

Melanie Benz-Gydat, Wolfgang Jütte, Claudia Lobe,
Markus Walber



Neue Lehre in der Hochschule

Verstetigung innovativer Lehrprojekte in
sozialen Hochschulwelten



Neue Lehre in der Hochschule

Verstetigung innovativer Lehrprojekte in sozialen Hochschulwelten

Melanie Benz-Gydat, Wolfgang Jütte, Claudia Lobe, Markus Walber

Innovative Hochschule: digital – international – transformativ

Reihenherausgeberinnen

Dr.in **Elisa Bruhn-Zaß** ist Beraterin für Hochschulbildung und Wissenschaft bei der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Sie hat langjährige Erfahrung in Hochschulforschung und -administration sowie in der internationalen Hochschul- und Wissenschaftskooperation.



Dr.in **Svenja Bedenlier** ist Juniorprofessorin für E-Learning in Hochschulen und Erwachsenenbildung am Department Pädagogik und dem Institut für Lern-Innovation an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Forschungsinteressen umfassen u.a. Digitalisierung im Kontext hochschulischer Internationalisierung und Open (and Distance) Education.



Dr.in **Tanja Reiffenrath** ist in der Abteilung Studium und Lehre der Georg-August-Universität Göttingen mit der Internationalisierung der Curricula betraut. In dieser Position unterstützt sie Lehrende dabei, internationale und transkulturelle Perspektiven in der Lehre vor Ort zu integrieren. Derzeit ist sie chair der „Expert Community Internationalisation at Home“ der European Association for International Education (EAIE).



Publikationsreihe

Die Reihe **Innovative Hochschule: digital – international – transformativ** bietet eine Plattform für den wissenschaftlichen Austausch zum Themenfeld innovativer Hochschulentwicklung. Sie richtet sich an Akteurinnen und Akteure aus Hochschulforschung, Hochschulmanagement und -administration, sowie an Lehrende. Drei Schlagworte charakterisieren die Reihe:

- *Digital*: Hier werden Digitalisierungsprozesse in Hochschulcurricula, wissenschaftlicher Kollaboration und administrativen Praktiken, sowie ihre Implikationen für die betreffenden Stakeholder aufgegriffen.
- *International*: Diverse Perspektiven auf die verschiedenen Ebenen umfassender Internationalisierung von Hochschulen werden diskutiert, unter besonderer Berücksichtigung innovativer Ansätze.
- *Transformativ*: Weitere Dimensionen des Wandels, den Hochschulen auf Basis eines veränderten Selbstverständnisses und aufgrund politischer und gesellschaftlicher Erfordernisse vollziehen, werden vorgestellt.

Berücksichtigt werden Wissenschaftstexte, Theorie-Praxistransfer-Texte und Qualifikationsschriften, die sowohl empirischer als auch theoretisch-konzeptioneller Art sein können. Sie können in deutscher oder englischer Sprache verfasst sein.

Melanie Benz-Gydat, Wolfgang Jütte, Claudia Lobe, Markus Walber

Neue Lehre in der Hochschule

Verstetigung innovativer Lehrprojekte in
sozialen Hochschulwelten



2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

Umschlagmotiv: iStock/Nikada
Photo Elisa Bruhn-Zaß: © Michael Tölke,
Herford
Photo Svenja Bedenlier: © Stefanie Peters,
Oldenburg

Bestellnummer: 6004902
ISBN (Print): 978-3-7639-6764-3
DOI: 10.3278/6004902w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist 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 verfü-
gbar 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

Vorwort der Reihenherausgeberinnen	9	
Vorwort der Baden-Württemberg Stiftung	11	
1	Bedeutungszuschreibungen innovativer Lehre und Forschungszugriffe ..	15
1.1	Qualität und Innovation in der Lehre als hochschulpolitische Arena	15
1.2	Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre als Forschungsgegenstand	18
1.3	Lehrinnovationsprojekte in Hochschulen multiperspektivisch und multimethodisch beobachtet	19
2	Innovationsprojekte in sozialen Hochschulwelten: Qualitative Fallstudien	27
2.1	Situations- und netzwerkanalytische Zugänge zu Fallstudien	27
2.1.1	Grounded Theory nach Adele Clarke	28
2.1.2	Forschungsdesign im Überblick	31
2.1.3	Auswahl der untersuchten Fälle	32
2.1.4	Das Kategoriensystem: Ausblick auf die Ergebnisstruktur entlang sensibilisierender theoretischer Konzepte	35
2.2	Fall A: Aussichtsreiche Verstetigung	36
2.2.1	Akteursbezogene Verstetigungspotenziale: Fellows als Verstetigungspromotor*innen	38
2.2.2	Projektbezogene Verstetigungspotenziale: Genese und organisationale Anschlussfähigkeit	46
2.2.3	Organisationskulturelle Verstetigungspotenziale: Innerorganisationale Verhältnisse	52
2.2.4	Zusammenfassung Fall A	66
2.3	Fall B: Ungewisse Verstetigung	67
2.3.1	Akteursbezogene Verstetigungspotenziale: Fellows als Innovationspromotor*innen	68
2.3.2	Projektbezogene Verstetigungspotenziale: Genese und organisationale Anschlussfähigkeit	72
2.3.3	Organisationskulturelle Verstetigungspotenziale: Innerorganisationale Verhältnisse	82
2.3.4	Zusammenfassung Fall B	96
2.4	Fall C (C1 und C2): Reibungslose Verstetigung und Ausweitung	98
2.4.1	Akteursbezogene Verstetigungspotenziale im Fall C1: Fellows als Innovationspromotor*innen	99
2.4.2	Projektbezogene Verstetigungspotenziale im Fall C1: Genese und organisationale Anschlussfähigkeit	104

2.4.3	Akteursbezogene Verstetigungspotenziale im Fall C2: Fellows als Innovationspromotor*innen	108
2.4.4	Projektbezogene Verstetigungspotenziale im Fall C2: Genese und organisationale Anschlussfähigkeit	114
2.4.5	Organisationskulturelle Verstetigungspotenziale: Innerorganisationale Verhältnisse	120
2.4.6	Zusammenfassung Fall C (C1 und C2)	138
2.5	Innovationsarenen: Mapping als Aggregation der Fallstudien	141
2.5.1	Mapping von Innovationsprozessen	141
2.5.2	Akteurs-Maps der projektbezogenen Austauschbeziehungen	142
2.5.3	Situations-Maps der Lehrprojekte	157
2.5.4	Soziale Welten-Maps der Fellows	163
2.5.5	Positions-Map zum Stellenwert von Forschung und Lehre	168
2.6	Verstetigungsszenarien innovativer Lehrprojekte – Resümee aus den Fallstudien	170
3	Lehrprojekte und ihre Verstetigung: Quantitative Erhebung	173
3.1	Konzeption der quantitativen Studie	173
3.2	Stichprobe	174
3.2.1	Personenbezogene (Sozial-)Daten	175
3.2.2	Organisationsbezogene (Hochschul-)Daten	178
3.3	Das Konstrukt der Verstetigung	181
3.4	Die Bedeutung von Macht und Standing für die Verstetigung	184
3.4.1	Verteilung in der Stichprobe	184
3.4.2	Verstetigungsrelevante Aspekte von Macht und Standing	185
3.4.3	Korrelierende Aspekte von Verstetigung	186
3.5	Die Bedeutung von sozialer Vernetzung für die Verstetigung	188
3.5.1	Verteilung in der Stichprobe	188
3.5.2	Verstetigungsrelevante Aspekte von sozialer Vernetzung	189
3.5.3	Korrelierende Aspekte von Verstetigung	190
3.6	Die Bedeutung von Engagement in der Lehre für die Verstetigung	191
3.6.1	Verteilung in der Stichprobe	192
3.6.2	Verstetigungsrelevante Aspekte von Engagement in der Lehre	193
3.6.3	Korrelierende Aspekte von Verstetigung	194
3.7	Die Bedeutung von organisationalen Unterstützungsstrukturen für die Verstetigung	195
3.7.1	Verteilung in der Stichprobe	196
3.7.2	Verstetigungsrelevante Aspekte organisationaler Unterstützungsstrukturen	197
3.8	Zusammenfassung der Erkenntnisse	199

4	Thesen zu innovativen Lehrprojekten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Diskussion	203
4.1	Ebene der Projekte: Innovationen durch Lehrprojekte	203
4.2	Akteurs-Ebene: Fellows als Innovationspromotor*innen	206
4.3	Ebene der Organisation: Hochschulkulturen und Möglichkeitsräume	208
4.4	Ebene der Netzwerke: Eingebunden in eine Gemeinschaft	212
4.5	Transformative Ebene: Verstetigungsszenarien und -arenen	214
4.6	Ebene der Professionalisierung: Individuelle und kollektive Lehrprofessionalisierung	216
4.7	Anstatt eines Ausblicks: Einladung zur Debatte	220
5	Literatur	221
6	Abbildungen und Tabellen	233
7	Anhang	237
7.1	Interviewleitfäden	237
7.2	Namens- und Beziehungsgenerator	242
7.3	Fellow-Befragung: Fragebogen	242
7.4	Fellow-Befragung: Repräsentativität der Stichprobe	248
	Autorinnen und Autoren	251

Vorwort der Reihenherausgeberinnen

„Neue Lehre“ an Hochschulen und Lehr-/Lern-Innovationen wurden in den vergangenen Jahren Gegenstand verschiedener großer Förderprogramme auf Bundes- und Länderebene. Dies erfolgte häufig mit dem Ziel der Steigerung von Qualität oder der Digitalisierung – und einer damit verbundenen Refokussierung auf „gute Lehre“ als eine Kernaufgabe von Hochschulen. Viele Einzel- und Verbundprojekte haben es sich daher seit Jahren zur Aufgabe gemacht, Lehre neu oder anders zu denken, Lehr-Lernformate weiterzuentwickeln und Innovationen in der Lehre zu implementieren.

Doch: Wie kommt das Neue in die Hochschullehre? Und einmal dort angekommen, *what next*? Es ist vor allem die zweite Frage, die den vorliegenden Band antreibt und die dieser in einem multimethodalen, triangulativen Forschungsdesign beantwortet. Während es um die Evaluation des langjährigen Förderprogramms „Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre“ von Baden-Württemberg Stiftung und Stifterverband geht, so ist doch der Anspruch des vorliegenden Bandes ein deutlich höherer als die bloße Bescheinigung von Erfolg oder Misserfolg eines Programms. Durch den Fokus auf Gelingensbedingungen für die Verstetigung der Programme innerhalb von Hochschulen – auf einen „Kulturwandel in der Lehre“ – weist der Band weit über den Rahmen des genannten Förderprogramms hinaus.

Ausgangspunkt der Untersuchung sind Fallstudien aus drei strukturell unterschiedlichen Hochschulen, an denen Fellows des Programms tätig waren. Interviews, in denen die jeweils spezifischen Implementierungs- und Verstetigungserfahrungen beleuchtet werden und darauf aufbauende Situationsanalysen (Situations-, Soziale Welten- und Positions-Maps) markieren den qualitativen Forschungsansatz des vorliegenden Bandes. Eine quantitative Erhebung unter insgesamt 50 geförderten Fellows komplettiert den Blick auf Einflussfaktoren für die Verstetigung der Projekte. Über die Zusammenschau der beiden Erhebungen nehmen die Autorinnen und Autoren einen umfassenden Blick auf die wechselseitigen Einflüsse von handelndem Individuum und Organisation ein – und verorten so das *what next* als bestimmt durch den Einfluss des Lehrenden durch Macht/Standing, sozialer Vernetzung und Engagement in der Lehre.

„Innovationen sind Prozesse, bei denen es weniger um punktuelle ‚Inventionen‘ als um (Weiter-)Entwicklungen geht.“ – dies ist nur eine der 30 pointierten Thesen, mit denen der vorliegende Band die Reihe „Innovative Hochschule: digital – international – transformativ“ und mit ihr den Diskurs um Transformationen in der Hochschullehre bereichert. Die Thesen sind an aktuell geführte Diskussionen zur Entwicklung hochschulischer Lehre direkt anschlussfähig und laden zu weiterer Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen organisationalen Faktoren und solchen auf Akteurs-, Netzwerk- und Projektebene ein.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern dieses Bandes lohnenswerte Erkenntnisse und bereichernde Denkanstöße für die Praxis.

Svenja Bedenlier
Elisa Bruhn-Zaß
Tanja Reiffenrath

Vorwort der Baden-Württemberg Stiftung

Liebe Leserin, lieber Leser,

die Baden-Württemberg Stiftung und der Stifterverband haben von 2011 bis 2020 *Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre* vergeben. Mit dem Förderprogramm wurden zehn Jahre lang bundesweit Ideen zur Entwicklung und Erprobung innovativer Lehr- und Prüfungsformate der Hochschullehre prämiert. Verschiedene weitere Partner und Stiftungen haben in diesem Zeitraum das Programm zusätzlich unterstützt. Die Fellowships waren wichtige Impulsgeber für die Hochschullehre. Das Programm hatte eine Katalysatorfunktion für Innovationsprojekte – das belegt die Begleitforschung, deren Ergebnisse in diesem Band veröffentlicht werden.

Mit diesem Programm – wie mit ähnlichen weiteren hochschulübergreifenden Förderprogrammen und Forschungsarbeiten sowie den von Ländern und Hochschulen vergebenen Lehrpreisen – sollte ein Kulturwandel in der Lehre angestoßen werden. Letztlich wurde auch die Einrichtung einer eigenständigen Organisation zur Förderung und Entwicklung der Hochschullehre angeregt. Die Einrichtung einer solchen Organisation war das explizite Ziel von Stifterverband und Baden-Württemberg Stiftung. Dieses Ziel ist nun erreicht: Pünktlich zum Abschluss des Förderprogramms wurde Ende 2020 die Stiftung *Innovation in der Hochschullehre* gegründet. Mit Gründung dieser Stiftung haben Bund und Länder eine Institution etabliert, mit der die Erneuerungsfähigkeit der Hochschullehre dauerhaft gefördert werden soll. Die Hochschulen werden darin unterstützt, sich schneller und besser auf neue gesellschaftliche Herausforderungen und Bedarfe einzustellen. Angesichts der aktuellen Coronavirus-Pandemie, die die Hochschulen vor enorme Herausforderungen gestellt hat, erscheinen systematische Veränderungen und die Professionalisierung des Feldes noch dringlicher als jemals zuvor.

Lehre und Ausbildung der Studierenden gehören neben der Forschung zu den Kernaufgaben der Hochschulen. Gleichwohl steht die Lehre im Hochschulalltag nach wie vor im Schatten der Forschung. Während hier das Engagement für Hochschullehrende und Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler gleichermaßen prestigeträchtig wie karriereförderlich ist, galt die Lehrtätigkeit nicht selten als lästige Pflicht. Glücklicherweise verblasst dieses Bild langsam aber sicher. Die Gründung der Stiftung *Innovation in der Hochschullehre* zeigt, dass sich ein Perspektivwechsel vollzogen hat und die Lehre verstärkt in den Fokus gerückt ist. Das ist sicher den zahlreichen Initiativen von Hochschulen und Forschungseinrichtungen wie Auszeichnungen und Preisen zu verdanken, die Anreize schaffen, um die Lehre höher zu bewerten. Gleichzeitig geht und ging es immer auch darum, eingefahrene Lehrmodelle abzulösen sowie diese hinsichtlich der Herausforderungen durch die Digitalisierung, die hohe Heterogenität der Studierenden und die gestiegene Mobilität zu verbessern. Wir als Stiftung nahmen diese Entwicklung aufmerksam wahr und unterstützten sie

gerne. Zusammen mit dem Stifterverband und anderen Stiftungspartnern haben wir das Programm *Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre* durchgeführt und damit seit dem Jahr 2011 Impulse in diese Richtung gegeben.

Mit dem Angebot der Fellowships haben wir uns gefragt, was mit einem solchen Programm tatsächlich bewegt werden kann: Wie wirken innovative Lehrkonzepte überhaupt? Wie kommen Innovationen in der Lehre an und wie setzen sie sich an den Hochschulen durch? Um diesen Fragen nachzugehen, hatte die Baden-Württemberg Stiftung beim Start des Programms eine wissenschaftliche Begleitforschung in Auftrag gegeben. Prof. Dr. Wolfgang Jütte und sein Team an der Universität Bielefeld haben dabei zunächst in einer Begleitstudie die Innovationsprojekte analysiert. Mit der Befragung der Lehrenden durch qualitative Interviews wurden Faktoren wie Rahmenbedingungen und Motivation für die Teilnahme an dem Programm untersucht. Mittels einer quantitativen Studierendenbefragung wurde die Einschätzung der Studierenden hinsichtlich der Lehrinnovationen erhoben. Gegenstand der Betrachtung waren auch der Lernerfolg und Kompetenzerwerb bei den Studierenden. Die Studie nimmt außerdem die Bedeutung und die Entwicklung des Netzwerks für die Fellows innerhalb ihrer Hochschulorganisation und darüber hinaus in den Fokus.

Anknüpfend an diese Ergebnisse der ersten Projektphase aus der Perspektive einer hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung (siehe Jütte, Walber & Lobe 2017) wird in der von 2016 bis 2017 durchgeführten und hier vorliegenden zweiten Begleitstudie die Rolle der Organisation stärker in den Blick genommen. Das Ziel der Studie bestand darin, die Resonanz der Innovationsprojekte innerhalb ihrer Hochschulen und die Prozesse ihrer Verstetigung nachvollziehen zu können. Dabei zeigte sich, dass das Fellowship-Programm als Katalysator für Innovationsprojekte fungiert. Die öffentliche Auslobung der Fellowships in einem deutschlandweiten Wettbewerb und die finanzielle Förderung erzeugen Reputation und Anerkennung für die Projektinitiatoren. Es kommt zu einer Veränderung der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in den beteiligten Hochschulen. Das Programm war mit der Erwartung verbunden, eine dauerhafte, fächernahe und fächerübergreifende Diskussion über curriculare Entwicklungen und innovative Lehre an der Hochschule anzuregen. Die Ergebnisse legen nahe, dass sich die Nachhaltigkeit von Lehrinnovationen nicht (nur) im engen Sinne der innerorganisatorischen Verstetigung eines konkreten Lehrprojekts ausdrückt. Stattdessen waren die Fellows sowohl innerhalb als auch außerhalb ihrer Hochschulen vielfältig in die Innovationen eingebunden. Sie beteiligten sich insbesondere an fachlichen oder didaktischen Diskursen über Hochschullehre, in denen sie ihre Innovationen für eine breitere Rezeption und Adaption zugänglich machten. Systematisch wurden diese Diskurse angeregt durch die zwei Mal jährlich stattfindenden Vernetzungstreffen sowie die jährlich durchgeführte öffentliche Lehr-Lern-Konferenz. Vor allem Letztere schuf einen Raum, in dem die Fellows sich mit Akteur*innen aus allen Bereichen der Hochschule über innovative Lehre austauschen und als Teil einer größeren Community erleben konnten. Damit trugen die Fellows nicht zuletzt zur Professionalisierung des Feldes bei.

Die Nachfrage nach dem jährlich ausgeschriebenen Programm *Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre* zeigte von Beginn an, dass die Hochschullehre stärker in den Fokus rückt: Mehr als 1.425 Bewerbungen gingen in zehn Ausschreibungsphasen bundesweit ein; daraus wurden 133 innovative Projekte ausgewählt. Eine inhaltliche Gesamtschau über das Programm bietet der Band von Schmid et al. (i. E.), der zentrale Elemente und die spezifische Kultur des Programms in Text und Bild wiedergibt.

Den Projektpartnern der vergangenen zehn Jahre, wie die Dieter Schwarz Stiftung, die Marga und Kurt Möllgaard-Stiftung, die KSB Stiftung, die Wilo-Foundation und nicht zuletzt die Joachim Herz Stiftung, sprechen wir unseren Dank für ihr vielfältiges Engagement aus. Dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, und dort namentlich Bettina Jorzik, danken wir herzlich für den immer lebhaften und fruchtbaren Austausch sowie die jederzeit angenehme und gute Zusammenarbeit in diesem Programm und darüber hinaus. Prof. Dr. Wolfgang Jütte und seinem Team von der Universität Bielefeld danken wir für die sorgfältige Bearbeitung der Begleitstudie des Programms *Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre*.

Mit der vorliegenden Publikation werden neue Erkenntnisse für die empirische Bildungsforschung im Bereich der Hochschullehre gewonnen. Durch die Open-Access-Publikation wird nicht nur der wissenschaftspolitischen Forderung nach einem offenen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen Rechnung getragen, sondern damit ist auch die Hoffnung verbunden, die inhaltliche Auseinandersetzung um die Qualität der Hochschullehre sichtbarer zu machen. Die Zuspitzung der zentralen Ergebnisse auf 30 Thesen versteht sich als ausdrückliche Einladung, diese Debatte fortzuführen.

Christoph Dahl,
Geschäftsführer der Baden-Württemberg Stiftung

Dr. Andreas Weber,
Abteilungsleiter Bildung, Baden-Württemberg Stiftung

1 Bedeutungszuschreibungen innovativer Lehre und Forschungszugriffe

1.1 Qualität und Innovation in der Lehre als hochschulpolitische Arena

In den letzten zwei Jahrzehnten wurden verstärkt Debatten über Qualität und Innovation in der Hochschullehre geführt. Viele dieser Bemühungen haben zur Reputationsstärkung von Lehre beigetragen und ließen sich in der folgenden Formulierung zusammenfassen: „Der Hochschullehre eine Stimme geben“ (Jorzik 2017). Allerdings sind die Stimmen in den verschiedenen Arenen recht vielgestaltig und uneinheitlich.

Besonders prägend waren in der letzten Dekade die zahlreichen hochschulübergreifenden Förderprogramme¹:

- Der „Qualitätspakt Lehre“ (Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre) des Bundes. In der Gesamtlaufzeit (2011–2020) wurden zwei Mrd. Euro in die Qualität der Lehre investiert; 186 Hochschulen waren beteiligt, ca. 2/3 aller Hochschulen wurden projektmäßig unterstützt.²
- „Lehre hoch N – das Bündnis für die Hochschullehre“ (2012–2020) (LehreN), das u. a. von der Alfred Toepfer Stiftung und dem Stifterverband getragen wurde.³
- Die Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre (2011–2020), die u. a. vom Stifterverband und der Baden-Württemberg Stiftung vergeben wurden⁴ (siehe ausführlicher in Kap. 1.2).
- Das von der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung gemeinsam durchgeführte Programm „Bologna – Zukunft der Lehre“ (2009–2013)⁵, in dem neun Projektvorhaben für eine qualitätsvolle Lehre an Hochschulen in Höhe von zehn Mio. Euro gefördert wurden.
- Der 2008 von der Kultusministerkonferenz und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft initiierte Wettbewerb „Exzellente Lehre“, der auf die Entwicklung eines institutionellen Lehrprofils zielte.⁶

1 Siehe auch die Übersicht des Wissenschaftsrates 2017, S. 12–15.

2 www.qualitaetspakt-lehre.de (Zugriff am: 30.06.2021)

3 „Die Alfred Toepfer Stiftung, die Joachim Herz Stiftung, die NORDMETALL-Stiftung, der Stifterverband und die VolkswagenStiftung haben für den Zeitraum 2012–2016 ‚Lehren - Das Bündnis für Hochschullehre‘ aufgebaut, um Akteure der Lehrentwicklung weiterzubilden, in den Austausch zu bringen und Transfer zu begleiten. Es wurden Austauschformate erprobt und mit wissenschaftlicher Begleitforschung weiterentwickelt. Für den Zeitraum 2017–2020 erhielt Lehren eine substanzielle Förderung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie den Kooperationspartnern und ist damit gemeinschaftlich gefördert aus privater und aus öffentlicher Hand.“ <https://lehrehochn.de> (Zugriff am: 30.06.2021)

4 <https://www.stifterverband.org/lehrfellowships> (Zugriff am: 30.06.2021)

5 <https://www.volkswagenstiftung.de/unsere-foerderung/unsere-foerderangebot-im-ueberblick/hochschule-der-zukunft>

(Zugriff am: 30.06.2021)

6 <http://www.exzellente-lehre.de> (Zugriff am: 30.06.2021)

Neben den hochschulübergreifenden Förderprogrammen existieren zahlreiche hochschulinterne Ausschreibungen für Innovationsprojekte in der Lehre. Insgesamt unterstützen die hier aufgezeigten Programme Initiativen auf Basis von Entwicklungsprojekten, die eine Förderphase beinhalteten. Ihr Kennzeichen ist die wettbewerbliche Projektförderung (Jorzik 2015).

Darüber hinaus sind vermehrt deutschlandweite, bundesländer- und institutionenbezogene akademische Lehrpreise ausgerufen worden, die exzellente Lehre auszeichnen.⁷ Durch diese öffentliche Anerkennung erbrachter individueller Leistungen sollen zugleich Anreize für den wissenschaftlichen Nachwuchs geschaffen werden. Als prototypisch für diese Zielsetzung kann die Ausschreibung des Ars Legendi Preises angeführt werden: Er „soll einen karrierewirksamen Anreiz schaffen, sich in der Hochschullehre zu engagieren und sie über den eigenen Wirkungsbereich hinaus zu fördern. Gleichzeitig soll die Qualität der Lehre als ein zentrales Gütekriterium für Hochschulen etabliert und als strategisches Ziel des Qualitätsmanagements der Hochschulen profiliert werden“.⁸ Die individuelle Bedeutung für die Preisträger*innen sowie ihr Beitrag zur institutionellen Lehrentwicklung unterstreicht die Schweizer Lehrpreisstudie (Scheidig & Tremp 2020).

Vor allem der „Qualitätspakt Lehre“ des Bundes prägte ein Jahrzehnt lang die hochschulpolitische Debatte um die Qualität der Lehre. Schon einige Jahre vor dem Auslaufen im Jahr 2020 verstärkte sich die Diskussion über die Ausrichtung von möglichen Nachfolgeprojekten (Brockhoff & Keller 2019). Der Wissenschaftsrat legte 2017 das Positionspapier „Strategien für die Hochschullehre“ (Wissenschaftsrat 2017) vor, in dem u. a. die Empfehlung ausgesprochen wurde, die „Einrichtung einer eigenständigen Organisation zur Förderung und Entwicklung der Hochschullehre“ zu prüfen. Einzelne Empfehlungen des Wissenschaftsrates wurden kontrovers diskutiert, wie die Forderung nach „Lehrverfassungen“ (Kühl et al. 2017). Auch der zu vernehmende Ruf nach der Einrichtung einer „Deutschen Lehrgemeinschaft“ – bewusst in Analogie zur Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) – erhielt ein geteiltes Echo.⁹ Kritisiert wurde in diesem Zusammenhang u. a. die wettbewerbliche Gestaltung der Förderung (Reinmann 2018). Die von Bund und Ländern neu gegründete Institution der Wissenschaftsförderung, die „Stiftung Innovation in der Hochschullehre“, nahm 2021 ihre Arbeit auf. Sie verfügt über ein jährliches Budget von 150 Mio. Euro, „um Lehrinnovationen an Hochschulen bundesweit zu fördern, die Akteurinnen und Akteure zu vernetzen und den Wissenstransfer zu verbessern.“ Insbesondere die Aspekte der Vernetzung und des Wissenstransfers werden als Besonderheit in ihrem Selbstverständnis betont.

All diese hochschulpolitischen Diskurse und Bemühungen können jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Ruf nach einem paradigmatischen Kultur- und Einstellungswandel nur begrenzt wirksam war, da es sich bei Forschung und Lehre um recht unterschiedliche Reputationsmärkte handelt. So lässt sich durchaus konsta-

7 Eine Übersicht findet sich auf <http://www.stifterverband.de/lehrpreise> (Zugriff am: 30.06.2021)

8 <https://www.stifterverband.org/ars-legendi-preis> (Zugriff am: 30.06.2021)

9 Unterstützend bspw. Jorzik (2017) und Konegen-Grenier (2017).

tieren: „Nicht alles, was den Sound der Hochschulreform bestimmt, geht in deren Betriebssystem ein. Manches Konzept scheint eher im Maschinenraum der Hochschulreform wirksam zu werden, während andere im Feuilleton so prominent wie in der Praxis einflusslos sind. Wieder andere funktionieren als organisiertes Versprechen in der Bewältigung des Hochschulalltags“ (Pasternack 2018, S. 104).

Vor allem die Exzellenzinitiative mit der Fokussierung auf exzellente Forschung wird für den Bedeutungsverlust der Lehre verantwortlich gemacht (Hartmann 2010). Besonders pointiert formulieren dies Kühl u. a.: „Der Tanz ums goldene Kalb der Drittmittel und Exzellenztitel hat an vielen Hochschulen zu einer Auszehrung der Lehre geführt. Die durch Wettbewerbe ausgelobten Forschungscluster, Sonderforschungsbereiche und Graduiertenschulen haben immer mehr Hochschullehrern die Flucht aus der Lehre ermöglicht“ (Kühl et al. 2017, S. 4).

Ungeachtet aller Versuche der Reputationsförderung der Lehre zeigt sich, dass die zugrunde liegenden strukturellen Paradoxien nicht umstandslos aufzulösen sind. So können bspw. Schneijderberg und Götze (2020) in ihrer Untersuchung zu Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 bis 2018 aufzeigen, dass der Anteil an Wissenschaftler*innen an Universitäten steigt, die ihre Präferenz ausschließlich in der Forschung sehen. Auch an Fachhochschulen entstehen stärker forschungsorientierte Gemeinschaften, die der Statusgruppe der Professor*innen angehören. Zugleich weisen sie nach, dass der zeitliche Einsatz für die Lehre in den letzten drei Jahrzehnten an den Universitäten kontinuierlich abgenommen hat. Tafertshofer, Werner und Schmidt-Hertha (2018) zeigen auf, dass die Reputation eines Studienstandortes primär auf die Forschungsreputation zurückzuführen ist und die Lehre als qualitätsrelevanter Aspekt demgegenüber in den Hintergrund rückt. Kleimann & Hückstädt (2018) untersuchen, inwiefern sich Auswahlkriterien in Berufungsverfahren an Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden. Ihre Ergebnisse zeigen ein Bild, das eher für die Differenz- als für die Konvergenzthese zwischen beiden Institutionen spricht: So akzentuieren Berufungskommissionsvorsitzende der Universitäten vor allem überproportional forschungsbezogene Kriterien für die Listenentscheidung, während die der Fachhochschulen lehrbezogene Kriterien anführen.

Auch die defizitäre finanzielle Grundfinanzierung und Personalausstattung der Hochschulen, die sich in der Betreuungsrelation niederschlägt, gilt gemeinhin als hemmender Faktor für die Entwicklung der Lehrqualität. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen dienen die aufgeführten Förderprogramme nicht nur der finanziellen Projektförderung, sondern sind auch Ausdruck einer „Ermutigungskultur“ für die Hochschullehre.

1.2 Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre als Forschungsgegenstand

Die vorliegende Studie ist Teil einer fünfjährigen, durch die Baden-Württemberg Stiftung¹⁰ geförderten wissenschaftlichen Begleitforschung zum Förderprogramm „Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre“. Ziel der Studie war es, die im Programm umgesetzten Lehrprojekte empirisch zu beobachten, um systematisierende Erkenntnisse zu Innovationsprozessen in der Hochschullehre zu gewinnen.

Das Förderprogramm „Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre“, das von 2011 bis 2020 vom Stifterverband und der Baden-Württemberg Stiftung gemeinsam mit wechselnden Stiftungspartner*innen ausgelobt wurde, war darauf ausgerichtet, durch eine individuelle, personengebundene Förderung eine Anschubfinanzierung für die Entwicklung und Erprobung innovativer Lehr- und Prüfungsformate und die Neugestaltung von Modulen und Studienabschnitten zu gewährleisten. Das Ziel des Programms bestand laut seinem Selbstverständnis darin,

- „Anreize für die Entwicklung und Erprobung neuartiger Lehr- und Prüfungsformate (beispielsweise Konzepte für forschendes oder problembasiertes Lernen oder zur Prüfung von Schlüsselkompetenzen) oder die Neugestaltung von Modulen und Studienabschnitten (beispielsweise der Studieneingangsphase oder von Praxisphasen, etwa unter dem Gesichtspunkt der Interdisziplinarität oder zunehmenden Diversität von Studierenden) zu schaffen;
- den Austausch über Hochschullehre und die Verbreitung der entwickelten Projekte durch eine Vernetzung der Fellows zu befördern;
- die Auswirkungen der Innovationen auf den Lernerfolg und Kompetenzerwerb der Studierenden begleitend zu untersuchen und im Ergebnis sowohl zu einer systematischen Weiterentwicklung der Lehre in curricularer, didaktischer und methodischer Hinsicht als auch zur Professionalisierung und persönlichen Weiterentwicklung von Lehrenden im Sinne des scholarship of teaching beizutragen;
- zur Verstetigung innovativer Hochschullehre in den Hochschulen selbst beizutragen.“¹¹

Um am Fellowship-Programm teilnehmen zu können, bewarben sich Lehrende mit einem konkreten Entwicklungsvorhaben und durchliefen einen Auswahlprozess. Eine Jury mit Vertreter*innen verschiedener Fachrichtungen, der Hochschuldidaktik und der Gruppe der Studierenden wählte die Fellows aus dem Bewerber*innenpool aus.¹² Nach der Aufnahme in die personengebundene Förderung erhielten die Fellows finanzielle Ressourcen (in der Bandbreite zwischen 15.000 und 50.000 Euro), um ihr Innovationsprojekt durchzuführen. Die Förderzuschnitte und -volumina wurden 2014 ausdifferenziert (Tandem-Fellowships, Junior-Fellowships, Senior-Fellowships). Zu

¹⁰ <https://www.bwstiftung.de> (Zugriff am: 30.06.2021)

¹¹ <https://www.stifterverband.org/lehrfellowships> (Zugriff am: 30.06.2021)

¹² Die Förderchancen spiegeln sich im Verhältnis von Anträgen zur Vergabe der Fellowships. Dieses betrug in der ersten Ausschreibung 181:16, in der zweiten Ausschreibung 210:15 und in der dritten Ausschreibung 157:14.

dem Programm zählten regelmäßige zweitägige Fellow-Treffen pro Semester für den Austausch untereinander und eine öffentliche Lehr-/Lern-Konferenz pro Jahr. Das Fellowship-Programm startete mit der Förderrunde 2011 und endete mit der Förderrunde 2020. So durchliefen zehn Jahrgangskohorten mit mehr als 170 Fellows das Programm. Vertiefende Ein-, Rück- und Ausblicke zum Fellowship-Programm mit Stimmen der geförderten Fellows und der beteiligten Stiftungen sind zum Ende des Förderprogramms veröffentlicht worden (Schmidt et al. i. E.).

Es ist ein Kennzeichen programmgeförderter Innovationsprojekte, dass sie zeitlich begrenzt realisiert werden. Sie sollen in der Regel verstetigt werden und zur Verbreitung ihrer Innovationen beitragen. Damit ist die Dimension der „Nachhaltigkeit aus Projektperspektive“ (Fautz et al. 2020) angesprochen. Ob Projekte eine Verstetigung erfahren, zeigt sich in der Regel erst nach dem Auslaufen der Förderung. Entsprechend bildet die Ausarbeitung von Verstetigungsszenarien eine Anforderung vieler Förderprogramme.

Weitergehende Verstetigungsverständnisse zielen auf Lehr- und Hochschulentwicklung als organisationalen Veränderungsprozess (Bosse, Würmser & Krüger 2020). Nach Gabi Reinmann bedeutet Lerninnovationen zu verstetigen, „dass Bedingungen entstehen oder geschaffen werden, unter denen sie sich dauerhaft durchsetzen und die Kultur des akademischen Lehrens und Lernens so verändern, dass wir universitären Idealen näher kommen“ (Reinmann 2017, S. 2). Aber noch ist das Wissen um die „organisatorischen Kontexte der Lehrqualität an Hochschulen“ eher gering und erfordert die „Ausleuchtung einer Blackbox“ (Pasternack et al. 2017).

1.3 Lehrinnovationsprojekte in Hochschulen multiperspektivisch und multimethodisch beobachtet

Forschungsanschlüsse: In einer ersten Förderphase der Begleitforschung zu den „Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre“ (2012–2015) wurden die Beweggründe, Auslöser und Innovationsverständnisse der Lehrenden sowie die Auswirkungen der Lehrinnovationen auf Lernerfolg und Kompetenzerwerb der Studierenden untersucht. Damit wurde vornehmlich an die Lehr-Lern-Forschung angeknüpft. Zu beantwortende Forschungsfragen waren: Was verstehen die Lehrenden unter Innovation in der Lehre? Was veranlasst Lehrende zur Innovation in der Lehre? Werden die Lehrinnovationen von den Studierenden tatsächlich als innovativ und als Verbesserung wahrgenommen? Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen den innovierten Veranstaltungsmerkmalen und den erlebten Lern- und Erkenntniseffekten der Studierenden? Die Untersuchung erfolgte auf Basis einer Dokumentenanalyse der Projektanträge und qualitativen Interviews mit 13 Fellows. Zugleich wurde die Perspektive der Studierenden nach dem Ende des jeweiligen innovativen Lehrprojekts mittels eines Online-Fragebogens eingeholt. Die Analyse zeigte übergreifende Zusammenhänge zwischen innovativen Veranstaltungsmerkmalen und damit verbun-

denen Effekten auf das Lernen und Studieren der Befragten auf (Jütte, Walber & Lobe 2017).

Die Erkenntnisse aus der ersten Förderphase konzentrierten sich auf die Perspektive der Lehrenden und der Lernenden. Insbesondere in den Interviews mit den Fellows zeigte sich dabei immer wieder, dass sich Reichweite und Resonanz der Innovationsprojekte innerhalb ihrer jeweiligen organisationalen Kontexte deutlich unterschieden und u. a. von weiteren Akteur*innen in den Hochschulen abhingen. Vor allem für die sich anschließende Frage nach der Verstetigung der Lehrprojekte in der Organisation der Hochschule rückten insofern organisationale Interessens- und Machtkonstellationen, Durchführungsbarrieren und Opportunitäten in den Vordergrund.

Fragestellungen und erkenntnisleitendes Interesse: Anknüpfend an die Ergebnisse der ersten Projektphase aus der Perspektive einer hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung wurde im Anschlussprojekt (von 2016 bis 2017) die Rolle der Organisation stärker in den Blick genommen. Das Ziel der Studie, deren Ergebnisse hier vorgelegt werden, bestand darin, die Resonanz der Innovationsprojekte innerhalb ihrer Hochschulen und die Prozesse ihrer Verstetigung nachvollziehen zu können. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen die folgenden Fragestellungen:

- Wie kommt innovative Lehre in die soziale Welt der Hochschule und welche Akteur*innen sind daran beteiligt?
- Was macht das Neue mit der Hochschule und die Hochschule mit dem Neuen?
- Wie werden innovative Lehrprojekte in den Organisationen zur Kenntnis genommen, verstetigt oder zurückgewiesen?

Relationaler Zugriff auf innovative Lehrprojekte in der Organisation: Die für diese Studie gewählte akteurszentrierte Perspektive (siehe dazu weiter unten) bietet die Möglichkeit, die „Institutionalisierungsarbeit“ im Projektkontext nachzuzeichnen. Der deutschsprachige Begriff der Institutionalisierungsarbeit wurde vornehmlich von Girgensohn (2017) in die Diskussion gebracht; verweisend auf den in Organisationsstudien an Bedeutung gewinnenden englischsprachigen Begriff „Institutional Work“, der drei Aspekte beinhaltet „[Institutional work] depicts institutional actors as reflexive, goal-oriented and capable; it focuses on actors' actions as the centre of institutional dynamics; and it strives to capture structure, agency and their interrelations“ (Lawrence et al. 2013, S. 1024).

Fokussiert werden die organisationalen Prozesse im Kontext von Hochschulen im Hinblick darauf, welche Organisationsakteur*innen in welcher Form an den jeweiligen Prozessen beteiligt sind. Ebenfalls werden die Akteur*innen betrachtet, die an der Planung, Durchführung, Durchsetzung und Verstetigung von innovativer Lehre beteiligt sind.

Dabei werden die Fellows als zentrale Akteur*innen zum Ausgangspunkt der Analyse gewählt. Sie werden als Agent*innen des Wandels adressiert. In aktuellen hochschulpolitischen Strategien entschwinden sie häufig aus dem Blick; so wird eher die Hochschulleitung als strategischer Akteur adressiert.

Leitende Fragen waren, ob und wie sich die innovativen Lehrkonzepte als Veränderungsmaßnahmen in den Strukturen und Prozessen an Hochschulen niederschlagen und wie Veränderungsprozesse gestaltet werden. Im Fokus der Untersuchung standen aber nicht die organisationalen, sondern die individuellen Strategien und die Vernetzung der Fellows, um ihr Lehrprojekt in der Hochschule zu etablieren. Dennoch spielen die Bedingungen und Gestaltungsfelder der jeweiligen Organisation eine Rolle, bei denen Interessenkonstellationen hochschulpolitischer Akteur*innen relevant werden.

Die vorliegende Analyse legt somit zunächst im ersten Schritt den Schwerpunkt auf die individuellen Akteur*innen, insbesondere die Fellows, um im zweiten Schritt auch auf Akteur*innen in Fakultäten, Verwaltung und weiteren Einrichtungen der Hochschulen zu verweisen, die an der Umsetzung und Verstetigung innovativer Lehre beteiligt sind. Zu dieser Gruppe gehören beispielsweise Mitglieder des Rektorsrats oder Präsidiums, das Personal in Verwaltungsabteilungen, aber auch Mitglieder der Fakultäten und Institute, die Erfahrungen mit innovativer Lehre gesammelt haben und für die Verstetigung von neuen didaktischen Gestaltungsmaßnahmen verantwortlich sind.

Wie Hochschulen als Organisation konzeptualisiert werden, ist durchaus bedeutsam. Es gibt eine lange Tradition und vielfältige Versuche, die Diskurslandschaft der Hochschulkonzepte zu systematisieren (Wilkesmann & Schmid 2012; Pasternack et al. 2018). Vor dem Hintergrund unseres Begleitforschungskonzepts legen wir keine ausgefeilte „Idee der Universität“ (Pasternak 2018) bzw. von Hochschulen zugrunde oder greifen auf etablierte Beschreibungen zurück. Allerdings lassen wir uns von der Annahme tragen, dass es sich bei der Hochschule als Organisation um „keine Organisation wie jede andere“ (Schütz 2019) handelt. Ausgegangen wird von der Hochschule als schwach integriertes, lose gekoppeltes System aus weitgehend voneinander unabhängigen Einheiten und Interessen, das sich durch flache Hierarchien, hohe Autonomie der Abteilungen und ihrer Mitglieder sowie die grundsätzliche Notwendigkeit konsensueller Strategieentscheidungen auszeichnet (Weick 1976; Musselin 2007, S. 75).

Der theoretische Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus: Mayntz und Scharpf (1995) haben zur Erhellung der Problematik von Steuerung und Selbstorganisation das Konzept des „akteurzentrierten Institutionalismus“ entwickelt, das sie als eine „Forschungsheuristik“ betrachten (ebd., S. 39). Dieser Ansatz ist vor allem hinsichtlich des spannungsreichen Wechselverhältnisses zwischen den institutionellen Rahmungen und den Handlungsorientierungen der Akteur*innen aufschlussreich. Der akteurszentrierte Institutionalismus „geht von der Annahme aus, dass soziale Phänomene als das Produkt von Interaktionen zwischen intentional handelnden – indivi-

duellen, kollektiven oder korporativen – Akteuren erklärt werden müssen. Diese Interaktionen werden jedoch durch den institutionellen Kontext, in dem sie stattfinden, strukturiert und ihre Ergebnisse dadurch beeinflusst“ (Scharpf 2006, S. 17).

Zugleich rücken mikropolitische Analysekonzepte in den Blick, wie sie vor allem in der Politikwissenschaft verfolgt werden, „in dessen Mittelpunkt Akteure, ihre Konstellationen zueinander, ihre unterschiedlichen Interessen, Strategien zu deren Durchsetzung Macht, Konflikt- und Konsensstrukturen und deren Auswirkungen auf Prozesse und Entscheidungen stehen“ (Ingenbleek 2012, S. 13). Aus mikropolitischer Perspektive erscheint im Rückgriff auf Crozier und Friedberg (1979) die Spiele-Metapher aufschlussreich. Damit werden in Organisationen Opportunitäten und Zwänge im Hinblick auf eigene Machtressourcen betrachtet. Die Arena stellt sich als die Hochschule dar, in der differenzierte Soziale Welten existieren, die für das Aushandeln, aber auch das Vorhandensein von Kontroversen charakteristisch sind. Das „Spielfeld“ der Lehrinnovator*innen mit den zentralen Akteur*innen wird in Form von „Akteurskonstellationen“ erfasst und die „Spielzüge“ der Fellows gewissermaßen rekonstruiert.

Multimethodisches Vorgehen: Veränderungs- und Innovationsprozesse in der Organisation Hochschule nachzuzeichnen, erweist sich nicht zuletzt aufgrund der Heterogenität des Gegenstandsbereichs als ein schwieriges Unterfangen (Euler 2016). Der Erkenntniswert multiperspektivischen Vorgehens als durchgängiges Leitprinzip unserer wissenschaftlichen Begleitforschung ist in der Organisationsforschung verschiedentlich hervorgehoben worden (Pilz & Göhlich 2016). Ein multimethodisches Beobachtungsdesign entsteht, indem ein möglichst breites Spektrum an Beobachtungsinstrumenten im Hinblick auf den gegenstandsbezogenen Erkenntnisgewinn reflektiert und gegebenenfalls zielgerichtet eingesetzt wird. Dieser forschungsmethodische Zugriff wird seit einigen Jahren in der empirischen Sozialforschung unter Begriffen wie „Triangulation“ oder „Mixed-Methods“ diskutiert. In größer angelegten Forschungsprojekten ist eine triangulative Bearbeitung von Forschungsfragen mittlerweile fast die Regel (Ecarius & Miethe 2011, S. 7). Die Zielsetzung, die hier mit der Methodenkombination verfolgt wird, besteht insbesondere darin, ein umfassenderes Bild (Kelle 2008, S. 54) des komplexen Gegenstandsbereichs innovativer Lehre zu zeichnen und die Perspektive der Innovationspromotor*innen um die Sichtweisen anderer relevanter Akteursgruppen zu ergänzen. Die folgende Abbildung 1.1 fasst das Forschungsdesign zusammen.

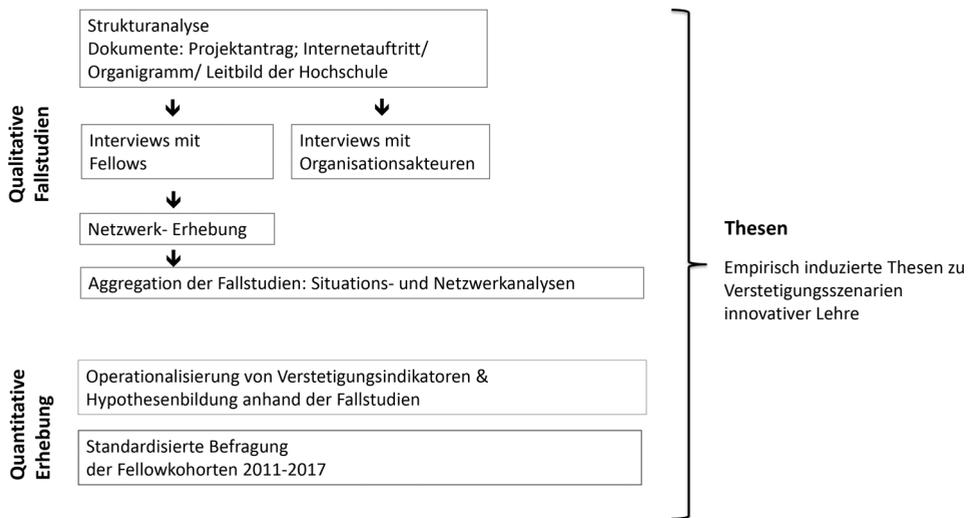


Abbildung 1.1: Forschungszugriffe und Aufbau der Studie

Fallstudien: Ein Vergleich mehrerer organisationaler Kontexte, wie er durch die Fallanalyse verschiedener Innovationsprojekte an drei ausgewählten Hochschulen vorgenommen wird, eröffnet die Möglichkeit, Strukturzusammenhänge, Prozessverläufe und Akteurskonstellationen hinsichtlich der Gelingensbedingungen bei der Umsetzung innovativer Lehrprojekte zu identifizieren (Pflüger, Pongratz & Trinczek 2016, S. 390). So können Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Kontextfaktoren, den Akteursperspektiven, den Entscheidungsprozessen, den Kommunikations- und Verhandlungsstrukturen und der Vernetzungsarbeit der Fellows herausgearbeitet werden. Diese Gestaltungsoffenheit von Fallstudien in der Organisationsforschung verlangt jedoch die Notwendigkeiten von fallbezogenen Entscheidungen sowie inhaltlichen und methodischen Begründungen (ebd.)

Qualitative Interviewstudie: Im Zentrum der Fallstudien stehen qualitative Interviews mit geförderten Fellows. Ein Forschungsdesign, welches „den Anspruch [hat], Lebenswelten von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben und damit zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) bei[zu]tragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam [zu] machen“ (Flick et al. 2000, S. 14), erfordert einen qualitativen Zugang. Eine solche qualitative Vorgehensweise wird der Herausforderung gerecht, Strategien, Prozesse, Akteur*innen mit ihren Interaktionen innerhalb einer komplexen Arena wie der Hochschule im Hinblick auf Lehrinnovationen aus einer subjektiven Perspektive (Fellows sowie weitere Akteur*innen der jeweiligen Hochschule) sichtbar zu machen (Kap. 2). Da in der Regel diese Handlungen und Vorgänge unbewusst, indirekt und/oder informell verlaufen, ist es erforderlich, diese auf einer bewussten Ebene zu verbalisieren. Dafür haben wir in der vorliegenden Studie leitfadengestützte Interviews gewählt, um „den

Befragten selbst das Wort [zu geben], sie erhalten im Interview Gelegenheit, über ihre Biographie, Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte zu berichten, und machen diese Informationen damit der Forschung zugänglich“ (Friebertshäuser 2003, S. 371). Die Perspektive der Fellows wurde ergänzt um die Perspektive weiterer Akteur*innen, die für die Verstetigung der Lehrprojekte in den Hochschulen relevant wurden. Die Identifikation dieser relevanten Organisationsakteur*innen gelang über die Interviews mit den Fellows und die darin integrierten netzwerkanalytischen Erhebungen.

Netzwerkanalytische Beobachtung: Das vielfältige Zusammenspiel der an der Entstehung und Umsetzung von Lehrinnovationen beteiligten Akteur*innen wird durch netzwerkanalytische Zugänge rekonstruiert. Es geht um die sozialen Netzwerke, die innerhalb und außerhalb der jeweiligen Organisationen eine Relevanz für die Fellows haben. Im Mittelpunkt stehen die Relationen der miteinander agierenden Akteur*innen sowie deren soziale Einbettung. Dabei wird ein Fokus auf die Akteurskonstellationen gelegt, um einen Einblick in mikropolitische Innensichten der Fellows zu gewinnen (Kap. 2.5.2). Die netzwerkanalytischen Erhebungen wurden im Rahmen der Interviews durchgeführt und u. a. dazu genutzt, weitere relevante Organisationsakteur*innen zu identifizieren und für ihre Perspektive im Rahmen der Interviewstudie ergänzend einzuholen.

Situationsanalyse: Die Analysen wurden geleitet vom Forschungsstil der Grounded Theory und hier im Besonderen von der Situationsanalyse nach Clarke (2012). Die Situationsanalyse ermöglicht den Forschenden, die Untersuchung von Diskursen, Handlungen und Strukturen sowie Kontexten aus Gegenwart und Vergangenheit miteinander zu verknüpfen und diese zu analysieren. Dabei stützt sich Clarkes Situationsanalyse auf die Strauss'schen Konzeptionen von Sozialen Welten, Arenen und Aushandlungen. Mithilfe von Kartografien bzw. Maps wird die Grounded Theory im Anschluss an Strauss & Corbin erweitert (Clarke 2012, S. 23 f.). Die Situationsanalyse bietet für die vorliegenden Fallstudien einen Ansatz, um das Zusammenspiel aus individuellen, kollektiven und organisationalen Handlungen aufeinander zu beziehen, um so die Bedingungen und Einflussfaktoren für die Verstetigung innovativer Lehrprojekte ausfindig machen zu können (Kap. 2.5.3 bis 2.5.5).

Quantitative Befragung: Die fallbezogenen Befunde zu pädagogischen Hochschulentwicklungsprojekten wurden dazu genutzt, eine standardisierte Befragung der Fellow-Kohorten 2011–2017 durchzuführen (Kap. 3). Das Ziel bestand darin, die verstetigungsrelevanten Konstellationen der Fallstudien in eine quantitative Erhebungslogik zu übersetzen und zu prüfen, inwiefern sich daraus allgemeinere Einflussfaktoren auf die Verstetigung innovativer Lehrprojekte ableiten lassen. Dazu wurden eng am qualitativen Interviewmaterial mögliche Verstetigungsindikatoren und -bedingungen herausgearbeitet und in Form von vier Hypothesen konkretisiert.

Verschränkung der Perspektiven in Form von Thesen: Den hier vorgelegten Ergebnissen liegen aufeinander aufbauende Erkenntnisprozesse aus zwei Förderphasen der wissenschaftlichen Begleitforschung zugrunde. Mit unterschiedlichen Akzentuierungen haben wir im Kontext innovativer Lehrprojekte gefragt, was die Hochschule mit dem Neuen macht und das Neue mit der Hochschule. Im Sinne einer Ergebnistrian-gulation werden die Analysen der unterschiedlichen methodischen Zugänge der zweiten Förderphase aufeinander bezogen, durch Ergebnisse aus der ersten Förderphase ergänzt und an ausgewählte Befunde aus der Hochschulbildungsforschung rückgebunden (Kap. 4). Die Verschränkung unserer Beobachtungsperspektiven poin-tieren wir in empirisch induzierten Thesen, die wir als forschungsorientierten Beitrag zum Diskurs über Hochschullehre verstehen.

Wir haben einen Ansatz der Begleitforschung verfolgt, für den eher eine be-obachtende, reflektierende Distanz kennzeichnend ist (Jütte, Walber & Lobe 2017, S. 3–4). Wir sind für das gezeigte Vertrauen der Fellows und des Freiraums durch den Fördergeber dankbar. Dies ermöglichte ein relativ autonomes Vorgehen, das an eigen-en Forschungsinteressen ansetzte – und als Folge im besten Fall auch die Hochschul-forschung zur Qualität der Lehre bereichert und fachöffentliche Resonanz findet.

2 Innovationsprojekte in sozialen Hochschulwelten: Qualitative Fallstudien

Um der Frage nachzugehen, wie Innovationen in der Lehre in Hochschulen wahrgenommen, implementiert und verstetigt werden, eignen sich Fallstudien, da sie die Möglichkeit bieten, die Dynamik und Komplexität des sozialen Handelns der an den Innovationsprojekten beteiligten Akteur*innen innerhalb der spezifischen Organisationslogiken detailliert zu untersuchen und abzubilden.

Im Folgenden wird zunächst die methodische Anlage der Untersuchung skizziert (2.1). Anschließend werden die drei untersuchten Fälle entlang der gebildeten Konzepte und Kategorien porträtiert (2.2 bis 2.4) und dann mithilfe der situations- und netzwerkanalytischen Visualisierungsinstrumente kontrastiert (2.5). Abschließend werden die Erkenntnisse aus der qualitativen Studie resümiert und Thesen für die quantitative Befragung der Fellows formuliert (2.6).

2.1 Situations- und netzwerkanalytische Zugänge zu Fallstudien

Fallstudien stellen „ein Phänomen innerhalb seines realen Kontexts“ (Yin 2003, S. 16) dar. Bei einem Fall wird entsprechend eine soziale Handlungseinheit mit ihrer Struktur und Geschichte untersucht, in der etwas als „problematisch“ (Fatke 1997, S. 61) erlebt wird. Dabei kann entweder das individuelle Handeln im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen, bei dem individuelle Handlungshintergründe und Situationsinterpretationen fokussiert werden, oder der Fall bezieht sich auf kollektive Handlungsprozesse, die dem individuellen Handeln Spielräume zuteilen und die Perspektiven zahlreicher Akteur*innen umfassen (Ludwig 2005, S. 51).

Nach vergangener Kritik an Fallstudien im Hinblick auf ihre geringe Objektivität, Quantifizierbarkeit und Repräsentativität (Yin 2003) gewannen Fallstudien erst mit dem Konzept der Grounded Theory wieder an Popularität (Strübing 2008). „Damals wie heute stellt sie [die Fallstudienforschung] den Fall an sich als entscheidendes Untersuchungsobjekt in die kontextabhängige Betrachtung eines (sozialen) Phänomens und schenkt seiner Beobachtung, Rekonstruktion und Analyse aus Perspektive der beteiligten Akteure besondere Bedeutung. In diesem Zusammenhang können Fallstudien für explorative, deskriptive und erklärende Untersuchungszwecke eingesetzt werden“ (Frosch et al. 2018, S. 135–136).

2.1.1 Grounded Theory nach Adele Clarke

Adele Clarke zählt zur zweiten Generation der Grounded Theorists (Morse, Noerager Stern, Corbin, Bowers, Charmaz & Clarke 2009). Die von ihr entwickelte Situationsanalyse (Clarke 2012; Clarke, Friese & Washburn 2015 und 2018) knüpft an der Strauss'schen Grounded Theory-Methodologie an und erweitert sie u. a. um Kartografien und Maps in Anlehnung der Soziologie der Chicago-School (Keller 2013a, S. 21 ff.). Kennzeichnend für ihren Ansatz ist es, interaktionistische und poststrukturalistische Theorieansätze zu verknüpfen. Damit entfernt sie sich von der in der Grounded Theory-Methodologie verankerten Idee, einen „Basic Social Process“ zu identifizieren und daraus formale Theorien entwickeln zu können. Laut Clarke liegen einem solchen Verständnis nach „zutiefst universalisierende und essenzialisierende Annahmen der Homogenität von Individuen und/oder Erfahrungen“ (Clarke 2011a, S. 217) zugrunde, welche ihrer Ansicht nach zwangsläufig Perspektiven ignorieren. Anstatt individuelles Handeln oder Interaktionen zu fokussieren, wird die Situation als weit gefasste Analyseeinheit betrachtet, die „[...] selbst zur Schlüsselgröße der Untersuchung wird“ (Clarke 2011b, S. 118).

„Die Bedingungen *der* Situation sind *in* der Situation enthalten. So etwas wie ‚Kontext‘ gibt es nicht. Die bedingenden Elemente der Situation müssen in der Analyse selbst spezifiziert werden, da sie für diese konstitutiv sind und sie nicht etwa nur umgeben, umrahmen oder etwas zur Situation beitragen. Sie sind die Situation“ (Clarke 2012, S. 112; Herv. i. Orig.). Aus diesem Grund verweist Clarke darauf, dass die Forschenden selbst die Grenzen der Situation setzen und es sich wie in der Grounded Theory-Methodik um einen iterativen Prozess handelt (Clarke 2011b, S. 120). Entscheidend bei einer solchen Öffnung der Daten ist es „Informationen, Annahmen (...) offenzulegen“ (Clarke 2012, S. 123), um die unsichtbaren Aspekte, die sprachlosen Diskurse und flüchtigen Praktiken zu rekonstruieren bzw. auf sie aufmerksam zu werden (Clarke 2012, S. 124). Ihr Ziel ist es „partialities, positionalities, complications, tenuousness, instabilities, irregularities, contradictions, heterogeneities, situatedness, and fragmentation—complexities“ (Clarke 2005, S. xxiv) offenzulegen. In diesem Sinne versteht Clarke die Situationsanalyse als „Grounded Theory nach dem Postmodern Turn“, wie sie es im Untertitel ihrer Einführung in die Situationsanalyse formuliert (Clarke 2012).

Dabei konzentriert sich die Situationsanalyse auf das Situative an Prozessen und Situationen, um mithilfe von sogenannten Maps eine intensive Analyse zu erreichen (Clarke 2012, S. 121). Dies erfolgt im Rahmen von drei Maps (Clarke 2012, S. 124):

1. Situations-Maps als Verdeutlichung der Elemente in einer Situation und zur Erforschung der Beziehungen zwischen ihnen.
2. Maps von Sozialen Welten als Kartografien der kollektiven Verpflichtungen, Beziehungen und Handlungsschauplätze.
3. Positions-Maps um Diskurse zur Sprache zu bringen und nicht zur Sprache gebrachte Positionen hervorzuheben.

Situations-Map: Zur Erstellung von Situations-Maps knüpft Clarke an ihren erweiterten Situationsbegriff an (Strübing 2014, S. 108). Es werden insbesondere in einer frühen Phase des Forschungsprozesses alle (implizierten) Akteur*innen und Aktanten, die Clarke in Anlehnung an die Akteur-Netzwerk-Theorie als das „Nicht-Menschliche“ bezeichnet (Clarke 2011b, S. 116), aus dem empirischen Material erfasst und in Relation zueinander gesetzt. Dafür stellt sich Clarke im Sinne Meads folgende Fragen: Wer oder was befindet sich in dieser Situation? Wer und was zählt in dieser Situation? Welche Elemente sind in dieser Situation „von ausschlaggebender Bedeutung“? (Clarke 2012, S. 124). Für die vorliegende Forschungsarbeit lauten die grundlegenden Fragen: Wer ist neben Lehrenden und Lernenden in den Hochschulen noch an innovativen Lehrprojekten beteiligt? Welche (materiellen) Dinge sind involviert und für innovative Lehre erforderlich? Auf welche Weise sind verschiedene Akteure*innen und Aktanten daran beteiligt? Nachdem eine ungeordnete und eine geordnete Situations-Map erstellt wurde, können die einzelnen Elemente in Relation zueinander gesetzt werden. Diejenigen Relationen, die am wichtigsten erscheinen, werden umrandet.

Zu betonen ist, dass die Forschenden Entscheidungen darüber treffen, welche Akteur*innen und nicht-menschlichen Aktanten in der vorliegenden Situation von Relevanz sind. Es liegt somit in ihrer Verantwortung, diese in den Daten zu identifizieren. Deshalb muss jeweils danach gefragt werden, welche Ideen, Konzepte, Diskurse, Symbole oder Orte der Diskussionen in der Situation wichtig sein könnten. Das Ziel der Situationsanalyse ist das Vorantreiben von Forschungsprozessen. Aus diesem Grund können nur die Forschenden darüber entscheiden, welche Akteur*innen und Aktanten für die jeweilige Forschungsfrage relevant sind. Zu betonen ist, dass sich die Maps jederzeit verändern können und nicht statisch sind. Im Laufe der Zeit können Akteure*innen und Aktanten an Bedeutung verlieren oder gewinnen, so dass sie hinzugefügt oder entfernt werden (Clarke 2012, S. 126–128).

Maps von Sozialen Welten: Soziale Welten sind laut Clarke dem Symbolischen Interaktionismus zuzuordnen und wurden von Anselm Strauss theoretisch vorbereitet. Nach Clarke sind Soziale Welten „groups with shared commitments to certain activities, sharing resources of many kinds to achieve their goals, and building shared ideologies about how to go about their business“ (Clarke 1991, S. 131). Die in den Sozialen Welten Handelnden haben also ein gemeinsames Anliegen, verfolgen gemeinsame Ziele und teilen ähnliche Ideologien.

Soziale Welten befinden sich in einer Arena und haben einen beschränkteren Umfang (Marthar 2008), während Arenen thematisch fokussierte Aushandlungszonen in der Gesellschaft sind. Sie bestehen aus Sozialen Welten, welche das gleiche Anliegen verfolgen. In Arenen „werden verschiedene Themen diskutiert, verhandelt, ausgefochten, forciert und manipuliert von Repräsentanten der beliebigen Welten und Subwelten“ (Strauss 1978, S. 124). Damit verknüpft diese Art von Maps die Diskursanalyse mit der Grounded Theory. Für die vorliegende Untersuchung ist die je-

weilige Hochschule die Arena eines jeden Falles, in der sich unterschiedliche Soziale (Sub-)Welten konstituieren.

Der Ansatz der Sozialen Welten ist insbesondere dazu geeignet, die Fluidität sozialer Prozesse zu fassen, da Soziale Welten primär als veränderbar und mit fließenden Grenzen konzipiert sind. Entsprechend können sich Soziale Welten auflösen oder sich mit anderen Welten integrieren. Sie sind also immer im Werden und Wandel. Es geht darum, zu schauen, wie Menschen kollektives Handeln unter strukturellen Situationen organisieren und wie sie sich damit arrangieren (Clarke 2012, S. 147–148). Für Clarke stellen Soziale Welten in Anlehnung an Strauss eine Meso-Ebene von sozialen Handlungen dar (Marthar 2008; Clarke 2011b, S. 119). Es ist der Ort, an dem Individuen soziale Verpflichtungen und Diskurse produzieren und als Mitglieder der Sozialen Welt handeln (Clarke 2012, S. 148).

Bei der Erstellung Sozialer Welten setzen sich die Forschenden mit den Situationen der handelnden Akteur*innen auseinander, um einen kollektiven Sinn in ihr zu finden. Dafür werden folgende Fragen relevant: Was sind die Muster kollektiver Verpflichtungen und welche wichtigen Sozialen Welten sind daran beteiligt? Welche Akteure und Akteur*innen sind für die jeweiligen Welten charakteristisch und welche Eigenschaften, Zwänge, Ressourcen stehen ihnen in dieser Welt zur Verfügung? Für unsere Untersuchung traten folgende Fragen in den Vordergrund: Was kennzeichnet die jeweilige Hochschularena eines jeden Falles? Welche Sozialen Welten sind in der Hochschule vertreten? Welchen Einfluss nehmen diese Welten auf Innovationen in der Lehre und das innovative Lehrprojekt des Fellows?

Positions-Maps: In Positions-Maps, als dritte Art des Mappings, „zeigen die in den Daten hauptsächlich eingenommenen Positionen an, und auch die, die *nicht* eingenommen werden. Diese Positionen beziehen sich auf verschiedene Achsen der Variation und der Differenz, der Fokussierung und der Kontroversen, die in der betreffenden Situation vorfindbar sind. Das Besondere an solchen Positions-Maps liegt vielleicht darin, dass sie *nicht* auf Personen oder Gruppen bezogen sind; eher zielen sie darauf, das gesamte Spektrum *diskursiver* Positionen zu den Schlüsselthemen der Situation wiederzugeben“ (Clarke 2011b, S. 119, Hervorh. im Original). Es sollen vielmehr zentrale Spannungsverhältnisse, Leitgegensätze oder -konflikte entlang zweier Achsen gebildet werden (Keller 2013b, S. 187). Die Positions-Map kann als Ergänzung zu Sozialen Welten in Arenen verstanden werden, da hier genauer untersucht wird, wie sich die jeweiligen Positionen zueinander verhalten bzw. welche Positionen als „Orte diskursiven Schweigens“ (Clarke 2012, S. 165) nicht auftauchen (Strübing 2014, S. 109). „Das Ziel ist, *die eingenommenen Positionen zu ihren eigenen Bedingungen, in ihren eigenen Worten und Perspektiven darzustellen* („articulated on their own terms““ (Clarke 2012, S. 165, Hervorh. im Original). Dabei setzt sich Clarke für einen weit gefassten Diskursbegriff ein: „Kommunikation aller Art über/zu einem bestimmten, sozial oder kulturell wiedererkennbaren Thema – ganz gleich, ob aktuell und/oder historisch“ (Clarke 2012, S. 186). Die Verortung der Positionen erfolgt in Form eines Koordinatensystems, bei dem zwei diskursive Dimensionen entstehen. Die Beschrei-

bung von Extremen an jedem Ende der Achse definiert den Umfang des Raumes, in dem Positionen artikuliert werden. Die Extreme variieren von mehr (+++) bis weniger (---) (Mathar 2008, Clarke 2012, S. 168).

2.1.2 Forschungsdesign im Überblick

Die forschungsmethodischen Überlegungen zur Kombination netzwerk- und situationsanalytischer Ansätze im Hinblick auf Fallstudien mündeten in folgendem Forschungsdesign (Abb. 2.1):

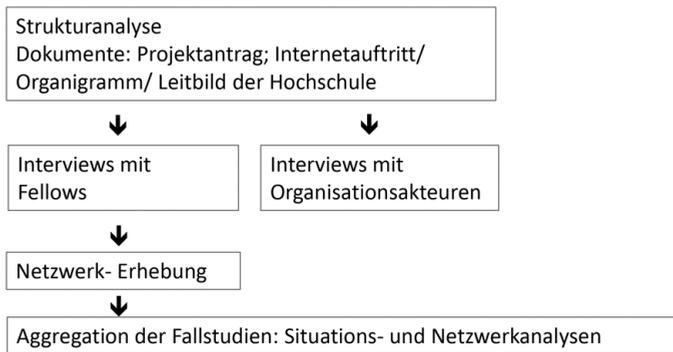


Abbildung 2.1: Forschungsdesign der Fallstudien

Strukturanalyse: Im Zuge der Fallauswahl und zur ersten Annäherung an die jeweiligen organisationalen Besonderheiten wurden die Hochschulen mit ihrem organisationalen Selbstverständnis, dem (Lehr-)Profil und der organisationalen Struktur dargestellt. Dazu wurden unterschiedliche Dokumente und Webseiten der Hochschule ausgewertet. Neben formalen Kennzahlen wie Größe und Alter wird hier die „Schau-seite“ der Organisation (Kühl 2011) sichtbar und gibt Aufschluss darüber, wie die Organisation gesehen werden möchte.

Interviews mit Fellows: Auf Grundlage der gewonnenen Hintergrundinformationen wurden Interviews mit vier Fellows in drei Hochschulen geführt. Ziel dabei war es, ihre Wahrnehmung zum Lehrprojekt und ihre sozialen Netzwerke zu untersuchen. Dabei wurde der Blick ebenfalls auf die Hochschule gerichtet, um die organisationalen Strukturen, die Innovationsbereitschaft der Hochschulen sowie den Stellenwert von (innovativer) Lehre aus der Binnenperspektive der innerorganisationalen Akteur*innen erfassen zu können.

Netzwerkanalytische Erhebung: Mithilfe eines Namensgenerators wurden die Fellows im Rahmen des Interviews gebeten, alle Personen zu nennen, die für ihr Lehrprojekt von Bedeutung waren, und diesen Kontakt inhaltlich zu bewerten. In diesem Zusammenhang wurde nach den Dimensionen „Wissensaustausch“, „Unterstützung“, „An-

erkennung/Wertschätzung“ zum Lehrprojekt und „Einfluss/Macht“ in Bezug auf eine Verstetigung des innovativen Lehrformates gefragt (Kap. 2.5.2).

Interviews mit Hochschulakteur*innen: Um die Perspektive der Fellows zu erweitern, wurden Interviews mit weiteren Akteur*innen aus den jeweiligen Hochschulen geführt, die in den Interviews mit den Fellows bzw. dem Namensgenerator genannt wurden. Die Interviewten setzten sich aus Akteur*innen der Hochschulleitung, professoralen Vorgesetzten oder auch Mitarbeitenden aus intermediären Einrichtungen wie hochschuldidaktischen Zentren zusammen.

Aggregation der Fälle: Im Rahmen dieser qualitativen Teilstudie wurde zunächst für jeden Fall eine ausführliche Einzelfallstudie durchgeführt, die in die weitere Analyse Eingang fand. In einem abschließenden Schritt wurden die einzelnen Fallstudien zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei wurden diese möglichst präzisiert, abstrahiert und kontextualisiert, um Erklärungen für die dahinterstehenden Unterschiede zu erhalten (Krotz 2018, S. 59). So ist es möglich zu erkennen, worin sich die jeweils erhobenen Daten ähneln oder unterscheiden. Aufgrund dessen kann im Hinblick auf die Forschungsfrage ein gemeinsamer Typus mit Beschreibungen entwickelt werden, die sich zur Konstruktion theoretischer Aussagen zusammenfassen lassen (Krotz 2018, S. 63).

2.1.3 Auswahl der untersuchten Fälle

Orientiert am Verfahren des theoretischen Samplings wurde für die Auswahl der Fälle zunächst auf eigene empirische Vorarbeiten (Jütte, Walber & Lobe 2017) sowie theoretisch und empirisch informierte Feldkenntnis zurückgegriffen, um dann die weitere Fallauswahl anhand der ersten Analyseergebnisse zu strukturieren. In Anlehnung an Georg Krücken (2004, S. 300/301) lassen sich folgende forschungsleitende Vorannahmen formulieren:

1. Hochschulen, die sich als reformfreudig und innovativ verstehen, sind kulturellen Veränderungen gegenüber (z. B. neue Lehr-/Lernkulturen, Einführung neuer Lehrformen) besonders offen, während sich die geringste Innovationsbereitschaft bei den Organisationen vermuten lässt, die sich auf Tradition und Geschichte ihrer Identität berufen.
2. Damit hängt das Alter der jeweiligen Organisation zusammen: Je älter eine Hochschule ist, desto weniger wird sie bereit sein, (Lehr-)Innovationen zur Diskussion zu stellen. Im Vergleich dazu sind von neu gegründeten Hochschulen innovative Impulse zu erwarten.
3. Aber auch traditionelle Hochschulen, die sich in einer strategischen Neuausrichtung befinden, können sich als reformfreudig erweisen.
4. Ist eine Hochschule mit exzellenter Forschung ausgezeichnet, findet eine Profilierung in der Lehre nur marginal statt. Die strategische Ausrichtung der jeweiligen Hochschule verfolgt die Steigerung der Forschungsstärke im nationa-

- len/internationalen Wettbewerb. Spannungsfelder zwischen Forschung und Lehre werden somit sichtbar.
5. Die Größe einer Hochschule nimmt Einfluss auf die Implementierung und Verstetigung von Innovationen. In größeren Organisationen werden (Lehr-) Innovationen schwieriger umzusetzen sein, da von zeitaufwendigen Entscheidungsprozessen und möglichen Widerständen auszugehen ist. Kleinere Hochschulorganisationen können hingegen schneller auf Umweltveränderungen und -erfordernisse reagieren.
 6. Fellows mit dem Status „Professor*in“ erreichen eher eine Verstetigung von innovativer Lehre als der Mittelbau. Entsprechend hat der Status des Fellows einen Einfluss auf strukturelle Veränderungen in der Hochschule, da von einer speziellen Durchsetzungsfähigkeit ausgegangen wird.
 7. Für eine Verbesserung von Lehre in Richtung „innovatives Lehren“ bedarf es eines Netzwerks aus Gleichgesinnten und Verbündeten, die eine Veränderung der Lehr-Lern-Kultur unterstützen.

