278/HSL1915W>
- Schönheim, K. (2021). Die Transferbegleitung des Carl-Zeiss-Stiftung Kollegs: Praxiserfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen. In U. Schmidt & K. Schönheim (Hrsg.), *Transfer von Innovation und Wissen* (S. 57–73). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33667-7_4
- Steinbrink, M., Schmidt, J.-B. & Aufenvenne, P. (2013). *Soziale Netzwerkanalyse für HumangeographInnen: Einführung in UCINET und NetDraw in fünf Schritten*. Universitätsverl.
- Välimaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, 36(2), 119–138. <https://doi.org/10.1023/A:1003248918874>

Autorinnen

Jana Heidebrecht. Universität Paderborn. Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Professur für Wirtschaftspädagogik, insb. Hochschuldidaktik und -entwicklung, Paderborn. Deutschland; E-Mail: jana.heidebrecht@uni-paderborn.de

Hannah Sloane. Universität Paderborn. Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Professur für Wirtschaftspädagogik, insb. Hochschuldidaktik und -entwicklung, Paderborn. Deutschland; E-Mail: hannah.sloane@uni-paderborn.de



Zitiervorschlag: Heidebrecht, J. & Sloane, H. (2024). „So was gibt es bei uns nicht!“ – Fachkultur als Treiber oder Barriere für Transfer von digitalen (Lehr-)Innovationen. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2420W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



Organisationales Lernen durch lehrbezogene Verbundprojekte

Gelingsbedingungen und Herausforderungen aus hochschuldidaktischer Sicht

JOHANNA RUGE & MARIANNE MERKT

Zusammenfassung

Die Entwicklung von Studium und Lehre in hochschulübergreifenden Verbundprojekten ist ein anhaltender Trend. Mit Fokus auf die Qualität von Hochschulbildung interessiert uns, ob und wie mit Verbundprojekten intendierte Bildungsziele auf die Ebene des alltäglichen Lehrens und Lernens gelangen können. Die Perspektive des Educational Governance-Ansatzes und die aus unserer empirischen Arbeit stammende Unterscheidung zwischen *wissenschaftsorientierten* und *praxisentwickelnden Verbundprojekten* ermöglicht einen differenzierteren Blick auf Verbundprojekte und ihren Einfluss auf eine Qualitätsentwicklung im Bereich Studium und Lehre. Die Unterschiede im Gestaltungsspielraum dieser beiden idealtypischen Verbundformen werden anhand zweier Themen illustriert: der *Studierendenpartizipation* und dem *Verhältnis zur Hochschulleitung*.

Schlüsselwörter: Organisationales Lernen; educational governance; lehrbezogene Verbundprojekte; Qualitätsentwicklung der Hochschulbildung

Organisational learning through teaching-related multi-institutional collaborative projects

Conditions for success and challenges from the perspective of higher education didactics

Abstract

The development of teaching and learning in multi-institutional collaborative projects is a continuing trend. With a focus on the quality of higher education, we are interested in whether and how educational goals intended with collaborative projects can reach the level of everyday teaching and learning. The perspective of the educational governance approach and the distinction made in our empirical work between research-oriented and practice-developing collaborative projects enables a more differentiated view of collaborative projects and their influence on quality development in the field of teaching and learning. The differences in the scope of these two ideal-typical collaborative forms are illustrated by two topics: student participation and the relationship to the university leadership.

Keywords: Organisational learning; educational governance; teaching-related multi-institutional collaborative projects; quality development in higher education

1 Problemaufriss

Die Entwicklung von Studium und Lehre in hochschulübergreifenden Verbünden bzw. Verbundprojekten¹ ist ein durch entsprechende Förderkriterien unterstützter Trend. Aktuell werden z. B. Verbundprojekte zur digitalen Hochschullehre gefördert (vgl. Stiftung Innovation in der Hochschullehre, 2021). In allen einschlägigen Förderprogrammen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im letzten Jahrzehnt waren Verbundprojekte eine Förderoption. Auf der Jahrestagung 2022² der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) zeigte sich, dass auch die Hochschuldidaktik als ein Akteur in Verbundprojekten an der Weiterentwicklung von Bildungsqualität beteiligt ist.

Im Leistungsbereich Forschung ist das Verbundformat seit Langem etabliert und Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtungen. Während hier systematisierte Befunde vorliegen, erfolgten im Leistungsbereich der Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre bislang nur erste wissenschaftliche Annäherungen zu Verbundprojekten (siehe Kap. 2). Im Forschungsprojekt NetKoop (siehe Anmerkungen) werden Gelingensbedingungen von Verbundprojekten untersucht, die eine Qualitätsentwicklung im Bereich Studium und Lehre zum Ziel haben. In unseren empirischen Befunden zeichnen sich zwei idealtypisch gedachte Formen ab, *praxisentwickelnde* und *wissensorientierte Verbundprojekte*. Diese Formen werden im Beitrag genauer hinsichtlich ihrer Bedingungen betrachtet.

Nach einer Einführung in den aktuellen Forschungsstand sowie in die Fragestellung (Kap. 2) wird der theoretische Ansatz der Educational Governance vorgestellt, der Gelingensbedingungen organisationalen Lernens im Kontext spezifischer Governance erklärt (Kap. 3). Vor dem theoretischen Hintergrund werden die Themen der *Studierendenpartizipation* und des *Verhältnisses zu Hochschulleitungen* anhand der Verbundformen analysiert. Es zeigt sich, dass jede Form jeweils spezifische Herausforderungen, aber auch spezifischen Mehrwert hat (Kap. 4). Aufgrund der theoretischen und empirischen Ergebnisse zur Weiterentwicklung der Bildungsqualität in Verbundprojekten wird im Fazit angesprochen, welche Rolle die Hochschuldidaktik als eine beteiligte Akteurin dabei übernehmen könnte (Kap. 5).

2 Erkenntnisse zu Verbundprojekten

Zu Forschungsverbünden liegen Erkenntnisse aus der Hochschulforschung vor, die teilweise auch für lehrbezogene Verbundprojekte berichtet werden. Unterschiede zeigen sich bspw. in bildungsadministrativen Fragen im Kooperationsfeld Lehre und im Innovationsverständnis. So stellen Bosse und Würmseer (2020) in einem Überblick über Hochschulverbünde fest, dass „kooperative Lösungen für finanzielle Belange [...] sowie eine Passung in Bezug auf die zeitliche und administrative Organisation des Studiums“ (S. 23) entwickelt wurden. Auch Pasternack et al. (2017) verweisen auf eine effektive Ressourcenallokation in der Lehrorganisation als eine notwendige Voraussetzung für Bildungsqualität.

Gemeinsamkeiten beziehen sich auf Herausforderungen in drittmittelgeförderten Projekten wie Personalfuktuation, der Umgang mit Unvorhersehbarem und ungeplanten Verzögerungen in Projektverläufen (Rogovchenko & Rebenda, 2021). Relevant für unsere Fragestellung sind insbesondere Erkenntnisse zu Spannungsfeldern oder Konflikten in Verbundprojekten, weil sie auf die beteiligten Akteure und ihre unterschiedlichen Handlungslogiken verweisen, die für organisationales Lernen wesentlich sind (vgl. dazu Kap. 3). In einer Untersuchung der Zusammenarbeit von Akteu-

1 Im Folgenden werden sowohl Verbünde als auch ihre Teilprojekte als Verbundprojekte bezeichnet, es sei denn die differenzierte Bezeichnung ist inhaltlich erforderlich.

2 vgl. Tagungsprogramm (https://groups.uni-paderborn.de/dghd22/wp-content/uploads/2022/08/UPB_dghd_2022_Programm_online.pdf).

ren in Forschungsverbünden verwendet Hückstädt (2022) den Begriff „frenemies“³, um die Auswirkung von in Hochschulen etablierten Marktmechanismen wie der wettbewerbsbasierten Drittmittelförderung zu fassen. Konfliktpotenziale in Forschungsverbünden werden wie folgt systematisiert (Hückstädt, 2022; Hückstädt et al., 2022):

- Fairnessprobleme – fehlende Reziprozität von Aufwand und Ertrag der Zusammenarbeit
- Differenzprobleme – mangelnde Bereitschaft sich auf neue Perspektiven einzulassen
- Beziehungsprobleme – fehlendes Vertrauen in der Zusammenarbeit
- Kommunikationsprobleme – Mangel an transparenter, aktiver und umfassender Kommunikation
- Zielbindungsprobleme – mangelnde Zusammenarbeit über Teilprojekte hinweg und geringes Engagement in Bezug auf gemeinsame Ziele
- Gewissheitsprobleme – Mangel an regelmäßigen Fortschrittsbewertungen und unzureichende Vorbereitung auf Verzögerungen.

Hückstädt (2022) lokalisiert dieses Konfliktpotenzial auf der *individuellen Ebene* zwischen Forschenden, die versuchen, ihre Interessen in Marktbedingungen durchzusetzen und gleichzeitig zu kooperieren. Mitarbeiter:innen in koordinierender Funktion hätten die Möglichkeit diese Konflikte konstruktiv zu wenden (Hückstädt et al., 2022). Rogovchenko & Rebenda (2021) interpretieren ähnliche Interessenkonflikte auf einer *organisationalen Ebene*. In einer Analyse ihrer Erfahrungen im Kontext der Koordinierung eines internationalen hochschulübergreifenden Lehrentwicklungsprojektes interpretieren sie die Konflikte damit, dass die Beteiligten ihr jeweils unterschiedliches Wissen um die lokale Situation an den jeweiligen Hochschulstandorten einbringen.

Ein weiteres Konfliktfeld liegt auf einer dritten *organisationsübergreifenden Ebene*. Förderprogramme und Projekte zur Lehrentwicklung haben meist einen gesellschaftlich relevanten Anspruch an die Bildungsqualität, z. B. Förderprogramme zu Themen der Diversität und Inklusion. Während Forschungsprojekte ihre Erkenntnisse in der Forschungscommunity verhandeln, stellen lehrentwickelnde Projekte Hochschulen vor spezifische Herausforderungen an ihre Organisationsentwicklung, weil die Implementation von Bildungsinnovationen mit Veränderungen ihrer sozialen Praxis einhergeht (Bosse et al., 2020, S. 153). In einer Auswertung der Projektanträge der Lehre hoch N-Förderung analysieren Bosse et al. (2020) die Reichweite lehrbezogener Innovationen in Hochschulen, z. B. durch Veränderungen der Lehrformen oder durch hochschulweite Verständigung über gute Lehre. Sie stellen fest, dass sich Lehrinnovationen von Innovationen in Forschungsprojekten dadurch unterscheiden, dass eher „bestehende Produkte, Prozesse oder Handlungspraxen verändert, weiterentwickelt oder optimiert [...werden, d. h. es geht] überwiegend um schrittweise und weniger um disruptive Veränderungen“ (ebd., S. 138). In ihrem Fazit betonen sie, dass Lehrinnovationen „in Gesellschaft eingebettet und somit auf soziales Handeln angewiesen [sind]“ (ebd., S. 138). Hieraus begründen sie einen stärkeren Einbezug sozialer Praktiken in Hochschulorganisationen, um Veränderung im Bereich Lehre anzustoßen.

Ein weiteres Spannungsfeld liegt darin, dass auch unerwünschte Effekte zwischen Strukturanreizen der Förderpolitik und der Umsetzung in der lokalen Hochschulentwicklung auftreten können. Bosse et al. (2020) erklären eine beobachtete Gleichartigkeit von Projekten mit dem „Prinzip der mimetischen Isomorphie“ (ebd., S. 139), „welches darauf verweist, dass Modelle und Lösungen übernommen und nachgeahmt werden, die zu Weiterentwicklungen und innovativen Anpassungen führen können“ (ebd., S. 139). Magnus (2016) weist auf mögliche, nicht-intendierte Effekte von Strukturanreizen in wettbewerbsbasierten Förderprogrammen der Bildungspolitik durch allzu starre Förderrichtlinien hin. Die so erzeugte „Gleichartigkeit von Projektideen“ könnte z. B. innovative und nachhaltige Lösungsvorschläge zur Entwicklung der Bildungsqualität verhindern, weil sie nicht ins Förderschema passen.

3 Die Wortschöpfung verweist darauf, dass Personen gleichzeitig als *friends* und *enemies* betrachtet werden.

Magnus (2016) und Bosse et al. (2020) verweisen zudem auf die Frage der Nachhaltigkeit im Spannungsfeld zwischen geförderten Projekten und Veränderungen der grundfinanzierten Strukturen. Sie konstatieren, dass dauerhafte Lehrentwicklungen, zusätzlich zu Projektvorhaben, auf eine Organisationsentwicklung der gesamten Hochschule angewiesen sind. Auch Schmidt (2017) stellt in der „Qualitätspakt Lehre“-Programmevaluation fest, dass Projekte mit Anpassungs-, Veränderungs- oder Innovationsfunktion organisationale Entwicklungen erfordern.

In der Forschung zu Verbundprojekten werden Konfliktfelder, teilweise auch Lösungsstrategien berichtet, die bei der Implementation innovativer sozialer Praktiken in Studium und Lehre im Kontext lehrbezogener Hochschulentwicklung auftreten. Genannte Spannungsfelder sind:

- die Interessendifferenzen der beteiligten Akteure und deren Aushandlungsprozesse in Verbünden
- das Innovationspotenzial von Projekten innerhalb eines strukturgebenden Förderrahmens
- der gesellschaftspolitisch motivierte Anspruch an Bildungsqualität und standortspezifischer Bedarf von Hochschulorganisationen
- die Frage der Nachhaltigkeit von befristeten Projekten und die Implementation von Projektergebnissen in grundständigen Strukturen von Hochschulen.

Vor dem Hintergrund des anhaltenden Trends, Bildungsqualität an Hochschulen in Verbundprojekten zu entwickeln, stellt sich die Frage, welchen Beitrag das Format Verbundprojekt zur Entwicklung der Bildungsqualität leisten kann und welche Herausforderungen dabei auftreten. Dieser Frage gehen wir theoretisch anhand der Educational Governance Perspektive nach (Kap. 3) und empirisch anhand einer qualitativen Studie mit Verbundprojektbeteiligten (Kap. 4).

3 Educational Governance in Verbundprojekten

Aus der Forschung ist bekannt, dass die Entwicklung von Bildungsqualität die Veränderung sozialer Praxis im Bereich Studium und Lehre im Rahmen einer Organisationsentwicklung erfordert, wenn sie nachhaltig sein soll (Kap. 2). Der Educational Governance-Ansatz definiert organisationales Lernen als einen Prozess, der die Veränderung sozialer Praxis in Bildungskontexten fokussiert, aber von spezifischen Rahmenbedingungen der Steuerung abhängig ist. Als Governance oder Steuerung wird „das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen im Bildungswesen“ (Maag Merki & Altrichter, 2015, S. 396) bezeichnet. Begrifflich wird diese Steuerung oder Governance anhand von Akteurskonstellationen und deren Handlungskoordinationen im Mehrebenensystem einer Organisation gefasst, um „Fragen von Regelung und Strukturbildung in komplexen sozialen Strukturen“ (Altrichter, 2018, S. 444) bearbeiten zu können. Sowohl Hochschulorganisationen als auch Verbundprojekte können als eine solche komplexe soziale Struktur definiert werden, in der unterschiedliche Aufgaben und Zielsetzungen in unterschiedlichen Akteurskonstellationen bearbeitet werden, wobei die Akteure jeweils eigene Handlungslogiken einbringen.

Aus organisationspädagogischer Perspektive hängt das Gelingen eines Verbundprojektes u. a. davon ab, ob eine hochschul- oder verbundübergreifende *geteilte Verantwortung*⁴ für das *gemeinsame Bildungsanliegen* entwickelt werden kann. Konzeptionell sind dafür zwei Aspekte relevant, die *Governance* von Verbundprojekten aus organisationspädagogischer Perspektive und die Veränderung von Lehr-Lernkulturen und sozialen Strukturen der Hochschulen durch *organisationales Lernen*. Im Folgenden werden relevante Aspekte beider theoretischer Konstrukte erläutert.

4 *Geteilte Verantwortung* bedeutet, dass alle Akteure der Organisation sich den gemeinsamen Zielen verpflichtet fühlen und die Verantwortung für die Zielerreichung innerhalb ihres Aufgabengebietes übernehmen.

3.1 Umgang mit widersprüchlichen Handlungslogiken im Mehrebenensystem Hochschule

Das organisationspädagogische Konstrukt des *Mehrebenensystems* sensibilisiert für differierende Handlungslogiken unterschiedlicher kollektiver Akteure, die zwischen und innerhalb der organisationalen Ebenen einer Hochschule interagieren (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 68). Auf der Ebene des alltäglichen Lernens und Lehrens – der *Mikroebene* – wird „die systemspezifische Leistung der Hochschulbildung in der Interaktion von [...] Lehrenden und Studierenden hergestellt“ (Merkt et al., 2021, S. 445). Entscheidungen über die strukturellen Rahmenbedingungen der Mikroebene werden auf der *Meso-* und *Makroebene* getroffen. Als *Mesoebene* wird die innerorganisationale Ebene der Hochschulleitungen, des Senats und der Gremien definiert, auf der Entscheidungen über Ressourcen und Regelungen im Bereich Studium und Lehre getroffen werden. Auf der *Makroebene*, auch als strukturgebende Ebene bezeichnet, lassen sich Rahmenbedingungen wie Förderprogramme und gesetzliche Vorgaben verorten.

Strukturanreize in Form von Förderprogrammen der Bildungspolitik, d. h. der *Makroebene*, können zu „primär legitimatorisch begründete[n] Übernahmen“ (Bosse et al., 2020, S. 139) von Zielformulierungen führen. Sie können aber auch Impulse für eine Lehr- und Hochschulentwicklung setzen, wenn sie auf der *Mesoebene* rekontextualisiert werden (Magnus, 2019). Ebenso lassen sich Impulse der *Mikroebene*, bspw. aufgrund von spezifischem Bedarf nachzeichnen, die auf der *Mesoebene* aufgegriffen werden. Verbundprojekte haben nur einen vermittelten Einfluss auf innerorganisationale Entwicklungen von Hochschulen, da sie ja nicht an deren Entscheidungsprozessen beteiligt sind. Die Frage ist, ob und wie sich von außen gesetzte Ziele und ihre Handlungslogiken, in diesem Fall eine an bildungstheoretischen Werten orientierte Handlungslogik eines Verbundes, innerorganisational durchsetzen und etablieren.