Mithilfe dieser Vorannahmen konnten mögliche Differenzkriterien bezogen auf die Organisation „Hochschule“ und den Akteur „Fellow“ bei der Auswahl der ersten Fälle berücksichtigt werden. Variiert wurde bei der Fallauswahl:

- Hochschultypus: Universität, Fachhochschule
- Tradition der Organisation (jung/alt)
- Größe der Organisation
- Exzellenzauszeichnung in Lehre und/oder Forschung
- Status des Fellows (Mittelbau oder Professor*in)

Untersucht wurden zwei Universitäten und eine Fachhochschule. Leitendes Erhebungsprinzip bei der Auswahl der Fälle war eine Perspektivverschränkung, indem einerseits möglichst unterschiedliche Fellows hinsichtlich ihrer Einbindung in die jeweilige Hochschule, repräsentiert durch den Status Professor*in oder Angehörige*r des wissenschaftlichen Mittelbaus, als auch unterschiedliche Disziplinen bei der Fallanalyse Eingang fanden. Darüber hinaus wurden zusätzlich zu den Interviews mit den Fellows Gespräche mit weiteren Akteuren*innen aus der jeweiligen Hochschule geführt. Andererseits sollten sich die Hochschulen sowohl in ihrer Tradition und Größe unterscheiden, um der Ausdifferenzierung des Hochschulwesens Rechnung zu tragen, und ebenfalls wurde hinterfragt, ob sich mögliche Differenzen bei der Umsetzung von Lehrinnovationen aufgrund der strukturellen Dimensionen aufzeigen lassen.

Das Sample: Die folgende Tabelle charakterisiert die untersuchten Fälle anhand der Auswahlkriterien.

Tabelle 2.1: Auswahlkriterien für die drei Fallstudien

Fall	Fellow	Zusätzliche Interviewpartner*innen in der Organisation	Hochschultyp	Gründung	Größe der Hochschule
A	Professorin	Konrektor für Lehre und Studium	Reformuniversität	Anfang 1970	ca. 20.000 Studierende
B	Wissenschaftliche Mitarbeiterin	Professor (Vorgesetzter der WMA) Leiterin des Zentrums f. Hochschuldidaktik	Technische Universität	Ende des 18. Jahrhunderts	ca. 6.000 Studierende
C	Professorin (C1) Wissenschaftlicher Mitarbeiter (C2)	Mitarbeiterin einer intermediären Einrichtung Professor (Vorgesetzter des WMA)	Angewandte Hochschule (Fachhochschule)	Anfang 1960	ca. 5.000 Studierende

Fall A bildet ein Innovationsprojekt an einer Hochschule, die in den 1970er-Jahren gegründet wurde und mit ca. 20.000 Studierenden zu einer mittelgroßen Universität Deutschlands zählt. Ihr wurde vor einigen Jahren im Rahmen der Bund-Länder-Initiative der Exzellenztitel verliehen. Für diesen Fall wurde eine Fellowship-Teilnehmende befragt, die Professorin an der Reformuniversität ist. Um ihre Perspektive zu ergänzen, wurde ebenfalls der Konrektor für Lehre und Studium interviewt.

In Fall B wird ein Innovationsprojekt an einer Technischen Universität in den Blick genommen. Sie wurde Ende des 18. Jahrhunderts gegründet und kann zu einer traditionsreichen Universität gezählt werden, die einen kleinen Campus mit wenigen Studierenden aufweist. Das innovative Lehrprojekt wurde dort von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin im Rahmen des Fellowship-Programms durchgeführt. Sie als auch ihr professoraler Vorgesetzter wurden für diesen Fall interviewt. Neben diesen beiden Interviewten wurde ebenso die Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik, als intermediäre Einrichtung der Universität, befragt.

Fall C bilden zwei Innovationsprojekte an derselben Fachhochschule. Hier konnten zwei Fellows interviewt werden, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten am Fellowship-Programm teilnahmen: eine Professorin (C1) und ein wissenschaftlicher Mitarbeiter (C2). Um ihre Perspektiven auf die dortige Lehre und die Sicht auf die Fachhochschule zu erweitern, wurde mit dem professoralen Vorgesetzten des wissenschaftlichen Mitarbeiters und einer Mitarbeiterin einer intermediären Einrichtung, die u. a. Lehrende bei ihren Aufgaben begleitet und unterstützt, jeweils ein Interview geführt.

2.1.4 Das Kategoriensystem: Ausblick auf die Ergebnisstruktur entlang sensibilisierender theoretischer Konzepte

Im Rahmen der Auswertung entstand im Sinne der Grounded Theory durch Oszillieren zwischen empirischem Material und Theorie ein fallübergreifendes Kategoriensystem, in dessen Grundzüge kurz eingeführt wird.

Akteursbezogene Verstetigungspotenziale: Fellows als Verstetigungspromotor*innen

Bei den Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre handelt es sich um Individualförderungen für Lehrende an Hochschulen zur Realisierung innovativer Lehrprojekte. Ihnen wird die Funktion von Innovationspromotor*innen zugeschrieben, die durch ihre Innovationsprojekte zu einem Wandel der Lehr-Lern-Kulturen in Hochschulen beitragen können. In dieser Kategorie wird fokussiert, wie die Fellows Wandlungs- oder Veränderungsprozesse initiieren (können), damit Innovationen Einzug in die jeweiligen Hochschulen halten. Ihre subjektive Sichtweise auf innovative Hochschullehre wird neben weiteren Akteur*innen eingeholt. Dabei ist von besonderem Interesse, welche (Macht-)Positionen die Fellows in ihrer Organisation innehaben und welche Orientierungen für ihr Verstetigungsinteresse bedeutsam werden.

Unterkategorien sind:

- Beruflicher Werdegang
- Lehrbezogene Orientierungen
- Durchsetzungsstrategien

Projektbezogene Verstetigungspotenziale: Innovationsprojekte und ihre Entstehungsgeschichte(n)

Projektförmige Vorhaben in der Hochschullehre werden als Ausdruck einer neuen Innovationskultur angesehen. Diese kommen den Bedürfnissen nach organisationalen Veränderungen nach, die in den letzten Jahren in Hochschulen Einzug gehalten haben (Torka 2009). Projekte werden definiert als „ein Vorhaben, das im Wesentlichen durch die Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, z. B. Zielvorgabe, zeitliche, finanzielle, personelle und andere Begrenzungen, Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben und projektspezifische Organisation“ (DIN 69901). Die Entstehung von Innovationen kann als ein Prozess verstanden werden (Kehrbaum 2009), der in Handlungs- und Interaktionssequenzen eingelagert ist. Handlungen und Interaktionen erfolgen dabei durch eine Vielzahl von Akteur*innen, bei denen Peers und Mitgliedschaften einen wesentlichen Beitrag leisten (Olivares und Schenker-Wicki 2009, S. 15). Auch ausbleibende Reaktionen auf Innovationsversuche können sichtbar gemacht werden (Kehrbaum 2009, S. 129).

Unterkategorien sind:

- Vorausgehende Prozesse
- Prozess der Ideengenerierung

- Prozess der Durchführung und Verstetigungsanbahnung
- Prozess der Weiterentwicklung

Hochschulbezogene Verstetigungspotenziale: Informale und kulturelle Aspekte der Organisation

Um der Frage nachzugehen, wie Lehrinnovationen in Hochschulen angenommen, unterstützt oder verstetigt werden und welche Akteur*innen dabei eine Rolle spielen, ist es erforderlich zu klären, wie die jeweilige Hochschule „tickt“ (Symanski 2013). Jede Hochschule weist möglicherweise ähnliche Formalia und Prozesse auf, jedoch unterscheiden sie sich einerseits in ihren Handlungsrahmen, in denen die Lehrinnovationen eingebettet sind, als auch in ihren informellen, kulturellen Strukturen, die gelebt werden. Dies erfordert einen „Blick ins Innere der einzelnen Hochschule“ (Metz-Göckel, Auferkorte-Michaelis & Zimmermann 2005, S. 121).

Individuelle und hochschulspezifische Unterschiede stehen deshalb im Fokus, um aufzuzeigen, welche Faktoren innerhalb der Hochschule die jeweiligen Innovationsprojekte in der Lehre begünstigen oder verhindern. Entsprechend steht die einzelne Hochschule im Mittelpunkt der Betrachtungen. Dies wird von einer innerinstitutionellen Hochschulforschung verfolgt, bei der Fragen nach der Identität einer Hochschule gestellt werden (Enders 2008, S. 235). Dieser Forschungszweig ist jedoch, wie Georg Krücken und Elke Wild feststellen, bisher unterrepräsentiert (Krücken & Wild 2005, S. 85). Allerdings könnten Erkenntnisse zum Zusammenspiel zwischen individueller und institutioneller Ebene wichtige Ergebnisse zu Relationen zwischen Organisationsveränderungen und der Ebene der individuellen Akteur*innen liefern (Krücken & Wild 2005, S. 94; Blümel, Kloke & Krücken 2010, S. 18). Da Hochschulen mittlerweile als Organisation betrachtet werden (vgl. u. a. Symanski 2013, S. 30), wird in dieser Studie statt des Terminus „innerinstitutionell“ der Begriff des Innerorganisationalen verwendet. Dafür ist die Binnenperspektive der organisationalen Akteur*innen bedeutsam.

Unterkategorien sind:

- Formale und informale Aspekte der Organisation (Größe, Exzellenzstatus, finanzielle Ausstattung)
- Elemente einer Hochschulkultur (Tradition, Innovationsbereitschaft, Gesprächskultur, Stellenwert von Lehre)

2.2 Fall A: Aussichtsreiche Verstetigung

Die Universität wurde in den 1970er-Jahren gegründet und kann als eine sogenannte Reformuniversität betrachtet werden. Mit ca. 20.000 Studierenden (der Anteil ausländischer Studierender liegt bei 11%), über 300 Professuren und ca. 2.000 wissenschaftlichen Mitarbeitenden kann sie als eine mittelgroße Universität bezeichnet werden. Die Universität umfasst zwölf Fachbereiche mit einem breiten Fächerspektrum und

bietet Bachelor- und Masterstudiengänge in mehr als 80 Studienfächern an.¹³ Neben den zwölf Fachbereichen existieren ein Forschungszentrum, zwei Sonderforschungsbereiche, zentrale Betriebseinheiten sowie eine Universitätsbibliothek und ein Fremdsprachenzentrum. Eine Einheit zu strategischen Projekten ist ebenfalls direkt dem Rektorat unterstellt. Die Verwaltung teilt sich in sieben Dezernate und acht dezernatsfreie Referate sowie drei Stabsstellen auf (Organisationsstruktur der Universität). Ausgewählte Bereiche sollen bei ihrer Profilierung und zur Umsetzung von Verbundvorhaben unterstützen. Diese sind sowohl durch die Natur- und Ingenieurwissenschaften, Kulturwissenschaften, Gesundheitswissenschaften als auch die Sozialwissenschaften vertreten.

Die Lehre zeichnet sich an der Reformuniversität besonders durch ihre Tradition aus, in der eine enge Verknüpfung von Forschung und Lehre maßgeblich ist. Durch eine Systemakkreditierung wird das Qualitätsmanagement in Lehre und Studium dezentral organisiert und beteiligungsorientiert umgesetzt, was bedeutet, dass alle Hochschulangehörigen funktionsabhängig eingebunden werden.

Seit einigen Jahren ist die Reformuniversität im Rahmen der Exzellenzinitiative als „Exzellenzuniversität“ ausgezeichnet worden und ist in diesem Zusammenhang besonders stark in den Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie Sozial- und Geisteswissenschaften vertreten.

Die Universität wird durch das Rektorat geleitet, das sich neben diesem aus jeweils einem oder einer Konrektor*in für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs, für Lehre und Studium sowie für Interkulturalität und Internationalität zusammensetzt. Das Rektorat wird vom akademischen Senat nach Maßgabe des Hochschulgesetzes gewählt, der das entscheidende Beschlussorgan der Universität darstellt. Daneben ist es Aufgabe des Senats, Beschlüsse u. a. über Änderungen und Auflösungen von Studiengängen und Fachbereichen, zum Hochschulentwicklungsplan und der Mittelbewirtschaftung zu treffen. Eine Besonderheit, die die Reformuniversität kennzeichnet, ist die sogenannte Drittelparität des Senats. Dies bedeutet, dass im zentralen Beschlussorgan der Universität die Mitglieder sich nicht nur aus Professor*innen zusammensetzen, sondern gleichberechtigte Stimmen ebenfalls auf den wissenschaftlichen Mittelbau, die Studierendenschaft und auf weitere Mitarbeitende entfallen.

Im Haushalt der Reformuniversität ist insbesondere der Anteil der Drittmittel-einnahmen seit 1998 kontinuierlich angestiegen, wohingegen die Zuschüsse abnahmen.¹⁴ So warben Wissenschaftler*innen im Jahr 2014 Mittel in einer Höhe ein, die einem Drittel des gesamten Etats entspricht. Damit zählt die Reformuniversität mittlerweile zu den drittmittelstärksten deutschen Universitäten. Der größte Anteil der eingeworbenen Drittmittel – im Jahr 2015 waren es knapp mehr als 50 Prozent – stammt von der Deutschen Forschungsgemeinschaft.¹⁵ Die Einwerbung von Drittmitteln ist somit ein wichtiges Standbein der Universität.

13 Rechenschaftsbericht des Rektorats „Uni in Zahlen“ 2015.

14 Rechenschaftsbericht des Rektorats „Uni in Zahlen“ 1998/2015.

15 Rechenschaftsbericht des Rektorats „Uni in Zahlen“ 2015, S. 40.

2.2.1 Akteursbezogene Verstetigungspotenziale: Fellows als Verstetigungspromotor*innen

Beruflicher Werdegang: Erfahrungen mit Hochschullehre und innerorganisationale Positionen

Der berufliche Werdegang der Professorin beginnt mit der Beschreibung der (vor-)beruflichen Phase, in der sie ein universitäres Studium durchläuft und anschließend berufstätig ist:

„Von der Ausbildung bin ich Gymnasiallehrerin und zwar für die Fächer Englisch, Deutsch und Philosophie. Und ich habe nach dem Studium das Referendariat gemacht und dann nach dem Referendariat promoviert. Also, ich bin mit einer Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin an die [Name der Universität] gegangen. Da hatte ich auch studiert. Und habe dann auf dieser wissenschaftlichen Mitarbeiterstelle promoviert und habilitiert.“ (Professorin, Z. 44–48)

Das Lehramtsstudium als erforderliche Voraussetzung für den Lehrerberuf ist für die Professorin die erste Etappe in ihrer beruflichen Laufbahn. Nach dem Referendariat kehrt sie zum Promovieren an die Hochschule zurück und setzt ihre wissenschaftliche Qualifizierung – und damit eine universitäre Laufbahn – mit der Habilitation fort. Die Universität, in der sie diese Lebensabschnitte verbringt, ist dabei ein prägender Ort für sie:

„Also, ich bin ja so hochschulartig sozialisiert an der [Name der Universität]. Das ist vermutlich eine am stärksten hierarchisch, also, offen hierarchisch, sagen wir mal so, geprägten Institution. (...) Ich meine, ich kenne ja nicht 30 deutsche Universitäten von innen, aber so sechs oder sieben.“ (Professorin, Z. 935–939)

Diese von der Professorin wahrgenommene starke „hierarchisch geprägte Institution“ nimmt durch ihre akademische Kultur sowohl direkt als auch indirekt Einfluss auf Studierende und das (wissenschaftliche) Personal.

„Ich habe ja dann die ersten Jahre an der [Name der Universität] und auch noch die zweite berufsbiographische Phase in [Name der Stadt] erlebt. Das sind ja Massenuniversitäten. Also, da waren schon so Formate, Vorlesungen, so 400 bis 500 Leute. Damit musste ich mich erst mal irgendwie beschäftigen sozusagen, was das denn für die Lehre bedeutet. Und dann war mich für mich schon prägender, dass in die zweite Phase mit dem Eintritt in die erste Professur damals die Modularisierung der Studiengänge plus (...) die Einführung von Studienbeiträgen (...), oder Studiengebühren hieß es, fiel. Das heißt, beide Entwicklungen führten zu einer immensen Unzufriedenheit bei den Studierenden. (...) Aber als Lehrender können sie das ja nicht abwenden. (...) Also ich war schon sehr damit beschäftigt, wie ich in der Lehre Formate finde, die diese allgemeine Unzufriedenheit, sagen wir mal so, nicht eins zu eins in so ein Lehrszenario mit hereinschwappen.“ (Professorin, Z. 108–121)

Ihr Lehrhandeln ist maßgeblich von äußeren Rahmenbedingungen wie knappen Ressourcen und bildungspolitischen Entscheidungen (Bologna-Reform, Einführung von

Studiengebühren) beeinflusst, die von ihr nicht verändert werden können. Erst an ihrer bisher letzten beruflichen Station an der Reformuniversität fand sie andere Bedingungen vor. Im Gegensatz zu den beiden ersten Universitäten in ihrer Berufsbiografie beurteilt sie die Reformuniversität nicht als „Massenuniversität“, was auch Auswirkungen auf die Lehre hat:

„Und dann die dritte Phase würde ich sagen, hat in meine [Name der Stadt] Zeit noch so reingewirkt. [Die Reformuniversität] ist ja auch keine Massenuniversität. (...) Das heißt, da sind dann schon Szenarien auch anders. Also, die Gruppengröße ist immer noch in Seminaren unverändert, aber man hat nicht mehr diese riesigen Vorlesungen. Dafür haben wir hier gar keine Räume zum Beispiel. Das heißt, das war zum Teil schon mit anderen (...) Anforderungen verbunden.“ (Professorin, Z. 133–138)

Deutlich wird, dass unterschiedliche bildungspolitische, aber auch organisationale Rahmungen starken Einfluss auf die wahrgenommenen Handlungsspielräume und -probleme nehmen und somit auch unterschiedliche Notwendigkeiten für Lehrinnovationen erzeugen.

Zugleich lässt sich der Werdegang der Professorin als „klassische“ Universitätslaufbahn deuten. Im Hinblick auf ihre Positionen und Rollen in der Organisation hat sie sich etabliert. Sie beschreibt sich selbst als Vertreterin ihrer Fachdisziplin (Z. 70), „Forscher[in]“ (Z. 75) und „Hochschullehrer[in]“ (ebd.). Daneben ist sie Sprecherin eines Forschungsverbundes, der über die Exzellenzinitiative gefördert ist, und leitet ein Zentrum, das eine wissenschaftliche Einrichtung an der Universität darstellt.

„Hier ist es jetzt noch so in [Reformuniversität], dass ich seit zwei Jahren Sprecherin eines (...) Forschungsverbundes, der über die Exzellenzinitiative gefördert ist. (...) Da bin ich die Sprecherin und leite hier seit April letzten Jahres auch das Zentrum für (...)“. (Professorin, Z. 75–86)

In Hochschulen existieren Rollen also nicht im Singular. Dabei erfolgt das Einnehmen differenzierter Rollen je nach Tätigkeit und Kontext. Es vollziehen sich nicht nur Rollenwechsel, sondern gleichzeitig können Rollen im Laufe der Zeit an Signifikanz verlieren. So betont die Professorin, dass sie unterschiedliche berufliche Phasen im Laufe ihrer Rolle als Professorin durchlaufen hat, in denen Rollenwechsel stattgefunden haben, die sich auf ihr berufliches Handeln ausgewirkt haben:

„So und jetzt würde ich sagen, kommt die letzte Phase, die ich abgrenzen würde, in der hatte ich am wenigsten mit Lehre zu tun. Also, durch diese Funktion in der Leitung (...) und auch die anderen Funktionen, die ich jetzt so in der Hochschule wahrnehme, es geht einher, dass ich nicht mehr so viel unterrichte wie früher, sondern weniger. Und da war ich jetzt in den letzten, ich würde sagen, zwei, drei Jahren sehr engagiert in der Weiterentwicklung so bestimmter Lehrformate, wie zum Beispiel das Lehrformat, das im Zusammenhang mit dem Tandem-Fellowship steht.“ (Professorin, Z. 144–151)

Statt selbst zu lehren, engagiert sich die Professorin zunehmend in der Weiterentwicklung der Lehrqualität an ihrer Universität. Es werden damit neue Handlungs-

schwerpunkte ersichtlich, bei denen berufliches, professionelles Handeln sich nicht mehr nur auf direkte Lehr-Lern-Situationen mit Studierenden beschränkt. Strategische Überlegungen und strukturelle Weiterentwicklungen der Hochschullehre zum Thema „Innovationen in der Lehre“ treten in den Vordergrund ihres Handelns.

Im Hinblick auf die Verstetigung ihres Lehrprojekts verfügt die Professorin sowohl angesichts ihres professoralen Status als auch unterschiedlicher leitender Funktionen in ihrem Fachbereich über eine günstige **(Macht-)Position**. Sie kennt das Wissenschaftssystem aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeit darin und aus der Binnensicht unterschiedlicher Hochschulen heraus. Deutlich wird im Hinblick auf ihr **professionelles Selbstverständnis** eine reflexive Distanz gegenüber der jeweiligen Organisation, in der sie tätig ist, und eine starke Orientierung, sich in der bzw. für die Lehre zu engagieren.

Lehrbezogene Orientierungen

Bei der Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses verweist die Professorin auf die Relevanz der Disziplin bzw. des zugehörigen Fachbereichs. Je nach institutioneller Einbettung fällt das berufliche Selbstverständnis aus:

„Also meine Professur liegt im Fachbereich Sprachen- und Literaturwissenschaften. (...) Es gibt auch andere Universitäten, Hamburg zum Beispiel, in denen die Fachdidaktiken zu den Erziehungswissenschaften gehören. Das ist institutionell nicht zu unterschätzen. Also, das ist auch ganz wichtig für das Selbstverständnis meines Faches.“ (Professorin, Z. 60–65)

Bei dem beruflichen Selbstverständnis differenziert die Professorin zwischen „Fachwissenschaftler*in“ und „Erziehungswissenschaftler*in“ im Lehramt, wobei sie sich selbst der Fachwissenschaft zuordnet. Dabei speist sich das berufliche Selbstverständnis für die Interviewpartnerin aus der Frage, „wie nah ist die Fachdidaktik beim Fach“ und ob „Lernen und Lehren an die Inhalte geknüpft“ ist. Damit wird deutlich, dass ihr berufliches Selbstverständnis aus der organisationalen Einbettung resultiert. Je nachdem, ob das berufliche Selbstverständnis dem Fach oder der Disziplin zugeordnet wird, hat dies ihrer Ansicht nach Einfluss auf das Verständnis von Lehrenden und Forschenden:

„Also die Frage ist, verstehen Sie sich als Fachwissenschaftler oder/ [Fachwissenschaftlerin] Und wahrscheinlich würde jemand, der zum Fachbereich Erziehungswissenschaften gehört, vermutlich eher sagen, er ist ein Pädagoge oder ein Erziehungswissenschaftler. Und ich denke schon, dass die Frage, wie nah ist die Fachdidaktik beim Fach, also, wie sehr, könnte man sagen, ist das Lernen und Lehren an die Inhalte geknüpft, hat massive Auswirkungen auf das berufliche Selbstverständnis als Forscher aber auch Hochschullehrer, würde ich meinen“ (Professorin, Z. 69–75).

Für den Bereich des Lehramts wird damit eine Besonderheit markiert, die im Spannungsfeld zwischen der Bezogenheit auf die Disziplin der Erziehungswissenschaft

einerseits und die Fachdisziplin des Unterrichtsfachs andererseits besteht. Hier werden Identifikationsprozesse angesprochen, die auch von der organisationalen Verankerung der Professuren und Fachbereiche geprägt werden. Zudem unterscheidet die Professorin zwischen ihrem Selbstverständnis als Forscherin und als Hochschullehrerin, wobei beides von der Identifikation als Erziehungs- oder Fachwissenschaftlerin berührt wird. Wie das allgemeine berufliche Selbstverständnis, unterliegt auch die Entwicklung eines spezifischen Lehrverständnisses einem Entwicklungsprozess, welcher in die Berufsbiografie eingebettet ist. Die Besonderheit bei der Professorin ist, dass sie im Wesentlichen von den Institutionen „Schule“ und „Hochschule“ geprägt wurde, deren Unterschiede sie als Reflexionsanlass nimmt:

„Überhaupt mit diesem Unterschied zwischen Unterrichten in der Schule und Lehren an der Hochschule klarzukommen. Das hat mich ein bisschen beschäftigt. (...) Da war ich mit diesem Schritt von der Schule in die Hochschullehre sehr beschäftigt. Das hat mich am Anfang sehr beschäftigt.“ (Professorin, Z. 94–108)

„Aber ich glaube, dass Lehre, wenn man über Lehre spricht, muss man darüber sprechen, dass das Lehre an der Universität unter Erwachsenen ist. Das heißt, dass die Verantwortung doch eine geteilte sein muss. Also, ich teile die Verantwortung für guten Unterricht auch mit Erstklässlern. Aber da teile ich sie anders als mit Fünftsemestlern. Also, und das wollen die ja auch. Zu Recht. Nur bedeutet das dann halt eine andere Verteilung sozusagen von Verantwortlichkeiten.“ (Professorin, Z. 794–799)

Die beiden Zitate veranschaulichen, dass „Unterrichten in der Schule“ im Vergleich zum „Lehren an der Hochschule“ einen Unterschied für sie darstellt. Durch einen Vergleich zwischen Schule und Hochschule entwickelt die Professorin vor der Kontrastfolie der Schule die Spezifika eines Hochschulstudiums. Sie hebt die Mündigkeit der Studierenden hervor, aus der sie eine andere Verantwortungsverteilung ableitet. Der Erfolg von Lehr-Lern-Situationen in Universitäten hängt entsprechend nicht allein vom Lehrenden ab. Lehre kann nur als ein Angebot an die Studierenden betrachtet werden, bei dem Lern- und Bildungsprozesse angeregt und initiiert werden können. Aus diesem Grund spricht sich die Professorin für eine „geteilte Verantwortung“ (Z. 809) in der Hochschullehre aus. Durch ihre Aussage, dass es sich um erwachsene Lernende handelt, attribuiert sie ihnen Emanzipation und Mündigkeit. Im Vordergrund guter Lehre steht deshalb die gemeinsame Erarbeitung, Weiterentwicklung und Diskussion von Wissen. „Gute Lehre“, wie sie die Professorin versteht, spiegelt sich in ihrem Lehrprojekt wider.

Neue Lehre gelangt über die Lehrenden in die Hochschule. In einer komplexen Verflechtung von „In-der-Hochschule-sozialisiert-Sein“ und **kritisch-reflexiver Distanz gegenüber der Hochschule** entwickelt die Professorin ihre Lehrinnovation. Die Lehrverständnisse der Lehrenden können dabei durchaus in vorangegangenen organisationalen Kontexten (mit-)geprägt worden sein. Gleichzeitig entstehen Lehrinnovationen immer in Auseinandersetzung mit den aktuell gegebenen organisationalen Rahmenbedingungen. Im Fall der Professorin ist bspw. auch die orga-

nisationale Verankerung der Professur (Fachdidaktik vs. Erziehungswissenschaft) hoch relevant, sodass das Neue immer auch von der Organisation mit hervorgebracht ist.

Durchsetzungsstrategien

„Strategien oder Ideen (...), wie man dort sozusagen Innovation umsetzt“ (Professorin, Z. 1148), sind bei der Professorin ausschlaggebend, um das Lehrprojekt an ihrer Reformuniversität zu ermöglichen und durchzusetzen. In ihrem Fall werden verschiedene Handlungsstrategien sichtbar.

1. Vernetzung und Koalitionsbildung
2. Freiräume nutzen
3. Überzeugungsarbeit leisten

1. Vernetzung und Koalitionsbildung – „Das finde ich sehr wertvoll“

Die Professorin berichtet von regelmäßigen Treffen im Rahmen des Fellowship-Programms, die sie als eine wertvolle Möglichkeit der Vernetzung bewertet. Im Rahmen dieser Treffen finden sich Akteur*innen ein, die sich der Weiterentwicklung von Hochschullehre verschrieben haben. In diesem Kreis als auch bei LehreN findet sie eine Gruppe von Gleichgesinnten, die sich für Lehre interessieren und engagieren. Diese Treffen ermöglichen einen Austausch über innovative Lehrqualität, bei dem im Gegensatz zu anderen Formaten das kollektive Interesse und Handeln im Vordergrund steht und nicht der einzelne Lehrende ausgezeichnet wird:

„Und anders als bei einer Auszeichnung wie jetzt dem Ars legendi Preis ist es ja so, dass dadurch [Treffen im Fellowship-Programm] noch sehr stark eine Vernetzung unter verschiedenen Akteuren gefördert werden soll. Und das finde ich, ist schon sehr wertvoll, weil man eben hinkommt, das ist so ein bisschen wie bei LehreN, und so einen Kreis vorfindet von Leuten, bei denen man weiß, die interessieren sich für gute Lehre. Das ist ja nicht selbstverständlich. Das finde ich ganz toll.“ (Professorin, Z. 1405–1416)

Der ebenfalls interviewte Konrektor schreibt der Vernetzung auch eine identitätsstiftende Funktion zu:

„Das Netzwerk, was man dann hat, dass man einmal überhaupt in so eine Position gekommen ist, da herausgehoben worden zu sein und mit anderen, die auch so ne Motivationslage haben, zusammengekommen zu sein, das macht ja dann hinterher so eine Identifikation, die auch imaginär sein kann, weil wir nicht immer mit den anderen reden, aber trotzdem fühlt man sich sozusagen in so einem Netzwerk unterwegs, was ein bestimmtes Thema deutschlandweit irgendwie versucht nach vorne zu tragen. Und das gibt einem mehr Kraft, das umzusetzen. Deswegen sind diese Sachen so wichtig.“ (Konrektor, Z. 280–286)

Die Vernetzung unter den Lehrenden im Sinne einer Community of Practice gibt insbesondere dann Kraft, wenn Lehrende innerhalb ihrer Hochschule wenig oder keine Anerkennung für ihr Engagement in der Lehre erhalten. Entsprechend erkennt der

Konrektor Förderprogramme als sehr bedeutsam an. Förderungen über Programme haben für ihn zunächst überwiegend einen persönlichen Nutzen für die Geförderten. Sie erhalten über Förderprogramme Anerkennung und die Einbindung in ein Netzwerk, was einen Anreiz darstellen kann, um Ressourcen wie Geld und Zeit in den Arbeitsbereich Lehre zu investieren. Vor allem in Situationen, in denen Hindernisse und Schwierigkeiten bei der Planung und Umsetzung von Lehrinnovationen auftauchen, gibt das Netzwerk den nötigen Rückhalt:

„Diese Fellowships haben doch eine ganz andere Wirkung. Die sind wichtig für die Person. (...) weil das die Motivation und machen wir uns nichts vor, ab und zu wenn man eine hohe Motivation hat hier Sachen zu ändern, dann rennt man immer wieder vor die Wand. Und solche Fellowships sind sozusagen letztlich die Versicherung, dass man das übersteht. Dass man weitermacht und dass die Motivation nicht absinkt und dass man nicht einfach aufgibt und sagt, ‚ok dann geh‘ ich halt auf den Normalstand zurück‘. Dafür sind diese Verfahren essentiell. Genau wie Lehre hoch n.“ (Konrektor, Z. 272–280)

Im Gegensatz zu hochschulinternen Förderungen verfügen externe Programme eine „Außenwirkung“. Lehrinnovationen werden in der Hochschullandschaft publik gemacht und es findet eine Kommunikation über die Grenzen der eigenen Hochschule hinweg statt:

„Wenn wir Förderung machen nur innerhalb der Institutionen, dann hat das halt nicht diese Außenwirkung und hat nicht diese Netzwerkwirkung. Insofern hat so was ne andere Bedeutung als etwas, was wir nur intern machen müssen. Das ist genau wie im Lehren Netzwerk, weil man dort die Projekte vorstellt, die man macht. Das kriegen dann ja andere mit und damit hat man so eine Breitenwirkung über ganz Deutschland oder Teile von Deutschland, weil Leute plötzlich wissen, ‚ach an der Universität, da haben die doch das und das gemacht. Was ist da eigentlich draus geworden?‘ ... Und das ist ne Wirkung, die können wir sonst nicht erzielen“ (Konrektor Z. 321–329).

Gleichzeitig wirken diese Netzwerke über den „Umweg nach außen“ auch auf die eigene Hochschule zurück: Die Teilnahme an externen Förderprogrammen hat zur Folge, dass diese auch intern in der eigenen Hochschule von anderen Hochschullehrenden wahrgenommen werden und sich dadurch neue, hochschulinterne Kontakte ergeben. Förderprogramme stiften somit nicht nur eine externe, sondern auch eine interne Vernetzung:

„Dass diese Netzwerkbildung zu nachhaltigen Veränderungen in den Köpfen führt. Und das wird ja auch weitergetragen. Also es hat immer Strahlkraft. In der direkten Umgebung der Person, die da gefördert worden ist, ist das bekannt und führt dann dazu, dass man das weiß, da gibt es so was und es ist eigentlich total toll und das geht dann irgendwie so im Schneeballverfahren durch so eine Institution durch“ (Konrektor, Z. 347–351).

Schließlich ergeben sich auch aus der Art der Förderung (hier Tandem-Fellowship) besondere Vernetzungseffekte. Die Professorin spricht gezielt für ihr Lehrprojekt eine Kollegin an, die sie schon lange kennt und der sie eine hohe Expertise in Bezug auf ihr Innovationsanliegen zuschreibt. Schon vor der Teilnahme am Fellowship-Programm

verfügt die Professorin insofern durch vorangegangene Vernetzungsaktivitäten über soziales Kapital, das sie nun für ein Tandem-Fellowship nutzen kann.

„Da ich aber wusste, die Kollegin in [Name der Universität] beschäftigt sich mit diesen Fragen, und die hat im Jahr vorher (...) hat die auch [einen Lehrpreis] gewonnen (...) Also, wusste ich, so gut wie sie macht es wahrscheinlich kaum mehr Jemand.“ (Professorin, Z. 378–381)

Mithilfe von Koalitionen, als besondere Form der Vernetzung, wird Expertenwissen und damit Machtpotenzial gebündelt. Es ist ein „kalkuliertes Zweckbündnis zur individuellen Vorteilssicherung“ (Blickle 2004, S. 85). Die Koalitionsbildung der beiden Professorinnen kann die Chancen zur Bewilligung der Lehrinnovation erhöhen. Darüber hinaus können Veränderungen in der Lehre in zwei Hochschulen gleichzeitig erfolgreich initiiert werden.

Vernetzung als eine Strategie steht für eine Möglichkeit, um in Kontakt zu gleichgesinnten Akteur*innen außerhalb der eigenen Hochschule treten zu können. Förderprogramme wie LehreN oder auch das Fellowship sind dabei behilflich, indem regelmäßige Treffen die Netzwerkbildung unterstützen. Sie dienen im Sinne einer Community of Practice nicht nur als Ort für Wissensaustausch und Reflexion, sondern auch für gegenseitige Unterstützung, Anerkennung und Identitätsbildung. Diese Prozesse wirken direkt (durch das Bekanntwerden der Förderung) und indirekt (durch das Unterstützen des Fellows im Innovationsprozess) auf die eigene Hochschule zurück. Bei der Koalitionsbildung als spezifischer Form der Vernetzung werden konkrete Entwicklungen und Projekte zu innovativer Lehre mit Peers geplant.

Freiräume für Innovationen – „Das kann man nutzen“

Das Entwickeln, Planen und Initiieren innovativer Lehrprojekte ist auf Zeitfenster angewiesen, in denen innegehalten wird und der aktuelle Lehrbetrieb zum Reflexionsgegenstand werden kann. Förderprogramme schaffen durch die damit verbundenen terminlichen Verbindlichkeiten sowohl Legitimation als auch Zeit- und Gelegenheitsstrukturen für den Austausch über innovative Lehre:

„Wir haben uns dort [LehreN] getroffen und diese LehreN-Treffen, die dauern immer zwei Tage. [...] Und es ist ein Klima, also, dieses LehreN-Kolleg ist ja eins, das explizit Innovationen in der Lehre, (...), dass man dem Raum gibt. Es hat man sonst nämlich nicht. Also, ich hätte jetzt nicht mit der Kollegin gesagt, ‚fliegst du jetzt mal nach [Name der Stadt] und dann denken wir zwei Tage drüber nach, was wir für einen Antrag stellen‘. Also, das passt bei ihr nicht rein und bei mir auch nicht. Da wir aber sowieso da waren, und dass auch wirklich ein Freiraum da war, um über so was nachzudenken, ich glaube, dann geht das.“ (Professorin, Z. 421–433)

Der Stellenwert von Förderprogrammen für Lehrinnovationen wird deutlich: Im Rahmen von Netzwerktreffen entstehen Auszeiten aus dem Universitätsalltag, die als

Freiräume für Reflexion (nachzudenken) und Aktion (Antrag stellen) im Hinblick auf Innovationsvorhaben genutzt werden können.

Um Innovationen zu planen und zu realisieren, bedarf es der Fähigkeit, Zeitfenster zu finden und zu nutzen, um innovative Lehrprojekte zu konzipieren. Dafür sind Netzwerktreffen äußerst hilfreich, in denen Hochschulakteur*innen außerhalb ihrer üblichen Verpflichtungen Zeit und Raum für die Generierung neuer Ideen finden. Insbesondere für Lehrinnovationen, in denen Lehrende von verschiedenen Hochschulstandorten beteiligt sind, müssen gemeinsame **Zeit-** und **Freiräume** gefunden werden.

Überzeugungsarbeit mit Durchhaltevermögen – „Man muss viel erklären“

Um das Innovationsprojekt in ihrer Hochschule umsetzen zu können, versucht die Professorin, andere Lehrende durch Überzeugungsarbeit für ihre Lehrinnovation zu gewinnen:

„Dazu brauche ich natürlich eine Gruppe von Lehrenden in meiner Arbeitsgruppe hier, die mitzieht. (...) Also viel Überzeugungsarbeit reinstecken oder die zumindest mitnehmen, weil für die bedeutet so ein Projekt ja auch ein Mehraufwand. Also, für die ist das auch kein 08/15 irgendwie Abriss.“ (Professorin, Z. 657–664)

Innovative Lehre ist „Mehraufwand“ für alle Beteiligten. Ohne „volles Lehrdeputat“ (Professorin, Z. 655) ist die Professorin auf die Mitarbeit anderer angewiesen. Das dafür erforderliche Durchhaltevermögen nennt sie „Marathon-Kompetenz“:

„Ich glaube schon, man muss dann viel reden und erklären und man muss auch Durchhaltevermögen haben. Und man muss auch so eine Marathon-Kompetenz haben, dass man dann auch zum zehnten Mal schreibt, ‚lieber Kollege so und so, ich habe Ihnen schon vor vier Wochen geschrieben, wie Ihr Fachbereich das sieht. Könnten Sie sich es sich nochmal anschauen. Und mir bitte bis morgen‘ / Und dann schreibt man halt beim fünften Mal, sagt man halt, ‚wenn ich bis nächste Woche nichts von Ihnen gehört habe, gehe ich von Ihrem Einverständnis aus‘. Und so weiter.“ (Professorin, Z. 1231–1238)

Die Strategie der Überzeugung weist auf eine offensive, kooperative Vorgehensweise hin, bei der eine aktive Kommunikation mit hochschulinternen Akteur*innen über das innovative Lehrvorhaben erfolgt. Somit wird das Anliegen zur Lehrinnovation transparent und die Professorin gewinnt das Vertrauen aller Beteiligten. Bei dieser Strategie wird darüber hinaus eine Kompetenz der Professorin erkennbar, die von Beharrlichkeit und Hartnäckigkeit zeugt. Um innovative Ideen durchzusetzen, besonders auf professoraler/kollegialer Ebene, müssen Innovationspromotor*innen Durchhaltevermögen aufweisen. Mithilfe von Argumenten wirkt die Professorin auf Kolleg*innen ein. Durch diese Machtausübung kann sie am Ende ihre Vorstellungen und Ziele umsetzen. Sowohl fachbezogenes Kapital in Form von Expertenwissen als auch ihr Status als Professorin verleihen ihr somit eine personale Macht, die sie einsetzt, um Akteur*innen von ihrem Innovationsprojekt zu überzeugen.

Innovationsprojekte erfordern „**Überzeugungsarbeit**“, was für Innovationspromotor*innen mit Hartnäckigkeit und „Marathon-Kompetenz“ verbunden sein kann. Für die professorale Kommunikation über verschiedene Fachbereiche hinweg eröffnet der Status der Professorin Möglichkeiten, um sich über mangelnde Kooperation von Kolleg*innen auch hinwegzusetzen.

Die herausgearbeiteten Strategien der Professorin weisen auf komplexes mikropolitischs Handeln bei der Innovationsgenerierung und -umsetzung hin. Die gewählten Vorgehensweisen verfolgen grundsätzlich das Ziel, Ressourcen oder Interessen zu wahren bzw. auszubauen, um Veränderungen in der Lehre an ihrer Universität initiieren zu können.

2.2.2 Projektbezogene Verstetigungspotenziale: Genese und organisationale Anschlussfähigkeit

Das Lehrprojekt der Professorin erweist sich als ein vielschichtiges Vorhaben, bei dem entscheidende Prozesse sowohl vor als auch nach dem Lehrprojekt im Fellowship-Programm erfolgen.

Vorausgehende Prozesse: „Das Vorläuferprojekt aus dem Qualitätspakt Lehre“

Bevor das innovative Projekt im Rahmen des Fellowship-Programms initiiert wurde, existierte bereits ein „Vorläuferprojekt“:

„Das heißt, dass vor dem Projekt jetzt dieses Tandem-Fellowship oder für [Reformuniversität], das Vorläuferprojekt war tatsächlich aus dem Qualitätspakt Lehre über die Dauer von zweieinhalb Jahren finanziert.“ (Professorin, Z. 314–316)

Das Prinzip des forschenden Lernens, das auch Gegenstand des Innovationsprojekts im Fellowship-Programm ist, stellt in der Lehrkultur des Fachbereichs an der Hochschule somit kein völliges Novum dar, sondern blickt bereits auf einen mehrjährigen, über unterschiedliche Projektmittel geförderten Entwicklungs- und Anpassungsprozess zurück:

„Im Grunde genommen kann man sagen, jetzt so gefördert war das 2012 bis 14 im Qualitätspakt und dann haben wir nochmal ein Jahr für eine Weiterentwicklung und Evaluation des Projekts eine Förderung erhalten über LehreN. Und jetzt muss man sagen, sind wir so weit dann nach fünf Jahren, jetzt haben wir dieses Projekt so, wie wir es dann auch nochmal adaptiert haben.“ (Professorin, Z. 325–329)

Dies verdeutlicht zweierlei: Zum einen zeigt sich, dass Innovation nicht als Ereignis, sondern als Prozess zu verstehen ist. Dieser ist im Fall des Fellowship-Projekts schon fortgeschritten, was für das Lehrprojekt bedeutet, dass es an eine organisationale Vorgeschichte anknüpfen kann. Hier geht es in diesem Sinne nicht mehr um die Einführung einer Innovation, sondern um deren Weiterentwicklung, Ausbau und Verstetigung. Zum anderen wird deutlich, dass Lehrinnovationen der Drittmittelfinanzierung

bedürfen. Die Verstetigung von Lehrinnovationen im Sinne der Organisationsentwicklung ist insofern fragil und abhängig von externen Fördermitteln.

Schließlich erweist sich die Lehrinnovation im vorliegenden Fall als hoch anschlussfähig an das Lehr-Lern-Profil der Reformuniversität, das eine lange Tradition für forschendes Lernen aufweist:

„Also, der erste Qualitätspakt hieß [Name des Programmes] und der zweite jetzt heißt auch [Name des Programmes] oder so was. Ich will damit sagen, die Idee des ‘Forschendes Lernen’, die im institutionellen Kontext eine Tradition hat und auch eine Schärfung momentan gewinnt.“ (Professorin, Z. 296–299)

Dementsprechend „hat sich diese Entwicklung in meinem Fach in so einen Rahmen eingefügt“ (Professorin, Z.300) und das Projekt stößt auf „relativ günstige Rahmenbedingungen“ (ebd.). Obwohl aufgrund dieser Schilderungen eine strategische Planung für die Lehrinnovation vermutet werden könnte, merkt die Professorin an, dass Innovationen im Allgemeinen und Lehrinnovationen in der Hochschule „nicht planbar“ seien:

„Das weiß man oft nicht. Also, das kann man auch nicht planen. Das ist nicht planbar. Nein. Früher habe ich immer gedacht, man muss so was planen. Es stimmt aber einfach nicht. Mhm.“ (bejahend) (Professorin, Z. 648–650)

Die starke Anschlussfähigkeit des Projekts an die bestehende Lehr-Lern-Kultur der Universität macht auf ein Spannungsfeld aufmerksam: Um in der Organisation verstetigt werden zu können, benötigt das Lehrprojekt Schnittstellen oder Passungsmomente zur bestehenden Lehr-Lern-Kultur. Um in der Organisation als Innovation wahrgenommen zu werden, sind Abweichungen von ihr erforderlich. In Relation zur bestehenden organisationalen Lehr-Lern-Kultur scheint sich das Innovationsprojekt der Professorin in diesem Spannungsfeld eher in Richtung Anschlussfähigkeit zu bewegen.

Vorausgehende Prozesse: Vorläuferprojekte zum Fellowship-Projekt, die durch Programme wie den „Qualitätspakt Lehre“ finanziert wurden, führen dazu, dass die innovative Lehridee der Professorin über Jahre reifen konnte. Ebenfalls erleichtert das Lehrprofil der Universität, welches bereits seit Jahren das Konzept des „Forschenden Lernens“ fokussiert, die Entwicklung des Innovationsprojektes. Vorherige, strukturelle Prozesse können sich also günstig auf Innovationen auswirken, die jedoch auch eine gewisse Vorlaufzeit benötigen.

Prozess der Ideengenerierung: „Wir brauchen neue Formate“

Die Entwicklung des Lehrprojektes entstand bei der Professorin aus einer Beobachtung ihrer Studierenden:

„Wir haben gemerkt, dass die Studierenden, die wir ausbilden als Lehrkräfte (...) sehr irritiert sind von den schulischen Praktika und zwar den ersten schulischen Praktika, die sie machen. (...) Bis wir gemerkt haben, die Studierenden, die waren ja alle noch durch eine, sag' ich jetzt mal, durch ein reguläres Gymnasium gelaufen und sind drei Jahre später oder zwei Jahre später an Schulen gekommen, da dazwischen liegt eine Schulreform in [Name der Stadt]. (...) Und so sind wir dann dazu übergegangen, wir brauchen neue Formate. (...) Dann kommt man zu dieser Idee des 'Forschenden Lernens'.“ (Professorin, Z. 255–290)

Aktuelle Handlungsprobleme bilden Anlässe für Lehrinnovationen (vgl. auch Jütte, Walber & Lobe 2017). Ein Auseinanderfallen von Theorie und Praxis soll über das Konzept „Forschendes Lernen“ überwunden werden, indem angehende Lehrkräfte angeleitet werden, wissenschaftliches Wissen und berufspraktisches Handlungswissen aufeinander zu beziehen und aneinander anzuschließen. Die Innovation nutzt insofern das bestehende Lehr-Lern-Profil, identifiziert aber einen neuen „Anwendungsfall“, für den forschendes Lernen in neuen Formaten in bestehende Strukturen einzupassen ist.

Bei der Generierung ihres Lehrprojektes kann sie durch die vorausgehenden Prozesse auf Erfahrungen aus Vorgängerprojekten zurückgreifen. Zugleich nutzt sie ihr Netzwerk und ihr Wissen über andere Hochschulstandorte aus früheren beruflichen Stationen (Kap. 2.2.1), um ein Tandem-Fellowship zu initiieren:

„Also, jetzt gucken wir uns mal an, wie macht es eine andere Universität, die auch mit diesen Fragestellungen sich beschäftigt und [Name der Universität] ist interessant genug deswegen, weil viele Sachen ähnlich sind.“ (Professorin, Z. 335–337)

„Und dann bieten sich, nachdem wir uns das mal angeguckt haben, genügend Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede, um sich so was in einem Tandem-Fellowship mal jenseits der eigenen Institution mal anzugucken und vielleicht Impulse für die Weiterentwicklung hier daraus zu gewinnen.“ (Professorin, Z. 346–349)

Ein solches innovatives Lehrprojekt mit einer anderen Professorin über institutionelle Grenzen zu konzipieren, erwies sich für sie als „logische[r] Schritt“ (Professorin, Z. 389). Denn „das zusammenzuführen, was da an beiden Standorten passiert“ (Professorin, Z. 391–392), wenn „Forschendes Lernen“ als ein Gesamtcurriculum konzipiert wird, kann ihrer Ansicht nach einen hochschulweiten Impuls auslösen.

Die Ideengenerierung zu einem innovativen Lehrprojekt kann u. a. aus **aktuellen Handlungsproblematiken** resultieren, denen Lehrende begegnen wollen. Prozesse aus der Vergangenheit, wie im Falle der Professorin, können helfen, wenn es um die Entwicklung des Projektes geht.

Prozess der Durchführung und Verstetigungsanbahnung – „Da wird man Prüfungsordnungen ändern müssen“

Auf die Frage, wie die Durchführung des Lehrprojektes erfolgte, merkt die Professorin an: „Wir sind ja mittendrin.“ (Z. 616). Sie richtet den Blick lieber auf die Zukunft, indem ihre Lehrinnovation in ihrem Fachbereich zukünftig verstetigt werden soll:

„Dieses ist jetzt noch nicht verstetigt. Also, diese Implementierung, die haben wir für das Vorgänger-Projekt vorgenommen, aber die ist ja auf den Bachelor beschränkt. Also, auf die erste Praxisphase. Die Idee hier ist jetzt, dass es ein Gesamtcurriculum gibt.“ (Professorin, Z. 819–823)

Im Gegensatz zum Projekt aus dem „Qualitätspakt Lehre“ ist ihr Lehrprojekt aus dem Fellowship-Programm noch nicht dauerhaft in der Regellehre implementiert. Wenn es um die Frage der Verstetigung geht, greift die Professorin erneut auf Erfahrungen der Vorläuferprojekte zurück:

„Bei uns sind die Modulbeschreibungen so offen, also ich glaube, das ist sehr unterschiedlich von Universität zu Universität, aber bei uns jetzt hier ist es so, dass das so breit angelegt ist, dass wir quasi keine Probleme hatten. Da konnten wir drunterpacken, was wir brauchten. Das denke ich, so wie ich das abschätze bei diesem Projekt, und wenn man auch noch innenuniversitär das mit den anderen Fächern abstimmt, da wird man curricular, da wird man Prüfungsordnungen ändern müssen.“ (Professorin, Z. 884–890)

Wie die Ausführungen darlegen, erleichtern „offene Modulbeschreibungen“ die Verstetigung von Innovationen in der Lehre. Diese Erfahrung konnte die Professorin bereits im Projekt aus dem „Qualitätspakt Lehre“ machen. Für ihr Fellowship-Projekt spricht sie allerdings auch mögliche Schwierigkeiten bei der dauerhaften Implementierung an. Vorausgehende Prozesse, die thematische Vorgängerprojekte bei der Professorin beinhalteten, bedeuten nicht zwangsläufig, dass eine Verstetigung innovativer Lehre in jedem Falle reibungslos verläuft:

„Ich würde es [curriculare Änderungen] machen. Wenn ich merken würde, es geht nicht anders oder Probleme sehen würde, mehr Probleme, wenn man es nicht ändert, als wenn man es ändert, dann würde ich es versuchen, es zu ändern. Also, ändern zu lassen. Ich kann es ja nicht allein. Mhm.“ (bejahend) (Professorin Z. 910–915)

Curriculare Vorgaben können also die Etablierung von neuen Lehrformaten erschweren oder sogar verhindern. Die Verstetigung innovativer Lehrformate kann unter Umständen also mit Aufwand verbunden sein, wenn Änderungen innerhalb des Studienganges vorgenommen werden müssen. Da curriculare Änderungen nicht von der Professorin selbst vorgenommen werden können, werden wichtige Akteur*innen von ihr angeführt, die für die Implementierung des Projektes bzw. die Modifikation der Lehrpläne wichtig seien:

„Der Studiendekan z. B. (...) Man muss auch dann auch gucken, gerade im Zentrum für [Name des Zentrums] da sind ja so in bestimmten Bereichen kann man ändern, dann

auch wieder nicht mehr, weil es muss ja kompatibel unter den Lehrämtern sein. (...) Und solchen Änderungen der Curricula muss ja immer zuerst die Fakultät zustimmen. Das wird sie hier, würde ich jetzt mal von ausgehen. Und das Zentrum für [Name des Zentrums] muss auch zustimmen. (...) Da glaube ich schon eher, dass man im Zentrum für [Name des Zentrums] wird man eher nachfragen, wenn es synchron so weit ist, ‚Warum ist das denn so?‘ Und so weiter. Aber das könnten wir dann ja erklären. Möglicherweise schaffen wir es hier ohne eine curriculare Änderung. Es könnte sein. Ich bin nur nicht sicher. mhm (bejahend) Also, ich würde es nach Möglichkeit vermeiden, wenn ich es kann. Oder ich würde es unter das Curriculum packen.“ (Professorin, Z. 896–908)

Es wird deutlich, dass eine Vielzahl an hochschulinternen Akteur*innen an der Verstetigung des Innovationsprojektes bzw. Änderung des Curriculums beteiligt sind. Dabei werden die jeweiligen Mitspracherechte einzelner Einheiten sichtbar, die Einfluss auf den Implementationsprozess nehmen können. Der Konrektor ist im Interview allerdings zuversichtlich und von der Verstetigung überzeugt:

„Nee ich glaube, dass dieses Lehrprojekt, das wird sich einfach weiter ausbreiten über diese Institution. Weil insgesamt das Forschende Lernen sich ausbreiten wird. Ich bin der Meinung, dass wir jetzt so stark darauf gesetzt haben, ganze Curriculum umzubauen, dass die Universität nicht mehr dahinter zurück fallen kann. Und wenn wir so weit kommen, dass wir eben in irgendwelchen Büchern oder wie auch immer, diese Projekte irgendwann mal vorstellen werden, wie wir was machen, dann haben wir auch ein Momentum erreicht, wo es dann peinlich wäre, hinter diesen Status zurückzufallen. (...) Also insofern mache ich mir da um die Nachhaltigkeit keine Sorgen.“ (Konrektor, Z. 608–620)

„Es fällt jetzt auch auf den Nährboden weiterer Programme, die in dieselbe Richtung gehen. Deswegen ist die Nachhaltigkeit des Projektes eigentlich relativ klar gesetzt. Also da mache ich mir keine Sorgen drum.“ (Konrektor, Z. 232–234)

Eine Verstetigung des innovativen Lehrformates der Professorin betrachtet der Konrektor in unterschiedlicher Hinsicht als selbstverständlich: Einerseits hat sich die Reformuniversität mit ihrem Lehrprofil seit Langem dem „Forschenden Lernen“ verschrieben, sodass sich das Lehrprojekt nahtlos in das Leitbild von Studium und Lehre integrieren lässt. Dadurch ist eine wesentliche Grundlage geschaffen, bei der das Projekt an die Tradition der Universität anknüpft. Andererseits wurden bereits in anderen Studiengängen Curricula zugunsten des „Forschenden Lernens“ verändert, sodass im Fachbereich der Professorin ebenfalls Änderungen als wahrscheinlich angenommen werden können.

Allerdings betont der Konrektor, dass Innovationen und deren erfolgreiche Verstetigung personengebunden seien:

„Also solange Frau [Name der Professorin] da ist, wird das, wird das auch umgesetzt werden, weil Frau [Name der Professorin] ist ja ein Überzeugungstäter oder eine Überzeugungstäterin. Und die hat eine hohe Ambition solche Sachen umzusetzen.“ (Konrektor, Z. 230–232)

Es kann festgehalten werden, dass Innovationsprojekte wesentlich von ihren Initiator*innen getragen werden. Ihr persönlicher Einsatz und ihre Verbundenheit mit dem Projekt sind von ausschlaggebender Bedeutung für dessen Zukunft. „Weil es braucht immer einzelne Personen, um so was zu tragen.“ (Konrektor, Z. 239–240)

Dauerhafte Implementierung: Innovative Lehrformate und ihre Verstetigung in die Regellehre hängen vom einzelnen Projekt ab. Sie können eingelagert sein in vorausgegangene bzw. umfassendere Innovationsprozesse und bauen dann auf bereits erfolgten Aushandlungsprozessen auf. Im Falle der Professorin wirkt sich die Anschlussfähigkeit ihres Lehrprojektes an das Profil der Universität begünstigend aus. Trotz einer Einbettung des Lehrprojektes in das universitäre Lehrprofil ist die Implementierung in die Regellehre aber kein Selbstläufer, sondern ist darauf angewiesen, dass die Professorin als Innovations- und Verstetigungspromotorin durch Überzeugungsarbeit unter den Kolleg*innen Akzeptanz herstellt und curriculare Änderungen initiiert.

Prozess der Weiterentwicklung: „Ich entwickle jetzt ein Curriculum inneruniversitär“

Unabhängig von einer Verstetigung des Lehrprojektes bemüht sich die Professorin bereits um eine Weiterentwicklung der Idee zum „Forschenden Lernen“:

„Hier in [Name der Stadt] gibt es eine Ausschreibung im Qualitätspakt II eben wieder zum forschenden Studieren, aber das heißt diesmal [Name des Programmes]. Das heißt, das geht in ganze Studiengänge. Nicht mehr modulartig, sondern, also, im Grunde das, was wir hier machen. Und ich versuche jetzt so ein Curriculum zum Forschenden Lernen innenuniversitär. Also in die Institution zu spiegeln. Das hier geht ja sozusagen über die Institution und das innenuniversitär zu spiegeln, dass wir ein Curriculum zum forschenden Lernen entwickeln (...). Also, dass sich da diese Vernetzung sozusagen wieder in die Fächer. Das ist jenseits der Institution und das andere sozusagen nach innen. Ich versuche jetzt gerade, das zu, wie sagt man, zu parallelisieren. mhm (bejahend) Ja. Das ist für mich enorm.“ (Professorin, Z. 632–642)

Deutlich wird also, dass auch mit der Fellowship-Förderung der derzeitige Innovationsprozess nicht zu einem Ende kommt, sondern in einen kontinuierlichen Prozess zur Ausweitung des forschenden Lernens als übergreifendem didaktischen Handlungsrahmen eingebettet ist. Erneut wird für die Umsetzung dieses organisationalen Entwicklungsprojektes eine Drittmittel-Finanzierung angestrebt. Drittmittel über Förderprogramme sind somit ein wichtiger Faktor, um Innovationen in der Lehre realisieren zu können. Der Ausbau und die Weiterentwicklung innovativer Ideen, so eine weitere Schlussfolgerung, hängen von Einzelnen ab, die ihre innovative Lehridee ziel führend fortführen wollen.

Weiterentwicklung innovativer Lehre: Von engagierten Fellows kann innovative Lehre über die Prozesse „Durchführung und Implementierung“ des Projektes hinausgehen, indem die Idee des innovativen Konzepts weiterentwickelt wird. Dabei

ist neben einem persönlichen Engagement auch ausschlaggebend, dass bei weiterführenden Prozessen (finanzielle) Ressourcen zur Verfügung stehen, um innovative Ideen weiterverfolgen zu können. Die Weiterentwicklung von Innovationen steht dabei in einem Zusammenhang zu vorherigen Prozessen.

2.2.3 Organisationskulturelle Verstetigungspotenziale: Innerorganisationale Verhältnisse

Von beiden Interviewpartner*innen werden folgende organisationale Besonderheiten zur Sprache gebracht, die für sie persönlich einen Stellenwert bei der Beschreibung der Universität einnehmen und gleichzeitig Auswirkungen auf die Universität selbst sowie das Handeln der Hochschulmitglieder einnehmen: ihre Größe, ihre finanzielle Ausstattung und ihr Exzellenzstatus. Des Weiteren ist die Kultur der Reformuniversität von unterschiedlichen Elementen geprägt, die ihr ein spezifisches Charakteristikum verleihen. Diese spiegelt sich in ihrer Tradition als Reformuniversität wider, die aus Sicht der Interviewten eine besondere Innovationsbereitschaft aufweist. Der Stellenwert von Lehre an der Reformuniversität im Vergleich zu Forschung zeigt sich für die Professorin und den Konrektor u. a. darin, welcher Dialog zu Hochschullehre vorherrschend ist, welche Anerkennung, Wertschätzung und Unterstützung für innovative Lehre entgegengebracht wird.

Formale und informelle Aspekte der Organisation/Policy

Größe der Universität – „Das Segelschiff“

Wie bereits dargestellt wurde, lernte die Professorin im Zuge ihrer beruflichen Biografie unterschiedliche Universitäten kennen (Kap. 2.2.1). Dadurch ist sie in der Lage, unterschiedliche Hochschulen hinsichtlich ihrer Strukturen bzw. Größe zu vergleichen:

„Wenn man sich das vorstellt, so eine Einrichtung, was weiß ich, die LMU ist für mich immer so ein Tanker und das ist hier so ein Segelschiff. Da kann man immer noch mal gucken, wo der Wind her weht und dann kann man schauen, wie man sozusagen das einsteuert. Mit einem Tanker können Sie ja nicht mehr reagieren, brauchen Sie auch nicht. Also, der braucht ja schon, weiß ich nicht, 500 Kilometer bis er bremst oder so. Macht ja nichts, wenn man immer dahinfährt, wo die Sonne aufgeht. Okay.“ (Lachen) (Professorin, Z. 957–964)

Die „LMU“ wird von der Professorin mit einem „Tanker“ verglichen. Über die Metaphorik verdeutlicht sie, welche Bedeutung die Größe einer Universität auf die Veränderungsbereitschaft nimmt: Ein „Tanker“ als Sinnbild einer „Massenuniversität“ (Z. 110) symbolisiert für die Interviewpartnerin Behäbigkeit und Schwerfälligkeit. Ein „Kurswechsel“ benötigt einigen Vorlauf, sodass vermutet werden kann, dass Veränderungsprozesse schwerer in Gang kommen als bei einem „Segelschiff“. Als solches bezeichnet die Professorin die Reformuniversität, die sie damit als „beweglich“ (Z. 958) im Sinne der Veränderungsbereitschaft markiert.

Neben der Beweglichkeit, die hier wohl eher im Sinne von organisationaler Steuerung und Abläufen von Entscheidungsprozessen gemeint ist, hat die Größe der Hochschule auch Einfluss auf die Interaktionsdichte zwischen den Organisationsmitgliedern.

„Also, in meiner Wahrnehmung hat sie (...) eine gute Größe. Das ist für mich ganz wichtig, dass es überschaubar ist“ (Z. 944–945).

„Wenn Sie mich fragen würden, wer sind denn die sechs Leute, die sich hier an dieser Einrichtung am stärksten für Lehre engagieren, dann könnte ich Ihnen sagen, wer das ist. Und das hätte ich Ihnen schon vor zwei Jahren sagen können, als ich nur fünf Jahre hier war. Ich glaube, dass das an anderen Einrichtungen dauert, bis man das überschaut und bis man dann mit den Leuten dann tatsächlich auch ins Gespräch kommt.“ (Professorin, Z. 969–973)

Die überschaubare Anzahl an Kolleg*innen erleichtert das Knüpfen eines Netzwerks aus „Gleichgesinnten“, die an einer Weiterentwicklung der Lehre interessiert sind. Das Wissen darüber, wer sich ebenfalls für „gute“ oder „innovative“ Lehre innerhalb der eigenen Universität engagiert, beschränkt sich, wie das Beispiel der Professorin zeigt, nicht nur auf den eigenen Fachbereich, sondern erstreckt sich darüber hinaus. Durch diesen Austausch zwischen den Mitarbeitenden im Allgemeinen und Lehrenden im Besonderen wird eine Vernetzung erleichtert und ein schneller Austausch kann ermöglicht werden.

Es besteht ein Zusammenhang zwischen der **Größe** einer Universität mit ihrer Veränderungsbereitschaft und -umsetzung. Je größer die Universität ist, umso langsamer können Innovationen umgesetzt werden. Darüber hinaus erleichtert eine „überschaubare“ Größe den kollegialen Austausch über Hochschullehre, auch über Fächergrenzen hinweg.

Der Exzellenzstatus der Reformuniversität – „Wo Licht ist, ist auch immer Schatten“

Die Reformuniversität trägt seit einigen Jahren den Titel „Exzellenzuniversität“. Dabei ist interessant, wie Hochschulmitglieder diese Auszeichnung wahrnehmen:

„Dann hat diese Universität natürlich geprägt, dass sie vor vier Jahren Exzellenz-Universität geworden ist mit dem Zukunftskonzept. (...) Das hat, glaube ich, die Wahrnehmung dieser Institution nach außen und nach innen sehr geprägt.“ (Professorin, Z. 977–982)

Die Auszeichnung verändert die „Wahrnehmung nach außen und innen“, was ebenfalls zu einem empfundenen „Druck“ innerhalb der Hochschulen führt:

„Zum Beispiel ist die Frage, können wir nochmal Exzellenz-Universität werden. Also, nach wie vor weiß man ja nicht so genau, wie das weitergeht. Und da ist schon klar, wenn das wieder eine Art Bewerbung oder Antrag geben soll, dann weiß man wieder, man muss sich, nicht neu erfinden, aber schon das, was man gemacht hat, sozusagen fortschreiben

in so einem innovativen Format. Und dieser Druck ist hoch. Der ist auch spürbar“. (Professorin, Z. 1158–1163)

Durch die Verleihung des Exzellenz-Status wurde einerseits ein Wettbewerbsdruck ausgelöst, dem die Reformuniversität ausgesetzt ist. Der Anspruch, den Exzellenz-Status zu halten, ist entsprechend groß, wie der Konrektor betont: „Diese Universität kämpft nicht um den Gewinn, sondern gegen den Verlust des Exzellenzstatus.“ (Konrektor, Z. 395). Andererseits ist die Förderung als Exzellenz-Universität und die damit gewonnene Reputation erstrebenswert. Um den Titel als Exzellenz-Universität zu halten, unterwirft sich die Reformuniversität einer gewissen Selbstverpflichtung zu „innovativen Formaten“. Damit versucht sie der Tradition einer beweglichen und innovativen Hochschule gerecht zu werden (s. o.).

Dabei wird auch die Frage diskutiert, was nach der Exzellenzförderung geschieht:

„Und da muss man jetzt natürlich auch zusehen, dass man sagt, das Bewusstsein hierfür ist auch stark. Dass man sagt, ‚okay, auch wenn wir nicht mehr Exzellenz-Universität werden oder werden können, muss es ja irgendwie weitergehen hier‘. Ja. Außer mit einer Depression.“ (Lachen) (Professorin, Z. 1177–1180)

Auch wenn Bestrebungen vorhanden sind, eine erneute Exzellenz-Auszeichnung zu erhalten, bereitet man sich ebenfalls auf den Fall vor, dass die Universität den Status möglicherweise wieder verlieren kann. Die Auszeichnung zur Exzellenz-Universität bewirkt nicht nur einen Wettbewerb unter einzelnen Hochschulen in Deutschland, sondern auch eine universitätsinterne Konkurrenz:

„Was übrigens, da haben Sie vorher gefragt, was dieser Exzellenz-Status mit dieser Einrichtung gemacht hat. Der hat durchaus auch Negatives bewirkt. Nämlich, dass er natürlich die Universität grundlegend spaltet. Nämlich in die, die davon profitiert haben, und die, die nicht davon profitiert haben. Das ist also nicht nur positiv, sondern das hat auch durchaus andere Facetten natürlich. Wo Licht ist, ist auch immer Schatten.“ (Professorin, Z. 1166–1171)

Die Exzellenz-Auszeichnung hat für die Reformuniversität insofern weitreichende äußere und innere Effekte, die von den organisationalen Akteur*innen durchaus auch kritisch gesehen werden. Insbesondere der Arbeitsbereich „Lehre“ profitiert nicht vom Exzellenz-Status:

„Die Lehrenden sowieso nicht. Also, die Mehrheit der Kollegen und Kolleginnen hat, würde ich sagen, hat nicht direkt vom Zukunftskonzept profitiert. Wenn dann indirekt. Ja. Aber indirekt ist natürlich auch nicht so super vermittelbar. Besser ist, jemand überweist einem, weiß ich nicht, auf die Kostenstelle.“ (Professorin, Z. 1173–1177)

Lehre und diejenigen, die sich für sie einsetzen, wird durch die Exzellenzinitiative gegenüber der (Spitzen-)Forschung weiter marginalisiert. Als „Währung“ von Anerkennung und Würdigung innerhalb der Hochschule werden hier finanzielle Zuwendungen adressiert.

Die Verleihung von Auszeichnungen wie im Rahmen der **Exzellenzinitiative** führt nicht nur zu einem Wettbewerb in der Hochschullandschaft, sondern auch innerhalb der Universitäten selbst. Da nur ausgewählte (Forschungs-)Bereiche gefördert werden, findet eine Konzentration finanzieller Mittel auf einige wenige Personen bzw. Arbeitsbereiche statt. Das Ungleichgewicht zwischen der Bedeutung von Forschung und Lehre verlagert sich in den Universitäten weiter in Richtung Forschung.

Die finanzielle Ausstattung – „Das ist katastrophal“

Im Rahmen der Interviews wird von beiden Akteur*innen die Grundfinanzierung der Universität bzw. einzelner Fachbereiche als deutliches Problem markiert:

„Also, z. B. die finanzielle Grundausrüstung an der Universität. (...) Also, gerade jemand in den Geisteswissenschaften kann sich mit dem, was er an Grundausrüstung hier kriegt, eigentlich/ Also, da können Sie noch nicht mal die Druckerpatronen kaufen, die Sie brauchen. Das ist katastrophal. Ich will damit sagen, es gibt Dinge hier, die sind absolut nicht in Ordnung und laufen nicht gut. Und die finanzielle Unterausstattung hier an dieser Universität ist eine Katastrophe.“ (Professorin, Z. 946–954)

„Die Finanzsituation für die einzelnen Arbeitsgruppen ist beschissen. (...) Und das Problem haben wir in etlichen Fächern, weil natürlich die Lehrenden und Forschenden, die sind halt angefressen. Angefressen von diesem ständigen Mangel und wenn man nicht weiß, wovon man irgendwie das nächste Gerät, was einem gerade kaputt gegangen ist, ersetzen soll und wenn man irgendwie ins Bundesgebiet guckt, die Arbeitsgruppen vergleichbarer Größen vielleicht das Zweifache bis Vierfache des Geldes haben. Das macht einfach keinen Spaß.“ (Konrektor, Z. 592–598)

Auch im Vergleich mit anderen Hochschulen wird hier für die eigene Organisation eine Mangelsituation problematisiert, die nicht nur im Hinblick auf erforderliche Sachmittel Probleme erzeugt, sondern auch direkte Auswirkungen auf die Zufriedenheit des Personals hat.

Um die Situation der Grundausrüstung zu verbessern, dienen Drittmittel als Ausgleich für die vorhandene Unterfinanzierung.

„Und da glaube ich, ist es eine Universität, die oft so diesen Spagat hinkriegt zwischen einer massiven Unterfinanzierung in der Grundausrüstung aber der höchsten Drittmittelquote pro Kopf. Also, eigentlich ist das ja irre. Eigentlich ist das ja, dass man sich fragt, wie geht das. Ja. Muss ich Ihnen sagen, weiß ich nicht. (Lachen).“ (Professorin, Z. 983–987)

Wie in der Strukturanalyse zu Beginn von Kapitel 2.2 herausgearbeitet wurde, sind die Anteile der Drittmiteleinahmen innerhalb der letzten 15 Jahre an der Reformuniversität kontinuierlich angestiegen. Damit stellen Drittmittel aufgrund der sinkenden staatlichen Zuschüsse mit bis zu einem Drittel ein wichtiges finanzielles Standbein des Haushaltsetats der Reformuniversität dar. Dabei steigt das Wachstum an

Drittmitteln nicht proportional mit wachsenden Grundmitteln. Sie werden entsprechend als bedeutsame Finanzierungssäule genannt, deren Bedeutung im Zeitverlauf zugenommen hat (Hüther und Krücken 2016, S. 119). Damit unterstreicht die Aussage der Professorin das gegenwärtige Problem einer Unterfinanzierung deutscher Universitäten (ebd., S. 107).

Beide Interviewpartner*innen betonen daher die Bedeutung von Drittmitteln auch für die Umsetzung innovativer Lehrprojekte.

„Ich glaube, das ist schon wichtig und es ist auch gut, dass man eben mit so einer von außen kommenden Stiftung kommende Finanzierung, neue Sachen ausprobieren kann. Weil wir können vieles aus dem Grundhaushalt auch einfach nicht bewegen.“ (Konrektor, Z. 294–296)

„Ich finde, vielleicht sollte man mehr Stiftungen noch haben, die sich darum kümmern, solche Lehrinnovationsprojekte zu befördern.“ (Konrektor, Z. 331–332)

Bei seinen Erklärungen für die Relation zwischen fehlenden Grundmitteln und einer hohen Drittmittelquote bedient sich der Konrektor einer Metaphorik:

„Wir sind so ein bisschen wie dieses gallische Dorf: unter unmöglichen Bedingungen, dass nämlich die Finanzen einfach nicht stimmen, trotzdem was Hervorragendes zu leisten und wenn man sich die Grundfinanzierung anguckt, dann dürften wir niemals eine Exzellenzuniversität geworden sein.“ (Konrektor, Z. 381–384)

Der desolate Grundmittelhaushalt hat in der Universität insgesamt offenbar nicht zu Resignation geführt, sondern zur Kompensation durch einen erhöhten Einsatz beim Einwerben von Drittmitteln. Auch für Innovationen in der Lehre müssen insofern Projektmittel eingeworben werden, was die Historie des Innovationsprojektes der Professorin eindrücklich zeigt.

Trotz ungünstiger Ausgangsbedingungen hinsichtlich ihrer Grundmittel konnte sich die Reformuniversität im Rahmen der Exzellenzinitiative erfolgreich gegenüber übermächtigen, finanzstärkeren Universitäten behaupten, was im Selbstverständnis („gallisches Dorf“) der Reformuniversität sichtbare Spuren hinterlässt.