Eine nachhaltige Implementation von Bildungszielen eines Verbundprojektes in den Partnerhochschulen setzt voraus, dass die Partnerhochschulen die *geteilte Verantwortung* dafür übernehmen, dass das in den Zielen formulierte *gemeinsame Anliegen*, also der *common cause* (Axel, 2020) übernommen wird. Das Anliegen des Verbundprojektes muss auf der *Mesoebene* der jeweiligen Partnerhochschulen Eingang finden und mit hochschulinternen Anliegen verhandelt werden, damit es bei Entscheidungen zur *Mikroebene* berücksichtigt werden kann.

Der Ansatz der Educational Governance geht davon aus, dass kollektive Akteure in unterschiedlichen Akteurskonstellationen auf der *Meso-* und der *Mikroebene* einer Hochschule interagieren. Mitglieder der Hochschulleitung, der Rechtsabteilung, der Studierendenvertretung oder der Hochschuldidaktik verfolgen aufgrund ihrer Funktionen unterschiedliche Handlungslogiken. Diese sind teilweise widersprüchlich, sodass es bei Entscheidungsprozessen zu Konflikten kommt. Aus praxistheorie-inspirierter Perspektive wird diese Zusammenarbeit auch als *konfliktbehaftete Kooperation/Zusammenarbeit*⁵ (*conflictual cooperation/collaboration*: Axel, 2020; Hojholt & Larsen, 2021) beschrieben. Mit diesem Begriffspaar wird betont, dass *Konflikte* genuiner Bestandteil der Kooperation von kollektiven Akteuren sind. Entscheidend für die Qualitätsentwicklung ist der Umgang damit. *Konflikte* können strategisch gelöst werden, indem je nach Machtkonstellation die Entscheidung gemäß der Handlungslogik eines Akteurs getroffen wird. Stensaker (2018) vermutet, dass lehrbezogene Entscheidungen aufgrund der dominierenden New Public Management-Logik in Hochschulen zu einem Verlust an Bildungsqualität führen, da diese hierarchische und effizienz-orientierte Governance-Form eine Kultur etabliert, die Community-basierte Ansätze und damit *organisationales Lernen* verhindert. Mit dem Begriff des *cultural work* beansprucht er deshalb für hochschuldidaktische Tätigkeit eine strategische Funktion in der Organisationsentwicklung. Gemäß des Konstrukts der Organisationspädagogik kann *organisationales Lernen* nur dann stattfinden, wenn kollektive Akteure in unterschiedlichen Konstellationen bereit sind, ihre Handlungslogiken, d. h. auch die damit verbundenen Überzeugungen, Normen und Machtpositionen zur Diskussion zu stellen und aus den

5 Conflictual cooperation bzw. conflictual collaboration: Beides wird auf Englisch verwendet.

Handlungslogiken der anderen und ihrer Wirkungen auf die Organisation zu lernen. Erst auf dieser Basis können *gemeinsame Anliegen* und *geteilte Verantwortungsübernahmen* entstehen, die auch längerfristig Bestand haben.

3.2 Kultur- und Strukturentwicklung als organisationaler Lernprozess

Im hochschuldidaktischen Diskurs zu Lehrinnovationsprojekten wird primär der Bereich der Kulturentwicklung als notwendige Voraussetzung für Bildungsentwicklung adressiert (vgl. Ruge & Merkt, im Druck). In einer Untersuchung zu *Communities of Practice* als Modell der hochschuldidaktischen Weiterbildung kommen Mårtensson und Roxå (2014) zu dem Schluss, dass damit eine Lehrkulturentwicklung unterstützt werden kann. Auch Rose et al. (2020) beschreiben, dass die gemeinsamen sozialen Praktiken und der Austausch darüber in einem befristeten Lehrentwicklungsprojekt zu *organisationalem Lernen* und einer hochschulweiten Kulturentwicklung geführt haben. Insbesondere kooperative, implizite und situierte Wissensformen entstehen in Community-basierten Ansätzen, gehen aber durch Personalfuktuation aufgrund befristeter Projekte wieder verloren, wenn sie nicht strukturell verankert werden (vgl. Ruge & Merkt, im Druck).

Theorien sozialer Praktiken (vgl. Giddens, 1997; Reckwitz, 2003) erklären, welches die Mechanismen dieser Dualität zwischen sozialer Ordnung und gelebten Praktiken sind. Die soziale Ordnung, durch welche die Handlungskoordinationen und Regelungsstrukturen definiert werden, wird in sozialen Praktiken reproduziert, aber auch verändert. Soziale Ordnungen und gelebte Praktiken können sich gegenseitig einschränken, wenn sie nicht aufeinander abgestimmt sind, oder führen zu Veränderungen, wenn sie aufeinander bezogen werden. Die Wechselwirkung zwischen sozialer Ordnung und gelebten Praktiken ist ein dynamischer Prozess. Das heißt, dass auch die nachhaltige Implementation von Bildungsinnovationen davon abhängt, wie die Kulturentwicklung und ihre Verankerung in der sozialen Ordnung aufeinander bezogen werden.

Der Educational Governance-Ansatz liefert ein Modell, wie sich diese Wechselwirkung in Organisationen als *organisationales Lernen* vollzieht. Altrichter (2018) verweist darauf, dass strukturelle Reformen eine Neuausrichtung der Handlungskoordination zwischen den jeweiligen Akteuren mit sich bringen (ebd., S. 446). Während sich die Kulturentwicklung auf der *Mikroebene* von Hochschulen in veränderten sozialen Praktiken des Lehrens und Lernens vollzieht, werden Entscheidungen über die Rahmenbedingungen dieser sozialen Praktiken auf der *Mesoebene* getroffen. Es sind formale Strukturen wie Organisationsstrukturen, Ordnungen, Regelungen, Sanktionen oder formalisierte Prozesse, die die Rahmenbedingungen festlegen. Über sie wird in formalisierten Gremien und definierten Prozessen entschieden.

Welche Akteure der Hochschule an diesen Entscheidungen beteiligt werden, wird über die Gremienzusammensetzung entschieden, die in Satzungen und Ordnungen festgelegt ist. Wie jedoch die Stimme der jeweiligen Akteure in einem Gremium berücksichtigt wird, also welche Akteure auf Entscheidungen Einfluss nehmen können, hängt zusätzlich von der Kooperations- und Partizipationskultur ab, die in der jeweiligen Hochschule gelebt wird (vgl. Freitag et al., 2020).

4 Organisationales Lernen in lehrbezogenen Verbundprojekten

In bildungstheoretischen Positionen wird die Mitbestimmung der Lernenden über Lernprozesse und über die Gestaltung der Lernumgebung als ein wesentliches Qualitätskriterium von Lernen definiert (Faulstich & Zeuner, 1999). Akteure, die in Hochschulorganisationen einen Bildungsbedarf aus Lernendenperspektive oder eine bildungsorientierte Handlungslogik in die Organisationsentwicklung einbringen können, sind die Studierenden und Mitarbeitende aus (Verbund-)Projekten mit einem definierten bildungsorientierten Ziel. Um das Wirkpotenzial der Handlungslogiken dieser beiden kollektiven Akteure zu rekonstruieren, wurde das Datenmaterial auf die Beteiligung und auf Konfliktlinien dieser beiden Akteure in spezifischen Akteurskonstellationen ausgewertet. Nach einer Einführung in das Forschungsdesign werden zentrale Ergebnisse der Analyse referiert.

4.1 Forschungsdesign

Der Zusammenhang von Verbundprojekten und der Qualitätsentwicklung von Hochschulbildung wurde mit einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsansatz mittels zehn narrativer Interviews mit Projektbeteiligten aus drei exemplarisch ausgewählten Verbundprojekten erhoben, die sich in ihrer inhaltlichen Ausrichtung und der Anzahl der beteiligten Standorte unterscheiden. Die Interviewstudie wurde durch Dokumentenanalysen ergänzt. Im Sample sind verschiedene Verbundkonstellationen und Akteure der jeweiligen Partnerhochschulen vertreten. Die Methodik der Datenerhebung, -auswertung und -interpretation orientierte sich an der Grounded-Theory-Methodologie (Mey & Mruck, 2011). Die offene Kodierung der Interviews erfolgte zunächst getrennt durch beide Autorinnen. In Auswertungs- und Interpretationssitzungen wurden im Team induktive Kategorien gebildet, die zu sensibilisierenden Konzepten zusammengeführt wurden. Sie dienen als „kategorialer Rahmen für die Interpretation, Beschreibung und Erklärung der empirischen Welt“ (Kelle, 2011, S. 249) und bilden die Grundlage für die Theoriegenerierung.

4.2 Institutionelle Anbindung von Verbundprojekten in Partnerhochschulen

Bereits Clegg (2003) weist darauf hin, dass der Möglichkeitsraum hochschuldidaktischer Aktivitäten von der institutionellen Anbindung der jeweiligen Einrichtung abhängt. Auch der Einfluss von Verbundprojekten auf ihre Partnerhochschulen hängt davon ab, wie die Mitarbeitenden auf den Schnittstellen an den Partnerhochschulen institutionell angebunden sind. Aufgrund der Sichtung von Verbundprojekten im Kontext des Samplings wurden von den Autorinnen idealtypisch zwei Formen unterschieden, die unterschiedliche Adressierungen aufweisen: *wissenschaftsorientierte* und *praxisentwickelnde Verbundprojekte*. *Wissenschaftsorientierte Verbundprojekte* sind in den jeweiligen Fachbereichen oder Fakultäten angesiedelt und fokussieren eher ihre jeweiligen Fachkulturen als Zielsysteme eines Entwicklungsprozesses. *Praxisentwickelnde Verbundprojekte* sind an Stabsstellen und/oder in zentralen Einrichtungen angesiedelt und zielen eher auf Prozesse der Organisationsentwicklung in den jeweiligen Hochschulen ab. Zudem werden in lehrbezogenen Projekten unterschiedliche Wirkungslogiken beschrieben, die von den beteiligten Akteuren als adressierbar aufgefasst werden. So finden sich sowohl Logiken, die die jeweiligen Fachkulturen als Zielsysteme auffassen (Arndt & Ladwig, 2021), als auch solche, die eine Organisationsentwicklung der jeweiligen Hochschulen anstreben (Merkt et al., 2020).

Anhand der induktiv gebildeten Kategorien (Kap. 4.1) der *Studierendenpartizipation* und dem *Verhältnis lehrbezogener Verbundprojekte zur Hochschulleitung* wird im Folgenden aufgezeigt, welche Unterschiede die institutionelle Anbindung dieser beiden Akteure in den genannten Verbundtypen – wissenschaftsorientiert und praxisentwickelnd – aufweisen. Deutlich werden die Unterschiede insbesondere anhand der in den Interviews berichteten Konflikte, bzw. der zugestandenen Mitbestimmung, die die beiden Akteure erfahren.

4.3 Studierendenpartizipation

Die Partizipation von Lernenden an der Gestaltung der Lehre ist ein theoretischer Anspruch der Erwachsenenbildung an Bildungsqualität (Faulstich & Zeuner, 1999). Die Studierendenschaft ist folglich ein zu beteiligender Akteur bei der Gestaltung von Studium und Lehre. In der Datenauswertung zeigten sich unterschiedliche Umgangsweisen der beiden Verbundtypen mit der Studierendenpartizipation, die sowohl die formale Struktur als auch die gelebte Kultur betreffen (vgl. Kap. 3.2).

Da *wissenschaftsorientierte Verbundprojekte* an Fachbereichen oder Fakultäten angesiedelt sind, orientieren sie sich an der Gremienstruktur von Hochschulen als Teil der akademischen Selbstverwaltung. Auch in den Gremien des Verbundprojektes wird der Studierendenschaft⁶ das formale Recht auf eine gewählte Vertretung mit Stimmrecht zugestanden:

6 Die folgenden zwei Aussagen stammen von einer/einem Projektmitarbeiter:in, der/die bereits als Student:in im Verbund beteiligt war.

[M]an ist insofern als Student privilegiert in Führungsstrichen als, dass man Stimmrecht hat. Das haben ja nicht alle Mitglieder dort, es gibt ja auch sehr viele (.) in irgendeiner Form als beratende Mitglieder anwesende (.) Menschen. [... Es] ist halt eine Universitätsstruktur, die da weiter abgebildet wird und nichts, was #VERBUND# sich so ausgedacht hat. (I:10, Pos. 205–221)

Wie das folgende Zitat illustriert, ist jedoch auch die gelebte Kultur relevant für die Wirkmacht der Studierenden als kollektiver Akteur. Es wird auch dafür gesorgt, dass die gewählten Studierenden kompetent sind und sich einbringen können:

Und da kann ich vielleicht jetzt noch mal lobend zum #VERBUND# sagen, [...] dass es doch sehr gut organisiert ist [...] und eigentlich auch darauf geachtet wird, dass die Studierenden (..) entsprechend gewählt werden [...] dafür zu sorgen, dass die Studierenden da Vertreter wählen und dass geeignete Vertreter auch gefunden und identifiziert werden. Da kann man nicht erwarten, dass diese Organisation aus den/ von den Studierenden herauskommt, weil warum sollten sich Studierende insgesamt an der Uni für #VERBUND# interessieren? (I:10, Pos. 225)

Praxisentwickelnde Verbundprojekte sind dagegen an Stabsstellen oder zentralen Einrichtungen, also nah an der Hochschulleitung angesiedelt. In diesem Kontext sind Studierendenvertretungen nicht üblich. Hier wurden in den Interviews Widerstände in den jeweiligen Hochschulen thematisiert. Das folgende Zitat verweist darauf, dass die Hochschulleitungen der Partnerhochschulen des Verbundes erst noch akzeptieren müssen, dass die Studierendenschaft als relevanter Akteur auch ein formalisiertes Mitspracherecht braucht. Ergänzt werden muss an dieser Stelle, dass aus den Interviewdaten hervorgeht, dass der Verbundantrag die Studierendenpartizipation als eines seiner Ziele definiert hatte:

[...] und es waren auch Studierende an der Evaluation unseres [...] Projektes beteiligt [...] Das hat eigentlich ziemlich gut funktioniert. Und jetzt in unserem äh neuen Projekt [...] ist] studentische Partizipation auch ein großes Thema inhaltlich. Was aber für mich auch bedeutet, ich muss es auch organisational // äh etablieren. Weil sonst (.) predigen wir ja Sachen, die wir selber nicht praktizieren.“ (I:1, Pos. 248–258)

Eine im Datenmaterial geäußerte Strategie ist, zur Stärkung dieses Anliegens auf eine schrittweise Kulturentwicklung zu setzen, indem die Studierendenschaft sukzessive stärker in Entwicklungsprozesse eingebunden wird. Ebenso zeigt sich diese schrittweise Kulturentwicklung mit Gerichtetheit auf mehr Studierendenpartizipation im Einbezug und Austausch mit bestehenden Strukturen:

„[Wir sind] in einem ständigen Austausch [] mit einzelnen ähm (.) Stu/ also Studierendenparlamenten oder auch Fachschaftsgruppen.“ (I:1, Pos. 232–234)

4.4 Verhältnis zu Hochschulleitungen

Eine Befragung von Hochschulleitungen in Deutschland zeigt, dass die Anerkennung hochschuldidaktisch Tätiger als relevanter kollektiver Akteur in der Mitgestaltung der Rahmenbedingungen von Studium und Lehre nicht selbstverständlich ist, sondern von der jeweiligen Einstellung der Verantwortlichen für Hochschuldidaktik in der Hochschulleitung abhängt (Merkt et al., 2022). Eine Herausforderung besteht darin, dass die Verantwortlichen in der Hochschulleitung, meist Vizepräsident:innen oder Prorektor:innen für Studium und Lehre, aufgrund des gewählten Amtes häufiger wechseln und nicht zwingend hochschuldidaktische Erfahrungen oder Kenntnisse mitbringen (ebd.). Das Potenzial des Verbundprojektes, Veränderungen in den Partnerhochschulen zu bewirken, hängt jedoch entscheidend von der gelingenden Kooperation mit der Hochschulleitung ab, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„[W]enn man da natürlich die Situation hat, dass ähm (..) dann Hochschulleitungen zum Beispiel wechseln, [...] Da ist natürlich eine neue Hochschulleitung auch erst mal ganz oben auf der Agenda. [...] Jetzt muss ich erst mal verstehen, wie die ticken, wie die arbeiten [...] So eine neue Hochschulleitung hat ja erst mal ganz andere Aufgaben. Und dann braucht es zum Beispiel immer eine Zeit, die auch mit rein-

zuholen und da auch den richtigen Moment abzapfen. [...] Wann haben die sich in ihre Hochschulbelange so eingearbeitet, dass sie aber auch Zeit haben, äh sich mit dem #VERBUND# und dass das #VERBUND# (.) ein Dienstleister für sie ist. Aber dass manche Sachen wir eben auch Standards haben [...] Und ich erst mal erklären muss so, nein, zu dem Thema können wir eigentlich nichts anbieten, weil das ist nicht Hochschuldidaktik.“ (I:1, Pos. 346–354)

In diesem Interviewausschnitt wird das Konfliktpotenzial deutlich, das in der Kooperation des/der Verbundkoordinator:in mit einer neu gewählten Hochschulleitung steckt. Für die/den Interviewpartner:in ist die Herstellung einer konstruktiven Zusammenarbeit mit der neuen Hochschulleitung von höchster Priorität, während sie/er davon ausgeht, dass die neue Hochschulleitung zunächst andere Prioritäten setzt. Die Äußerung „verstehen, wie die ticken, wie die arbeiten“ kann dahingehend interpretiert werden, dass die/der Interviewpartner:in sich mit der Handlungslogik des Akteurs Hochschulleitung auseinandersetzt, um Konfliktpotentiale antizipieren und Aushandlungsprozesse entsprechend gestalten zu können. In der letzten Passage wird ein konkretes Konfliktfeld angesprochen. Das Verbundprojekt agiert einerseits als Dienstleister für die Organisation Hochschule, muss andererseits hochschuldidaktischen Standards genügen, wodurch es zu einer professionellen Abgrenzung gegenüber dem Akteur Hochschulleitung kommt. Der Interviewausschnitt kann als Hinweis darauf interpretiert werden, mit dem Akteur Hochschulleitung eine *geteilte Verantwortungsübernahme* (vgl. Kap. 3) zu erreichen.

Ein:e Interviewpartner:in aus einem *wissenschaftsorientierten Verbundprojekt* stellt das Verhältnis des Verbundprojekts zur Hochschulleitung eher als eine verbund-externe Kooperation mit einem anderen Akteur dar.

„[E]s war gar nicht so leicht, weil jede Hochschule nur einen Verbundantrag stellen darf, oder beteiligt sein darf, bei einem, was heißt, als einzelne[:r] kleine[:r] #Wissenschaftler:in# hast du da eigentlich kaum eine Chance zu sagen, ich, äh/ ich würde den gerne stellen. Weil, ähm, die Hochschule da wahrscheinlich ganz eigene Ideen hat. Ähm, aber wir haben das gemacht. Wir haben uns sehr schnell den Präsidien angedient und haben also proaktiv gesagt, [...] lass uns bitte diesen/ diesen Antrag ausarbeiten für die Hochschule. (...) Und das hat geklappt. [...] wir waren routiniert in der Außendarstellung und haben da Sachen übernehmen können. Und dann haben wir da ein Dokument zusammengehauen, an die Hochschulleitungen geschrieben.“ (I:6, Pos. 25)

Die geschilderte Situation beschreibt eine Konstellation, in der eine potenzielle Konkurrenz zu anderen Anliegen in der Hochschule besteht. Die Hochschulleitung übernimmt hier eine *gatekeeper*-Funktion, weil sie darüber entscheidet, welche Hochschulmitglieder in der jeweiligen Partnerhochschule des Verbundprojektes einen Antrag stellen dürfen.

Deutlich wird in den Daten, dass sich das Abhängigkeitsverhältnis von Hochschulleitungen in *praxisentwickelnden* und *wissenschaftsorientierten Verbundprojekten* unterschiedlich darstellt. Während Mitarbeitende in *praxisentwickelnden Verbundprojekten* meist in einem Dienstverhältnis zu einer Hochschulleitung stehen, sind die Mitarbeitenden bzw. Projektbeteiligten *wissenschaftsorientierter Verbundprojekte* eher in Fakultäten oder Fachbereichen angebunden. Die personale Abhängigkeit ist in *praxisentwickelnden Verbundprojekten* durch das direkte Dienstverhältnis mit der Hochschulleitung größer als in *wissenschaftsorientierten Verbundprojekten*, die in Fachbereichen oder Fakultäten angestellt sind. Andererseits ist das Einflusspotenzial der *praxisentwickelnden Verbundmitarbeitenden* auf die *Mesoebene* der Hochschulleitung und damit auf die Organisationsentwicklung der Hochschule direkter, während der Einfluss der *wissenschaftsorientierten Verbundmitarbeitenden* eher auf einen Fachbereich oder eine Fakultät beschränkt, dafür aber dichter an der *Mikroebene* des alltäglichen Lehrens und Lehrens angesiedelt ist.

Die Unterschiede zeigen sich auch in den Strategien, mit denen die Verbundprojekte ihren Einfluss auf die Organisation Hochschule gestalten. Während es im Beispiel des *praxisentwickelnden Verbundprojektes* eher um die Verhandlung des gemeinsamen Anliegens zur *geteilten Verantwortungsübernahme* geht, d. h. um Kultur- und Organisationsentwicklung, wird im Beispiel des *wissenschafts-*

orientierten Verbundprojektes das Ziel des Erlangens von Drittmittelressourcen zur Entwicklung der Fachkultur in der Disziplin verfolgt.

Diese Befunde liefern nur Hinweise darauf, welche durch die jeweilige Governance vorgegebenen Rahmenbedingungen *organisationales Lernen* ermöglichen oder erschweren. Je nach Verbundtyp, *praxisentwickelnd* oder *wissenschaftsorientiert*, stellen sich die Schnittstellen zu relevanten Akteuren oder Ebenen der Hochschulorganisation und die Partizipations- und Umgangskultur in entscheidungsrelevanten Gremien unterschiedlich dar.

5 Fazit: Lehrbezogene Verbundprojekte zur Entwicklung von Bildungsqualität

Welchen Beitrag kann das Format lehrbezogener Verbundprojekte zur Entwicklung der Bildungsqualität leisten und welche Herausforderungen treten dabei auf? Der theoretische Hintergrund der Educational Governance verweist darauf, dass die Entwicklung der Bildungsqualität auf der *Mikroebene* des Lehrens und Lernens in Hochschulen davon abhängt, (1) ob eine bildungsorientierte Handlungslogik auf der *Mesoebene* der Hochschule, also in entscheidungsrelevanten Gremien Eingang findet, (2) ob der Governance-Typus der jeweiligen Hochschule einen konstruktiven Umgang mit Konflikten und Widerständen erlaubt, d. h. die Akteurskonstellationen und die Kommunikationskultur das Aushandeln gemeinsamer Ziele, geteilter Verantwortung und Absprachen über die Aufgabenverteilung erlaubt, (3) ob die relevanten Akteure, z. B. die Studierendenschaft an Entscheidungsprozessen auf der *Mesoebene* aktiv beteiligt ist und (4) ob die Schnittstellen zwischen Verbundprojekt und Partnerhochschulen so gestaltet sind, dass Organisationsentwicklung an den Partnerhochschulen durch Verbund-Mitarbeitende unterstützt werden kann.

Welche Rolle kann die Hochschuldidaktik als ein an Verbundprojekten beteiligter Akteur dabei übernehmen? Die Hochschuldidaktik hat das Potenzial, (1) eine bildungsorientierte Handlungslogik zu vertreten und (2) Verbundprojekte durch Ansätze, die *organisationales Lernen* im Sinne einer Organisationsentwicklung in den Partnerhochschulen fördern (vgl. Ruge & Merkt, im Druck), zu unterstützen und zu begleiten. Voraussetzung dafür ist, dass sie als ein kollektiver Akteur mit bildungsorientierter Handlungslogik in Hochschulen anerkannt und entsprechend auf der *Mesoebene* eingebunden wird und dass es ihr gelingt, die dafür notwendige individuelle und kollektive Professionalität zu erreichen.

Anmerkungen

Das Forschungsvorhaben NetKoop – Erfolgsfaktoren für Netzwerke zur Hochschulentwicklung: Governancemodelle und soziale Praxis interdisziplinärer Kooperation wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Die Ergebnisse dieses Beitrags stammen aus dem Teilvorhaben: Intraorganisationale Educational Governance in Netzwerken (FKZ: 16PH20007A-C). Wir danken allen Interviewpartner:innen für ihre Unterstützung unseres Forschungsvorhabens und unserer wissenschaftlichen Hilfskraft Michelle Karbaum für Recherchen und Korrektur.

Literatur

- Altrichter, H. (2018). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 443–454). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_39
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational governance* (S. 55–103). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Arndt, C. & Ladwig, T. (2021). Transferfaktor Fachdisziplin. Empirische Erkenntnisse aus dem Projekt BRIDGING. In U. Schmidt & K. Schönheim (Hrsg.), *Transfer von Innovation und Wissen – Gelingensbedingungen und Herausforderungen* (S. 145–164). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33667-7_8
- Axel, E. (2020). Distributing resources in a construction project: Conflictual co-operation about a common cause and its theoretical implications. *Theory & Psychology*, 30(3), 329–348. <https://doi.org/10.1177/0959354320919501>
- Bosse, E. & Würmseer, G. (2020). *Hochschulverbünde: Ein aktueller Überblick zu Rahmenbedingungen, Organisation, Herausforderungen und Erfolgsfaktoren lehrbezogener Zusammenarbeit*. HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V.
- Bosse, E., Würmseer, G. & Krüger, U. (2020). Lehrentwicklung als organisationaler Veränderungsprozess. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(4), 135–156.
- Clegg, S. (2003). Problematising Ourselves: Continuing Professional Development in Higher Education. *International Journal for Academic Development*, 8(1), 37–50.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Freitag, K., Lippold, S. & Schmohr, M. (2020). Auf uns hört ja keiner! Wie kann die Rolle der Hochschuldidaktik in der Organisation Hochschule erfolgreich gestaltet werden? – Ein Werkstattbericht. *die hochschullehre*, 6(1), 587–595. <https://doi.org/10.3278/HSL2049W>
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (3. Aufl.). Campus Verlag.
- Højholt, C. & Larsen, M. R. (2021). Conflicts, situated inequality and politics of everyday life. *Culture & Psychology*, 27(4), 591–611. <https://doi.org/10.1177/1354067X21989950>
- Hückstädt, M., Janßen, M., Oberschelp, A., Wagner, N., Weinmann, C. & Winde, M. (2022). *Forschungskoope-ration im Verbund. Future Lab: Kooperationsgovernance – Diskussionspapier 2022* (6). Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V.
- Hückstädt, M. (2022). Coopetition between frenemies – interrelations and effects of seven collaboration problems in research clusters. *Scientometrics*, 127(9), 5191–5224. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04472-w>
- Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded Theory. In G. Mey & K. Muck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl., S. 235–260). VS Verlag Springer.
- Maag Merki, K. & Altrichter, H. (2015). Educational Governance. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107(4), 396–410.
- Magnus, C. D. (2019). Rekontextualisierung als Konzept zur Erweiterung der analytischen Perspektive und der forschungspraktischen Operationalisierung von Educational Governance. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 99–122). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_6
- Magnus, C. D. (2016). Der Qualitätspakt Lehre – Möglichkeiten und Grenzen einer Verbesserung von Studienbedingungen und Lehre durch Wettbewerb. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/238518/der-qualitaetspakt-lehre-moeglichkeiten-und-grenzen-einer-verbesserung-von-studienbedingungen-und-lehre-durch-wettbewerb/>
- Mårtensson, K. & Roxå, T. (2014). Promoting learning and professional development through communities of practice. *Perspectives on Pedagogy and Practice*, 5, 1–21.
- Merkt, M., Lequy, A., Herzog, M., Ding, Y. & Wetzel, C. (Hrsg.) (2020). *Organisationsentwicklung in der Hochschullehre*. wbv Publikation.
- Merkt, M., Knauf, A. K., Preiß, J., Kraut, M. & Schulze, K. (2021). Professionalisierungsprozesse hochschuldidaktisch Tätiger – ein theoretisches Rahmenmodell. *die hochschullehre*, 7(1), 436–450. <http://doi.org/10.3278/HSL2137W>
- Merkt, M., Rüther, J., Knauf, A.-K., Preiß, J. & Schulze, K. (2022). Ergebnisse der Online-Umfrage „Die Perspektive von hochschuldidaktisch Verantwortlichen auf Hochschuldidaktik – eine deutschlandweite Befragung des BMBF-Projekts HoDaPro“. <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/laufende-projekte/hodapro/ergebnisbericht-hodapro-umfrage.pdf>
- Mey, G. & Muck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Muck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl., S. 11–48). VS Verlag Springer.
- Pasternack, P., Schneider, S., Trautwein, P. & Zierold, S. (2017). *Ausleuchtung einer Blackbox: die organisatorischen Kontexte der Lehrqualität an Hochschulen*. Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.

- Rogovchenko, Y. & Rebenda, J. (2021). Origins and Implementation of the Project. In I. Gómez-Chacón, R. Hochmuth, B. Jaworski, J. Rebenda, J. Ruge & S. Thomas (Hrsg.), *Inquiry in University Mathematics Teaching and Learning: The PLATINUM Project* (S. 73–89). Masaryk University Press. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9983-2021-5>
- Rose, A. L., Dee, J. & Leisyte, L. (2020). Organizational learning through projects: a case of a German university. *The Learning Organization* 27(2), 85–99. <https://doi.org/10.1108/TLO-11-2018-0200>
- Ruge, J. & Merkt, M. (im Druck). Das Potential Community-basierter Ansätze als hochschuldidaktische Praxis zur Förderung organisationalen Lernens in Hochschulen.
- Schmidt, U. (2017). Steuerungs- und Governancestrukturen für Entwicklungsprojekte und die Rolle der Evaluation und wissenschaftlichen Begleitung. In A. Hanft, F. Bischoff & S. Kretschmer (Hrsg.), *Hochschulsteuerung. Perspektiven aus der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre*. KoBF Working Paper.
- Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 274–285. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322>
- Stiftung Innovation in der Hochschullehre (2021). Geförderte Projekte. <https://stiftung-hochschullehre.de/projektfoerderung/hochschullehre-durch-digitalisierung-staerken/gefoerderteprojekte/>
- Urban, D. & Meister, D. M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 104–123.
- Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing identities in higher education: The rise of third space professionals*. Routledge.

Autorinnen

Johanna, Ruge. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Heidelberg School of Education, Heidelberg, Deutschland; Orchid-ID: 0000-0001-9993-7300; Email: ruge@heiedu.ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Marianne Merkt. Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Hamburg, Deutschland; E-Mail: marianne.merkt@uni-hamburg.de



Zitiervorschlag: Ruge, J. & Merkt, M. (2024). Organisationales Lernen durch lehrbezogene Verbundprojekte. Gelingensbedingungen und Herausforderungen aus hochschuldidaktischer Sicht. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2421W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



Verbesserung der Strategien für digital gestütztes Lernen und Lehren in der Hochschulbildung durch institutionelle DELT-Self-Assessments

Ergebnisse des Projekts DIGI-HE

ULF-DANIEL EHLERS & NICOLE GEIER

Zusammenfassung

Die COVID-19-Pandemie zwang Hochschulen weltweit zu einer abrupten Umstellung auf Distanzlehre, die sich zumeist als Emergency Remote Teaching (ERT) entpuppte, wobei bekannte Lehrinterventionen aus dem Präsenzunterricht in virtuelle Räume übertragen wurden, anstatt Lehre durch die strategische Implementierung digital gestützter Lehr- und Lerninterventionen (digitally enhanced learning and teaching, DELT) nachhaltig zu verändern. Genau diese Transformation ist jedoch notwendig, um das „digitale Ökosystem im europäischen Bildungsraum“ zu stärken (Europäische Union, 2020). Ziel der Initiative DIGI-HE ist, Hochschulen dabei unterstützen, ihren Reifegrad im Bereich DELT festzustellen, zu reflektieren und anschließend institutionelle Strategien zu entwickeln. Der vorliegende Beitrag konsolidiert die Ergebnisse der DIGI-HE-Initiative, indem er auf ausgewählte Self-Assessment-Instrumente fokussiert und beschreibt, welche Vor- und Nachbereitungen von Self-Assessments zur nachhaltigen Verankerung von DELT beitragen können, inwiefern Abstimmungen mit hochschulinternen Anspruchsgruppen und (internationale) Partnerschaften mit anderen Hochschulen diesen Prozess beeinflussen und welche Implikationen für die (Weiter-)Entwicklung von Curricula und Prüfungskultur davon abgeleitet werden können.

Schlüsselwörter: DELT; Digitalisierungsstrategien; digital education ecosystem; DIGI-HE

Improving digitally enhanced learning and teaching strategies in higher education through DELT-self-assessments

Results from the DIGI-HE project

Abstract

The COVID-19 pandemic forced higher education institutions (HEIs) worldwide to abruptly shift to distance teaching, which mostly turned out to be Emergency Remote Teaching (ERT), transferring familiar teaching interventions from face-to-face classes to virtual spaces, instead of transforming teaching through the strategic implementation of digitally enhanced learning and teaching (DELT). However, precisely this transformation is needed to strengthen the "digital education ecosystem in Europe" (European Union, 2020). The aim of the DIGI-HE initiative is to support HEIs in determining and reflecting on their level of DELT-maturity and developing institutional strategies. This article

consolidates the results of the DIGI-HE-initiative by focusing on selected self-assessment instruments and describing which preparation and follow-ups can contribute to the sustainable anchoring of DELT, to what extent collaboration with stakeholders and (international) partnerships with other higher education institutions influence this process and which implications for the (further) development of curricula and examination culture can be derived from this.

Keywords: DELT; digitalisation strategy; digital education ecosystem; DIGI-HE

1 Die Notwendigkeit Leuchtturmprojekte und Emergency-Remote-Teaching-Aktivitäten in institutionelle Strategien zu überführen

Angesichts der COVID-19-Pandemie mussten die Hochschulen im europäischen Bildungsraum (engl. European Higher Education Area, EHEA) überraschend auf Distanzlehre umstellen. In den meisten Fällen führte dies zu sogenanntem Emergency Remote Teaching (ERT) (Hodges et al., 2020), einem Szenario, in dem die bis dahin in Präsenzveranstaltungen genutzten Lehrkonzepte und -materialien 1:1 auf Online-Plattformen übertragen wurden. In diesem Zuge entstanden aber durchaus auch Leuchtturmprojekte im Bereich digitaler Lehre und digitalen Lernens (engl. digitally enhanced learning and teaching, DELT, angelehnt an (Chakowa, 2020) und hier um die Dimension des „teaching“ erweitert), die es zu verstetigen lohnt (Ehlers & Eigbrecht, 2021). Dazu ist notwendig, dass Hochschulen ihren Reifegrad in Bezug auf DELT reflektieren können, um weiterführende institutionelle Strategien diesbezüglich zu entwickeln.

Die Initiative *DIGI-HE – Supporting European universities in their strategic approaches to digital learning* (siehe auch Abbildung 1) greift diesen Aspekt auf und zielt darauf ab, Hochschulen bei genau diesem Vorhaben zu unterstützen. DIGI-HE startete bereits vor Beginn der Pandemie, im Januar 2020, damit, Hochschulen dabei zu unterstützen, die Relevanz und den Nutzen von DELT zu erkennen und ihre Digitalisierungsstrategien im Bereich Lehren und Lernen zu reflektieren, indem ein umfassendes Review von sog. Benchmarking- und Selbstevaluationsinstrumenten für DELT-Strategien in Hochschulen durchgeführt und publiziert wurde. Dieses Ziel wurde u. a. in Bezug auf den *renewed Digital Education Action Plan (2021–2027)* der Europäischen Union formuliert. Dieser legt die Entwicklung eines „*high-performing digital education ecosystem*“ als strategische Priorität in EHEA fest (Europäische Union, 2020, S. 10). Nach dem Ausbruch der Pandemie im März 2020 wurde eine strategische Auseinandersetzung mit DELT und eine Überführung von ERT in systematische Digitalisierungsstrategien zunehmend relevanter (Ehlers & Eigbrecht, 2021).