Die Reformuniversität ist von einer **massiven Unterfinanzierung** betroffen. Drittmittel gewinnen aufgrund abnehmender Grundmittel durch Landeszuschüsse zusehends an Bedeutung. Deshalb müssen auch für Lehrinnovationen Drittmittel eingeworben werden. Die Strukturdaten der Reformuniversität deuten darauf hin, dass dies zu einer – wenn auch nicht unhinterfragten – Selbstverständlichkeit für die organisationalen Akteur*innen geworden ist.

Elemente einer Hochschulkultur

Tradition der Universität – „Die Reformuniversität“

Die Tradition einer Universität spiegelt ihre Geschichte wider. Diese ist an der Universität durch ihre Gründung als Reformuniversität gekennzeichnet:

„Also auf der einen Seite, weil's Leute gibt, die sich in irgendeiner Weise darauf noch berufen, dass wir doch eine Reformuniversität sind und irgendwie so ein Moment haben, um Sachen zu verändern. Dann gibt's aber auch Leute, die sagen, ja wir haben aus dieser schrecklichen Reformuniversität irgendwann zu einer dann auch normalen angesehenen Universität, die nicht mehr nur belächelt wird als rote Kaderschmiede, entwickelt'. Das ist sozusagen das Spannungsfeld. Man kann, also punktuell auf die Historie zurückgreifen.“ (Konrektor, Z. 565–570)

Die Gründung der Universität erfolgte in den 1970er-Jahren. In Zeiten von Studierendenbewegungen und Bildungsreformen setzten Reformuniversitäten ein Zeichen gegen traditionelle Ordinariuniversitäten, indem altgediente, verkrustete Universitätsordnungen aufgebrochen und Entscheidungsstrukturen sowohl gleichberechtigt als auch demokratisch wurden. „Rote Kaderschmieden“ galten als Sinnbild für eine linke Bewegung gegen eine konservative Opposition. Waren Reformuniversitäten zu ihren Gründungszeiten vom Widerstand gegenüber etablierten Universitäten geprägt, zeigt sich mittlerweile ein anderes Bild: Ökonomische Prinzipien haben auch in Reformuniversitäten Einzug gehalten. Die Bologna-Reformen wurden umgesetzt, damit Europa zu einem wettbewerbsfähigen und dynamisch wissensbasierten Wirtschaftsraum wird. Programme zur Exzellenz haben die Konkurrenz um Drittmittel weiter angefacht (s. o.), sodass der alte Geist einer Reformuniversität im Sinne gesellschaftlicher Verantwortung verloren gegangen zu sein scheint.

In der Lehre hält sich hingegen ein reformerisches Prinzip:

„Die [Idee des Forschenden Lernens] hat sowieso an der Universität, also eine lange Tradition. Das ist ja eine Reformuniversität. Früher hieß das Projektstudium. (...) Diese Tradition wird beispielsweise deutlich auch im Qualitätspakt Lehre. (...) Ich will damit sagen, die Idee des Forschenden Lernens, die im institutionellen Kontext eine Tradition hat und auch eine Schärfung momentan gewinnt.“ (Professorin, Z. 290–299)

„Also wenn wir mit dem Start der Universität anfangen, haben wir sozusagen diese Projektstudiumsuniversität gehabt. (...) Aber die Idee überhaupt Studierende durch forschungsnahe oder Forschungsprojekte etwas lernen zu lassen, ist ne unheimlich gute Idee. Und als der Antrag im Qualitätspakt Lehre, der Erstantrag, gestellt worden ist und durchgekommen ist, wurde ja forschendes Lernen ja hier sozusagen implementiert. Und das hat halt auch einen starken Einfluss gehabt auf das Denken und sozusagen der Renaissance“. (Konrektor, Z. 128–134)

Die Lehrtradition an der Reformuniversität zeichnet sich durch didaktische Prinzipien aus, die Praxis und Forschung eng miteinander zu verknüpfen suchten, indem sich Wissenschaft an den Problemstellungen der Gesellschaft orientieren und zu ihrer Lösung beitragen sollte. Mit ihrem Lehrprojekt knüpft die Professorin somit an

die Historie und dem Lehrprofil der Reformuniversität an und trägt gleichzeitig zur Weiterentwicklung der Profilbildung bei, was sich begünstigend auf das Lehrprojekt auswirkt. Prozesse der Profilierung in Bereich von Studium und Lehre, wie an der Universität zum „Forschenden Lernen“, können darüber hinaus eine Strategie darstellen, um sich in der Hochschullandschaft abzugrenzen und ein Alleinstellungsmerkmal zu entwickeln.

Ein weiteres Merkmal der Reformuniversität besteht in ihrer Interdisziplinarität, bei der eine Isolation der Disziplinen verhindert werden soll:

„Ich mag die Uni, (...) weil sie durch (...) ihre Tradition ganz stark fächerübergreifendes Arbeiten ermöglicht. Diese Grenzen zwischen den Fächern, die sind sehr offen hier.“
(Professorin, Z. 964–967)

Die Interdisziplinarität steht hier für ein Prinzip organisationaler Offenheit zwischen unterschiedlichen Organisationseinheiten, das sich auch als grundsätzliche Offenheit für neue Perspektiven und Veränderungsimpulse lesen lässt.

Die **Kultur** der Universität ist von ihrer Tradition geprägt: Als Reformuniversität wird sie von einem sozialen, reformerischen Geist bestimmt, was insbesondere für die Lehre die Verfolgung bestimmter didaktischer Prinzipien wie dem „Forschenden Lernen“ bedeutet. Durch diese inhaltliche Ausrichtung erhält die Universität ein Profil, um sich im hochschulweiten Wettbewerb behaupten zu können. Das Innovationsprojekt knüpft deutlich an der bestehenden Tradition und dem Lehrprofil der Universität an, was seine Verstetigung begünstigt.

Innovationsbereitschaft – „Es ist nicht so verkrustet“

Die Kultur einer Hochschule spiegelt sich ebenfalls in ihrer Bereitschaft zu Veränderungen wider. Dass sich Einrichtungen verändern und Neuerungen aufgeschlossen gegenüberstehen, leitet sich für den Konrektor daraus ab, dass sich die Reformuniversität in neue, unbekannte Richtungen bewegt. Pfade werden verlassen, um Neues auszuprobieren. Dafür existieren in der Reformuniversität Möglichkeiten, an diesen Prozessen mitzuwirken:

„Ich kann hier was bewegen, ich kann mich tatsächlich beteiligen, es gibt hier Partizipationsmomente, das ist da. Und dann kann man eben auch gestaltend in so einer Institution eingreifen mit so einem Projekt.“ (Konrektor, Z. 187–189)

Auch die Professorin vertritt die Ansicht, dass eine Veränderungsbereitschaft in der Reformuniversität vorhanden ist und jeder Einzelne dazu beitragen kann:

„Weil, es ist diese Beweglichkeit. Ich kann nicht genau sagen, womit es zu tun hat, aber hier diese Idee, dass jemand, der will, der eine gute Idee hat, dass man die schon irgendwie anbringt, das ist enorm. Mhm (bejahend) (...) Aber, ich glaube schon, dass es verhältnismäßig leicht ist, gute Ideen an den Mann oder an die Frau zu bringen.“ (Professorin, Z. 1142–1149)

Wie bereits bei der Größe der Universität herausgearbeitet werden konnte, wird für die Veränderungsbereitschaft erneut die „Beweglichkeit“ der Universität angeführt, für die auch die für eine Reformuniversität typischen „Partizipationsmomente“ verantwortlich gemacht werden. Diese Flexibilität sorgt nach Aussage dafür, dass gute Ideen Gehör finden und auch umgesetzt werden. Gründe für die vorhandene Innovationsbereitschaft erklärt die Professorin mit der Tradition der Reformuniversität:

„Und dass es dafür eine Tradition gibt und auch so eine Bereitschaft, dass man sagt ‚unser Selbstverständnis als Universität ist schon ein anders als an anderen Universitäten‘. Dass man sich auch bewegen muss. Also, das ist sicher keine Universität, die sehr stark auf Tradition oder Fortschreiben von Werten, Strukturen pocht. Da gibt es ja auch solche Selbstverständnisse. Klar.“ (Professorin Z. 1149–1154)

„Man kann hier tatsächlich Sachen ändern, neu machen und die, es ist nicht so verkrustet. Man geht nicht so in furchtbaren alten hierarchischen Strukturen, sondern wenn eine Professorin oder ein Professor ne tolle Idee hat, dann kann sie die auch umsetzen in einem Fachbereich. Und das ist, glaub' ich, die Rahmensetzung, die vielleicht die Universität speziell macht. Wir reden häufig von flachen Hierarchien, dabei ist es schmal, weil die Hierarchien sind trotzdem da, aber sie sind nicht so verkrustet und man kann trotzdem miteinander reden. Es gibt offene Türen. Und das ist sozusagen die Atmosphäre, wie man was machen kann.“ (Konrektor, Z. 177–183)

Die Universität erweist sich insofern als „Lernende Organisation“, die offen ist für Entwicklung und Erprobung von Neuerungen. Allerdings stellen flache Hierarchien und demokratische Gleichberechtigung ein Ideal dar, das mit Verweis auf vorhandene Hierarchien auch relativiert wird. Der Status „Professor*in“ spielt hier offensichtlich eine Rolle, denn der akademische Mittelbau oder die Studierenden finden hier keine Erwähnung.

In diesem Zusammenhang wird auf die Relevanz von Initiatoren von Veränderungen aufmerksam gemacht. Personen respektive Professor*innen sind die ausschlaggebenden Initiator*innen oder Promotor*innen von Veränderungen:

„Und natürlich ist eine solche Person [Name der Professorin], die auf dem Sektor so stark arbeitet und so stark pusht für ne Institution wahnsinnig wichtig und nehmen Sie die raus, fehlt was. Das können Sie nicht einfach ersetzen. Die Personen sind elementar. Also nicht Institutionen bewegen sich, sondern Personen bewegen Institutionen.“ (Konrektor, Z. 255–258)

Innovationen können also als personenabhängig gelten. Ein solcher personengebundener Anfangsimpuls kann durch das proaktive Verhalten einen Wandel hervorrufen, der langfristig im vorliegenden Fall die gesamte Universität erfasst. Entsprechend sind die Fellows als Innovationspromotor*innen essenziell für einen Wandel.

Andererseits wird die Innovationsbereitschaft der Universität auch eingeschränkt, indem von einer sogenannten Innovationskultur nur im Arbeitsbereich „Forschung“ die Rede ist. Lehre habe hingegen noch nicht den Entwicklungsstand, was Innovationen und Erneuerungen betrifft, erreicht:

„Innovationskultur: Also die haben wir im Forschungssektor, glaub' ich, relativ gut. Im Lehrsektor sehe ich da noch deutlichen Bedarf das weiterzuentwickeln.“ (Konrektor, Z. 197–198)

„Das mache ich daran fest, dass halt sozusagen ich die Leute fast alle kenne, die für Lehrinnovationen irgendwie verantwortlich sind und dass ich sehe, dass es immer wieder dieselben sind, die sich dafür interessieren. Und das ist halt ein schmaler Ausschöpf der Lehrendenschaft, die sich dort irgendwie zusammenfinden und dass ich halt deswegen denke, das ist wichtig das zu verbreitern. (...) Wir haben aber auch auf der anderen Seite Lehre, das muss ich, glaub' ich aber so ehrlich sagen, die geneigt ist, den sechziger Jahre Standard zu entsprechen.“ (Konrektor, Z. 202–210)

Was die Innovationsbereitschaft anbetrifft, existiert offensichtlich ein Ungleichgewicht in den beiden Arbeitsbereichen „Forschung und Lehre“. Trotz vergangener und laufender Förderprogramme wie „Qualitätspakt Lehre“ engagieren sich nur ausgewählte Personen für Innovationen in der Lehre. Nach wie vor herrscht bei vielen Lehrenden ein traditionelles Lehrverständnis vor.

Die Innovationsbereitschaft einer Hochschule hängt mit ihrem Selbstverständnis zusammen: Als Reformuniversität hat sie Beweglichkeit und Offenheit gegenüber Innovationen in ihrem Leitbild verankert. Demokratische und gleichberechtigte Teilhabeprozesse ermöglichen die Einführung von Innovationen „von unten“. Jedoch trifft das Attribut einer Innovationskultur bisher nur für den Forschungsbereich zu; trotz Förderprogrammen zur Sicherung und Verbesserung der Lehrqualität werden Innovationen in der Lehre nur von einigen wenigen Lehrenden an der Reformuniversität initiiert und umgesetzt.

Gesprächskultur – „Ein hoher Verbindlichkeitscharakter“

Die Kultur der Reformuniversität ist durch eine vielfältige Gesprächskultur gekennzeichnet, die sich darin auszeichnet, dass es „hier ganz einfach [ist] mit Leuten ins Gespräch zu kommen“ (Professorin, Z. 974). Die Gesprächskultur innerhalb der Universität zeigt sich in verschiedenen Facetten und zu unterschiedlichen Anlässen: Es findet sowohl ein Dialog zwischen Hochschulleitung und Studierenden bei einer Veranstaltung statt, als auch zwischen dem Rektorat und wissenschaftlichem Personal. Solche Gelegenheiten zum Austausch werden nach Angaben der Professorin von allen Beteiligten angenommen. Darüber hinaus trägt ein persönlicher Kontakt des Rektors zu seinen Wissenschaftler*innen zu einer angenehmen Arbeitsatmosphäre bei.

Die „ganz große Gesprächskultur“ (Professorin, Z. 1022) äußert sich außerdem in ihrer Verbindlichkeit:

„... dass man natürlich viel mit Vielen bespricht und auch vorbespricht. Das ist, glaube ich, überall so. Ich habe hier aber immer wahrgenommen, dass dieses persönliche Gespräch einen ganz hohen Verbindlichkeitscharakter hat.“ (Professorin, Z. 1023–1026)

„Da sagt man, ‚ich ruf mal eben an und komme vorbei, wenn ich deinen Raum finde‘. (Lachen) So. Und dann hat es einen hohen Verbindlichkeitscharakter und man bewegt da viel.“ (Professorin, Z. 1031–1033)

Die Gesprächskultur an der Reformuniversität zeichnet sich nicht nur durch eine Vielfalt an formellen und informellen Austauschformen aus, sondern auch in der Qualität der Kommunikation. Diese Qualität zeichnet sich dadurch aus, dass eine Verlässlichkeit bei den Gesprächspartner*innen vorhanden ist. Diese führt dazu, dass besprochene Pläne und Veränderungen eine bindende Kraft besitzen.

Die vorherrschende **Gesprächskultur** drückt sich in der Reformuniversität darin aus, dass auf verschiedenen Kommunikationswegen das Gespräch auf allen Ebenen gesucht wird. Dabei ist insbesondere der hohe Verbindlichkeitscharakter zu nennen, der es ermöglicht, dass Veränderungen in der Reformuniversität gemeinsam angestoßen und getragen werden können.

Stellenwert von Lehre – „Das ist halt ne untergeordnete Bedeutung“

Es konnte bereits herausgearbeitet werden, dass die Innovationsbereitschaft im Hinblick auf Lehre gegenüber Forschung nachrangig behandelt wird. Auch die Exzellenzförderung hat das Ungleichgewicht zwischen Lehre und Forschung verschärft.

„Wir haben ja auch als Exzellenzuniversität ein bisschen das Problem, dass Forschung gegenüber Lehre doch extrem dominant ist in seiner Bedeutung und Lehre doch immer relativ nachgeordnet. Und das macht sich dann natürlich auch bemerkbar bei dem Engagement der Einzelnen, wenn irgendwie gesagt wird, ‚wenn ihr jetzt mehr in der Lehre macht oder so‘, dann reicht’s nicht mehr mit Forschungsleistung“. (Konrektor, Z. 95–100)

Es offenbart sich angesichts begrenzter Ressourcen eine Konkurrenz zwischen einem Engagement in der Forschung und einem Engagement in der Lehre. Dies hat nicht nur mit zeitlichen, sondern auch mit finanziellen Ressourcen zu tun:

„Und dann holt man sich Ohrfeigen bei den Leistungsbezügen, weil man keine kriegt. Wir haben die zwar, also im Katalog steht die Lehre auch drin, aber ich würde, das ist ja sicherlich politisch nicht korrekt, ich würde jetzt nicht dafür garantieren wollen, dass es dort ein ausgeglichenes Verhältnis gäbe in der Bewertung von sehr guter Lehre und sehr guter Forschung, weil wir natürlich in dem Lehrsektor holen wir nicht die Drittmittel ein.“ (Konrektor, Z. 101–105)

Forschung nimmt im Gegensatz zur Lehre eine gewichtigere Rolle ein, nicht nur hinsichtlich Reputation und Prestige, sondern auch beim Erhalt wichtiger Ressourcen. Auch wird in den Hochschulen durchaus wahrgenommen, dass Lehre für die Besetzung von Professuren eine sehr untergeordnete Rolle spielt:

„Vor Kurzem ist eine Erhebung gemacht worden mit Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren, was sie machen müssen, um ne Professur oder Tenure zu kriegen. Die haben

gesagt, auf Platz 1: Publikationen. Auf Platz 2: Drittmittel. Und was spielt gar keine Rolle? Lehre. (...) Das ist halt ne untergeordnete Bedeutung.“ (Konrektor, Z. 492–496)

Der Stellenwert von Lehre ist im Vergleich zu Forschung an der Reformuniversität geringer ausgeprägt. Ein Grund dafür wird in der Exzellenzinitiative gesehen, deren Förderung auf Forschung liegt. Es haben sich, nicht nur an der Reformuniversität, mittlerweile zwei Wettbewerbsarenen entwickelt, bei denen Forschung sowohl im Hinblick auf zeitliche als auch auf finanzielle Ressourcen der Vorrang gegeben wird.

Anerkennung und Wertschätzung für (innovative) Lehre – „Wir gratulieren Ihnen herzlich“

Welche Bedeutung Lehre innerhalb einer Hochschule genießt, zeigt sich unter anderem auch darin, inwiefern Anerkennung und Wertschätzung ausgesprochen werden. Dabei ist von besonderem Interesse, welche Resonanz Akteur*innen innerhalb der Organisation erfahren, wenn sie sich – trotz widriger Bedingungen (s. o.) – für Lehre engagieren:

„Also, der [ein Kollege aus einem anderen Fachbereich] hat mich dann schon angerufen und hat gesagt, ‚das ist aber schön‘. Aber nur weil ich weiß, dass er sich mit solchen Fragen sowieso beschäftigt und weil der weiß, was ein Tandem-Fellowship ist. Eine andere Kollegin aus der [andere Fachdisziplin], also auch weit weg von mir, hat mir gesagt, ‚das ist ja schön‘. Das ist sowieso eine Kollegin, die sich mit Anderen immer so freuen kann. Ich glaube, das spielt auch eine große Rolle. Die hat gesagt, ‚darum habe ich mich schon zweimal beworben, und es nie gekriegt, das ist aber toll, dass du das gekriegt hast.‘ So. Und da dachte ich, ‚okay, das wird offenbar schon wahrgenommen‘.“ (Professorin, Z. 487–494)

Auffällig ist einerseits, dass lediglich zwei Personen Anteilnahme an der Förderung genommen haben. Dies spiegelt das geringe Interesse an Erfolgen in der Lehre wider. Andererseits wird deutlich, dass kollegiale Wertschätzung und Anerkennung von Personen ausgesprochen werden, die sich selbst in der Lehre engagieren. Das geringe Interesse begründet die Professorin in zweierlei Hinsicht: Forschung, wie bereits vielfach betont, genießt eine höhere Reputation und damit Wertschätzung als Lehre in der Reformuniversität. Zum anderen sei Lob unter Kolleg*innen ein „karg gesäte[s] Gut“ (Professorin, Z. 550–554).

Während die kollegiale Anerkennung für Lehre gering ausfällt, wird die Leistung der Professorin vonseiten des Rektorats explizit gewürdigt:

„Als klar war, wir haben das gekriegt, (kurze Pause) da (kurze Pause) gibt es schon so was wie eine sehr große Wertschätzung innenuniversitär. Es gab eine Pressemitteilung, dann ruft der Konrektor für Lehre an und sagt, ‚das ist aber schön‘. Der Rektor schreibt einen Brief, in dem steht, ‚wir gratulieren Ihnen herzlich‘.“ (Professorin, Z. 456–459)

Wertschätzung und Anerkennung können, wie der Interviewausschnitt zeigt, auf vielfältige Weise erfolgen. Über die Pressemitteilung wurde die Teilnahme am Fellow-

ship-Programm publik gemacht und eine Sichtbarkeit des Projektes sowohl innerhalb der Universität als auch nach außen wurde gewährleistet. Eine solche Aufmerksamkeit erhält nicht jedes Fellowship-Projekt. Über die Glückwünsche aus dem Rektorat wird der Professorin eine persönliche Würdigung für ihr Engagement entgegengebracht. Trotz ihrer Relativierung „gut dafür kann man sich nichts kaufen“ (Professorin, Z. 460–461) stellt die Professorin auch eine immaterielle Würdigung als bedeutsam heraus.

Im Gegensatz zur Professorin stellt der Konrektor abschließend fest:

„Lehre ist nach wie vor etwas, was in der Wertschätzung unterrepräsentiert ist. Also ob's die zusätzlichen Gelder sind oder was auch immer. Oder halt auch die Bedeutung. Also wer wird gefragt, weil er in der Lehre toll ist? Natürlich wird man gefragt, wenn man in der Forschung toll ist.“ (Konrektor, Z. 531–534)

Anerkennung und Wertschätzung für Lehrinnovationen werden in der Regel nur von denjenigen ausgesprochen, die sich selbst in der Lehre engagieren. Die Hochschulleitung würdigt hingegen das Engagement für innovative Lehre auf vielfältige Weise. Dies erweist sich im Vergleich zu anderen Fellowship-Projekten nicht als selbstverständlich. Wenngleich Lehrprojekte eine gewisse Anerkennung in der Reformuniversität genießen, ist dies nicht mit Forschung zu vergleichen.

Unterstützung und Maßnahmen für innovative Lehre – „Ich habe viel mehr Freiheiten“

Neben Anerkennung und Wertschätzung für Innovationen in der Lehre werden im Fall der Professorin auch Formen direkter Unterstützung innerhalb und außerhalb der Organisation sichtbar. Interne Unterstützung kann beispielsweise in der Freistellung von Anwesenheitspflichten gesehen werden:

„Man muss auch sagen, dass die Universität sagt, ‘wenn du viermal im Jahr zwei Tage zu LehreN fährst, stellen wir dich frei’. Das kann ich durchaus würdigen. Also, ein anderer Arbeitgeber, weiß ich nicht, müsste man vielleicht Urlaub nehmen.“ (Professorin, Z. 445–448)

„Das muss mir z. B. nicht der Dekan genehmigen, dass ich da hin kann. Wenn ich den Antrag geschrieben habe, dann sagt die Hochschule/ Die muss ja einmal so ankreuzen, ‘wir stellen Sie frei für diese Sachen’. (...) Jetzt der Kollege auf der Hochdeputatsstelle muss/ Da muss ich das genehmigen, der Dekan muss das genehmigen, dann muss er seine Lehre, die an den zwei Tagen ausfällt, muss er wahrscheinlich noch nachholen. Da will er eigentlich schon gar nicht mehr hin und das kann ich ihm auch nicht verübeln.“ (Professorin, Z. 1334–1341)

Die Teilnahme am Fellowship-Programm mit den damit verbundenen Treffen erfordert Anwesenheitspflichten, für die die Professorin von der Universität freigestellt wird. In der Kontrastierung eines Kollegen mit einer Hochdeputatsstelle verdeutlicht sie die privilegierte Stellung, die sie durch das Fellowship-Programm erfährt. Deshalb

kommt sie zu dem Schluss, dass die Entwicklung innovativer Lehrprojekte sehr stark in die professorale Verantwortung fällt (Z. 1328–1329). Entsprechend resümiert die Professorin: „Ich glaube, ich habe viel mehr Freiheiten als jemand mit einer Hochdeputatsstelle zu sagen, da stecke ich jetzt mal meine gebündelte Aufmerksamkeit rein.“ (Professorin, Z. 1331–1333)

Unterstützung kann die Reformuniversität nicht in Form von finanziellen Ressourcen zur Verfügung stellen. Die dienstliche Freistellung zum Zweck der Teilnahme an Vernetzungstreffen entlastet die Professorin jedoch vom Verwaltungsakt der Genehmigung einzelner Dienstreisen und dem Nachholen ausgefallener Lehrveranstaltungen. Dies spart zum einen reelle zeitliche Ressourcen, erscheint aber vor allem auch als symbolischer Akt der Würdigung ihres Engagements.

Dialog zur Hochschullehre – „Stärker in die Breite dieser Universität reintragen“

Für die Verstetigung innovativer Lehrprojekte sind kommunikative Orte hilfreich, an denen Lehre zum Thema gemacht wird. In der Reformuniversität existieren dazu unterschiedliche Formate:

„Und tatsächlich ist es hier auch so, dass in verschiedenen Kontexten auch inneruniversitär über die Fächergrenzen ein Dialog angestoßen wird. Tag der Lehre. Es gibt eine Arbeitsgruppe zu Lehre, eine Strategiegruppe, die das Rektorat eingerichtet hat. Dort spreche ich über Lehre.“ (Professorin, Z. 1377–1380)

Neben informellen Gesprächen, die sich unter den Lehrenden ergeben, finden an der Reformuniversität auch organisierte Dialogformen statt. Dabei wird das Ziel verfolgt, dass Lehren und Lernen über die jeweiligen Disziplingrenzen hinweg diskutiert werden. Diese Gelegenheiten des interdisziplinären Austausches werden dabei offensichtlich von der Hochschulleitung angestoßen.

Eine weitere Austauschplattform über Lehre wurde von der Professorin und dem Konrektor für Studium und Lehre initiiert:

„Ich habe eine Initiative mit der Hochschulleitung zusammen. Also konkret mit dem Konrektor für Lehre und Studium. Es wird jetzt eingerichtet hier an der Universität ein [Name Austauschformat] für Innovation in der Lehre. (...) Das heißt, ich habe irgendwie gedacht, es ist Zeit, und das nicht nur ich, sondern eben auch noch ein paar Andere, dass man den innenuniversitären Dialog über ‚Was ist gute Lehre? Wer muss daran mitwirken? Welche Voraussetzungen müssen überhaupt gegeben sein?‘ in Gang bringt.“ (Professorin, Z. 737–743)

„[Name Austauschformat] für gute Lehre oder Exzellenz in der Lehre, oder wie immer man das Ding nennen will, und ich versuche seitdem eben Lehrende dazu zu animieren, in diese Konferenz, die eigentlich alle halbe Jahre bis ein Mal pro Jahr stattfinden soll, reinzubringen, damit die sich mit neuen Sachen beschäftigen. Um einfach so Lehrinnovationen und auch hochschuldidaktische Elemente irgendwie stärker in die Breite dieser Universität reinzutragen.“ (Konrektor, Z. 59–65)

Das Austauschformat stellt ein Dialogforum dar, bei dem möglichst unterschiedliche Fachkulturen zusammentreffen, um über einen inneruniversitären und interdisziplinären Diskurs zu Qualitätskriterien und eine Weiterentwicklung der Lehre zu diskutieren. Es entsteht damit ein breiter Dialog in der Reformuniversität, der den Informationsfluss und die Vernetzung aller Statusgruppen anregen und Qualität in der Lehre im innerorganisationalen Diskurs platzieren soll. Die Rolle der Professorin als Promotorin für innovative Lehre wird hier erneut sichtbar. Gleichzeitig zeigt sich, dass sie im Konrektor einen wichtigen Unterstützer hat und die Hochschulleitung aktiv daran mitwirkt, den Diskurs über Lehre in der Organisation zu fördern. Die bereits etablierten Formate zeigen, dass es innerorganisational ein Interesse an lehrbezogenen Diskursen und den Willen gibt, Orte und Formate dafür zu finden.

Eine weitere Gelegenheit, bei der über Lehre und deren Weiterentwicklung in der Reformuniversität gesprochen wird, entsteht durch die Umstellung von einer Programm- auf eine Systemakkreditierung:

„Es hat dadurch, dass wir systemakkreditiert sind, seitdem viele Diskussionen über Qualität in der Lehre gegeben. Und es hat noch mal nen Qualitätssprung gesetzt, weil ne Systemakkreditierung was völlig anderes ist als ne Programmakkreditierung. Die Fachbereiche mussten sehr, sehr stark noch mal nachjustieren und steuern, wie sie eigentlich ihre Qualitätskreisläufe machen. Und da die Fachbereiche das jetzt auch in der Hand haben, das zu machen, ist das Thema Lehre dort natürlich noch mal sehr stark anders verankert worden. (...) Also das hat das Thema Lehre nochmal auf ne andere Ebene gesetzt, schlichtweg ergreifend davon, dass es nicht nur darum geht in den einzelnen Studienprogrammen alle sieben Jahre sich mal zu recken und ne Hürde zu springen und sich dann wieder brav auf den Boden zu setzen. Das ist das, was man vorher gemacht hat“. (Konrektor, Z. 517–530)

Der Interviewausschnitt veranschaulicht, welchen Einfluss das Akkreditierungsverfahren hier auf die Auseinandersetzung mit dem Thema Lehre hat. Statt einer Programmakkreditierung werden nun an der Reformuniversität Qualitätsziele und Mechanismen zur Umsetzung von Lehre in dezentraler Verantwortung organisiert. Dort, wo Lehre entsteht, in den Fächern und Fachbereichen, werden Prozesse zur Qualitätsplanung, -lenkung und -förderung gesteuert und weiterentwickelt. Damit wird der Universität bzw. den Fachbereichen eine hohe Autonomie und Eigenverantwortlichkeit zugesprochen und eine kontinuierliche Sicherung der Lehrqualität verfolgt. Zusammenarbeit und Austausch sind dafür unerlässlich.

Ein **Dialog zu Lehre** findet in der Reformuniversität in verschiedenen Formaten und zu vielfältigen Gelegenheiten statt. Das Rektorat unterstützt aktiv die Entwicklung neuer kommunikativer Orte, um disziplinübergreifend lehrbezogene Diskurse zu etablieren. Daraus lässt sich schließen, dass es innerhalb der Organisation zum einen ein Interesse an einem Austausch über Lehre gibt und zum anderen bereits kommunikative Strukturen etabliert sind, um Lehrinnovationen in der Organisation bekannt machen und diskutieren zu können.

2.2.4 Zusammenfassung Fall A

Im Hinblick auf die Verstetigung des Lehrprojekts in der Organisation ergeben sich im Fall A folgende Verstetigungspotenziale:

Akteursbezogene Verstetigungspotenziale

- Machtposition in der Organisation durch die Statusgruppe Hochschullehrende und zusätzliche Leitungsfunktionen
- Eingebundenheit in fachliche Netzwerke, die für das Innovationsprojekt genutzt werden (Tandem-Fellowship, standortübergreifende Entwicklung von Lehrinnovationen)
- Eingebundenheit in Netzwerke zur Hochschullehre, die Orte für Reflexion, Austausch, Identifikation, Rückhalt im Hinblick auf innovative Hochschullehre bieten (Community of Practice).
- Nutzung der durch Förderprogramme entstehenden Gelegenheitsstrukturen und Vernetzungseffekte für Reflexion und Aktion im Hinblick auf Lehrinnovationen
- „Marathon-Kompetenz“ im Sinne von Hartnäckigkeit und Durchsetzungsfähigkeit auch bei fehlender kollegialer Unterstützung

Projektbezogene Verstetigungspotenziale:

- Deutliche Anschlüsse an bestehende Lehr-Lern-Kultur (Forschendes Lernen)
- Fortsetzung eines bereits begonnenen Innovationsprozesses (Vorläuferprojekte)
- Aktuelle Handlungsprobleme in der Lehre der Hochschule lassen sich mithilfe des Projektes bearbeiten (Theorie-Praxis-Problem)
- Für das Projekt notwendige Strukturänderungen (Curricula) waren bereits in früheren Fällen erfolgreich; Zustimmung und Einverständnis relevanter Akteur*innen wird erwartet.

Organisationsbezogene Verstetigungspotenziale:

- Eine mittelgroße Hochschule, die auf Veränderungen schnell und „wendig“ reagieren kann
- Bestehende „Drittmittelkultur“, die sich aufgrund dauerhafter Unterfinanzierung im Haushalt entwickelt hat. Statt Resignation herrscht eine ausgeprägte Drittmittelstärke, auf die man stolz ist („gallisches Dorf“). Auch Lehrinnovationen werden kontinuierlich durch Drittmittel abgesichert.
- Die Tradition der Reformuniversität setzt auf soziale, demokratische Strukturen, in denen auch Einzelne Veränderungen anstoßen können. Die Einheit von Forschung und Lehre ist profilbildend, wenngleich Forschung mehr Gewicht zugeschrieben wird, was sich durch den Exzellenzstatus weiter verschärft hat.
- Eine verbindliche Gesprächskultur erleichtert das Anstoßen von Veränderungen.
- Das Rektorat unterstützt innovative Lehrprojekte durch Anerkennung und Wertschätzung
- Es existieren Interesse und kommunikative Orte für lehrbezogene Diskurse.

Ungünstig wirkt sich auf Lehrinnovationen hier nur das universitäre Reputationsgefälle von Forschung und Lehre aus, was durch den Exzellenzstatus noch verschärft wurde. Außerdem sorgt die – auch gegenüber vergleichbaren Hochschulen – desolate Unterfinanzierung im Haushalt dafür, dass Investitionen in die Lehre nicht stattfinden. Allerdings werden Maßnahmen, sowohl von der Rektoratsebene als auch von einzelnen Lehrenden, sichtbar, um eine Balance zwischen Forschung und Lehre herzustellen, damit das Gefälle zwischen den beiden Arbeitsbereichen abgeschwächt wird.

2.3 Fall B: Ungewisse Verstetigung

Der zweite Fall ist in einer Technischen Universität verortet. Sie wurde vor fast 250 Jahren als Lehrstätte gegründet und kann somit als traditionsreiche Hochschule bezeichnet werden. Ab den 1960er-Jahren ist ein Wandel in der Universität zu verzeichnen: Vollstudiengänge in den Fächern Chemie, Physik, Mathematik, Maschinenbau bis hin zur Verfahrenstechnik wurden eingeführt, sodass die Universität umbenannt wurde und seither als Technische Universität geführt wird. Es folgten weitere, neue Studiengänge, die in den letzten 20 Jahren an der Technischen Universität etabliert wurden: Informatik, Chemieingenieurwesen, Umweltschutztechnik, Energiesystemtechnik, Physik/Physikalische Technologien, Kunststofftechnik, betriebswirtschaftliche Studiengänge wie Wirtschaftsingenieurwesen, Wirtschaftsmathematik und Wirtschaftsinformatik (Homepage der TU, Geschichte).

Heute teilen sich die 16 Bachelor- und Masterstudiengänge in drei Fakultäten auf: Fakultät für Natur- und Materialwissenschaften, Fakultät für Energie- und Wirtschaftswissenschaften und Fakultät für Mathematik/Informatik und Maschinenbau (Hochschulstatistik der TU 2016). Als Folge der neuen Studiengänge nahm die Zahl der Studierenden stark zu, sodass im Jahr 2016 rund 5.000 Studierende von 90 Professor*innen sowie 400 wissenschaftlichen Mitarbeitenden betreut werden (Hochschulstatistik der TU 2016). Damit verfügt sie im Vergleich zu anderen Hochschulen über eine übersichtliche Struktur.

Bereits Mitte des 19. Jahrhunderts kam die Hälfte der Studierenden aus dem Ausland. Diese Tradition hat die Technische Universität bis heute fortgeführt; mit einem Anteil von rund einem Drittel an internationalen Studierenden (30%) und Promovierenden (20%) zählt sich die Universität zu einer weltoffenen Hochschule (Hochschulstatistik der TU 2016, S. 25). Die internationale Ausrichtung der Universität spiegelt sich auch in einer Vielzahl mit ausländischen Kooperationspartnern wider.

Durch ihre lange Tradition in naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen hat sich die Technische Universität als Ziel gesetzt, diese Lehr- und Forschungskompetenzen weiter zu stabilisieren und weiterzuentwickeln. Damit beruft sie sich auf ihre geschichtliche Entwicklung in technischen Anwendungsfeldern. Gleichzeitig bemüht sie sich weiter, auf den Gebieten Wirtschafts- und Umweltwissenschaften ihre Schwerpunkte zu erweitern. Es wird eine entsprechende Verzah-

nung von mathematisch-naturwissenschaftlichen und technologischen Fachgebieten angestrebt, die eine anwendungsorientierte Forschung zur Grundlage haben. Dafür bestehen Kooperationen mit Wirtschaft und Industrie, die sich zu einem Lehr- und Forschungsverbund zusammengeschlossen haben, um eine praxisnahe, innovative Ausbildung zu ermöglichen. Als kleine Hochschule beabsichtigt die Technische Universität in der Lehre Teamarbeit, Betreuung durch Tutorien und enge Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden infolge von Forschungsaufgaben. Dabei strebt sie die Einheit von Forschung und Lehre an, bei der eine hohe Anwendungsnähe durch Verknüpfung von Grundlagenforschung, angewandter Forschung und Technologietransfer ermöglicht wird. Die Qualität der Lehre soll insbesondere durch eine umfassende Betreuung der Studierenden, durch Evaluationen der Lehr-Lern-Situationen und durch den Einsatz modernster Methoden und Verfahren der Wissensvermittlung gewährleistet sein (Homepage TU, Leitbild).

Die Entwicklung und Umsetzung dieses Leitbildes wird vom Präsidium als zentralem Leitungsorgan der Hochschule vorangetrieben. Neben dem Präsidenten oder der Präsidentin wird ein hauptberuflicher Vizepräsident oder eine hauptberufliche Vizepräsidentin eingesetzt. Daneben gibt es noch drei weitere Vizepräsidenten, die für Forschung und Technologietransfer, Studium und Lehre, Internationales, Digitalisierung und Weiterbildung zuständig sind. Neben dem Senat gestaltet das Präsidium die Entwicklung der Hochschule und trägt die Verantwortung für die Einhaltung aller Aufgaben (Jahresbericht der TU 2016, S. 42). Ein Hochschulrat berät beide Gremien und nimmt Stellung zu Wirtschafts- und Entwicklungsplänen (Homepage der TU, Gremien).

Bei der Finanzierung muss die Technische Universität einen Rückgang der Landeszuschüsse verzeichnen. Zusätzliche Mittel von rund 1,2 Mio. Euro wurden zwar infolge von Tarif- und Besoldungsanpassungen bereitgestellt, jedoch wurde gleichzeitig die Grundfinanzierung um rund 300.000 Euro gekürzt. Auch eine einmalige Veranschlagung mit über 1 Mio. Euro aus dem Jahr 2015 entfiel. Bis zu einem Drittel des Gesamthaushaltes wird über Forschungsaktivitäten eingeworben. Der überwiegende Teil der Drittmittel wird von der Wirtschaft eingeworben (Jahresbericht der TU 2016, S. 54/55)

2.3.1 Akteursbezogene Verstetigungspotenziale: Fellows als Innovationspromotor*innen

Die Interviewpartnerin, die als Fellow mit ihrem Innovationsprojekt gefördert wird, ist eine wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU. Ihre bisherige Berufsbiografie stellt sich als ein Weg dar, der verschlungene Pfade nimmt.

Beruflicher Werdegang: Erfahrungen mit Hochschullehre und innerorganisatorische Positionen

Ihre berufliche Entwicklung leitet die wissenschaftliche Mitarbeiterin mit ihrem Real-schulabschluss ein.

„Ich habe eigentlich einen Realschulabschluss gemacht und danach habe ich eine Lehre als Umweltschutztechnische Assistentin begonnen. ... Und da habe ich mir überlegt, ‚Mensch du wolltest doch schon immer Architektur studieren‘. Aber mit nem Realschulabschluss ne, denkst du dir, ‚gut hast du eh keine Chance‘. (...) Da habe ich erst das technische Abitur nachgeholt und habe dann in D-Stadt angefangen, Architektur zu studieren (räuspert sich). Habe das durchgezogen mit nem Auslandssemester. Dann, oh Gott, bin ich zurückgekommen und habe meine Abschlussarbeit geschrieben. Habe in L-Stadt zwei Jahre als Architektin gearbeitet. Und dann bin ich nach [Name der Stadt] gekommen (lacht). Mh private Gründe, ne. Und dann wollte ich wieder anfangen mit Arbeiten. Mit Architektur war es halt hier nicht. Und dann habe dachte ich, wäre es besser, wenn man guckt so in den Baubereich. Und dann gab es damals diese Stelle hier an der TU. Dann habe ich gedacht, ‚warum nicht‘. Ich meine, Architekten gibt es wie Sand am Meer. Warum sollte man jetzt nicht in ne andere Richtung gehen.“ (WMA, Z. 22–38)

Im Interviewausschnitt zeigt sich ein „nicht-traditioneller“ Zugang zur Hochschule: Zum einen stellt sich die Interviewpartnerin als Bildungsaufsteigerin dar, die nach dem Realschulabschluss den Weg an die Hochschule über das Nachholen des Technischen Abiturs findet. Zum anderen ist auch die Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin eher eine „zufällige“ berufliche Station, da sie nach einem Wohnortwechsel in ihrem Beruf als Architektin keine Stelle findet und sich in Richtung Baubereich neu orientiert. Anders als die Professorin in Fall A ist die Hochschule als Arbeits- (nicht Studien-) Ort für die wissenschaftliche Mitarbeiterin noch relativ neu und ihr Beschäftigungsverhältnis erweist sich als sehr fragil:

„Ich hatte am Anfang so Dreimonats-Verträge. Dann kam ein Projekt. Das war dann 1,5 Jahre. Dann bin ich wieder eingestellt worden ganz kurze Verträge. Jetzt finanziere ich ja 25 % über das Fellowship und jetzt Ende des Jahres läuft es aus. Was da passiert, kann ich noch nicht sagen. Ob es dann weitergeht. Weiß ich nicht.“ (WMA, Z. 45–49)

„Zu Anfang hieß, es sollte eine 75 % Stelle für mich rausspringen, was leider nicht passiert ist, weil die TU gesagt hat, 25 % gibt sie nur dazu, die anderen 25 % müssen vom Fellowship getragen werden.“ (WMA, Z. 742–744)

Die für den wissenschaftlichen Mittelbau typische unsichere Beschäftigungsperspektive durch befristete Arbeitsverträge und Teilzeitanstellung ist in ihrem Fall besonders prekär.

Berührungspunkte mit der Hochschullehre ergeben sich für die wissenschaftliche Mitarbeiterin erst nach und nach. Mit zunehmender Zugehörigkeit am Institut wird sie mit Lehraufgaben betraut. Zunächst unterstützt sie erfahrene Kolleg*innen in der Lehre, bis sie durch das innovative Lehrprojekt eine eigene Veranstaltung erhält. Damit wird sie sukzessive in den Arbeitsbereich Lehre eingeführt:

„Am Anfang hatte ich nicht viel mit Lehre zu tun. Ich habe so ein bisschen meinen Kollegen geholfen. So ein paar Klausuren mit denen geschrieben. Das wurde immer mehr. Dann haben wir angefangen, so kleine Wettbewerbe mit den Studenten zu machen, ne. Und dann mit dem Fellowship kam das halt, dass ich da plötzlich jetzt diese Lehrveranstaltung bekommen habe.“ (WMA, Z. 62–66)

Aufgaben in der Hochschullehre werden von außen immer stärker an sie herangetragen. Das Fellowship markiert jedoch einen deutlichen Wechsel, indem sie erstmalig eine eigene Lehrveranstaltung verantwortet. Dass sie die Lehrveranstaltung „bekommen“ hat, verweist bereits auf eine besondere Konstellation dieses Lehrprojekts, dessen Innovationsimpuls nicht von ihr selbst, sondern ihrem professoralen Vorgesetzten ausgeht.

Persönliche Erfahrungen aus ihrem Studium nimmt die wissenschaftliche Mitarbeiterin zum Anlass, um ihre eigenen Lehrveranstaltungen danach auszurichten.

„Und eigentlich habe ich das immer an dem gemessen, was ich so im Studium erlebt habe. Wir haben unheimlich viel so praktische Projekte gemacht. Und ich fand das sehr wichtig für mich selber als Entwicklungsschritt, weil ich gesehen habe, wie wird denn ein Haus gebaut, wie werden denn Entwürfe gemacht. Das ist jetzt zwar ne andere Richtung, aber es ist ja vom Prinzip her das Gleiche. Wie hat das mein Professor damals gemacht? Genau. Wie hat der das jetzt strukturiert? Wie hat der was noch dazu gebracht?“ (WMA, Z. 179–185)

Die wissenschaftliche Mitarbeiterin reflektiert eigene Studiererfahrungen und orientiert sich an Vorbildern, deren Lehre sie aus studentischer Perspektive als gelungen empfand. Dabei zeigt sich eine ausgeprägte Praxisorientierung.

Im Hinblick auf die Verstetigung ihres Lehrprojekts verfügt die wissenschaftliche Mitarbeiterin angesichts ihres Status als wissenschaftliche Mitarbeiterin und ihre sehr prekäre, unsichere Beschäftigungsperspektive eher über eine ungünstige **(Macht)-Position**. Das Wissenschaftssystem ist ihr eher aus studentischer Perspektive vertraut. Eine berufliche Perspektive in der Organisation Hochschule ist für sie noch neu und erscheint vor dem Hintergrund ihrer Stellenkonstruktion ungewiss. Hinweise auf lehrbezogene Orientierungen im Sinne eines professionellen Selbstverständnisses zeigen sich, anders als in Fall A, hier nicht.

Durchsetzungsstrategien

(Fehlende) Spielräume für innovative Lehre – „Der Prof hätte viel mehr Freiraum gehabt“

Auf die Frage, wie viel Handlungsspielraum sie für das innovative Lehrprojekt erhalten hat, antwortet die wissenschaftliche Mitarbeiterin zunächst Folgendes:

„Ich glaube, genug. Man hat es ja gesehen, ich konnte das mit diesem Kletterpark doch durchbringen und es wurde mir auch Platz einfach gelassen. Die 90 Minuten und dann konnte man machen, was man wollte.“ (WMA, Z. 759–761)

Allerdings geht sie im Interview auch auf Begrenzungen ihres Handlungsspielraums ein. Ihren professoralen Vorgesetzten muss sie über ihre Lehrkonzeption informieren und er entscheidet über die Umsetzung:

„Es wurde zwar von meinem Chef alles abgeseget. Ich musste ihm erzählen, was ich mit den Studierenden vorhatte. Das musste dann schon abgeseget werden. Aber es war jetzt nicht so, ‚das können Sie nicht machen. Das geht nicht‘. Also, es war schon, dass ich gesagt habe, ‚ich möchte gerne das und das und das machen. In der und der Veranstaltung‘.“ (WMA, Z. 765–769)

Der eingeschränkte Handlungsspielraum stellt sich hier vor allem als Informationspflicht dar. Ihre Handlungspläne werden „abgeseget“ und sie kann sie realisieren. Trotzdem vergleicht sie im weiteren Verlauf des Interviews ihre Spielräume mit denen eines Professors oder einer Professorin und stellt fest, dass sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin über viel weniger soziale Macht verfügt, um etwas in der Hochschule bewegen zu können:

„Der Prof hätte viel mehr Freiraum gehabt. Der hätte dann gesagt, ‚na gut, dann gucken wir mal beim Präsidenten, dass wir das für zwei Semester und 18 Credit Points rausbauen‘. Ich denke schon, dass man als Professor viel mehr machen kann. Kann viel mehr lenken, ist in einigen Gremien drin. Man kann dafür plädieren, dass die anderen dafür stimmen. ‚Kommt jetzt, stimmt mal dafür und ich will doch was Neues machen‘. Ich denke schon, dass da ein Professor viel größeren Einfluss hat als so ein wissenschaftlicher Mitarbeiter.“ (WMA, Z. 793–799)

Sie geht davon aus, dass Professor*innen stärker als der Mittelbau Entscheidungsfunktionen (Gremien) ausüben oder zu Entscheider*innen Kontakt haben (Präsident). Ihre Stimme findet unter Kolleg*innen eher Gehör und sie können Mehrheiten mobilisieren. Auch für das Lehrprojekt der wissenschaftlichen Mitarbeiterin fungiert ihr Vorgesetzter als Innovationspromotor in der Hochschule:

„Ich denke schon, dass es da um die höheren Ebenen geht. (wird leiser) ‚Hallo, hallo ich möchte da irgendwas ganz Innovatives‘. (wird wieder lauter) Man muss ja erst mal dahinkommen. Wie kommt man denn zum Präsidenten, um ihm das zu erzählen? Also, ich habe das mit dem Projekt nicht gemacht. Das hat alles mein Chef gemacht.“ (WMA, Z. 578–581)

Um mit Entscheidungsträger*innen über das innovative Lehrprojekt in Kontakt treten zu können, ist ihr professoraler Vorgesetzter von entscheidender Bedeutung. Er verfügt über die notwendigen innerorganisationalen Netzwerke, um erforderliche Schritte und Prozesse für das Lehrprojekt in die Wege zu leiten:

„Der Professor [Name] ist der Dekan. Mit dem habe ich, sagen wir mal, gar nichts zu tun. Die Connection hat alles mein Chef geregelt. ... An die Professoren kommst du eigentlich nicht ran, es sei denn du schreibst sie selber an.“ (WMA, Z. 1022–1025)

Kooperationen für das Lehrprojekt – „Der Kontakt war nie so intensiv“

Die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen oder Personen erhielt für die Realisierung des Lehrprojektes eine besondere Bedeutung.

„Also, für das Projekt war es schon wichtig, weil wir eigentlich ein Problem aus der Gemeinde haben wollten, womit sich die Studierenden beschäftigen können. Wir haben einfach die Bürgermeisterin angeschrieben, haben einen Termin bekommen, haben das erzählt. Die hat so ein paar Leute mitgebracht aus den verschiedenen Bereichen „Wasser, Wirtschaft“ und irgendwelche Ingenieurbereiche. Und da kam das Thema mit der Halde auf.“ (WMA, Z. 929–934)

Die Kooperation mit der Stadt lief allerdings nicht nach den Vorstellungen der wissenschaftlichen Mitarbeiterin ab:

„Ich hätte mir mehr irgendwie gewünscht, dass die Stadt die Zeit gehabt hätte, den Studenten das selber zu erzählen, ‚so jetzt guckt mal zu, das ist unsere Halde und wir haben ein Problem damit‘. Das ist leider nicht erfolgt. Und der Kontakt war nie so intensiv, wie ich es mir hätte vorgestellt.“ (WMA, Z. 934–937)

„Also, die werden sich die Ideen angucken, ‚ok, ja super, die haben da die Böschung berechnet, die wird da wahrscheinlich nicht abrutschen‘. Aber was da jetzt die Stadt jetzt weiter draus macht, mal sehen.“ (WMA, Z. 950–953)

„Man hätte das ausbauen können. Man hätte dann mit der Freiwilligen Agentur zusammenarbeiten können oder mit Kindergärten. Dass man da wirklich was Gemeinnütziges draus hätte gemacht, das eine Art Service Learning ist. Viel größer, viel länger. Ausgeprägter. Ich denke schon, als Professor hätte man das geschafft.“ (WMA, Z. 804–807)

Der aufgebaute Praxis-Kontakt zur Stadt stellt zwar für die Studierenden letztlich ein reales Projekt bereit, bleibt aber hinter den Erwartungen der wissenschaftlichen Mitarbeiterin an die Potenziale eines Service Learning zurück. Auch hier sieht sie ihre Position als wissenschaftliche Mitarbeiterin ausschlaggebend für die (mangelnde) Durchsetzungskraft ihrer Vorstellungen im Hinblick auf die Kooperationsbeziehung zur Stadt.

Für die Durchsetzung des innovativen Lehrprojektes sind **die Handlungsspielräume der wissenschaftlichen Mitarbeiterin begrenzt**. Das Lehrprojekt wird von ihrem professoralen Vorgesetzten initiiert. Sie ist für die Durchführung verantwortlich, muss ihn aber informieren. Sowohl für die Durchsetzung von Innovationsideen gegenüber anderen organisationalen Akteur*innen als auch gegenüber externen Kooperationspartner*innen räumt sie der Statusgruppe der Professor*innen größere Chancen ein.

2.3.2 Projektbezogene Verstetigungspotenziale: Genese und organisationale Anschlussfähigkeit

Die Genese und (Weiter-)Entwicklung innovativer Lehrprojekte stellt sich auch in Fall B als längerfristiger Prozess dar, der sich nicht als plötzliche „innovative Erup-tion“ vollzieht, sondern an vorausgegangene Entwicklungen anknüpft.

Vorausgehender Prozess – „Da sind wir damals abgelehnt worden“

Anders als in Fall A liegen hier jedoch noch keine Vorgängerprojekte vor, sondern nur eine Antragstellung für einen internen Lehrpreis, um Mittel für die Durchführung des Innovationsprojekts zu generieren.

„Wir haben hier einen internen Lehrpreis, den wir hier vergeben. Und ja, da hatte ich mich mit diesem, da hatte ich es noch Service Learning genannt, daran beteiligt. Bin in die engere Wahl gekommen.“ (Professor, Z. 124–127)

„Und da kann man so Ideen einreichen, um halt Gelder zu bekommen, um da so ein bisschen was zu machen. So, da sind wir damals abgelehnt worden. Und dann hat mein Chef gefragt, ‚willst du da noch weitermachen‘. Ich so, ‚na ja, so ein bisschen ausbauen das Ganze, wäre schon schön‘.“ (WMA, Z. 125–128)

Nachdem der Antrag nicht erfolgreich war, werden andere Finanzierungsmöglichkeiten für das Projekt gesucht. Interessanterweise nehmen beide die Bewerbung beim Lehrpreis unterschiedlich wahr: Während der Professor in der Ich-Form spricht, geht die wissenschaftliche Mitarbeiterin von einem „wir“ bei der Einreichung des Projektes aus. Sie identifiziert sich offensichtlich mit den ersten Ideen zum Lehrprojekt, wobei nicht klar wird, ob sie tatsächlich daran beteiligt war oder nicht. Deutlich wird aber auch, dass spätestens seit der Ablehnung des Lehrpreises eine Verschiebung in der Verantwortlichkeit sichtbar wird: Indem der Professor die wissenschaftliche Mitarbeiterin fragt, ob sie noch weitermachen möchte, bietet er ihr in gewisser Weise die Promotor*innen-Rolle für das Innovationsprojekt an und sie nimmt diese auch an. Es gilt insofern zunächst eine Finanzierungsquelle für das Projekt zu finden.

Dies gelingt, als das Zentrum für Hochschuldidaktik der TU die Ausschreibung des Fellowship-Programms in der Hochschule bekannt macht.

„Wir hatten dann die Ausschreibung des Stiferverbands ans ZHD bekommen und ich hatte sie weitergeben an die ganze Uni im Grunde. Und ich weiß nicht mehr ganz genau, wie der Gang dann war. Ich glaube, dass Professor [Name] sich dann zusammen mit [Name der WMA] bei mir gemeldet hat.“ (ZHD, Z. 201–205)

Intermediäre Einrichtungen wie hochschuldidaktische Zentren sind insofern bedeutsam bei der Dissemination von Förderbekanntmachungen an die Lehrenden. Sie können als Bindeglied zwischen externen Institutionen wie Stiftungen und der Mikroebene innerhalb einer Universität, den jeweiligen Instituten oder Professuren verstanden werden. Erst durch diese intermediäre Einrichtung erfuhren die Lehrenden der Technischen Universität von Möglichkeiten der externen Förderungen im Bereich Lehre.

Die Bewerbung am Fellowship-Programm wird nun genutzt, um die Projektidee weiter auszuarbeiten. Da der Professor keine zeitlichen Ressourcen dafür findet, wird die wissenschaftliche Mitarbeiterin damit beauftragt.

„Dann habe ich gesagt, ‚Mensch eine Mitarbeiterin [Name der WMA] soll mein Grundkonzept nehmen und das mal ein bisschen ausarbeiten‘.“ (Professor, Z. 140–142)

Noch einmal wird deutlich, dass der Professor sich als Urheber der Projektidee und Initiator versteht, allerdings mit dem Fellowship-Antrag eine Übergabe an die wissenschaftliche Mitarbeiterin erfolgt.

Die Mitarbeiterin verfügt noch nicht über eine ausreichende Erfahrung in der Antragstellung, um den Antrag selbstständig zu entwickeln.

„Sie [die WMA] war bisher nicht in der Lage Skizzen zu schreiben. Forschungsanträge zu stellen, Berichte zu schreiben, eigentlich diente das so ein wenig dazu, dass sie lernt, wie schreibe ich etwas. Es war mühsam sag ich mal, bis dann das Konzept so war, wie es jetzt, wie es halt dann dementsprechend eingereicht wurde.“ (Professor, Z. 143–147)

Dass der Mitarbeiterin die Antragstellung übertragen wird, lässt sich als Förderung und Entwicklungsimpuls durch ihren Vorgesetzten lesen. Zur Bewältigung der Herausforderung wird ihr ein hohes Maß an innerorganisationaler Unterstützung zuteil. Neben ihrem Vorgesetzten sind auch die Geschäftsführerin der Fakultät und die Leiterin des Hochschuldidaktischen Zentrums beteiligt:

„Also, erst mal die Geschäftsführerin unserer Fakultät, die hat mir ja auch beim Antrag geholfen, sie hat immer mit drübergelesen, und mir so nen paar Sachen/Auch so die Sachen, in die ich nicht reingucken kann, wie die Studiensachen, wie das Ganze funktioniert, da hat [Vorname der Geschäftsführerin] mir unheimlich viel geholfen.“ (WMA Z. 254–260)

„Genau und dann habe ich mit [Name der WMA] zusammen an dem Antrag gearbeitet und hab den mit ihr, also sie hat ganz klar die Hauptarbeit gemacht, aber wir hatten immer wieder Gespräche und Beratungen, Feedbackschleifen zur Gestaltung des Antrags und zur Gestaltung des Projektes.“ (ZHD, Z. 207–211)

„Die Leiterin vom ZHD die hat am Anfang den Antrag auch noch mal durchgelesen und noch mal gesagt, ‚guck noch mal hier und wie willst du das umsetzen, und wie stellst du dir das vor‘. Und dann habe ich ihr erklärt, wie ich mir die Veranstaltungen vorstelle.“ (WMA, Z. 240–243)

Für die Durchsetzung des innovativen Lehrprojektes sind die Handlungsspielräume und Erfahrungshintergründe der wissenschaftlichen Mitarbeiterin begrenzt. Bei der Antragstellung wird sie daher von verschiedenen Akteur*innen unterstützt.

Im Hinblick auf vorausgegangene Prozesse ist anders als in Fall A kein Vorgängerprojekt, aber eine **Vorgängeridee** vorhanden, die nun weiter ausgearbeitet werden soll. Schon am Projektantrag sind verschiedene Akteur*innen beteiligt, die möglicherweise für eine innerorganisationale Verstärkung wichtig werden können, insbesondere der vorgesetzte Professor und die Geschäftsführerin der Fakultät.

Prozess der Ideengenerierung – „Das ist mein Kind gewesen“

Da „mein Chef mal was mit Service Learning machen [wollte]. Mal was für die Ingenieure“ (WMA, Z. 122–123), wurden Ideen zum Lehrprojekt konkretisiert. Initiator

des Lehrprojekts ist somit der Professor. Auffällig bei den Formulierungen in den Interviews ist der Vergleich des Projektes mit einem „Kind“.

„Ich sage immer, mein Chef ist der Erzeuger, aber ich bin die Mutter, die es großzieht (lacht). Mein Chef war der gedankliche Vater und ich habe das Kind großgezogen.“ (WMA, Z. 121–133)

„Entstehung, das ist halt mein Kind gewesen, ja.“ (Professor, Z. 273)

Als „Erzeuger“ ist der Professor für die Entstehung des Grundkonzepts verantwortlich; „ausgetragen“ hat es die wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Rolle der „Mutter“. Durch diese Rollenverteilung engagiert sich die wissenschaftliche Mitarbeiterin für das Lehrprojekt auf andere Art und Weise als der Professor, wie noch später aufgezeigt werden kann. Als „Mutter“ begleitet sie das Projekt für eine Zeit lang und ist entsprechend an seiner Entwicklung interessiert. Jedoch birgt es auch Probleme, wenn eine innovative Idee zur Ausführung auf jemanden anderen übertragen wird:

„Man selbst hat ne, hat ne Idee. Sagt, ‚ja mh‘ und dann geht man natürlich mit Begeisterung rein, denn diese Begeisterung kann man natürlich anderen nicht so geben. Das ist für sie, das war Arbeit. ‚Warum soll ich das jetzt eigentlich machen?‘“ (Professor, Z. 279–282)

„Es war sehr, sehr schwierig, erst mal das in Gang zu bekommen, bis sie sich dann irgendwann dann damit identifiziert hat.“ (Professor, Z. 165–170)

Das originäre Lehrprojekt wurde vom Professor in einem anderen institutionellen Kontext angeboten. Er konzipierte das Lehrformat im Kontext einer vorherigen beruflichen Station an einer anderen Hochschule. Da er zu diesem Zeitpunkt in einem anderen Studiengang lehrte, wandte er das Konzept auf den Studiengang an der Technischen Universität an.

„Jetzt kommen wir wieder back to the roots, wie ich das in [Name der Stadt] eigentlich gemacht hab. Gut, da ging's mehr um Bauingenieurwesen. (...) So ähnlich stelle ich mir das jetzt auch vor, nur halt der Studiengang ist natürlich etwas anders gestrickt.“ (Professor, Z. 239–245)

Der Grund für den Transfer an die Technische Universität resultierte dabei aus einem aktuellen Handlungsproblem in der Lehre. Solche Handlungsprobleme können als Auslöser von Innovationsprozessen gelten (Jütte, Walber & Lobe 2017, S. 22).

„Da sind Massenveranstaltungen mit 300 Leuten, ja, die alle in dem gleichen Hörsaal, weil die alle die gleichen Fächer hören. Ich habe immer wieder gespürt, die ersten beiden Semester, die wissen gar nicht, was sie studieren. Ich habe keinen Zugriff auf diese Studierenden gehabt.“ (Professor, Z. 212–215)

„Ich wollte bewusst etwas für die Erstsemester machen. (...) Sie haben keinen Bezug zum Studium.“ (Professor, Z. 201–205)

Zum einen ist aufgrund der Massenveranstaltungen ein persönlicher Kontakt zwischen Lernenden und Lehrenden kaum möglich. Zum anderen bewirken die großen fächerübergreifenden Vorlesungen, dass Sinn- und Praxisbezüge für die Studierenden schwer auszumachen und ein Hineinfinden in die eigene Fachkultur erschwert ist. „So und da wollte ich frühzeitig, deswegen haben wir viele Erst- und Zweitsemester dabei gehabt und die gleich miteinbinden, um zu sagen, ‚guck mal, selbst wenn ihr es noch nicht versteht‘“ (Professor, Z. 221–224). Über das Lehrprojekt, das an die Praxis von Ingenieur*innen anknüpft, sollen die Studierenden einen Zugang zu ihrem Studienfach und späteren Berufsfeldern finden.

Mit der Übergabe der Antragstellung für das Innovationsprojekt an die wissenschaftliche Mitarbeiterin beginnt für sie ein deutlicher Entwicklungsprozess. Sie muss sich nicht nur in die konzeptionellen Grundlagen des Service Learning einarbeiten, die den Gegenstand der Lehrinnovation bilden, sondern sich als Berufseinsteigerin auch die didaktische Seminarplanung erst erschließen.

„Ich habe es vorne weg geplant, ‚was muss alles rein, wie sieht so was aus.‘ Ich habe mich belesen, ich habe Bücher gelesen, ich habe nachgeforscht viel über Service Learning. Dann habe ich Konzepte aufgestellt. Was gehört in so ne Lehrveranstaltung rein.“ (WMA, Z. 138–141)

„Und dann wurde das sortiert, was gehört rein in die Lehrveranstaltung, was will ich haben, mit wem will ich zusammenarbeiten.“ (WMA, Z. 147–149)

„Ich glaube, das Schlimmste, was nehme ich alles in die Stunden rein. Also, es sind ja nur zwölf Wochen. Ich habe ja nicht so viel Zeit. Was nimmst du rein, was lässt du raus, ne.“ (WMA, Z. 205–207)

Die didaktische Gestaltung und konzeptionelle Ausarbeitung liegt also nun in den Händen der wissenschaftlichen Mitarbeiterin, wobei ihr für diese Handlungsaufgabe sowohl der Professor als auch die Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik unterstützend zur Seite stehen. Während die Leiterin des hochschuldidaktischen Zentrums eher eine beratende Rolle übernimmt und mit ihr den Seminarverlauf diskutiert, scheint der Professor auch eine bewertende Funktion zu haben.

Und das habe ich natürlich auch meinem Chef präsentiert. Und der hat das immer abgeknickt oder gesagt, ‚das müssen wir anders machen‘ oder so. Genau.“ (WMA, Z. 147–150)

„Bevor das Projekt begonnen hat, haben wir, ich glaube, zwei Mal länger zusammengesessen und haben den Projektplan besprochen. (...) Da haben wir ganz intensiv drüber gesprochen, dass sie da Unterstützung von uns bekommt.“ (ZHD, Z. 271–225)

Der Professor bleibt insofern noch immer in das Innovationsprojekt involviert, was die wissenschaftliche Mitarbeiterin mit seiner Vorgesetztenfunktion begründet, da er „ja verantwortlich für das [ist], was ich dann da tue“ (WMA, Z. 204–205).

Gleichzeitig dient der Professor als Machtpromotor in der Hochschule. Neben der Seminarkonzeption waren auch organisationale Planungsschritte erforderlich.

„Die Fakultät musste ja das Ganze, um das in den Studienplan reinzukriegen, die mussten dann mit involviert werden. Von diesem Prozess habe ich kaum was mitbekommen. Das hat mein Chef gemacht. Der hat das quasi mit der Geschäftsführerin unserer Fakultät zusammen versucht, dann in die Wahlpflichtfächer da mit reinzukriegen unter nen bestimmten Punkt.“ (WMA, Z. 217–221)

Trotz seines Status als Professor berichtet die wissenschaftliche Mitarbeiterin von Schwierigkeiten in Bezug auf die Umsetzung. Die Veranstaltung muss in den Studienplan integriert werden, was offenbar über die Kooperation mit der Geschäftsführerin der Fakultät gelingt. Trotzdem sind die Spielräume für flexible und kurzfristige Änderungen eingeschränkt:

„Und das schien auch sehr schwierig zu sein, weil es ja alles so kurzfristig war. Das war alles geplant. ‚Wie kommt das jetzt rein, wo packen wir es jetzt und wie viel Credit Points und was dürfen wir jetzt‘. (WMA, Z. 221–223)

„Das ist ja so nen riesen großes Konstrukt, wo man dann denkt, ‚ach du meine Güte, wenn man was Neues reinmachen will, dann muss man richtig kämpfen dafür‘. (WMA, Z. 224–225)

Das Einbinden innovativer Veranstaltungen in die Lehre ist insofern komplex, da es in größere curriculare Zusammenhänge eingebunden ist. Es wird deutlich, dass dies, im Vergleich zu Fall A, mit erheblichem Aufwand verbunden ist, da Handlungsspielräume erst geklärt werden („was dürfen wir jetzt“) und formale Prozesse (Credit Points, Studienpläne) angestoßen werden müssen. Das erfordert ein hohes Engagement, Durchsetzungsfähigkeit („kämpfen“) und Kooperation von Machtpromotor*innen wie der Geschäftsführerin der Fakultät. Es wird deutlich, dass dies nicht von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin selbst geleistet werden kann, sondern durch den vorgesetzten Professor erfolgt.

Obwohl Innovationsprojekte **personengebunden** sind, erfolgt in diesem Fall ein **personaler Wechsel**. Der „Innovations-Erzeuger“ gibt das Lehrprojekt an seine Mitarbeiterin als „Innovations-Umsetzerin“ weiter. Sie ist jedoch nicht in die Vorgeschichte der Projektidee involviert, die aus einer vorangegangenen beruflichen Station des Professors hervorgeht, und verfügt bisher noch über wenig Lehrerfahrung an der Hochschule. Die Ausarbeitung der Innovationsidee zu einem konkreten Veranstaltungskonzept ist insofern ein **Kooperationsprojekt**. Es ist auf den Professor als **Machtpromotor** in der Organisation angewiesen sowie auf die inhaltlich-didaktische Unterstützung des Professors und der Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik.

Prozess der Durchführung und Verstetigungsanbahnung – „Es braucht immer Personen“

Nachdem sich die Planungsprozesse des Lehrprojektes zunächst als schwierig gestalteten, wandelte sich dies während der Durchführungsphase. Die wissenschaftliche

Mitarbeiterin durchläuft einen Identifikationsprozess, in dem sie sich das an sie herangetragene Innovationsprojekt zu eigen macht. Der Professor zieht sich in seiner Wahrnehmung zurück und lässt der Mitarbeiterin viel Freiraum, um das Projekt nach eigenen Vorstellungen zu formen.

„Dann war das plötzlich mein Projekt. Das war ihrs. Und ich hab' eigentlich mehr so aus dem Hintergrund, ich habe sie völlig frei machen lassen.“ (Professor, Z. 284–285)

„Manche Sachen habe ich gesagt, ‚mh, ich weiß nicht‘, aber soll sie es ausprobieren. Soll sie. Ich hätte manche Sachen anders gemacht.“ (Professor, Z. 289–290)

„Ja bei solchen Auswärtsterminen bin ich halt mitgefahren, aber ansonsten hat [Name der WMA] das weitestgehend alleine gemacht. (...) ansonsten konnte sie völlig frei walten und schalten in dem gesteckten Rahmen, den wir halt festgelegt hatten. Und ich bin natürlich regelmäßig informiert gewesen“ (Professor, Z. 316–322).

Trotz offenkundiger Handlungsspielräume werden auch deren Grenzen deutlich. Es gibt einen durch den Professor vorgegebenen „gesteckten Rahmen“ und eine Berichtspflicht. In der Anwesenheit bei ausgewählten Terminen drückt sich womöglich Unterstützung, aber auch Kontrolle aus. Entsprechend kann die Aussage, die wissenschaftliche Mitarbeiterin könne „völlig frei walten und schalten“ revidiert werden (vgl. Durchsetzungsstrategien). Es wird deutlich, dass die personelle Zuordnung des Projekts und die diesbezüglichen Handlungsspielräume bei der Konzeption und Ausgestaltung auch während der Durchführung weiterhin aushandlungsbedürftig bleiben. Die Frage, wem das Innovationsprojekt zuzurechnen ist und wer sich auf welche Weise damit identifiziert, treiben den Professor und die Mitarbeiterin offenkundig um. Auch wenn der Professor die Projektdurchführung an seine Mitarbeiterin delegiert, lässt er doch nicht ganz „los“, was im Interview z. T. mit der Dienstaufsicht begründet wird, aber auch durchaus Anteile der Identifikation mit der eigenen Innovationsidee zu beinhalten scheint.

Das dauerhafte Angebot des innovativen Lehrformates an der Technischen Universität hängt von der Stellensituation der wissenschaftlichen Mitarbeiterin ab. Dabei erweisen sich Zeitverträge als Hemmnis für die Implementierung von Innovationen. Es wird zum einen erneut ersichtlich, dass für Innovationen in der Lehre zeitliche Ressourcen vorhanden sein müssen, und zum anderen, dass diese stark personengebunden sind:

„Also, dauerhaft geplant ist es bis jetzt noch nicht. Es liegt einfach daran, wie es jetzt bei mir weitergehen wird. Dadurch, dass mein Vertrag zum 31.12. endet, wenn ich jetzt natürlich nicht weiterbeschäftigt werde, wird dieses leider untergehen, weil ich glaube nicht, dass es jemand weiterführen wird. Außer wenn mein Chef jetzt Muße dazu hat, aber ich glaube, da ist die Zeit einfach zu knapp, dass er sich da selber hinstellt und mit den Studenten das macht.“ (WMA, Z. 423–428)

Dass das Lehrprojekt von ihr und dem Professor abhängt, bestätigt auch der Professor:

„Es war ja angedacht, das wieder zu machen im Sommersemester. Frau [Name der WMA] hat uns ja verlassen, ja. Und ja gut. Und ich habe nach zwölf Jahren dann mein erstes Forschungssemester, ja, nach zwanzig Jahren das erste Forschungssemester (lacht) gehabt. So, von daher haben wir das in diesem Sommersemester nicht angeboten.“ (Professor, Z. 368–372)

Durch den Stellenwechsel der wissenschaftlichen Mitarbeiterin und einen Forschungsaufenthalt des Professors im Ausland wurde eine wiederholte Durchführung des Lehrformates verhindert.

Diese Problematik treibt auch die Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik um:

„Ich denke, es liegt, wie so oft dran, dass viele Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter, gerade auch in dem speziellen Institut, stark befristet beschäftigt sind und sich niemand langfristig darum kümmern kann“ (ZHD, Z. 284–287).

Es werden allerdings vom Zentrum für Hochschuldidaktik Versuche unternommen, das innovative Format anderweitig in der Universität zu implementieren. Hochschuldidaktische Zentren, wie jenes an der Technischen Universität, sind bestrebt, Innovationen in der Lehre institutionell zu forcieren und zu etablieren. Allerdings muss die Leiterin die Erfahrung machen, dass neuartige Lehrformate von anderen Lehrenden auf wenig Resonanz stoßen. Innovative Lehrformate bedeuten einen Mehraufwand, für die freie Zeit vorhanden sein muss, die Lehrende an der Technischen Universität nicht investieren wollen:

„Wir haben überlegt, wo kann man das Ganze, kann man das Service-Learning vielleicht tatsächlich auch an der Universität anderweitig ansiedeln, aber es braucht immer Personen, die es dann machen wollen. Und wir haben letztendlich einfach niemanden gefunden, der gesagt hat oder die gesagt hat, ‚ich möchte dieses Projekt zusätzlich machen‘. Es ist dann letztendlich was Zusätzliches, was Neues, was erst mal aufgebaut werden muss mit viel auch eigener, eigenem Einsatz und es ist uns nicht gelungen, einen Ort dafür zu finden im Grunde, eine Person dafür zu finden.“ (ZHD, Z. 245–252)

Darüber hinaus verweist die Leiterin auf eine weitere Problematik: Die innovativen Lehrformate sind nicht nur über die Stellensituation stark personengebunden, sondern auch an die individuellen Erfahrungshintergründe, Sinn- und Wissensressourcen der Innovator*innen gebunden.