Der vorliegende Beitrag zeigt anhand der im DIGI-HE Projekt erarbeiteten Ergebnisse auf, inwiefern institutionelle Strategien zur Verstetigung von DELT beitragen können und welche Rolle institutionelle Self-Assessments diesbezüglich leisten. Anschließend an dieses einleitende Kapitel wird in Kapitel 2 zunächst der Unterschied zwischen ERT und DELT beschrieben sowie die Verbreitung von DELT-Aktivitäten im europäischen Hochschulraum. Diese wird Anhand eines Survey aufgezeigt, der im Rahmen des DIGI-HE-Projekts zwischen April und Juni 2020 durchgeführt wurde. Kapitel 2 schließt mit Ausführungen zu institutionellen Self-Assessments, mit denen Hochschulen ihren DELT-Reifegrad bestimmen können. Diese basieren auf einer Recherche von 20 Self-Assessment-Instrumenten, die ebenfalls im Rahmen von DIGI-HE durchgeführt wurden. In Kapitel 3 werden zunächst Kernfragen aufgezeigt, die Hochschulen vor Beginn eines Self-Assessments beantworten sollten. Daran anschließend wird vorgestellt, welche Wechselwirkungen zwischen DELT und Curriculum und Prüfungen (Kapitel 3.2), DELT und Hochschulstrategien und Organisationskultur (Kapitel 3.3) und DELT und (internationalen) Partnerschaften zwischen Hochschulen (Kapitel 3.4) bestehen. Der Beitrag schließt mit einem Fazit bezüglich Implikationen für institutionelle Strategien und einem Ausblick auf weitere Themen, die durch die systematische Einführung von DELT tangiert werden (Kapitel 4).

Projekt **DIGI-HE - Supporting European universities in their strategic approaches to digital learning**

- **Laufzeit:** 01/2020 – 04/2023
- **Finanzierung:** Erasmus+ Forward Looking Projects
- **Projektleitung:** European University Association (EUA)
- **Projektpartner:** Dublin City University (Irland), Duale Hochschule Baden-Württemberg (Deutschland), Jyväskylä University (Finnland), Vytautas Magnus University (Litauen)
- **Website:** <https://eua.eu/101-projects/772-digi-he.html>

Abbildung 1: Eckdaten des Projekts DIGI-HE

2 Digital Enhanced Teaching and Learning, dessen Verbreitung im europäischen Hochschulbereich und Möglichkeiten zur Selbstevaluation von Hochschulen

Es erscheint wie eine Selbstverständlichkeit, bedarf jedoch einer tiefen strategischen Reflexion, in welcher Weise Hochschulen digitale Lehr- und Lernpraxis strategisch verankern, auch nachdem die Pandemie keine Einschränkungen im Studienalltag mehr auferlegt. Kapitel 2 widmet sich der Frage, in welcher Weise DELT für den europäischen Hochschulraum Relevanz besitzt und in welcher Weise Hochschulen sich Instrumenten bedienen, um DELT strategisch zu verankern.

2.1 Digitally enhanced learning and teaching, E-Learning oder Emergency Remote Teaching?

Der vorliegende Beitrag arbeitet mit dem Begriff *digitally enhanced learning and teaching* (DELT) und meint damit sämtliche Formen des Lehrens und Lernen, die technologiegestützt sind, wie E-Learning im Allgemeinen und Blended Learning im Speziellen. „*E-Learning bezeichnet das prozessorientierte Lernen in Szenarien, das mit Informations- und Kommunikationstechnologien sowie mit darauf aufbauenden (E-Learning-)Systemen unterstützt bzw. ermöglicht wird*“ (Erpenbeck et al., 2015, S. 5). Seit Einführung in den 1990er-Jahren entwickelte sich der Zweck von E-Learning-Angeboten stetig weiter, so dass sie nun hauptsächlich genutzt werden, um selbstgesteuertes Lernen zu unterstützen und Lerninhalte on demand bereitstellen zu können (Erpenbeck et al., 2015). Blended Learning bezeichnet ein Konzept, bei dem diese durch Kommunikations- und Informationstechnologie gestützten (selbstgesteuerten) Lerneinheiten mit Präsenzveranstaltungen kombiniert sind (Erpenbeck et al., 2015; Pilotto, 2021). DELT, als umfassender Begriff, bezeichnet nicht nur den bloßen Einsatz digitaler Tools und Instrumente, sondern auch den strategischen Ansatz, diese nahtlos in den Lernprozess zu integrieren und bereits bei der Planung von Lehr-, Lern- und Prüfungskonzepten mitzudenken. Ziele einer strategischen Integration von DELT sind dabei, das Engagement Studierender zu erhöhen, Inklusion und Zugänglichkeit zu Lernmaterialien zu verbessern und einen höheren Lernerfolg zu erreichen. Klar von DELT abzugrenzen ist das sog. ERT (Hodges et al., 2020), das während der Pandemie in den Fokus rückte. Dieses bezeichnet einen temporären, durch eine Krise oder einen Notfall bedingten Übergang von Lehrinterventionen, die normalerweise in physischer Präsenz stattfinden hin zu Online-Lehren und -Lernen. Dabei werden gleiche oder ähnliche Methoden und Tools genutzt, die auch im Online- und Blended Learning (Kerres, 2018) zum Einsatz kommen, allerdings nicht mit dem Ziel, Lehr-/Lernformate langfristig umzustellen, sondern den Lernenden kurzfristig Zugang zu Lehrmaterialien und -instruktionen zu ermöglichen. ERT wird mit der Annahme eingesetzt, dass nach Ende der Krise wieder zur vorher üblichen Form der Lehrintervention zurückgekehrt wird (Hodges et al., 2020). Für die erfolgreiche Etablierung von DELT im Hochschulalltag ist diese Unterscheidung essenziell, denn wenn als Präsenzunterricht geplante Interventionen eins zu eins in virtuelle Räume übertragen werden, und dies auch noch ohne ausreichend Vorbereitungszeit, ist dies meist mit einem Qualitätsverlust verbunden (Gaebel et al., 2021, S. 9; Hodges et al., 2020; Reinmann et al., 2021).

2.2 Die Verbreitung von DELT-Aktivitäten an europäischen Hochschulen

Zwischen April und Juni 2020 wurde im Rahmen des DIGI-HE-Projekts die bislang größte europaweite Umfrage an Hochschulen zum Einsatz von DELT-Aktivitäten durchgeführt (Gaebel et al., 2021, S. 9–10). Die Umfrage enthielt wenige Fragen zur Pandemie, denn sie sollte vorrangig die präpandemische Lage abbilden. Insgesamt nahmen 368 Institutionen aus zu der Zeit allen 48 Staaten in der European Higher Education Area (EHEA) teil. Eine vergleichbare Umfrage wurde bereits im Jahr 2014 durchgeführt (Gaebel et al., 2021, S. 9). Alle Institutionen gaben an, DELT in verschiedenen Formen und Einsatzgebieten zu nutzen; 57 % nutzen es flächendeckend über die ganze Institution hinweg. Blended Learning kann mit einer Prozentzahl von 75 % als das am weitesten verbreitete Konzept genannt werden. In unseren Nachbarländern Österreich, Schweiz, Belgien und den Niederlanden nutzen sogar 100 % aller Institutionen Blended Learning (Gaebel et al., 2021, S. 20). Etwa ein Drittel (36 %) der Teilnehmenden bieten auch Online-Learning an, wobei sich dieses nicht (nur) an traditionelle Studierende, sondern vor allem auch an lebenslang Lernende richtet. Dazu zählen u. a. auch Massive Open Online Courses (MOOCs), die im Jahr 2020 ebenfalls von 36 % der Institutionen angeboten wurden (Gaebel et al., 2021, S. 9–10). Die Mehrheit aller Studierenden (90 %) lernte vor der Pandemie jedoch am Campus (Gaebel et al., 2021, S. 21). Die Situation ist im Vergleich zu 2014 relativ unverändert geblieben. Einen leichten Aufwind gab es beim Einsatz digitaler Prüfungen sowie digitaler Credentials und Badges. Im Vergleich zu anderen DELT-Elementen ist der Einsatz digitaler Prüfungsmethoden mit durchschnittlich 35 % jedoch nach wie vor gering (Gaebel et al., 2021, S. 26).

Der Großteil der befragten Institutionen (88 %) gab an, dass ihre DELT-Aktivitäten in eine fundierte Strategie eingebunden sind, meist als Teil der institutionellen Gesamtstrategie. Dies ist im Vergleich zu 2014 ein Anstieg um rund ein Viertel und geht einher mit der Angabe, dass das Vorhandensein und die Umsetzung einer Strategie als einer der wichtigsten Enabler für den erfolgreichen Einsatz von DELT zählen. Während diese Verantwortung früher bei einzelnen Personen oder Instituten lag, ist jetzt klar geworden, dass gute DELT-Praktiken Verstetigung durch Verankerung in einer hochschulweiten Strategie benötigen (Gaebel et al., 2021, S. 10–11). Dies setzen 60 % der HEIs um, indem sie Lehrende/Personal und Studierende in DELT-Governance einbinden, dedizierte Budgets haben und klare Prozesse und Richtlinien definieren, die bei der Entscheidung für digitale Tools herangezogen werden. Jede zweite Institution weist darauf hin, dass dringend auch horizontale Policies notwendig sind, um Themen wie Datenschutz, Cyber Security, Vorbeugung von Plagiarismus, Ethik und Prüfungsleistungen zu strukturieren (Gaebel et al., 2021, S. 37–39). Anschließend an eine Strategie wird auch ein entsprechendes Qualitätsmanagementsystem nötig, um DELT-Aktivitäten erfolgreich zu etablieren und weiterzuentwickeln. Etwa die Hälfte der Organisationen hat 2020 bereits ein internes Qualitätsmanagementkonzept genutzt und 41 % denken darüber nach, ein solches einzuführen (Gaebel et al., 2021, S. 10).

Verglichen mit 2014 ist die Akzeptanz der Hochschulen in der EHEA gegenüber dem Einsatz von DELT-Technologien gestiegen, deren Nutzen ist flächendeckender bekannt und auch die Relevanz vorhandener Strategien zur deren systematischer Etablierung ist bekannt. Aus dem Vergleich der beiden Studien aus 2014 und 2020 wird also ersichtlich, dass der Einsatz von DELT-Technologien und Digitalisierungsstrategien positiv korreliert, sprich Hochschulen im europäischen Bildungsraum nicht nur häufiger digitale Tools in der Lehre einsetzen, sondern auch häufiger Digitalisierungsstrategien aufsetzen. Ziel des Projekts DIGE-HE ist, dieses Bewusstsein weiter zu verbreiten, Wissen zur Umsetzung zu vertiefen und internationale Beziehungen zwischen Institutionen zu schaffen, um zum Austausch von Good und Bad Practices beizutragen, denn der inter-institutionelle Austausch wird als das mit Abstand wichtigste Element im Fortschritt der Digitalisierung von Lehren und Lernen gesehen (Gaebel et al., 2021, S. 51).

Nach nunmehr drei Jahren der Pandemie stellt sich die Frage: Sind wir im vielgepriesenen *new normal* angekommen oder doch zu *business as usual* zurückgekehrt? Diese Frage wird in EHEA unterschiedlich wahrgenommen und zum heutigen Datum liegen noch keine Vergleichswerte zur Umfrage der European Education Association (EUA) aus 2020 vor. Generell ist bekannt, dass die Pan-

demie digitale Transformationsprozesse beschleunigte (Rof et al., 2022). Andere Autor:innen stellen fest, dass neben Themen der Digitalisierung vor allem hochschulinterne Veränderungen und Aspekte rund um das Wohlbefinden von Studierenden und Angestellten weiter nach oben auf den Agenden gerückt sind (Fúzi et al., 2022, S. 492–496).

2.3 Möglichkeiten für Hochschulen, ihren Reifegrad zu bestimmen

Fast die Hälfte aller befragten Hochschulen gab an, zukünftig Self-Assessment-Konzepte nutzen zu wollen, um die eigene DELT-Strategie besser bewerten zu können und Impulse für die Weiterentwicklung zu erlangen (Gaebel et al., 2021, S. 51). Daher wurden im Rahmen des DIGI-HE-Projekts 20 Self-Assessment-Instrumente untersucht, die Hochschulen bei der Bestimmung ihres Reifegrads unterstützen können. Im Jahr 2020 haben lediglich 12 % der befragten Hochschulen bereits ein Self-Assessment zur Bewertung ihrer DELT-Strategie genutzt, aber immerhin 45 % waren daran interessiert (Gaebel et al., 2021, S. 51). Tabelle 1 stellt die Liste der untersuchten Instrumente dar und klassifiziert diese nach Tool, Rahmenwerk und Kombination aus Tool und Rahmenwerk. Dieses Kapitel soll einen Überblick über die Self-Assessment-Möglichkeiten geben und Ansätze bereitstellen, worauf bei der Auswahl und dem Einsatz eines solchen Instruments geachtet werden soll. Die Klassifizierung als Tool bedeutet, dass durch das Ausfüllen eines Fragebogens eine schriftliche Einschätzung oder die Messung der institutionellen Leistung durch ein Punktesystem generiert werden kann. Der Hauptzweck von Rahmenwerken (Frameworks) besteht darin, Grundsätze zu definieren, Standards oder Benchmarks festzulegen und Orientierungshilfen zu geben. Die meisten Instrumente (n = 10) sind entweder Tools, die auf einem Rahmenwerk basieren, oder Rahmenwerke, die von einem Tool begleitet werden (Volungevičienė et al., 2021, S. 8–9).

Tabelle 1: Ausgewählte DELT Self-Assessment-Instrumente nach Kategorie (Volungevičienė et al., 2021, S. 9)

<i>Nur Tool</i>	<i>Nur Rahmenwerk</i>	<i>Kombination aus Tool und Rahmenwerk</i>
SELFIE	DigCompOrg	DigCompEdu
Leibniz Benchmarking Tool	JISC – Digitally Capable Organisation	JISC (Tools auf der Website als kommerzielle Dienstleistung)
HEInnovate	QQI Blended Learning Guidelines	UNESCO Blended Learning Assessment Tool
	European Maturity Model for Blended Education (EMBED)	E-xcellence: Quality Assessment for E-Learning: a Benchmarking Approach
	ENQA: Quality Assurance of E-Learning Provision	OLC Quality Scorecard Suite
	National Quality Standards for Online Education (NSQ)	Technology Enhanced Learning Accreditation Standards (TELAS)
	3E Framework	ACODE TEL Benchmarks
		Quality Matters
		Commonwealth of Learning (CoL) Benchmarking Toolkit for Technology-Enabled Learning
		HolonIQ Digital Capability Framework

Keines der untersuchten Instrumente wurde als herausragend im Vergleich zu den weiteren Instrumenten klassifiziert, da alle Instrumente sehr unterschiedlich sind und auf verschiedene Bereiche fokussieren. Es wird empfohlen, keines der Instrumente von der Stange zu nehmen, sondern viel-

mehr genau zu beachten, welchen Zweck das Assessment erfüllen und welcher Gegenstand evaluiert werden soll. Dabei kann es hilfreich sein, verschiedene Instrumente zu kombinieren (Volungevičienė et al., 2021, S. 5). Die Instrumente wurden nach den strukturellen Aspekten Launch-Datum, Typ, Sprache und Urheber:in klassifiziert sowie in den Bereichen Zielgruppe, Implementationsstatus, Einsatzbeispiele, theoretische Fundierung und Bereitstellung von Anleitungen evaluiert (Volungevičienė et al., 2021, S. 8). Dabei war auffällig, dass die meisten Instrumente aufgrund einer konkreten institutionsbezogenen Herausforderung entwickelt wurden und nützlich sind, um Stärken, Schwächen und Chancen der eigenen DELT-Strategie zu identifizieren. Allerdings werden kaum bis keine Hinweise dazu geben, wie die Ergebnisse interpretiert werden sollten und welche Handlungsmöglichkeiten bzw. -empfehlungen sich daraus ergeben. Ausnahmen hiervon sind die Instrumente SELFIE, HEInnovate und E-xcellence (Volungevičienė et al., 2021, S. 12). Doch gerade in der Reflexion der Ergebnisse und dem Anschluss von Handlungsstrategien liegt der große Nutzen von Self-Assessments (Volungevičienė et al., 2021, S. 9).

Insgesamt decken die Instrumente eine breite Vielfalt an Assessmentkategorien ab. Die meisten Instrumente beziehen sich nach (Volungevičienė et al., 2021, S. 11) auf:

- Politik und Governance, einschließlich Strategie, Führung, Vision und Philosophie, digitale Transformation, digitale Organisationskultur, Verwaltung, rechtlicher Rahmen;
- Finanzierung, einschließlich Nachhaltigkeit;
- IT-Infrastruktur, einschließlich Systeme, Plattformen, Werkzeuge und deren Anwendung sowie digitale Ressourcen;
- Kurs-, Programm- und Lehrplangestaltung, einschließlich Bewertungspraktiken;
- berufliche Entwicklung, digitale Fähigkeiten und Unterstützung des Personals;
- Ausbildung, Entwicklung und Unterstützung von Studierenden, einschließlich digitaler Identität und Wohlbefinden, digitaler Bürgerschaft und Integrität;
- Zugänglichkeit und Nutzbarkeit von digital erweiterten Lernressourcen und -umgebungen;
- Zusammenarbeit und Vernetzung;
- Forschung und Innovation;
- Qualitätsmanagement;
- Messung der Auswirkungen.

In diesem Beitrag wird nicht weiter auf die nähere Beschreibung der verschiedenen Instrumente eingegangen, denn diese können im Artikel von Volungevičienė et al. (2021) detailliert nachgelesen werden. Der Fokus liegt in den folgenden Kapiteln auf Hinweisen zur Nutzung von DELT Self-Assessments.