„Das ist auch etwas, wo wir uns am ZHD immer mehr auch beschäftigen, weil es für uns natürlich auch frustrierend ist, wenn wir Projekte begleiten, Lehrprojekte begleiten, von denen wir auch einfach glauben, dass sie sehr, sehr sinnvoll sind, sehr gelungen sind und dann schon allein so sechs Monate Elternzeit von der hauptdurchführenden Mitarbeiterin oder den Mitarbeiter, so ein Projekt zum Scheitern bringen können.“ (ZHD, Z. 338–344)

„Das ist leider einfach oft an das Engagement einzelner Personen gebunden und wenn die etwas anderes machen oder weggehen, schlafen solche Projekte leider oft ein.“ (ZHD, Z. 351–353)

Um Innovationen im Allgemeinen und in der Lehre im Besonderen personenunabhängiger zu gestalten und möglicherweise einen Transfer in unterschiedlichen Studiengängen zu realisieren, beschäftigt sich „einer meiner Kollegen [...] da gerade ganz intensiv mit, wie welche Strategien wir da entwickeln können, um so was auch personenunabhängiger zu gestalten, aber so richtig die ganz große Lösung ist uns noch nicht eingefallen“ (ZHD, Z. 344–347).

Innovationsprojekte sind von den individuellen Wissens- und Sinnressourcen ihrer Entwickler*innen getragen und lassen sich nicht ohne Weiteres in andere Kontexte oder auf andere Personen **übertragen**. Die Übernahme des Projekts durch die wissenschaftliche Mitarbeiterin erfordert einen **Identifikationsprozess**, in dem sie sich die Innovationsidee zu eigen macht. Die Frage, wem das Projekt zuzurechnen ist und wer über welche Handlungsspielräume verfügt, bleibt aber aushandlungsbedürftig.

Prozess der Weiterentwicklung – „Keine Idee, die verloren gegangen ist“

Da eine Verstetigung des Lehrprojektes in der Technischen Universität nicht gelungen ist, reflektiert die wissenschaftliche Mitarbeiterin, was sie hypothetisch bei einer möglichen Fortführung des Seminars verbessern würde. Innovative Lehrprojekte sind einem fortwährenden Prozess weiterer Veränderungen und Weiterentwicklungen unterworfen. Durch die einmalige Durchführung des Seminars hat die wissenschaftliche Mitarbeiterin Erfahrungswerte sammeln können, die bei einer erneuten Realisierung zu folgenden Weiterentwicklungen führen würden:

„Also, wenn es weitergehen würde, würde sich einiges auf jeden Fall ändern. Dann würde sich auch die Struktur der ganzen Veranstaltung verändern. Es würde dann wahrscheinlich so sein, dass wir dann mit einem gemeinnützigen Verein, nicht mehr mit der Stadt, sondern mit einem gemeinnützigen Verein zusammenarbeiten.“ (WMA, Z. 1079–1082)

Es wird deutlich, dass die Kooperationsbeziehung mit der Stadt nicht zufriedenstellend verlaufen ist und zur Verstetigung des Innovationsprojekts ein Wechsel des Kooperationspartners angestrebt würde. Darüber hinaus wird sichtbar, dass die wissenschaftliche Mitarbeiterin dabei ist, sich in die Hochschullehre einzuarbeiten, Lehr Erfahrungen zu sammeln und kritisch zu reflektieren („die Struktur der ganzen Veranstaltung verändern“), also Lehrprofessionalität zu entwickeln. (Innovative) Lehre verläuft nicht immer wie geplant, sondern unterliegt Unvorhersehbarkeiten. Lehr- und Lernprozesse gelten entsprechend als wenig steuerbar.

„Ja, ich hätte es mir anders vorgestellt. Hätte mir auch gewünscht, dass einige Dinge anders laufen, aber so was kann man nicht/Man merkt halt, man kann es halt nicht planen so eine Veranstaltung von vornweg. Und ich denke mal, je öfter man so was macht, umso mehr kann man das steuern.“ (WMA, Z. 415–418)

„Aber so ist das manchmal. Dass man plant und dann auch viel ausmacht und dann funktioniert es halt einfach nicht. Wenn Studenten abspringen, oder weil die Beauftragte für

die Bögen plötzlich nicht mehr an der Universität ist. Das ist natürlich sehr schade.“
(WMA, Z. 1070–1073)

Eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber der eigenen Lehre wird in den Aussagen der wissenschaftlichen Mitarbeiterin erkennbar. Die Vorstellung, dass die Steuerbarkeit der Lehre mit fortschreitender Erfahrung zunehmen würde, zeugt dagegen eher von einer technologischen Vorstellung von Lehr-Lern-Prozessen, die einer professionellen Haltung im Weg stehen kann. Insofern fallen hier Weiterentwicklungen des Innovationsprojekts und Weiterentwicklungen der Lehrprofessionalität der wissenschaftlichen Mitarbeiterin zusammen.

Wie bereits herausgearbeitet wurde, verließ die wissenschaftliche Mitarbeiterin das Institut, an dem das Lehrprojekt angesiedelt war. Dennoch wird die Innovationsidee fortgeführt. Es stellt sich heraus, dass der genuine Gedanke der Innovation vom Professor in einen neuen Studiengang integriert wird. Dabei ist festzustellen, dass ein Transfer von Innovationen in unterschiedliche Studiengänge eine Möglichkeit darstellt, um innovative Lehre in möglichst unterschiedlichen Kontexten anbieten zu können und in die Breite einer Hochschule zu streuen:

„Wir führen das in einer anderen Form weiter. Mein Studiengang ist gerade in der Akkreditierung. Ich habe jetzt das Konzept mit reingebracht.“ (Professor, Z. 226–228)

„Dort ist das entsprechende Modul verankert, wie ich das beschrieben habe, Projekt in der [Fachdisziplin], was 80 % sage ich mal aus dem Ursprungsprojekt sozusagen übernommen wird und weitergeführt wird.“ (Professor, Z. 378–381)

Hoffnungen, die Lehre an der Technischen Universität innovieren zu können, liegen in einem Generationenwechsel. Neue, junge Professor*innen sind nach Ansicht des Professors eher für innovative Lehre zu begeistern als seine älteren Kolleg*innen. Damit versteht sich der Professor als Initiator für innovative Lehre, der einen Wechsel der Lehrkultur herbeiführen möchte. Durch seine fachliche und hierarchische Position, als langjähriges Mitglied an der Technischen Universität, sieht er sich dazu auch in der Lage:

„Federführend werde ich noch weiter sein. Auch da, angedacht ist aber auch, weitere Kollegen miteinzubeziehen.“ (Professor, Z. 411–412)

„Das heißt, wenn ein Generationswechsel stattgefunden hat, dann hoffe ich, dass ich dann die neuen Kollegen, die dann berufen werden, gleich mit einfange und sage, dass die das halt für die nächsten Jahre dann auch mit anbieten.“ (Professor, Z. 424–426)

Wie schon der Professor strebt auch das Zentrum für Hochschuldidaktik einen Transfer des Lehrprojektes an. Durch Innovationstransfers, wie es im vorliegenden Fall geplant ist, weiten sich Innovationen in der Hochschule aus und wirken nicht nur dort, wo das Fellowship-Projekt initiiert wurde. Dadurch kann gleichzeitig ein flächendeckender und umfassender Wandel einer Lehr-Lern-Kultur in einer Hochschule an-

geschoben werden. Bei der konkreten Umsetzung räumt die Leiterin jedoch ein, „wir haben noch nicht den Ansatzpunkt gefunden, um sie [die innovative Idee] zu etablieren.“ (ZHD, Z. 269). Allerdings handele es sich nicht um eine Idee, „die verloren gegangen ist.“ (ebd., Z. 264–265).

„Was allerdings immer noch im bei uns im Hintergrund ist, ist das, schon länger Gedanken und Bestrebungen gibt an der Technischen Universität einen acht-semesterigen grundständigen ingenieurwissenschaftlichen Studiengang einzurichten, also einen neuen Studiengang. Und unsere Idee ist, da an der Stelle das Thema Service-Learning in der Form, wie [Name der WMA] es hier umgesetzt hat, noch einmal mit einzubringen.“ (ZHD, Z. 252–257)

Das Lehrprojekt selbst kann im Sinne der Wiederholung bzw. Aufnahme in die Regellehre nicht verstetigt werden. Die Innovationsidee wird jedoch in einem neuen Studiengang verankert und so in der Organisation weiter verbreitet. Essenziell für diesen Vorgang ist die Beteiligung des Professors als **Innovationspromotor**. Eine Loslösung der Projektidee vom Ideengeber scheint wenig aussichtsreich für eine Verstetigung in der Organisation.

2.3.3 Organisationskulturelle Verstetigungspotenziale: Innerorganisationale Verhältnisse

Als organisationale Besonderheiten stellen die Interviewpartner*innen die Größe der Technischen Universität als kleine Hochschule in einer relativ kleinen Stadt und einen hohen Anteil an internationalen Studierenden heraus. Im Hinblick auf hochschulkulturelle Aspekte wird in den Interviews ein geringer wahrgenommener Stellenwert von Lehre sichtbar, ebenso wie eine relativ geringe Innovationsbereitschaft.

Formale und informelle Aspekte der Organisation/Policy

Größe der Technischen Universität – „Klein ist schön und gut, aber..“

Was die Technische Universität auszeichnet, ist ihre Größe im Verhältnis zum Standort.

„[Name des Ortes] ist der Campus letztendlich. Man begegnet sich. ... Das heißt, man trifft sich hier erheblich, man läuft sich halt immer übereinander. (...). Was man hier merkt, man kennt sich mit Namen. Man merkt dann aber natürlich auch, wenn jemand fehlt. Also man kann hier nicht in der Anonymität verschwinden.“ (Professor, Z. 544–554)

Da die Universitätsgebäude über den gesamten Ort verteilt sind und der Ort selbst klein ist, empfindet der Professor, dass Universität und Ort miteinander verschmelzen. Anonymität, wie es in anderen großen Hochschulen die Regel sei, herrsche nicht vor. Ein persönlicher Kontakt mit Studierenden, auch außerhalb der Vorlesungen, ist unumgänglich.

Die Größe der Universität stellt auch die Leiterin des hochschuldidaktischen Zentrums heraus. Sie vergleicht sie mit der Humboldt-Universität zu Berlin, an der sie selbst studiert hat:

„Das Kleine, ja. Das stimmt. Die TU ist klein, sie ist übersichtlich, die Wege sind kurz. Ich habe ja nun an einer sehr großen Universität meinen Master gemacht (...) Und da, ja, die TU, ist klein, aber sie ist auch an ganz vielen Stellen unprofessionell.“ (ZHD, Z. 468–474)

Dieses „Unprofessionelle“ zeigt sich für sie auf bestimmte Art und Weise. Größe und fehlende Professionalität hängen anscheinend für die Leiterin zusammen:

„Sie hat einfach keine professionellen Strukturen und ich glaube, das liegt auch an der Größe. Weil man lange Zeit geglaubt hat oder weil es lange Zeit nicht nötig war. Es gab relativ wenig Studierende, die Betreuungsverhältnisse waren wunderbar. Das hat alles ganz gut auch auf dem kurzen Dienstweg funktioniert. Aber inzwischen hat die TU einfach fast 5000 Studierende. (...) Und da ist ganz dringend aus meiner Sicht eine Professionalisierung nötig, wie sie andere, größere Universitäten einfach schon früher durchlaufen mussten“ (ZHD, Z. 478–486)

Bei kleinen Hochschulen wie der Technischen Universität ist die Kommunikation „auf dem kurzen Dienstweg“ organisiert und weist einen informellen Charakter auf. Im Gegensatz zu größeren Universitäten fehlt es an einer internen Governance, bei der Entscheidungsstrukturen und Handlungen koordiniert und formalisiert wurden. Durch einen Anstieg der Studierendenzahlen erweist sich die Technische Universität allerdings als ein dynamisches Feld, welches nach Ansicht der Leiterin des Hochschuldidaktischen Zentrums ein Hochschul- und Wissenschaftsmanagement braucht, um unter neuen Rahmenbedingungen handeln zu können. Professionalisierung ist an dieser Stelle nicht als „Verberuflichung“ im engen Sinne zu verstehen, sondern meint hier eher ein Etablieren von Qualitätsstandards und eine Formalisierung von internen Abläufen.

Denn fehlende formale Entscheidungsabläufe bergen Gefahren. Wenn nicht kollektive Interessen zum Wohle der Universität verfolgt werden, sondern persönliche Befindlichkeiten das Handeln bestimmen, werden Reformen verhindert.

„Also klein ist schön und gut und überschaubar ist gut und schön, aber das kann dann auch ganz schnell dazu führen, wenn an zwei Schlüsselstellen Leute sitzen, die sich nicht ganz so gut vertragen, dass da gebremst wird und blockiert wird, wenn die Strukturen und Prozesse nicht auch formell geklärt sind, sondern alles nur informell läuft. Und das tut der Technischen Universität nicht gut.“ (ZHD, Z. 499–504)

Eine Formalisierung von organisations- und verfahrensrechtlichen Regelungen würde nach Ansicht der Leiterin willkürliche Entscheidungen Einzelner verhindern und die Transparenz steigern. Dies würde der gesamten Hochschule zugutekommen, da sich die Technische Universität bemüht, einem hochschulweiten Wettbewerb standzuhalten, aber aufgrund mangelnder Strukturen scheitert:

„Und die TU versucht zwar auch, was Exzellenzanträge und so anbelangt, immer dabei zu sein und mitzumachen, aber das fällt ihr immer wieder auf die Füße, dass da die Strukturen fehlen“ (ZHD, Z. 513–516).

Eine Maßnahme, die zur Professionalisierung der Technischen Universität beitragen soll, sieht die Leiterin des hochschuldidaktischen Zentrums in der Entwicklung eines Leitbildes.

„Ich sag' das schon länger, dass das nötig wäre. Also ich weiß, dass ich in meinem ersten Gespräch mit dem hauptamtlichen Vizepräsidenten hatten wir schon das Thema Leitbild, weil er auch immer wieder gesagt hat, ‚ähm, öhm müssten wir eigentlich machen‘. Er weiß nicht so recht, wie er da reingehen soll.“ (ZHD, Z. 521–525)

„Und dann hat das innerhalb von zwei Monaten geklappt, dass wir mit einer größeren Gruppe, besetzt aus allen Statusgruppen, also Professoralen, Mittelbau, Studierende, Verwaltung und auch das ZHD innerhalb von drei Treffen, ein Leitbild entwickelt haben. (...) Das Leitbild Lehre hat im Grunde gleichzeitig auch das Gesamtleitbild für die TU mitentwickelt, weil da gab's wenig. Von daher musste man irgendwie erst mal was Grundlegendes auch klären in einem Leitbild und das war im Grunde der Ausgangspunkt, warum wir diesen Leitbildprozess gegangen sind.“ (ZHD, Z. 548–560)

Insbesondere für Universitäten jenseits des Exzellenz-Status ist ein Leitbild bzw. eine Profilierung wertvoll, um sich im verschärften Wettbewerb in der Hochschullandschaft behaupten zu können. Interessanterweise wird dieser Profilbildungsprozess nicht auf der Leitungsebene, sondern auf einer intermediären Institution angestoßen. Damit verfolgt das hochschuldidaktische Zentrum einen strategischen Plan mit der Zielsetzung, Lehre und Studium als profilbildenden Schwerpunkt im Leitbild zu platzieren. „Wir überlegen uns mal strukturiert, was wir eigentlich im Bereich der Lehre wollen und entwickeln ein Leitbild“ (ZHD, Z. 535–536). Eine Profilentwicklung setzt im vorliegenden Beispiel in der Lehre an, um dann in einem zweiten Schritt die Forschung hinzuzuziehen. Lehre soll dabei mehr Gewicht in der Technischen Universität erhalten und zu einem positiven Selbstbild beitragen.

Im Hinblick auf die Finanzierung innovativer Lehre gilt ähnlich wie in Fall A: „Also nein, bei allem, das was kostet, ist nichts“ (Professor, Z. 774). Innovationen sind nur dann an der Universität willkommen und umsetzbar, wenn sie ohne (interne) finanzielle Ressourcen ermöglicht werden können. Finanzielle Ressourcen für die Lehre stehen also auch in Fall B nicht zur Verfügung.

Das Charakteristische der Technischen Universität ist ihre **Größe**: Universität und Standort verbinden sich derart, dass der Ort den Campus darstellt. Die geringe Größe der Universität hat ebenfalls zur Folge, dass es ihr an standardisierten Abläufen in organisationalen Kommunikations- und Aushandlungsprozessen fehlt. Eine Profilentwicklung mit einem jeweiligen Leitbild in Forschung und Lehre soll eine Professionalisierung befördern. Die Hochschule befindet sich insofern gerade in einem Wachstums- und Modernisierungsprozess. Bisher konnte sie sich nicht

als „Exzellenz“-Universität behaupten, strebt jedoch eine entsprechende Forschungsorientierung an.

Elemente einer Hochschulkultur

Stellenwert von Lehre – „Das ist eher das Beiprodukt“

Die Kultur einer Hochschule zeigt sich auch darin, welche Bedeutsamkeit den beiden traditionellen Kernaufgaben „Forschung und Lehre“ beigemessen wird. Die Technische Hochschule tritt in den Interviews weniger als Ort des Lehrens und Lernens in Erscheinung, sondern vielmehr als Forschungsstätte:

„Hier geht Forschung über alles. Und das ist dann so ein bisschen, wo ich dann immer sage, ‚eigentlich schade‘. (...) Man kriegt das immer mit, dass in Deutschland die Lehre so ein Übel ist, was leider da hinten dranhängt. Und das ist so ein bisschen schade. Es gehört leider dazu. Wenn man hier forschen will, muss man hier leider Lehre mitmachen oder was Studenten beibringen.“ (WMA, Z. 260–265)

„An einer sehr forschungsorientierten Hochschule/Universität, nicht immer ganz einfach, aber da sind wir auch wie andere Universitäten denke ich, dass die Lehre eigentlich ein gleichwertiger Auftrag mit der Forschung ist, aber eben nicht den gleichen Stellenwert genießt.“ (ZHD, Z. 64–68)

Das Reputationsgefälle zwischen Forschung und Lehre scheint an der Technischen Universität besonders ausgeprägt zu sein. Über Forschungserfolge profilieren sich die einzelnen Wissenschaftler*innen, um ihre Chancen einer wissenschaftlichen Karriere zu erhöhen, und tragen gleichzeitig zum Ansehen der Universität bei:

„Das ist ganz klar, dass die Forschung da einen ganz anderen Stellenwert hat, denen man auch viel mehr zutraut, dass Innovationen erfolgreich sind und langfristig Prestige, Geld und so weiterbringen. Mit guter Lehre macht man keine Karriere und kann man keine Patente einreichen und so weiter. Gewinnt man keine Industriepartnerschaften. Das ist eher das Beiprodukt. Ist nett, wenn's klappt. Wenn's nicht klappt, ist es auch nicht so schlimm, so.“ (ZHD, Z. 400–405)

Als wachsende, aufstrebende Universität ist die Technische Universität insbesondere um Forschungsstärke bemüht. Um der Reputationsasymmetrie zwischen Forschung und Lehre entgegenzuwirken, bemüht sich das Zentrum für Hochschuldidaktik, der Lehre eine größere Aufmerksamkeit zu verschaffen. Das Ziel ist, dass Lehrleistungen wie Forschungsleistungen zur Reputation der Universität beitragen und eine zentrale Stellung innerhalb der Universität erhalten.

„Deswegen ist uns auch schon wichtig, gerade auch an so Prozessen wie Berufungsverfahren beteiligt zu sein. Schon in der Ausschreibung hochschuldidaktische Qualifizierung zu platzieren. Da passiert viel, insbesondere unter unserem jetzigen Vizepräsidenten für Studium und Lehre, der da sehr aktiv ist und uns vor allem sehr aktiv nachfragt und einbindet“ (ZHD, Z. 165–169).

Durch die Beteiligung des hochschuldidaktischen Zentrums an Berufungsverfahren wird der Lehrleistung der Bewerber*innen explizit Rechnung getragen. Die Rekrutierung von Wissenschaftler*innen, die überzeugende Lehrkonzepte vorweisen, kann zu einem Lehrkulturwandel an der Technischen Universität beitragen. Zentrale Akteur*innen sind die Leiterin des Hochschuldidaktischen Zentrums und der Vizepräsident für Studium und Lehre, die sich für diesen Kulturwandel aktiv einsetzen. Damit werden institutionelle Strategien zur systematischen Stärkung und Verbesserung von Lehre sichtbar.

„Von daher sind wir hier die Einrichtung, die das versucht zu ändern. Und da schon auch einen Kulturwandel anstoßen wollen, was auch den Stellenwert der Lehre innerhalb der Universität anbelangt.“ (ZHD, Z. 68–70)

Auch wenn die Hochschule nach Einschätzung der Leiterin des hochschuldidaktischen Zentrums noch am Anfang eines solchen Prozesses steht, zeichnen sich doch erste Veränderungen ab.

„Insgesamt würde ich die Lernkultur an der TU noch nicht so beschreiben, dass sie tatsächlich das studentische Lernen in den Mittelpunkt stellt und als eigenen Wert wertschätzt, sondern dass wir da noch einen weiten Weg vor uns haben. An einzelnen Stellen klappt das schon sehr gut, an anderen Stellen ist da einfach auch noch ein Bild von Universität in den Köpfen, wie sie vor 30, 40 Jahren waren. Also einfach auch ganz andere Menschen studiert haben und vor allem viel weniger Menschen studiert haben.“ (ZHD, Z. 104–110)

„Auf der anderen Seite hab' ich aber jetzt in den letzten 2,5 Jahren schon auch das Gefühl, dass sich Sachen ändern. Dass zumindest in einzelnen Instituten, in einzelnen Studiengängen ne gewisse Bewegung reinkommt, gerade auch wenn z. B. in einzelnen Abteilungen mehrere Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter bei uns in den Programmen waren, dass sich da was tut. Dass sich die Professoren und Professorinnen anfangen sich mehr mit Lehrthemen zu beschäftigen. (...) Was ich hab, ist das Gefühl, es ist ein gewisser Wandel da.“ (ZHD, Z. 92–102)

Weiterbildungsangebote des hochschuldidaktischen Zentrums werden angenommen. Nicht nur der „wissenschaftliche Nachwuchs“, sondern zunehmend auch Professor*innen beginnen, sich mit lehrbezogenen Themen zu befassen. Im Fall B spielt das hochschuldidaktische Zentrum offenbar eine wichtige Rolle, um die Bedeutung von Lehre an der Technischen Universität zu stärken, entsprechende Professionalisierungsangebote bereitzustellen und auch konkrete Innovationsprojekte im Bereich der Lehre zu begleiten und zu unterstützen.

Der Stellenwert von Lehre ist an der Technischen Universität gering, die Asymmetrie zwischen Forschung und Lehre besonders ausgeprägt. Es gibt allerdings institutionelle Strategien, die Lehre als Kernaufgabe der Hochschule zu stärken, die maßgeblich vom hochschuldidaktischen Zentrum vorangetrieben und vom Präsidium unterstützt werden. Dazu gehört die Beteiligung des hochschuldidaktischen

Zentrums an Berufungsverfahren sowie die Bereitstellung von Professionalisierungsangeboten.

Wertschätzung und Resonanz für (innovative) Lehre – „Warum tust du dir das an?“
Welche Resonanz Lehrende erfahren, die sich an der Technischen Universität in der Lehre engagieren, beschreibt die Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik.

„Dass sie [Lehrende] zum Teil Widerstände spüren bei ihren Vorgesetzten, aber auch bei Kolleginnen und Kollegen, die dann so sagen, ‚warum machst du das, warum tust du dir das an, mach doch einfach Lehre nach Schema F. Nimm die Folien von deinem Vorgänger, das passt dann schon. Konzentrier dich auf deine Promotion, das ist viel wichtiger.‘“ (ZHD, 87–91)

Ein Engagement in der Lehre wird nicht honoriert, vielmehr erweist es sich als Hemmnis für die eigene wissenschaftliche Karriere. Um Forschung erfolgreich betreiben zu können, wird die Einsatzbereitschaft für die Lehre auf das Nötigste beschränkt. Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase werden entsprechend sozialisiert. Ein Engagement in der Lehre erscheint so eher als Wagnis und Gefährdung der eigenen Qualifikation. Anerkennung, Wertschätzung oder Reputation sind innerhalb der Organisation damit nicht verbunden.

Auch hier werden organisationale Strategien sichtbar, um eine Änderung zu bewirken.

„Wie gesagt, wir machen so was mit nem Lehrpreis, das haben wir mal eingeführt. Noch zu meiner Zeit als Dekan und da haben wir, und das ist eigentlich was schön ist, loben wir auch 10.000 Euro aus. Ich bin immer noch in der Kommission drin, dort. Manchmal haben wir nur ein Projekt, in der letzten Zeit haben wir zwei oder drei Projekte, weil nämlich mehr als zehn Anträge eigentlich pro Jahr eingehen. Das ist schön. Ansonsten monetär wirkt sich sonst die Lehre, Erfolge in der Lehre überhaupt nicht aus. Auf dem Papier sieht das ganz anders aus, wie wichtig das alles ist.“ (Professor, Z. 715–723)

Der Lehrpreis bietet Anerkennung und monetäre Anreize für eine Profilierung in der Lehre. Er wurde offenbar schon vor längerer Zeit eingeführt, entfaltet aber zunehmend Wirkung in Form vermehrter Antragstellungen. Im Zitat des Professors wird eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen der (noch) bestehenden Hochschulkultur und den strategischen Maßnahmen zu deren Veränderung deutlich, denen „auf dem Papier“ eine höhere Bedeutung zugeschrieben wird als im Hochschulalltag. Ähnlich empfindet die wissenschaftliche Mitarbeiterin die Rückmeldungen auf ihre Teilnahme am Fellowship-Programm.

„Also, meine Kollegen musste ich auf jeden Fall davon überzeugen, weil die haben, ‚wäh du hast da jetzt so einen Preis gewonnen‘, ja. Sagen wir so, wie ich vorhin schon gesagt habe, erst das Forschen, dann die Lehre ganz weit unten. Und so fühlt sich das auch im Institut so an.“ (WMA, Z. 679–682)

„Von ihr [Geschäftsführerin der Fakultät] kam, ‚wow, das ist total toll und freu dich doch‘. Genauso wie vom ZHD. ... Ja, und dann hört es auch schon auf. Also, bei meinen Kollegen so wieso nicht.“ (WMA, Z. 254–260)

Von denjenigen Akteur*innen, die einen entsprechenden Kulturwandel an der Hochschule vorantreiben und unterstützen, wie die Geschäftsführerin der Fakultät oder die Leiterin des hochschuldidaktischen Zentrums, erhält die wissenschaftliche Mitarbeiterin Aufmerksamkeit, Anerkennung und Wertschätzung. Im Arbeitsalltag ihres direkten Arbeitsumfeldes ist dieser Kulturwandel dagegen (noch) nicht spürbar, was an den verständnislosen Reaktionen der Kolleg*innen deutlich wird.

In der Außendarstellung der Hochschule wird auf das Fellowship zwar aufmerksam gemacht, die Öffentlichkeitsarbeit an der Universität drückt nach Ansicht der wissenschaftlichen Mitarbeiterin jedoch keine Wertschätzung für Lehre aus, sondern dient ausschließlich PR-Zwecken.

„Ja, es stand auf der Internetseite. Wir haben so ne Homepage, wo ganz vorne so aktuelle Sachen standen. Da stand es drinne. (...) Wir haben hier die [Name der Zeitung] Zeitung, da stand es drinne. (...) So, und dann stand es noch im Jahresbericht der TU drinne. Es wird schon sichtbar gemacht, ne. Man will schon zeigen, ‚guckt mal, wir haben was‘.“ (WMA, Z. 270–275)

Sie geht davon aus, dass das Lehrprojekt wenig innerhalb der Universität bewirkt hat: „Ich glaube, ganz, ganz wenig, weil es nicht öffentlich/andere sehen nicht, was da passiert ist. (Z. 625–626). Das Innovationsprojekt wird insofern nach außen sichtbar gemacht, erfährt aber innerhalb der Hochschule keine Aufmerksamkeit im Sinne eines lehrbezogenen Austauschs oder Diskursraums.

Interessanterweise erhält die wissenschaftliche Mitarbeiterin auch vom Professor wenig Anerkennung für das Innovationsprojekt, obwohl er das Projekt initiiert und eng begleitet hat.

„Bin ich mir gar nicht sicher, ob ich ihn wirklich überzeugt habe. (lacht) (...) Weil man immer so das Gefühl hat, es wird so abgetan. (...) Ich weiß halt nicht wirklich, wie er dazu steht. Also, die Chefs werden das einem auch nicht zeigen. Also, er findet das natürlich toll, dass man das anders macht. Dass man probiert, Dinge anders zu machen, aber ob ich ihn da jetzt überzeugt habe, keine Ahnung.“ (WMA, Z. 706–717)

Eine grundsätzliche Wertschätzung für ihr Engagement, Lehre zu innovieren, unterstellt sie zwar, eine Lobkultur scheint am Institut der wissenschaftlichen Mitarbeiterin aber nicht ausgeprägt zu sein.

In der Technischen Hochschule gibt es wenig Resonanz für die Lehre. Ein Engagement in der Lehre wird **weder wertgeschätzt noch anerkannt**. Öffentlichkeitsarbeit für das innovative Lehrprojekt dient nach Einschätzung des Fellows lediglich PR-Zwecken nach außen. Ein Interesse innerhalb der Organisation wird jedoch nicht erkennbar.

Dialog zur Hochschullehre – „Lehre gut und rede darüber“

Lehre ist an der Technischen Universität weniger Gegenstand inhaltlicher Debatten und Austauschformate als vielmehr „Formalismus“ in unterschiedlichen Gremien, beispielsweise in Studienkommissionen. Obwohl diese Gremien formal die Weiterentwicklung und das Qualitätsmanagement von Lehre und Studium zum Gegenstand haben, beschränken sie sich in der Wahrnehmung der Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik bspw. auf Re-Akkreditierungsaspekte:

„Ansonsten wird sich über Lehre in den Studienkommissionen ausgetauscht und nie weiter. Aber eh selten auf einer sehr konkreten Ebene, sondern dann geht's oft eben um ‚wie gestalten wir die nächste Re-Akkreditierung, die ansteht‘ und da stehen dann leider oft Formalismen im Vordergrund und nicht so sehr die eigentlichen Inhalte, um die es geht.“ (ZHD, Z. 714–719)

Aufgrund der wenigen Professor*innen, die im Vergleich zu anderen Universitäten an der Technischen Universität beschäftigt sind, sind alle in die Gremienarbeit eingebunden. Somit ist die Austauschdichte hoch und die Kommunikationswege sind kurz.

„Also jeder hat irgendwo eine Funktion und das ist, fast jeder hat was, bedingt durch die Anzahl der Professoren, die wir nur haben und da finden dementsprechen Austausch, auf formaler Ebene. Also dann im Fakultätsrat, im Senat.“ (Professor, Z. 642–645)

Ein Austausch über gute, neue, innovative Lehre spielt hier jedoch bisher kaum eine Rolle. Lediglich das Zentrum für Hochschuldidaktik als intermediäre Einrichtung an der Universität bemüht sich um entsprechende Interaktionsformate:

„Wir machen so alle zwei bis drei Monate eine Abendveranstaltung, die offen ist für alle Lehrenden an der TU. (...) Die heißt ‚Lehre gut und rede darüber‘, genau. Wir sind gerade dabei am Überlegen, ob wir eine Art Stammtisch einrichten, sowohl für die studentischen Tutoren, als auch für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am ZP, also am Zertifikatsprogramm, die gerade teilnehmen oder teilgenommen haben.“ (ZHD, Z. 689–700)

„Wir hatten letztes Jahr das erste Mal einen Tag der Lehre, der universitätsweit stattgefunden hat und von uns organisiert wurde, den wir jetzt verstetigen, der im nächsten Jahr wieder stattfinden wird.“ (ZHD, Z. 128–131)

„Ansonsten gab es lange Zeit, die sogenannte Lehrpause. Das war ein Treffen in der Mittagspause in der Mensa, wo man einfach vorbeikommen konnte. Von uns wurde da immer eingeladen. Das haben wir vor kurzem eingestellt, weil wir nicht genug Zulauf hatten und sind gerade dabei, uns zu überlegen, ob wir das noch mal etwas formeller tatsächlich gestalten, indem wir auch kleine thematische Inputs anbieten.“ (ZHD, Z. 706–711)

In welchem Ausmaß diese Formate angenommen werden, wird nur ansatzweise deutlich. Die wissenschaftliche Mitarbeiterin, die am Zertifizierungsprogramm für Lehrende des ZHD teilnimmt, schätzt jedoch den Austausch unter den Teilnehmenden sehr:

„Das ist das ZHD. Und bei mir ist es halt das Zertifizierungsprogramm. Wir sind 14 Mann aus unterschiedlichen Richtungen. (...) Das ist sehr schön, weil dieses ZHP ist wie so eine eingeschworene Truppe. ... Und das ist sehr angenehm, wenn man da wirklich jemanden hat, mit dem man seine Probleme befragen kann.“ (WMA, Z. 872–882)

Für diejenigen also, die sich in der Technischen Universität für Lehre engagieren, bieten die Austauschformate des hochschuldidaktischen Zentrums eine wichtige Plattform, um sich zu vernetzen und bei lehrbezogenen Frage- und Problemstellungen zu beraten und unterstützen. Die Initiative für lehrbezogene Diskurse wird jedoch offenbar vorwiegend vom hochschuldidaktischen Zentrum an die Lehrenden herangetragen – eigene Austausch- und Diskursinitiative von den Lehrenden selbst werden in den Interviews nicht sichtbar.

Vom Zentrum für Hochschuldidaktik werden zahlreiche Plattformen zum Austausch über Lehre initiiert, die nur teilweise angenommen werden. Lehrthemen sind zwar Gegenstand der Gremienarbeit, in die die Professorenschaft involviert ist, jedoch wird Lehre hier eher verwaltet als innoviert. Eigeninitiativen der Lehrenden, einen lehrbezogenen Diskurs anzuregen, sind nicht feststellbar. Die vom ZHD initiierten Austauschformate bieten allerdings denjenigen eine wichtige Unterstützung, die sich für Lehre engagieren.

Innovationsbereitschaft – „Jeder wird seinen Stiefel so weiter machen“

Die Technische Hochschule schätzt der Professor grundsätzlich als offen für Innovationen ein.

„Oh, eigentlich hoch. Man ist hier für alles offen. Wenn man was machen will, geht es. (...) Man muss ein paar Mitstreiter haben. Da ist unser Präsidium offen für oder natürlich die Studienkommission. Erst die Studienkommission, dann die Fakultät. Man muss halt immer schauen, wer halt für das zuständig ist. So und wenn jemand was Neues ausprobieren will, kann er machen. Das geht.“ (Professor, Z. 763–769)

Um Veränderungen zu realisieren, würden „Mitstreiter“ benötigt, die die Innovation befürworten. Die entsprechenden Entscheidungsträger*innen müssten in der richtigen Reihenfolge involviert werden, seien dafür aber offen. Eine hohe Bedeutung formaler Strukturen und (Ver-)Regelungen klingt an, die bei der wissenschaftlichen Mitarbeiterin noch deutlicher artikuliert wird.

„Es geht alles nach Plan, so wie es sich gehört. Es hat alles irgendwie gesetzliche Grundlagen, ne. So wie es funktioniert. Es wird auch genau dieser Weg gegangen. ... Man kann keine Schlupflöcher finden und sagen, ‚wir machen jetzt die Lehrveranstaltung mal so nebenbei. Es ist alles fest, ne. Und fest ist fest. Wie in jeder anderen Universität. Und ich glaube auch, jeder, der an einer Uni so eine Lehrveranstaltung einbringen will, wird auf die gleichen Probleme stoßen, wie ich halt.“ (WMA, Z. 454–461)

Starre Vorgaben und Abläufe lassen wenig Flexibilität in der Lehrplanung zu und schränken damit die Innovationsbereitschaft der Organisation in der Lehre ein. Diese mangelnde Anpassungsfähigkeit für Innovationen führt die wissenschaftliche Mitarbeiterin auf gesetzliche Vorgaben zurück, die nicht näher expliziert werden. Neben diesen äußeren Einschränkungen klingt im Zitat aber auch eine enge Regelauslegung und -überwachung durch die Organisation an, die wenig Spielräume bietet. Sie beschreibt die daraus resultierenden Probleme so:

„Na, diese Probleme, dass man halt nicht einfach sagen kann, ‚wir machen jetzt eine neue Lehrveranstaltung. Es gibt dafür 18 Credit Points. Wir ziehen einfach über drei Semester‘. Das wäre super. Und das funktioniert halt nicht. Es ist fest.“ (WMA, Z. 465–468)

Widerstand bei der Einführung von Innovationen erfährt die wissenschaftliche Mitarbeiterin aber darüber hinaus bei ihren direkten Kolleg*innen aus dem Institut.

„Ich versuche meine Kollegen zu belatschern. (lacht) ‚Ihr könnt das ja mal so und so machen. Ja, mein Gott, dann mach doch ein World Café. Mach doch so was, ne in die Richtung. Versuch doch einfach, dass die Studierenden sich das untereinander beibringen. Zwei, drei arbeiten es aus und dann erklären sie das so Gruppen-Puzzle mäßig den anderen‘. So. Das ist schwierig mit meinen Kollegen. ‚Oh ne, dann muss ich alles umstellen. Dann muss ich mich erst mal selber, damit auseinandersetzen‘. ... Da ist die Schwelle einfach zu groß.“ (WMA, Z. 613–619)

Neue Methoden auszuprobieren, erzeugt Aufwand und die wissenschaftliche Mitarbeiterin stößt hier mit ihren Innovationsideen eher auf Widerstände, die sie auch an anderer Stelle beobachtet.

„Die [das Zentrum für Hochschuldidaktik] versuchen halt auch, die Lehrenden ein bisschen umzupolen. (...) Das geht aber leider nicht in alle Köpfe rein. Das merkt man halt, dass die sagen, ‚ach so einen Quatsch brauchen wir nicht. Warum sollen die [Studierenden] denn selber was machen. Ich kann mich auch vorne hinstellen, das geht dann schon irgendwie in die Köpfe rein‘. ... Also, das ZHD macht unheimlich gute Arbeit. Aber dass sich jetzt was ändert... Fällt einem jetzt schwer, irgendwie eine Veränderung festzustellen.“ (WMA, Z. 481–489)

Ein Wandel der Lehrkultur wird zwar vom hochschuldidaktischen Zentrum angestrebt und vom Präsidium unterstützt, ist aber im Lehralltag bisher nicht angekommen. Im Interview hält die wissenschaftliche Mitarbeiterin fest: „Jeder wird seinen Stiefel so weiter machen, wie es zurzeit jetzt läuft. Ich hätte gerne mehr überzeugt, ne“ (WMA, Z. 696–697).

Auch die Leiterin des hochschuldidaktischen Zentrums empfindet die Innovationsfreudigkeit in der Lehre insgesamt eher als „eingeschränkt“ (ZHD, Z. 459–460):

„Aber ich glaube, dass die Universität unglaublich viel Potential hat und (...) weil die TU klein ist und sich die Leute gut kennen, auch wiederum ganz viel, ganz schnell passieren kann. Also ich sehe das nicht als hoffnungslosen Fall. Ich sehe einfach nur relativ viele Baustellen, die es zu bearbeiten gilt.“ (ZHD, Z. 837–843)

Die Größe und informelle Kommunikationsdichte der Technischen Universität wird also von der Leiterin des hochschuldidaktischen Zentrums einerseits als Fallstrick der Professionalisierung, andererseits aber auch als Chance für einen schnellen Wandel begriffen. Dass das Innovationsklima vom Professor als etwas offener charakterisiert wird als von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin, mag auch mit den hierarchischen Strukturen zu tun haben, in denen offenbar Professor*innen größere Handlungsspielräume zur Durchsetzung ihrer Innovationsideen zur Verfügung stehen (Kap. 2.3.1).

Eine grundsätzliche **Offenheit für Innovationen** wird der Technischen Hochschule von den am Projekt beteiligten Akteur*innen zugetraut. Die geringe Größe und hohe Kommunikationsdichte bieten günstige Voraussetzungen für einen schnellen organisationalen Wandel. Im Hinblick auf einen Wandel der Lehrkultur haben diesbezügliche Bemühungen des hochschuldidaktischen Zentrums bisher aber noch **wenig Wirkung** entfalten können. Innovationen benötigen in der Technischen Universität eine breite Unterstützung auf der Führungsebene. Verregelte Strukturen und ein geringer Stellenwert von Lehre in der Organisation bieten wenig Spielraum und Bedarf für eine breitere Auseinandersetzung mit Innovationen in der Lehre.

Unterstützung und Maßnahmen für innovative Lehre – „So was gibt es in der Lehre eigentlich nicht“

Lehrinnovationen sind auf finanzielle, personelle und zeitliche Ressourcen angewiesen, die an der TU aber vorwiegend in Forschung und nicht in Lehre investiert werden:

„Im Forschungsbereich ist sie da ganz massiv dazu bereit. (...) Im Lehrbereich ist die Bereitschaft relativ hoch, wenn es um Technologieunterstützung geht. Passt einfach auch zum Profil der Universität. Aber wenn's darum geht, Innovationen im didaktischen Bereich anzustoßen, wie z. B. mehr Betreuung benötigen und dann auch mehr Personal für diese Betreuung, tut sich die Uni unglaublich schwer. Das ist mit einer der Gründe, warum am ZHD bis heute niemand entfristet angestellt ist“ (ZHD, Z. 375–383)

Für Lehre und Studium stehen wenig Mittel bereit, selbst intermediäre Einrichtungen wie das Zentrum für Hochschuldidaktik sind nicht auf Dauer gestellt:

„Ja, Ende 2020 laufen hier alle Verträge aus. (5 sek.) Da tut sich die TU schon schwer diese Innovation auch einfach weiterzuführen und zu sagen, ‚das ist etwas, was wir auf jeden Fall brauchen‘. (...) Da muss bald was passieren. Und es wird schon noch ein bisschen immer drauf gewartet, ob nicht doch noch ein weiteres Bundesprogramm kommt.“ (ZHD, Z. 431–443)

Maßnahmen und Einrichtungen zur Qualitätsverbesserung der Lehre, wie das hochschuldidaktische Zentrum, werden durch temporäre Projektmittel, beispielsweise aus dem Qualitätspakt Lehre, finanziert. Um in der Lehre nicht auf Drittmittel angewie-

sen zu sein und eine Sicherung guter Lehre gewährleisten zu können, wurde ein Finanzierungsmodell in der Fakultät des Professors erprobt:

„Wir hatten jetzt bis vor kurzem eine Art Ansparmodell, wo halt jeder Hochschullehrer einen Beitrag hat. Wir haben als Bank fungiert. Und dann konnte man Anträge stellen, auch entsprechend für gute Lehre ... und die haben wir dann notleidenden Kollegen z. B. mal zur Verfügung gestellt.“ (Professor, Z. 787–792)

„Und haben dort halt Mitarbeiter für ein Semester zur Verfügung gestellt, noch zwei 50 % Stellen, die Gelder dort entsprechend hingegeben. (...) Aber das sind so Dinge, die man halt intern irgendwo regelt. Wo es uns das Modell verboten worden. Ja. ‚Geld horten wäre nicht möglich in einer Fakultät‘. Das hätte wiederum was damit zu tun, weil das Ministerium nämlich schaut auf die Konten und sagt, ‚ihr habt ja noch so viel Geld‘.“ (Professor, Z. 798–804)

Es werden Versuche sichtbar, um die Qualität von Lehre und die Betreuung im Studium jenseits von Grundmitteln zu verbessern. Eine Umschichtung eigener Mittel stellt jedoch nur eine kurzfristige Entlastung dar, die auch unterbunden wird. Aus diesem Grund stellt das Zentrum für Hochschuldidaktik neue Überlegungen an:

„Wir haben drüber nachgedacht, lehrbezogene Mittel einzurichten, die man beantragen kann, wenn man z. B. auf hochschuldidaktische Tagungen fahren möchte, um sich dort auch weiterzubilden“ (ZHD, Z. 616–618).

Wie der Interviewausschnitt zeigt, werden weitere dauerhafte Fördermöglichkeiten gesucht, um eine Weiterentwicklung der Lehre an der Technischen Universität anzustoßen und perspektivisch abzusichern. Grundsätzlich ist jedoch nur eine erhöhte Grundfinanzierung an Hochschulen ein Ausweg, um die Rahmenbedingungen für Lehre und Studium zu stabilisieren bzw. zu verbessern.

Eine weitere wichtige Ressource, um Innovationen in der Lehre zu planen und durchzuführen, ist der Faktor „Zeit“. Die Interviewausschnitte verdeutlichen, dass innovative Lehrformate mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden sind. Es existiert in der Regel bereits Lehrmaterial für Veranstaltungen im Vorlesungs-Format, auf das ohne größere Aufwände zurückgegriffen werden kann. Veränderungen in der Didaktik der Veranstaltungen stellen insofern schon in sich einen Mehraufwand in der Planung dar – unabhängig davon, ob auch die avisierten Innovationen selbst zeitintensive Aktivitäten z. B. in Form von Betreuungs- oder Beratungsaktivitäten vorsehen.

„Es macht Arbeit. Die Vorbereitung ist natürlich viel intensiver, als wenn ich nur ne Vorlesung halte. Ja?“ (Professor, Z. 354–356)

„Der Tag hat einfach nur 24 Stunden. Das heißt, dann kann man nicht noch mal überlegen, dass ich noch mal die Folien neugestalte oder dies noch mal anders mache, sondern dann nimmt man, wenn man keine Zeit hat, das normale Paket und fertig.“ (Professor, Z. 698–701)

„Man hat einfach keine Zeit für die Lehre, weil man ja doch von Drittmittelprojekten lebt und da bleibt einfach keine Zeit.“ (WMA, Z. 619–621)

„Und das wollte ich meinem einen Kollegen nahelegen, weil er so ein schwieriges Thema hat, aber/,Oh ne, dann müssen wir ja alles umstellen. Ne'. Ja, verständlich. Die Zeit ist einfach nicht da für die Lehre, um zu sagen, da setzt jetzt mal vier Mann ran und die stellen die ganze Veranstaltung um. Basteln und nächstes Semester machst du es. Es bleibt keine Zeit und wenig Geld dafür.“ (WMA, Z. 604–609)

Die zeitlichen Ressourcen sind angesichts von Forschungsaktivitäten, Qualifikationsprojekten, Gremientätigkeiten etc. knapp. Forschung wird zulasten von Lehre betrieben. Auch für die Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung beobachtet die Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik zeitliche Engpässe (ZHD, 86–91).

Um mehr zeitliche Freiräume für Lehre und deren innovative Formate zu erhalten, sind weitere Planungen angedacht. Nach Ansicht der Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik muss ein Engagement in der Lehre nicht nur unterstützt werden, sondern sich auch für Lehrende lohnen:

„Wir denken über lehrfreie Semester nach, um Lehrenden die Gelegenheit zu geben intensiv an Lehrveranstaltungen zu arbeiten. Wir denken natürlich auch über entsprechende Besoldungsmodelle nach, wenn Lehre mit Engagement betrieben wird. Ist immer die Frage, wie misst man das?“ (ZHD, Z. 603–607)

Um Lehre zu stärken, existieren also vonseiten des hochschuldidaktischen Zentrums grundsätzliche Überlegungen zu möglichen Maßnahmen, die jedoch bisher nicht umgesetzt sind und bereits mit spezifischen Problemlagen („Messung“ von Lehrengagement) markiert werden.

Neben den zeitlichen und finanziellen Ressourcen-Problemen in der Lehre stellt auch die hochschulische Personal- und Verwaltungsstruktur eine Herausforderung für Lehrinnovationen dar. Die Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik stellt die Abhängigkeit ihrer Organisationseinheit vom Vizepräsidenten dar:

„Universitäten sind nun mal sehr hierarchisch organisiert und wenn unser direkter Vorgesetzter, der Vizepräsident, keine Lust hat uns einzubinden, dann passiert da auch nicht so viel. Das ist jetzt gerade absolut nicht der Fall. Der ist ganz aktiv dabei uns mit einzubeziehen, gerade auch in strategische Prozesse und ich glaube auch, dass das der Weg ist und tatsächlich langfristig einen Kulturwandel zu verwirklichen.“ (ZHD, Z 169–176)

Vom aktuellen Vizepräsidenten für Studium und Lehre erfährt sie zwar viel Unterstützung, die personale Besetzung ist jedoch angesichts der akademischen Selbstverwaltung nicht auf Dauer gestellt: „Wie gesagt, unser Vizepräsident ist da sehr engagiert und großartig dabei. Aber auch der ist auf ne ganz kurze Zeit im Grunde nur im Amt“ (ZHD, Z. 413–415).

Neben der zeitlich befristeten Übernahme unterschiedlicher Ämter im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung sind auch die zeitlich befristeten Arbeitsverträge

im akademischen Mittelbau ein Problem für einen lehr-lernkulturellen Wandel in der Hochschule.

„Ich bin total glücklich, dass so viele wissenschaftliche Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter unser Angebot wahrnehmen, aber das hat der Universitätsbetrieb einfach so an sich, das sind Personen, die gehen irgendwann wieder. In aller, aller Regel.“ (ZHD, Z. 134–137)

„Nehmen das Wissen mit, genau, was wir hier mit ihnen aufgebaut haben, was sie hier entwickelt haben mit. Hoffentlich an andere Stellen, wo sie es gut einschätzen können, sowohl in der Industrie als auch hoffentlich an anderen Hochschulen/Universitäten. Aber letztendlich die Menschen, die wir erreichen müssten, sind die Professorinnen und Professoren und da hakt's ganz gewaltig.“ (ZHD, Z. 141–145)

Die Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik problematisiert, dass sich ausschließlich der wissenschaftliche Nachwuchs für Weiterbildungen in der Lehre interessiert und an entsprechenden Maßnahmen teilnimmt. Dies wirkt sich ungünstig auf einen Kulturwandel aus, da der akademische Mittelbau aufgrund befristeter Verträge keine langfristige Bindung an die Universität hat. Ein Wandel einer Lehrkultur müsste eher auf professoraler Ebene ansetzen. Jedoch sind bisherige Versuche gescheitert, Angebote zur Weiterentwicklung einer Lehrkompetenz für Professorinnen und Professoren zu entwickeln. Daher strebt das hochschuldidaktische Zentrum eine systematische Qualifizierung aller Status- und Qualifikationsebenen an, um die dortige Lehre zu professionalisieren. Jedoch finden diese Angebote auf professoraler Ebene keine Akzeptanz.

„Die nehmen unser strukturiertes Angebot so gut wie gar nicht wahr. In einzelnen Workshops erscheinen sie so gut wie gar nicht. Das Zertifikatsprogramm ist nur für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Da haben wir kein eigenes Programm für Professorinnen und Professoren, einfach weil wir schlichtweg keine Nachfrage haben. Hätten wir die, könnten wir das durchaus aufbauen.“ (ZHD, Z. 151–158)

„Es gab schon diverse Versuche auch eigene Formate für Professorinnen und Professoren einzurichten. Die sind alle nicht erfolgreich gewesen und wieder eingeschlafen. Was wir machen, ist, dass wir alle neu berufenden Professorinnen und Professoren ansprechen, persönlich ansprechen. Und zu einem Kennenlernen im Grunde genommen einladen. Das funktioniert ganz gut, insbesondere bei den Tenure Professorinnen und Professoren. Was immerhin ein Anfang ist.“ (ZHD, Z. 700–706)

Aus diesem Grund setzt die Leiterin des hochschuldidaktischen Zentrums ihre Hoffnungen in den wissenschaftlichen Nachwuchs, der über kurz oder lang den veränderten Stellenwert von Lehre in die generelle Hochschullandschaft tragen wird. Es wird deutlich, dass die Leiterin ihre Ziele für einen erhöhten Stellenwert von Lehre nicht ausschließlich auf die Technische Universität reduziert. Ihr Anliegen ist es, Lehre als Arbeitsschwerpunkt insgesamt in der Hochschullandschaft weiterzuentwickeln:

„Viele der Menschen, die wir hier ausbilden, gehen an andere Universitäten, an andere Forschungseinrichtungen und genauso bekommen wir auch immer wieder Leute, die

dann irgendwo vielleicht als Juniorprofessoren, wenn sie hier anfangen, schon ein, eine hochschuldidaktische Qualifizierung durchlaufen haben. (ZHD, Z. 177–181)

„Ich denke, die wirklichen Effekte wird man in fünf bis zehn Jahren sehen, wenn die Leute, die wir jetzt ausbilden, auf Karrierestufen kommen, wo sie tatsächlich ganz entscheidend und fundamental was bewegen können.“ (ZHD, Z. 184–186)

Die Weiterbildungen und Maßnahmen an der Technischen Universität tragen zur individuellen Professionalitätsentwicklung der Lehrenden bei. Das entsprechend qualifizierte Personal, das perspektivisch an andere Universitäten berufen wird, verfügt dann über genügend Macht und Status, um einen Wandel der Lehr-Lern-Kultur anzustoßen.

Trotz einer „größere[n] Wertschätzung für unser Angebot und eine größere Bereitschaft auch Zeit und Energie zu investieren in Lehrthemen“ (ZHD, Z. 103–104) ist die Beteiligung an hochschuldidaktischen Austausch-, Beratungs- und Weiterbildungsformaten des ZHD begrenzt und erreicht insbesondere die Statusgruppe der Professor*innen kaum.

Unterstützung für gute Lehre in Form von finanziellen und zeitlichen Ressourcen fehlt. Fakultätsseitige Impulse, durch ein Ansparmodell finanzielle Ressourcen für die Lehre aus Grundmitteln aufzubauen, wurden blockiert. Unterstützungsangebote gehen in erster Linie vom hochschuldidaktischen Zentrum in Form von Austausch-, Beratungs- und Weiterbildungsformaten aus, werden aber – insbesondere von den Professor*innen – kaum in Anspruch genommen. Die mit solchen Formaten möglicherweise verbundenen Qualitäts- und Professionalisierungseffekte sind damit an den akademischen Mittelbau gebunden, der durch befristete Arbeitsverhältnisse der Technischen Universität nicht langfristig zur Verfügung steht. Ein Kulturwandel in der Lehre, wie er von der Leiterin des ZHD angestrebt wird, ist damit weniger innerhalb der eigenen Organisation herzustellen, sondern ist eher als größerer Wandel in der gesamten Hochschullandschaft zu denken, der u. a. an einen Generationenwechsel geknüpft ist.

2.3.4 Zusammenfassung Fall B

Im Hinblick auf die Verstetigung des Lehrprojekts in der Organisation ergeben sich im Fall B folgende Verstetigungspotenziale:

Akteursbezogene Verstetigungspotenziale

- Ungünstige (Macht)Position der wissenschaftlichen Mitarbeiterin als Berufsanfängerin/Quereinsteigerin im Feld und durch bisweilen sehr prekäre Beschäftigung, was durch den Professor als Machtpromotor in der Organisation aufgefangen wird.
- Ungesicherte, eher kurzfristige organisationale Zugehörigkeit der wissenschaftlichen Mitarbeiterin durch befristete Arbeitsverträge und unsichere Anschluss-

optionen, was durch den Professor als Ideengeber des Innovationsprojekts mit dauerhafterer Organisationsbindung abgesichert wird.

- Hoher Professionalisierungsbedarf der wissenschaftlichen Mitarbeiterin als Quereinsteigerin und Berufsanfängerin in der Hochschullehre, dem sie durch Inanspruchnahme von Beratungs- und Weiterbildungsangeboten des hochschuldidaktischen Zentrums begegnet.

Projektbezogene Verstetigungspotenziale:

- Es existiert eine Vorgängeridee, auf der aufgebaut werden kann, jedoch noch kein vorangegangenes Innovationsprojekt.
- Unterschiedliche, möglicherweise verstetigungsrelevante Akteur*innen sind bereits am Projektantrag beteiligt, insbesondere der vorgesetzte Professor und die Geschäftsführerin der Fakultät.
- Die Leiterin des hochschuldidaktischen Zentrums ist eine wichtige Akteurin im Hinblick auf eine innerorganisationale Unterstützung des Innovationsprojekts.
- Die Delegation des Innovationsprojekts vom Professor an die wissenschaftliche Mitarbeiterin erzeugt angesichts der Personengebundenheit von Innovationen Aufwände und Zuständigkeitsdiffusion.

Organisationsbezogene Verstetigungspotenziale:

- Die geringe Größe der Universität und des Standorts gehen mit einer hohen Kommunikationsdichte einher. Austausch – auch über Lehrinnovationen – und organisationaler Wandel sind so prinzipiell leicht herzustellen.
- Als kleine, aber wachsende Hochschule ist die Technische Universität dabei, sich im verschärften Wettbewerb in der Hochschullandschaft zu behaupten. Dabei weist sie eine deutliche Forschungsorientierung auf.
- Der Stellenwert von Lehre ist an der Technischen Universität gering, die Asymmetrie zwischen Forschung und Lehre besonders ausgeprägt. Lehre wird weder anerkannt noch wertgeschätzt.
- Vom Zentrum für Hochschuldidaktik gehen zahlreiche Impulse für die Stärkung von Lehre als Kernaufgabe der Universität aus: Plattformen und Formate für den Austausch, Beteiligung an Berufungsverfahren, Beratungs- und Weiterbildungsangebote. Die Angebote werden jedoch nur in geringem Umfang angenommen, insbesondere die Statusgruppe der Professor*innen wird nicht erreicht.
- Das hochschuldidaktische Zentrum wird vom aktuellen Präsidium in seinen Bemühungen unterstützt und aktiv beteiligt.
- Eigeninitiativen von den Lehrenden selbst, einen lehrbezogenen Diskurs anzuregen, sind nicht feststellbar.
- Eine grundsätzliche Offenheit für Innovationen wird der Technischen Hochschule zugeschrieben. Verregelte Strukturen und ein geringer Stellenwert von

Lehre in der Organisation bieten jedoch wenig Spielraum und Bedarf für eine breitere Auseinandersetzung mit Innovationen in der Lehre.

- Unterstützung für gute Lehre in Form von finanziellen und zeitlichen Ressourcen fehlt.

Im Fall B steht zum Interviewzeitpunkt bereits fest, dass das Projekt innerhalb der Hochschule nicht erneut angeboten wird. In diesem Sinne ist die Verstetigung des Projektes an der Technischen Universität nicht gelungen. Der Professor als ursprünglicher Innovations-Initiator hat die Innovationsidee allerdings bereits in eine neue Studiengangentwicklung hineingetragen, sodass eine Implementierung in ähnlicher Form aussichtsreich erscheint.

2.4 Fall C (C1 und C2): Reibungslose Verstetigung und Ausweitung

Bei dem dritten (C1) und vierten Fall (C2) unserer qualitativen Teilstudie handelt es sich um zwei unterschiedliche Innovationsprojekte an derselben Fachhochschule, die zu unterschiedlichen Zeiten im Fellowship-Programm gefördert wurden.

Die Hochschule für angewandte Wissenschaft wurde Mitte der 1960er-Jahre gegründet und bietet mehr als 4.500 Studierenden die Möglichkeit, einen der über 30 Studiengänge im Bachelor und/oder Master aufzunehmen. Vier Fakultäten decken dabei die Bereiche Technik, Medien und Wirtschaft ab, in denen sowohl Forschung als auch Lehre betrieben wird (Website der Hochschule). In ihrem Leitbild versteht sich die Hochschule als leistungsfähige Bildungseinrichtung, die die Innovationsfähigkeit der regionalen Wirtschaft stärkt. Ihren Bildungsauftrag sieht sie in der Förderung ihrer Studierenden, um ihnen eine erfolgreiche Karriere in der beruflichen Praxis zu ermöglichen (Rechenschaftsbericht 2015/2016, S. 7 f.).

Besonders die sogenannten MINT-Fächer nehmen mit ihren projektorientierten Laboren einen hohen Stellenwert in der Hochschule ein. Dabei werden die Institute durch ortsansässige Firmen und Unternehmen als Kooperationspartner der Hochschule unterstützt, mit denen ein regelmäßiger Austausch zu Themen aus der Praxis gepflegt wird. Die Entwicklung der Studiengänge ist deshalb stark auf die Bedarfe der regionalen Wirtschaft ausgerichtet. Aus diesen Kooperationen entstehen einerseits für die Studierenden zahlreiche Möglichkeiten, Praktika, Abschlussarbeiten oder den späteren Berufseinstieg zu planen. Andererseits haben sich daraus Stiftungsprofessuren ergeben, die von Unternehmen und Firmen gefördert werden (Website der Hochschule).

Zur (Weiter-)Entwicklung der Hochschule tragen drei entscheidende Organe bzw. Organisationseinheiten bei: Der Hochschulrat, der sich aus Hochschulmitgliedern und externen Personen zusammensetzt, übernimmt die Verantwortung für die Entwicklung der Hochschule und unterstützt die Schärfung des Profils, um so die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen. Das Rektorat, vertreten durch den Rektor, drei Pro-

rektoren und einen Kanzler, leiten die Hochschule. Der Senat entscheidet über Angelegenheiten in Forschung, Studium, Lehre und Weiterbildung. Ein weiteres Gremium, das Kuratorium, hat eine beratende Funktion und stellt den Dialog zwischen Wirtschaft, Hochschule und Gesellschaft her. Seine Mitglieder setzen sich aus Persönlichkeiten aus Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Verbänden zusammen (Rechenschaftsbericht 2015/2016, S. 10 ff.).

Was den Haushaltsplan der Hochschule betrifft, so konnten im Jahr 2015 über 38 Mio. Euro eingenommen werden, die die Ausgaben in derselben Höhe abdeckten. Davon entfiel der größte Anteil auf die Personalkosten, die sich auf 130 Professor*innen sowie 317 Mitarbeiter*innen verteilen. Bei den Einnahmen stellen 58 % sogenannte Zusatzfinanzierungen dar, unter denen beispielsweise Ausbauprogramme der Hochschule und Masterstudiengänge oder Raumprogramme zu verstehen sind. Durch diese auslaufenden Programme entfällt in nächster Zeit ein Großteil der bisher gesicherten Einnahmen. Dagegen haben sich die Einnahmen durch Drittmittel seit 2007 mehr als verfünffacht (Rechenschaftsbericht 2015/2016, S. 42 ff.).

2.4.1 Akteursbezogene Verstetigungspotenziale im Fall C1: Fellows als Innovationspromotor*innen

Im Folgenden wird der berufliche Werdegang der als Fellow geförderten Professorin im Innovationsprojekt C1 dargestellt. Es wird verdeutlicht, welche Professionalitätsentwicklung sie im Laufe ihrer Biografie durchlaufen hat. In diesem Zusammenhang drückt sich ihr persönliches Lehrverständnis aus, welches sich ebenfalls im Verlauf ihrer wissenschaftlichen bzw. lehrenden Tätigkeiten entwickelt hat.

Beruflicher Werdegang: Erfahrungen mit Hochschullehre und innerorganisationale Positionen

Der berufliche Werdegang der Professorin vollzieht sich von Beginn an in der Hochschule: Nach dem Studium an der Fachhochschule entwickelt sich bei ihr früh der Wunsch, wieder an diese Einrichtung zurückzukehren. Um den Wunsch als Hochschullehrerin verwirklichen zu können, wählt sie den direkten Weg über die Promotion, um eine wissenschaftliche Laufbahn zu beschreiten:

„Ich habe schon immer an diese Hochschule gewollt, weil ich selber mal hier studiert habe sogar (lacht). Und einen etwas mühseligeren Weg habe, weil ich ja, sag ich mal, oder gehabt habe, weil ich ja noch einen Diplomabschluss noch hatte und es damals zumindest nicht so üblich war, dass man mit einem Diplomabschluss von der FH gleich promoviert hat. Und ja, irgendwo war das immer mein Wunsch, vielleicht wieder zurückzukommen. Und es hat halt eben tatsächlich geklappt.“ (Professorin, Z. 32–38)

Die Rückkehr an die Fachhochschule verwirklichte sich 2010 für sie; die angetretene Professur erfüllt jedoch zunächst nicht ihre Erwartungen:

„Also ich bin jetzt seit 2010 an dieser Hochschule. Ich war zunächst an der Fakultät [Name der Fakultät] und hatte dort die Professur für [Name der Professur]. Hab jedoch gemerkt, dass die Wirtschaftsingenieure, sag ich mal, etwas weiter weg sind von dem insbesondere

praktischen Aspekt und für meine Vorhaben, Forschungen wie als auch Lehre, ich da relativ wenig Klientel bekommen habe, sozusagen.“ (Professorin, Z. 22–27).

Aufgrund ihrer Professur an der eher betriebswirtschaftlich ausgerichteten Fakultät entfernte sich die Professorin zunächst von ihrem technischen Arbeitsgebiet. Ihr Anspruch nach einem „praktischen Aspekt“ in Forschung und Lehre erfüllte sich nicht.

Es gelang ihr jedoch, aus dieser Position heraus auf eine Professur an ihrem ursprünglichen Fachbereich berufen zu werden – eine Gelegenheit, die sie antizipiert hatte.

„Und habe dann die Chance wahrgenommen als, vor zwei Jahren bzw. drei Jahren hier eine Professur an der Fakultät [Name der Fakultät] ausgeschrieben wurde. Das ist auch das, wo ich ursprünglich herkomme letztendlich und wo ich, ja, ich kann's zugeben, auch drauf spekuliert hatte, dass sich da so eine Möglichkeit ergibt.“ (Professorin, Z. 27–31)

Zum Zeitpunkt des Interviews hat die Professorin seit Kurzem auch die Rolle der Studiendekanin inne. Dadurch ist sie auf Fakultätsebene mit Fragen von Studium und Lehre betraut und fungiert als Ansprechpartnerin für die Belange der Studierenden. Sie steht in Kontakt mit Studierenden, Hochschulleitung und den Mitgliedern der Fakultät bzw. den Lehrenden, um sich über die Leistungen zu Studium und Lehre auszutauschen.

„Also seit 2014 bin ich jetzt eben hier an der Fakultät [Name der Fakultät] und eben dort die Professur [Name der Professur]. Und bin zusätzlich noch jetzt seit Anfang dieses Jahres Studiendekanin für drei Studiengänge.“ (Professorin, Z. 38–41)

Die Qualität und Verbesserung von Lehre ist für die Professorin somit nicht nur als Hochschullehrerin, sondern auch als Studiendekanin ein zentrales Anliegen.

Im Hinblick auf die Verstetigung ihres Lehrprojekts verfügt die Professorin angesichts ihres Status als Hochschullehrerin und Studiendekanin über eine günstige **(Macht)-Position**. Das Wissenschaftssystem ist ihr vertraut, da sie sich direkt im Anschluss an ihr Studium für eine Promotion mit klarer Ausrichtung auf eine **wissenschaftliche Laufbahn** entschieden hat. Gleichwohl handelt es sich für das Berufsziel der FH-Professur um einen ungewöhnlicheren und „mühseligeren“ Weg, den sie – ebenso wie eine erste Professur an einem anderen Fachbereich – für eine Tätigkeit an ihrem Studienort in Kauf nimmt. Es zeigt sich eine hohe organisationale Identifikation.

Lehrbezogene Orientierungen

Hochschullehre erfährt die Interviewpartnerin schon im Studium als bedeutsam, was sie darauf zurückführt, dass sie „selbst nie ein Mensch war, dem alles zugeflogen ist“ (s. u.). Ihr Blick auf Hochschullehre hat sich in dieser Hinsicht seit damals nicht verändert:

„Also, was heißt verändert. Es ist mir immer wichtiger geworden, um es mal so zu sagen. Also für mich war Lehre oder Lehraspekte waren für mich immer wichtig. Hängt vielleicht damit zusammen, dass ich selbst nie ein Mensch war, dem alles zugeflogen ist, ja? Ich musste immer sehr viel dafür machen, damit ich die Sachen entsprechend erfüllt habe und habe festgestellt, im Laufe meines Lebens, dass es eben ganz wichtig ist, wie Lehre vermittelt wird. Eben gerade so was wie nur frontal was zu machen, das fand ich nie, sag ich mal, gut, ja?“ (Professorin, Z. 55–61)

Ihr Lehrverständnis ist stark geprägt von den eigenen Bedürfnissen als Lernende. Frontale Lehrsituationen lehnt sie eher ab. Wichtig ist ihr jedoch eine vermittelnde Funktion von Lehre, die einen Zugang zu den Studieninhalten ermöglicht und Verstehensprozesse unterstützt.

Durch ihre Promotion an einer Universität erhält sie die Möglichkeit, Labore und Vorlesungen durchzuführen und sich in der Lehre auszuprobieren.

„Und insbesondere dann im Laufe der Zeit, dann auch in meiner Zeit als ich dann promoviert habe an der Universität in F-Stadt, da hatte ich dann auch die Verantwortung für Labore und auch ne Vorlesung damals schon. Und da war mir das immer sehr wichtig, das auch sehr anwendungsbezogen zu machen und so zu machen, dass die Leute, naja einen Zusammenhang herstellen können. Nicht nur einen Anteil, einen kleinen Anteil aus der Vorlesung wiederfinden und nicht die großen und gesamten Zusammenhänge erkennen, sondern wirklich das Große und Gesamte erkennen“ (Professorin, Z. 61–65)

Bei diesen Gelegenheiten kann sie die für sie wichtige Anwendungsorientierung im Studium umsetzen und die Studierenden unterstützen, die Veranstaltungsinhalte in größere Zusammenhänge einzuordnen. Ihr ist insofern daran gelegen, das Herstellen von Sinnbezügen zu ermöglichen. Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist dabei ein Kernanliegen und bleibt es im weiteren Verlauf ihrer beruflichen Entwicklung.

Professionalität in der Lehre bedeutet für sie, in einen kontinuierlichen Reflexionsprozess einzutreten, um den Studierenden „viel zu bieten“ und bestmöglich zu unterstützen:

„Ich mache mir auch immer wieder Gedanken, wie kann man es besser vermitteln, wie kann man die Studierenden da vielleicht unterstützen, was nicht heißen soll, dass ich den Studierenden alles hinterhertrage. Ganz im Gegenteil. Ich glaube, ich gehöre zu denen, die da auch sehr viel fordern. Aber auch versuche, sehr viel zu bieten an der Stelle.“ (Professorin, Z. 72–77)

In der (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrtätigkeit und der Beziehungsgestaltung zu den Studierenden wird ein professionelles Selbstverständnis in der Lehre erkennbar. Dazu gehört auch, sich der eigenen Lehrziele zu vergewissern und sie den Studierenden transparent zu machen.

„Ich hab' denen [Studierenden] am Anfang sehr ausführlich erklärt, um was es mir geht. Dass es mir nicht nur um die technischen Kompetenzen geht, sondern eben auch um Kompetenzen, ‚wie gebe ich mir Mühe bei den Ausarbeitungen‘ beispielsweise, ja. ‚Ich bleibe dran an einem Thema. Ich komme mit der Gruppe zurecht‘. Solche Sachen, also

auch soziale Kompetenzen oder methodische Kompetenzen, dass die einfach auch klarer werden und das will ich eben mal jetzt dann auch wirklich anfangen.“ (Professorin, Z. 205–211)

Auch in ihren Lehrzielen hat die Professorin die größeren Zusammenhänge im Blick. Eine breite Kompetenzentwicklung, die sich nicht im Erwerb fachdisziplinären Wissens erschöpft, bettet das Studium in größere Sinnzusammenhänge ein.

Für ihre Lehre nutzt sie einerseits Vorbilder, entwickelt aber auch einen eigenständigen Lehrstil:

„Wie hat ein Onkel von mir immer mal gesagt, ‚schau mit dem einen Auge, was andere machen (lacht) und mit dem anderen Auge plane deine eigene Richtung‘ (lacht). Und von daher, ja, ich hab’ natürlich geschaut, was machen andere, wie kann man’s machen.“ (Professorin, Z. 112–115)

„Mein Vorgänger war immer ein Vorbild für mich. Der hat gute Lehre schon immer gemacht, find ich.“ (Professorin, Z. 425–426)

Neben Vorbildern, die ihre Lehre prägen, wird die Lehre ebenfalls an den Erfordernissen der industriellen Praxis ausgerichtet. Zur Ermöglichung einer optimalen Berufsvorbereitung werden Fragen und Probleme aus der Industrie eingebaut und eine praxisnahe Lehre angestrebt:

„Was mir eben auch wichtig ist, da wir ja an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften sind, tatsächlich diesen industriellen Bezug herzustellen und nicht irgendwas zu vermitteln, was hinterher eben tatsächlich in der Industrie nicht gefordert ist, ja? Und da spielen viele Firmen einen Input“ (Professorin, Z. 466–469).

Um eine solche angewandte oder praxisnahe Lehre anbieten zu können, pflegt die Professorin zahlreiche Kontakte zu ortsansässigen Firmen und Unternehmen. Durch beratende Tätigkeiten konnte sie diese Vernetzung herstellen und bleibt somit auf dem neuesten Stand, was themenspezifische Bedarfe und Bedürfnisse der Praxis angeht. Diese fließen in ihre Lehrveranstaltungen ein, sodass sich auch die Studierenden mit zeitgemäßen praktischen Fragen und Problemen auseinandersetzen können.

„Ich habe da viel Kontakt zu Firmen, wo ich auch mal Beratungsgespräche selber durchführe, ja. Beratungen durchführe in Bereichen, wo ich eben selber forschungsmäßig unterwegs bin. Und wo ich eben Abschlussarbeiten betreue. Wo man da ja auch sieht, „Was passiert eigentlich in der Industrie? Was sind die Anforderungen in der Industrie an die Mitarbeiter?“, die auch wiederum bei uns in die Lehre miteinfließen müssen.“ (Professorin, Z. 469–475)

Der Anspruch nach einer engen Theorie-Praxis-Verknüpfung ist sowohl bei der Professorin als auch der Fachhochschule deutlich wahrnehmbar.

Das **professionelle Selbstverständnis** als Lehrende ist stark mit der eigenen Hochschulsozialisation verknüpft. Prägend sind im Fall der Professorin in erster Linie

eigene Studienerfahrungen. Eine **reflexive Distanz** zur eigenen Lehrpraxis wird ebenso sichtbar wie ausgeprägte **Lehriorientierungen**, die auf das Herstellen von Sinnbezügen insbesondere im Hinblick auf die spätere Berufspraxis und im Aufzeigen größerer Zusammenhänge gerichtet sind. Eine organisationale Passung mit dem anwendungsorientierten Profil der Hochschule deutet sich bereits an.

Durchsetzungsstrategien

Um Lehrinnovationen an der Hochschule umsetzen zu können, muss die Professorin die „Sachen dann selber in die Hand nehmen“ (Professorin, Z. 159). Die dafür notwendigen Handlungsspielräume an der Fachhochschule sieht sie gegeben.