3 Integration von Self-Assessments im Bereich *Digital Enhanced Learning and Teaching* auf institutioneller Ebene

Kapitel 3 widmet sich Kernfragen, die sich Institutionen vor dem Einsatz von Self-Assessment-Instrumenten stellen sollten, und bezieht sich dabei auf die Aspekte Curriculum und Prüfungskultur, Strategie und Organisationskultur und (internationale) Partnerschaften mit anderen Hochschulen. Die Empfehlungen in den folgenden Unterkapiteln sind im Rahmen von sog. Thematic Peer Groups (TPGs) entstanden. Ziel der TPGs ist, die Kernfrage zur strategischen Einbindung von DELT auf weitere hochschulstrategische Aspekte auszuweiten und von Akteur:innen der Hochschulpraxis und -politik diskutieren zu lassen. Das folgende Kapitel bereitet die Ergebnisse dieser Diskussionen auf. TPGs sind ein seit einigen Jahren bewährtes Instrument, das bereits in verschiedenen Projekten der EUA eingesetzt wurde. Das DIGI-HE-Projektkonsortium entwickelte zu den drei o. g. Aspekten jeweils eine Problemstellung mit mehreren offenen Fragen bzw. Diskussionsansätzen. Alle Hochschulen im Verbund der EUA konnten sich über ein Motivationsschreiben auf die Mitgliedschaft in einer TPG bewerben. Vertreter:innen der EUA und des DIGI-HE-Konsortiums wählten dann je TPG

zehn Mitglieder aus. Entscheidungskriterien waren die Motivationsschreiben, eine möglichst vielseitige geografische Verteilung im europäischen Raum und welche Positionen die Teilnehmer:innen an ihrer Hochschule innehaben. Zur Hauptzielgruppe zählten vor allem Entscheidungsträger:innen, wie z. B. Rektor:innen, Digitalisierungsbeauftragte und Leiter:innen von hochschuldidaktischen Zentren o. Ä., aber auch Studierende und Vertreter:innen des akademischen Mittelbaus waren willkommen. Jede TPG legte im Rahmen der jeweiligen Problemstellung eigenständig fest, welche Kernfragen sie diskutieren und bearbeiten möchte.

3.1 Kernfragen zur Auswahl eines geeigneten Self-Assessment-Instrumentes

Die wichtigste, durchaus naheliegende, Frage, die häufig vernachlässigt und nicht ausreichend konkret beantwortet wird, ist: Welches Ziel wollen Hochschulen durch das Self Assessment erreichen? Dazu zählt auch, die Beweggründe zu definieren, weshalb sie sich den erwarteten Outcome von einem Self-Assessment versprechen. In manchen Fällen kann auch ein externes statt internes Assessment hilfreich sein, wobei externe Assessments als Dienstleistung meist den Nachteil haben, dass sie hochschulinterne Stakeholder nicht ausreichend einbeziehen bzw. motivieren, langfristig am Entwicklungsprozess teilzuhaben.

Auf Basis dieser Überlegungen gilt es zu überprüfen, welches der Instrumente diese Anforderungen erfüllt. Dabei ist es auch möglich, mehrere Instrumente zu kombinieren und jeweils nur die Teile durchzuführen, die dem definierten Ziel nutzen. Die meisten Instrumente zeigen Überschneidungen in den Themenbereichen, die sie abdecken, allerdings variieren sie häufig bezüglich der Tiefe. Außerdem sollten die Stärken und Limitationen der Instrumente genau betrachtet werden. Dazu zählen beispielsweise die Dauer des Bewertungsprozesses, der Komplexitätsgrad, die Qualität des Instruments und seiner Ergebnisse sowie dessen theoretische Fundierung. Letztlich sollten Hochschulen bereits vor dem Self-Assessment festlegen, wie sie mit den Ergebnissen umgehen wollen (Volungevičienė et al., 2021, S. 24). Weiterhin ist bestenfalls bereits vor der Durchführung festzulegen, mit wem die für das Self-Assessment Verantwortlichen die Ergebnisse besprechen – Hochschulleitung, Digitalisierungsbeauftragte, Professor:innen, Mittelbau, studentische Vertretung, IT-Department? Auch über die Verwertung der Ergebnisse in Form konkreter Handlungen gilt es, einige Frage im Voraus zu beantworten; so bspw.: Welcher Zeithorizont ist für konkrete Handlungen vorgesehen? Welche Bereiche, Zuständigkeiten, Fakultäten sind von den Ergebnissen und eventuell folgenden Handlungen betroffen?

Dies sind einige Beispiele für Überlegungen, die berücksichtigt werden sollten. Bereits vor der Auswahl des Instruments bzw. der Instrumente sollten die relevanten Akteursgruppen eine Übersicht erstellen, welche Bereiche hochschulischen Handelns von den Ergebnissen des Self-Assessments betroffen sein können. Durch das Assessment und die Einführung von DELT-Strategien können u. a. Wechselwirkungen in den Bereichen Curricula und Prüfungskultur, Hochschulstrategie und Organisationskultur sowie (internationale) Partnerschaften auftreten. Diese Bereiche wurden durch das DIGI-HE-Projektkonsortium als besonders relevant im aktuellen Geschehen identifiziert und deshalb als TPG-Themen ausgeschrieben. Nachfolgend sind die Ergebnisse dieser TPGs zusammengefasst.

3.2 Wechselwirkungen zwischen DELT und Curricula und Prüfungskultur

DELT (Self-Assessments) können durch die folgenden Empfehlungen einen wesentlichen Einfluss auf die Curricula und Prüfungskultur in der EHEA haben.

Chancengleichheit und Inklusion: Indem Hochschulen adaptives Lernen und ein integratives Curriculum einführen, können sie angemessen auf die steigende Heterogenität der Studierenden-schaft reagieren. Hochschulen sollten dafür Sorge tragen, dass alle Studierenden Zugang zu Wissensressourcen haben und sich aktiv an der Gestaltung und Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien und auch Curricula beteiligen können. Dieser Ansatz stellt sicher, dass die Chancengleichheit gewahrt bleibt und mehrere Kanäle und Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um die gleichen Lernergebnisse zu erzielen (European University Association [EUA], 2022a, S. 8).

Unterstützung für Lehrkräfte: Zu den Aufgaben der Hochschule zählt auch, Lehrkräfte bei der Nutzung und gewissermaßen dem Experimentieren mit digitalen Bildungsinnovationen zu unterstützen. Diese Unterstützung sollte ausreichend Zeit und Ressourcen des Personals, Anreize und den Aufbau einer Gemeinschaft umfassen, um Unbehagen und/oder Abneigung gegenüber digitalen Werkzeugen zu überwinden. Als Good-Practice-Beispiel sei an dieser Stelle die Universität Minho (Portugal) genannt. Das dort ins Leben gerufene, digitale Weiterbildungsformat „IDEA-Digital“ kombiniert schriftliche Dokumente, informelle Austauschsitzungen, Workshops und Webinare von lokalen und internationalen Expert:innen, die sich jeweils auf ein bestimmtes Curriculum oder ein Prüfungsformat konzentrieren. Diese Aktivitäten ermöglichen einen breiten Austausch von Praxisbeispielen und verschaffen denjenigen Kolleg:innen Anerkennung, die effektive oder innovative Praktiken anwenden (EUA, 2022a, S. 10).

Prüfungen: Auch Prüfungen sind ein integraler Bestandteil des Curriculums und müssen von Anfang an bei der Gestaltung des Lehrplans berücksichtigt werden, denn auch Prüfungen sind Lernformate (vgl. *Assessments as Learning*). Wenn digitale Prüfungsformate eingeführt werden sollen, ist eine bedachte Abwägung der Vor- und Nachteile notwendig. Digitale Prüfungsformate können bspw. die Inklusivität von Prüfungen erhöhen und an verschiedene Lernbedürfnisse angepasst werden, können aber auch Betrugsmöglichkeiten eröffnen. Um die Diskussion hochschulweit zu vereinfachen, ist es ratsam, den Prozess der Curriculumentwicklung so weit möglich zu vereinheitlichen und zentrale Begriffe einheitlich zu definieren, sodass z. B. Lernergebnisse in allen Fakultäten ähnlich formuliert werden. Um Prüfungsformate zu designen, die als relevante Lernformate wahrgenommen werden, empfiehlt sich z. B. die Kooperation mit Unternehmen und der Austausch mit anderen Hochschulen. So nutzt bspw. die Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) in Spanien ein kollaboratives Open Source-Portal mit anderen Hochschulen, um Weiterbildungsmaterialien im Bereiche Prüfungsdesign bereitzustellen (EUA, 2022a, S. 11).

Assessment Literacy: Indem sowohl Studierende als auch Lehrende in *Assessment Literacy* geschult werden, entwickeln sie ein gemeinsames Verständnis dafür, wozu Prüfungen dienen und wie sie den Lernprozess unterstützen können. Das wird durch den Einsatz von DELT noch wichtiger, denn so werden noch mehr Möglichkeiten für neue Prüfungsformate eröffnet (EUA, 2022a, S. 12). Die Hochschulen sollten ihre Beurteilungspraktiken reformieren, indem sie die aktive Einbeziehung der Studierenden in Beurteilungsangelegenheiten verstärken, das Potenzial der Studierenden untersuchen, selbst zu entscheiden, wie sie beurteilt werden wollen, und den Schwerpunkt von der Verhinderung von Betrug und Plagiaten auf die Förderung und Verdeutlichung der akademischen Integrität verlagern. Dazu zählt unter anderem auch, Studierende in der Beurteilung ihrer Peers zu schulen (Evans & Waring, 2020).

3.3 Wechselwirkungen zwischen DELT und Hochschulstrategie und Organisationskultur

Hochschulen müssen wirksame institutionelle Strategien entwickeln, die in der gesamten Einrichtung koordiniert werden, um die digitale Lehre in Curricula einzubinden. Die Pandemie hat Möglichkeiten für die Einbeziehung von DELT eröffnet, aber es besteht ein Bedarf an besser definierten institutionellen Strategien (EUA, 2022a, S. 9). Dabei ist der individuelle institutionelle Kontext entscheidend für die Strategieentwicklung. Ein kritisches Self-Assessment kann dabei ein wertvolles Instrument zur Förderung eines „leistungsstarken digitalen Bildungsökosystems“ (Europäische Union, 2020; EUA, 2022c) sein. Organisationskultur wird in diesem Beitrag als die Gesamtheit des Klimas, der Atmosphäre und der Praktiken definiert, die sich aus den Strategien, Prioritäten und Interaktionen mit Menschen innerhalb einer Hochschule entwickeln. Sie bezieht sich also auf Werte und Überzeugungen der Hochschulangehörigen (EUA, 2022c, S. 4). Kultur und Strategie sind quasi untrennbar miteinander verwoben. Das Zitat: „Culture eats strategy for breakfast“¹ ist im Management-Bereich gemeinhin bekannt und fasst die Bedeutung von Organisationskultur treffend zusammen.

¹ Das Zitat wird häufig Peter F. Drucker unterstellt, wobei der Ursprung wahrscheinlich in Druckers Aussage „Culture – no matter how defined – is singularly persistent“ (Drucker, 1991) liegt und über die Jahre durch Zeitschriften verändert wurde (Drucker Institute, 2023).

men, dennoch kann eine Kulturveränderung nicht ohne strategische Vorplanung gelingen (Sumpter, 2022).

Unter anderem aus diesem Grund sollte der Strategieentwicklungsprozess Mikro-, Meso- und Makroebene der Hochschule mit einbeziehen und nicht nur vom Management beschlossen werden. Ein Ansatz ist beispielsweise, Early Adopters eine Stimme zu geben, deren Erfolge sichtbar zu machen und sie als Botschafter:innen zu engagieren, damit sich die Effekte multiplizieren. Weiterhin ist es notwendig, Raum für das Teilen von Erfolgs- und Misserfolgsgeschichten zu schaffen und neue Ideen aller Beteiligten ernst zu nehmen. Dadurch übernehmen Angehörige der Hochschule mehr Eigenverantwortung im Digitalisierungsprozess und die Einführung von (DELT-)Innovationen hat eine nachhaltigere Chance. Die Dublin City University veranstaltete bspw. ein 24-Stunden-Online-Event, im Rahmen dessen alle Hochschulangehörigen Beiträge zur Strategieentwicklung teilen konnten (EUA, 2022c, S. 6).

Auf Basis der Recherche vorhandener Self-Assessment-Ansätze im zuvor genannten Survey Report unterscheidet das DIGI-HE-Projekt zwei Typen von Strategien: separate (standalone) und eingebettete Strategien. Separate (standalone) Strategien für DELT konzentrieren sich darauf, wie man neue digitale Technologien erfolgreich implementieren und damit gewisse Ergebnisse im Bereich Lehren und Lernen erzielen kann. Andersherum kann zunächst eine Lehr-Lernstrategie entwickelt werden und darin wird DELT, an den Stellen, an denen es sinnvoll erscheint, integriert. Aktuell gibt es keine evidenzbasierten Untersuchungen, welcher der beiden Ansätze zu einer höheren Erfolgsquote führt, weshalb die Entscheidung für den einen oder anderen Strategietyp eher eine Frage der Hochschulkultur und -philosophie ist. Unabhängig von der Wahl des Ansatzes sollten gewisse Dimensionen betrachtet werden (EUA, 2022c, S. 5). Um diese Dimensionen zu identifizieren, kann die nachfolgende Liste genutzt werden, aber auch die meisten DELT Self-Assessment-Instrumente bieten einen Ansatz hierfür. Aus der Diskussion zwischen den TPG-Mitgliedern, dem Review der Self-Assessment-Instrumente und der aktuellen Literatur wurden die folgenden drei Dimensionen identifiziert, die bei der Strategieentwicklung Berücksichtigung finden sollten:

- (1) Vision, Führung und Governance,
- (2) Menschen, Gemeinschaft und Stakeholder,
- (3) Tools, Räume und Ressourcen.

Weiterhin kristallisierten sich digitale Transformation, Veränderung und Zusammenarbeit als die drei Kernthemen an den Schnittstellen der vorher genannten Dimensionen heraus (siehe Abbildung 2) (EUA, 2022c, S. 7–8). In Bezug auf die Entwicklung einer Organisationskultur für besseres Lehren und Lernen in Hochschulen sowie aus Sicht eines „Digital Leadership“ spiegeln sich diese Dimension auch im Ansatz von Ehlers (2009) in Bezug auf Qualitätskultur in Hochschulen und Ehlers (2021) in Bezug auf „Digital Leadership“ in Hochschulen wider.

Transformation kann dabei im großen Stil stattfinden und zum Ziel haben, traditionelle Praktiken gänzlich zu verändern. Sie kann aber auch, und diesen Einfluss sollten Hochschulen nicht unterschätzen, die Veränderung kleiner Bereiche oder Aktivitäten bedeuten. Zusammenarbeit bezieht sich hier einerseits auf die Zusammenarbeit verschiedener Anspruchsgruppen innerhalb der Hochschule (Studierende, Lehrende, Support-Einrichtungen und weitere), aber auch auf die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, um z. B. eine realistische Vorstellung davon zu erhalten, was man umsetzen kann und welche Praktiken dabei gut oder weniger gut funktionieren. Veränderungen und Transformationen verlaufen dabei nie linear. Eine Kultur, in der neue Ideen angenommen und ausprobiert werden und Entscheidungsträger:innen die Hochschulangehörigen immer wieder motivieren, ist ebenso notwendig, wie kritische Stimmen ernst zu nehmen. Aus diesem Grund empfiehlt die TPG, ein Rahmenwerk zur Qualitätssicherung zu entwickeln, das einerseits interne Richtlinien und Standards abbildet und andererseits die Möglichkeit zum Benchmarking mit anderen Institutionen bietet, z. B. Vorreiterinnen oder Hochschulen mit ähnlichen Strukturen wie die eigene (EUA, 2022c, S. 8–9).

Vision, Führung und Governance: Die Kernfragen in dieser Dimension lauten: „*Warum ist DELT für die Einrichtung wichtig? Wo ‚passt‘ es in die Vision der Einrichtung? Was sind die zugrunde*

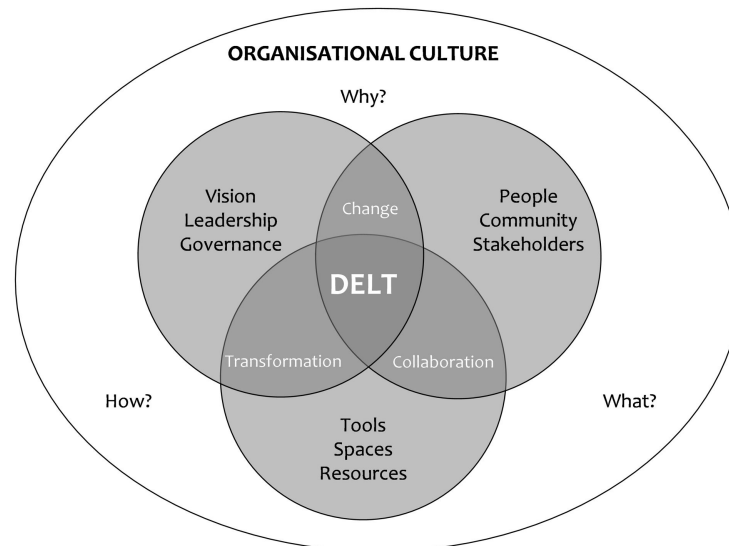


Abbildung 2: Struktur einer DELT-Vision (European University Association [EUA], 2022c, S. 8)

liegenden Ziele? Wie stimmen diese Faktoren mit dem Auftrag und den Zielen der Einrichtung überein? Wohin will die Einrichtung gelangen? Was ist das Endziel?“ (EUA, 2022c, S. 9). Anschließend daran gilt es zu definieren, wie die Ziele der Vision erreicht werden können, wer dafür verantwortlich ist und wie die verschiedenen Anspruchsgruppen konkret eingebunden werden.