Persönliche Handlungsspielräume – „Ich kann das selbst gestalten“

Ihrer Einschätzung nach verfügt die Professorin über einen „maximalen“ Handlungsspielraum für die Gestaltung ihrer Lehre:

„Maximalen, sag ich mal (lacht). Nein, also ich kann das selbst gestalten. Der Widerstand würde kommen, wenn die Lehrevaluation schlecht ausfallen würde. Dann würde natürlich schon mal beäugt werden, ‚Wie funktioniert das?‘ Warum kommt da eine schlechte Lehrevaluation zurück‘, ja.“ (Professorin, Z. 376–379)

Solange also die Lehre für die Organisation nicht auffällig wird, ist der Handlungsspielraum in der Hochschullehre groß. Jedoch macht die Professorin auf das Spannungsfeld von Forschung und Lehre aufmerksam, das auch an der Fachhochschule wirksam ist:

„Wir sind ja alle, sag ich mal, in irgendeinem Spannungsfeld, ja. Wo wir nicht alle alles gleichermaßen, glaub ich, erfüllen können. Ich hab ja vorhin schon versucht zu beschreiben, der eine ist jetzt vielleicht mehr im Bereich der Forschung aktiv und kann deshalb die Lehre vielleicht nicht im gleichen Maße bedienen, wie jetzt eben ein anderer, der sich eben im Bereich der Lehre engagiert sehr stark und dann im Bereich der Forschung vielleicht nicht so viel machen kann.“ (Professorin, Z. 531–536)

Begrenzte Zeitbudgets, die hier eher implizit angesprochen sind, erfordern eine Akzentuierung der eigenen Tätigkeit im Hinblick auf Forschung oder Lehre. Da niemand Forschung und Lehre „im gleichen Maße bedienen“ kann, ist ein Engagement dann im „Entweder-Oder“ zu denken. Forschung scheint also auch an der Fachhochschule zunehmend einen hohen Stellenwert einzunehmen. Die Interviewpartnerin hingegen setzt sich für gute, innovative Lehre ein und resümiert:

„Die Leute haben natürlich verschiedene Themen, ja? Ich bin eben gerne im Bereich der Lehre aktiv. Andere sind vielleicht eher im Bereich der Forschung aktiv. Das ist nicht immer so einfach unter einen Hut zu kriegen.“ (Professorin, Z. 351–355)

Anders als in den Fallstudien in universitären Kontexten, ist es der Professorin aber offenbar möglich, das Spannungsfeld zugunsten der Lehre auszutarieren und ihre

Forschungsaktivitäten gegenüber der Lehre zurückzustellen. Insofern stehen ihr offenbar nicht nur zur (didaktischen) Ausgestaltung der Lehre große Handlungsspielräume zur Verfügung, sondern auch bei der Priorisierung ihrer Kernaufgaben in Forschung und Lehre.

Externe Vernetzung – „Leute, die es genauso umtreibt“

Eine weitere Durchsetzungsstrategie besteht in der Vernetzung mit Peers. Es wird hervorgehoben, dass der Austausch über Qualität in der Lehre bei den Fellowship-Treffen als sehr „intensiv“ erlebt wird.

„Ja eben gerade wegen dem Austausch, weil dann so dieser intensive Austausch, wie man ihn hier im Rahmen von diesem Fellowship hat, den hat man natürlich an der Hochschule nicht. Und auch nicht an Weiterbildungsveranstaltungen, weil, sag ich mal, im Rahmen dieser Fellowship-Förderung, da treffe ich natürlich wirklich auf lauter Leute, die es genauso umtreibt wie mich, sag ich jetzt mal. Und man da auf viele neue Ideen kommt, ja, wiederum für die Lehre, würde ich behaupten.“ (Professorin, Z. 499–504)

Ein solcher Diskurs wird an ihrer Hochschule offenbar weniger geführt. Der Kontakt zu Gleichgesinnten, die es „genauso umtreibt“, ist identitätsstiftend und bietet Anregungspotenzial für die eigene Lehrprofessionalisierung.

Bei der **Durchsetzung** ihres Innovationsprojektes kann die Professorin auf einen „maximalen“ organisationalen **Handlungsspielraum** zurückgreifen, der Durchsetzungsstrategien im Sinne von Mikropolitik und „Marathon-Kompetenz“ (Fall A) überflüssig macht. Der Austausch mit Gleichgesinnten bei den Fellowship-Treffen ist dennoch wichtig – weniger zum Zweck der Koalitionsbildung als vielmehr im Sinne einer **identitätsstiftenden Community of Practice**.

2.4.2 Projektbezogene Verstetigungspotenziale im Fall C1: Genese und organisationale Anschlussfähigkeit

Das initiierte Lehrformat der Professorin verweist auf komplexe Prozesse, die dem eigentlichen innovativen Lehrprojekt vor- als auch nachgeschaltet waren.

Vorausgehende Prozesse: „Diese Idee trage ich schon lange mit mir rum“

Auch in diesem Fall existierten, wie in den anderen Fallstudien, bereits vor dem Fellowship-Antrag erste Ideen zum Lehrprojekt:

„Aber tatsächlich muss ich sagen, dass ich diese Ideen oder diese Grundideen zu so einem Konzept schon lange mit mir rumtrage. Wie gesagt, schon in meiner Zeit, wo ich promoviert habe, das ist jetzt auch schon länger her. 2000 bis 2006, da habe ich solche Sachen schon ausprobiert als Assistentin. Da war ich wahrscheinlich, ohne es zu wissen, meiner Zeit etwas voraus.“ (lacht) (Professorin, Z. 115–120)

Die Innovationsidee ist also auch hier an die individuellen Wissens- und Sinnressourcen der Lehrenden gekoppelt und hat sich bereits in früheren institutionellen Kontex-

ten geformt. Während der Promotion setzte sie sich als Lehrende mit methodischen und didaktischen Fragen auseinander und experimentierte mit innovativen Lehrformaten.

Das konkrete Innovationskonzept der Interviewpartnerin wird aber erst durch das Fellowship, also Jahre später, realisiert. Die Ausschreibung zum Fellowship-Programm ist für die Professorin eine Initialzündung, um ihr innovatives Lehrformat, das schon seit Jahren in ihrem Kopf heranreife, in die Praxis umzusetzen.

„Wo ich dann eben die Ausschreibung gesehen habe vom Stiferverband, habe ich gedacht, ‚das ist jetzt mal ne Möglichkeit, ein Labor grundlegend zu überarbeiten‘ und habe das eben aber nicht, muss ich ehrlich gestehen, mit anderen Kollegen noch groß durchdiskutiert, sondern tatsächlich eben diese Idee umgesetzt.“ (Professorin, Z. 122–125)

Initiativen wie das „Fellowship für Innovationen in der Hochschullehre“ können also Auslöser sein, um Lehrinnovationen zu realisieren. Dass erst das Fellowship die „Möglichkeit“ zur Realisierung bietet, verweist darauf, dass die organisationalen Handlungsspielräume zwar groß sind (Kap. 2.4.1), die Ressourcen aber offenbar limitiert. Auffällig ist zugleich, dass für die Fellowship-Bewerbung und die Projekt-Umsetzung offenbar keine (erwähnenswerten) Abstimmungsprozesse mit der Fakultäts- oder Hochschulleitung notwendig sind, was die organisationalen Handlungsspielräume der Professorin erneut unterstreicht.

Die Innovationsidee ist an die **individuellen Wissens- und Sinnressourcen der Lehrenden** gekoppelt. Sie reift über mehrere Jahre und wird bereits in früheren Kontexten erprobt. Erst das Fellowship-Programm bietet aber die erforderlichen **Ressourcen** für eine größere konzeptionelle Lehrinnovation. Anders als in den übrigen Fällen werden jedoch **begrenzte Ressourcen eher implizit sichtbar**. Eine „Drittmittel-Historie“, wie sie in den anderen Innovationsprojekten sichtbar wird, zeigt sich hier nicht.

Prozess der Ideengenerierung – „Ein roter Faden vom Anfang bis zum Ende“

Die Idee der Lehrinnovation entwickelte sich bei der Professorin schon zu einem früheren biografischen Zeitpunkt und in einem anderen organisationalen Kontext. Dass die Innovationsidee noch immer trägt, hängt damit zusammen, dass das Handlungsproblem, auf das sie reagiert, auch in der aktuellen Organisation bedeutsam ist:

„Also wie gesagt, Labore im Wesentlichen an den Hochschulen, die laufen immer in einem ähnlichen Ablauf ab. Die Studierenden hören in der Vorlesung verschiedene Themen, und meistens werden dann im Rahmen eines Semesters parallel dazu oder in einem Semester später, werden eben dann im Labor Einzelversuche dazu gemacht, ja? (...) Hat eben zur Folge, (...) dass die Studierenden natürlich noch nicht den Zusammenhang hergestellt haben und das Verständnis haben, wie denn z. B. eine große Schaltung entstehen muss. (...) Und so ist letztendlich die Idee gekommen, weil ich auch eben darüber in meinen früheren Zeiten auch schon als Assistent während der Promotion eben versucht habe, so eher projektorientiert zu arbeiten. Eben ein Konzept aufzusetzen, wo die Studierenden

tatsächlich sozusagen einen roten Faden vom Anfang des Semesters bis zum Ende des Semesters letztendlich haben im Labor. Und ja, das ist so die Idee dahinter, wie das zustande gekommen ist.“ (Professorin, Z. 83–103)

Das Problem der „Einzerversuche“ im Labor, die von den Studierenden nicht in größere Sinnzusammenhänge eingeordnet werden können, stellt sich laut Professorin an allen Hochschulen. Insofern reagiert sie mit ihrer Lehrinnovation auf ein aktuelles Handlungsproblem in der Lehre.

Die Idee zur Lehrinnovation entstand schon in früheren organisationalen Kontexten. Sie reagiert jedoch auf ein von der Professorin grundsätzlich wahrgenommenes Handlungsproblem in der laborbezogenen Hochschullehre, das auch in der aktuellen Organisation besteht. Insofern **löst die Lehrinnovation ein organisationales Handlungsproblem.**

Prozess der Durchführung und Verstetigungsanbahnung – „Ich bin wie im Industrieprojekt vorgegangen“

Bevor das Lehrprojekt der Professorin umgesetzt werden konnte, waren Vorbereitungen notwendig. Erforderliche Planungen für ihr Lehrprojekt vergleicht sie mit einem „Industrieprojekt“, bei dem ein Auftrag erteilt und dann das weitere Vorgehen konzipiert und kalkuliert wird.

„Ja, ich bin quasi im Prinzip genauso wie im Industrieprojekt angegangen. Hab eben meine Anforderungen, die ja letztendlich auch im Projektantrag drinstehen, letztendlich tatsächlich durchgeplant. Wir mussten dazu eben uns überlegen, wie wollen wir jetzt das neue Labor tatsächlich realisieren. (...)“ (Professorin, Z. 135–143)

Dabei behielt sie die Anforderungen, das Ziel des Projektes sowie die zeitlichen und finanziellen Ressourcen im Blick. Durch diesen Vergleich, bei dem die Professorin Prozesse aus der Industrie auf ihre Lehre überträgt, wird erneut die enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis an der Fachhochschule und ihr Lehrverständnis deutlich, welches stark von der Industrie geprägt wurde.

Die umfangreichen Vorbereitungen können offenbar mit Unterstützung von zwei Hilfskräften von ihr relativ autonom durchgeführt werden, sodass auch hier weder Abstimmungsprozesse noch Umsetzungsbarrieren in Erscheinung treten.

„Dazu mussten wir tatsächlich selber natürlich die ganze Hardware konzipieren, die ganzen Laboranleitungen konzipieren. (...) Und die [die Tutoren] haben dann ein halbes Jahr sozusagen diese Ideen, die ich gehabt habe, im Antrag eben mit mir zusammen ausgearbeitet, die ganze Hardware erstellt, die Skripte habe ich im Wesentlichen ausgearbeitet, aber wir haben das sozusagen tatsächlich von diesen Ideen her in diese praktische Umsetzung zusammengetragen, ja.“ (Professorin, Z. 141–152)

Nach den vorbereitenden Prozessen fand anschließend die Durchführung statt. Das Innovationsprojekt der Professorin wurde inzwischen bereits mehrere Male an der

Hochschule durchgeführt, worin die große Reichweite des Projektes sichtbar wird. Eine Verstetigung im Sinne der Wiederholung und Implementierung in die Regellehre ist also ohne Widerstände gelungen.

„Also wir haben das im Sommersemester das erste Mal mit drei Studiengängen durchgeführt und jetzt im Wintersemester führen wir es jetzt also das zweite Mal durch mit zwei Studiengängen. Jetzt im Wintersemester da halt mit den etwas schwierigeren Fällen, die nicht ganz so technikaffin sind. Also diesen Schaltungstechnikbereich, den müssen viele durchlaufen und da gibt es Studiengänge, die eben eher elektrotechnikaffin sind und dann gibt es Studiengänge, dazu zählt z. B. Medizintechnik, wo eben doch Studierende sitzen, die nicht so nah an der Elektrotechnik sind, um das mal so auszudrücken.“ (Professorin, Z. 189–196)

Wie die Professorin im Fall A hat auch die Professorin im Fall C1 das mehrmalige Angebot des Lehrprojekts zum Ziel. Eine Implementierung in das Modulhandbuch konnte reibungslos vonstattengehen. Dies erklärt sich die Professorin damit, dass „es ein Vorgängerlabor schon gab. Da habe ich sozusagen gesagt, ‚so machen wir das halt‘“ (Professorin, Z. 255–256). Durch ein bereits existierendes Labor, durch das die Laborphasen und -versuche schon immer ein fester Bestandteil in den betroffenen Studiengängen waren, konnte das neue Laborkonzept problemlos implementiert werden. Vorhandene Ressourcen, wie das bereits existente Labor, stellen förderliche Bedingungen zur Verstetigung von Innovationsprojekten dar.

Die Durchführung des Projekts vollzieht sich **reibungslos**. Eine Aufnahme der Lehrinnovation in die Regellehre und Verstetigung im Modulhandbuch sind angesichts schon vorgesehener Laborphasen unproblematisch. **Widerstände werden nicht sichtbar**. Abstimmungsprozesse in der Fakultät oder mit anderen Lehrenden scheinen nicht notwendig zu sein. Die Professorin kann das Projekt sehr **autonom** mit Hilfe von zwei Hilfskräften realisieren.

Prozess der Weiterentwicklung – „Wir müssen noch mal nachjustieren“

Nachdem die Neukonzeptionierung des Labors in die Regellehre übernommen und implementiert wurde, sind die Prozesse zum Lehrprojekt jedoch nicht abgeschlossen.

„Ja und da merken wir auch, wir müssen jetzt ein bisschen noch mal nachjustieren an den ein oder anderen Stellen. Das noch mehr anpassen, dass wir da auch auf die Fähigkeiten der Studierenden eingehen.“ (Professorin, Z. 196–198)

„Wo man sicherlich nachjustieren muss, ist eben tatsächlich, man stellt ja bei Aufgabenstellungen, wo man dann doch merkt, das ist für den einen Studiengang dann doch noch zu schwer. Einfach dann noch eben die Stellschrauben noch verändern muss, sag ich mal, die man jetzt hat. Im Rahmen dieser neuen Ausrichtung und dann merk ich ja, aber ja man hat sie. Man muss es dann immer erkennen, an der Stelle und diese Sensibilität braucht man einfach an der Stelle. Dass man da immer wieder dran nachdenkt, passt das jetzt noch für die entsprechenden Studiengänge? Weil es sind ja insgesamt sechs Studien-

gänge, die diese Schaltungstechnik eben durchlaufen müssen und alle sehr unterschiedlich.“ (Professorin, Z. 514–522)

So bedarf es nach Ansicht der Professorin eines „Nachjustierens“ des Projektes im Hinblick auf Anpassungen an die unterschiedlichen Studiengänge, in denen das Laborkonzept eingesetzt wird. Auch hier wird eine ausgeprägte Orientierung an den Sinnbildungsprozessen der Studierenden als Reflexionsfolie für die Weiterentwicklung der Lehre sichtbar.

Eine **Weiterentwicklung** des Innovationsprojekts findet vor allem angesichts der Ausweitung auf unterschiedliche **interne Zielgruppen** statt: Das Laborkonzept wird inzwischen in sechs unterschiedlichen Studiengängen eingesetzt und erfordert spezifische Anpassungen an die jeweiligen Fachkulturen.

2.4.3 Akteursbezogene Verstetigungspotenziale im Fall C2: Fellows als Innovationspromotor*innen

Das zweite Innovationsprojekt an der Fachhochschule wird durch einen wissenschaftlichen Mitarbeiter initiiert, dessen beruflicher Werdegang und lehrbezogene Orientierungen im Folgenden dargestellt werden.

Beruflicher Werdegang: Erfahrungen mit Hochschullehre und innerorganisationale Positionen

Die Schilderung seines beruflichen Werdegangs beginnt der wissenschaftliche Mitarbeiter mit dem Studium und leitet dann zu seiner ersten Berufstätigkeit über, für die er die Hochschule verlässt.

„Ja von Hause aus bin ich eigentlich Elektroingenieur. Ich habe Nachrichten- und Informationstechnik studiert. Hier in [Name der Stadt].“ (WMA, Z. 15–16)

„Und war dann in der Branche auch selbstständig tätig, fast zehn Jahre lang. Ja, für eine Firma, die stellt Modems ... her hauptsächlich und ähm war, ja wie gesagt, freiberuflich tätig. Das Ganze war als Telearbeitsplatz oder Home Office eigentlich fast ausschließlich oder eigentlich ausschließlich.“ (WMA, Z. 19–22)

Sein Studium schloss der Interviewpartner an der Fachhochschule ab und nahm dann eine freiberufliche Tätigkeit in einem studienfachbezogenen Berufsfeld auf. Nach zehn Jahren kehrt er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an die Hochschule zurück:

„Und nachdem ich eben fast zehn Jahre lang freiberuflich tätig war und mich das irgendwie auch nicht mehr so ganz erfüllt hat, hab' ich gesehen, hier in [Name der Stadt] wird ein neuer Studiengang gegründet. Ja vielleicht auch ein persönlich motivierender Aspekt mit dem Schwerpunkt Kardiologie im privaten Bereich, mein Vater war auch eben an solchen Herzrhythmusstörungen erkrankt und ist mit dieser Ablationsbehandlung geheilt worden. Und da war irgendwo auch ein persönliches Interesse geweckt und ja hatte ich mich dann beworben bei der Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter. Im Labor Kardiologie

beim Professor [Name]. Und so bin ich dann eben, sag ich mal, hierhergekommen.“
(WMA, Z. 25–34)

Durch die Gründung eines neuen Studienganges an der Hochschule ergibt sich für ihn die Gelegenheit für einen Stellenwechsel. Dabei ist es vor allem der fachliche Gegenstandsbereich, der sein Interesse weckt – die Planung einer wissenschaftlichen Laufbahn ist, anders als im Fall C1, hier offenbar nicht ausschlaggebend für die Rückkehr an die Hochschule.

„Ja und so kam ich eben als akademischer Assistent hierher. Ich meine, ein Jahr später wurde dann das Institut gegründet. Und dann bin ich da eben hier im Institut eingestiegen (..) und darf mich in der glücklichen Lage schätzen, Professor [Name] Stellvertreter zu sein.“ (Z. 43–46)

Nach erfolgreicher Bewerbung erfolgte die Rückkehr an die Fachhochschule im Jahr 2010. Damit begibt er sich auf ein für ihn bisher unbekanntes Gebiet: Er vollzieht nicht nur einen Wechsel von der Praxis in die Wissenschaft, sondern nimmt gleichzeitig eine fachliche Neuorientierung vor. Dabei umfasst sein Tätigkeitsfeld als akademischer Assistent sowohl Lehre als auch die Betreuung und Begleitung von Abschluss- und Projektarbeiten. Gleichzeitig wird er als Stellvertreter des Institutsleiters ernannt. Auch Forschungsaufgaben zählen zu seinem Tätigkeitfeld:

„Aktuell bin ich gerade an einer Promotionsarbeit eben zu diesem Thema und arbeite hier am Institut als akademischer Mitarbeiter.“ (WMA, Z. 50–51)

Dissertations- und Lehrprojekt, Forschung und Lehre, sind in diesem Fall miteinander verzahnt, was die von ihm angestrebten Relationierungsprozesse von Wissenschaft und Praxis für die Studierenden, möglicherweise aber auch seine eigene Professionalisierung in der Lehre begünstigt.

„Mich hat das schon irgendwo persönlich vorgebracht. Einerseits, weil mir eben so die praktische Ausbildung einfach liegt und ich es einfach gerne mache und dann jetzt eben auch im Rahmen des, ich hoffe, des Promotionsvorhabens zu der Thematik“ (WMA, Z. 269–272).

Seine berufliche Zukunft sieht er weiterhin an der Fachhochschule, in der das Thema „Lehre“ eine zunehmende Bedeutung für ihn einnimmt.

Für die Verstetigung seines Lehrprojekts verfügt der wissenschaftliche Mitarbeiter als **Doktorand** an der Fachhochschule zwar nicht über eine professorale (**Macht-Position**) und damit verknüpfte Handlungsbefugnisse, aber als stellvertretender Institutsleiter ist er direkt in eine verantwortungsvolle Position im neu gegründeten Institut eingestiegen. Forschung und Lehre sind für ihn nach zehn Jahren berufspraktischer Erfahrung neue Aufgabengebiete; die Hochschule selbst ist ihm jedoch durch sein Studium vertraut. Die Lehre „liegt ihm“ und sein Innovationsprojekt ist

zugleich mit seinem **Promotionsprojekt** verknüpft, was im Hinblick auf ein mögliches Reputationsgefälle von Forschung und Lehre dem Lehrprojekt zugutekommen kann.

Lehrbezogene Orientierungen

Rückblickend rekonstruiert der wissenschaftliche Mitarbeiter schon im Studium ein Interesse an lehrenden Tätigkeiten:

„Ja ich hab’ schon immer eigentlich Freude dran gehabt, also während im Studium, wenn man im Freundes- und Bekanntenkreis irgendwie Nachhilfe in Physik oder irgendwelche gegeben hat, komplexe Zusammenhänge anschaulich zu vermitteln.“ (WMA, Z. 22–25)

Durch seine Rückkehr an die Hochschule und seinen Rollenwechsel als wissenschaftlicher Mitarbeiter „wurde ich das erste Mal mit der ganzen Thematik [Lehre, Anm. d. Aut.] konfrontiert und das hat mir dann zunehmend Freude bereitet“ (WMA, Z. 35–38).

Es wird eine starke Identifikation mit lehrbezogenen Tätigkeiten im eigenen Aufgabenprofil sichtbar und ein hoher Stellenwert von Lehre im eigenen Arbeitsbereich:

„Der war eigentlich schon immer hoch und ja ich würde sagen, der hat sogar auch zugekommen. Jetzt ganz am Anfang des Studienganges, mussten erst mal Lösungen geschaffen werden, um so ein praktisches Training zu ermöglichen und ich würde sagen, der Stellenwert ist ganz, ganz hoch äh bei uns angesiedelt.“ (WMA, Z. 76–80)

Engagement und Begeisterung für die Lehre sind beim wissenschaftlichen Mitarbeiter stark ausgeprägt. Durch die Verwendung „bei uns“ wird deutlich, dass die Priorität von (praxisnah) Lehre nicht nur in seinem Interesse liegt, sondern auch sein Professor und das gesamte Institut dem Arbeitsbereich „Lehre“ eine hohe Bedeutsamkeit schenken.

Konkrete lehrbezogene Orientierungen werden im Interview mit dem wissenschaftlichen Mitarbeiter nur am Rande sichtbar („anschaulich“, „praktisch“), vor allem zeigt sich eine starke **Identifikation mit Lehre** und deren hoher Stellenwert im eigenen Arbeitsbereich.

Durchsetzungsstrategien

Um das Lehrprojekt an der Hochschule zu realisieren, verfolgte der wissenschaftliche Mitarbeiter eine Strategie, bei der andere Akteur*innen bedeutsam wurden. Zahlreiche Kooperationspartner*innen außerhalb der Hochschule erwiesen sich als entscheidende Akteur*innen zur Realisierung des Projektes. Eine besondere Durchsetzungsfähigkeit zur Etablierung des Lehrprojekts innerhalb der Hochschule war hingegen nicht notwendig.

Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartner*innen – „Die sind essenziell“

Für die Laborversuche zur Herzschrittmacherei waren Materialien notwendig, die weder von der Hochschule noch durch das Fellowship finanziert wurden. Aus diesem Grund mussten Firmen gefunden werden, die Implantate zur Verfügung stellen:

„Wir kriegen auch zum Beispiel Prototypen geliefert von ganz neuen Geräten, die noch jahrelang nicht auf dem Markt sind.“ (WMA, Z. 890–891)

„Und das führte eben auch dazu, dass wir auch die Vertreter a) der einzelnen Firmen mit denen wir hier kooperieren, das ist in erster Linie [Firmennamen], dass wir auch die Leute der Firmen darauf trimmen mussten, dass Materialien, die sonst runterfallen, für uns von Bedeutung sind.“ (Professor, Z. 679–682)

Durch die Bereitstellung sowohl prototypischer als auch ausrangierter Implantate vervollständigt sich das technische Equipment, was eine unerlässliche Voraussetzung zur Umsetzung des Lehrprojektes darstellte. Die Unterstützung dieser Kooperationspartner*innen ist insofern fundamentale Voraussetzung für das Lehrprojekt. Für diese Kooperationen „spielt das Vertrauen eben da eine ganz wesentliche Rolle“ (WMA, Z. 891–892). Damit die Hersteller ihre Produkte zur Verfügung stellen, musste der wissenschaftliche Mitarbeiter ihr Vertrauen gewinnen. Diese Notwendigkeit erklärt er damit, dass „es [...] da auch nicht um unerhebliche Summen [geht], wenn man so einen Prototyp hier hingestellt bekommt“ (WMA, Z. 902–903).

Kooperationen verlaufen in diesem Kontext nicht einseitig; durch die Verwendung medizintechnischer Geräte macht das Lehrprojekt die Studierenden zugleich mit den Herstellern und ihren Produkten vertraut und schafft inzwischen auch in Weiterbildungsveranstaltungen Aufmerksamkeit:

„Und im Gegenzug machen wir dann auch für diese Firmen eben Reklame, wenn man so will in unserer Weiterbildungsveranstaltung, was sie dort auf dem Deckblatt sehen. Das linke ist [Firmenname] und das rechte der von [Firmenname]. Das sind unsere Firmen, mit denen wir hier so richtig gut zusammenarbeiten. Und die Firma, die 1000 Euro haben will, mit der arbeiten wir natürlich nicht zusammen.“ (Professor, Z. 694–698)

Weiter kommt zum Ausdruck, dass Kooperationen im Idealfall eine Win-win-Situation für beide Seiten beinhalten. Es muss sich also lohnen, Kooperationen einzugehen und Ressourcen zu tauschen.

Neben diesen medizintechnischen Firmen wurden für das Lehrprojekt weitere Kooperationspartner gewonnen:

„Wie ich eben auch angedeutet habe, haben wir Kooperationen mit dem Herzzentrum [Name] und eben dem [Name] Klinikum hier in [Name der Stadt] und zwar mit dem Professor [Name] vom Herzzentrum und eben dem Oberarzt Dr. [Name].“ (WMA, Z. 111–114)

Im Gegensatz zu den medizintechnischen Firmen, bei denen sich das Ziel der Kooperation auf technische Güter beschränkte, werden in der Zusammenarbeit mit den Ärzt*innen immaterielle Ressourcen zentral. Durch den Kontakt mit ihnen kann eine

Theorie-Praxis-Verknüpfung für die Studierenden ermöglicht werden. Die Studierenden erfahren dadurch einen Zusammenhang zwischen Wissenschaft und anwendungsorientierter Praxis:

„Wir arbeiten halt in enger Kooperation mit dem Klinikum zusammen. Die bieten für die Studierenden Hospitationen an. Wo sie eben die Anwendungen dieser medizintechnischen Gerätschaften mal in der Praxis live erleben können und gerade für die Lehre oder für Fortbildungsveranstaltungen arbeiten wir mit den beiden Ärzten eng zusammen.“ (WMA, Z. 118–122)

Darüber hinaus sind die beiden Kooperationspartner*innen wichtige Ansprechpartner*innen für den wissenschaftlichen Mitarbeiter; insbesondere was die Qualität der Lehrinhalte angeht:

„Wir simulieren ja was. Da ist es natürlich ganz wichtig, klinische Partner zu haben, die einem eben auch Feedback geben können. ‚Entspricht es jetzt der klinischen Praxis oder sind es die Erfahrungswerte?‘ Woher soll ich die als Elektroingenieur nehmen? Es ist also essenziell, die Verbindungen zur Klinik. Ein realitätsnahes Trainingssystem mit Simulationen zu erstellen, setzt es ja regelrecht voraus, dass man einen Partner aus der klinischen Praxis hat. Wäre auch gar nicht denkbar anders“ (WMA, Z. 772–778)

„Für die realitätsgetreue Umsetzung dieser Simulationen“ (WMA, Z. 772) nehmen für den wissenschaftlichen Mitarbeiter die „klinischen Partner“ eine entscheidende Rolle innerhalb des Lehrprojektes ein. Mit ihnen kann ein fachlicher Austausch zu der Medizintechnik und der Anwendung des technischen Wissens in der Praxis erfolgen. Nur über Kommunikations- und Interaktionsprozesse kann der wissenschaftliche Mitarbeiter in Erfahrung bringen, ob seine Lehrinhalte dem Stand der medizinischen Praxis entsprechen:

„Die sind essenziell, wie ich auch schon angedeutet habe, eben für die Umsetzung. Die Kooperation mit den Medizinern, die ist zwingend notwendig. Also das ganze System oder das ganze Projekt ließe sich ja gar nicht sinnvoll umsetzen, wenn ich nicht Kooperationen mit den Medizinern hätte, die mir das Feedback geben. Das entspricht der Realität, ja oder nein? Oder auf was müssen wir achten? Wo sind denn die Schwierigkeiten? Gerade für die jungen Ärzte oder Medizintechniker. Das sind ja erfahrene Mediziner und die geben einem dann eben wertvolle Hinweise, ohne die das Projekt gar nicht sinnvoll umsetzbar wäre.“ (WMA, Z. 871–877)

Ohne die Hilfe und Unterstützung aus der medizinischen Praxis wäre die Umsetzung und Durchführung des Projektes laut wissenschaftlichem Mitarbeiter nicht möglich. Nur durch den Kontakt zu den Ärzt*innen erhält er Einblicke in die medizinische Praxis, die den Kern seines praxisorientierten Lehrprojekts bilden. Inwieweit die Mediziner*innen durch die Kooperation einen Nutzen ziehen, bleibt offen.

Die Kooperationsstrategie war für das Lehrprojekt des wissenschaftlichen Mitarbeiters eine wichtige Voraussetzung. Den Kooperationen kommt somit eine wesentliche Rolle bei der Umsetzung und Durchführung des Lehrprojektes zu. Damit verbunden ist allerdings auch eine gewisse Abhängigkeit bei der Zusammenarbeit: Der

wissenschaftliche Mitarbeiter ist einerseits auf die medizin-fachliche Expertise der Ärzt*innen und andererseits auf die Herzschrümmacher der medizintechnischen Firmen angewiesen. Die Gefahr bei solchen Kooperationen kann unter Umständen darin bestehen, dass das Lehrprojekt an die Bereitschaft einzelner Personen gebunden ist und sich das Gelingen möglicherweise als fragil erweist. Der wissenschaftliche Mitarbeiter ist jedoch zuversichtlich, was die Partnerschaft mit den Kooperationspartnern betrifft: Die Zusammenarbeit „hat sich mehr und mehr entwickelt. Also ich würde sagen, die Kooperation wird immer enger“ (WMA, Z. 127–128).

Um innovative Lehrformate im Studiengang der Medizintechnik umsetzen zu können, ging der wissenschaftliche Mitarbeiter zahlreiche **Kooperationen** ein. Das Kooperationshandeln erfolgt dabei auf unterschiedliche Art und Weise; je nach Kooperationspartner ist das Ziel der Zusammenarbeit ein anderes. Vernetzung und Kooperationen können eine wichtige Maßnahme sein, um das innovative Lehrprojekt realisieren zu können. Die Gefahr von (einseitigen) **Abhängigkeiten** kann jedoch auch steigen.

Durchsetzungsfähigkeit für das Lehrprojekt – „Das war gar nicht notwendig“

Um Innovationen zu realisieren, bedarf es unter Umständen einer Durchsetzungsfähigkeit, um Widerstände zu überwinden (siehe Professorin in Fall A). Dies trifft jedoch nicht auf den wissenschaftlichen Mitarbeiter zu:

„Äh eigentlich war das gar nicht notwendig. Wie gesagt, dieses ganze System ist ja irgendwo, hat sich ja entwickelt, ist gewachsen und wurde dann aber von den Studierenden so gut aufgenommen oder generell, dass man das gar keine Überzeugungsarbeit leisten musste. Also das Produkt war ein Selbstläufer.“ (WMA, Z. 635–638)

Eine besondere „Überzeugungsarbeit“ war offensichtlich nicht erforderlich. Es ist vielmehr zu einem „Selbstläufer“ geworden. Mögliche Widerstände und Hindernisse mussten entsprechend nicht überwunden werden. Auch gegenüber Entscheidungsträger*innen innerhalb der Hochschule musste sich der wissenschaftliche Mitarbeiter nicht behaupten:

„Das konnten wir hier komplett eigenverantwortlich durchziehen. Da gab's keine Vorgaben. Da konnten wir das umsetzen und verwirklichen, machen wir ja immer noch, was wir ja für äh notwendig und sinnvoll erachten.“ (WMA, Z. 666–668)

Das Handeln für das Lehrprojekt war von einer großen Autonomie und Freiheit geprägt. Er musste sich weder an „Vorgaben“ noch Auflagen seitens einer höheren Instanz richten. Diesen hohen Gestaltungsspielraum erklärt er damit, dass es sich bei dem Lehrprojekt um eine „Neuartigkeit“ (WMA, Z. 673) handelt.

Allerdings haben fehlende Vorgaben auch den Nachteil, dass Orientierung erschwert wird. Daher bezog er sich bei der inhaltlichen Konzeption auf die Richtlinien der kardiologischen Fachgesellschaft:

„Nee, aufgrund der Neuartigkeit haben wir uns natürlich an dem von der deutschen Gesellschaft für Kardiologie ausgegebenen Curriculum orientiert, aber da gab's keine Vorgaben.“ (WMA, Z. 673–675)

Ohne „Vorgaben“ werden externe Richtlinien für die Planung und Umsetzung eines innovativen Lehrformates gesucht. Die Inhalte des Lehrprojektes werden am Curriculum der Deutschen Gesellschaft für Kardiologie ausgerichtet. Das Curriculum definiert erforderliche theoretische Kenntnisse, die zusammen mit praktischen Erfahrungen die Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Herzschrittachertherapie konturieren (Krämer et al. 2007, S. 177).

Bei der Gestaltung des Lehrprojektes verfügt der wissenschaftliche Mitarbeiter, wie auch schon die Professorin im Fall C1, in der Hochschule über einen **hohen Gestaltungsspielraum**. Gegen Widerstände oder Hemmnisse musste er sich nicht behaupten, sodass keine besondere Durchsetzungsstärke oder Überzeugungsarbeit notwendig waren. Hohe Gestaltungsspielräume stehen in der Fachhochschule im Fall C also **nicht in Abhängigkeit zum jeweiligen Status**.

2.4.4 Projektbezogene Verstetigungspotenziale im Fall C2: Genese und organisationale Anschlussfähigkeit

Das Lehrprojekt des wissenschaftlichen Mitarbeiters blickt ebenfalls auf eine Entwicklung, die einen zeitlichen Verlauf aufweist. Komplexe Prozesse sind auch hier wegweisend für das innovative Lehrprojekt.

Vorausgehende Prozesse – „Das muss erst mal im Kopf reifen“

Bevor das Lehrprojekt des wissenschaftlichen Mitarbeiters entstand, fanden lange vorher Überlegungen in diese Richtung statt. Ähnlich wie im Fall B geht die Innovationsidee auf den zugeordneten Professor zurück.

Durch die Aussage „alles hat seine Geschichte“ betont der ebenfalls interviewte Professor, dass die Innovationsidee sich eher in kleinen, aufeinander aufbauenden Schritten vollzog. Das Problembewusstsein entsteht und die darauf bezogenen Handlungsoptionen „reifen“:

„Man kann ja ein Projekt auch nicht, wie soll ich sagen. Man liest da etwas und ich denk mir aus, ‚was ich jetzt machen will‘. So geht das ja nicht. Das ist ja so, das muss erst mal im Kopf reifen. Dann muss man auch, na wie soll ich sagen, durch Anfangsschritte ja irgendwo auch sehen, das hat Erfolg, das macht Sinn, ehe man da nun auf den Putz klopft. Also alles hat seine Geschichte und hier ist auch die Geschichte so gewesen, dass wir angefangen haben mit den Dingen und mit dem, was man realisiert hat, hat man sich überlegt, was kommt nun?“ (Professor, Z. 168–174)

Bevor das Lehrprojekt durch das Fellowship-Programm beantragt und geplant wurde, existierten lehrbezogene Handlungsprobleme, auf die das innovative Laborpraktikum reagiert. So musste der Professor nach seiner Berufung an die Fachhochschule feststellen, dass keine Bedingungen für eine praxisorientierte Lehre vorhanden waren.

Für Labor- und Simulationsversuche hätte die Hochschule Investitionen aufbringen müssen. Jedoch sah sich der Professor zu Beginn seiner Karriere an der Fachhochschule nicht in der Position, Forderungen nach zusätzlichen Haushaltsmitteln zu stellen:

„Hier ist nichts gewesen und die Hochschule, wie soll ich sagen, die hat mich zwar eingestellt, aber ich habe der Hochschule gegenüber nicht formulieren dürfen, ‚ich brauche jetzt noch zwei Millionen, damit ich ein Praktikum einbinde‘. Dann hätten die gesagt, ‚dann geh mal wieder‘. (...) Also mussten wir zusehen, dass wir die Dinge, die wir hier machen, aus Mitteln machen, wie soll ich sagen, die man so ohne Kosten bekommt.“ (Professor, Z. 196–207)

Aufgrund fehlender finanzieller Mittel behalf man sich zunächst anders. So wurden, um Ressourcen zu sparen, Ideen aus einem anderen Studiengang übernommen. Diese Entscheidung erwies sich nach Ansicht des Professors als „kolossaler Fehler“, da ein Transfer auf medizintechnische Inhalte nicht gelang:

„Das physikalische Praktikum, da hatte sich die Hochschule das so gedacht, da kann man ja Versuche nehmen, die wir schon haben. Das habe ich dann auch so gemacht. Aus heutiger Sicht weiß ich, das war ein kolossaler Fehler, denn diese Versuche waren allesamt nicht zugeschnitten auf Medizintechniker. Insofern, wenn ich heute gebeten worden wäre, dann hätte ich gesagt, ‚das muss revolutioniert werden und auf die Belange der Medizintechniker zugeschnitten werden‘, denn ansonsten bringt das nichts.“ (Professor, Z. 39–45)

Diese Problemlage bildet den Ausgangspunkt für die Lehrinnovation. Der Professor kann als Initiator des Innovationsprojekts gelten, der später den wissenschaftlichen Mitarbeiter assoziiert.

„Ich habe zu ihm [dem WMA] gesagt, ‚bemühen Sie sich darum, dass wir hier so einen Stil eben auch durchsetzen können, dass bei uns die Studenten ganz viel auch an praktischem Wissen erlernen‘. Joa lange Rede, kurzer Sinn: Er hat sich dann unter meiner Fuchtel dann auch daran gemacht, diese Dinge zu konzipieren.“ (Professor, Z. 130–134).

Durch die Formulierung „unter meiner Fuchtel“ betont der Professor, dass er an der Entstehung der Lehrinnovationen einen großen Anteil hat. Deshalb ist, wenn das Lehrprojekt thematisiert wird, in der Regel die Rede von „wir“. Eine Trennung zwischen wissenschaftlichem Mitarbeiter und Professor findet nicht statt, sondern beide Personen identifizieren sich mit der innovativen Lehridee.

Dem Lehrprojekt des wissenschaftlichen Mitarbeiters liegt ein **lehrbezogenes Handlungsproblem** zugrunde, nämlich eine fehlende Laborausstattung für ein fachdisziplinär zugeschnittenes Laborpraktikum. Ideen zum Umgang mit dem Problem mussten über Umwege und Fehlversuche erst reifen. Ähnlich wie in Fall B geht die Initiative auf den zugeordneten Professor zurück, allerdings scheint es sich inzwischen um ein **gemeinschaftliches Vorhaben** vom Professor und dem

wissenschaftlichen Mitarbeiter zu handeln, da häufig die Rede von „wir“ ist. Beide identifizieren und engagieren sich gleichermaßen mit und für das innovative Lehrformat. Ein Ringen um die personelle Zurechnung des Projekts und die Handlungsspielräume wird hier, anders als in Fall B, weniger sichtbar.

Prozess der Ideengenerierung – „Aus diesem Bedarf raus entstand die Idee“

Nachdem erste Ideen vom Professor entstanden waren und Versuche aus anderen Studiengängen nicht erfolgreich transferiert werden konnten, wurde über ein neues Lehrformat nachgedacht.

„Und in dem Moment, wo wir da erfuhren, dass solche Dinge dann auch offenbar ja, sagen wir mal, anerkannt werden, hat er das Ganze (...) als Antrag formuliert und ist damit offenbar sehr gut angekommen, weil sonst hätten wir das nicht gekriegt. So ist der Werdegang gewesen.“ (Professor, Z. 134–141)

Aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen seitens der Hochschule erwies sich das Programm „Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre“ als eine Gelegenheit, ohne hochschulinterne Mittel ein fachdisziplinär zugeschnittenes Laborpraktikum umzusetzen. Da bereits ein Jahr zuvor ein Lehrprojekt an der Hochschule erfolgreich am Fellowship-Programm teilnahm (Fall C1), bewarb sich der wissenschaftliche Mitarbeiter „auf ihre Anregung hin“ (WMA, Z. 489). Durch „Mund-zu-Mund-Propaganda“ erfuhren der Professor und sein wissenschaftlicher Mitarbeiter von den externen Finanzierungsmöglichkeiten durch das Fellowship-Programm.

Trotz der finanziellen Anschubfinanzierung im Rahmen des Fellowships mussten weitere Wege für die Realisierung des Projektes gefunden werden. Neben finanziellen Ressourcen galt es, das notwendige Equipment zu beschaffen. Dies erfolgte über zahlreiche Kooperationen:

„Was wir hier gemacht haben ist, wir haben alle auch nur denkbaren Möglichkeiten gesucht, um uns auch solche Dinge zu beschaffen. Beispiel: Die Firma hat, hatte ein älteres Programmiergerät, das ausgesondert wurde, auch weil es ein Neues gibt.“ (Professor, Z. 510–513)

Das innovative Lehrformat kann somit als ein Ergebnis von Problemlöseprozessen bewertet werden, um bisher fehlende Praxisbezüge zu etablieren:

„Die vielen praktischen Handgriffe in der klinischen Routine können im Studium theoretisch ja gar nicht vermittelt werden. (...) Äh und eben daraus (...) aus diesem Bedarf raus, entstand eben die Idee hier was anzubieten, weil einfach der Bedarf besteht“ (WMA, Z. 87–98)

Das Lehrprojekt entsteht laut wissenschaftlichem Mitarbeiter aus einem Theorie-Praxis-Problem, welches durch laborpraktische Versuche mit „echten“ Geräten aus der aktuellen medizinischen Handlungspraxis und Hospitationen bearbeitet werden soll. Das Handlungsproblem betrifft zugleich auch andere, verwandte Studiengänge,

auf die Lehrinnovation ausgeweitet wird. Der Anspruch besteht darin, schon während des Studiums Theorie-Praxis-Relationierungen zu ermöglichen: „Also die blanke Theorie, die nützt überhaupt nichts, sondern es muss praxisrelevant sein“ (Professor, Z. 1535–1536). Das Anliegen des Lehrprojektes ist es also, den Studierenden berufspraktische Kompetenzen zu vermitteln, es geht um „praktische Lehre“ (Professor, Z. 1363).

„Auch Universitäten haben das nicht, was wir haben. Im Medizinunterricht kann man das nicht lernen. Die lernen Schrittmacherei im sogenannten Curriculum Herzschrittmacher. Da besuchen sie drei Tage einen Lehrgang und sollen dann theoretisch fit sein. ... Sollen theoretisch fit sein, aber praktisch sind sie es nicht.“ (Professor, Z. 1451–1455)

„Aber dann kommt der praktische Teil doch zu kurz und in der Praxis werden die Fähigkeiten verlangt und nicht die Wiedergabe der Theorie. Die muss zwar da sein, aber sie muss angewendet werden und das, was angewendet wird, ist das, was dem Patienten nutzt. Und ähnlich sehe ich das auch bei dem Beruf der Medizintechnik. Was nützen einem Medizintechniker, die die Prüfung mit Eins abschließen, die dann aber ein Problem haben, wenn sie dann vor dem stehen müssen, was sie gerade theoretisch wiedergegeben haben. Und insofern war für mich, und das ist für uns alle hier am Institut klar, wir müssen unsere jungen Leuten befähigen, Dinge in der Praxis zu erledigen.“ (Professor, Z. 1364–1372)

Der Stellenwert einer praxisorientierten Hochschulausbildung, die sich – stärker als bisher – an Ansprüchen des Praxisfeldes orientiert, wird an dieser Stelle erneut deutlich. Die anklingende Abgrenzung von der Universität und die am Institut von allen geteilte Praxisorientierung scheinen auf den besonderen institutionellen Kontext der Fachhochschule zu verweisen.

Die Innovationsidee stellt sich als Abfolge von **Problemlöseprozessen** dar. Das Fellowship-Programm bietet die notwendige finanzielle Anschubfinanzierung, weitere Kooperationspartner*innen aus Industrie und medizinischer Praxis gilt es zu gewinnen. Im Zentrum steht eine **praxisorientierte** Lehre, was hoch anschlussfähig an die Lehr-Lern-Kultur der Hochschule ist (Kap. 2.4.5).

Prozess der Durchführung und Verstetigung – „Bisher lief es ganz reibungslos“

Damit das Projekt durchgeführt werden konnte, mussten zunächst Vorbereitungen getroffen werden:

„Zunächst mal brauchte man Implantate oder die Gerätschaft erstmal, die uns (.) von (.) also die Grundlage von dem ganzen Lehrsystem, die uns von Firmen entsprechend zur Verfügung gestellt wurden (..) und da war es eben notwendig die zunächst mal aufzuarbeiten. Und die Eignung eben festzustellen in so einem Lehrsystem und dann haben wir über Evaluationen mit kommerziellen (..) Herzmodellen erstmal durchgeführt, um die Eignung zu prüfen“. (WMA, Z. 141–146)

Anschließend erfolgten weitere Schritte, um die Durchführung sicherzustellen:

„Dann wurde das Ganze eben auf zunächst Mal Einzelarbeitsplätze. Dann wurde das eben als Gruppenarbeitsplätze umgesetzt und so ist es also Stück für Stück gewachsen, bis es eben den Endstand erreicht hat, wie wir ihn momentan sehen.“ (WMA, Z. 146–148)

In den Anfängen konnten nur einige Studierende im Labor arbeiten. Mit der Zeit wurden die Arbeitsplätze erweitert. Das Lehrprojekt hat sich im weiteren Verlauf immer weiterentwickelt und ist „Stück für Stück gewachsen“. Zum Zeitpunkt des Interviews bezeichnet der wissenschaftliche Mitarbeiter den damaligen Status als „Endstand“. Weitere Anpassungen, Optimierungen und Weiterentwicklungen werden aber angebahnt (s. u.).

Da sowohl die Prozesse zur Vorbereitung als auch die Durchführung ohne Komplikationen erfolgten, resümiert der Interviewpartner, dass „es eigentlich ganz reibungslos [lief], wie gesagt. Das stationäre Teachingsystem ist ja mehr oder weniger fertig“ (WMA, Z. 203–204). Aufgrund dieser „reibungslosen“ Umsetzung des Lehrprojektes wurde dieses bereits nach kurzer Zeit verstetigt:

„Es ist bereits in den Bachelor- und Masterstudiengängen implementiert und ja auch in Wahlpflichtveranstaltungen.“ (WMA, Z. 281–282)

Das Lehrprojekt ist in die Bachelor- und Masterstudiengänge der Medizintechnik an der Hochschule übernommen worden. Wie schon bei der Professorin erfolgte die Implementierung in den Studiengang noch zum Zeitpunkt des noch laufenden Lehrprojektes. Eine schnelle und mühelose Verstetigung in das Modulhandbuch fand also auch hier statt.

Aufgrund dieser erfolgreichen Entwicklungen ist der wissenschaftliche Mitarbeiter zuversichtlich, was die dauerhafte Etablierung des Projektes angeht: „Ja, ich gehe davon aus, dass es integraler Bestandteil vom Studiengang bleibt“ (WMA, Z. 1316). Auch der Professor „will das [die Verstetigung] so (lacht). Joa ganz klar.“ (Professor, Z. 556) und ist froh, dass das Lehrprojekt in die Lehre eingeführt wurde:

„Und zwischenzeitlich muss ich sagen, ist dieses Konzept ausgegoren. Abgeschlossen kann man auch so sagen und eingeführt, nicht nur hier in die Lehre, sondern auch in die auswärtige Lehre, weil's noch was anderes ist, wenn man hier an seinen Gerätschaften die stationär aufgebaut sind, etwas macht.“ (Professor, Z. 174–178)

Nach Aussage des Professors ist das „Konzept“ des Lehrprojektes „ausgegoren“, so dass eine Implementierung in die Regellehre der Hochschule erfolgen konnte. Eine Verstetigung des Lehrprojektes soll allerdings nicht nur in der Hochschule erfolgen, sondern auch außerhalb angeboten werden. Aus diesem Grund sind weitere Maßnahmen erforderlich.

Für die Durchführung des Projektes waren verschiedene Schritte erforderlich, um die Voraussetzungen zu schaffen, dass das Lehrprojekt beginnen kann. Das Projekt

ist daraufhin kontinuierlich **gewachsen**. Die Durchführung und Verstetigung in der **Regellehre** mehrerer Studiengänge erfolgte **reibungslos**.

Prozess der Weiterentwicklung – „Das geht noch weiter“

Der Interviewpartner weist darauf hin, dass das Lehrprojekt einem ständigen Verbesserungsprozess unterworfen ist. Didaktische oder technische Änderungen, die sich erst in der praktischen Anwendung ergeben, werden von ihm immer wieder aufgenommen. Auftauchende Probleme oder wiederkehrende Fragen erweisen sich also erst im laufenden Prozess und werden dann bearbeitet:

„Aber auch da gibt es immer wieder kleine Ideen, wie man das Ganze vielleicht didaktisch verbessern kann oder auch technisch. (...) Vieles ... bekommt man ja dann erst in der Praxis mit, in der Anwendung, wenn man dann merkt, ‚ok da kommen immer wieder die gleichen Fragen‘ oder so. Dass man sich dann Gedanken macht, wie kann man das didaktisch verbessern, um dann Erkenntnisgewinne sofort dann hinzubekommen“. (WMA, Z. 208–214)

Eine „Entwicklungsmöglichkeit“ wurde bereits verwirklicht. So beschränkte sich die Idee der Lehrinnovation nicht nur auf die Hochschule. Neben einem stationären Labor an der Hochschule wurde eine mobile Variante für Workshops oder Fortbildungsveranstaltungen entwickelt. Damit ist das Lehrprojekt nicht auf einen hochschulinternen Rahmen reduziert, sondern weist eine hohe Reichweite auf, bei der das Simulationssystem auch außerhalb der Hochschule Anwendung findet:

„Wie vorhin erwähnt, dieses Teachingsystem für Herzschrittmacher und Defibrillatoren haben wir hier ja jetzt in dieser stationären Ausbaustufe. Und der nächste Schritt, den wir jetzt eben realisiert haben, war das eben mobil zu machen, um eben auch Workshops oder Fortbildungsveranstaltungen außerhalb unserer Räumlichkeiten anbieten zu können.“ (WMA, Z.149–153)

Die Zielgruppen für diese Weiterbildungsveranstaltungen sind vielfältig. Neben Studierenden vor Ort besteht auch für externe Personen die Möglichkeit, von dem Simulationssystem Gebrauch zu machen. Dadurch, dass das Lehrprojekt nicht nur auf Studierende der Hochschule reduziert ist, hat es mittlerweile eine große Reichweite entwickelt:

„Nicht nur für die Studierenden, sondern wir bieten auch regelmäßig Workshops für Ärzte an. Wir haben aber auch schon Workshops angeboten für Firmenmitarbeiter, die vielleicht in der Entwicklung solcher Geräte schon jahrelang arbeiten, aber irgendwo nie die praktische Anwendung sehen. Und die können wir hier also sehr realitätsnah simulieren.“ (WMA, Z. 581–585)

Der Radius des Lehrprojekts wird auf unterschiedliche, auch außerhochschulische Adressat*innen ausgeweitet.

„Vielleicht zieht’s mal noch weitere Kreise. Vielleicht wäre es auch mal möglich, das wäre so eine Wunschkonstruktion, wenn man das in das Studium von Mediziner*innen vielleicht mal integrieren könnte. Also nicht erst, wenn sie fertig ausgebildet sind und dann zum Workshop kommen, sondern vielleicht mal so eine Veranstaltung irgendwo integriert für jung Ärzte oder eben für Mediziner*innen oder Studierende der Medizin. ... Also ich denke, das wäre problemlos machbar.“ (WMA, Z. 590–596)

Als integraler Bestandteil des Medizinstudiums würde sich die Reichweite des Lehrprojektes, welches zunächst nur für Studierende an der Hochschule angedacht war, nochmals vergrößern. Was zunächst als ein internes Innovationsprojekt geplant war, entfaltet mit der Zeit zusehends sein Expansionspotenzial:

Das Projekt unterliegt einer kontinuierlichen **Weiterentwicklung und Expansion**. Das Format wird nicht nur innerhalb der Hochschule für Studierende genutzt, sondern auch im Rahmen von **Weiterbildungsangeboten** an externe Personen angeboten.

2.4.5 Organisationskulturelle Verstetigungspotenziale: Innerorganisationale Verhältnisse

Im Hinblick auf ihre formalen Aspekte zeichnet sich die Fachhochschule aus der Perspektive der befragten Akteur*innen durch ihre Größe aus, die sich im Campus-Charakter ausdrückt. In hochschulkultureller Hinsicht wird insbesondere ihre Lehrorientierung herausgestellt. Die Hochschule wird von den Interviewten als eine Lehranstalt verstanden, bei der Lehre einen hohen Stellenwert genießt. Ein kollegiales und austauschorientiertes Klima und eine Anerkennungskultur für die Lehre fördern Lehrinnovationen. Insgesamt wird ihr eine hohe Innovationsbereitschaft von den interviewten Organisationsmitgliedern zugeschrieben.

Formale und informelle Aspekte der Organisation/Policy

Größe der Hochschule – „Eine stetig wachsende Hochschule“

In der Beschreibung der Professorin (Fall C1) wird die Hochschule anhand ihrer Größe und strukturell verankerten Lehrorientierung eingeführt:

„Wir sind eine stetig wachsende Hochschule mit vier Fakultäten, die alle auch sehr unterschiedlich sind. Aber wo wir, würde ich behaupten, ein sehr großes Engagement auch der Lehrenden haben. Auch gerade im Bereich der Lehre. Wir haben ein großes [Name einer intermediären Einrichtung].“ (Professorin, Z. 262–265)

Das von ihr beschriebene Wachstum der Hochschule stellt der wissenschaftliche Mitarbeiter ebenfalls fest. Die Entwicklung der Hochschule beschreibt er dabei exemplarisch anhand des medizintechnischen Studienganges:

„Also die Studierendenzahl gerade im Medizintechnikbereich ist schon massiv, hat sich massiv erhöht. Ursprünglich waren das also etwa 20 Leute. Jetzt haben wir 50 Leute, die wir pro Semester eben annehmen können.“ (WMA, Z. 333–335)

Trotz dieses Anstiegs an Studierenden und einer Vergrößerung der Hochschule insgesamt wird eine Orientierung an den Studierenden angestrebt. Diese Studierendenorientierung war für die Professorin ein entscheidendes Kriterium, an die Hochschule zurückzukehren:

„Und das ist natürlich alles sehr zentriert auf die Studierenden, ja. Von daher kann ich tatsächlich nur Positives sagen. Wie gesagt, ich habe ja am Anfang gesagt, dass war auch wieder mein Wunsch hierher zu kommen. Das wäre sicherlich nicht gewesen, wenn die Hochschule [D] nicht wirklich ne sehr gute Hochschule ist, aus meiner Sicht.“ (Professorin Z. 270–274)

Trotz des Wachstums verweist die Mitarbeiterin aus der intermediären Einrichtung für Lehre darauf, dass ein Austausch nach wie vor möglich sei. „Kurze Wege“, die auf eine Campus-Atmosphäre schließen lassen, sind nach Ansicht der Mitarbeiterin sehr vorteilhaft für die Kommunikation untereinander. Wenngleich die Hochschule expandiert und eine Zunahme der Studierendenzahlen intendiert, ist sie nach wie vor von einer übersichtlichen Größe geprägt: „Die Größe der Hochschule macht es auch sehr, sehr leicht. Kurze Wege.“ (MA, Z. 234)

Die Fachhochschule ist gekennzeichnet durch ihre **Größe**. Trotz Erhöhung der Studierendenzahlen und Expansionsbestrebungen hat sie ihren **Campus-Charakter** und ihre Nähe zu den **Studierenden** nicht verloren.

Elemente einer Hochschulkultur

Stellenwert von Lehre – „Die Hochschule ist eine Lehranstalt“

Ein wesentliches Merkmal der Hochschule wird von den Lehrenden darin gesehen, dass ihr Schwerpunkt als Fachhochschule in der Lehre liegt. Im Vergleich zu den Universitäten haben Hochschullehrende an Fachhochschulen ein hohes Lehrdeputat zu erfüllen.

„Wir haben wahnsinnig viel Lehre, Lehraufgaben. Wobei ich dann sage, das ist ja so gesetzlich geregelt. An Hochschulen müssen Sie ein Deputat erfüllen von 18 Semesterwochenstunden. Wenn ich die Meinung vertreten würde, dass das ausreichend ist und, na wie soll ich sagen, und mehr mache ich auch nicht, weil das eben gesetzlich so geregelt ist, da würde ich mich selber strafen. Ich mache Lehre außerordentlich gerne.“ (Professor, Z. 95–101)

Der Professor verweist hier auf strukturelle Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen im Lehrdeputat. Mit dieser formalen Unterscheidungslinie verknüpft er zugleich informelle Aspekte im Sinne einer stark ausgeprägten Lehrorientierung der Hochschullehrenden.

Auch an Fachhochschulen steht allerdings, nach Einschätzung der Mitarbeiterin der intermediären Einrichtung, ein Engagement für die Lehre durchaus auch in Konkurrenz zu Forschungsaktivitäten. Insofern ist die starke Akzentuierung von Lehre

gegenüber Forschung zwar mit dem Hochschultyp Fachhochschule verknüpft, stellt aber zugleich auch ein Spezifikum der Hochschulkultur in der Fachhochschule dar.

„Einen hohen Stellenwert [...]. Nicht, dass es so, ich sag' mal, im Leitbild oder so kommuniziert wird für uns. Auch hier zählen Forschungsergebnisse und das ist schon noch immer die Währung, die ein bisschen fester ist. Aber was man hier beobachten kann oder erfahren kann, ist, dass es für die Lehrenden selbst einen hohen Stellenwert hat. Selbst wenn es gar nicht unbedingt so sehr für das eigene Renommee entscheidend ist, aber gerade bei diesen Einstiegsgesprächen oder bei den Weiterbildungen oder eben bei den persönlichen Gesprächen, merkt man ganz häufig, dass die Lehre den Dozenten wichtiger ist größtenteils als die Forschung. Forschungsprojekte sind toll, aber dass sie dabei die Lehre aus dem Blick verlieren, das kann man überhaupt nicht erkennen.“ (MA, Z. 645–653)

Wenngleich Forschung eine „festere Währung“ für das eigene Renommee darstellt, messen – anders als im Fall B – die Lehrenden selbst der Lehre einen hohen Stellenwert zu. Anwendungsorientierung und gesellschaftliche Verantwortung sind dabei wichtige Werte:

„Und diese hohe Verantwortung, die damit einhergeht. Also kein Ingenieur hier möchte, dass sein Student in den 20 Uhr Nachrichten kommt, weil ne Brücke eingestürzt ist (lacht). Und ich glaube wirklich, das ist ne Bürde auf der einen Seite, weil es die Lehrenden sehr glaubhaft auch transportieren und deshalb auch darüber ihren Qualitätsanspruch legitimieren. (...) Man kann sich hier nicht in eine Elfenbeinwelt zurückziehen. Ich glaube, diese Verantwortung wird hier sehr, sehr stark wahrgenommen. Mehr vielleicht oder sicher mehr kann ich mir vorstellen als an Universitäten. Da kann man das ausblenden.“ (MA, Z. 659–665)

Aufgrund ihrer Ausbildungsfunktion zur Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben in der Gesellschaft können sich Lehrende an der Hochschule nicht in einer „Elfenbeinwelt zurückziehen“. Eine moralische Verpflichtung, gute Lehre im Studium anzubieten, wird damit deutlich. Die „Elfenbeinwelt“ als Synonym für die Forschungswelt wird also als Antagonistin für die Lehrwelt verstanden.

Aus diesem Grund ist projektorientierte oder problemorientierte Lehre an der Hochschule etabliert. „Projektorientiertes Arbeiten“ ist dabei ein fester Bestandteil im Studium, bei dem eine Theorie-Praxis-Verschränkung im Vordergrund steht.

„Naja so, es wird ja sogar gelehrt als Fach. Doch doch. Also projektorientiertes Arbeiten im Sinne, ich sag mal, Problem der Lösung einzelner ähm Dinge in Firmen oder so.“ (Professor, Z. 604–606)

„Also projektorientiertes Herangehen, das lernen die in einer Vorlesung kennen und das wird auch praktiziert. Und da lege ich auch ganz großen Wert da drauf.“ (Professor Z. 628–630)

„Das fällt mir immer wieder auf, dass man, was wir ja heute immer noch als innovativ ansehen: Problemorientierte Lehre, sehr praxisnahe Lehre. Das sind immer Dinge, die hier relativ schnell und häufig umgesetzt werden.“ (MA, Z. 178–180)

Lehre wird an den Bedürfnissen der Studierenden und der Praxis ausgerichtet. Sie ist damit nah an den Studierenden und an den Kunden aus der Wirtschaft (Wehrlin 2011, S. 75).

Ein weiterer Grund für eine „praxisnahe Lehre“ liegt in den beruflichen Hintergründen der Hochschullehrenden, die in der Regel über eine mehrjährige berufspraktische Erfahrung außerhalb der Hochschule verfügen, die sie in ihre Lehre einbringen.

„Also den Praxisbezug, den die Ingenieure und Lehrenden in der Regel hier nie verlieren. Sie kommen ja aus der Praxis, haben lange in der Praxis gearbeitet, um hier wieder in die Lehre zu gehen. Und ich glaube, das Bild, was sie haben, dass sie hier ausbilden und bilden für diese Praxis, das geht nie verloren und deswegen kommen viele Impulse immer aus ganz konkreten praktischen Bezügen heraus.“ (MA, Z. 180–184)

Es wird deutlich, dass „die Hochschule eine Lehranstalt [ist]“ (Professor, Z. 736). Die Lehrenden kommen in der Regel aus der außerhochschulischen Berufspraxis und bilden ihrem Selbstverständnis nach Studierende für die Praxis aus. Lehre, insbesondere praxis- und projektorientierter Lehre, kommt insofern ein hoher Stellenwert in der Organisation zu.

Als **Fachhochschule** liegt ihr Schwerpunkt auf der Lehre; dabei ist diese zugeschnitten auf die (industrielle) Praxis und auf eine hohe Anwendungsorientierung ausgerichtet. Sie versteht sich als Lehranstalt. Die Lehrenden selbst verfügen in der Regel über eine außerhochschulische Berufspraxis, der sie sich auch als Hochschullehrende verpflichtet fühlen und für die sie Studierende ausbilden wollen. Der **Stellenwert von Lehre** ist an der Fachhochschule **besonders hoch**.

Innovationsbereitschaft – „Man lebt diese Kultur“

Eine Organisations- bzw. Hochschulkultur zeigt sich auch in der Bereitschaft zu Veränderungen. In der Fachhochschule ist kennzeichnend, dass die Hochschulleitung Innovationen im Allgemeinen und in der Lehre im Besonderen aufgeschlossen gegenübersteht. Im Alltag stoßen diejenigen, die Innovationen gestalten wollen, allerdings auf unterschiedliche Probleme.

Um Innovationen umzusetzen, ist der Wille dazu entscheidend, so wird die Innovationsbereitschaft an der Hochschule von der Professorin als „sehr hoch“ eingestuft. Wie bereits bei den Handlungsräumen in der Lehre deutlich wurde, wird den beiden Fellows bei der Umsetzung ihrer innovativen Lehrprojekte „freie Hand“ gelassen.

„Würde ich auch als sehr hoch einstufen, also insbesondere wenn eben Leute Ideen haben, würde ich behaupten, ja, da bekommen wir zumindest die freie Hand, ja.“ (Professorin, Z. 309–310)

„Wir eigentlich ein paar Sachen am Laufen [haben], und auch gerade eben was die Lehre betrifft, würde ich schon sagen, dass da ne sehr hohe Innovationsbereitschaft da ist.“ (Professorin, Z. 315–317)

Auslöser für Innovationen in der Hochschullehre sind nach Ansicht der Mitarbeiterin der intermediären Einrichtung Veränderungen in der Arbeitswelt, die Auswirkungen auf die Anforderungen an die Studierenden haben. Darauf müssen Lehrende reagieren, indem etablierte Lehr-Lern-Formate reflektiert und überarbeitet werden:

„Veränderungen, die uns wie andere Hochschulen umtreiben, sind ne veränderte Arbeitswelt mit veränderten Anforderungen an die Studierenden. Das ist sicherlich etwas, was sich in der Breite durchgesetzt hat bei den Lehrenden. (...) Man wird hier, glaub' ich, immer weniger das Argument zuhören bekommen, ‚Das hat früher gut funktioniert, das wird auch zukünftig gut funktionieren.‘ Ich glaube, das ist eine elementare Erschütterung, die uns alle betrifft, die in dem Bereich aktiv und hellhörig sind und hier natürlich, wo es bei der Ausbildung qualifizierten, guten Ausbildung für junge Menschen geht.“ (MA, Z. 608–616)

Die Mitarbeiterin spricht gar von einer etablierten „Kultur“ der Veränderung innerhalb ihrer Hochschule. Die starke Orientierung an der beruflichen Handlungspraxis legitimiert einen dauerhaften Anpassungsdruck an veränderten Arbeitswelten, der Innovationen erforderlich macht.

„Das Selbstverständnis, das alle teilen, dass sich Umwelt, Arbeitswelt verändert und deswegen neue Lösungen gesucht werden müssen. Das ist verinnerlicht, glaub' ich. (...) Von daher lebt man diese Kultur. Jeder lebt es für sich und jeder schätzt es für sich und jeder möchte es dem anderen auch ermöglichen. Das ist die Kultur. Sie wird nicht gebremst und die Leute bringen das, glaub' ich, vom Typ her mit.“ (MA, Z. 576–582)

Die Mitarbeitenden werden deshalb darin bestärkt und unterstützt, Lösungen für gesellschaftliche Umbrüche zu suchen:

„Was ich sehr, sehr honoriere, dass Sie hier, wenn Sie Ideen haben, sich die Türen auf tun und nicht schließen. Das ist, glaub' ich, etwas sehr, sehr typisches für die Hochschule und dafür bin ich auch sehr dankbar. Also wenn Sie hier was reißen wollen und gute Ideen haben und sie gut begründen können und irgendwo Geld dafür da ist, damit man das machen kann, dann haben Sie die Möglichkeiten hier.“ (Mitarbeiterin, Z. 562–566)

Die „Innovationskultur“ an der Hochschule zeichnet sich dadurch aus, dass eine Anpassung an veränderte Berufspraxen zum Selbstverständnis gehört. Um Unterstützung für Innovationen zu erhalten, sind jedoch Bedingungen zu erfüllen: Einerseits werden für innovative Ideen gute Begründungen benötigt und andererseits müssen finanzielle Ressourcen dafür vorhanden sein.

Dass die Hochschule aufgeschlossen gegenüber Innovationen ist, bestätigt auch der Professor. Insbesondere dem Rektor wird von ihm ein außerordentliches Interesse an Innovationen zugeschrieben.

„Ich glaube, er würde hier niemanden, der hier etwas in irgendeiner Weise da Knüppel in den Weg legen, sondern er würde ihn gewähren lassen und er würde auch diese Dinge versuchen eben öffentlich auszuschlachten, was weiß' ich, auf Konferenzen hier so gemacht werden oder so. Also da denke ich, haben wir einen Rektor, der an der Stelle es auch eigentlich irgendwie immer erwartet.“ (Professor, Z. 813–819)

Innovation in der Lehre ist an der Fachhochschule weniger die Ausnahme als die Regel. Zum Teil wird durch Mitteilungen des Rektors ein regelrechter Innovationsdruck aufgebaut.

Beispiele der Innovationsbereitschaft zeigt die Professorin an konkreten Maßnahmen, wie der Entwicklung eines neuen Studiengangs, auf.

„Wir haben so Innovationen, wie den [Name des Programms] Studiengang.“ (Professorin, Z. 266)

„[Die Fachhochschule] war da die erste Hochschule, die das ins Leben gerufen hat. Inzwischen machen es viele Hochschulen nach“ (Professorin, Z. 268–269)

Neben einer Vorreiterrolle bei der zeitgemäßen Entwicklung neuer Studienprogramme liegt die innovative Kraft der Hochschule für die Professorin beispielsweise auch in der didaktischen Weiterentwicklung von Studien- und Prüfungsformaten. Anstatt Hausarbeiten oder Klausuren schreiben zu lassen, setzt die Professorin sogenannte Projektarbeiten als Prüfungsnachweise ein. Durch diese Art der Prüfung wird erneut die Verschränkung von Theorie und Praxis von der Professorin aufgegriffen, da die Projektarbeit die eigenständige Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen eines praxisbezogenen Problems verlangt.

Wie bereits weiter oben herausgearbeitet werden konnte, erfordern innovative Lehrformate und Prüfungsformen ein besonderes Engagement und einen hohen zeitlichen Ressourceneinsatz der Lehrenden, die die Professorin gern investiert:

„Also beispielsweise habe ich ein Labor im höheren Semester, wo ich gar keine schriftlichen Prüfungen mehr mache, sondern die tatsächlich eine Projektarbeit abgeben müssen, aber das macht natürlich weitaus mehr Arbeit, so was zu bewerten, wie vielleicht eine reine Klausur, ja. (Z. 336–339)

Auch der wissenschaftliche Mitarbeiter berichtet von neuen Prüfungsformen, die er im Rahmen seiner Lehre erprobt. Um der praxisorientierten Ausrichtung des Studiengangs gerecht werden zu können, setzt er „praktische Prüfungen“ (WMA, Z. 512) ein.

„Die kriegen dann tatsächlich als Prüfung so am Teachingsystem Herzrhythmusstörungen eingespielt und müssen durch entsprechende Programmierungen und Parametrierungen unter Beweis stellen, dass sie eben tatsächlich in der Lage sind, diese komplexen Systeme zu beherrschen.“ (WMA, Z. 516–519)

„Wenn ich projektorientiertes Arbeiten, problemorientiertes Arbeiten in den Vorlesungen, in den Seminaren als Schwerpunkt erhebe, dann muss die Prüfungsleistung dort auch

abgestimmt sein. Da kann ich nicht auswendig gelerntes Wissen in der Prüfung abfragen, sonst habe ich ein Legitimationsproblem.“ (MA, Z. 77–80)

Lehre zu innovieren kann also auch bedeuten, bestehende Prüfungsformate infrage zu stellen und zu erneuern. Dafür erforderliche prüfungsrechtliche Rahmenbedingungen scheinen an der Hochschule vorhanden zu sein; zumindest stehen Innovationen in der Lehre anders als in Fall A und B formale Hürden hier offensichtlich nicht im Weg.

Gleichzeitig berichtet die Professorin, dass neuartige Formate zur Erfassung von Studienleistungen bisher noch selten seien. So würden nach wie vor „die klassischen Prüfungsformate wie schriftliche Prüfungsformen angewandt“ (Professorin, Z. 334–335). Sie selbst sei hingegen „ein Fan [...], auch das anders zu machen“ (Z. 335–336). :

„Ja, andere Prüfungsformen ist glaube ich noch ein Thema bei allen Lehrenden, dass sich da einige mit schwertun, andere Prüfungsformen anzunehmen. (...) Das ist tatsächlich ja ein schwieriges Thema, wo noch, ja Nachholbedarf ist, an neuen Prüfungsformen. Aber wo sich die Lehrenden meines Erachtens schon Gedanken machen, ja, wie kann man das machen.“ (Professorin, Z. 331–333)

Wenn auch aus Sicht der Professorin noch „Nachholbedarf“ bei der Innovation von Prüfungsformen besteht, wird doch deutlich, dass ein Nachdenken über neue Prüfungsformate ein kollektives Anliegen bei „allen Lehrenden“ darstellt und so insgesamt von einer breiten Innovationsbereitschaft innerhalb der Angewandten Hochschule zeugt.

Der hohe Stellenwert praxisorientierter Lehre geht an der Anwendungsorientierten Hochschule mit einer **hohen Innovationsbereitschaft** einher. Veränderte Arbeitswelten und neue Anforderungen in der beruflichen Handlungspraxis erzeugen einen kontinuierlichen **Anpassungsdruck** der Hochschulausbildung. Die Innovationskraft der Hochschule wird sowohl in der Entwicklung zeitgemäßer neuer Studienangebote gesehen als auch im kollektiven Nachdenken über neue Lehr- und Prüfungsformate. Formale Hürden (Prüfungsordnungen, Curricula), wie sie in den anderen Fällen sichtbar wurden, zeigen sich hier nicht.

Gesprächskultur – „Man kann hier wirklich jeden ansprechen“

Für die Hochschule nimmt die Mitarbeiterin der intermediären Einrichtung eine offene Kommunikationsbereitschaft untereinander wahr: „Man kann hier wirklich jeden ansprechen und man kriegt kein Nein. Das ist eine Kultur“ (MA, Z. 569–570).

Charakteristisch für die Hochschule ist dabei ein informeller Austausch untereinander. Durch ungeplante Treffen treten Mitarbeitende in Kontakt. Diesen informellen Charakter bestätigen beide Interviewpartner*innen. Insbesondere der Interviewausschnitt des wissenschaftlichen Mitarbeiters unterstreicht die formlosen Interaktions- und Kommunikationsprozesse:

„Und es läuft alles sehr, sehr informell. Die kennen sich alle, die reden miteinander, ob's jetzt hier unten im Hof oder in der Mensa ist. Das ist einfach sehr informell.“ (MA, Z. 205–207)

„Jetzt irgendwie ein Austausch bei den akademischen Mitarbeitern oder Laboringenieuren, äh der findet jetzt organisiert nicht statt. Man unterhält sich, aber dass es jetzt organisiert wäre, ist nicht der Fall.“ (WMA, Z. 786–788)

Im weiteren Verlauf konkretisiert der wissenschaftliche Mitarbeiter den informellen Charakter.

„Ja ganz profan. Man kennt sich ja und trifft sich und schließt sich eben kurz, jetzt vielleicht auch bei Lehrinhalten. Wenn ich ein Praktikum mit Messungen an dem Programmiergerät oder im Teachingsystem vornehmen will, dann schließt man sich eben mit Kollegen kurz: ‚Was habt ihr schon in der Messtechnik vermittelt?‘ Ganz profan eigentlich.“ (WMA, Z. 800–803)

Die Lehre stellt einen alltäglichen Gesprächsanlass unter den Kolleg*innen des wissenschaftlichen Mitarbeiters dar. Abstimmungsprozesse in der Lehre sind mit großer Selbstverständlichkeit Teil des hochschulischen Lebens und Arbeitens.

Im Gegensatz dazu stellt der Professor fest: „Ich habe noch keins [Flurgespräch] geführt“ (Professor, Z. 884). Flurgespräche als Metapher für einen informellen Austausch scheinen eher beim akademischen Mittelbau etabliert zu sein. Im Falle des Professors sind informelle Gespräche anscheinend selten oder in formellere Kontexte wie z. B. Gremienarbeit integriert.

In der **Gesprächskultur** an der Hochschule sind informelle Austauschstrukturen etabliert, insbesondere unter den akademischen Mitarbeiter*innen im Institut des wissenschaftlichen Mitarbeiters. Lehre ist dabei selbstverständlicher Bestandteil alltäglicher Abstimmungsprozesse. Diese informellen Kommunikationsprozesse sind eher auf die einzelnen Institute begrenzt.

Dialog zur Hochschullehre – „Wir sprechen natürlich über Lehre“

Neben informellen, peer-bezogenen Möglichkeiten des gegenseitigen Austausches existieren auch statusgruppen- und hochschulübergreifende Diskussionen zur Lehre.

Die Professorin spricht beispielsweise mit unterschiedlichen Personengruppen über das Thema „Lehre“, wobei jeweils unterschiedliche Schwerpunktsetzungen deutlich werden. Sie ist in ihrer Doppelrolle als Professorin und Studiendekanin besonders intensiv mit dem Thema Lehre befasst:

„Ja, also zu Kollegen natürlich generell. Wir sprechen natürlich über Lehre prinzipiell und tauschen uns da auch aus an verschiedensten Gelegenheiten, wo man eben diskutiert, ‚Wer hat was für einen Ansatz? Wie werden die Sachen gemacht?‘. (Z. 434–436)

„Ich versuch da immer mit den Mitarbeitern auch, die wir haben, eben einfach zu diskutieren, ‚Was meinen Sie?‘. (Z. 436–441)

„Mit den Studierenden selbst tausche ich mich natürlich aus. Eben diese Tutoren, die im Labor sind. Die sind da mitbeteiligt sozusagen, das voranzubringen. (...) Auch die Studierenden selbst, die so was durchlaufen, wo dann wirklich auch mal guter Input kommt letztendlich, ja.“ (Z. 436–441)

Die Professorin nutzt ihr Amt als Studiendekanin, um den Diskurs zu Lehre an der Hochschule aktiv voranzutreiben. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass ihr nicht nur Lehrformate, sondern auch neuartige Prüfungsformen ein Anliegen sind. Offen bleibt, wie erfolgreich sie bei ihren Anstrengungen ist und inwieweit die Kollegenschaft ihres Fachbereiches aufgeschlossen für Innovationen in der Lehre ist:

„Ich als Studiendekanin versuche jetzt zum Beispiel das Gespräch mit meinen Kollegen im Studiengang diesbezüglich auch mal zu führen, weil oftmals natürlich diese klassischen Prüfungsformen ähm schriftliche Prüfungen durchgeführt werden und ich selber ein Fan bin, auch das anders zu machen eigentlich.“ (Professorin, Z. 333–336)

Darüber hinaus ist die Interviewpartnerin Mitglied der Studienkommission. Evaluationsergebnisse aus Lehrveranstaltungen werden hier als Anlass genommen, um über die Qualität von Lehre in der Hochschule zu sprechen.

„Dann spricht man erst mal drüber, woran es liegt, ja. ‚Ist es das richtige Konzept?‘, ja? Ich selbst hab solche Themen auch als Studiendekanin bei anderen Lehrenden ja, wo eben tatsächlich wir zum Beispiel das Problem haben, dass es Lehrbereiche gibt, wo es nicht so gut funktioniert und dann fragt man da schon mal nach, ja, ‚Ist das Konzept, was da angewendet wird, richtig oder nicht?‘“ (Professorin, Z. 385–389)

Unterdurchschnittliche Evaluationsergebnisse werden zum Anlass genommen, um mit einzelnen Lehrenden ins Gespräch zu kommen. Ursachen werden aber nicht in erster Linie bei den Lehrenden gesucht, sondern beim Lehrformat. Eine hohe Lehrqualität ist insofern ein organisationales Anliegen, das durch Lehrevaluationen formalisiert und durch eine Studienkommission institutionalisiert ist. Den Gestaltungsspielräumen in der Lehre sind also durch die Studierendenzufriedenheit Grenzen gesteckt, da unterdurchschnittliche Lehrevaluationen in der Organisation zumindest registriert und thematisiert werden. Dies unterstreicht den hohen Stellenwert, den Qualität in der Lehre in der Hochschule genießt. Die Lehrqualität hat verbindlichen Charakter.

Als austauschorientiertes Format zum hochschulweiten Diskurs über die Lehre wurde an der Fachhochschule ein Symposium organisiert. Bei dieser „Austauschplattform“ werden einerseits innovative Ansätze in der Lehre vorgestellt und andererseits werden „Good oder Best Practice Projekte“ präsentiert (MA, Z. 267), die an der Hochschule bereits für innovative Lehre stehen.

„Außerdem haben wir natürlich auch die Möglichkeiten, insgesamt an der Hochschule Austauschplattformen wahrzunehmen. Beispielsweise haben wir jetzt im November ne Veranstaltung an einem Nachmittag, wo es eben genau um solche innovativen Lehrsachen geht, wo man sich eben auch einbringen kann.“ (Professorin, Z. 434–444)

Durch solche Veranstaltungen, welche von der intermediären Einrichtung für die Lehre initiiert werden, werden nicht nur innovative Lehrformate publik gemacht, sondern gleichzeitig interessierte Lehrende zusammengebracht. Der Gedanke der Vernetzung von Lehrenden, die sich für innovative Lehre engagieren und begeistern, steht dabei offensichtlich im Vordergrund:

„Soll's ja vor allem darum gehen, dass man für sich selber als Lehrende Möglichkeiten und Machbarkeiten erkennen kann, dass man weiß, wer Akteur ist und interessanter Akteur ist für einen selber, mit dem man sich zukünftig dann unter vier Augen austauschen kann. Also Lehrende lernen von Kollegen, das soll dort initiiert werden. Da sind wir als [Name der intermediären Einrichtung] auch nur die, die den Raum bereitstellen und sagen, ‚Ah, wie gut, dass wir drüber geredet haben oder ich wusste gar nicht, dass Sie so was machen, weil Sie sind ja in einer anderen Fakultät, aber das Problem habe ich auch.‘ Diese Räume zu schaffen, dazu sind diese Veranstaltungen da.“ (MA, Z. 703–710)

Es werden bewusst Räume und Orte an der Hochschule geschaffen, um sich über innovative Lehrformate auszutauschen.

„Das ist ganz wichtig und dann eben den direkten Bezug entweder zu dem Kollegen, der das bereits praktiziert zu schaffen oder den direkten Link ins Informationszentrum, um zu sagen, ‚Kommen Sie vorbei und dann machen wir das auch.‘ Das ist das entscheidende und das versuchen wir, wie gesagt, über dieses Symposium zu erreichen.“ (MA, Z. 716–720)

Symposien dienen der Bekanntgabe innovativer Lehrformate und der Vernetzung unter den Lehrenden; sie sollen zur Nachahmung anregen:

„Also wir als [Name der intermediären Einrichtung], uns ist stark daran gelegen, dass es Nachahmer gibt für bestimmte Projekte. Dass auch jeder bei solchen Vorreiterprojekten Aspekte findet, die sich auch im Kleinen umsetzen lassen.“ (MA Z. 267–274)

Um den Bekanntheitsgrad von innovativen Lehrformaten zu erhöhen und das Thema „Lehre“ öffentlich zu machen, werden die unterschiedlichsten „Informationskanäle“ (MA, Z. 283) genutzt:

„Wir haben diese Campus Zeitschrift, die einmal im Quartal herauskommt. Und diese Reihe wird jetzt starten ab Herbst, wo genau diese Projekte vorgestellt werden.“ (MA, Z. 270–272)

„Ob, manchmal sind es Newsletter zu einem bestimmten Thema, auf der Webseite haben wir Informationen dazu. Wichtig ist einfach diese Regelmäßigkeit, in der wir Lehrprojekte vorstellen und auch neue Projekte an der Hochschule vorstellen.“ (MA, Z. 284–286)

Eine solche Strategie begründet die Mitarbeiterin der intermediären Einrichtung damit, dass einzelne Maßnahmen kein Umdenken in der Lehre bewirken. Ein Kulturwechsel hin zu innovativer Lehre tritt ihrer Ansicht nach nicht durch einzelne Maßnahmen ein, sondern benötigt Entwicklungsprozesse über einen langen Zeitraum.

„Ich würde nicht sagen, dass einzelne Veranstaltungen jetzt unbedingt so für sich gesehen das Ganze ausmachen, sondern wir sind dabei eine Kultur zu entwickeln, auch mit einem langen Fahrplan und dazu gehören bestimmte Regelmäßigkeiten. (...) Diese Kultur gerade bei denen, die schon lange etabliert sind oder schon lange auf eine bestimmte Art und vielleicht auch im stillen Kämmerchen lehren, dass dort immer noch ne andere Kultur möglich ist. Das möchten wir tröpfchenweise (lacht) einschließen lassen, wo es geht.“ (MA, Z. 725.735)

Begleitet wird dieser Kulturwechsel beispielsweise durch Austauschmöglichkeiten, Newsletter oder Artikel in der Campus-Zeitschrift, die regelmäßig ins Bewusstsein der Lehrenden rücken. Da „man [...] immer erst so die, die sowieso schon innovativ sind, [erreicht]“ (MA, Z. 287–288), muss ihrer Ansicht nach besonders an die Lehrenden appelliert werden, die schon lange im System „Hochschule und Lehre“ wirken. Bei ihnen sieht die Mitarbeiterin Nachholbedarf, was die Einstellung zu guter, innovativer Lehre betrifft. Allerdings ist sie zuversichtlich, dass sich „tröpfchenweise“ ein Kulturwandel in der Lehre einstellt, denn „man merkt auch, dass es Kreise zieht (MA, Z. 288).

Im Gegensatz zur Professorin und zur Mitarbeiterin der intermediären Einrichtung stellt sich die Situation für den Professor hinsichtlich der Austauschmöglichkeiten in Bezug auf Lehre anders dar:

„Die Kommunikation an der Hochschule über Didaktik oder auch über innovative Lehre ist unterrepräsentiert. Das muss ich so sagen (...) Das ist ja so, man kann das alles ja verbal kurz in die Zeitung schreiben, aber, wissen Sie, wenn man nicht über diese Dinge spricht, ist das ja nicht genug. Man muss aktiv so etwas machen. Wenn Sie uns jetzt fragen, nach einem Austausch mit anderen Kollegen, da ist die Antwort, ich weiß jetzt nicht, was Sie [an den WMA gerichtet] geantwortet haben, da ist kein Austausch.“ (Professor, Z. 1356–1361)

Die Aussage des Professors unterstreicht den Handlungsbedarf, den die Mitarbeiterin der intermediären Einrichtung bereits formuliert hat: Nicht jeder Mitarbeitende bzw. Lehrende partizipiert an lehrbezogenen Diskursen. Jenseits der formalisierten Kommunikationskanäle (Newsletter, Homepage, Symposien etc.) ist ein informeller Austausch zum Thema „Lehre“ z. T. auf instituts- und statusgruppenbezogene Gemeinschaften begrenzt.

Der Diskurs über Lehre ist in der Hochschule auf vielfältige Weise **institutionalisiert**: Lehrevaluationen, Studienkommissionen, Symposien, Newsletter und Campus-Zeitschrift sind Ausdruck eines hohen organisationalen Interesses an der Lehrqualität und lehrbezogenen Diskursen. Ähnlich wie im Fall B ist eine intermediäre Einrichtung zentraler Akteur für das Schaffen entsprechender organisationaler Aufmerksamkeit und Kommunikationsanlässe. Diese, eher „von oben“ gesteuerten Maßnahmen finden z. T. eine Entsprechung in einer **lehrbezogenen Austauschkultur**, die jedoch je nach Institut und Statusgruppe variieren kann. Ein Diskurs über Lehrqualität und -innovation ist insofern in der Fachhochschule weit vorange-

schritten, wenn auch insbesondere die schon lange Etablierten noch für die Partizipation gewonnen werden müssen.

Wertschätzung und Resonanz für (innovative) Lehre – „Die haben das bewundert“

Die Art und Weise, ob und wie Lehrende untereinander Engagement in der Lehre würdigen, spiegelt sich in einem kollegialen Klima wider. Im vorliegenden Fall wurden der Professorin positive Rückmeldungen aus dem Kollegenkreis zugetragen. Neid und Konkurrenz anderer Lehrender begegnen ihr nicht, was auf eine ausgeprägte Anerkennungskultur schließen lässt.

„Die war natürlich sehr groß. Insbesondere bei den Kollegen, die auch hier natürlich auf der gleichen Ebene sind, die gesagt haben, ‚Oh, das ist ja ganz toll‘ und die das auch bewundert haben, weil natürlich Geldknappheit überall vorhanden ist und gerade eben jüngere Kollegen, die jetzt eben auch gerade einen Ruf an der Hochschule bekommen haben, haben die natürlich gesagt, ‚Ok, wie schafft man denn das?‘ sozusagen. Ja, von daher viel Lob bekommen“ (Professorin, Z. 173–178)

Aufgrund knapper Haushaltsmittel zeigen Kolleg*innen, insbesondere Jüngere, ein aufrichtiges Interesse an neuen Finanzierungsquellen. Innovative Ideen können also, trotz eines hohen Stellenwerts von Lehre, offenbar nicht mit dem regulären Haushaltsetat abgedeckt werden, sondern benötigen zusätzliche oder andere Geldquellen; dabei können Drittmittel wichtige finanzielle Ressourcen liefern.

Neben Lob gibt es aber auch kritische Stimmen zum Lehrprojekt. Es werden Zweifel laut, ob die vorlesungsgewohnten Studierenden dem projektorientierten Arbeiten gewachsen sind:

„Auch wenn ich von einigen Kollegen gesagt bekommen habe, ‚Naja, das ist projektorientiert. Ob man das schafft mit den Studierenden?‘, ja, da gab es auch kritische Stimmen, ja tatsächlich auch.“ (Professorin, Z. 511–513)

Auch der wissenschaftliche Mitarbeiter erhält kollegiale Resonanz zu seinem Lehrprojekt, die vorwiegend von kollegialer Wertschätzung geprägt, allerdings auch auf das eigene Institut begrenzt ist:

„Intern jetzt hier im Institut wurde es natürlich hervorragend aufgenommen.“ (WMA, Z. 180–181)

Die Professorin vermutet, dass die organisationale Resonanz auch von der Statusgruppe abhängt.

„Aber ich würde jetzt schon behaupten vielleicht, dass man als Professor auch an der Hochschule vielleicht eher befragt wird nochmal und in den Mittelpunkt geschoben wird, wie als ein Mensch aus dem Mittelbau, ja. Also aus eigener Erfahrung von früher von der Universität, wo ich noch im Mittelbau war, da war zumindest immer so dies Gefühl, ‚naja

das, was die Professoren machen, das wird ja besser angesehen oder besser bemerkt wie das, was der Mittelbau macht'.“ (Professorin, Z. 409–415)

Im Interview mit dem Professor des wissenschaftlichen Mitarbeiters bestätigt sich, dass dessen Lehrprojekt in der Organisation „keine Resonanz“ erhalten habe. Der Professor führt dies jedoch weniger auf die Statusgruppe zurück, sondern auf das „hochspezialisierte“ Thema des Projektes, bei dem sich für andere Lehrende keine Anknüpfungspunkte ergaben:

„Zumindest haben wir keine Resonanz. So würde ich das mal sagen. Das einer gesagt hat, ‚wie macht ihr denn das‘. Der Grund ist, dass das so was von hochspezialisiert ist. (Professor, Z. 841–843)

Auch der Rektor beachtet das Lehrprojekt in der Wahrnehmung des Professors nicht.

„Was wir hier machen, ist dem Rektorat, ... sagen wir einfach mal, weitestgehend unbekannt und ist auch bezüglich einer, wie soll ich sagen, einer sichtbaren Wertschätzung spielt das keine Rolle. (...) Aber was hier eigentlich gemacht wird und mit welchem Aufwand das gemacht wird, naja das weiß der Rektor auch nur durch Führungen, die hier mal gemacht worden sind.“ (Professor, Z. 289–307)

Erst durch „Führungen“ durch das Institut und das Labor informierte sich der Rektor offenbar über das Lehrprojekt und erhielt einen Einblick, mit welchem Engagement anwendungsorientierte Lehre am Institut betrieben wird.

Die geringe Anerkennung mag auch damit zusammenhängen, dass sowohl ein hohes Engagement in der Lehre als auch das Einwerben von Drittmitteln zum selbstverständlichen Alltag in der Hochschule gehören:

„Also jetzt nichts Besonderes. Also keine Auszeichnung oder (lacht). Nein, ich glaube, das ist heute die Erwartungshaltung, dass wir alle irgendwie aktiv sind in irgendeinem Bereich Forschungsgelder eintreiben (lacht).“ (Professorin, Z. 183–185)

Hervorzuheben ist, dass sie bei der Finanzierung ihres Lehrprojektes von „Forschungsgeldern“ spricht. Drittmittel werden von ihr anscheinend nur in Verbindung mit Forschung gebracht. Externe Gelder für Lehre einzuwerben, ist für sie offensichtlich (noch) befremdlich und unüblich.

Trotz dieser Hinweise, dass Lehrinnovationen z. T. in der Fachhochschule schon eher als Selbstverständlichkeit gelten können und zumindest der Professor sich eine noch ausgeprägtere Anerkennung und Aufmerksamkeit wünschen würde, berichten die Professorin und der wissenschaftliche Mitarbeiter auch über Gratulationen und öffentliche Würdigungen.

„Auch ist natürlich eine Pressemitteilung dann erschienen. Ja, das war schon sehr hoch und es wird hier, sag ich mal, auch von unserem [Name der intermediären Einrichtung] immer als Vorzeigepraktikum (lacht) sozusagen angepriesen.“ (Professorin, Z. 178–180)

„Dass das dann auf der Hochschulwebseite und so veröffentlicht wurde. Da habe ich mich eben mit anderen Fellows unterhalten, und da war die Resonanz zum Teil gar nicht. Auch seitens der Hochschulleitung oder so.“ (WMA, Z. 1281–1283)

Die Aufnahme ins Fellowship-Programm und die Innovationsprojekte werden an der Hochschule über verschiedene Wege veröffentlicht, was auch Ausdruck von Anerkennung sein kann. Somit wurden sowohl Mitarbeitende als auch externe Interessierte über die Lehrprojekte informiert. Die intermediäre Einrichtung wirbt mit dem Lehrprojekt der Professorin als beispielhaftes Innovationsprojekt.

Der wissenschaftliche Mitarbeiter ist, anders als der Professor, mit der Resonanz seines Innovationsprojekts in der Hochschule durchaus zufrieden:

„Ja, also war ganz, ganz gute Resonanz.“ (WMA, Z. 188)

„Auch dann vom Dekanat oder auch der Hochschulleitung kamen dann Gratulationen“ (WMA, Z. 180–181)

Der Professor und der wissenschaftliche Mitarbeiter haben somit eine unterschiedliche Wahrnehmung, was die Anerkennung und Wertschätzung zum Lehrprojekt betrifft. Der Professor nimmt dafür externe Aufmerksamkeit durch die Deutsche Gesellschaft für Kardiologie deutlicher wahr:

„Ich meine, eine Anerkennung hat dieses sicher, dass wir jetzt auch geladen sind eben mit dem System im Rahmen dieser Deutschen Gesellschaft für Kardiologie.“ (Professor, Z. 843–845)

Die Mitarbeiterin der intermediären Einrichtung hebt hervor, dass Bestrebungen zur Einführung eines Lehrpreises an der Hochschule geplant sind, um Lehrinnovationen noch stärker zu würdigen und Anreize zu setzen.

„Anreizsysteme zu schaffen, das ist auch was, was im Rahmen [der intermediären Einrichtung] angestoßen wurde und jetzt aber auch in den Strategieplan wohl auch eingeflossen ist, dass es nen Lehrpreis geben soll. Das sind alles so kleine Maßnahmen, wo man das Interesse der Lehrenden wecken kann. Das eine ist natürlich, ich kann's natürlich über das Belohnungsprinzip versuchen, also über Ruhm und Ehre oder Fördertöpfe.“ (MA, Z. 293–297)

Die intermediäre Einrichtung und die Hochschulleitung arbeiten also auch aktiv daran, die Wertschätzung für ein Engagement in der Lehre in der Hochschule weiter auszubauen.

An der Fachhochschule herrscht insgesamt eine **Anerkennungskultur für Lehre**. Das kollegiale Klima ist von Interesse und Wertschätzung für innovative Lehrprojekte geprägt. Kritische Stimmen zeugen von einem lebendigen, lehrbezogenen Diskurs. Die Teilnahme am Fellowship-Programm wird durch Gratulationen, Pressemitteilungen und Veröffentlichungen auf der Homepage gewürdigt. Die inter-

mediäre Einrichtung für die Lehre greift die Lehrinnovation der Professorin zusätzlich auf. Deutlich wird aber auch, dass ein hohes Engagement in der Lehre als Selbstverständlichkeit in der Hochschule vorausgesetzt wird. Zudem zeigen die unterschiedlichen Sichtweisen des Professors und der Professorin, dass die Anerkennung für innovative Lehre durch die Hochschulleitung zwischen verschiedenen Instituten möglicherweise ungleich verteilt ist.

Unterstützung und Maßnahmen für innovative Lehre – „Wenn's notwendig ist“

Eine Anerkennungskultur für die Lehre ist an der Fachhochschule offenbar vorhanden. Es stellt sich dann die Frage, inwiefern sich dies auch in konkreten zeitlichen, finanziellen, personellen oder strukturellen Unterstützungsformen niederschlägt.

Hier werden ähnliche Restriktionen sichtbar wie schon in Fall A und B. Im Hinblick auf zeitliche Ressourcen merkt die Professorin an, dass Innovationen in der Lehre unter der hohen Arbeitsbelastung leiden würden.

„Es dann eher manchmal eben nicht vielleicht funktioniert, weil einfach die Leute einfach unter Dampf sind, sozusagen (lacht), was die Arbeit betrifft.“ (Z. 315–319)

Entwicklung und Umsetzung von innovativen Lehrformaten hängen somit auch in der Hochschule von einzelnen engagierten Personen ab.

Nach Auffassung des wissenschaftlichen Mitarbeiters hängen zeitliche Ressourcen von der Statusgruppe ab.

„Weil man dann einfach nicht den Freiraum hat, um noch Neues zu entwickeln, weil man dann vielleicht in der Lehre oder auch Forschung schon so eingespannt ist, dass man dann dafür keine Zeit hat.“ (WMA, Z. 687–690)

„Ja ich denke, wenn man jetzt eben auch noch irgendwo Lehrauftrag hätte oder so, das nimmt halt auch alles Zeit in Anspruch und deswegen bin ich momentan ganz glücklich, dass ich mich der Umsetzung von dem Projekt widmen kann.“ (WMA, Z. 711–713)

Professor*innen und Lehrbeauftragte hätten im Vergleich zum akademischen Mittelbau weniger Zeit für die Entwicklung von innovativen Formaten. Auch die Mitarbeiterin der intermediären Einrichtung problematisiert fehlende zeitliche Ressourcen, insbesondere bei Lehrbeauftragten:

„Ich glaube, dass es der Mittelbau schwieriger hat, vor allem wenn es immer hier die Lehrbeauftragten sind, die ja keine Vorbereitungszeit finanziert bekommen. Von daher muss man das umso höher werten, wenn dann trotzdem die Bereitschaft ist, Freizeit und nicht honorierte Zeit zu investieren für solche Angebote.“ (MA, Z. 252–255)

Lehraufträge, die offenbar an der Fachhochschule weit verbreitet sind, vergüten nur die reine Kontaktzeit mit den Studierenden, nicht aber die Vorbereitung der Lehre, was für die Planung und Konzeption innovativer Lehrprojekte praktisch keinen Spielraum lässt.

Schließlich steht die „Stoff“-Menge einer innovativen Veranstaltungskonzeption im Weg:

„Sie [die Lehrenden] würden viel mehr in dem Bereich machen wollen, aber das geht nicht, weil sie dann mit dem Stoff nicht durchkommen. Also das ist ein Konflikt. (...) Wie gesagt, Stoff muss durch. Stoff muss rein und dann brauche ich noch Prüfungsvorbereitungen und so weiter und so weiter. Das halte ich für das größte Handicap.“ (MA, Z. 445–454)

Da die Semesterstruktur die Lehr-Lern-Intervalle vorgibt, muss zu einem bestimmten Zeitpunkt der „Stoff“ vermittelt sein, was die Gestaltungsspielräume für innovative Lehrkonzepte einschränkt.

Neben fehlenden zeitlichen Ressourcen stehen auch finanzielle Ressourcen für innovative Lehrkonzepte nicht oder nur in Einzelfällen bereit. Im Fall C2 stehen keine internen Mittel für das Lehrprojekt zur Verfügung:

„Und eine besondere Anerkennung in dem Sinne, dass man sagt, meinetwegen dieses Institut, wir haben noch mehrere Institute, spielt eine besondere Rolle in der Mittelzuweisung oder in solchen greifbaren Parametern. Das ist überhaupt nicht der Fall. Überhaupt nicht. Das sind wir gleich oder da ist jeder Professor so quasi gleich gestellt mit anderen. Das hat weder die Hochschule gemacht noch die Fakultät.“ (Professor, Z. 297–307)

Auch die Mitarbeiterin der intermediären Einrichtung sieht die Notwendigkeit, finanzielle Ressourcen in Form von Drittmitteln für die Lehre einwerben zu müssen:

„Innovationen in den Alltag zu etablieren, das wird ohne diese Unterstützung nicht gehen, weil sie einfach die Ressourcen gar nicht haben. (...) Aber so lang angelegte Förderungen, die sind halt unheimlich wichtig. So kurz angelegte Projekte haben immer das Problem, wie sie dann fortgeführt werden können. Manche sterben dann einfach. Das ist sehr bedauerlich. Wenn sie andocken können, an so eine lang, an so eine nachhaltigere Struktur, das ist natürlich der Idealfall.“ (MA, Z. 479–489)

Drittmittel erachtet die Mitarbeiterin als „einzige Möglichkeit“ (Z. 458), um Innovationen in den Hochschulen auf den Weg zu bringen und zu etablieren. Das Risiko, dass Innovationen erfolglos „sterben“, ist zu groß, als dass Gelder aus dem Haushaltsetat dafür zur Verfügung gestellt würden. Drittmittel federn also Innovationsrisiken ab.

Die Professorin dagegen erhält finanzielle Zuschüsse der Hochschule für Sachmittel, deren Anschaffung Voraussetzung für die Durchführung des neuen Labors war. Diese Unterstützung seitens der Hochschule war notwendig, da das Fellowship nur einen Teil der Ausgaben abdeckte.

„Und ich bin unterstützt worden in dem Sinne, dass ich, sag ich mal, zu dem Zeitpunkt auch neue Messgeräte dann eben auf Kosten der Hochschule anschaffen konnte, die auch dafür notwendig waren, dass man dieses Labor so durchführen kann tatsächlich. Also das ist die Unterstützung.“ (Professorin, Z. 159–162)

Wie der Interviewausschnitt verdeutlicht, fördert die Hochschule in Einzelfällen Innovationsprojekte, wenn Zuwendungen aus Bund und Land nicht erfolgen und notwendige Investitionen getätigt werden müssen. Damit grenzt sich der Fall C1 von allen anderen Fällen, selbst einem anderen Innovationsprojekt innerhalb derselben Hochschule (Fall C2) ab. Bei hochschulinternen Zuschüssen werden also offensichtlich Unterschiede gemacht: Nicht jedes Institut oder jede Professor*in wird bei der Mittelvergabe gleichbehandelt. Welche Kriterien für eine Förderung ausschlaggebend sind, kann jedoch nicht herausgearbeitet werden.

Wie die zeitlichen und finanziellen Ressourcen sind auch personelle Ressourcen für die Lehre knapp. Wie die beiden Interviewausschnitte belegen, ist die Umsetzung und Durchführung von innovativen Lehrformaten ohne die Hilfe anderer Personen jedoch nicht möglich. Durch einen Zufall erhielt die Professorin Unterstützung von zwei Studierenden, die als Tutoren eingestellt wurden und an den Projektprozessen beteiligt waren:

„Nee, das mache ich nicht alleine. Also entweder habe ich tatsächlich einen Mitarbeiter. Momentan habe ich keinen Mitarbeiter, aber die Personen, die das jetzt mitgestaltet haben auch im Praxissemester, die sind jetzt gerade im letzten Semester, die machen auch bei mir Bachelorthesis gerade und die haben eine Tutorstelle noch, wo sie dann das Labor unterstützen.“ (Professorin, 218–222)

„Ich hatte das Glück, dass ich zwei Studierende gefunden hab, wenn Sie dann eben nach Akteuren fragen, die zufälliger Weise eigentlich ihr Praxissemester in der Industrie machen wollten, sich allerdings schwer taten, ne, sag ich mal, passende herausfordernde Stelle zu finden, weil die selber schon eine Lehre gemacht hatten und dann von meinem Projekt da mitbekommen hatten und mich gefragt hatten, ob sie das Praxissemester dann im Rahmen des Projektes dann hier bei mir machen können.“ (Professorin, Z. 143–148)

In diesem Zusammenhang moniert die Professorin fehlende personelle Ressourcen an der Hochschule. So stelle die Hochschule bzw. das jeweilige Ministerium unzureichend finanzielle Mittel zur Verfügung, um wissenschaftliche Mitarbeiter*innen einstellen zu können. Daher müsse auf Studierende als Tutor*innen innerhalb des Lernprojektes zurückgegriffen werden.

„Also das, was letztendlich, sag ich mal, tatsächlich von Hochschuleseite passieren muss oder von Landeseite, wenn man mal davon sprechen kann, das ist das, dass man eigentlich tatsächlich Mitarbeiter hat, ja. (...) Und das ist natürlich heute tatsächlich so ein Thema, Mitarbeiterunterstützung zu haben, ähm wo ich immer sag, da fehlt es tatsächlich.“ (Professorin, Z. 238–245)

Auch der Professor kritisiert die personale Ausstattung der Hochschule, in der ihm nur ein „halber Assistent“ zustehe:

„Es ist ja verständlich, dass er [der Dekan] sagt, „jeder Professor, dem steht nach den Mitteln, die die Hochschule zur Verfügung hat, gerade Mal ein halber Assistent zu. Was soll ich mit einem halben Arbeiter? (lachend) Da kann ich nichts mit anfangen. Was soll ich mit nem halben [Name des WMA]? Da kann ich nichts mit anfangen. Ich brauche mindes-

tens einen Ganzen und zwei noch dazu. Dann kann man Dinge machen, die über das hinausgehen, was so das normale Level an der Hochschule ist.“ (Professor, Z. 1443–1449)

Ein weiteres Hindernis bei der Umsetzung von Innovationen in der Lehre sind befristete Arbeitsverträge im wissenschaftlichen Mittelbau. Durch das Wissenschaftszeitvertragsgesetz sind Befristungen des akademischen Mittelbaus die Regel, sodass eine langfristige Mithilfe nicht sichergestellt werden kann:

„Das ist immer ein großer Kampf, gute Leute zu finden und eben Leute auch, die dann auch eben ne Zeit lang da sind. Durch diese Befristungen, die wir natürlich überall haben, hat man tatsächlich eine große Fluktuation und das ist eben nicht förderlich für so ein Konzept.“ (Professorin, Z. 245–248)

Obwohl der wissenschaftliche Mitarbeiter persönlich nicht von einem befristeten Arbeitsverhältnis betroffen ist, stellen auch für ihn befristete Arbeitsverträge eine ungünstige Voraussetzung dar. Zeitverträge erachtet er, wie die Professorin, als hinderlich für die Umsetzung innovativer Lehrprojekte:

„Ja, was man vielleicht bemängeln kann, sind eben die zunehmend immer kürzeren Laufzeiten der Zeitverträge. Überhaupt Zeitverträge für den wissenschaftlichen Mittelbau. Das empfinde ich irgendwie als störend, weil gerade bei dieser komplexen Thematik, bis man jemanden so weit hat, dass er sich da auskennt ja, dann muss er auch schon wieder gehen. Ja, das empfinde ich als suboptimal. (...) Und ich habe auch das Gefühl, dass eben die Befristung der Verträge immer intensiver wird. (...) Das geht ja von Zweijahres- auf Jahres und zum Teil Halbjahresverträge runter. Empfinde ich als kontraproduktiv.“ (WMA, Z. 414–428)

Inbesondere bei komplexen Themengebieten nimmt die Einarbeitung viel Zeit in Anspruch, sodass kurze Zeitverträge die Mitarbeit an derartigen Lehrprojekten verhindern oder hohe Aufwände für erneute Einarbeitungen erzeugen. Die personellen Ressourcen für ein Engagement in der Lehre sind also auch an der Fachhochschule sichtlich begrenzt.

Schließlich kann Unterstützung für innovative Lehre auch durch strukturelle Ressourcen zum Ausdruck kommen, beispielsweise in Form von intermediären Supportstrukturen. Hier ist die intermediäre Einrichtung zu nennen, deren Aufgabe u. a. in Unterstützungsleistungen für die Lehre besteht. Sie berät beispielsweise neue und auch langjährige Lehrende bei konkreten Fragen und Problemen in der Lehre.

„Wenn Lehrende hier neu aufschlagen, dass es immer ne Standardberatung gibt. Das ist z. B. so ein Konzept, was von den Neuberufenen auch sehr, sehr dankbar angenommen wird.“ (MA, Z. 214–216)

„Das heißt, wir halten einfach die Ohren und Augen offen, wenn wir mitbekommen, dass sich Lehrende schwer tun mit dem Verlauf ihrer Vorlesung, ja, enttäuscht sind. (...) Wenn wir da ein Problem identifizieren können, dann suchen wir ganz konkret nach Angeboten. Das heißt, wir sprechen die Leute an, suchen den Kontakt.“ (MA, Z. 298–304)

„Wenn wir da ein Problem identifizieren können, dann suchen wir ganz konkret nach Angeboten. Das heißt, wir sprechen die Leute an, suchen den Kontakt, auch den informellen Kontakt und wenn's dann über solche Themen geht, dann fällt uns was ein, was man machen kann“ (MA, Z. 302–305)

Dazu ist eine standardmäßige Beratung von Neuberufenen bereits institutionalisiert. Darüber hinaus nutzen die Mitarbeitenden der intermediären Einrichtung auch informelle Kanäle, um mögliche Anliegen und Probleme in der Lehre aufzuspüren, und gehen auch gezielt auf einzelne Lehrende zu. Damit diese sich den Mitarbeitenden mit ihren Schwierigkeiten in der eigenen Lehre anvertrauen, sind die Mitarbeitenden um ein Vertrauensverhältnis bemüht (MA, Z. 340–341).

Neben der intermediären Einrichtung für die Lehre bestehen auch Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich „Lehren und Lernen“, in denen methodische und didaktische Kompetenzen entwickelt und verbessert werden können. Formal organisierte Weiterbildungen scheinen jedoch eher eine Ausnahme darzustellen, vielmehr wird auf informelle Austauschformate und Beratungsangebote gesetzt.

„Schulungen oder Weiterbildungen passiert hier ja bei uns sehr informell. Man kommt ins Gespräch oder man kommt mit den Fragebogen ins Gespräch und vielleicht zwei Stunden später sitzt man im Informationscenter zusammen und dann redet man darüber oder zeigt mal, was andere schon gemacht haben. So funktioniert eigentlich der Großteil der Weiterbildung hier.“ (MA, Z. 674–678)

Dadurch kann in der Regel eine zeitnahe Beratung und Unterstützung für Probleme erfolgen, die auf das individuelle Anliegen des Lehrenden zugeschnitten sind.

Unterstützung innovativer Lehre findet auch an der Fachhochschule kaum in Form von zeitlichen, finanziellen oder personellen Ressourcen statt. Nur in Einzelfällen werden finanzielle Mittel in Innovationsprojekte investiert, wobei die Auswahlkriterien unklar bleiben. Das Innovationsrisiko wird eher über Drittmittel für die Anschubfinanzierung abgedeckt. Unterstützung finden Lehrende eher in Form von Supportstrukturen wie der intermediären Einrichtung, die Beratungs- und Weiterbildungsangebote für die Lehre zur Verfügung stellt.

2.4.6 Zusammenfassung Fall C (C1 und C2)

Im Hinblick auf die Verstetigung der Lehrprojekte in der Hochschule ergeben sich in den Fällen C1 und C2 folgende Verstetigungspotenziale:

Akteursbezogene Verstetigungspotenziale im Fall C1

- Machtposition in der Organisation durch die Statusgruppe Hochschullehrende und zusätzliche Leitungsfunktionen
- Gute Kenntnis des Hochschulsystems durch eine – für eine FH-Professur ungewöhnliche – wissenschaftliche Laufbahn im Anschluss an das Studium

- Gute Kenntnis und hohe organisationale Identifikation mit der Hochschule durch das eigene Studium
- Eine ausgeprägte Lehrorientierung, die u. a. auf das Herstellen von Sinnbezügen im Hinblick auf die spätere Berufspraxis gerichtet ist und damit stark an das organisationale Selbstverständnis als praxisorientierte Lehranstalt anschließt.
- Ein „maximaler“ organisationaler Handlungsspielraum bei der Gestaltung ihrer Lehre, der Durchsetzungsstrategien im Sinne von Überzeugungsarbeit überflüssig macht.
- Die Vernetzung unter den Fellows durch die verschiedenen Vernetzungstreffen im Sinne einer identitätsstiftenden Community of Practice.

Projektbezogene Verstetigungspotenziale im Fall C1

- Deutliche Anchlüsse an die bestehende Lehr-Lern-Kultur (Praxisorientierung)
- Aktuelle Handlungsprobleme in der Lehre der Hochschule lassen sich mithilfe des Projektes bearbeiten (Theorie-Praxis-Problem)
- Eine Aufnahme der Lehrinnovation in die Regellehre und Verstetigung im Modulhandbuch sind angesichts schon vorgesehener Laborphasen unproblematisch.
- Abstimmungsprozesse in der Fakultät oder mit anderen Lehrenden scheinen nicht notwendig zu sein.

Akteursbezogene Verstetigungspotenziale im Fall C2

- Keine professorale (Macht-)Position und damit verknüpfte Handlungsbefugnisse, jedoch unbefristetes Beschäftigungsverhältnis und stellvertretende Leitungsfunktion
- Forschung und Lehre sind nach zehn Jahren berufspraktischer Erfahrung neue Aufgabengebiete, der Wechsel von der Berufspraxis in die Hochschule ist an der Fachhochschule jedoch eine typische Berufsbiografie.
- Gute Kenntnis und hohe Identifikation mit der Hochschule durch das eigene Studium.
- starke Identifikation mit Lehre und Passung zu einem hohen Stellenwert von Lehre im eigenen Arbeitsbereich und in der Hochschule insgesamt
- Verknüpfung des Innovationsprojekts mit dem eigenen Promotionsprojekt
- Entwicklung zahlreicher Praxis-Kooperationen zur Etablierung des Lehrprojekts.
- Ein großer organisationaler Handlungsspielraum bei der Gestaltung seiner Lehre, der Durchsetzungsstrategien im Sinne von Überzeugungsarbeit überflüssig macht.

Projektbezogene Verstetigungspotenziale im Fall C2

- Aktuelle Handlungsprobleme in der Lehre der Hochschule lassen sich mithilfe des Projektes bearbeiten (fehlendes fachdisziplinäres Laborpraktikum)
- Vorherige Strategien der Hochschule zum Umgang mit dem Problem (Nutzung eines Laborpraktikums aus einem anderen Studiengang) sind gescheitert, eine Lösung steht aus.
- Die Delegation der Innovationsidee auf den wissenschaftlichen Mitarbeiter führt – anders als in Fall B – weniger zu einem Ringen um die personelle Zurechnung des Projekts und die Handlungsspielräume, sondern stellt sich als gemeinschaftlicher Innovationsprozess dar.
- Die Innovationsidee stellt sich als Abfolge von Problemlöseprozessen dar. Das Fellowship-Programm bietet die notwendige finanzielle Anschubfinanzierung.
- Deutliche Anschlüsse an bestehende Lehr-Lern-Kultur (Praxisorientierung).
- Die Lehrinnovation ist für verschiedene Studiengänge und sogar Weiterbildungsangebote für Externe nutzbar.

Organisationsbezogene Verstetigungspotenziale

- Eine eher kleine Hochschule mit Campus-Charakter und großer Nähe zu den Studierenden.
- Besonders hoher Stellenwert von Lehre in der Fachhochschule, die von den befragten Akteur*innen als Lehranstalt wahrgenommen wird. Ein Reputationsgefälle von Forschung und Lehre zeigt sich hier nicht. Wenngleich auch Forschung eine Rolle spielt, hat die Lehre hier deutlich stärkeres Gewicht.
- Starke Anwendungsorientierung, die Innovationen zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems begünstigt.
- Hohe Innovationsbereitschaft, die aus permanentem Anpassungsdruck an Erfordernisse der beruflichen Handlungspraxis resultiert und von der Hochschulleitung begrüßt und eingefordert wird.
- Hohe Innovationskraft der Hochschule im Hinblick auf die Entwicklung zeitgemäßer neuer Studienangebote im kollektiven Nachdenken über neue Lehr- und Prüfungsformate.
- Formale Hürden (Prüfungsordnungen, Curricula), wie sie in den anderen Fällen sichtbar wurden, zeigen sich hier nicht.
- Informelle Austauschstrukturen und Abstimmungsprozesse zur Hochschullehre sind – je nach Institut und Statusgruppe – z. T. gut etabliert.
- Der Diskurs über Lehre ist in der Hochschule auf vielfältige Weise institutionalisiert (Lehrevaluationen, Studienkommissionen, Symposien, Newsletter und Campus-Zeitschrift), die schon lange Etablierten müssen z. T. noch für die Partizipation gewonnen werden.
- Es herrscht insgesamt eine Anerkennungskultur für die Lehre. Die Hochschulleitung würdigt innovative Lehrprojekte durch Anerkennung und Wertschätzung, allerdings ist die Anerkennung zwischen verschiedenen Instituten möglicherweise ungleich verteilt.

- Ein hohes Engagement in der Lehre gilt außerdem als Selbstverständlichkeit und wird in der Fachhochschule in gewisser Weise auch vorausgesetzt.
- Auch in der Fachhochschule fehlt es an zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen für die Lehre. Finanzielle Mittel werden nur in Einzelfällen in die Lehre investiert, auch hier scheinen unterschiedliche Personen oder Institute ungleiche Berücksichtigung zu finden.
- Unterstützt werden Lehrende durch Supportstrukturen wie die intermediäre Einrichtung, die Beratungs- und Weiterbildungsangebote für die Lehre zur Verfügung stellt.

Im Fall C ermöglichen die ausgeprägten organisationsbezogenen Verstetigungspotenziale sowohl der Professorin (Fall C1) als auch des wissenschaftlichen Mitarbeiters (Fall C2) eine reibungslose Verstetigung und Ausweitung ihrer Innovationsprojekte. Ohne Widerstände oder Aushandlungsprozesse in der Organisation können sie ihre aktors- und projektbezogenen Verstetigungspotenziale ungehindert zur Geltung bringen.

2.5 Innovationsarenen: Mapping als Aggregation der Fallstudien

Im folgenden Kapitel wird eine Synthese der Fallstudien vorgenommen, indem aus den Interviews der Fellows sowie der weiteren Hochschulakteur*innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den Fällen herausgearbeitet werden. Im Sinne der Netzwerkanalyse und Situationsanalyse (Kap. 2.1) erfolgt anhand von Maps und Kartografien eine Analyse zum Thema „Lehrinnovation“ innerhalb der jeweiligen Hochschule. Die Generierung der Maps ermöglicht es, die vorherigen Ergebnisse aus den Fallstudien zusammenfassend darzustellen und zu erweitern. Abschließend erfolgt eine forschungsmethodische Reflexion zu den verwendeten Mapping-Strategien.

2.5.1 Mapping von Innovationsprozessen

In dieser Untersuchung wurden netzwerk- und situationsanalytische Zugriffe gewählt, denen Techniken des Mappings (Jütte 2014; Jütte & Benz-Gydat 2019) gemeinsam sind. Maps stellen eine nützliche Heuristik dar. Sie werden in Forschungsprozessen meist selbstverständlich angewandt, aber selten detailliert expliziert. Durch das Verfahren des Mappings können kartografische Visualisierungen genutzt werden, um die erforschte Situation in all ihren Elementen und bedeutenden Aspekten zu erfassen und wiederzugeben. Damit werden die Pluralität und Vielschichtigkeit sozialer Situationen erfassbar.

Im Folgenden werden zunächst aus einer netzwerkanalytischen Perspektive die projektbezogenen Kooperationsbeziehungen der Fellows in Akteurs-Maps erfasst. Sie bilden die Beziehungswelten der Fellows ab. So wurden anhand von vier Dimensionen die Austausch-, die Unterstützungs-, die Anerkennungs- und die Machtnetz-

werke erhoben.¹⁶ Damit wird auf Ansätze der Netzwerkforschung (vgl. beispielhaft Fuhse 2016; Stegbauer 2016) zurückgegriffen. Netzwerkanalytische Verfahren werden zunehmend als Teil von Fallstudien innerhalb der Hochschulforschung und -entwicklung eingesetzt (Frosch, Gerhardt & Dick 2018).

Anschließend werden im Sinne der Situationsanalyse nach Adele Clarke (2012) in einem ersten Schritt Situations-Maps bezogen auf die Lehrprojekte der Fellows erstellt. Dabei wird jedes Lehrprojekt einzeln mit seinen inhaltlichen Facetten und Schwerpunktsetzungen dargestellt. In einem weiteren Schritt werden Maps von Sozialen Welten entwickelt, die für jeden Fall aufzeigen, welche kollektiven Handlungen und Diskurse innerhalb der Hochschularenen auf bestimmte Weise zum Ausdruck kommen. Je nach Lehrprojekt und Hochschule werden unterschiedliche Welten sichtbar, die den jeweiligen Fall charakterisieren. Sowohl die Situations-Maps als auch die Maps zu Sozialen Welten werden für die verschiedenen Fälle miteinander verglichen. Während hier für jeden Fall eine eigene Map angelegt wird, besteht der letzte Schritt darin, die Positionen zum Thema Hochschullehre, die alle Fälle miteinander teilen, in einer Map zum Ausdruck zu bringen. In der Positions-Map wird das Reputationsgefüge von Lehre und Forschung abgebildet, das sich in allen drei untersuchten Hochschulen jeweils unterschiedlich konturiert.

Zur Stärke der Situationsanalyse zählt, dass die Maps nicht nur als „Arbeitswerkzeuge“ dienen, sondern auch den Zweck haben, in Projektteams eine Zusammenarbeit zu ermöglichen. Da die Maps nicht nur die bisherigen Ergebnisse des Forschungsprozesses abbilden, können sie gleichzeitig als Ausgangspunkt für Diskussionen genutzt werden. Über die Frage, welche Akteure*innen, Aktanten, Diskurse eine relevante Rolle für die Situation/den Fall spielen und wo sie in welcher Map anzusiedeln sind, wird der Forschungsprozess angeregt. Dabei darf die Erstellung von Maps nicht als Endergebnis eines Forschungsprozesses gesehen werden, vielmehr dienen sie als Denkwerkzeuge im Forschungsprozess. Sie unterstützen die Forschenden und geben Orientierung bei der Analyse. Dabei verändern sich die Maps fortlaufend, indem neue Aspekte hinzutreten und andere an Relevanz verlieren. Deshalb werden die Maps immer wieder angepasst und miteinander verglichen.

2.5.2 Akteurs-Maps der projektbezogenen Austauschbeziehungen

Innovationen sind soziale Prozesse, deren Verstetigung in der komplexen Organisation der Hochschule von unterschiedlichen Akteur*innen abhängt. Um die projektbezogenen Akteurs-Konstellationen und die damit einhergehenden Relevanzstrukturen zu erfassen, werden die Projektnetzwerke aus der Perspektive der Fellows betrachtet. Dies erfolgt auf Basis von egozentrierten Netzwerkanalysen (Herz 2014). Das personenbezogene Netzwerk wird aus der Sicht einer fokalen Person (Ego) im Hinblick auf Beziehungen zu anderen Akteuren (Alteri) analysiert.¹⁷ Diese Fokalpherson wird gleichsam als eine „Spinne“ betrachtet, die das Netz herstellt und verändert.

16 Durch weitere generative Fragen hätten durchaus weitere Differenzierungen gewonnen werden können, bspw. zur Unterscheidung von Diskurs- und Praxisgemeinschaften oder zur Rolle von Ratgebernetzen in Innovationsprojekten (Roth 2019).

17 Die Alter-Alter-Beziehungen als Kennzeichen von netzwerkanalytischen Verfahren wurden dabei nicht erhoben.

Für den Aufbau von Kooperationen ist die Identifizierung von Schlüsselakteur*innen und deren Interessen zentral. Insofern geht es zunächst darum, die zentralen Akteur*innen zu erfassen und sich das Beziehungsgeflecht im Feld des Innovationsprojektes zu vergegenwärtigen. Die so erhobenen projektbezogenen Kooperationen wurden in Beziehungsstrukturen dargestellt, den Akteurs-Maps, und die Intensität der Bewertung grafisch in einfache Paper-Pencil-Abbildungen übertragen.

In einem ersten Schritt erfolgte eine Extraktion relationaler Daten (Diesner 2010) aus der Strukturanalyse (Dokumentenanalysen der Projektanträge, Internetauftritte der Hochschulen etc.) in jedem Fall. In einem weiteren Schritt wurden die Fellows im Rahmen des Interviews gebeten, mithilfe eines sogenannten Namens-Generators (Anhang 5.3) alle Personen zu nennen, die für ihr Lehrprojekt von Bedeutung waren.¹⁸ Die so generierte Liste der Namen wurde dann von den Interviewpartner*innen hinsichtlich der Intensität der Beziehungen mithilfe eines sogenannten Namens-Interpreters anhand vier vorgegebener Dimensionen bewertet: „Wie bedeutsam sind die genannten Akteur*innen für die Aspekte ‚Austausch, Anerkennung, Macht und Unterstützung‘ im Hinblick auf Ihr Innovationsprojekt?“. Mit diesen vier Kooperationsdimensionen waren jeweils unterschiedliche Akzentuierungen verbunden:

- *Austausch*: Es wird auf das „Austauschnetzwerk“ gezielt. Wie gestalten sich Kommunikation, Wissensaustausch, Kooperation?
- *Unterstützung*: Es wird auf das „Unterstützungsnetzwerk“ gezielt. Wo zeigt sich das Unterstützungspotenzial?
- *Anerkennung*: Es wird auf das „Anerkennungsnetzwerk“ gezielt. Wo wird die Wertschätzung des Lehrprojekts sichtbar?
- *Macht*: Es wird auf das „Machtnetzwerk“ gezielt. Wer verfügt in der Organisation nach Ansicht der Fellows über Einfluss (Einflusspotenzial), um über die Zukunft des Lehrprojektes zu entscheiden (Machtattribution)?

Diese Angaben wurden in Netzwerkkarten (Herz, Peters, & Truschkat 2015) übertragen. Das Grunddesign der Darstellung (Abb. 2.2) ordnet ausgehend von der fokalen Person, dem Fellow, die Akteur*innen in der groben Differenzierung zwischen Innen/Außen und Oben/Unten ein. Die Differenzierung zwischen Innen und Außen bezieht sich auf die Zugehörigkeit der Akteur*innen zur eigenen Hochschule. In der Achse Oben/Unten werden die hochschulinternen Akteur*innen nach Leitungs-, Fakultäts-/Fachbereichs- und Arbeitsbereichsebene weiter unterschieden. Dies soll den fallübergreifenden Vergleich erleichtern. Die Stärke der Linien zu den einzelnen Akteur*innen symbolisiert die Intensität der jeweiligen Beziehung. Je breiter die Linie dargestellt ist, desto intensiver ist die jeweilige Ausprägung aus Sicht des Fellows. Eine gestrichelte Linie steht für eine fehlende Beziehung zwischen dem Fellow und den jeweiligen Akteur*innen.

18 Die Ergebnisse des Namensgenerators dienen darüber hinaus der Auswahl weiterer Interviewpartner*innen.

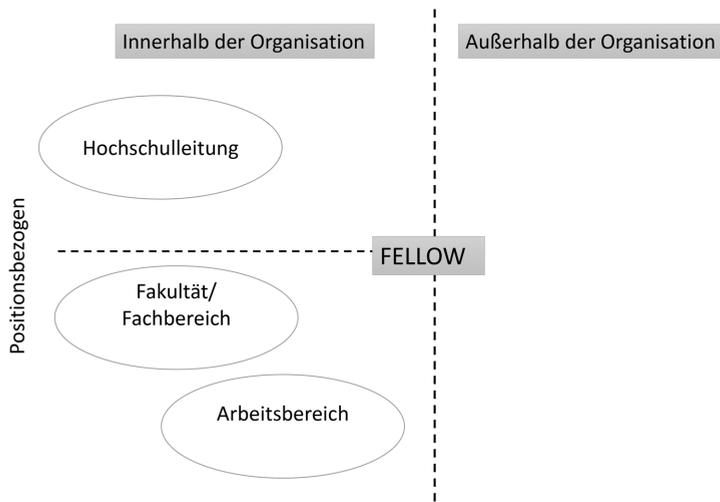


Abbildung 2.2: Räumliche Anordnung der Akteurs-Landkarten

Die so erstellten Netzwerkkarten – die auch als Akteurs-Landkarten bezeichnet werden können – spiegeln die Projektnetzwerke der Fellows mit den feldrelevanten Akteur*innen wider. Damit bilden sie Akteurskonstellationen ab und erfassen die an der Innovation beteiligten Akteur*innen und wie sie sich (selbst) positionieren. Dabei handelt es sich sowohl um Beziehungsstrukturen, die durch die jeweiligen Projekte (bspw. Kooperationspartner*innen) oder Organisationen (bspw. Vorgesetzte, Mitarbeitende) vorgegeben waren, als auch um selbst gewählte Kooperationsbeziehungen zur konkreten Ausgestaltung der Projekte. Das „Austauschnetzwerk“ (Dimension Austausch) wird als die Grundform betrachtet. Durch die Betrachtung weiterer Dimensionen (Anerkennung, Unterstützung, Macht) sollen die jeweiligen Akteurskonstellationen exploriert werden. Vergleichend kann so ein Einblick in die Mikro-Struktur von Innovationsprozessen gewonnen werden.

Insgesamt handelt es sich bei diesen Akteurs-Konstellationen einzelner innovativer Lehrprojekte um relativ übersichtliche Akteurs-Gefüge. Strukturelle Innovationen, wie sie bei der Reform von ganzen Studiengängen verfolgt werden, weisen eine weitaus größere Vielzahl von Akteur*innen auf (Müller 2016).

Fall A: Projektnetzwerk der Professorin

Wie in der Akteurs-Map zur Dimension „Austausch“ (Abb. 2.3) dargestellt, beziehen sich nur drei der sieben Kontakte auf die eigene Organisation. Dies ist bemerkenswert, da in der Fallstudie der Hochschule (Fall A) eine vielfältige und intensive Gesprächskultur zugesprochen wurde (Kap. 2.2.3). Die Professorin führt im Fall A intensive Austauschbeziehungen mit Projektförderern (Stiftungen), Peers (Tandem-Partnerin) und eigenen Netzwerken (LehreN-Kolleg), die allesamt außerhalb der eigenen Organisation angesiedelt sind. Ihre innerinstitutionelle Kommunikation ist vor allem geprägt durch die Kommunikation mit dem Altrector, der zugleich zu den „mächtigen“ Akteuren innerhalb der Organisation gehört.

gen“ Akteuren zählt. Darüber hinaus steht die Professorin gelegentlich in einem Austausch mit einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin, die die Professorin zeitweilig im Lehrprojekt unterstützt. Überraschend ist, dass die Professorin keine Austauschbeziehungen mit dem Konrektor für Lehre und Studium angibt. Während die Fallstudie (Kap. 2.2) zeigt, dass beide in engem Kontakt zum Thema „Lehre“ im Allgemeinen stehen, was sich auch im „Anerkennungsnetzwerk“ (Abb. 2.4) ausdrückt, wird im „Austauschnetzwerk“ sichtbar, dass ein konkreter projektbezogener Austausch zum Innovationsprojekt fehlt.

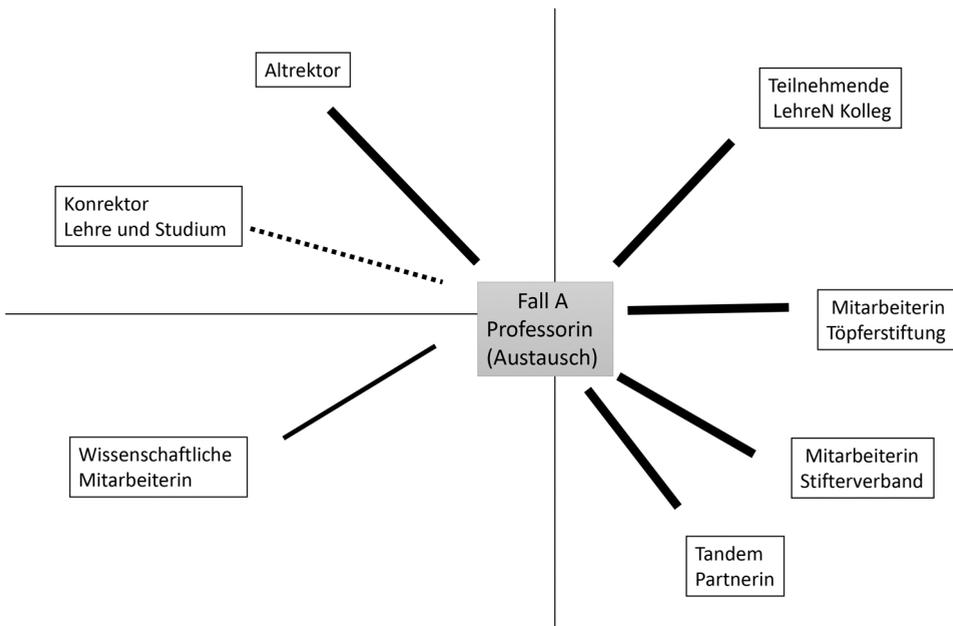


Abbildung 2.3: Akteurs-Map im Fall A zur Dimension „Austausch“

Ebenso so vielfältig wie der allgemeine Austausch sind auch die Anerkennungsbeziehungen (Abb. 2.4). Die Professorin erfährt gleichermaßen Anerkennung von unterschiedlichen Akteur*innen, wobei die Kooperationsbeziehung mit der Mitarbeiterin einer Stiftung besonders bedeutsam für sie ist. Dass die Professorin die größte Wertschätzung für ihr Lehrprojekt außerhalb der Hochschule erhält, ist auffällig. Dies deckt sich mit der Einschätzung, dass Anerkennung innerhalb der eigenen Organisation ein „karg gesäte[s] Gut“ ist (Professorin, Z. 550–554; Kap. 2.2.3). Während die Professorin im Interview weitere Kolleg*innen nennt, die ihr zum Fellowship gratulieren, finden diese beiden Akteur*innen im Rahmen des Namensgenerators keine Erwähnung. Auch hier zeigt sich also, dass relevante Kooperationsbeziehungen im Kontext des Innovationsprojekts der Professorin außerhalb der eigenen Hochschule verortet sind.

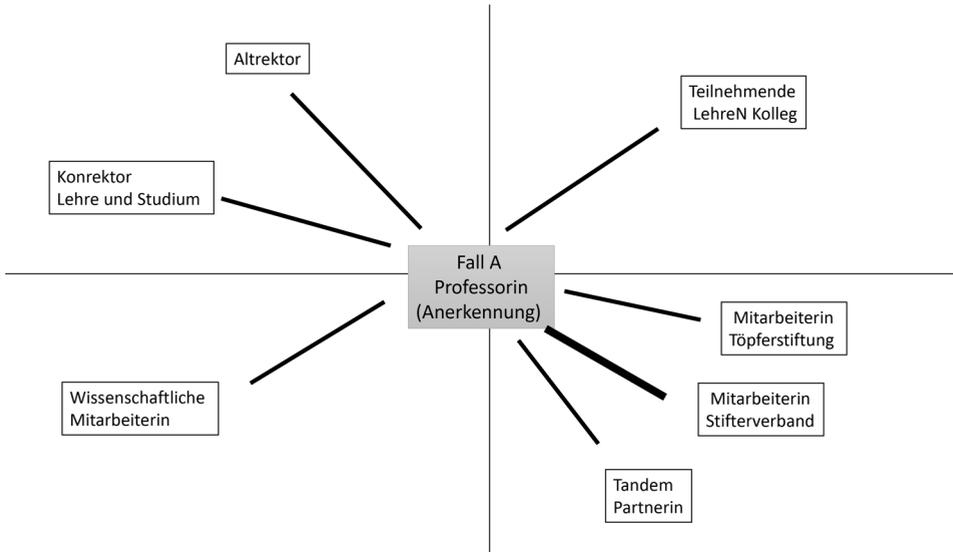


Abbildung 2.4: Akteurs-Map im Fall A zur Dimension „Anerkennung“

Bemerkenswert ist die gleichmäßige Unterstützung, die die Professorin erfährt (Abb. 2.5). Hilfe erhält sie also nicht von einer Person im Besonderen, sondern die Unterstützung verteilt sich ausgeglichen auf alle sieben genannten Akteur*innen. Eine spezielle Zuwendung (finanziell oder personell) von einer der genannten Personen wird ihr nicht gewährt. Damit wird auch noch einmal deutlich, dass eine interne Unterstützung seitens der Hochschule für ihr Engagement in der Lehre nicht außergewöhnlich honoriert wird (Kap. 2.2.3).

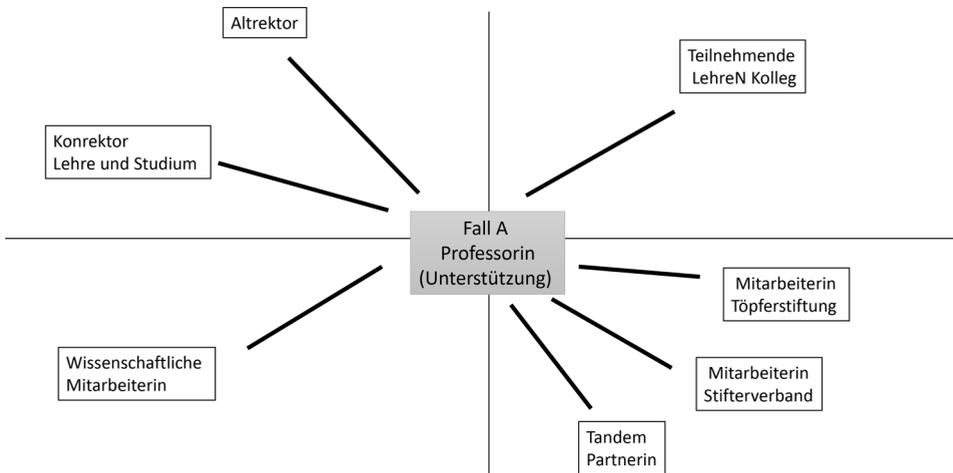


Abbildung 2.5: Akteurs-Map im Fall A zur Dimension „Unterstützung“

Im Hinblick auf das projektbezogene Machtnetzwerk wird erwartungsgemäß vor allem der Hochschulleitung Macht in Bezug auf die geplante Verstetigung des Lehrprojektes zugeschrieben (Abb. 2.6). Dass die Machtattribution dabei gleichwohl auch personenbezogen ist, zeigt der Akteur „Altrektor“, der offenbar nach wie vor über eine hohe Machtposition verfügt. Daneben ist der Konrektor für Lehre und Studium ein ebenso einflussreicher Akteur innerhalb der Hochschule, der sich für die Übernahme des Innovationsprojektes in die Regellehre ausspricht. Als ebenso bedeutsam erweist sich die Tandem-Partnerin im Projekt, die zwar die Verstetigung des Lehrprojektes nicht innerhalb der Hochschule in Fall A vorantreiben kann, aber über genügend Einfluss verfügt, um das Thema des Innovationsprojektes in der Scientific Community zu stärken, was eine Verbreitung des Projektes auf einer außerorganisationalen Ebene bedeutet. Die übrigen Akteur*innen spielen im „Machtnetzwerk“ keine Rolle für die hochschulinterne Verstetigung des Projektes.

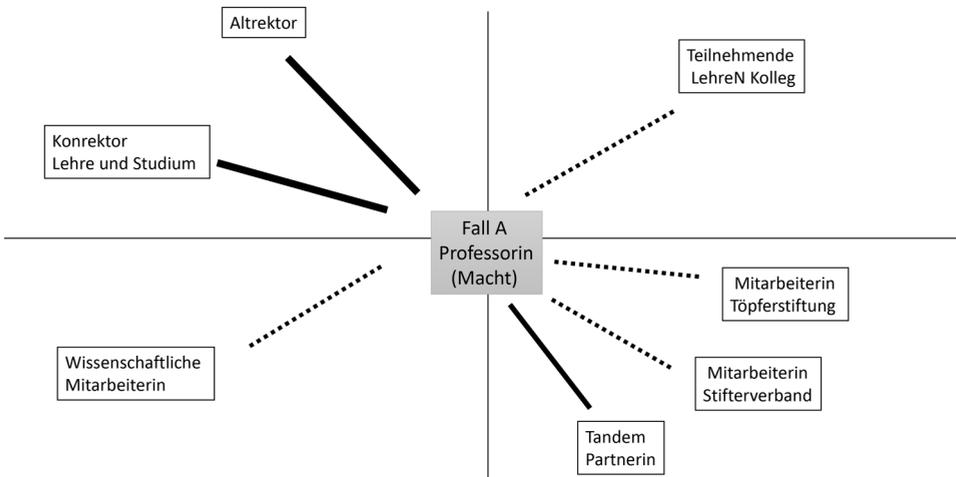


Abbildung 2.6: Akteurs-Map im Fall A zur Dimension „Macht“

Zusammenfassend kann das Netzwerk der Professorin im Fall A als ein äußerst diversifiziertes Netzwerk betrachtet werden, das von gleichmäßigem „Geben und Nehmen“ geprägt ist. Es kann von einer organisationalen Bindung zur eigenen Hochschule ausgegangen werden. Aber ungeachtet dieser Loyalität besteht ebenfalls eine starke Eingebundenheit in die Netzwerke jenseits der eigenen Organisation, den selbst gewählten communities und Kontakten zu Peers, die bedeutsam für soziale Unterstützung, Anerkennung und den Austausch über die Organisationsgrenzen hinweg sind.

Fall B: Projektnetzwerk der wissenschaftlichen Mitarbeiterin

Im Fall B ist das Projektnetz der wissenschaftlichen Mitarbeiterin deutlich kleiner (Abb. 2.7). Alle vier Kontakte beziehen sich auf die eigene Organisation. Dazu zählt der zugeordnete Professor, der auch der relevante Machtpromotor ist, und die studen-

tische Hilfskraft. Diese beiden Akteur*innen sind dem direkten Arbeitsbereich der wissenschaftlichen Mitarbeiterin zuzuordnen. Entsprechend häufig bieten sich Gelegenheiten, zu dem Innovationsprojekt in Kontakt treten zu können. Auch mit der Geschäftsführerin der Fakultät, als ein weiteres Mitglied des eigenen Fachbereichs, findet ein häufiger Austausch statt. Außerhalb des eigenen Fachbereichs ist es vor allem die Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik, mit der häufige Austauschkontakte erfolgen. Interessanterweise werden zwei Kollegen der wissenschaftlichen Mitarbeiterin, die im Interview erwähnt werden, hier nicht von ihr genannt. Da der Austausch mit beiden nur auf Initiative der wissenschaftlichen Mitarbeiterin angestoßen wird und damit eher einseitig verläuft, bleiben diese im Rahmen der Netzwerkerhebung unberücksichtigt.

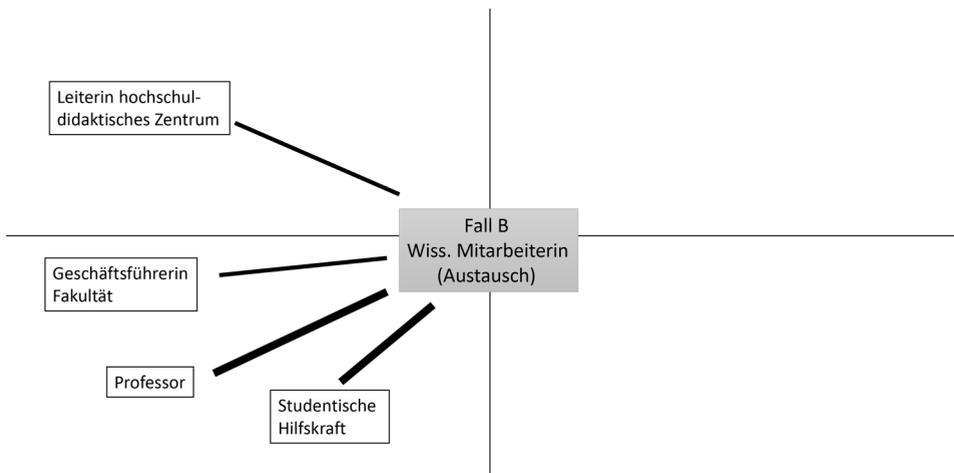


Abbildung 2.7: Akteurs-Map im Fall B zur Dimension „Austausch“

Die Anerkennung zum Lehrprojekt (Abb. 2.8) erfolgt durch alle vier Personen gleichermaßen, wenngleich die Anerkennung durch den zugeordneten Professor im Interview durchaus in seiner (strukturellen) Ambivalenz beschrieben wird (Kap. 2.3.3). Während die Akteurs-Map eine starke Anerkennungsintensität im Hinblick auf die professorale Würdigung ihres Engagements zeigt, werden im Interview auch Unsicherheiten der wissenschaftlichen Mitarbeiterin darüber deutlich, wie ihr Vorgesetzter zu dem von ihr umgesetzten Lehrprojekt steht.

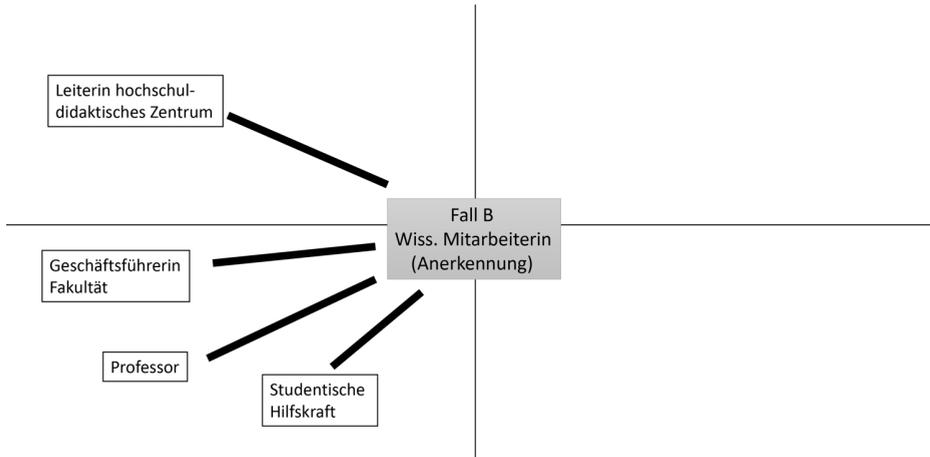


Abbildung 2.8: Akteurs-Map im Fall B zur Dimension „Anerkennung“

Ebenfalls Unterstützung (Abb. 2.9) erfährt die wissenschaftliche Mitarbeiterin ihrer Ansicht nach in gleichem Maße von den vier Akteur*innen. Die Interviews vermitteln einen Eindruck davon, dass diese Unterstützung sich durchaus unterschiedlich gestaltet. Während der Professor inhaltlich stärker in das Projekt involviert ist, unterstützt die Leiterin des hochschuldidaktischen Zentrums insbesondere bei der Antragstellung und der didaktischen Konzeption (Kap. 2.3.2). Die studentische Hilfskraft findet im Interview dagegen weniger Erwähnung, was möglicherweise im Kontext der organisationalen Verstetigung in der geringen Machtposition dieser Statusgruppe begründet liegt (Abb. 2.10). Die Akteurs-Map verdeutlicht aber, dass für die Durchführung des Innovationsprojektes auch diese Form der personellen Unterstützung als bedeutsam erfahren wird.