Menschen, Gemeinschaft und Stakeholder: Folgende Anspruchsgruppen sollten im Self-Assessment- und Strategieentwicklungsprozess aktiv involviert sein: Lehrende, Studierende, weitere interne Stakeholder wie z. B. Support-Einrichtungen. Lehrende, die eigenständig innovative Vorschläge einbringen dürfen, sind Key Players in diesem Prozess. Dabei bezieht sich Innovation nicht darauf, bekannte Kurse mit anderen Lehr-/Lernformaten zu gestalten, sondern Lehrinterventionen so zu gestalten, dass individualisiertes und flexibles Lernen möglich ist. Dazu benötigen sie jedoch kontinuierliche Weiterbildungsmöglichkeiten, Unterstützung durch Support-Einrichtungen und regelmäßigen Austausch mit anderen Lehrenden innerhalb und außerhalb der eigenen Hochschule. Studierende spielen eine entscheidende Rolle, denn sie sind letztendlich die „Kund:innen“, für die Lehrreformen stattfinden. Die Erwartungen von Studierenden an Lehren und Lernen steigen dabei stetig in Richtung Flexibilisierung und Individualisierung, um das Lernen an Hochschulen zukunftsrelevant und inklusiv zu gestalten (EUA, 2022c, S. 9–10). Der Wert der Gemeinschaft in Transformationsprozessen wurde bereits mehrfach angesprochen und wird im folgenden Kapitel noch genauer erläutert. Auch im Strategieentwicklungsprozess können externe Stakeholder inkl. Mitglieder der Hochschullandschaft wertvolles Feedback geben.

3.4 Wechselwirkungen zwischen DELT und (internationalen) Partnerschaften

Im Laufe der Jahre hat sich die Internationalisierung von einem Randaspekt zu einer entscheidenden Komponente von Hochschuleinrichtungen entwickelt und ist zu einem Schwerpunktthema der Hochschulreformagenda geworden (Deca, 2020, S. 67). Die Europäische Union hat die Internationalisierung und internationale Partnerschaften zwischen Hochschulen als zwei Schlüsselziele identifiziert, und die Digitalisierung des Lehrens und Lernens wurde als förderlicher Faktor für das Erreichen dieser Ziele identifiziert (Wit et al., 2015, S. 27–31). Im Rahmen der TPG-Arbeit wurden drei Arten von Partnerschaften zwischen Hochschulen im Bereich DELT identifiziert: virtuelle Mobilität, globale Klassenzimmer sowie gemeinsame Online-Module und -Studienprogramme (EUA, 2022b, S. 4). Herausforderungen in diesen drei Arten von Partnerschaften und Empfehlungen zum Umgang mit diesen Herausforderungen können im entsprechenden TPG-Report nachgelesen werden (EUA, 2022b).

Aber auch speziell in Bezug auf die Entwicklung von institutionellen Strategien ist der Austausch mit anderen Institutionen einer der förderlichsten Faktoren für erfolgreiches Handeln. So

können beispielsweise Good und Bad Practices rund um das Thema Self-Assessments ausgetauscht werden (Volungevičienė et al., 2021, S. 24). Nachdem der Self-Assessment-Prozess abgeschlossen ist, bieten einige Instrumente auch die Möglichkeit, die Ergebnisse für ein (anonymes) Benchmarking zur Verfügung zu stellen und somit zur Weiterentwicklung des digitalen Ökosystems an Hochschulen im europäischen Raum beizutragen. Das Konzept der TPGs, das bereits seit mehreren Jahren in verschiedenen Szenarien von der EUA angewandt wird, ist eine Möglichkeit, um sich mit anderen Hochschulen zu spezifischen Themen auszutauschen. Teilnehmende berichten, dass sie für ganz spezifische Fragen Antworten erhielten und auch über den angeleiteten Prozess der TPGs hinaus Netzwerke für das persönliche professionelle Handeln und auch die Hochschule geschaffen haben.

4 Fazit

Insgesamt zeigen die vorgestellten empirischen Erhebungen eine steigende Bedeutung von DELT an Hochschulen im europäischen Raum. Diese setzen zunehmend mehr auf umfassende Strategien, mit denen DELT in den eigenen Organisationen effektiv eingeführt und weiterentwickelt werden soll. Die empirischen Daten zeigen weiterhin, dass Self-Assessment-Konzepte aus Sicht von Hochschulen dabei hilfreiche Unterstützung bieten. Anders als Zertifizierungsverfahren oder die Beteiligung an Wettbewerben bieten Self-Assessment-Konzepte die Möglichkeit, gezielt auf Basis der konkreten eigenen Situation und unter Einbindung zentraler Akteure in den Strategieprozess geeignete Konzeptionen zur DELT-Unterstützung voranzutreiben. Die Entwicklung, etablierte Präsenzlehrinterventionen während der Corona-Pandemie auf Online-Tools umzustellen und dabei vor allem die schnelle Bereitstellung von Materialien und Input zu fokussieren (Emergency Remote Teaching), darf nicht mit E-Learning im eigentlichen Sinne bzw. der digitalen Transformation von Lehren und Lernen verwechselt werden. Das Ziel digitaler Transformation und der Etablierung von DELT liegt darin, neue Lehr-/Lernwege zu ergründen, Lernen inklusiver und nachhaltiger zu gestalten und an relevanten Lernergebnissen für Studierende zu orientieren. Dennoch sollte das „Window of Opportunity“, dass die Pandemie uns eröffnet hat, nicht ungenutzt bleiben, denn es brachte durchaus innovative Ideen hervor, die es lohnt zu verstetigen. Um diese Ziele zu erreichen, sind strategische Überlegungen unabkömmlich. Dabei ist zum aktuellen Zeitpunkt kein Unterschied bezüglich des Erfolgs zwischen separat entwickelten DELT-Strategien (standalone-Option) und deren Integration in bestehende Institutionsstrategien erkennbar (EUA, 2022c, S. 5). Wichtig ist, dass Kernfragen, wie z. B. was mit der Einführung/Verbreitung von DELT erreicht werden soll, wer entsprechende Prozesse steuert und wie die wichtigsten Anspruchsgruppen in den Strategieentwicklungsprozess eingebunden werden können, möglichst genau beantwortet werden.

Self-Assessments können die Strategieentwicklung unterstützen, indem sie helfen, den Startpunkt zu evaluieren und Dimensionen vorschlagen, die auch in der institutionellen Strategie berücksichtigt werden sollten. Anhand der Assessments kann der Grad der Zielerreichung regelmäßig überprüft werden. Die Organisationskultur spielt sowohl beim Festlegen der Strategie als auch bei deren Umsetzung eine entscheidende Rolle. Institutionelle Strategien sollten auf die bestehende Organisationskultur Rücksicht nehmen und entweder auf diese angepasst sein oder aber es ist notwendig, zeitgleich einen Kulturwandel anzustreben. In diesem Prozess sind vor allem Early Adopters hilfreich, die ihre Erfolgsgeschichten teilen und anderen überzeugen können. Dies können sowohl hochschulinterne Lehrende oder Studierende sein als auch andere Institutionen, die den gleichen Prozess durchlaufen (haben).

Anmerkungen

Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projekts DIGI-HE an der Forschungsgruppe NextEducation (www.next-education.org), das durch die Erasmus+ Förderlinie Forward Looking Projects gefördert wird.

Literatur

- Chakowa, J. (2020). Development of a Holistic Model to Design and Analyze Online Activities. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 13(1), 29–43. <https://doi.org/10.18848/1835-9795/CGP/v13i01/29-43>
- Deca, L. (2020). Internationalization of Higher Education in Romania and Portugal — Strategies and Transitions at the (Semi-)Periphery. In A. Curaj, L. Deca & R. Pricopie (Hrsg.), *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (S. 67–79). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_5
- Drucker, P. F. (28. März 1991). Don't Change Corporate Culture - Use It! *The Wall Street Journal*. <https://drucker.institute/wp-content/uploads/2021/09/Drucker-1991-Dont-Change-Corporate-Culture-Use-It.pdf>
- Drucker Institute. (2023). *Did Peter Drucker Say That?* <https://drucker.institute/did-peter-drucker-say-that/>
- Ehlers, U.-D. (2009). Understanding quality culture. *Quality Assurance in Education*, 17(4), 343–363. <https://doi.org/10.1108/09684880910992322>
- Ehlers, U.-D. (2021). Digital Leadership in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy And Leadership Studies*, 1(3), 6–14.
- Ehlers, U.-D. & Eigbrecht, L. (2021). Rekonstruktion subjektiver Studienerfahrungen im «Shutdown» der Corona-Pandemie. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 430–448. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.27X>
- Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. (2015). *E-Learning und Blended Learning*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10175-6>
- Europäische Union (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf
- European University Association (2022a). *Curriculum and assessment: Thematic Peer Group Report* (Learning & Teaching Paper Nr. 16). https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report_curriculum%20and%20assessment_final.pdf
- European University Association (2022b). *International partnerships: Thematic Peer Group Report* (Learning & Teaching Paper Nr. 15). https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report_%20international%20partnerships_08-03-2022.pdf
- European University Association (2022c). *Strategy and organisational culture: Thematic Peer Group Report* (Learning & Teaching Paper Nr. 17). https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report_%20strategy%20and%20organisational%20culture.pdf
- Evans, C. & Waring, M. (2020). Enhancing Students' Assessment Feedback Skills Within Higher Education. In *Oxford Research Encyclopedias of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.932>
- Fúzi, B., Géring, Z. & Szendrei-Pál, E. (2022). Changing expectations related to digitalisation and socialisation in higher education. Horizon scanning of pre- and post-COVID-19 discourses. *Educational Review*, 74(3), 484–516. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2023101>
- Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H. & Morrisroe, A. (2021). *Digitally Enhanced Learning and Teaching in European Higher Education Institutions*. <https://eua.eu/downloads/publications/digi-he%20survey%20report.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Aufl.). De Gruyter Studium. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110456837>
- Pilotto, L. M. (2021). *Blended Learning: Innere Differenzierung in der Erwachsenenbildung* (1. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-31235-0.pdf>

- Reinmann, G., Bohndick, C., Lübcke, E., Brase, A., Kaufmann, M. & Große, N. (2021). *Emergency Remote Teaching im Sommersemester 2020: Bericht zur Begleitforschung - Lehrendenbefragung*. <https://www.hul.uni-hamburg.de/dateien/begleitforschung-bericht-lehrendenbefragung.pdf>
- Rof, A., Bikfalvi, A. & Marues, P. (2022). Pandemic-accelerated Digital Transformation of a Born Digital Higher Education Institution: Towards a Customized Multimode Learning Strategy. *Educational Technology & Society*, 25(1), 124–141. https://www.jstor.org/stable/pdf/48647035.pdf?casa_token=LK0xJxghZ44AAAAA:zPMOx8rcvgow8dAZ9xtkJs8p3nKvHYZCAgYcaG_ABtvWlvWKadEDDTSBgi1TuLarT625EaP0sDHJ04FqD9j2AUCuxYETH-JX9VU0hTBFHl4HRHff9M0
- Sumpter, J. (2022). *Building the foundations of a digital culture*. <https://www.jisc.ac.uk/blog/building-the-foundations-of-a-digital-culture-10-feb-2022>
- Volungevičienė, A., Brown, M., Greenspon, R., Gaebel, M. & Morrisroe, A. (2021). *Developing a High Performance Digital Education Ecosystem: Institutional Self-Assessment Instruments*. <https://eua.eu/downloads/publications/digi-he%20desk%20research%20report.pdf>
- Wit, H. de, Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)

Autor und Autorin

Prof. Dr. Ulf-Daniel Ehlers. Duale Hochschule Baden-Württemberg Karlsruhe, Professur für Bildungsmanagement und Lebenslanges Lernen, Karlsruhe, Deutschland; ORCHID-ID: 0000-0003-1730-0256; E-Mail: ulf-daniel.ehlers@dhbw-karlsruhe.de

Nicole Geier. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften, Oldenburg, Deutschland; ORCHID-ID: 0000-0003-0910-1257; E-Mail: nicole.geier@uol.de



Zitiervorschlag: Ehlers, U.-D. & Geier, N. (2024). Verbesserung der Strategien für digital gestütztes Lernen und Lehren in der Hochschulbildung durch institutionelle DELT-Self-Assessments. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2422W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



Über die Positionierung der Hochschuldidaktik in der Deutschschweiz

Einblicke in eine Grounded Theory-Studie

SABRINA GALLNER

Zusammenfassung

Der Hochschuldidaktik wird ein Anerkennungsdefizit nachgesagt. Sie habe einen schwierigen Stand und gerate vermehrt in eine Dienstleistungsecke, so proklamieren einige Veröffentlichungen der letzten Jahrzehnte. Die Publikationen beziehen sich in der Regel auf die Hochschuldidaktikszene in Deutschland. Jedoch liegt der Verdacht nahe, dass dies auch für die Deutschschweiz gültig sein könnte, gibt es doch einige Parallelen in der Entwicklung des Feldes. Die Corona-Pandemie wurde als Forschungskatalysator genutzt, um der Frage nachzugehen, wie die Hochschuldidaktik in der Deutschschweiz positioniert ist. Mit dem vorliegenden Beitrag wird ein Einblick in die Ergebnisse dieser explorativen Studie gegeben.

Schlüsselwörter: Hochschuldidaktik; Positionierung; Deutschschweiz; Legitimation; Feld

The Positioning of Higher Education Development in German-speaking Switzerland

Insights into a Grounded Theory Study

Abstract

Higher Education development is struggling with acceptance. Some publications in recent years have proclaimed that the profession is in a difficult position and is increasingly becoming a service provider. The publications usually refer to Germany. However, there is reason to suspect that this could also be true for German-speaking Switzerland, as there are some parallels in the evolution of the field. The Corona pandemic was used as a research promoter to investigate the question of how higher education development is positioned in German-speaking Switzerland. This article provides an insight into the results of this explorative study.

Keywords: Higher education development; positioning; German-speaking Switzerland

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

In den vergangenen Jahrzehnten wird in der hochschuldidaktischen Community beklagt, dass die Hochschuldidaktik in eine schwierige Position geraten sei. Sie teile sich in eine praxisnahe didaktische Beratungs-, Fortbildungs- und Supervisionstätigkeit und eine sozialwissenschaftlich forschungsorientierte Hochschuldidaktik (Huber, 1995). In den „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ des Wissenschaftsrats (2008) wird ein Ausbau von Serviceeinrichtungen zur Qualifizierung des Lehrpersonals empfohlen. Hochschuldidaktikzentren würden, so in dem Papier beschrieben, zu „Verwissenschaftlichung“ neigen. Solche Serviceeinrichtungen sollen zwar Ergebnisse der Lehr-/Lernforschung nutzen, aber selbst explizit keinen Forschungsauftrag haben.

Dieses Statement verstärkte die Tendenz, hochschuldidaktische Serviceeinrichtungen auszubauen, statt hochschuldidaktische Forschung zu fördern. Die Hochschuldidaktik hat laut Pellert (2013) mit einem strukturellen Anerkennungsdefizit zu kämpfen. Darüber hinaus gäbe es weder einen akademischen „Werdegang“ noch strukturierte Qualifikationsmöglichkeiten für dieses Feld, sodass der Wissensbestand, der seit den 60er-Jahren aufgebaut wurde, verloren zu gehen drohe (Pellert, 2013 sowie Webler, 2017). Die Hochschuldidaktik wurde laut Webler (2017) zu einer Serviceeinrichtung degradiert und ist selten in Planungsprozesse eingebunden. Die Hochschuldidaktik würde lediglich bei Herausforderungen hinzugezogen und ihre „Existenzberechtigung und Ressourcenausstattung legitimatorisch davon abhängig gemacht [wird], in welchem Umfang die Reparatur gelingt“. (Webler, 2017, S. 16). Ein weiteres Problem wird darin gesehen, dass die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik sich zwar als Fachverband der Hochschuldidaktik ansieht, die Mitglieder aber nicht nur hochschuldidaktisch Tätige sind, sondern alle Personen, die mit Hochschullehre im weitesten Sinne zu tun haben. Es handelt sich nicht um einen Berufsverband, daher haben Hochschuldidaktiker:innen keine Vertretung in der Hochschulwelt und müssen ihr Handeln und ihre Profession immer wieder neu legitimieren (Merkt, 2021).

1.2 Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland und der Schweiz

Es erscheint relevant diesen Entwicklungen in aller Kürze nachzugehen, da die Hochschuldidaktik in Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz Ähnlichkeiten aufweist, gleichfalls aber auch Unterschiede auszumachen sind.¹

In Deutschland gelten als Zeitraum für die Entstehung der Hochschuldidaktik die 1960er- und 1970er-Jahre als Teil der Hochschulentwicklung (Wildt, 2013). Es folgten Einrichtungen für Hochschuldidaktik mit zahlreichen Neugründungen. Hochschuldidaktische Weiterbildungen sowie Beratung zur individuellen Förderung der Lehrkompetenz spielten zu den Anfängen weniger eine Rolle. Dies kam aus dem angelsächsischen Raum Mitte der 1970er-Jahre (Faculty Development). Durch den sogenannten „Ölpreisschock“ Anfang der 1970er-Jahre kam es in Deutschland infolge zu einem Politikwechsel, der deutlich Einfluss auf die Hochschulpolitik nahm. Curriculare Aufgaben wurden im Zuge dessen vermehrt staatlich reguliert und dem Zuständigkeitsbereich der Hochschuldidaktik entzogen (Wildt, 2013).

In der Deutschschweiz können hochschuldidaktische Aktivitäten an der Universität Zürich in den 1970er-Jahren nachvollzogen werden und hängen auch hier eng mit Überlegungen zu Studienreformfragen zusammen. Weiterhin etablierten sich in den 1990er-Jahren an zwei weiteren großen Hochschulen hochschuldidaktische Zentren. An der Universität Bern wurden Weiterbildungsmöglichkeiten geschaffen, zunächst im Verbund mit Fribourg und Neuchâtel. In Basel wird 1999 eine Projektleitungsstelle für Hochschuldidaktik gegründet. Daneben lassen sich an verschiedenen anderen Schweizer Hochschulen weitere hochschuldidaktische Aktivitäten ausmachen (Gallner & Tremp, 2022).

¹ Für eine ausführliche Darstellung der Entwicklung der Hochschuldidaktik in Deutschland wird auf Wildt 2013 verwiesen. Für die deutschsprachige Schweiz sind Ausführungen bei Gallner & Tremp 2022 zu finden.

In den 1990er-Jahren kam es zu einer Hinwendung zum New Public Management im gesamten deutschsprachigen Raum, sodass die Qualitätssicherung der Lehre (wieder) vermehrt in den Fokus gerückt wurde, allerdings aus einer eher betriebswirtschaftlichen Perspektive. Ebenfalls in den 1990er-Jahren folgte eine Digitalisierungswelle, die großen Einfluss auf das Aufgabengebiet der Hochschuldidaktik nahm und bis heute nimmt (Wildt, 2013). Teilweise mündete dies in eigenen Einheiten für digitale Lehre/E-Learning – teilweise wurde diese Aufgabe in die Hochschuldidaktik integriert. Die europäische Studienreform, beginnend in den 1990er-Jahren, hat der Hochschuldidaktik in Deutschland wieder Auftrieb gegeben und zahlreiche länderübergreifende Einrichtungen für Fachhochschulen und Universitäten und teils gemeinsame Einrichtungen hervorgebracht. Forschungskompetenzen fehlen hier weitestgehend. Es gibt jedoch zahlreiche Förderungen für hochschulische Lehranliegen, die aber meist in Projekten strukturiert sind (Wildt, 2013).²

In der Deutschschweiz gibt es dagegen keine übergreifenden Einrichtungen. Hier sind die hochschuldidaktischen Einheiten direkt an den Hochschulen angebunden, wenn auch auf sehr unterschiedliche Art und mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Eine Beschreibung der „Landschaft“ wird durch sehr unterschiedliche Bezeichnungen der Einheiten und mandatierten Personen erschwert. So reichen Bezeichnungen von „Hochschuldidaktik“ über „Lehrentwicklung“ bis hin zu „E-Learning“. Trotzdem lassen sich bei diesen Einheiten hochschuldidaktische Ansätze in ihrer Selbstbeschreibung finden, die der Definition von Helmke und Schrader (2010) entsprechen, wonach Hochschuldidaktik eine anwendungsorientierte Disziplin ist, die die Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen im gesamten Hochschulbereich anstrebt und ein geeignetes Wissens- und Handlungsrepertoire bereitstellt. In einigen Hochschulen sind Einheiten, die sich mit konkreter Unterstützung digitaler Lehre befassen, in hochschuldidaktische Einheiten integriert, bei einigen ist dies nicht der Fall. Die hochschuldidaktischen Einheiten der Deutschschweiz haben unterschiedliche Zielgruppen, darunter einzelne Personen oder Funktionsträger:innen sowie Fachbereiche und Fakultäten, die Hochschule als Ganzes (z. B. Unterstützung von Lehrprojekten, Vergabe von Lehrpreisen) und die Fachcommunity (insbesondere in der Forschung). Der Schwerpunkt liegt auf der Weiterbildung und Unterstützung einzelner Personen oder Personengruppen und der Großteil bietet selbst Weiterbildungen an oder ermöglicht ihren Dozierenden die Teilnahme an Programmen anderer Hochschulen.

Auch für die Deutschschweiz kann festgehalten werden, dass es die Tendenz gibt, Hochschuldidaktik als Serviceeinheiten zu sehen und Forschung systematisch zu vernachlässigen. So sind nur zwei hochschuldidaktische Einheiten mit einer Professur in einer Fakultät verbunden. Bei wenigen der Einheiten ist Forschung explizit als Aufgabe ausgewiesen. Publikationsausweise sind dennoch häufig zu finden. Förderprogramme wie in Deutschland gibt es sehr begrenzt (Gallner & Tresp, 2022).

1.3 Hintergrund und Erkenntnisinteresse der Studie

Anhand einer explorativen Untersuchung wird aufgezeigt, wie sich die Positionierung der Hochschuldidaktik im deutschsprachigen Schweizer Hochschulraum darstellt. Die Corona-Krise bot hier eine günstige Gelegenheit, die für dieses Forschungsvorhaben genutzt wurde: Die Hochschulen in der Schweiz mussten ihren Betrieb per 16. März 2020 aufgrund der Maßnahmen des Bundes zur Bekämpfung der COVID-19-Pandemie kurzfristig auf digitales Studium bzw. digitales Arbeiten umstellen. Diese außerordentliche Lage hielt bis Ende April 2020 an, sodass im Mai einige Lockerungen stattfanden. Da jedoch mit einer erneuten Verschärfung zu rechnen war, hielten die Hochschulen den digitalen Fernbetrieb in der Regel auch im Herbstsemester 2020 aufrecht. Im Frühjahrsemester 2021 fand teils Präsenzlehre unter Einhaltung bestimmter Auflagen statt.³

2 Beispielsweise Stiftungsprogramme wie „Mehr Ehre für die Lehre“ (Stifterverband), „Zukunft Bologna“ (Mercator-Stiftung, Volkswagen-Stiftung) oder auch Initiativen wie „Qualitätspakt Lehre“ (BMBF).

3 Die Hochschulen agierten hier innerhalb der jeweiligen kantonalen Bestimmungen und entwickelten entsprechende Schutzkonzepte im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben und Empfehlungen.

In Zeiten einer Krise offenbaren sich spezifische Phänomene in erhöhtem Maße, da die beteiligten Akteure unter erhöhtem Druck handeln. Dies kann für die Forschung genutzt werden (Meinhardt, 2017).

Folgende vier Aspekte waren forschungsleitend:

- (1) Selbstverständnis von Hochschuldidaktikeinheiten;
- (2) Bewältigungsstrategien von Verantwortungstragenden hochschuldidaktischer Einheiten im Angesicht der Corona-Krise;
- (3) Auswirkungen der Krise auf die Positionierung hochschuldidaktischer Einheiten;
- (4) Identifizierung von Positionen der Hochschuldidaktik als Disziplin in der Deutschsprachigen Schweiz.

Das Interesse gilt den institutionellen und intrainstitutionellen Veränderungen und Selbstwahrnehmungen im Hinblick auf Prozesse, Abläufe, Ereignisse und Selbstpositionierung in Bezug auf die jeweilige Organisationseinheit und das Feld. Im vorliegenden Artikel wird ein Einblick in erste Ergebnisse der Studie gegeben.

2 Position und Positionierung als sensibilisierendes Konzept

Sensibilisierende Konzepte beziehen sich in der Forschung auf Begriffe oder Ideen, die das Verständnis oder die Wahrnehmung eines Phänomens oder einer Problematik erweitern oder verändern. Sie können dazu beitragen, neue Möglichkeiten der Interpretation und Analyse zu eröffnen (Strauss & Corbin, 1998).

Position und Positionierung sind zentrale Konzepte in vielen Bereichen der Wissenschaft. Sie beziehen sich auf die Art und Weise, wie Menschen oder Objekte sich in Bezug auf andere Menschen, Objekte und Kontexte verhalten. Diese Konzepte können in einem breiten Spektrum von Disziplinen untersucht werden, darunter Geografie, Soziologie, Politikwissenschaft, Organisationsforschung und Kommunikationswissenschaft. Positionen und Positionierungen lassen sich entsprechend auf verschiedene Weise definieren. Geht es in der Geografie um physische Standorte von Personen, natürlichen Formationen oder Objekten, so geht es in der Politik- und Kommunikationswissenschaft um Einstellungen, Meinungen und die Fähigkeit, diese zu kommunizieren. Für die vorliegende Auseinandersetzung sind insbesondere die Perspektiven der Soziologie und Organisationsforschung relevant.

In Bourdieus Theorie der sozialen Felder ist der Begriff der Position zentral. Bourdieu definiert ein soziales Feld „als ein Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen“ (Bourdieu, 1996, S. 139). Diese Positionen werden von Akteur:innen eingenommen und können aufgrund von Kapitalressourcen unterschiedlich sein. Die Positionen sind daher relational zueinander, wodurch ein sozialer Raum beschrieben werden kann. Bei Kapitalressourcen wird unterschieden zwischen ökonomischem, kulturellem (z. B. messbar anhand von Bildungstiteln) und sozialem Kapital (wie Beziehungen und Netzwerken; Bourdieu, 1983). Hinzu kommt das symbolische Kapital, welches eine übergeordnete Rolle spielt und keine eigene Kapitalsorte darstellt. Das soziale und kulturelle Kapital kann die Grundlage für den Erwerb symbolischen Kapitals (wie Vertrauenswürdigkeit, Reputation, Prestige) bieten, aber auch unabhängig auftreten. Bourdieu definiert Positionierung als die Strategien, die ein Individuum anwendet, um sich in seiner Position zu behaupten. Dies kann sich auf verschiedene Arten äußern, z. B. Ausübung von Macht, Entwicklung von Netzwerken, Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen usw.

Position und Positionierung sind zwei Begriffe, die ebenfalls in der Organisationsforschung eine große Rolle spielen. Sie sind eng miteinander verbunden, werden aber oft synonym verwendet, obwohl sie sich in einigen Aspekten unterscheiden. Der Begriff Position beschreibt eine besondere Funktion oder Rolle einer Person oder Organisationseinheit oder Gesamtorganisation. Der Begriff

bezieht sich auf ein bestimmtes Verhalten, das von einer Person oder Organisation erwartet wird. Auf organisatorischer Ebene umfasst eine Position neben den Verantwortlichkeiten auch die Ressourcen, die zur Erfüllung der Pflichten erforderlich sind. Eine Position kann somit als ein Paket aus Verantwortlichkeiten, Ressourcen und Autorität definiert werden. Die Positionierung meint die Bemühungen, eine bestimmte Position innerhalb einer Organisation oder in einem Bereich zu erreichen. Positionierung bezieht sich auf die Strategien, die eine Person oder Organisation(seinheit) anwendet, um ihr Ziel zu erreichen. Dazu gehören Einstellungs- und Verhaltensstrategien, aber auch die Nutzung von Ressourcen und andere Formen der Unterstützung (Mintzberg, 1987; Powell & DiMaggio, 1991).

Position und Positionierung beziehen sich auf verschiedene Aspekte desselben Konzepts. Position bezieht sich auf die besondere Funktion oder Rolle, die von einer Person oder Organisationseinheit in einer Organisation erwartet wird. Positionierung bezieht sich auf die Bemühungen, eine Position zu erlangen oder zu erhalten. Position und Positionierung sind Schlüsselkonzepte der Organisationsforschung. Sie werden häufig in Bezug auf unterschiedliche Kontexte verwendet, z. B. in Bezug auf die Einführung neuer Technologien, die Entwicklung von Unternehmensstrategien, die Konzeption und Implementierung von Verfahren und Politik, die Führungskräfteentwicklung und das Verhältnis zwischen Unternehmen und ihrer Umwelt (Powell & DiMaggio, 1991).

Schließlich ist zu beachten, dass Position und Positionierung nicht nur auf organisatorischer Ebene, sondern auch auf individueller Ebene eine große Rolle spielen. Auf individueller Ebene bezieht sich Position auf die Verantwortung und Autorität, die einer Person innerhalb einer Organisation zugewiesen werden, während Positionierung auf die Bemühungen einer Person bezogen wird, in einer bestimmten Position zu bleiben oder zu wachsen (Dobbin & Kaley, 2006).

3 Forschungsdesign

Für die hier vorgestellte Studie⁴ wurde mittels Grounded Theory (GT) nach Glaser und Strauss (1967) auf Grundlage empirischer Daten zum untersuchten Phänomen eine abstrakte Theorie entwickelt. Das empirische Datenmaterial wurde in der direkten Interaktion mit Forschungsteilnehmenden gewonnen. Zu diesem Zweck wurden im Zeitraum der Covid-19-Pandemie zwischen 2020 und 2022 drei Interviews mit Leitungspersonen hochschuldidaktischer Zentren der Deutschschweiz durchgeführt.

Die hohe Feldkenntnis der Forschenden erlaubte eine kontrastreiche Fallauswahl und erfolgte im Sinne des „theoretical sampling“ in einem iterativen Prozess zwischen Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung. Die Interviews wurden mit offenem Erzählstimulus und anschließenden immanenten und exmanenten Fragen durchgeführt und qualitativ ausgewertet (offenes, axiales und selektives Codieren). Dafür wurden die Interviews transkribiert und die Daten mittels MAXQDA kategorisiert und analysiert, um Struktur und Dynamik des Phänomens besser zu verstehen. In einem ersten Schritt wurden Kategorien identifiziert und in einem zweiten Schritt in fünf Hauptkategorien gruppiert:

- (1) Selbstverständnis,
- (2) Wahrnehmung der Rolle,
- (3) Erlebter Status in der Organisation,
- (4) Sichtbarkeit innerhalb der Organisation,
- (5) Strategien.

In einem dritten Schritt wurden die Kategorien in Beziehungen gesetzt, um anschließend in einem vierten Schritt zentrale Dimensionen abzuleiten. Die Theorienbildung fand zyklisch im fortlaufen-

4 Zu finden unter <https://zenodo.org/records/8010299>

den Forschungsprozess statt. Zuletzt wurde die entstandene Theorie anhand der Daten erneut überprüft und geschärft.

4 Positionierung der Hochschuldidaktik in der Deutschschweiz

Für die folgende Ergebnisdarstellung wurden Interviewpassagen für die Lesbarkeit geglättet und die Fälle mit Pseudonymen anonymisiert. Der Fall „Rähmi“ stellt das Interview mit der Leitungsperson der Hochschuldidaktik einer mittelgroßen Fachhochschule dar. Der Fall „Emmenegger“ bezieht sich auf das Interview mit der Leitungsperson einer großen und traditionsreichen Universität. Der Fall „Schaffer“ steht für das Interview mit dem Leiter der Hochschuldidaktik einer vergleichsweise jungen und kleinen Universität. Vorgehen und Auswertung im Detail können in der bereits erwähnten Studie nachvollzogen werden.

4.1 Legitimationsbegründung

In den empirischen Daten wird deutlich, dass in den drei untersuchten Fällen das Selbstverständnis als Hochschuldidaktiker:in einen gemeinsamen Kern aufweist. Dieser besteht insbesondere aus dem Verständnis, dass Hochschuldidaktik nicht für die Unterstützung oder Vermittlung von Informationen über Lehr-Lern-Technologien zuständig ist, sondern sich auf Vermittlung von didaktischem Wissen und Förderung der Lehrentwicklung konzentriert, um Qualität von Lehre und Lernen in Hochschulen zu steigern (01, Pos. 58–60; 02, Pos. 369–371; 03, 547–553). Die Zuordnung von Aufgaben zur jeweiligen hochschuldidaktischen Einheit stimmt jedoch nicht automatisch mit dem Selbstverständnis überein. Es ist hier relevant, wie die Hochschuldidaktik von der Organisation wahrgenommen bzw. welcher Status ihr zugestanden wird.

Im Fall von Herrn Rähmi fand aus seiner Sicht mit der Zusammenführung der beiden vorher getrennten Einheiten der Lehr-Lern-Technologien mit der Hochschuldidaktik vor mehr als zehn Jahren eine „Kehrwende“ (Pos. 110–116) statt, die einer klaren Digitalisierungsstrategie der Hochschule zu verdanken ist. Durch „Verquickung“ und „Verzahnung“ der beiden Organisationseinheiten (01, Pos. 262–266) war es möglich, den Einsatz digitaler Lehr- und Lerntechnologien didaktisch initiiert zu planen. Diese vorausschauende Strategie und damit zusammenhängende Entwicklungen der letzten Jahre führten laut Herrn Rähmi dazu, dass die Corona-Krise sie „nicht aus den Socken gehauen“ hat (01, Pos. 117–199). Die Legitimationsbegründung scheint hier stark über die strategische Relevanz der Einheit zu entstehen. Die strategische Bedeutsamkeit innerhalb der Organisation wurde durch die Zusammenführung mit den Lehr-Lern-Technologien enorm gestärkt. Ressourcen sind dadurch gestiegen (01, Pos. 253–262), die strategische Einbindung durch Gremien und Kommunikation wurde gesichert (01, Pos. 226–231).

Der Fall Schaffer stellt hier ein Kontrast dar, beschreibt er seinen Status vor der Corona-Pandemie als „alibimäßig“ (03, Pos. 93). Durch die Krise konnte er „daran etwas machen“ (03, Pos. 150). Vorwiegend verändert sich seine Position durch technische Unterstützung, die er leistete, denn „niemand anders hätte das leisten können“ (03, Pos. 470–471). Ressourcen werden durch Verbündete geschaffen, die sich innerhalb der Krise gefunden haben (03, Pos. 136–139). Der Interviewte zieht in Zweifel, dass der Status nach der Krise bestehen bleibt (03, Pos. 154–157 sowie 753–755). Die Legitimationsbegründung ist hier schwächer als in den anderen beiden untersuchten Fällen.

Ist die Legitimationsbegründung im Fall Rähmi und Schaffer unterschiedlich stark, so ist bei den Fällen doch gleich, dass sie eher extern gegeben ist. Der Fall von Herrn Emmenegger stellt sich anders dar. Die Krise an sich scheint einen eher positiven Effekt auf das eigene Arbeiten gehabt zu haben. So beschreibt Herr Emmenegger, er sei durch den Wechsel ins Homeoffice und der damit entfallenden stetigen physischen Erreichbarkeit „nun endlich zum Arbeiten gekommen“ (02, 17–20). Gemeinsam mit dem Team wurde entschieden, Weiterbildungsaktivitäten abzusagen, damit Zeit für die Ad-hoc-Beratung und das Schreiben von notwendigen didaktischen Anleitungen für Dozierende bleibt (02, Pos. 61–69). Jedoch gab es „unterm Strich weniger Anfragen als erwartet“ (02,

Pos. 224–226). Lehr-Lern-Technologien sind in seiner Beschreibung von Hochschuldidaktik als integrativer Bestandteil eines didaktischen Verständnisses evidenzbasierter Lehre relevant (02, Pos. 365–377), die Beratung und Unterstützung für digitale Lehr- und Lernanwendungen ist in Zuständigkeit einer anderen Abteilung, die in der Coronazeit entsprechend „unter Strom stand“ (02, Pos. 256–258). Die Hochschuldidaktik definiert ihre Aufgaben in diesem Fall zu einem großen Teil selbst.

Vergleichend kann hier festgestellt werden, dass die Legitimation in diesen drei Fällen intern oder extern begründet, unterschiedlich stark ausgeprägt, aber in allen drei Fällen deutlich vorhanden ist.