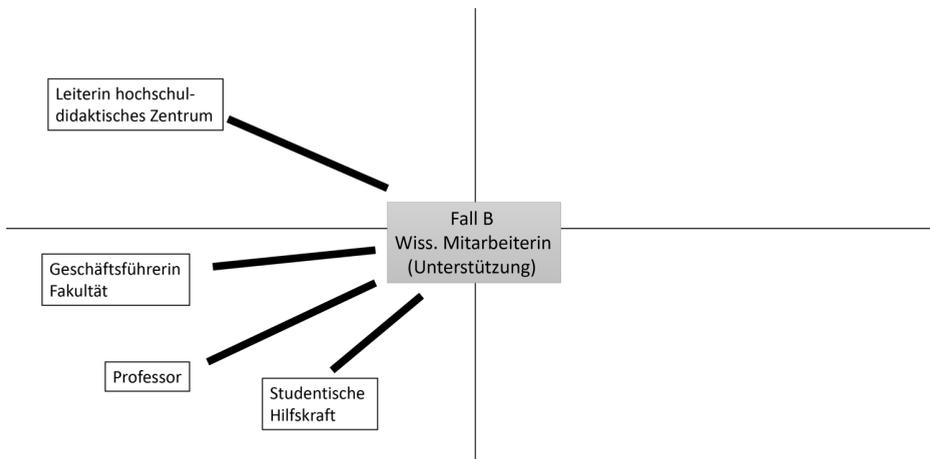


Abbildung 2.9: Akteurs-Map im Fall B zur Dimension „Unterstützung“

Für die Verstetigung des Lehrprojekts in der Technischen Universität ist nach Einschätzung der wissenschaftlichen Mitarbeiterin der Professor der bedeutsamste Machtpromotor (Abb. 2.10). Während die studentische Hilfskraft keinerlei Einfluss auf die Verstetigung des Lehrprojektes hat, verfügen die Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik und die Geschäftsführerin der Fakultät ihrer Ansicht nach über gleichwertige Machtressourcen, um sich für die Übernahme der Lehrinnovation in die Regellehre einzusetzen. Unklar ist, warum der Geschäftsführerin der Fakultät nicht mehr Macht zugesprochen wird, da sie erwartungsgemäß eher als die Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik an curricularen Änderungen mitwirken kann.

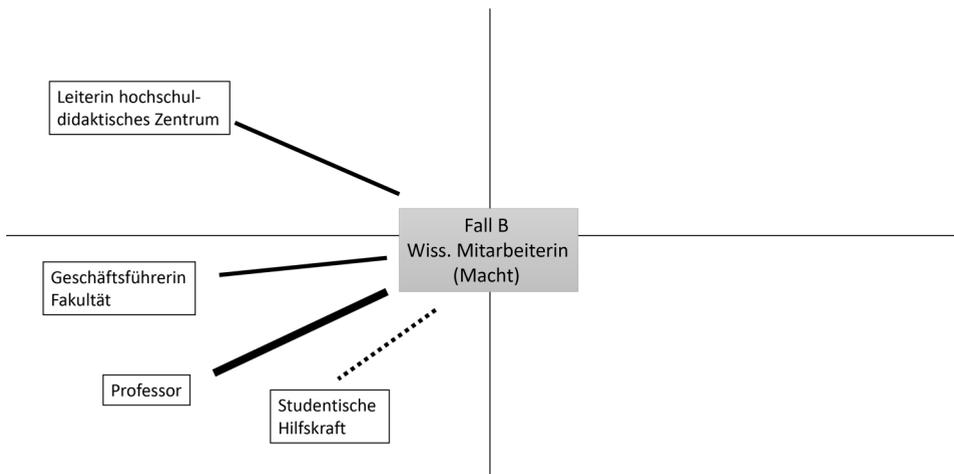


Abbildung 2.10: Akteurs-Map im Fall B zur Dimension „Macht“

Zusammenfassend erweist sich das Netzwerk der wissenschaftlichen Mitarbeiterin (Fall B) als stark auf den eigenen Arbeits- bzw. Fachbereich ausgerichtet, wobei die Zuordnung zum Professor die Beziehungen prägt. Externe Akteur*innen, wie der Kooperationspartner im Lehrprojekt, werden von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin nicht aufgeführt, da er aufgrund der nicht zufriedenstellenden Zusammenarbeit wenig Relevanz für sie hat. Das Netzwerk der wissenschaftlichen Mitarbeiterin verdeutlicht ihre Position in der Organisation, die durch prekäre, ungesicherte Beschäftigungsverhältnisse, kurze Organisationszugehörigkeit und Quereinstieg ins wissenschaftliche Tätigkeitsfeld nach einer Berufstätigkeit außerhalb der Wissenschaft gekennzeichnet ist. Anders als die Professorin im Fall A verfügt die wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Hochschule (noch) nicht über ein Netzwerk, das den eigenen Arbeitsbereich deutlich überschreitet. Auch eine Vernetzung innerhalb der scientific community oder mit relevanten Peers außerhalb der eigenen Hochschule konnte sie erwartungsgemäß noch nicht aufbauen.

Fall C1: Projektnetzwerk der Professorin

Die Akteurs-Map der Professorin im Fall C1 weist sechs Akteur*innen aus (Abb. 2.11). Der Austausch bezieht sich ausschließlich auf die eigene Organisation, vor allem auf die ins Projekt involvierten studentischen Hilfskräfte. Mit beiden besteht ein intensiver Kontakt, da die Hilfskräfte die Professorin auch in der Durchführung des Lehrformates unterstützen (Abb. 2.13). Entsprechend findet ein regelmäßiger projektbezogener Austausch statt. Darüber hinaus kommuniziert die Professorin zum Lehrprojekt mit einem Kollegen innerhalb ihres Fachbereiches als auch mit zwei Mitarbeitenden einer intermediären Einrichtung der Fachhochschule. Letztere sind Ansprechpartner, wenn es um (innovative) Lehre und deren Verbesserung geht.

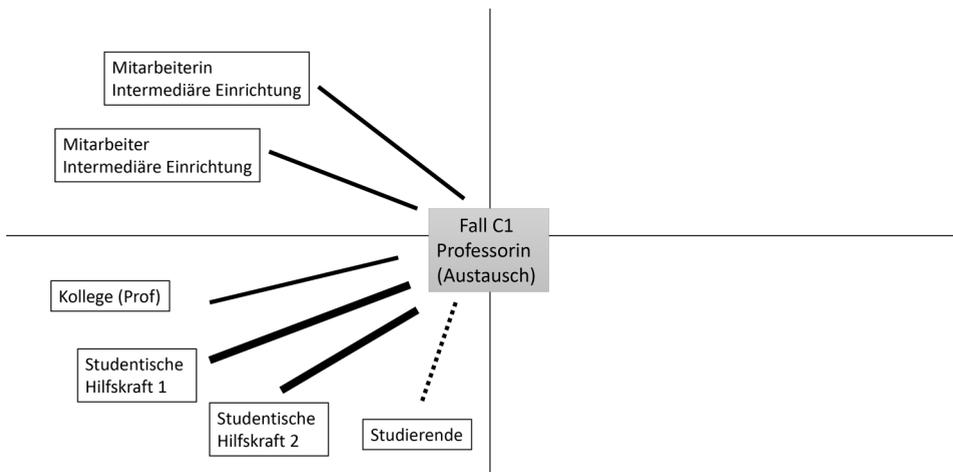


Abbildung 2.11: Akteurs-Map im Fall C1 zur Dimension „Austausch“

Das Anerkennungsnetzwerk ist im Vergleich zu den Fällen A und B weitaus schwächer ausgeprägt. Ausgesprochene Wertschätzung erfolgt vor allem durch die Zielgruppe des Projektes, die Studierenden (Abb. 2.12). Obwohl die studentischen Hilfskräfte ebenfalls Studierende sind, erfährt sie von ihnen trotz intensiven Austauschs (s. o.) keinen besonderen Zuspruch für das innovative Lehrformat. Dies gilt ebenfalls für den Kollegen, der sich nicht wohlwollend zum Projekt und dem Fellowship äußert. Das ist insofern überraschend, als die Interviews im Fall C1 für eine ausgeprägte Anerkennungskultur für die Lehre an der Hochschule sprechen. Möglicherweise erfahren einzelne Lehrinnovationen an einer lehrorientierten Hochschule also weniger explizite Anerkennung und Wertschätzung als in stärker forschungsorientierten Hochschulen, da die Auseinandersetzung mit und Verbesserung von Lehre stärker zum Kerngeschäft gehört.

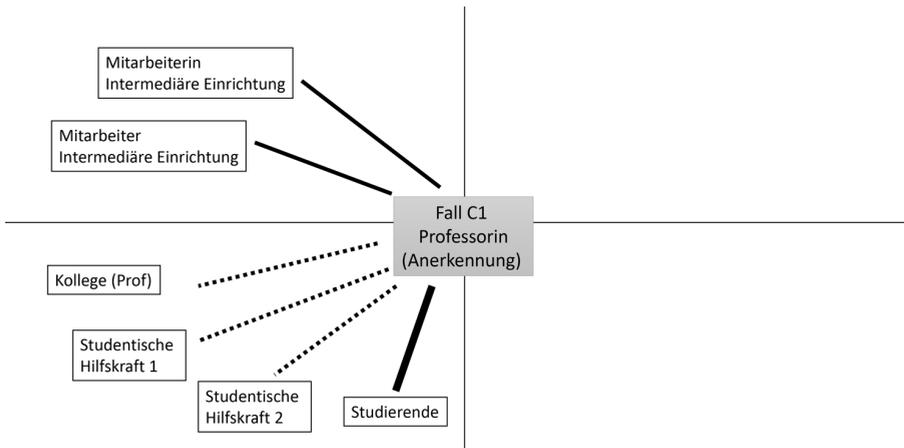


Abbildung 2.12: Akteurs-Map im Fall C1 zur Dimension „Anerkennung“

Unterstützung erfährt die Professorin im Fall C1 im Wesentlichen durch die beiden studentischen Hilfskräfte. Als Tutor*innen fungieren sie als direkte Ansprechpartner*innen für die Studierenden und begleiten deren Laborversuche (Kap. 2.4.2 und 2.4.5). Auffällig ist, dass die Mitarbeitenden der intermediären Einrichtung als Unterstützer*innen nicht in Erscheinung treten (Abb. 2.13). Ein Austausch mit dieser Serviceeinrichtung der Fachhochschule findet also nur jenseits des konkreten Projektkontextes statt. Für das Innovationsprojekt selbst ist die Professorin offenbar nicht auf Unterstützung durch die intermediäre Einrichtung angewiesen. Hier spiegelt sich die reibungslose Verstetigung des Projekts in der Organisation, die schon im Interview sichtbar wurde (Kap. 2.4.2). Die Professorin kann die Verstetigung des Projekts weitgehend autonom und ohne erkennbare Widerstände oder Abstimmungsprozesse in der Hochschule vorantreiben.

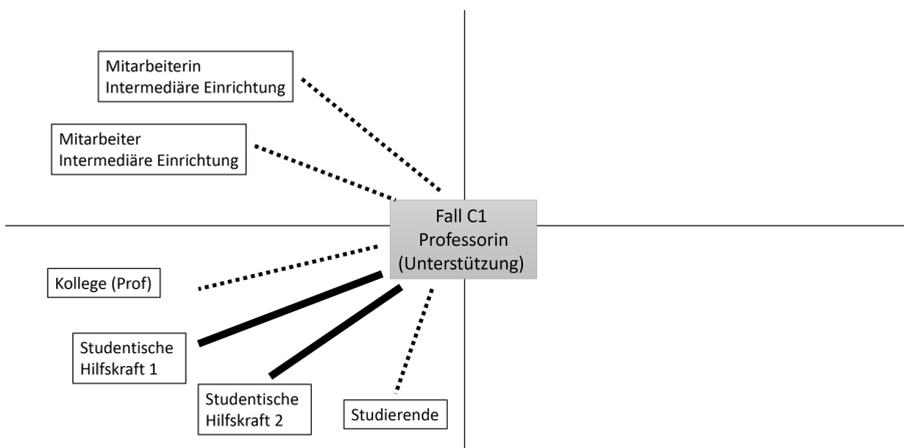


Abbildung 2.13: Akteurs-Map im Fall C1 zur Dimension „Unterstützung“

Zur Dimension Macht wurden von der Professorin im Fall C1 keine Angaben gemacht.¹⁹

Zusammenfassend ließe sich das Netzwerk der Professorin im Fall C1 als eher organisationsintern und projektnah beschreiben, wobei die formale Leitungsebene der Hochschule nicht eingebunden ist. Dies scheint angesichts der reibungslosen Verstetigung des Projekts (Kap. 2.4.2) auch nicht erforderlich zu sein.

Fall C2: Projektnetzwerk des wissenschaftlichen Mitarbeiters

Das Projektnetzwerk im Fall C2 ist zahlenmäßig mit 14 Kontakten das umfangreichste, nicht zuletzt, da es zahlreiche Kooperationspartner*innen gibt. Der Blick auf das austauschbezogene Beziehungsnetzwerk (Abb. 2.14) zeigt: Intensiven Austausch gibt es vor allem mit Kooperationspartner 2, Kolleg*innen innerhalb des eigenen Instituts, dem Professor sowie einer studentischen Hilfskraft. Bis auf den Kooperationspartner 2 handelt es sich um organisationsinterne Akteur*innen, die sich im unmittelbaren Arbeitsumfeld des wissenschaftlichen Mitarbeiters befinden. Abgeschwächte Kontakte unterhält der wissenschaftliche Mitarbeiter zu einem weiteren Kooperationspartner und einer zweiten studentischen Hilfskraft. Diese Verbindungen sind im Vergleich zu den anderen Kontakten schwächer und es findet folglich weniger Austausch statt. Kein Austausch zu seinem Lehrprojekt erfolgt mit Leitungspersonen wie dem Dekan, Kanzler und Rektor der Fachhochschule. Dies hängt mit dem geringen Machtstatus des wissenschaftlichen Mitarbeiters zusammen und den daraus resultierenden fehlenden Gelegenheiten, mit der Leitungsebene in Kontakt zu treten.

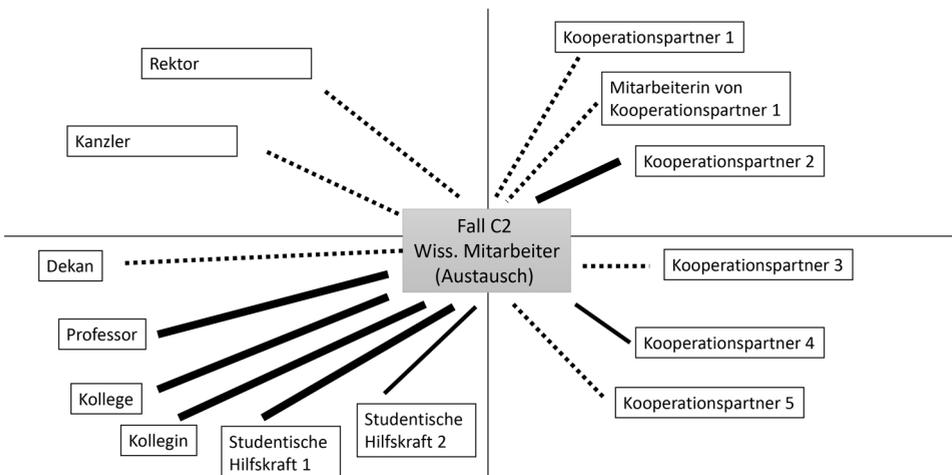


Abbildung 2.14: Akteurs-Map im Fall C2 zur Dimension „Austausch“

¹⁹ Das Interview wurde als Telefoninterview durchgeführt und der Namensgenerator nachgelagert von der Professorin ausgefüllt. Dabei blieb die Kategorie „Macht“ unberücksichtigt.

Auffällig an dem Anerkennungsnetzwerk (Abb. 2.15) des wissenschaftlichen Mitarbeiters ist, dass er von allen genannten Akteur*innen, sowohl organisationsintern als auch -extern, Wertschätzung für sein Lehrprojekt erhält. Dabei bekommt er die größte Anerkennung im Wesentlichen von denjenigen, mit denen er am meisten in direkten projektbezogenen Austauschbeziehungen steht (s. o.). Auch wenn der Austausch mit der Leitungsebene bisher ausblieb, so wird ihm dennoch Wertschätzung entgegengebracht.

Projektbezogene Entwicklungsaufgaben, die bestimmte Kooperationen erfordern, führen beim Mitarbeiter zu „anerkenntnisrelevantem“ sozialen Austausch, der womöglich auch das Engagement des Fellows stärken kann.

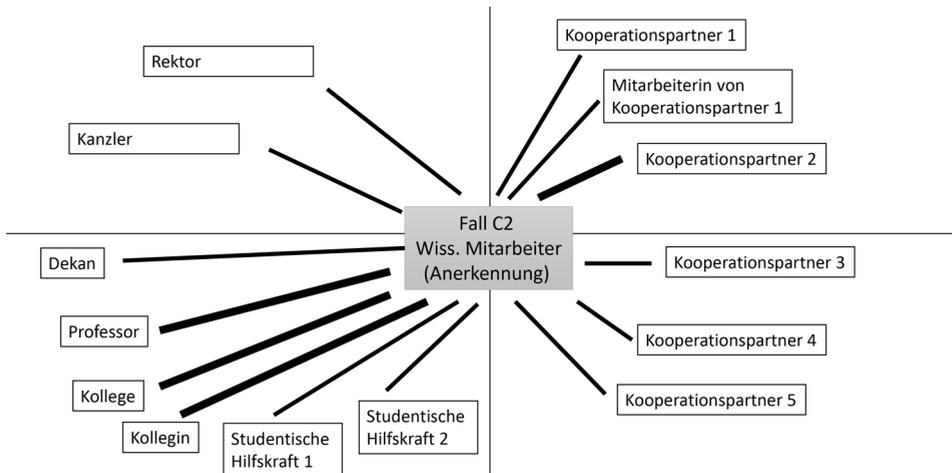


Abbildung 2.15: Akteurs-Map im Fall C2 zur Dimension „Anerkennung“

Wie bereits bei der Dimension „Anerkennung“ wird dem wissenschaftlichen Mitarbeiter ebenfalls von allen genannten Akteur*innen Unterstützung zuteil (Abb. 2.16). Diese zeigt sich, bis auf wenige Ausnahmen, sehr ausgeprägt. Unterstützung kann dabei auf vielfältige Weise erfolgen, wie das Interview zeigt (Kap. 2.4.5). In diesem Zusammenhang fällt auf, dass Hilfe nicht nur aus dem eigenen Institut durch personelle Unterstützung und Ratschläge sowie die externen Kooperationspartner durch die Bereitstellung technischer Hilfsmittel erfolgt, sondern auch der Dekan und der Rektor Unterstützung zusagen.

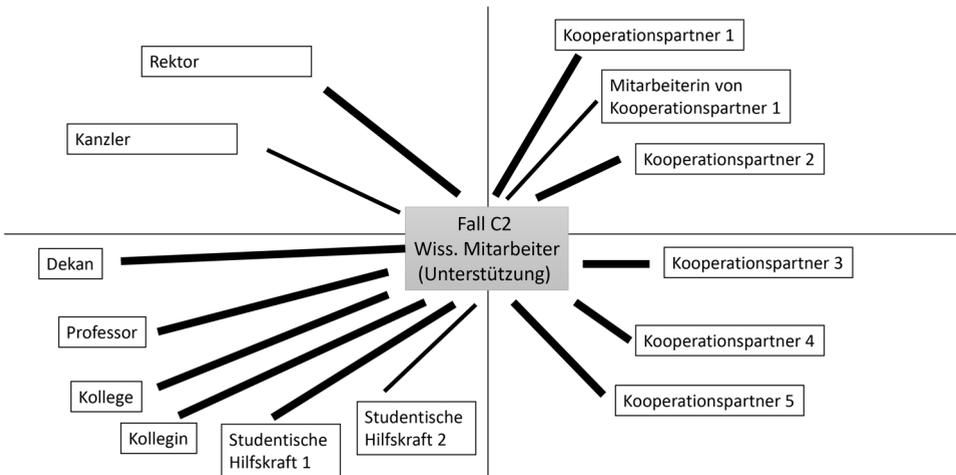


Abbildung 2.16: Akteurs-Map im Fall C2 zur Dimension „Unterstützung“

Die Bewertung machtrelevanter Beziehungen ist aus der Sicht des wissenschaftlichen Mitarbeiters konsequent. Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Verstetigung des Innovationsprojekts sieht er bei der Hochschul- und Fakultätsleitung sowie bei dem ihm direkt zugeordneten Professor (Abb. 2.17).

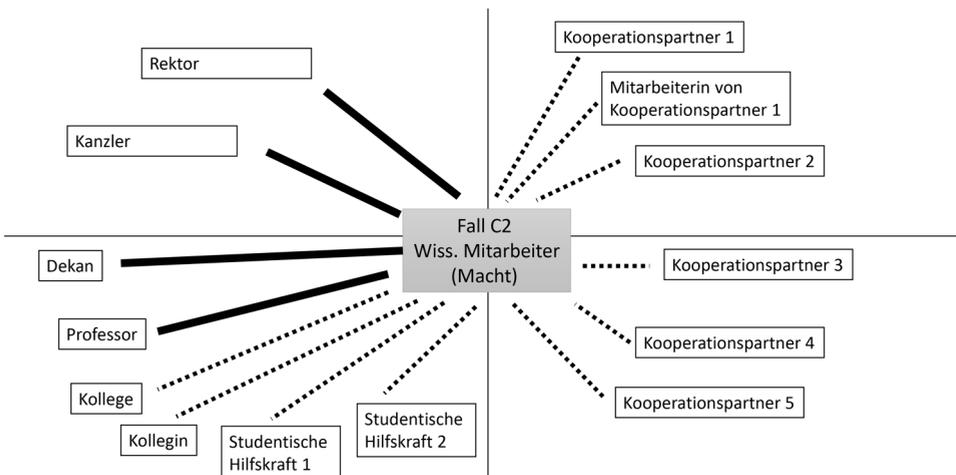


Abbildung 2.17: Akteurs-Map im Fall C2 zur Dimension „Macht“

Zusammenfassend stellt sich das Netzwerk des wissenschaftlichen Mitarbeiters im Fall C2 als gleichermaßen organisationsintern wie organisationsextern ausgerichtetes Kooperationsgeflecht dar. Anders als im Fall A, wo die organisationsexterne Vernetzung sich eher projektunabhängig auf wissenschaftliche Fach-Communities richtet, ist das organisationsexterne Netzwerk des wissenschaftlichen Mitarbeiters im Fall C2

stark projektinduziert und auf die Kooperation mit Projektpartner*innen aus der Berufspraxis ausgelegt. Die Beziehungsstruktur ist „machtsensibel“. Mit den „mächtigen“ Akteur*innen (Rektor, Kanzler, Dekan) gibt es jedoch keinen regelmäßigen Austausch. Dieser erfolgt vielmehr über seinen Professor, der somit eine Brückenfunktion einnimmt.

Akteurskonstellationen als Mikropolitik der Innovation

Wenn die Akteurskonstellationen vergleichend betrachtet werden, gilt es, sich zunächst noch einmal die theoretische Folie des akteurzentrierten Institutionalismus (Kap. 1) zu vergegenwärtigen. In diesem Ansatz werden Handlung und Struktur aufeinander bezogen. In diesem Sinne werden die Fellows als strategisch Handelnde und mikropolitisch Agierende betrachtet, deren Handlungsorientierungen und Handlungsspielräume²⁰ durch die Institution und die konkrete Projekt-Akteurskonstellation gerahmt werden.

Die vorherigen Darstellungen bilden gewissermaßen die „Hinterbühnen“ der Lehrentwicklungsprojekte ab und geben einen Einblick in die Mikrostruktur der Innovation. Sie bilden die Austausch- und Kooperationsbeziehungen der feldrelevanten Akteur*innen ab, die entweder selbstgewählt oder durch das Innovationsprojekt vorgegeben wurden. Abwesende Beziehungen werden nicht sichtbar.

Im Fallvergleich treten folgende Bedingungskonstellationen deutlich hervor.

Formales Machtgefüge: Im Machtgefüge der Hochschulen spielt die jeweilige Statusgruppen-Zugehörigkeit eine wichtige Rolle. Die Chancen der Lehrenden, eine organisationale Durchschlagskraft mit ihrer Lehrinnovation zu entfalten, sind von ihrer Statusgruppe und Position innerhalb der Organisation abhängig. Dies zeigt sich in der positiven Ausprägung bei der Professorin an der Universität (Fall A). Professor*innen verfügen über bessere Möglichkeiten der Machtausübung als statusniedrige Gruppen. Ihre Expertenmacht wird in mikropolitischen Innovationsspielen bspw. in Gremien oder der direkten Ansprache von wichtigen Akteur*innen sichtbar. Sie haben mehr Gestaltungsfreiräume und können ihre Interessenlagen weitaus stärker einbringen im Durchsetzungsprozess als wissenschaftliche Mitarbeitende, die in der Regel eher befristete Stellen haben. Wenngleich die wissenschaftlichen Mitarbeitenden in der Darstellung als zentrale Akteur*innen in den Blick genommen werden, ändert dies nichts an der Tatsache, dass sie im Gesamtnetz der Organisation eher zu den peripheren Akteur*innen zählen. Dies ergibt sich auch schon durch die zeitliche Befristung der Arbeitsverhältnisse. Als womöglich nicht überraschendes Fazit ließe sich formulieren: Fellows, die einen hohen Status haben, gelingt es leichter Strukturen aufzubauen und zu vertreten.

20 „Für die Nutzung der faktisch verbleibenden Handlungsspielräume sind die jeweiligen Handlungsorientierungen der Akteure von ausschlaggebender Bedeutung. Sie sind ihrerseits institutionell geprägt, so insbesondere durch vorgegebene Aufgaben oder Handlungszwecke, aber auch durch die Position innerhalb einer Akteurskonstellation. Zugleich werden sie jedoch durch kontextunabhängige (sozialisationsbedingte oder historisch bedingte) Eigenschaften der individuellen und korporativen Akteure bestimmt“ (Mayntz & Scharpf 1995, S. 52 f.)

Universität und Fachhochschule und ihre Binnendifferenzierung: Neben den Statusunterschieden innerhalb einer Hochschule ist auch der Hochschultyp mit seiner spezifischen Organisationskultur, der unterschiedlichen Binnendifferenzierung und Außenorientierung prägend. Während die Universität sich eher an den Netzwerken der scientific communities orientiert, bewegen sich Fachhochschulen eher in Netzwerken der beruflichen Praxis (Poppelreuter 2020, S. 55). Dies spiegelt sich auch im Projektgefüge wider. So sind die organisationsexternen Kooperationsbeziehungen im Fall C2 eher praxisorientiert, im Fall A dagegen eher wissenschaftsorientiert.

Organisationale Bindung und hochschulübergreifende kollegiale Wissensnetze: Grenzüberschreitende Netzwerkbeziehungen sind ein Kennzeichen des Wissenschaftssystems: „Die Universität ist seit Jahrhunderten von epistemischen Communities geprägt“ (Stichweh 2005, S. 126). Dies führt dazu, dass Organisationsgrenzen nicht hermetisch sind: „Nicht die Fakultätskollegen sind die fachlichen Ansprechpartner eines Hochschullehrers, sondern die Kollegen an anderen Universitäten, die zu gleichen oder ähnlichen Themen arbeiten“ (Wilkesmann 2001, S. 311). Während dies bisher vor allem im Bereich der Forschung in den Blick genommen wurde, zeigen sich hier auch im Feld der Lehre kollegiale Wissensnetze, in denen ein Erfahrungsaustausch stattfindet. Es handelt sich – wie sich besonders im Fall A zeigt – um Vernetzung mit bedeutenden Peers im Sinne einer „Community of Knowledgeable Peers“ (Bruffee 1999).

Netzwerktheoretische Betrachtung: Eine formale Netzwerkanalyse der Konfigurationen würde stärker die jeweiligen Rollen (Broker, Boundary Spanners, Gatekeeper, etc.) in den Beziehungsnetzen in den Blick nehmen oder auf die Reziprozität der Beziehungen eingehen. Aus einer eher qualitativ verfahrenen netzwerkanalytischen Betrachtung erweist sich das analytische Promotorenmodell (Witte 1999, Hauschildt & Chakrabarti 1988) als anschlussfähig. So kann die Professorin im Fall A sowohl als Fach- als auch Macht- und Prozesspromotorin betrachtet werden. Als Fachpromotorin steht sie für das Innovationsprojekt mit ihrer fachlichen Expertise. Machtpromotorin ist sie schon in ihrer formalen Rolle als Professorin, aber auch durch weitere Leitungsfunktionen an der Hochschule. Als Prozesspromotorin sucht sie über ihre Netzwerke den Kontakt zu entscheidungsstarken Akteur*innen oder Personen mit Meinungsführerschaft, sowohl informell als auch formal. Die soziale Einbindung in Netzwerken hilft ihr, Unterstützungspotenzial zu generieren. Im Gegensatz zu den anderen Fällen zeigt sich hier eine ausgeprägte „Schnittstellenkommunikation“. Neben der formalen Machtrolle in der Organisation prädestinieren ihre persönlichen Vernetzungen die Professorin, die Rolle der „Brückenbauerin“ einzunehmen – dafür steht aus einer netzwerktheoretischen Perspektive das Theorem der „Stärke schwacher Beziehungen“ (Granovetter 1973).

2.5.3 Situations-Maps der Lehrprojekte

Für die Analyse der Fallstudien mithilfe der unterschiedlichen Mapping-Strategien nach Adele Clarke (2012, S. 124 ff.) werden im ersten Schritt Situations-Maps erstellt.

Darin werden alle Akteur*innen und nicht-menschlichen Aktanten eines jeden Falles aus dem Interviewmaterial aufgeführt. Die Lehrprojekte stehen dabei für die zu betrachtende Situation, in der die Elemente und Beziehungen herausgearbeitet werden, die für das jeweilige Lehrprojekt relevant sind. Dabei entstanden fallbezogen zunächst ungeordnete und dann geordnete Situations-Maps, in denen schließlich die enthaltenen Elemente in Relation zueinander gesetzt wurden.

Im Folgenden wird für alle Fallstudien jeweils die geordnete Situations-Map dargestellt, in der nur die Akteur*innen und Aktanten aufgeführt werden, die für das Lehrprojekt kennzeichnend sind.

Fall A: Situations-Map des Innovationsprojekts der Professorin

Bei dem von der Professorin initiierten Lehrprojekt im Fall A konnten folgende zentrale Aktanten und Akteur*innen herausgearbeitet werden, die das innovative Lehrprojekt charakterisieren (Abb. 2.18).

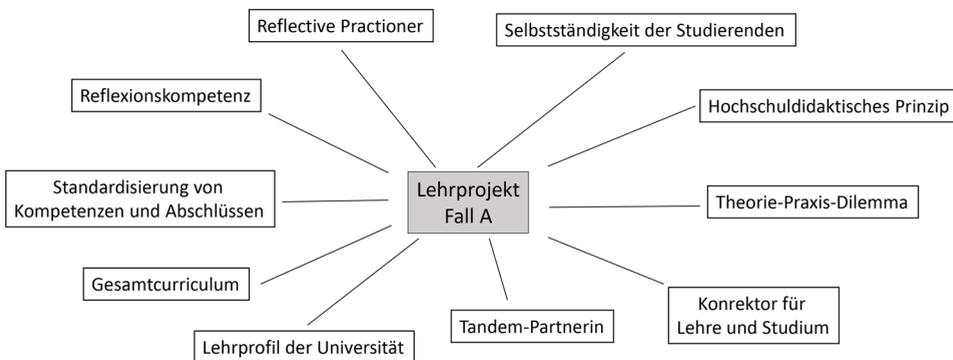


Abbildung 2.18: Situations-Map zum Lehrprojekt im Fall A

Das Lehrprojekt der Professorin ist durch ein hochschuldidaktisches Prinzip gekennzeichnet, bei dem Forschung und Lehre miteinander verzahnt sind. Dessen Ziel ist das problemzentrierte und selbstständige Arbeiten der Studierenden, bei dem statt einer Wissensproduktion eine Wissenskonstruktion angestrebt wird. Dies wird durch eine aktive Beteiligung der Studierenden gewährleistet.

Auslöser für das Lehrkonzept im Fall A sind Veränderungen im Berufsfeld der späteren Absolventen*innen, bei denen die Studierenden vor neue Herausforderungen in der Praxis gestellt wurden. Ein Theorie-Praxis-Dilemma entstand, für das neue Lehrformate gefunden werden mussten. Darüber hinaus stellt die Professorin fest, dass die Studierenden in dem Studiengang, in dem sie lehrt, grundsätzlich eher unzureichend auf den späteren Beruf vorbereitet werden. Ein Anwendungsbezug im Sinne einer Theorie-Praxis-Verknüpfung soll mit dem Innovationsprojekt erzielt werden. Zugleich soll die Haltung eines „Reflective Practitioner“ eingeübt werden, bei dem die Studierenden neben einer hohen Selbstständigkeit auch eine kritische Refle-

xionskompetenz entwickeln und diese in ihrem späteren Berufsfeld einsetzen können.

Für das Lehrprojekt kooperiert die Professorin mit einer Kollegin aus einer anderen Universität. Ziel bei diesem interuniversitären Tandem ist die Ausarbeitung eines Gesamtcurriculums für die Studiengänge an beiden Universitätsstandorten, was bedeutet, dass das hochschuldidaktische Prinzip im gesamten Studienverlauf vom Studienbeginn bis zum Abschluss implementiert wird. Dabei erhofft sich die Professorin im Fall A, dass der Verlauf des Lehrprojekts an beiden Standorten miteinander verglichen werden kann, um eine Standardisierung im Hinblick auf Kompetenzen und Studienabschlüsse zu ermöglichen. Innerhalb der eigenen Universität hat die Professorin den Konrektor für Lehre und Studium als Förderer gewonnen, der sich für ihr Lehrprojekt und ihre Ideen einsetzt, da diese u. a. an das Lehrprofil der Universität anknüpfen. Die Unterstützung auf Rektoratsebene als auch die Anschlussfähigkeit des Innovationsprojekts an die Universität begünstigen die Verstetigung des Lehrformats.

Fall B: Situations-Map des Innovationsprojekts der wissenschaftlichen Mitarbeiterin

Das Lehrprojekt im Fall B setzt sich aus folgenden Akteur*innen und Aktanten zusammen (Abb. 2.19).

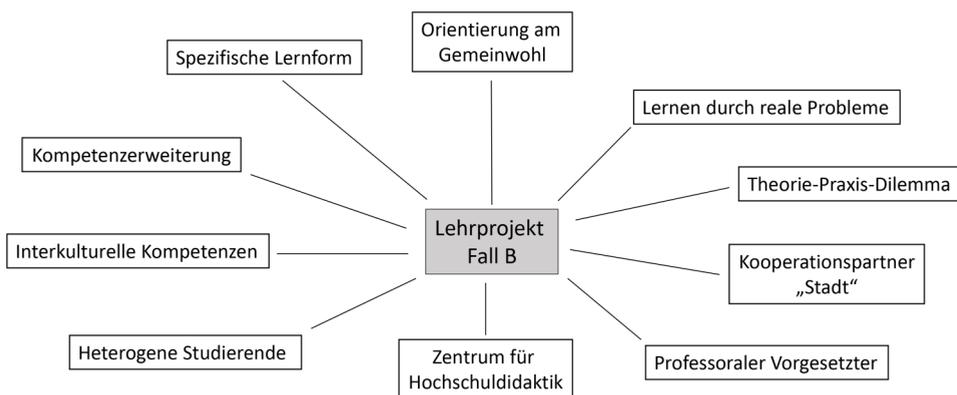


Abbildung 2.19: Situations-Map zum Lehrprojekt im Fall B

Das innovative Lehrprojekt im Fall B zeichnet sich durch eine spezifische Lernform aus, was im vorliegenden Lehrprojekt bedeutet, dass wissenschaftliche Inhalte mit einem gemeinnützigem Engagement verknüpft werden. Es wird ein Lernen und Arbeiten an realen Problemen angestrebt, bei dem die Gemeinwohlorientierung im Vordergrund steht. Nicht nur das Lernen an realen Problemen soll mit dem Lehrprojekt ermöglicht werden; die internationalen und damit heterogenen Studierenden sollen durch Gruppenarbeiten interkulturelle Kompetenzen entwickelt. Diese sollen durch weitere Kompetenzen mithilfe des Lehrprojektes erweitert werden.

Die Ideen des Lehrprojektes resultieren aus Überlegungen des professoralen Vorgesetzten, der ein Theorie-Praxis-Dilemma wahrnimmt und einen Transfer von theoretischen Studieninhalten auf praktische Aspekte in der universitären Lehre erzielen will. Damit soll den Studierenden möglichst früh in ihrem Bachelor-Studium der bisher fehlende Praxis-Bezug aufgezeigt werden.

Das Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität ist nicht nur bei der Planung des Lehrprojektes eine wichtige Unterstützerin; es macht auch auf die Ausschreibung des Fellowship-Programms aufmerksam, sodass es eine wichtige Initiatorin für das Lehrprojekt darstellt. Weitere Akteur*innen wurden für das Lehrprojekt gewonnen, damit dieses seinen praktischen Charakter erhielt: Über eine Zusammenarbeit mit der Stadt wurde ein gemeinsames, kleines Bauprojekt initiiert, welches die Studierenden im Rahmen des Seminars planen und umsetzen. Allerdings erwies sich die Kooperation als wenig erfolgreich, da der Kooperationspartner an den Ergebnissen der Studierenden wenig Interesse zeigte und damit das Ziel der Gemeinnützigkeit verfehlt wurde. Ebenfalls wurde eine Verstetigung des Lehrprojekts nicht erreicht.

Fall C1: Situations-Map des Innovationsprojekts der Professorin

Die Situations-Map (Abb. 2.20), bei der das Lehrprojekt in C1 betrachtet wird, bildet zahlreiche Aktanten und Akteur*innen ab, die Einfluss auf das innovative Format nehmen.

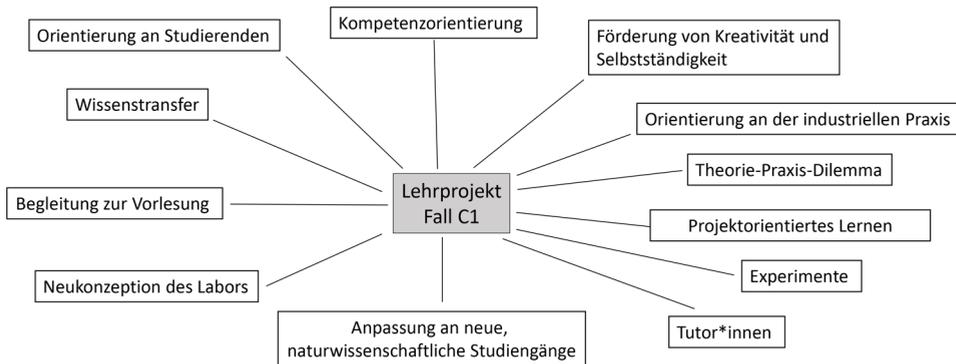


Abbildung 2.20: Situations-Map zum Lehrprojekt im Fall C1

Im Mittelpunkt des Lehrprojekts der Professorin im Fall C1 steht die Neukonzeption eines Labors, das nicht nur technisch neu ausgestattet, sondern auch inhaltlich überarbeitet werden soll. Aufgrund neu entstandener, naturwissenschaftlicher Studiengänge der Fachhochschule im Zuge der Bologna-Reformen nehmen Studierende unterschiedlicher Studiengänge an den Laborversuchen teil. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass das divergente fachliche Wissen der heterogenen Studierenden berücksichtigt werden muss. Aus diesem Grund orientiert sich das Lehrprojekt an den Studierenden mit ihrem Wissen, um eine Überforderung bei ihnen zu vermeiden.

Inhaltlich lehnt sich die Lehrinnovation an ein projektorientiertes Lernen an, bei dem die Studierenden eine Projektaufgabe über den Zeitraum eines Semesters erhalten und sich mit diesem neben der begleitenden Vorlesung beschäftigen. Dabei wird die Professorin von Tutor*innen unterstützt, die die Studierenden in ihren Laborversuchen begleiten. Das Innovative an dem Labor ist, dass normalerweise technisch orientierte Labore konventionell durchgeführt werden, d. h., es werden einzelne, nicht zusammenhängende Laborversuche schrittweise abgearbeitet. Dies soll mithilfe des Lehrprojekts umgangen werden. Die Studierenden sollen Zusammenhänge erkennen und das Wissen aus der Vorlesung in die Experimente, die als Simulation praxisorientierter Probleme angelegt sind, übertragen. Somit wird durch das Lehrprojekt ein Theorie-Praxis-Dilemma bearbeitet, indem sich die Laborversuche an der industriellen Praxis orientieren. Methoden der beruflichen Praxis kommen so zum Einsatz.

Neben dem Wissenstransfer werden persönliche, methodische und soziale Kompetenzen als auch das Verstehen und Anwenden als Kompetenzstufen erreicht. Darüber hinaus hat sich das Lehrprojekt zum Ziel gesetzt, selbstständiges und kreatives Denken der Studierenden zu fördern.

Fall C2: Situations-Map des Innovationsprojekts des wissenschaftlichen Mitarbeiters

In Abbildung 2.21 wird das Lehrprojekt des wissenschaftlichen Mitarbeiters im Fall C2 mit den Akteur*innen und Aktanten wiedergegeben.

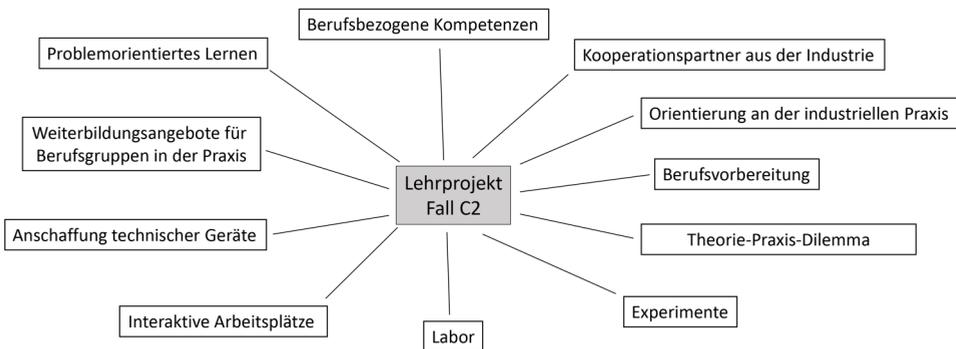


Abbildung 2.21: Situations-Map zum Lehrprojekt in Fall C2

Wie schon bei dem Lehrprojekt der Professorin im Fall C1 beinhaltet auch das zweite Lehrprojekt an der Fachhochschule die Umsetzung eines Labors, bei dem Experimente in technischen Bachelor- und Master-Studiengängen als Lehrinhalte dienen. Die Ideen zu diesem Lehrprojekt resultieren, wie die anderen zuvor, aus einem Mangel an praktischen Übungen im Studium. Das Theorie-Praxis-Problem soll über Experimente und Simulationen bearbeitet werden, um Studierenden problemorientiertes Arbeiten näherzubringen und um einer Praxisorientierung, ausgerichtet auf die Anforderungen der Industrie, gerecht werden zu können. Damit wird eine weitere Ge-

meinsamkeit zum vorher beschriebenen Lehrprojekt der Professorin auffällig: Beide Projekte an der Fachhochschule zeigen einen deutlichen Bezug zur Industrie.

Durch die Handhabung eines bestimmten technischen Gerätes sollen die Studierenden im Rahmen von interaktiven Arbeitsplätzen mit realitätsbezogenen Situationen konfrontiert werden. So sollen sie in die Lage versetzt werden, berufsbezogene Herausforderungen mithilfe von entsprechendem Wissen und Kompetenzen bewältigen zu können. Damit zielt das Lehrprojekt nicht nur auf eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis, sondern ermöglicht durch eine gezielte Berufsvorbereitung einen reibungslosen Übergang vom Hochschulsystem in die Berufswelt für die Studierenden.

Neben den Studierenden als Zielgruppe beschränkt sich die Lehrinnovation nicht nur auf interne Hochschulmitglieder. Im Rahmen von Weiterbildungen, die sich an externes Fachpersonal aus der Praxis richten, vergrößert sich die Reichweite des Lehrprojekts und wird über die Grenzen der Hochschule hinaus angeboten. Damit verfügt das Lehrprojekt im Vergleich zu den anderen Innovationsprojekten über einen großen Aktionsradius, bei dem der Wirkungsbereich ausgeweitet werden konnte.

Da die finanziellen Mittel zum Aufbau des Labors fehlen, gibt das Fellowship-Programm den notwendigen Impuls für eine Anschubfinanzierung. Neben der Förderung im Fellowship-Programm kann dieses Lehrprojekt, im Gegensatz zu den anderen drei Lehrprojekten, auf eine Vielzahl von externen Kooperationspartner*innen zurückgreifen. Diese sind erforderlich, da technisches Material durch Spenden zur Verfügung gestellt werden muss. Im Vergleich zu den anderen Fällen weist dieses Lehrprojekt einen hohen finanziellen Aufwand auf, der nur über weitere externe Finanzquellen gedeckt werden kann.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Situations-Maps

Als Gemeinsamkeiten lassen sich festhalten:

- Alle Lehrprojekte befassen sich mit dem Theorie-Praxis-Problem in der Hochschullehre. Entsprechend reagieren die Fellows mit ihren Lehrprojekten auf Handlungsprobleme, die sich durch mangelnde Praxisorientierung bemerkbar machen.
- Das Ziel aller Lehrprojekte ist eine verbesserte Vorbereitung auf den Beruf, was u. a. mithilfe von verschiedenen Kompetenzen realisiert werden soll.
- Dazu wenden sie entweder eine Methode oder ein hochschuldidaktisches Prinzip an, welches an der jeweiligen Hochschule als innovativ gilt.
- Das Fellowship-Programm dient allen Lehrprojekten als Anschubfinanzierung für die Umsetzung der Lehrinnovation. Für innovative Lehrformate müssen folglich Drittmittel eingeworben werden.

Als Unterschiede konnten herausgearbeitet werden:

- Während die Innovationsprojekte in den Fällen A und B sich auch auf weitere Studiengänge an anderen Hochschulen transferieren lassen würden, ist der

Transfer der beiden Labore im Fall C1 und C2 nur begrenzt möglich. Sie sind stark auf den jeweiligen Studiengang, das technische Equipment bzw. die Zielgruppe zugeschnitten.

- Zwei Lehrprojekte (Fall B und Fall C2) sind für die erfolgreiche Durchführung des Lehrprojektes auf externe Kooperationspartner*innen angewiesen. Damit sind beide Innovationsformate von Einflussgrößen abhängig, die unter Umständen schwer abzuschätzen sind. Wie im Fall B zu sehen ist, kann eine solche Zusammenarbeit auch misslingen.
- Das Lehrprojekt im Fall B ist das einzige Lehrprojekt, das zum Interviewzeitpunkt nicht verstetigt werden konnte (keine Aufnahme in die Regellehre).

2.5.4 Soziale Welten-Maps der Fellows

In Anlehnung an Clarkes Situationsanalyse dient die zweite Art von Maps zur Veranschaulichung komplexer Umwelten und Kontexte. Es handelt sich hier um die Maps Sozialer Welten. Die Arena der jeweiligen Hochschule wird als äußerer, großer Kreis dargestellt, in dem sich sowohl Welten in ihr als auch außerhalb wiederfinden lassen. Die gestrichelten Kreise betonen die Fluidität der einzelnen Sozialen Welten, ihre Überlappungen zeigen auf, dass unterschiedliche Soziale Welten unter Umständen eine Verbindung eingehen und im Kontakt miteinander stehen. Entsprechend wurde eine Erweiterung von Clarkes Ansatz vorgenommen, indem nicht nur die Sozialen Welten in der jeweiligen Hochschularena herausgearbeitet wurden, sondern darüber hinaus über die Größe und Platzierung der jeweiligen Welt eine vertiefte Analyse vorgenommen wurde.

Folgende Soziale Welten konnten im Fall A herausgearbeitet werden (Abb. 2.22).

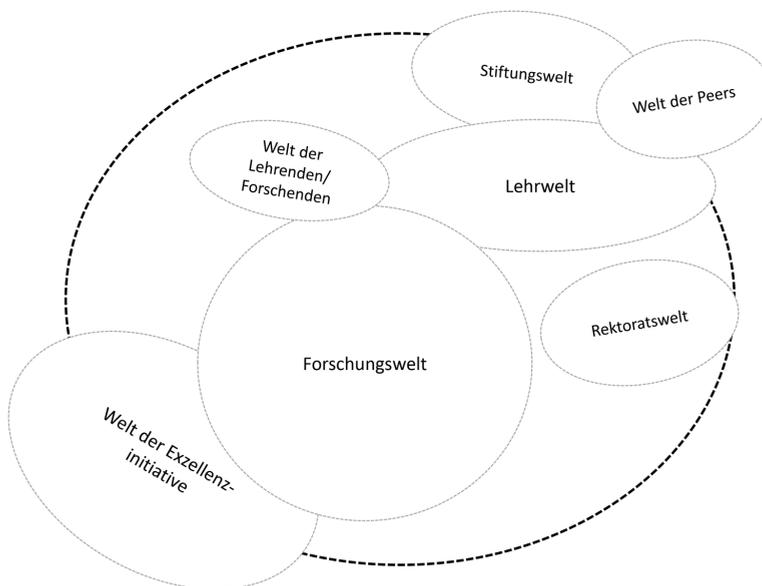


Abbildung 2.22: Soziale Welten im Fall A

Bei dem Schaubild zur Arena im Fall A fällt in erster Linie die Forschungswelt auf. Diese ist in der Universität sehr präsent (Kap. 2.2). Aufgrund der enormen Unterfinanzierung der Universität wird durch die hohe Drittmittelquote die desolante finanzielle Lage ihrer Grundausrüstung kompensiert. Die Forschungswelt und die Welt der Haushaltsmittel der Universität überlappen sich und stehen in einem sichtlichen Zusammenhang zueinander. Die Welt der Haushaltsmittel berührt gleichzeitig auch die Lehrwelt. Da für Lehre wenig bis keine finanziellen Ressourcen bereitgestellt werden, müssen auch für innovative Lehrformate Drittmittel eingeworben werden.

An die Forschungswelt grenzt im Fall A die Welt der Exzellenzinitiative. Die Exzellenzinitiative nimmt zum Zeitpunkt der Erhebung einen hohen Stellenwert ein, da sowohl die laufende Exzellenzinitiative als auch eine erneute, intendierte Bewerbung das Agieren der Akteur*innen bestimmt. Die Welt der Exzellenzinitiative hat somit einen großen Einfluss auf die Forschungswelt und die Welt der Haushaltsmittel, da zukünftige Handlungen hiervon abhängen.

Der Lehrwelt, als einer weiteren Sozialen Welt im Fall A, wird im Vergleich zur Forschungswelt weniger Beachtung entgegenbracht, was sich in ihrer dargestellten Größe widerspiegelt. Trotz einer übermächtigen Forschungswelt und einem Ungleichgewicht zwischen ihr und der Lehrwelt gelingen dennoch Innovationen in der Lehre. Dies kann auf unterschiedliche Aspekte zurückgeführt werden: Erstens ist in der Tradition der Universität eine enge Verknüpfung von Forschung und Lehre verankert (Kap. 2.2.3). Aus diesem Grund berühren sich Lehr- und Forschungswelt an einem Punkt der Darstellung. Es finden Bemühungen statt, Lehr- und Forschungswelt miteinander zu verbinden und eine Balance beider Kernbereiche zu finden. Zweitens werden innovative Lehrformate im Fall A durch das hohe Engagement einzelner Lehrender umgesetzt, die ihre Visionen hinsichtlich innovativer Lehre verfolgen. Die Welt der Lehrenden, in der die Akteur*innen gleichzeitig auch die Rolle als Forschende einnehmen, hat also eine entscheidende Relevanz für die Lehrwelt. Damit Lehrende ihre Innovationen verstetigen können, sind sie darauf angewiesen, ihre Ideen gegenüber einer Instanz zu artikulieren, die Entscheidungen treffen und weitere Prozesse in die Wege leiten kann. Damit gewinnt die Rektoratswelt an Bedeutung. Für den vorliegenden Fall werden diese Entscheidungsträger*innen durch den Konrektor für Lehre und Studium repräsentiert. Als Mitglied der Universitätsleitung verfügt er über Einfluss, um die Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehrqualität voranzutreiben.

Aufgrund fehlender Haushaltsmittel werden Bemühungen in der Lehrwelt sichtbar, über Drittmittel die Lehrqualität zu verbessern. Externe Förderprogramme stellen in der Lehrwelt also eine wichtige Finanzierungsquelle dar. Insofern nimmt die Welt der Stiftungen für innovative Lehre im Fall A eine hohe Relevanz ein: Durch Programme wie das Fellowship-Programm oder LehreN werden ökonomische Ressourcen in Form von Drittmitteln für Innovationsprojekte und zeitliche Freiräume für die Entwicklung von Innovationen bedeutsam. In der Stiftungswelt wird ebenfalls die Vernetzung unter gleichgesinnten Lehrenden, die sich in der Welt der Peers widerspiegeln, als sehr wertvoll und hilfreich empfunden.

Im Fall B stellt sich die Map der Sozialen Welten etwas anders dar, wie Abbildung 2.23 zeigt.

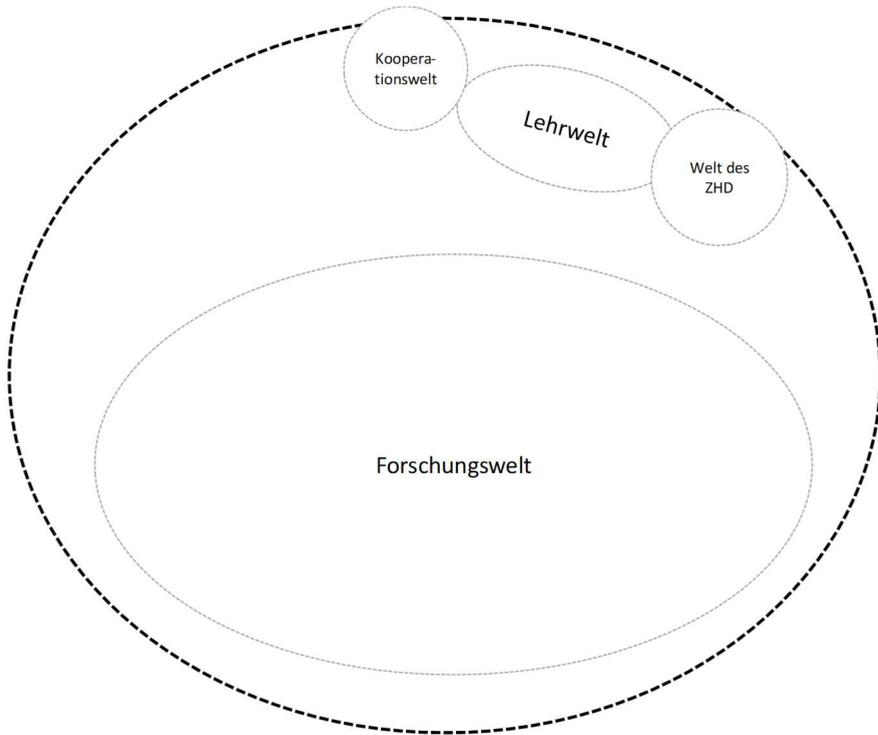


Abbildung 2.23: Soziale Welten im Fall B

Im Gegensatz zur Arena im Fall A lassen sich im Fall B nur vier Soziale Welten identifizieren. Dabei fällt die überdimensionierte Forschungswelt auf, die sich im Zentrum des Schaubildes befindet. Ihr wird besondere Aufmerksamkeit der Universität geschenkt. Im Vergleich zu Fall A ist diese im Fall B sehr viel stärker ausgeprägt, während sich die Lehrwelt unterrepräsentiert zeigt. Forschung genießt im Vergleich zu Lehre an der Technischen Universität einen hohen Stellenwert. Reputationsgewinne werden ausschließlich durch Forschung erzielt und auch das Profil der Universität ist ausschließlich auf Forschung ausgelegt.

Die Lehrwelt im Fall B wurde aufgrund der großen Forschungswelt an den Rand der Arena gedrängt. Sie erhält im Vergleich zur Forschungswelt wenig Aufmerksamkeit. Lehre wird nicht als gleichwertige Aufgabe neben Forschung betrachtet, sondern gilt weithin eher als notwendiges Übel. Lehrerfolge erzielen im Gegensatz zur Forschung keine Anerkennung und Wertschätzung, da über sie weder Reputation noch Drittmittel eingeworben werden. Im Fall B nimmt die Lehrwelt entsprechend eine antagonistische Beziehung zur Forschungswelt ein.

Um Lehre einen erhöhten Stellenwert im Fall B beizumessen, wird ein Wandel der Lehrkultur angestrebt. Dieser Wandel wird durch die Welt des Zentrums für Hochschuldidaktik initiiert. Es werden Versuche vom Zentrum für Hochschuldidaktik unternommen, die Lehrwelt zu verändern. Allerdings ist diese Welt im Vergleich zur Forschungswelt in ihrer Größe sehr klein, was sich durch den geringen Einfluss des Zentrums für Hochschuldidaktik bemerkbar macht.

Für das Lehrprojekt im Fall B tritt eine Kooperationswelt in Erscheinung, bei der eine Zusammenarbeit mit der Stadt eingegangen wird. Diese Welt tritt jedoch unwesentlich in Erscheinung; dies wird in der Darstellung am Rande des Schaubildes und durch ihre Größe deutlich. Obwohl das Vorhaben des Lehrprojekts die Kooperation mit einem Praxispartner beinhaltet, ist festzuhalten, dass sich Lehr- und Kooperationswelt nur marginal berühren. Dies verweist auf die aus Sicht der wissenschaftlichen Mitarbeiterin nicht zufriedenstellende Kooperationsbeziehung.

Fall C repräsentiert die Arena der Fachhochschule, in der die Fälle C1 und C2 angesiedelt sind. Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Maps treten hier noch einmal andere Soziale Welten in Erscheinung (Abb. 2.24).

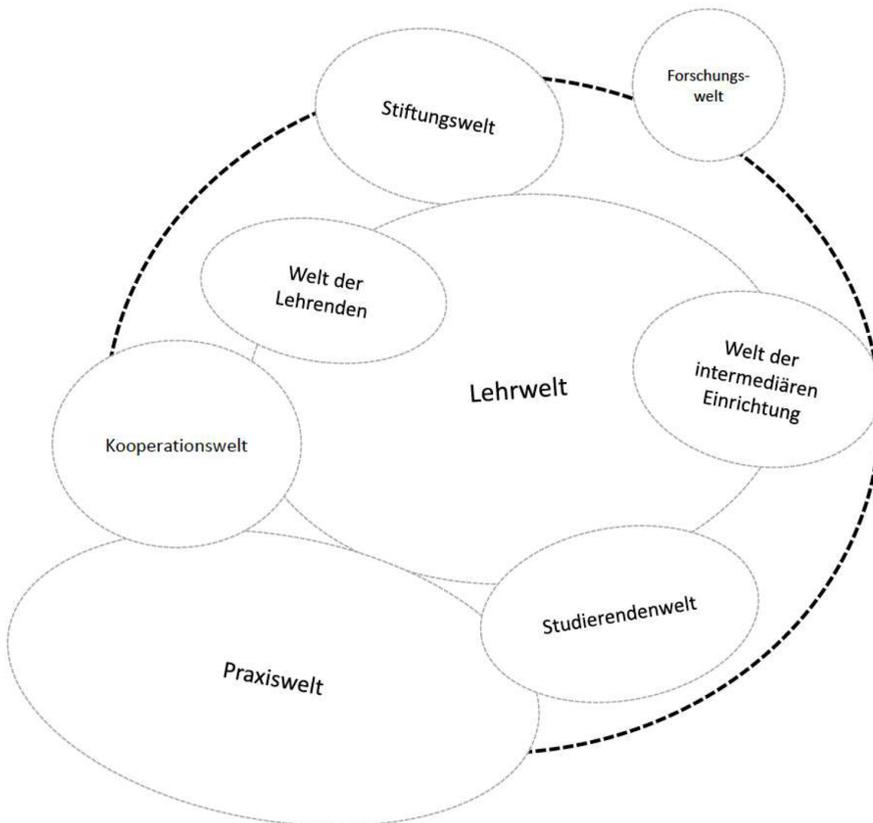


Abbildung 2.24: Soziale Welten im Fall C (C1 und C2)

Bei der Map der Sozialen Welten in den Fällen C1 und C2 fällt im Vergleich zu Fall B eine komplexe und differenzierte Ausgestaltung an Sozialen Welten auf. Dabei wird der Fokus auf die raumgreifende Lehrwelt in der Mitte gelenkt. Dies ist ein bedeutender Unterschied zu den beiden vorherigen Maps, bei denen Forschung die Mitte der Arena ausfüllte.

Im Gegensatz zu den beiden Universitäten weist die Fachhochschule eine starke Relation zur Lehrwelt auf und wird von ihren Akteur*innen als Lehranstalt verstanden. In den beiden Universitäten hingegen besitzt Forschung einen hohen (Fall A) bzw. einen sehr hohen Stellenwert (Fall B) im Vergleich zu Lehre. Sowohl durch die geringe Größe der Forschungswelt im Vergleich zur Lehrwelt als auch durch ihre Platzierung am äußeren Rand der Arena kommt ihr geringer Stellenwert zum Ausdruck. Im Gegensatz zur Lehrwelt erscheint die Forschungswelt im Fall C unterrepräsentiert und geradezu unverbunden mit den restlichen Welten.

Die Lehrwelt ist stärker als in den vorherigen Fällen an der Praxiswelt orientiert. Diese ist geprägt von ortsansässigen Unternehmen und der regionalen Industrie, die Anforderungen an die Absolvent*innen der Fachhochschule stellen und diese an die Welt der Lehrenden und Studierenden herantragen. Somit reagiert die Lehrwelt auf die Bedürfnisse der Praxis und die Lehrenden richten ihr Handeln danach aus. Der Praxiswelt ist die Kooperationswelt angeschlossen, bei der eine Vielzahl an Kooperationen mit der Industrie eingegangen werden, um einer praxisorientierten Lehre gerecht werden zu können. Entsprechend überlappen sich Lehr-, Praxis- und Kooperationswelt.

Nicht nur Lehrende zeigen ein ausgeprägtes Engagement in der Lehre. Auch die Welt der intermediären Einrichtung bemüht sich, dass insbesondere innovative Lehre hochschulintern an Bedeutung gewinnt und Innovationen in der Lehre Verbreitung finden. Entsprechend weist die Welt der intermediären Einrichtung starke Bezüge zur Lehrwelt auf.

Auffällig ist, dass in der Arena der Fachhochschule als Einzige die Welt der Studierenden präsent ist, was die Ausrichtung der Hochschule erneut unterstreicht. Ihr Anspruch ist es, Studienangebote zu konzipieren, die an die Bedarfe und Bedürfnisse der Studierenden anschlussfähig ist. Dabei spielt die Lehrwelt, in der eine Fokussierung auf Praxis- und Berufsfeldorientierung angestrebt wird, eine wichtige Rolle. Aus diesem Grund wird die Studierendenwelt insbesondere von der Lehrwelt als auch von der Praxiswelt berührt.

Als weitere Welt ist die Stiftungswelt zu nennen; durch Initiativen wie das Fellowship-Programm, bei dem Drittmittel für innovative Lehre bereitgestellt werden, nimmt sie Einfluss auf die Lehrwelt. Auch hier ist daher eine Verknüpfung mit der Lehrwelt vorhanden. Insbesondere für die beiden Lehrprojekte im Fall C kann festgehalten werden, dass die Anschubfinanzierung durch die Stiftungen einen entscheidenden Impuls zur Realisierung und Verstetigung von innovativer Lehre an der Fachhochschule gegeben hat.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Soziale Welten-Maps

Als Gemeinsamkeiten können gelten: Bei allen Hochschularenen sind Forschung und Lehre als Soziale Welten vertreten. Als Unterschiede lassen sich zusammenfassen:

- Die Sozialen Welten in den Arenen der Hochschulen zeigen sich unterschiedlich komplex: Im Vergleich zu Fall A und C befinden sich in der Arena im Fall B wenig differenzierte Soziale Welten. Die Arena der Hochschule im Fall B beschränkt sich auf vier Soziale Welten, die das Handeln des Lehrprojektes beeinflussen.
- Die Sozialen Welten „Forschung“ und „Lehre“ sind in der jeweiligen Arena unterschiedlich stark ausgeprägt. Während in den beiden Universitäten (Fall A und B) der Welt der Forschung eine hohe Priorität zugesprochen wird, wird an der Fachhochschule (Fälle C1 und C2) Forschung weniger Aufmerksamkeit geschenkt.
- Die Lehrwelt, die mit der Praxis- und Kooperationswelt eng verwoben ist, genießt in der Arena der Fachhochschule einen hohen Stellenwert. Damit weist sie im Gegensatz zu den beiden Universitäten eine starke Relation zum regionalen Industriestandort auf und strebt ein anwendungsorientiertes Profil an, bei dem sie im Gegensatz zu den beiden Universitäten als Einzige die Welt von Studierenden in ihre Arena integriert hat.
- Auch die Lehrwelten der beiden Universitäten unterscheiden sich trotz einer stark vertretenen Forschungswelt: Während die Lehrwelt im Fall B nur marginal in Erscheinung tritt, werden im Fall A Bemühungen sichtbar, das ungleiche Gefälle zwischen Forschungs- und Lehrwelt abzumildern. Dafür tritt die Rektoratswelt in Gestalt des Konrektors für Lehre und Studium ein – eine soziale Welt, die bei den Arenen im Fall B und C nicht in Erscheinung tritt. Obwohl im Fall B durch das hochschuldidaktische Zentrum ebenfalls Versuche unternommen werden, der gewichtigen Forschungswelt entgegenzutreten, fruchten diese hier wenig. Im Gegensatz zur Arena im Fall A, bei der die Welt der Lehrenden und das Engagement der Rektoratswelt richtungsweisend für die (Weiter-)Entwicklung der Hochschullehre sind, fällt der Einfluss des Zentrums für Hochschuldidaktik im Fall B als Initiatorin einer neuen Lehrkultur eher gering aus.

2.5.5 Positions-Map zum Stellenwert von Forschung und Lehre

Die Positions-Map, als letztes kartografisches Format im Rahmen der Situationsanalyse, „beinhaltet den Großteil der wichtigsten, *in den Daten eingenommenen* Positionen zu den darin wichtigsten diskursiven Themen“ (Clarke 2012, S. 164, Hervorh. im Original). Es wurde entsprechend versucht, die in dem vorhandenen Diskurs eingenommenen Positionen zu erfassen und darzustellen. Demnach werden keine Personen, Gruppen oder Institutionen in dieser Map abgebildet (Clarke 2012, S. 165).

In diesem Sinne wurden für die Situation „Innovationen in der Lehre“ differenzierte und widersprüchliche Positionen zu diesem Thema aus den Interviews aller vier Fallstudien eingenommen. Dabei konnte eine Rivalität zwischen den beiden

Kernbereichen „Forschung und Lehre“ an allen Hochschulen herausgearbeitet werden. Planung, Durchführung und Verstetigung von innovativen Lehrprojekten, wie auch die Bereitschaft, in innovative Lehre mit unterschiedlichen Ressourcen zu investieren, hängen nach den Ergebnissen der Fallstudien davon ab, welche Bedeutsamkeit Lehre in der jeweiligen Hochschule beigemessen wird. Die grundlegendste Frage, die sich für die vorliegenden Fälle gestellt hat, betraf den Stellenwert von Lehre im Verhältnis zu Forschung. Aus diesem Grund differenzieren wir innerhalb der folgenden Positions-Map zwischen einem Stellenwert für Lehre und einem Stellenwert für Forschung (Abb. 2.25).

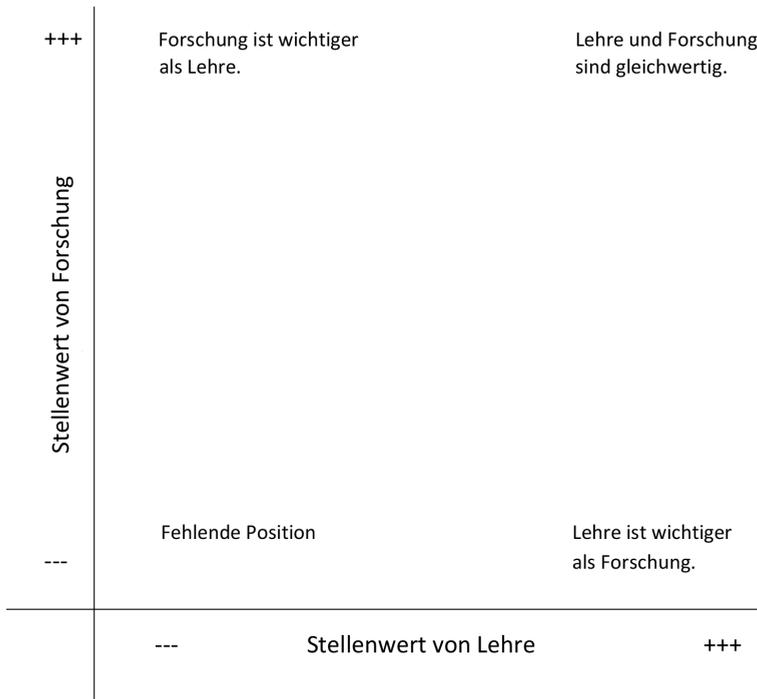


Abbildung 2.25: Positions-Map zum Stellenwert von Forschung und Lehre

Wie der Darstellung zu entnehmen ist, verorten sich die vorhandenen Positionen zum Stellenwert von Forschung und Lehre jeweils zwischen gering und hoch. Die Positions-Map weist drei grundlegende Positionen zum Stellenwert von Lehre und Forschung im Hinblick auf die drei Fallstudien aus, die in den Daten zum Ausdruck kommen. Oben links befindet sich die Position, Forschung sei innerhalb der Hochschule wichtiger als Lehre. Die Position oben rechts besagt, Lehre und Forschung werden in der Hochschule als gleichwertig angesehen. Die Position unten rechts sieht den Stellenwert der Lehre ausgeprägter als den der Forschung. Damit wird eine Heterogenität an möglichen Positionen zu diesem Diskurs deutlich. Dass weder Forschung noch Lehre eine größere Bedeutung zukommt, ist eine Position, die in den

vorliegenden Daten fehlt. Dies ist angesichts von Forschung und Lehre als Kernaufgaben erwartbar.

Die herausgearbeiteten Positionen lassen Rückschlüsse auf die jeweiligen Hochschulen unserer Fallstudien zu und können ihnen entsprechend zugeordnet werden: Der hohe Stellenwert von Forschung im Vergleich zu Lehre kommt im Fall B zum Ausdruck. Damit deckt sich diese Position mit der Map der Sozialen Welten. Auch dort wurde eine zentrale Forschungswelt herausgearbeitet, die einer nachgeordneten Lehrwelt gegenübersteht. Lehre und Forschung möglichst als zwei gleichwertige Aufgaben in der Hochschule zu betrachten, wird im Fall A angestrebt. Es werden Versuche von Akteur*innen der Hochschule (Professorin, Konrektor für Studium und Lehre sowie einige Lehrende) unternommen, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Lehre und Forschung zu realisieren. Trotz Exzellenzinitiative in der Forschung sind Innovationen in der Lehre im Fall A möglich. Dies lässt sich auf einen hohen Stellenwert von Lehre zurückführen, der in der Tradition der Universität verankert ist. Die Fachhochschule, die durch die Fälle C1 und C2 repräsentiert wird, steht exemplarisch für eine Position, bei der Lehre einen hohen Stellenwert genießt. Forschung ist im Gegensatz zu den Fällen A und B unterrepräsentiert und ihr Stellenwert im Vergleich zu Lehre fällt entsprechend gering aus. Als Fachhochschule nimmt sie damit eine Position ein, die sich von den beiden Universitäten deutlich abgrenzt.

Die Positions-Map zeigt anhand der drei untersuchten organisationalen Hochschulkontexte, wie die Reputationsmärkte von Lehre und Forschung in der Hochschule die Durchführung und Verstetigung innovativer Lehre prägen. Es wird deutlich, dass es in den Fällen A und C (C1 und C2) einfacher ist, Lehrinnovationen zu platzieren als im Fall B, da der Stellenwert von Lehre in der Organisation einen höheren Stellenwert einnimmt.

2.6 Verstetigungsszenarien innovativer Lehrprojekte – Resümee aus den Fallstudien

Im Sinne der Triangulation (Kap. 1.3) wurden die Erkenntnisse aus den Fallstudien dazu genutzt, um Hypothesen zur organisationalen Verstetigung innovativer Lehrprojekte zu generieren. Das Ziel bestand darin, die verstetigungsrelevanten Konstellationen der Fallstudien in eine quantitative Erhebungslogik zu übersetzen und zu prüfen, inwiefern sich daraus allgemeinere Verstetigungsszenarien ableiten lassen. Dazu wurden folgende Hypothesen entwickelt:

Hypothese 1: Macht/Standing

Je besser das Standing der Fellows in ihrer Organisation ist, desto ausgeprägter ist die Verstetigung ihres Innovationsprojekts.

Um Lehrinnovationen in der Organisation der Hochschule etablieren zu können, sind häufig komplexere Prozesse der Veränderung von Curricula und Studienplänen erforderlich, für die entscheidungsbefugte Personen oder Gremien gewonnen

werden müssen. Dafür bietet die Position der Professor*innen größere Handlungsspielräume als die der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen. Dies hat mit Hierarchien und Entscheidungsbefugnissen zu tun sowie mit Durchsetzungsstrategien der Akteur*innen.

Hypothese 2: Soziale Vernetzung

Je stärker die Fellows sozial vernetzt sind, desto ausgeprägter ist die Verstetigung ihres Innovationsprojekts.

Eine starke Vernetzung der Fellows innerhalb ihrer Hochschulen befördert in den untersuchten Fallstudien die Verstetigung innovativer Lehre. Kontakte zu Entscheidungsträger*innen können hergestellt werden, Kooperationsbeziehungen und Personenvertrauen sind vorhanden und können als Ressource genutzt werden. Koalitionen können gebildet werden. So stehen Austausch- und Unterstützungsstrukturen für die Verstetigung innovativer Lehre zur Verfügung.