4.2 Autonomiebehauptung

Die im letzten Abschnitt dargelegten Legitimationsbegründungen führen zu unterschiedlichen Autonomiebehauptungen. Im Fall Emmenegger ist die Autonomie durch die selbst verliehene Legitimationsbegründung anscheinend erst einmal hoch. Durch die tradierte Einbettung in der Weiterbildung scheint eine gewisse Unabhängigkeit gegeben. Herr Emmenegger beschreibt den Kontakt zu einigen Vizerektoraten „auf Du und Du“, was „kurze Entscheidungswege und persönliche Kontakte“ zur Folge habe sowie einen „direkten Austausch mit der Unileitung“ (02, Pos. 190–198). Weniger entsteht im Interview der Eindruck von zugewiesenen Aufgaben und direkten Aufträgen vonseiten der Hochschulleitung als vielmehr ein kollegialer Austauschprozess und gemeinsame Abstimmung, was darauf schließen lässt, dass die Abteilung ihre Autonomie als eher hoch einschätzt.

Im Fall Rähmi und Schaffer erscheint von außen betrachtet die Autonomiebehauptung jeweils zunächst geringer. Im Fall Schaffer ist es offensichtlich, dass die Hochschuldidaktik eine Dienstleisterin ist und nicht in die Hochschulentwicklung einbezogen wird (03, Pos. 96–103 sowie 528–537). In der Pandemie nimmt die Hochschuldidaktik Serviceaufgaben wahr und gewinnt dadurch kurzfristig an Bedeutung, aber kaum Autonomie (03, Pos. 460–484). Sie ist stark angewiesen auf Verbündete, die ihre Bedeutung in der Organisation betonen und dafür einstehen, dass die Hochschuldidaktik (zumindest befristet für die Krisenzeit) Ressourcen erhält (03, Pos. 136–139).

Im Fall Rähmi ist durch die Strategie bereits festgelegt, was die konkreten Aufgaben und Ziele sind. Jedoch ist die Hochschuldidaktik in einem (beratenden) Gremium vertreten und untersteht direkt dem Vizerektorat Lehre, was zu einem engen Austausch beiträgt (01, Pos. 226–231 sowie 382–392).

Auch wenn die Autonomiebehauptung in den Fällen jeweils unterschiedlich stark ausgeprägt ist, so ist doch in allen drei Fällen eigenständiges Handeln in einem gewissen Rahmen innerhalb von zugewiesenen oder selbst beanspruchten Aufgabenbereichen möglich. In allen drei Fällen wird die Ausgestaltung der Aufgaben weitestgehend den Abteilungen überlassen (01, Pos. 226–231; 02, Pos. 373–376; 03, Pos. 284–295). Die Identifikation der strategischen Ausrichtung der jeweiligen Hochschule in Bezug auf Lehrthemen ist dennoch unterschiedlich stark ausgeprägt und reicht von einem Verständnis, „part of the game“ zu sein (01, Pos. 419), über die Berufung auf Vereinbarungen, die vor Jahren getroffen wurden (02, Pos. 374–375), bis hin zu Unverständnis gegenüber den Leitlinien der Hochschulleitung (03, Pos. 231–234).

4.3 Geltungsanspruch

Bei einem Vergleich der drei Fälle ergeben sich unterschiedliche Ausprägungen eines Geltungsanspruchs. Im Fall Schaffer ist der Geltungsanspruch gering bis nicht vorhanden und muss von externen Akteuren geschaffen werden. So wurden Koalitionen mit dem Krisenmanager und der ICT gebildet, wobei jedoch nicht deutlich ist, von welcher Seite die Initiative ausging. Mehrmals wurde eine Person genannt, die die Hochschuldidaktik bei der Hochschulleitung erst in den Fokus rückte (03, Pos. 136–139) und für Ressourcen während der Krisenzeit sorgte (03, Pos. 154–157). Der Hochschuldidaktik fehlt vor der Krise der Status, um Einfluss geltend machen zu können (03, Pos. 110–114), und die durch die Krise neu erworbene Geltung bleibt befristet (03, Pos. 753–755). Auch der Einfluss auf die Dozierenden scheint zeitlich begrenzt und gelingt insbesondere über den Support für digitale Lehr-/Lernanwendungen. Der Großteil der Dozierenden bevorzugt es in den Lehrstatus vor der Krise zurückzukehren (03, Pos. 222–244). Dennoch bleibt die Hoffnung, dass durch die Steigerung

des Bekanntheitsgrades langfristig auch die Geltung der Hochschuldidaktik innerhalb der eigenen Organisation gewinnt (03, Pos. 214–223).

Im Fall Emmenegger entsteht im Interview der Eindruck, dass der potenziell vorhandene Einfluss aus strategischen Gründen wenig geltend gemacht wird. Die Hochschuldidaktik bietet ihre Unterstützung und kooperiert mit anderen Abteilungen (02, Pos. 61–69), gleichzeitig kann Herr Emmenegger der Pandemie positive Aspekte abgewinnen, denn es besteht außerhalb des Büroalltags nun Zeit konzentriert an Produkten zu arbeiten (02, Pos. 19–20; 02, Pos. 119–121). In der Krise gibt es hauptsächlich Kontakt zu Dozierenden und hier insbesondere aus dem Mittelbau, die bereits vorher Kontakt mit der Hochschuldidaktik hatten (02, Pos. 314–320). Ob darüber hinaus Personen erreicht wurden, vermag Herr Emmenegger nicht einzuschätzen (02, Pos. 387–394).

Im Fall Rähmi bestehen bereits Gefäße, in denen Kommunikation und Dialog stattfinden können (01, Pos. 226–231), sowie Entscheidungen, welche Tools zum Einsatz kommen (01, Pos. 210–215). Zusätzlich wurden während der Pandemie informelle Gefäße etabliert, um den direkten Dialog zu suchen (01, Pos. 409–415). Es gibt bereits vor der Pandemie Einflussbereiche, die während der Krise geschickt genutzt und ausgebaut werden. Es besteht eine „Genugtuung“ „auf das richtige Pferd gesetzt zu haben“ (01, Pos. 164–166). Die Hochschuldidaktik hat durch die Digitalisierungsstrategie an Bedeutung gewonnen, sie ist an einigen Stellen gut etabliert und wird bei relevanten Fragen einbezogen. Durch die strategische Ausrichtung und entsprechende Beschlüsse und Gefäße können die Departemente erreicht werden. In der Krise hat es tatsächlich nochmals einen „Schub“ gegeben, sodass auch Departemente, die vor der Krise „diesbezüglich noch retardiert waren“, sich mit Hochschuldidaktik und digitaler Vermittlung auseinandersetzen (01, Pos. 315–321).

5 Fazit

Die Positionierung der Hochschuldidaktik in der Deutschschweiz passiert nicht unabhängig von der Hochschuldidaktik in Deutschland. Zu stark sind die Gemeinsamkeiten der Bildungssysteme, auch in ihrer historischen Entwicklung und dem gemeinsamen Bezugsrahmen, beispielsweise im Hinblick auf bedeutsame Personen⁵, fachlichen Austausch⁶ und länderübergreifende Kooperationen, Forschungsbemühungen und Publikationen.

In der Auseinandersetzung mit Publikationen zum Stand der Hochschuldidaktik in Deutschland wird ein Legitimationsproblem deutlich beschrieben. Die Hochschuldidaktik steht laut Pellert (2021) in einem Spannungsfeld zwischen Forschung und Lehre, und da Professor:innen über die Forschungsreputation Anerkennung erhalten, wird der Lehre ein geringerer Stellenwert zugeschrieben. Das hat Auswirkungen auf den Geltungsanspruch der Hochschuldidaktik und die Autonomiebehauptung. Mit dem Einzug des New Public Management in den 1990er-Jahren wird die Hochschuldidaktik laut Wildt (2013) vermehrt als „verlängerter Arm des Managements“ gesehen, was sich mit der Akkreditierungspraxis verstärkt. Webler (2017) proklamiert, die Hochschuldidaktik sei zur Dienstleiterin und zum Reparaturbetrieb degradiert. Da ihr das Recht zu Forschen abgesprochen wurde, sei die Hochschuldidaktik vermehrt auf andere Disziplinen angewiesen. Es gibt keinen Berufsverband, der die Interessen der Hochschuldidaktik vertritt (Merkt, 2021). Die Hochschuldidaktik hat ein Nachwuchsproblem und Expert:innenwissen droht verloren zu gehen (Webler, 2017). Durch den Rückgang von Forschungsförderung wurden neue Handlungsfelder wie Qualitätsmanagement und E-Learning relevanter und die Personal- und Weiterbildung wurde verstärkt. Dieses Bild herrscht vor allem in der Außenwahrnehmung von Hochschuldidaktik vor (Merkt, 2021).

Wie eingangs dargestellt, bestehen einige Parallelen zwischen der Entstehung der Hochschuldidaktik in Deutschland und der Deutschschweiz und somit ließe sich vermuten, dass auch die

5 So war beispielsweise Ludwig Huber 1971 an der Universität Zürich zu einem Referat über „Neue Studienkonzepte“ eingeladen (Gallner & Tremp, 2022).

6 So versteht sich die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) als Fachgesellschaft für den gesamten deutschsprachigen Raum (Gallner & Tremp, 2022).

Herausforderungen von ähnlicher Natur sind. In der hier referenzierten Studie stand daher die Forschungsfrage im Vordergrund, wie die Hochschuldidaktik in der Deutschschweiz positioniert ist.

Die Daten aus den Interviews haben dazu erste Erkenntnisse geliefert. So ist die Frage der Legitimation eine zentrale für die Positionierung. Wird diese nicht durch die Hochschule verliehen (Fall Rähmi), sind mutmaßlich die Aufgaben ebenfalls bereits fixiert und der Autonomiegrad sinkt. Gleichzeitig kann jedoch der Geltungsanspruch hoch sein. Ist jedoch die Legitimation schwach (Fall Schaffer), ist aufgrund mangelnder Ressourcen Autonomie schwierig herzustellen und in der Konsequenz auch der Geltungsanspruch eher gering. Wird die Legitimation selbst hergestellt (Fall Emmenegger), kann das dazu führen, dass die Autonomie steigt, wenn die Hochschuldidaktik in der Lage ist, ihre Ressourcen zu sichern.

In Abbildung 1 wird der Versuch unternommen, darzustellen, wo sich der jeweilige Fall im Zusammenspiel der drei Dimensionen positionieren lässt. So liegt bei Fall Schaffer eine eher schwache Legitimation zugrunde und somit sind auch die Autonomie und der Einflussbereich gering. Der Fall Rähmi weist eine stärkere Legitimation auf, die von der Hochschule verliehen bzw. durch die Verknüpfung mit den Lehr-Lern-Technologien gestärkt wird. Der Autonomiegrad erscheint dadurch geringer als im Fall Emmenegger. Dort mag durch die selbst hergestellte Legitimation der Autonomiegrad höher sein als im Fall Rähmi, der Geltungsanspruch erscheint dadurch aber geringer. Würde der Geltungsanspruch vergrößert, könnte damit die Gefahr verbunden sein, dass die Autonomie eingeschränkt wird.

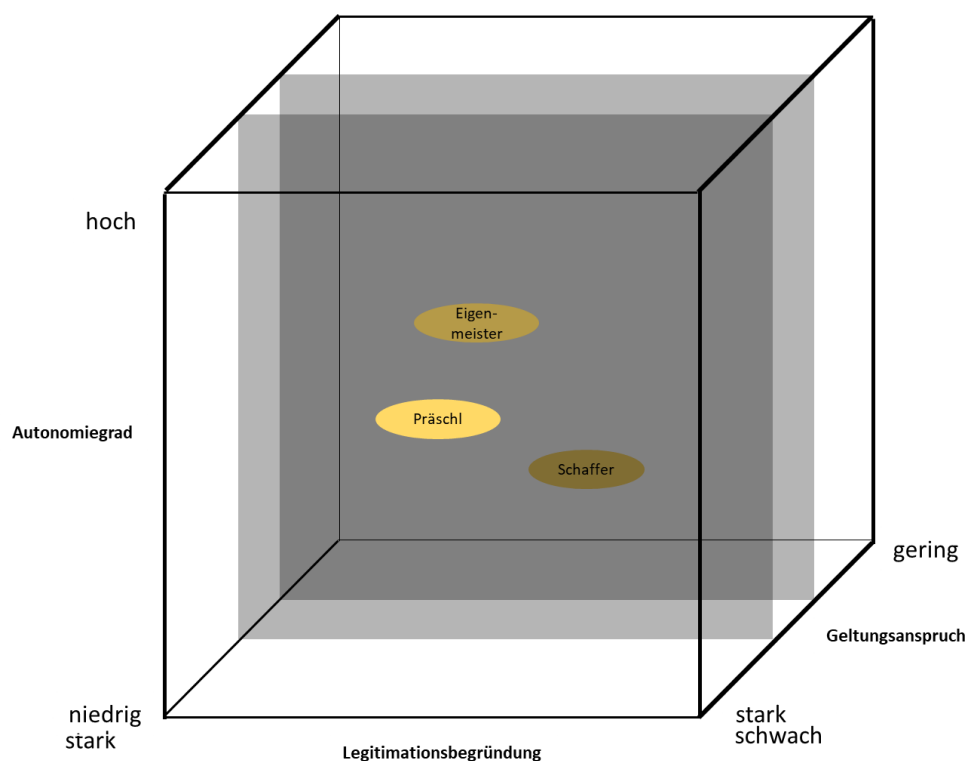


Abbildung 1: Einordnung der Fälle in die Dimensionen Legitimationsbegründung, Autonomiebehauptung und Geltungsanspruch (eigene Darstellung)

Insgesamt kann festgestellt werden, dass alle drei Fälle sich zwar unterschiedlich positionieren, aber dennoch ein eher dichtes Feld bilden, wobei die Positionierungen noch vage erscheinen. Hochschuldidaktik besteht in einem Raum (Wissenschaft), in dem die festgelegten Hierarchien in der Praxis weniger eine Rolle spielen als das symbolisch-kulturelle Kapital wie Status (akademische Titel), Anerkennung und Reputation (Forschung und Publikationen) sowie Kommunikation und Beziehungen (Koalitionen und Vernetzung). Für die Hochschuldidaktik in der Deutschschweiz kann von einem tentativen Feld gesprochen werden, welches noch im Entstehen begriffen ist. In einem sol-

chen Feld kann es noch zu Veränderungen und Unsicherheiten kommen, bevor es eine feste Form annimmt, was als Chance verstanden wird.

Als integraler Bestandteil der Hochschulen selbst besteht ein hohes Potenzial die Hochschuldidaktik für strategische Überlegungen der Hochschulentwicklung nutzbar zu machen. In der Deutschschweiz bestehen keine politischen Empfehlungen in Bezug auf Aufgabenbereiche der Hochschuldidaktik. Beschränkungen hinsichtlich Forschungsaufgaben entstehen intrainstitutionell und begründen sich mitunter in der organisatorischen Positionierung der Hochschuldidaktik innerhalb der jeweiligen Hochschule. Die Ausgestaltung der Aufgaben hängt stark vom professionellen Selbstverständnis der Hochschuldidaktiker:innen im Feld ab.

Es ergeben sich aus den oben diskutierten Überlegungen weitere Fragen als Anknüpfungspunkte erweiterter Forschungsaktivitäten. So in Bezug darauf, wie sich die Hochschuldidaktik selbst versteht, welche Personen in der Hochschuldidaktik tätig sind und welche Kompetenzen für das eigene Feld als wichtig erachtet werden. Zudem wäre es interessant darauf zu schauen, wie die Hochschuldidaktik von einer Fachgesellschaft⁷ repräsentiert werden möchte und welche Rolle sie in der Hochschule für sich selbst vorsieht. Nicht zuletzt ist es von Bedeutung zu untersuchen, wie die Hochschuldidaktik von der Bildungspolitik und den Hochschulen wahrgenommen wird, um ihre tatsächliche Stellung und Wertschätzung im akademischen Kontext zu ermitteln und entsprechend eine eigene Position zu formulieren.

Literatur

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen.
- Bourdieu, P. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/Main.
- Dobbin, F. & Kalev, A. (2006). Best practices or best guesses? Assessing the efficacy of corporate affirmative action and diversity policies. *American Sociological Review*, 71(4), 589–617.
- Gallner, S. & Tremp, P. (2021). Die institutionelle Verankerung der Hochschuldidaktik in der deutschsprachigen Schweiz. *Der pädagogische Blick*, 29(1).
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- Huber, L. (1995). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule Band 10* (S. 114–140). Klett.
- Meinhardt, J. (2017). *Krisenmanagement: Grundlagen, Methoden und Werkzeuge*. Kohlhammer Verlag.
- Merkt, M. (2021). *Hochschulbildung und Hochschuldidaktik. Entwicklung eines theoretischen Rahmenmodells*. wbv Publikation.
- Mintzberg, H. (1987). Crafting Strategy. *Harvard Business Review*, 65(4), S. 66–75.
- Pellert, A. (2013). Fachgesellschaften als Community of Practice: Lernen miteinander und Unterstützung füreinander. 40 Jahre dghd. In A. Spiekermann (Hrsg.), *Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 124, S. 13–24). W. Bertelsmann Verlag.
- Pellert, A. (2021). Hochschuldidaktik im Spannungsfeld zwischen Forschung und Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(1), 57–70.
- Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. University of Chicago Press.
- SFDN (o. J.). *Swiss Faculty Development Network*. <http://www.sfdn.ch>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. Aufl.). Sage Publications.
- Webler, W.-D. (2017). Kann man Hochschuldidaktik institutionalisieren? In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis*. Universitätsverlag Webler.

7 Das „Swiss Faculty Development Network“ (SFDN) versteht sich als „The Swiss professional association of faculty developers in higher education“ (SFDN, o. J.).

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potential der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27–57). W. Bertelsmann Verlag.

Autorin

Dr. Sabrina Gallner. Pädagogische Hochschule Luzern, Zentrum für Hochschuldidaktik, Luzern, Schweiz; E-Mail: sabrina.gallner@phlu.ch



Zitiervorschlag: Gallner, S. (2024). Über die Positionierung der Hochschuldidaktik in der Deutschschweiz. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2423W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!