Aber auch externe fach- und/oder lehrbezogene Netzwerke sind wichtig für die gemeinsame Identifikation mit guter Lehre, gegenseitigen Support, Motivation, Anregungen und Gelegenheitsstrukturen für die Entwicklung innovativer Lehrformate.

Hypothese 3: Engagement in der Lehre

Je engagierter die Fellows in der Lehre sind, desto ausgeprägter ist die Verstetigung ihres Innovationsprojekts.

In den Fallstudien zeigt sich die hohe Personengebundenheit von Lehrinnovationen. Es braucht Personen, die eine Lehrinnovation entwickeln und tragen, teilweise braucht es Überzeugungsarbeit in der Organisation und mehrmalige Anläufe, um eine Lehrinnovation zu etablieren. Das setzt ein hohes Engagement in der Lehre voraus, die eigene Überzeugung, durch das Innovationsprojekt konkrete Handlungsprobleme in der Lehre bearbeiten und Lehre verbessern zu können. Lehrinnovationen sind eingelagert in (sich entwickelnde) professionelle Lehrverständnisse.

Hypothese 4: Organisationale Unterstützungsstrukturen

Je mehr organisationale Unterstützungsstrukturen es für die Lehre gibt, desto ausgeprägter ist die Verstetigung des Innovationsprojekts.

Ob eine Lehrinnovation in der Organisation der Hochschule verstetigt werden kann, hängt auch von unterschiedlichen organisationalen Merkmalen ab. Innovationen formieren sich im Zusammenspiel von Personen und Organisationen, d. h. innovative Lehrprojekte müssen an die Lehrkultur der Hochschule anschlussfähig sein. Worin diese Anschlussfähigkeit besteht, hängt von der je spezifischen Lehr-Lern-Kultur der Hochschulen bzw. ihrer Fachbereiche ab. Zugleich lassen sich in den Fallstudien innovationsförderliche Aspekte von Hochschulkulturen ausmachen. So erleichtern z. B. demokratische Entscheidungsstrukturen, verbindliches Gesprächsklima, kleine Hochschulgröße, hohe Bedeutung von Lehre gegenüber Forschung, lehrbezogene Supportstrukturen und Wertschätzung sowie kommunikative Orte des Austauschs über gute Lehre die Initiierung und Verstetigung von Lehrinnovationen.

3 Lehrprojekte und ihre Verstetigung: Quantitative Erhebung

3.1 Konzeption der quantitativen Studie

Die methodische Konzeption der Befragung der Fellows baut auf den qualitativen Fallstudien (Kap. 2) auf. Aus den je spezifischen Fallkonstellationen bei der Einführung und Verstetigung innovativer Lehrprojekte wurden mögliche Verstetigungsindikatoren und -bedingungen herausgearbeitet und in Form von Hypothesen konkretisiert.

Hypothese 1: Macht/Standing

Je besser das Standing der Fellows in ihrer Organisation ist, desto ausgeprägter ist die Verstetigung ihres Innovationsprojekts.

Hypothese 2: Soziale Vernetzung

Je stärker die Fellows sozial vernetzt sind, desto ausgeprägter ist die Verstetigung ihres Innovationsprojekts.

Hypothese 3: Engagement in der Lehre

Je engagierter die Fellows in der Lehre sind, desto ausgeprägter ist die Verstetigung ihres Innovationsprojekts.

Hypothese 4: Organisationale Unterstützungsstrukturen

Je mehr organisationale Unterstützungsstrukturen es für die Lehre gibt, desto ausgeprägter ist die Verstetigung des Innovationsprojekts.

Die Konstrukte „Verstetigung“, „Macht/Standing“, „soziale Vernetzung“, „Engagement in der Lehre“ und „organisationale Unterstützungsstrukturen“ wurden nah am qualitativen Material der Fallstudien für die quantitative Befragung operationalisiert. Ein standardisierter Online-Fragebogen (Anhang 7.3) wurde entwickelt, getestet und bei den Fellows eingesetzt. Mithilfe von Reliabilitätsanalysen wurden gezielt solche Items ausgewählt, die die erfragten Themenkomplexe besonders treffend repräsentieren (Janssen & Laatz 2017, S. 607 ff.; Brosius 2011, S. 819).

Der Fragebogen setzte sich aus drei Teilen zusammen. Der erste Teil beinhaltete Fragen zu den Sozialdaten und Organisationsdaten der Fellows; der zweite Teil enthielt Fragen zu den angenommenen Einflussfaktoren Macht/Standing, soziale Vernetzung, Engagement sowie der organisationalen Einbettung und der dritte Teil erhob den Status der Verstetigung auf personaler und organisationaler Ebene.

Die Analyse zielte darauf ab, die Verstetigung der Lehrprojekte und Einflussfaktoren für diese zu erfassen, zu systematisieren und zueinander in Bezug zu setzen. Hierzu wurden uni- und bivariate Analysen durchgeführt. Zum Teil wurden Indexbildungen zur Aggregation der Items vorgenommen, woraus sich folgendes Analyse-schema ergibt (Abb. 3.1).

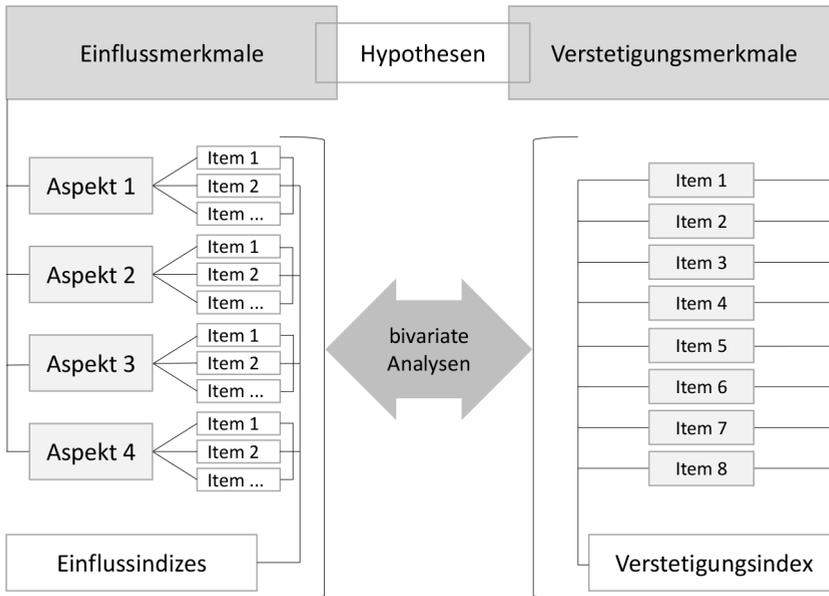


Abbildung 3.1: Analyseschema zur Befragung der Fellows

Die univariaten Datenanalysen erfolgten im Wesentlichen deskriptiv. Darüber hinaus wurden sowohl die erfassten Einfluss- als auch die Verstetigungsmerkmale zu übergeordneten Indizes verdichtet, um sie in bivariaten Analysen aufeinander zu beziehen. Zur Prüfung der Eingangshypothesen wurden Korrelationstests angewendet.

3.2 Stichprobe

Die Datenbasis der hier dargestellten Ergebnisse bildet eine Vollerhebung aller Fellows der Jahreskohorten 2011 bis 2017 ($N=90$), die an dem Projekt „Fellowships für Innovation in der Hochschullehre“ teilgenommen haben. Hierzu wurden alle Fellows mittels eines Online-Fragebogens befragt. Die Kontaktaufnahme erfolgte durch ein Anschreiben an alle Teilnehmenden. Der Fragebogen berücksichtigte zu dem Zeitpunkt der Umfrage sowohl laufende als auch abgeschlossene innovative Lehrprojekte.

Die Erhebung fand im Zeitraum vom 31. August bis zum 02. Oktober 2017 statt. Die Rücklaufquote lag bei 55,5 %, sodass sich eine Stichprobengröße von $N=50$ er-

gibt. Der Rücklauf aus den einzelnen Kohorten, die in der Regel ca. 15 Fellows²¹ umfassten, ist unterschiedlich und liegt zwischen $N=3$ und $N=8$. Sieben der Befragten gaben nicht an, welcher Kohorte sie angehören. Die Verteilung auf die Kohorten ist nachfolgend abgebildet (Abb. 3.2).

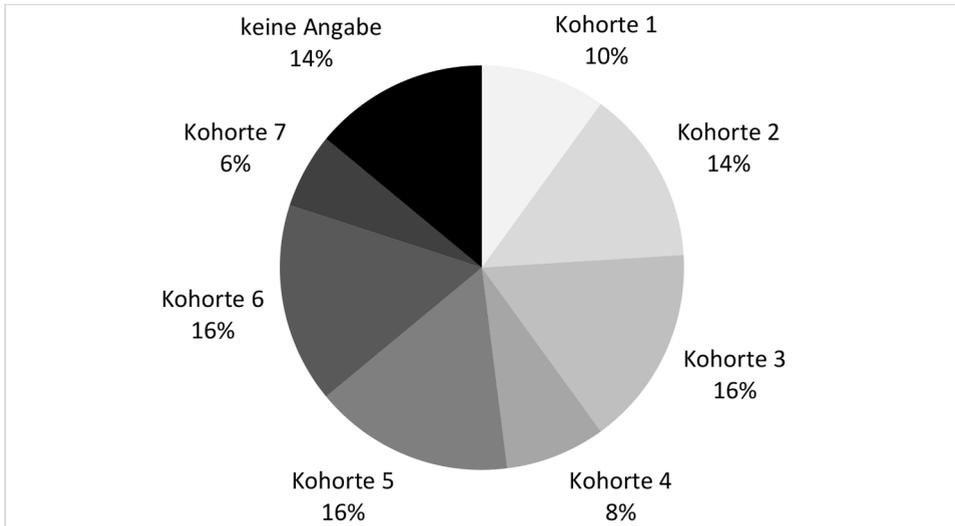


Abbildung 3.2: Anteile der Kohorten in der Stichprobe

Im Fragebogen wurden Sozial- und Hochschuldaten erfasst, um einen Einblick in die persönlichen Merkmale und die institutionelle Einbettung der teilnehmenden Fellows zu erhalten. Sofern Daten hinsichtlich der Grundgesamtheit zu den Sozial- und Hochschuldaten vorlagen, wurden die Stichprobendaten zu diesen ins Verhältnis gesetzt.

Die Analysen haben gezeigt, dass die Stichprobe die Grundgesamtheit in Bezug auf das Geschlechterverhältnis, die Statusgruppe, den Hochschultyp sowie die Fachdisziplin insgesamt sehr gut widerspiegelt (Anhang 7.4). Daher kann von einer allgemeinen Aussagekraft der erhobenen Daten für alle Fellows ausgegangen werden.

Die personen- und hochschulbezogenen Daten werden nachfolgend deskriptiv dargestellt.

3.2.1 Personenbezogene (Sozial-)Daten

Die erhobene Stichprobe setzt sich zu etwa zwei Dritteln aus männlichen (63,6 %) sowie zu einem Drittel aus weiblichen (36,4 %) Fellows zusammen (Abb. 3.3).

21 2011 N=16; 2012 N=15, 2013 N=14; 2014 N=15; 2015 N=14; 2016 N=18; 2017 N=12

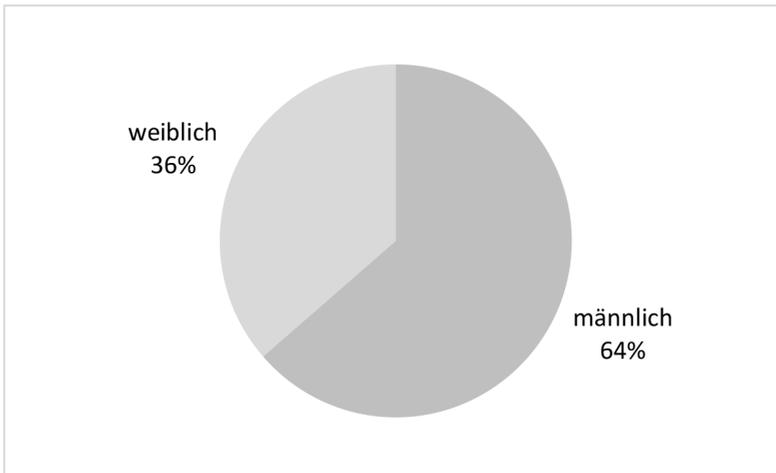


Abbildung 3.3: Geschlechterverhältnis der Stichprobe

Die hochschulischen Statusgruppen sind quantitativ sehr unterschiedlich vertreten (Abb. 3.4).

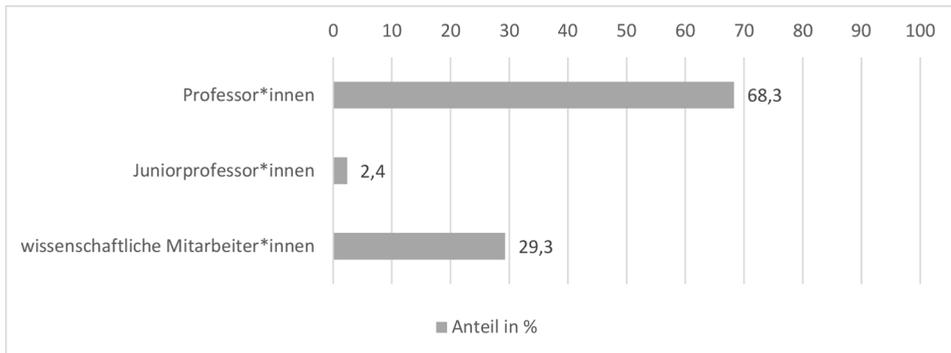


Abbildung 3.4: Statusgruppenverteilung

Annähernd sechs von zehn (57,8%) Fellows sind Professor*innen, knapp 30% wissenschaftliche Mitarbeiter*innen. Die Gruppe der Juniorprofessor*innen ist mit 2,4% nur schwach vertreten.

Auch die höchsten akademischen Abschlüsse der befragten Fellows sind unterschiedlich verteilt (Abb. 3.5).

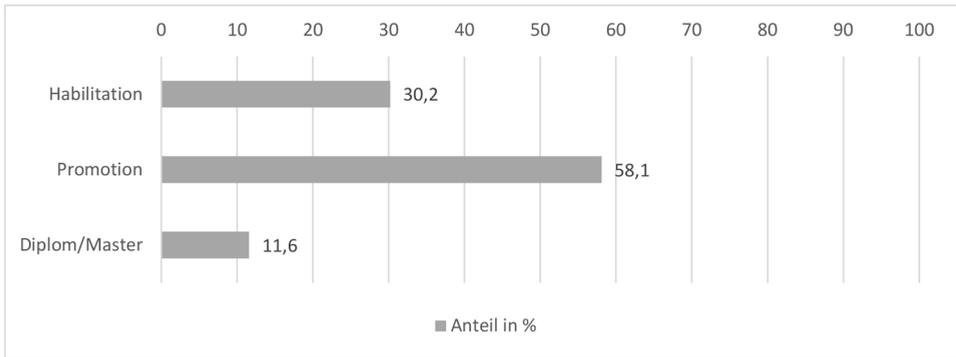


Abbildung 3.5: Höchster akademischer Abschluss

Etwa ein Drittel verfügt über eine Habilitation als höchsten akademischen Abschluss, knapp 60 Prozent über eine Promotion. Nur eine*r von Zehn ist weder promoviert noch habilitiert. Das Qualifikationsniveau der Fellows ist insgesamt sehr hoch, der wissenschaftliche Nachwuchs in der ersten Qualifikationsphase ist eher schwach vertreten.

Der überwiegende Anteil (69 %) der Fellows befindet sich in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis an ihrer Institution (Abb. 3.6).

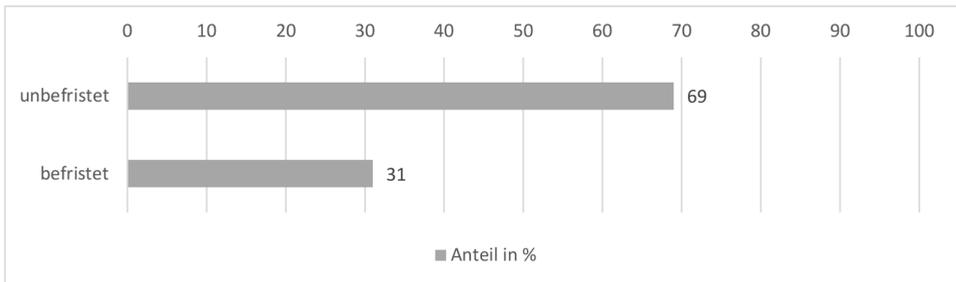


Abbildung 3.6: Beschäftigungsverhältnis

Etwas weniger als ein Drittel (30,95 %) der Befragten dagegen haben ein befristetes Beschäftigungsverhältnis. Auch hier wird deutlich, dass es sich bei den Fellows tendenziell eher um „etablierte“ Hochschullehrende handelt.

Ein Blick auf die Ergebnisse zu der Frage, ob die Fellows bereits vor ihrer Förderung durch das Fellowship-Programm für gute Lehre ausgezeichnet wurden, offenbart, dass etwa die Hälfte (51,2 %) der Befragten bereits einen Lehrpreis erhalten haben. Analog zu den Fallstudien deutet das darauf hin, dass innovative Lehrprojekte z. T. eine Projekt-Historie besitzen, auch im Hinblick auf unterschiedliche Finanzierungsquellen, und dass sich Innovationspromotor*innen häufig in besonderem Ausmaß für gute Lehre engagieren. Für diesen Umstand spricht auch, dass knapp die

Hälfte der Fellows (48,8 %) Mitglied in einer Fachgesellschaft oder einer Arbeitsgemeinschaft sind, die sich mit Qualität in der Lehre befasst.

Hinsichtlich der durch die Fellows vertretenen Fachdisziplinen (auf Basis der Fächergruppensystematik nach Vöttiner & Woisch 2012, S.75–76) zeigt sich ein breites Spektrum (Abb. 3.7).

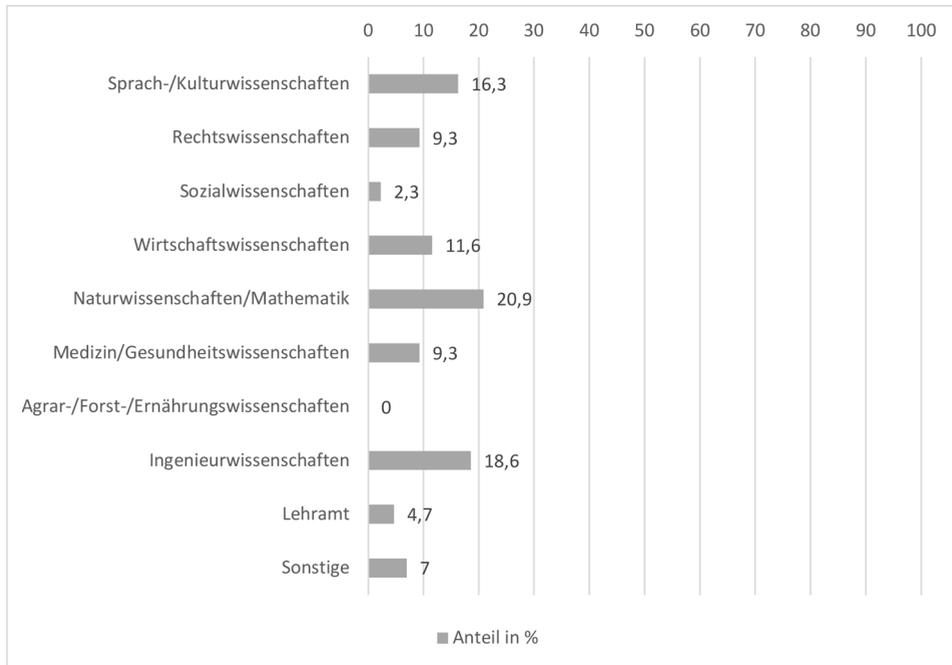


Abbildung 3.7: Fachdisziplin der Fellows

Am häufigsten sind die Disziplinen der Mathematik und Naturwissenschaften (20,9 %), der Ingenieurwissenschaften (18,6) sowie der Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst, Kunstwissenschaft und Sport (16,3 %) vertreten. Wirtschaftswissenschaftler*innen (11,6 %), Rechtswissenschaftler*innen (9,3 %) und Mediziner*innen bzw. Gesundheitswissenschaftler*innen (9,3 %) sind etwas seltener unter den Fellows. Am seltensten vertreten sind Fellows aus den Bereichen Lehramt (4,7 %) und Sozialwissenschaften (2,3 %). Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften sind gar nicht vertreten (0 %). 7 Prozent der Fellows konnten sich den vorgegebenen Fachdisziplinen nicht zuordnen. Hier wurde von den Befragten als Disziplin Lebenswissenschaften und Medizintechnik angegeben.

3.2.2 Organisationsbezogene (Hochschul-)Daten

Neben den personenbezogenen Sozialdaten umfasst der Fragebogen auch organisationsbezogenen Daten, wobei die Unterscheidung zwischen Person und Organisation nicht immer trennscharf ist.

Die persönliche Identifikation der Fellows mit ihrer Hochschule ist relativ hoch. Abbildung 3.8 zeigt die Stärke der Identifikation mit der Hochschule auf einer Skala von 1 (sehr schwache Identifikation) bis 10 (sehr starke Identifikation). Mehr als die Hälfte der Befragten verortet sich in dem Skalenbereich von acht bis zehn. Der Mittelwert liegt bei 7,14.

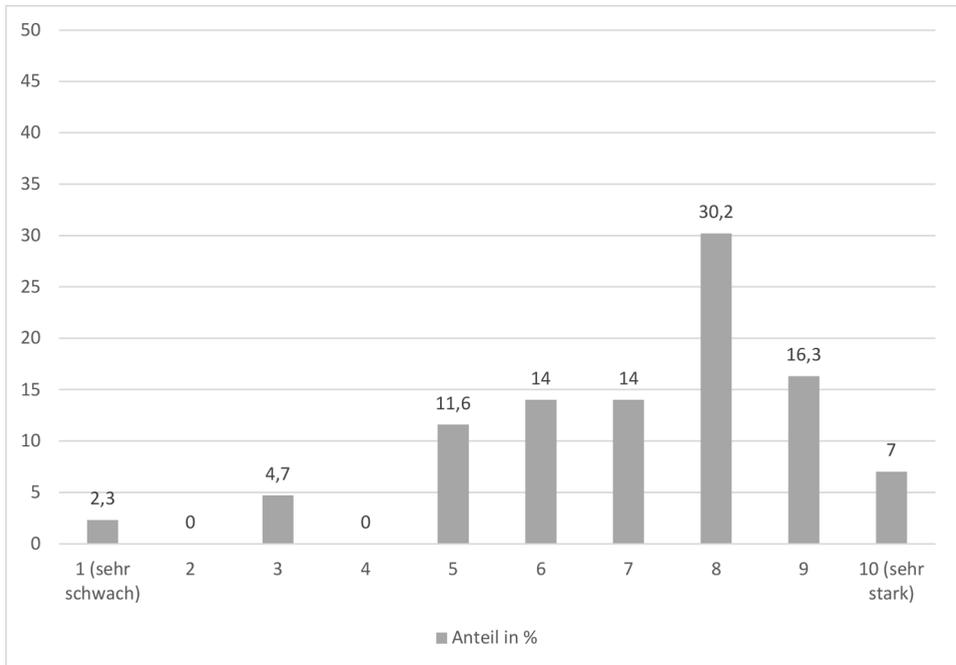


Abbildung 3.8: Identifikation mit der Hochschule

Die Fellows verteilen sich unterschiedlich auf die verschiedenen Hochschultypen: Universitäten sind mit sieben von zehn Fellows (69,8 %) am häufigsten repräsentiert. Danach folgen (Fach)Hochschulen mit 27,9 %, Pädagogische Hochschulen spielen mit 2,3 % eine untergeordnete Rolle.

Die Größe der Hochschulen, an denen die Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Befragung tätig waren, ist sehr unterschiedlich. Die Größe wurde hierbei an den Studierendenzahlen gemessen (Abb. 3.9).

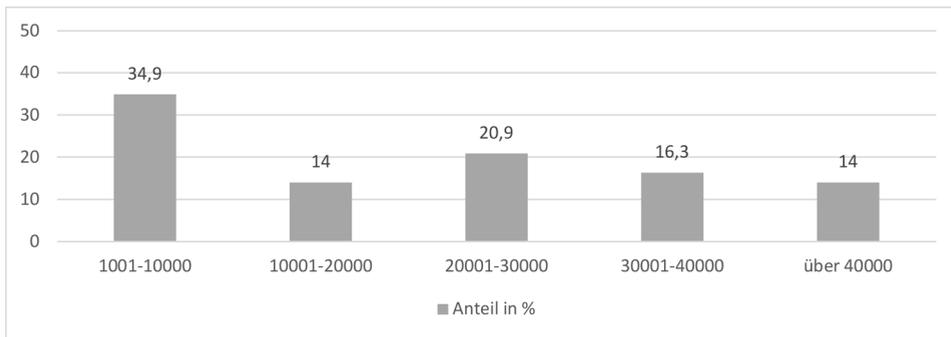


Abbildung 3.9: Größe der Hochschule

Gut ein Drittel der Fellows (34,9 %) ist an kleineren Hochschulen tätig. In etwa ein Fünftel (20,9 %) stammt aus mittelgroßen Hochschulen mit 20.001 bis 30.000 Studierenden. Auf einem ca. 15 %-Niveau liegen die anderen Kategorien.

Die Trägerschaft der Hochschulen ist nur in einem von 20 Fällen „privat“, 95,3 % der Fellows kommen aus staatlichen Hochschulen.

In den Fallstudien (Kap. 2) ließ sich die Tradition bzw. Ausrichtung des Hochschulprofils mit dem jeweiligen organisationalen Innovationsklima in Verbindung bringen. Für die quantitative Erhebung wurde auf dieser Basis eine Charakterisierung unterschiedlicher Hochschulprofile vorgenommen. Da die Typisierungen nicht überschneidungsfrei sind, waren Mehrfachnennungen möglich:

- a) klassisch-traditionsorientierte Hochschule
- b) jung-reformierte Hochschule
- c) forschungsorientierte Hochschule
- d) anwendungsorientierte Hochschule (Abb. 3.10):

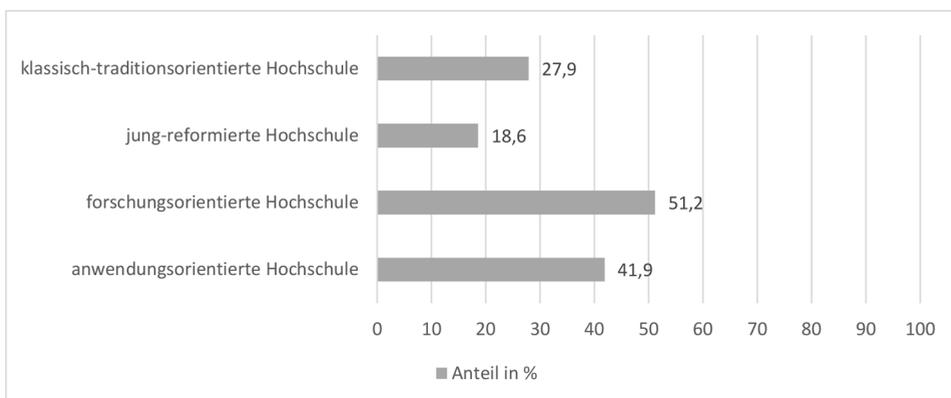


Abbildung 3.10: Profil der Hochschule

Die Antworten zeigen, dass der größte Anteil der Fellows ihre Hochschule als „forschungsorientierte Hochschule“ einstuft (51,2%). Gut vier von zehn (41,9%) geben als Profil „anwendungsorientiert“, gut jede*r Vierte (27,9%) „klassisch-traditionsorientiert“ an. Mit 18,6% schreiben die Fellows ihrer Hochschule am seltensten das Attribut jung-reformorientiert zu.

3.3 Das Konstrukt der Verstetigung

Im Zentrum der quantitativen Befragung steht die Verstetigung des innovativen Lehrprojektes. Verstetigung stellt in diesem Fall das zu erklärende Phänomen (abhängige Variable) dar. Es zeigt sich auf unterschiedlichen institutionellen, personalen und kontextuellen Ebenen. Ausgehend von diesen Aspekten erfolgte unter Rückgriff auf die Fallstudien eine Operationalisierung des Konstrukts der Verstetigung, die sich in folgenden Merkmalen niederschlägt:

- Wiederholung des innovativen Lehrangebots
- Aufnahme in den Regelbetrieb der Hochschule
- Integration in das persönliche Lehrportfolio des Fellows
- Aufgreifen der Lehrinnovation durch andere Lehrende in der Hochschule
- Lehrprofessionalisierung der Fellows über das Projekt hinaus
- Anregung von Diskursen über Lehre innerhalb der Hochschule
- Präsentation der Lehrinnovationen auf Tagungen
- Publikation von Lehrinnovationen

Als Skala wurde eine 4er-Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“ verwendet. Zur Prüfung der Reliabilität der Items wurde der Cronbachs Alpha-Test durchgeführt. Dieser bestätigt mit einem Wert von 0,71 eine gute Qualität der Items.²² Unter den Items gibt es keine extremen Ausreißer, wie Tabelle 3.1 illustriert.

Tabelle 3.1: Reliabilitätstest zu den Verstetigungs-Items

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Mein Lehrprojekt wurde/wird voraussichtlich wieder angeboten.	23,00	,652
Mein Lehrprojekt wurde/wird voraussichtlich in die Regellehre aufgenommen.	23,40	,658
Mein Lehrprojekt hat den Diskurs zu Lehre in meiner Hochschule angeregt.	23,69	,675

²² Es existiert zwar kein einheitlicher Mindeststandard zur Bewertung der Reliabilität, jedoch werden Werte von 0,7 oder 0,8 häufig empfohlen (Janssen & Laatz 2017, S. 611).

(Fortsetzung Tabelle 3.1)

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Die Idee des Lehrprojektes wurde/wird von anderen Lehrenden aufgegriffen.	23,38	,722
Ich habe mein Lehrprojekt in mein persönliches Lehrportfolio aufgenommen.	22,88	,686
Durch das Lehrprojekt habe ich mich intensiv mit dem Bereich Lehre beschäftigt.	22,69	,708
Es ist mir wichtig, über mein Lehrprojekt auf Tagungen zu berichten.	23,10	,700
Es ist mir wichtig, über mein Lehrprojekt zu publizieren.	23,19	,639

Bei keinem der Items würde dessen Wegfall zu einem deutlich höheren Cronbachs Alpha-Wert oder zu einer relevanten Veränderung des Skalenmittelwertes führen. Alle Items bilden also das zugrunde liegende Konstrukt gut ab.

Die Analyse der Verstetigungs-Items zeigt zusammenfassend Abbildung 3.11. Sie gibt Aufschluss über Aussagen zur Verstetigung der jeweils eigenen Lehrprojekte der Fellows und ist als Mittelwert angegeben.

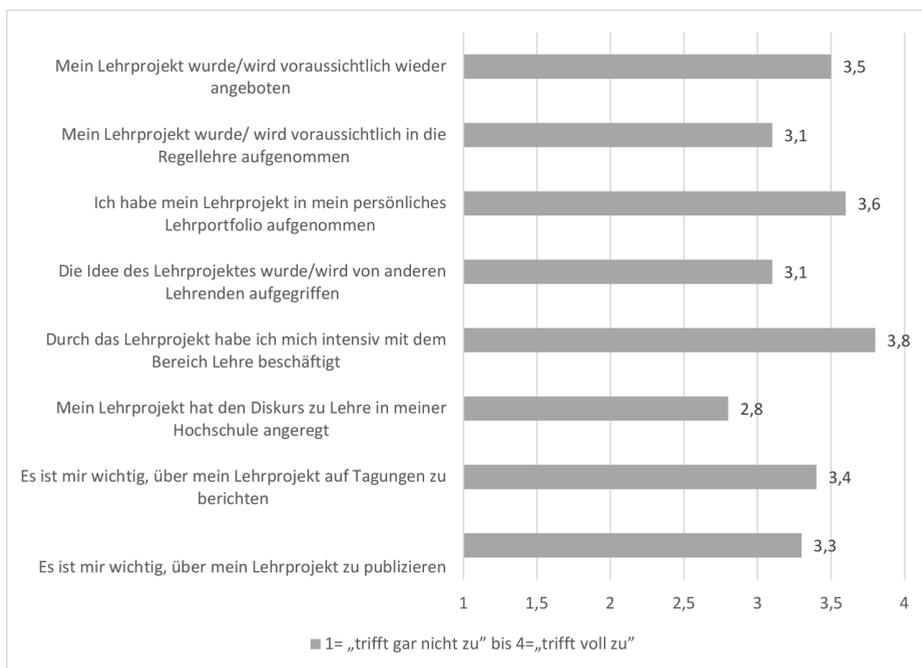


Abbildung 3.11: Mittelwertvergleich Verstetigung

Es zeigt sich, dass sowohl auf der personalen als auch auf der organisationalen Ebene Verstetigungseffekte zu beobachten sind. Die Aussagen über die Verstetigung des Lehrprojektes haben eine relativ hohe Zustimmung der Fellows erhalten. Alle Mittelwerte liegen im oberen Bereich zwischen 2,5 und 4.

Besonders hoch ist die Zustimmung zu dem Item „Durch das Lehrprojekt habe ich mich intensiv mit dem Bereich Lehre beschäftigt“ (\bar{X} 3,8), das die individuelle Auseinandersetzung der Fellows mit dem Thema Lehre zum Ausdruck bringt. Auch die deutliche Zustimmung zu der Aussage, „Ich habe mein Lehrprojekt in mein persönliches Lehrportfolio aufgenommen.“ (\bar{X} 3,6) deutet auf individuelle Verstetigungseffekte hin. Im Gegensatz dazu scheint die Resonanz in die Organisation eher schwächer auszufallen. Mit einem deutlich niedrigeren Mittelwert von nur 2,8 geben die Fellows an, dass ihr Lehrprojekt den Diskurs zu Lehre in der Hochschule angeregt hat.

Insgesamt ist die Streuung der Mittelwerte zu den Verstetigungs-Items nur relativ gering, weshalb es nahe liegt, hieraus einen Verstetigungsindex zu bilden. Hierbei handelt es sich um einen gemittelten Summenindex, der auf 45 Fällen basiert (Tab. 3.2).

Tabelle 3.2: Index Verstetigung

N	Gültig	45
	Fehlend	5
Mittelwert		3,3481
Median		3,5000
Std.-Abweichung		,50418
Minimum		2,13
Maximum		4,00

Dieser Mittelwert des aggregierten Wertes für die Verstetigung liegt bei 3,3 und wird später im Hinblick auf Zusammenhänge mit den nachfolgend beschriebenen unabhängigen Variablen geprüft.

Mögliche Einflüsse auf die Verstetigung der Lehrprojekte finden sich in den Wirkhypothesen (Kap. 3.1) im Sinne unabhängiger Variablen wieder. Es stellt sich also die Frage, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen den Bereichen „Macht/Standing“, „Soziale Vernetzung“, „Engagement“ sowie „Organisationale Bedingungen“ und der unabhängigen Variablen „Verstetigung“ beobachten lassen. Zur Erhebung der Einflussmerkmale konnten die Fellows in der Befragung bestimmte Aussagen zu den einzelnen Konstrukten mit 1 (trifft gar nicht zu) bis 4 (trifft voll zu) bewerten.

3.4 Die Bedeutung von Macht und Standing für die Verstetigung

Macht trat in den Fallstudien durch Aspekte wie das Standing der Fellows im Fachbereich/in der Hochschule, ihre Einflussmöglichkeiten, Handlungsspielräume und Durchsetzungspotenziale in Erscheinung.

Macht/Standing wurde als erstes Erklärungs-konstrukt für die quantitative Erhebung auf Basis folgender Merkmale operationalisiert:

- Standing in der Fakultät/im Fachbereich
- Beteiligung an Gremienarbeit/Entscheidungsprozessen
- Durchsetzungsfähigkeit eigener Ideen und Projekte
- Entscheidungsfreiheit hinsichtlich eigener Lehrveranstaltungen

3.4.1 Verteilung in der Stichprobe

Abbildung 3.12 zeigt den Vergleich der Mittelwerte in der Dimension „Macht/Standing“.

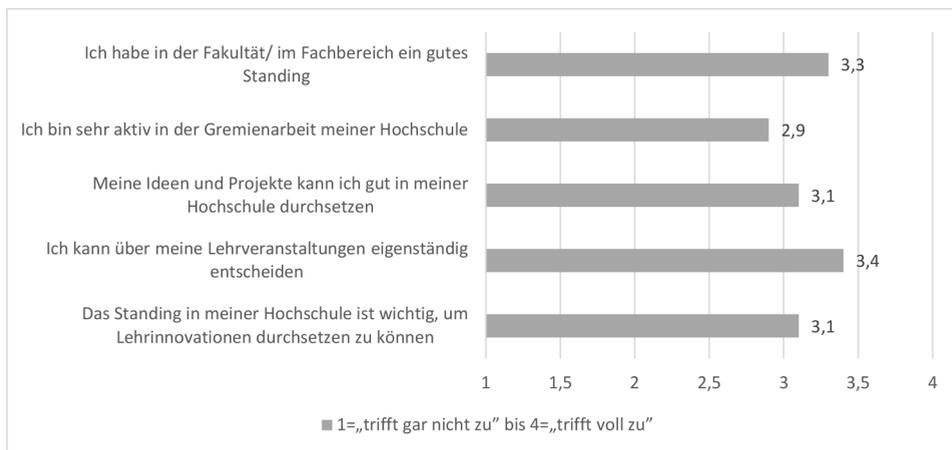


Abbildung 3.12: Mittelwertvergleich der Items im Konstrukt „Macht/Standing“

Alle Mittelwerte des Konstrukts „Macht/Standing“ liegen in der oberen Skalenhälfte, welches eine hohe Zustimmung der Fellows zu den erhaltenen Aussagen aufweist. Herauszugreifen sind die beiden Items mit den höchsten Zustimmungswerten „Ich kann über meine Lehrveranstaltungen eigenständig entscheiden“ (\bar{x} 3,4) und „Ich habe in der Fakultät/im Fachbereich ein gutes Standing“ (\bar{x} 3,3). Im Gegensatz dazu ist der Mittelwert bei dem Item „Ich bin sehr aktiv in der Gremienarbeit meiner Hochschule.“ mit 2,9 der niedrigste.

Man kann also insgesamt davon ausgehen, dass die Fellows zu einem großen Teil über das Durchsetzungsmedium Macht/Standing in ihrer Hochschule verfügen.

Bildet man hier analog zum Verstetigungs-konstrukt einen gemittelten Summenindex, so ergibt sich ein Mittelwert des aggregierten Wertes für das Merkmal „Macht/ Standing“ von 3,2. (Tab. 3.3).

Tabelle 3.3: Index Macht/Standing

N	Gültig	45
	Fehlend	5
Mittelwert		3,1585
Median		3,2000
Std.-Abweichung		,52614
Minimum		1,80
Maximum		4,00

3.4.2 Verstetigungsrelevante Aspekte von Macht und Standing

Zum Konstrukt „Macht/Standing“ wurde eingangs folgende Hypothese aufgestellt: Je besser das Standing der Fellows in ihrer Organisation ist, desto ausgeprägter ist die Verstetigung ihres Innovationsprojekts (Kap. 3.1).

Zur Überprüfung der Hypothese wurde zunächst die Korrelation der beiden vorher gebildeten Indizes für die Konstrukte „Verstetigung“ und „Macht/Standing“ nach Pearson berechnet (Tab. 3.4). Der Test weist einen schwachen, aber signifikanten Zusammenhang aus. Der Zusammenhang ist positiv, das bedeutet: Je mehr die Fellows über „Macht/Standing“ verfügen, desto höher ist auch der Wert zur „Verstetigung“ des Lehrprojekts. Die Eingangshypothese bestätigt sich.

Tabelle 3.4: Korrelation (Pearson) Index Macht/Standing und Index Verstetigung

		Index Verstetigung	Index Macht/Standing
Index Verstetigung	Korrelation nach Pearson	1	,321*
	Signifikanz (2-seitig)		,031
	N	45	45
Index Macht/Standing	Korrelation nach Pearson	,321*	1
	Signifikanz (2-seitig)	,031	
	N	45	45
* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.			
** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.			

Für die Frage, welche Aspekte von Macht/Standing mit der Verstetigung der Lehrprojekte in Zusammenhang stehen, wird eine Berechnung der Korrelationen zu den einzelnen Items des Konstrukts „Macht/Standing“ vorgenommen. Sie zeigt, dass insbesondere eine starke Aktivität in der Gremienarbeit innerhalb der Hochschule positiv mit der Verstetigung zusammenhängt (Abb. 3.13).

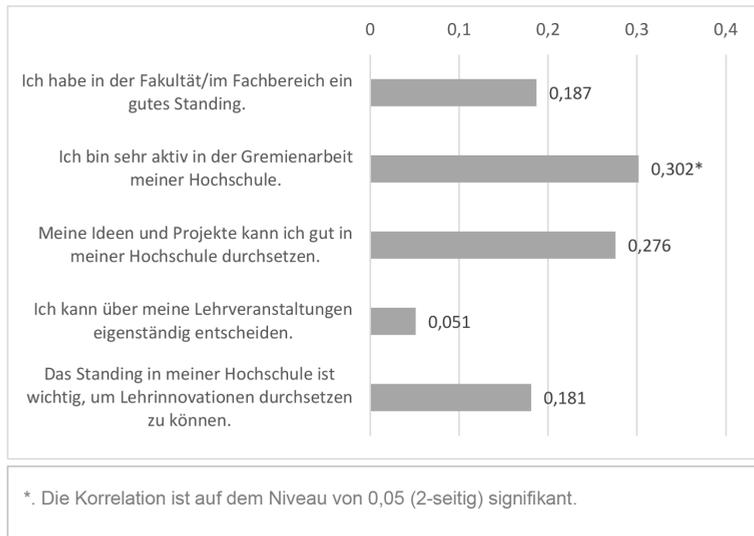


Abbildung 3.13: Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Verstetigung und den Items Macht/Standing (N=44)

Weitere häufig mit Macht in Zusammenhang gebrachte Merkmale wie Statusgruppe, Beschäftigungsverhältnis (befristet/unbefristet), akademischer Abschluss oder Geschlecht ergaben jedoch keine signifikanten Zusammenhänge mit der Verstetigung der Lehrprojekte.

Dieses Ergebnis mag insbesondere im Hinblick auf das Merkmal der Statusgruppe überraschen, dessen Bedeutung in den Fallstudien klarer hervortrat. So zeigt beispielsweise der Fall B, inwiefern ein Innovationsprojekt zwar von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin als Fellow durchgeführt, jedoch von einem Professor initiiert, verantwortet und als Machtpromotor in der Organisation durchgesetzt wird (Kap. 2.3). Der Fall C.2 veranschaulicht, wie eine lehrorientierte Hochschulkultur machtbezogene Durchsetzungsstrategien der Fellows überflüssig macht (Kap. 2.4.4 und 2.4.5). Insofern entfaltet sich die Bedeutung machtbezogener Merkmale erst im Rahmen unterschiedlicher sozialer Strukturen und Akteurskonstellationen (Kap. 2.5.2) im konkreten Fall.

3.4.3 Korrelierende Aspekte von Verstetigung

Die Macht und das Standing der Fellows begünstigen offenbar die Verstetigung der innovativen Lehrprojekte. Dabei weist insbesondere eine aktive Gremienarbeit als In-

dikator des Standings im Fachbereich einen signifikanten Zusammenhang mit der Verstetigung auf. Umgekehrt stellt sich die Frage, welche Facetten von Verstetigung durch die Machtposition der Fellows besonders berührt werden.

Abbildung 3.14 zeigt dazu die Korrelationen zwischen den Verstetigungs-Items und dem Index „Macht/Standing“.

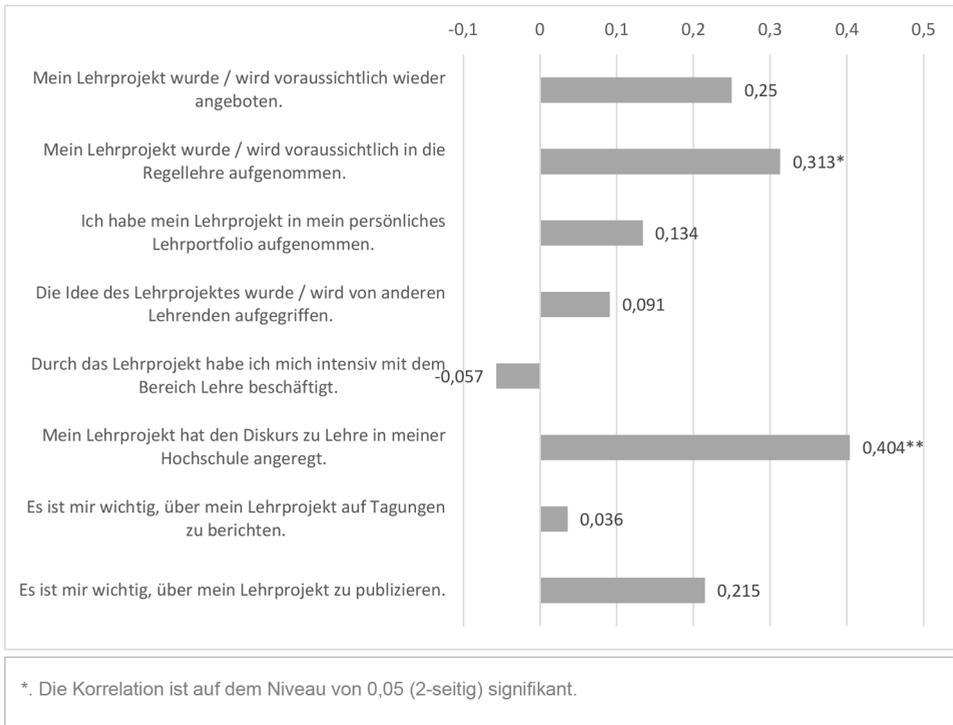


Abbildung 3.14: Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Macht/Standing und den Verstetigungs-Items

Nur zwei Items weisen signifikante Korrelationen auf. Die Machtposition der Fellows in ihrem Arbeitsbereich geht offenbar insbesondere mit zwei Verstetigungsaspekten einher: Zum einen erhalten die Innovationsprojekte Aufmerksamkeit innerhalb der Hochschule und regen dort lehrbezogene Diskurse an. Zum anderen steht das Standing der Fellows auch damit in Zusammenhang, dass das innovative Lehrprojekt in den Regelbetrieb aufgenommen wird.

3.5 Die Bedeutung von sozialer Vernetzung für die Verstetigung

Im Rahmen der Fallstudien wurde die soziale Vernetzung der Fellows herausgearbeitet. Soziale Vernetzung meint hier insbesondere Aspekte des lehrbezogenen Austauschs innerhalb und außerhalb der eigenen Hochschule.

Die soziale Vernetzung der Fellows für die Lehre wurde als zweites Erklärungs-konstrukt für die quantitative Erhebung operationalisiert auf Basis folgender Merkmale:

- Stellenwert von Austausch über die Lehre
- Austausch über Lehre in der Fakultät/Fachbereich
- Austausch über Lehre in der Hochschule
- Austausch über Lehre mit Kolleg*innen außerhalb der eigenen Organisation
- Austausch über Lehre mit Fellows

3.5.1 Verteilung in der Stichprobe

Die Befragung zu dem Merkmalskonstrukt der „sozialen Vernetzung“ zeigt folgende Zustimmungswerte zu den jeweiligen Aussagen. Auch hier wurden die Mittelwerte ausgewertet (Abb. 3.15).

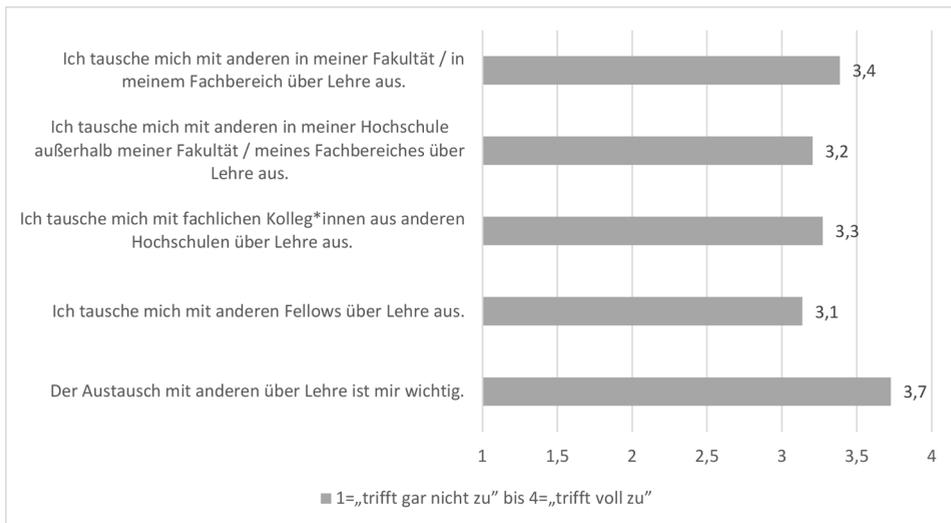


Abbildung 3.15: Mittelwertvergleich der Items im Konstrukt „Soziale Vernetzung“

Erneut sind die ermittelten Zustimmungswerte sehr hoch, alle Mittelwerte liegen im oberen Drittel der Skala. Einen leichten Ausreißer nach oben stellt die hohe Bedeutungszuschreibung im Hinblick auf den Austausch mit anderen über Lehre dar (\bar{x} 3,7). Interessanterweise ist der Austausch unter den Fellows anscheinend etwas

weniger wichtig (\bar{X} 3,1). Die Fellows tauschen sich besonders stark fachbezogen innerhalb (\bar{X} 3,4) wie außerhalb (\bar{X} 3,3) ihrer Hochschule aus.

Insgesamt zeigt sich eine sehr starke soziale Vernetzung der Fellows bei einer geringen Streuung über alle Items. Bildet man hier einen gemittelten Summenindex, so ergibt sich ein Mittelwert des aggregierten Wertes für das Merkmal „soziale Vernetzung“ von 3,3. (Tab. 3.5).

Tabelle 3.5: Index Soziale Vernetzung

N	Gültig	44
	Fehlend	6
Mittelwert		3,3455
Median		3,4000
Std.-Abweichung		,51102
Minimum		2,20
Maximum		4,00

3.5.2 Verstetigungsrelevante Aspekte von sozialer Vernetzung

Zum Konstrukt „soziale Vernetzung“ wurde folgende Hypothese aufgestellt: Je stärker die Fellows sozial vernetzt sind, desto ausgeprägter ist die Verstetigung ihres Innovationsprojekts (Kap. 3.1).

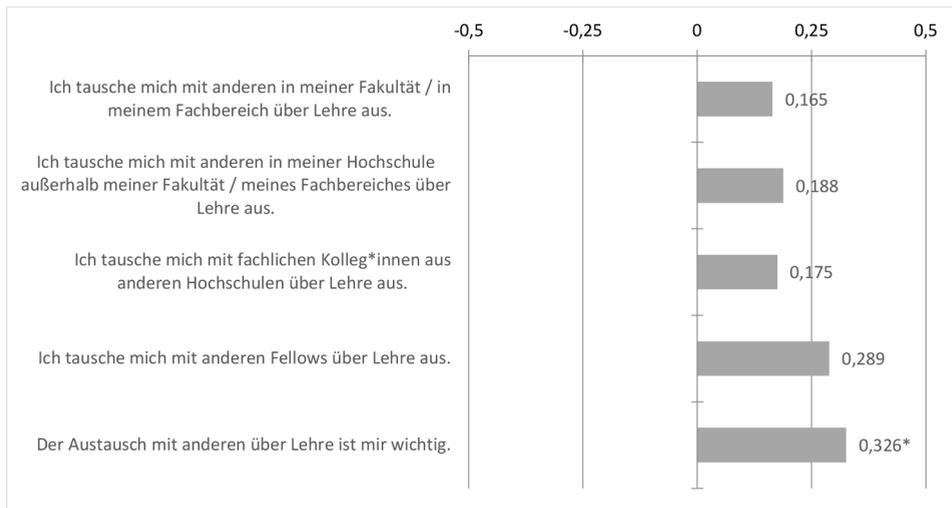
Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde wiederum die Korrelation der beiden vorher gebildeten Indizes für die Konstrukte „Verstetigung“ und „soziale Vernetzung“ nach Pearson berechnet (Tab. 3.6).

Tabelle 3.6: Korrelation (Pearson) Index Soziale Vernetzung und Index Verstetigung

		Index Verstetigung	Index Soziale Vernetzung
Index Verstetigung	Korrelation nach Pearson	1	,328*
	Signifikanz (2-seitig)		,030
	N	45	44
Index Soziale Vernetzung	Korrelation nach Pearson	,328*	1
	Signifikanz (2-seitig)	,030	
	N	44	44
*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. **. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.			

Der Korrelationstest zeigt einen schwachen, aber signifikanten Zusammenhang. Der Zusammenhang ist positiv, das bedeutet: Je stärker die Fellows „sozial vernetzt“ sind, desto höher ist auch der Wert zur „Verstetigung“ des Lehrprojekts. Auch die zweite Hypothese lässt sich somit bestätigen.

Eine Berechnung der Korrelationen zu den einzelnen Items des Konstrukts „soziale Vernetzung“ zeigt, dass die Wahrscheinlichkeit für die Verstetigung der Lehrprojekte insbesondere positiv damit korreliert, dass die Fellows dem lehrbezogenen Austausch hohe Bedeutung zumessen (Abb. 3.16).



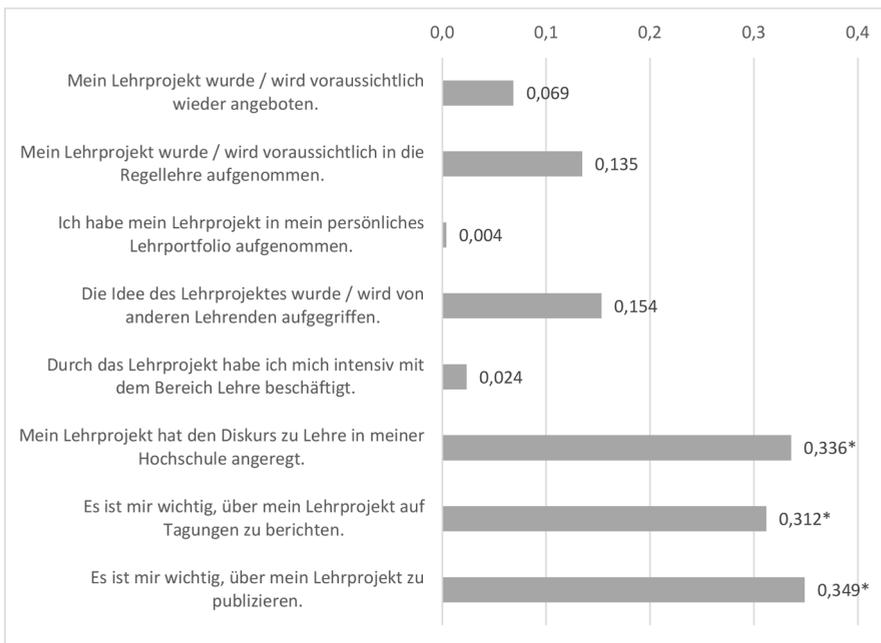
*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Abbildung 3.16: Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Verstetigung und den Items Soziale Vernetzung

Auch der Austausch mit anderen Fellows weist einen positiven Zusammenhang mit der Verstetigung der Innovationsprojekte auf. Die Bedeutung der anderen Fellows für die Verstetigung der Lehrprojekte legt nahe, dass das Netzwerk der Fellows für andere Verstetigungsdimensionen als die Verdauerung innerhalb der Organisation bedeutsam ist, was sich im Folgenden bestätigt.

3.5.3 Korrelierende Aspekte von Verstetigung

Das Verstetigungskonstrukt weist unterschiedliche Verstetigungsfacetten auf, die nicht alle gleichermaßen mit der sozialen Vernetzung der Fellows in Zusammenhang stehen. Im Folgenden werden daher die Korrelationen zwischen den einzelnen Verstetigungs-Items und dem Index zur sozialen Vernetzung ausgewiesen (Abb. 3.17).



*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Abbildung 3.17: Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Soziale Vernetzung und den Verstetigungs-Items

Inbesondere drei Verstetigungsfacetten werden von der sozialen Vernetzung der Fellows berührt. Dies sind vor allem disseminations- bzw. diskursbezogene Formen der Verstetigung, in denen es darum geht, die Innovationsidee in Diskurse zur Hochschullehre einzuspeisen. Dies bezieht sich offenbar gleichermaßen auf die eigene Hochschule wie auch auf den organisationsübergreifenden Austausch zu innovativer Lehre durch Tagungen und Publikationen.

3.6 Die Bedeutung von Engagement in der Lehre für die Verstetigung

In den Fallstudien wurde sichtbar, dass die Fellows sich durch ein besonderes Engagement in der Lehre auszeichnen. Lehrinnovationen voranzutreiben erfordert nicht nur zeitliche Investitionen, sondern z. T. auch ein Ringen um die erforderliche finanzielle Ausstattung, die nicht selten in Eigenregie durch Einwerben von Drittmitteln gewährleistet wird. Auch eine hohe Durchsetzungsfähigkeit in der Organisation kann vonnöten sein, um Lehrinnovationen umsetzen zu können. Insofern wird deutlich, dass die Fellows guter Lehre offenbar hohe Bedeutung zuschreiben.

Das Engagement der Fellows für die Lehre wurde als drittes Erklärungs-konstrukt für die quantitative Erhebung operationalisiert auf Basis folgender Merkmale:

- Persönliche Bedeutungszuschreibung von Lehre
- Stellenwert von Lehren im Verhältnis zur Forschung
- Zeitliche Investition in die Lehre
- Agenda-Setting für Lehrdiskurse
- Überzeugungsarbeit für innovative Lehre
- Professionalisierungsanstrengungen

3.6.1 Verteilung in der Stichprobe

Das nachfolgend beschriebene Konstrukt zeigt das Engagement der Fellows im Bereich der Lehre. Die Mittelwerte zu den Aussagen der Befragung in der Dimension „Engagement“ zeigt Abbildung 3.18.

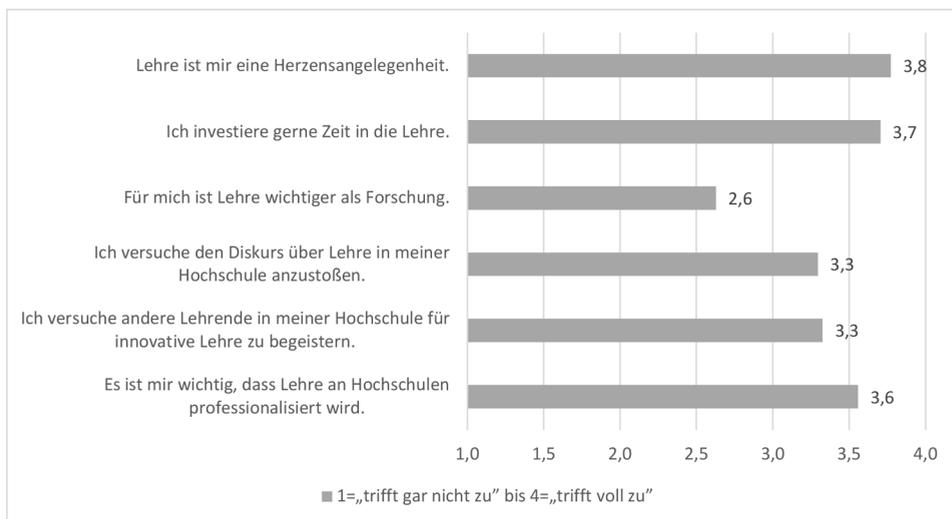


Abbildung 3.18: Mittelwertvergleich der Items im Konstrukt „Engagement in der Lehre“

Auch in dieser Fragenbatterie werden alle Aussagen mit einer hohen Zustimmung konnotiert, wenngleich hier die Streuung etwas ausgeprägter ausfällt. Die Aussagen „Lehre ist mir eine Herzensangelegenheit.“ (\bar{x} 3,8), „Ich investiere gerne Zeit in die Lehre.“ (\bar{x} 3,7) und „Es ist mir wichtig, dass Lehre an Hochschulen professionalisiert wird.“ (\bar{x} 3,6) erfahren die höchsten Zustimmungswerte der Fellows. Setzt man Lehre in Relation zur Forschung, so zeigt sich, dass die Zustimmung zu dem Item „Für mich ist Lehre wichtiger als Forschung.“ mit Abstand den niedrigsten Mittelwert ausweist.

Wie erwartet, wird also ein sehr großes Engagement der Fellows für den Bereich Lehre deutlich. Bildet man hier einen gemittelten Summenindex, so ergibt sich ein Mittelwert des aggregierten Wertes für das Merkmal „Engagement“ von 3,4. (Tab. 3.7).

Tabelle 3.7: Index Engagement in der Lehre

N	Gültig	44
	Fehlend	6
Mittelwert		3,3902
Median		3,4167
Std.-Abweichung		,41131
Minimum		2,17
Maximum		4,00

3.6.2 Verstetigungsrelevante Aspekte von Engagement in der Lehre

Zum Konstrukt „Engagement in der Lehre“ wurde folgende Hypothese aufgestellt: Je mehr organisationale Unterstützungsstrukturen es für die Lehre gibt, desto ausgeprägter ist die Verstetigung des Innovationsprojekts (Kap. 3.1).

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde wiederum die Korrelation der beiden vorher gebildeten Indizes für die Konstrukte „Verstetigung“ und „Engagement“ nach Pearson berechnet (Tab. 3.8).

Tabelle 3.8: Korrelation (Pearson) Index Engagement in der Lehre und Index Verstetigung

		Index Verstetigung	Index Engagement in der Lehre
Index Verstetigung	Korrelation nach Pearson	1	,325*
	Signifikanz (2-seitig)		,031
	N	45	44
Index Engagement in der Lehre	Korrelation nach Pearson	,325*	1
	Signifikanz (2-seitig)	,031	
	N	44	44
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.			
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.			

Der Korrelationstest zeigt einen schwachen, aber signifikanten Zusammenhang. Der Zusammenhang ist positiv, das bedeutet: Je stärker die Fellows im Bereich Lehre engagiert sind, desto höher ist auch der Wert zur „Verstetigung“ ihres Lehrprojekts.

Eine Berechnung der Korrelationen zu den einzelnen Items des Konstrukts „Engagement in der Lehre“ ergibt einen Zusammenhang mit zwei Items dieses Bereichs (Abb. 3.19).

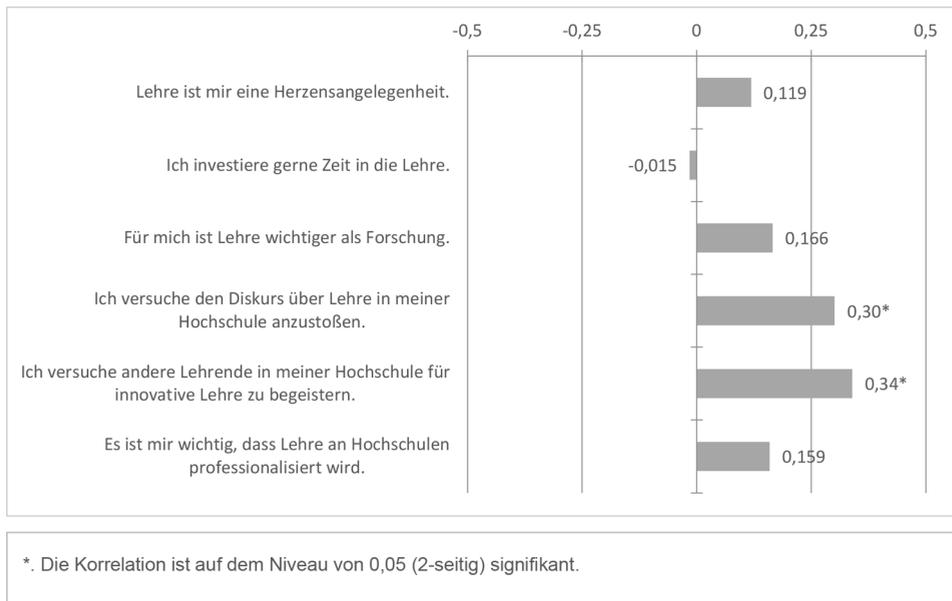


Abbildung 3.19: Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Verstetigung und den Lehrengagement-Items

Positiv mit der Verstetigung der Lehrprojekte korrelieren die Bemühungen, andere Lehrende für innovative Lehre zu begeistern sowie den Diskurs über Lehre in der Hochschule anzuregen. Ein verstetigungsrelevantes Engagement in der Lehre, so ließe sich folgern, ist nicht auf die Umsetzung innovativer Lehre selbst begrenzt, sondern zeichnet sich insbesondere durch „Überzeugungsarbeit“ aus, um die eigenen Innovationsideen bekannt zu machen und andere dafür zu begeistern.

3.6.3 Korrelierende Aspekte von Verstetigung

Wie bei den vorherigen Einflusskonstrukten auch, stellt sich hier die Frage, welche Verstetigungsfacetten vom Engagement in der Lehre in besonderer Weise berührt werden. Abbildung 3.20 zeigt die Korrelationen für die einzelnen Verstetigungs-Items mit dem Index zum Engagement in der Lehre.

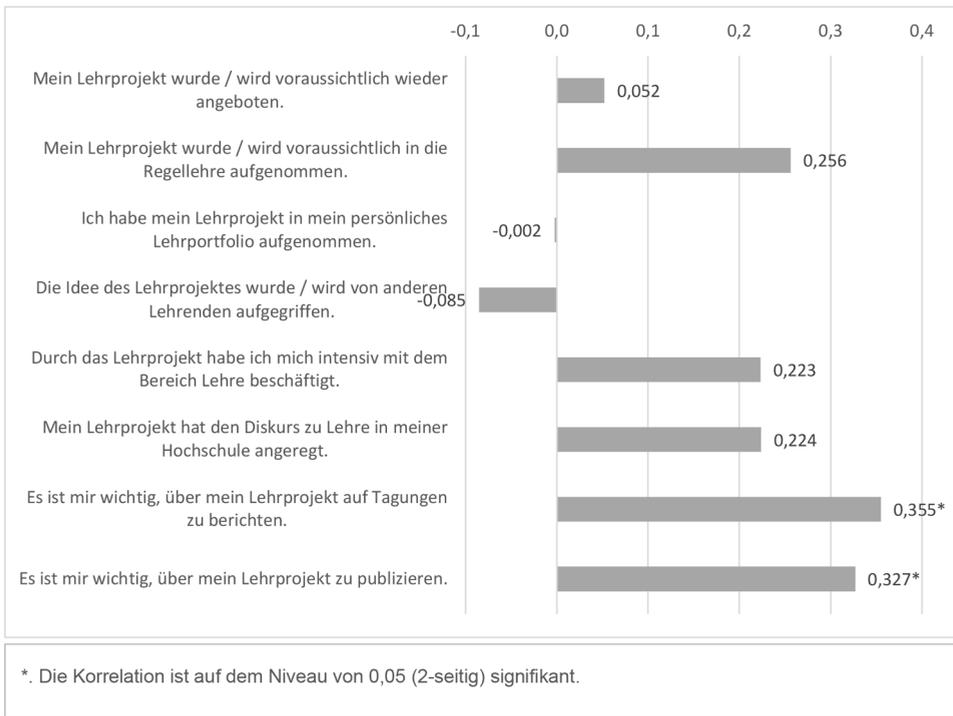


Abbildung 3.20: Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Engagement in der Lehre und den Verstetigungs-Items

Zwei Items weisen signifikante, positive Korrelationen auf: ein Disseminationsinteresse der eigenen Innovationsidee durch Tagungen und Publikationen. Dies sind offenbar Verstetigungsdimensionen, die durch ein hohes Engagement der Lehrenden gut gesteuert werden können, wohingegen die organisationale Verstetigung im Sinne von Wiederholung oder Verdauerung des Innovationsprojekts keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Engagement der Fellows aufweisen.

3.7 Die Bedeutung von organisationalen Unterstützungsstrukturen für die Verstetigung

Als viertes Erklärungs-konstrukt für die Verstetigung innovativer Lehre wurden organisationale Unterstützungsstrukturen herangezogen. In den Fallstudien erweisen sich zum einen zentrale hochschulische Akteur*innen (z. B. Rektor*innen, Dekan*innen, Leiter*innen hochschuldidaktischer Zentren) als relevante Unterstützer*innen. Zum anderen kommt der Organisations- und Innovationskultur der jeweiligen Hochschule eine wichtige Bedeutung zu, wenn es darum geht, innovative Lehrprojekte einzuführen und zu verstetigen.

Die organisationalen Unterstützungsstrukturen für die Lehre wurden als viertes Erklärungs-konstrukt für die quantitative Erhebung operationalisiert auf Basis u. a. folgender Merkmale:

- Unterstützung der Hochschulleitung für das Lehrprojekt
- Unterstützung auf Fakultäts-/Fachbereichsebene für das Lehrprojekt
- Unterstützung durch Third Space/Supportstrukturen für die Lehre
- Stellenwert von Lehre in der Hochschule
- Wahrgenommene Veränderungsbereitschaft der eigenen Hochschule

3.7.1 Verteilung in der Stichprobe

Abbildung 3.21 zeigt den Mittelwertvergleich der Items im Erklärungs-konstrukt „organisationale Unterstützungsstrukturen“.

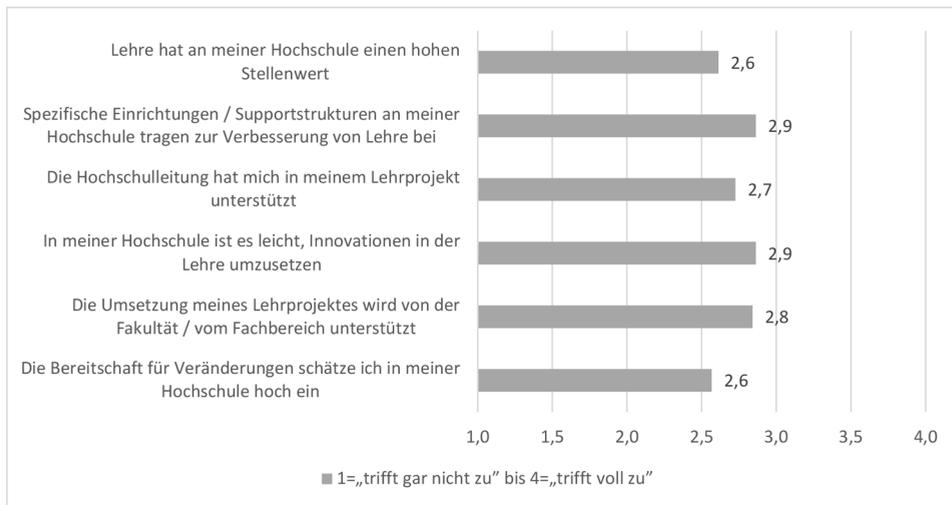


Abbildung 3.21: Mittelwertvergleich der Items im Konstrukt „Organisationale Unterstützungsstrukturen“

Es zeigt sich, dass die Zustimmung zu den Items dieser Kategorie im Vergleich zu den anderen Einflussmerkmalen die niedrigsten Zustimmungen erhält. Die Mittelwerte liegen alle zwischen 2 und 3, befinden sich aber immer noch in der oberen Skalenhälfte. Sie liegen alle sehr nah beieinander. Die höchste Zustimmung mit einem Mittelwert von 2,9 erhalten die Aussagen „Spezifische Einrichtungen/Supportstrukturen an meiner Hochschule tragen zur Verbesserung von Lehre bei“ und „Die Umsetzung meines Lehrprojektes wird von der Fakultät/vom Fachbereich unterstützt“. Etwas niedriger fallen die Mittelwerte bei den Items „Lehre hat an meiner Hochschule einen hohen Stellenwert“ (\bar{x} 2,6) und „Die Bereitschaft für Veränderungen schätze ich in meiner Hochschule hoch ein“ (\bar{x} 2,6) aus.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass zwar auch hier die Zustimmungswerte positiv sind, aber die organisationalen Rahmenbedingungen im Vergleich zu den auf den Fellow bezogenen individuellen Merkmalen deutlich schwächer ausfallen. Bildet

man hier einen gemittelten Summenindex, so ergibt sich erwartungsgemäß auch ein niedrigerer Mittelwert des aggregierten Wertes für das Erklärungs-konstrukt von 2,7 (Tab. 3.9).

Tabelle 3.9: Index Organisationale Unterstützungsstrukturen

N	Gültig	44
	Fehlend	6
Mittelwert		2,7462
Median		2,6667
Std.-Abweichung		,54214
Minimum		1,50
Maximum		3,83

Nachfolgend werden die oben beschriebene Einflussfaktoren im Hinblick auf deren Zusammenhänge mit der Verstetigung der innovativen Lehrprojekte untersucht.

3.7.2 Verstetigungsrelevante Aspekte organisationaler Unterstützungsstrukturen

Zum Konstrukt „organisationale Unterstützung“ wurde folgende Hypothese aufgestellt: Je mehr organisationale Unterstützungsstrukturen für die Lehre vorhanden sind, desto besser können Innovationsprojekte verstetigt werden (Kap. 3.1).

Zur Überprüfung der Hypothese wurde die Korrelation der beiden vorher gebildeten Indizes für die Konstrukte „Verstetigung“ und „organisationale Unterstützungsstrukturen“ nach Pearson berechnet (Tab. 3.10).

Tabelle 3.10: Korrelation (Pearson) Index Organisationale Unterstützungsstrukturen und Index Verstetigung

		Index Verstetigung	Index Organisationale Unterstützung
Index Verstetigung	Korrelation nach Pearson	1	-,0,38
	Signifikanz (2-seitig)		,809
	N	45	44
Index Organisationale Unterstützung	Korrelation nach Pearson	-,0,38	1
	Signifikanz (2-seitig)	,809	
	N	44	44
* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.			
** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.			

Der Korrelationstest zeigt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten. Die vierte Hypothese lässt sich anhand der Daten also nicht bestätigen. Auch die Berechnung der Korrelationen zu den einzelnen Items des Konstrukts „organisationale Unterstützungsstrukturen“ weist keine Zusammenhänge auf (Abb. 3.22).

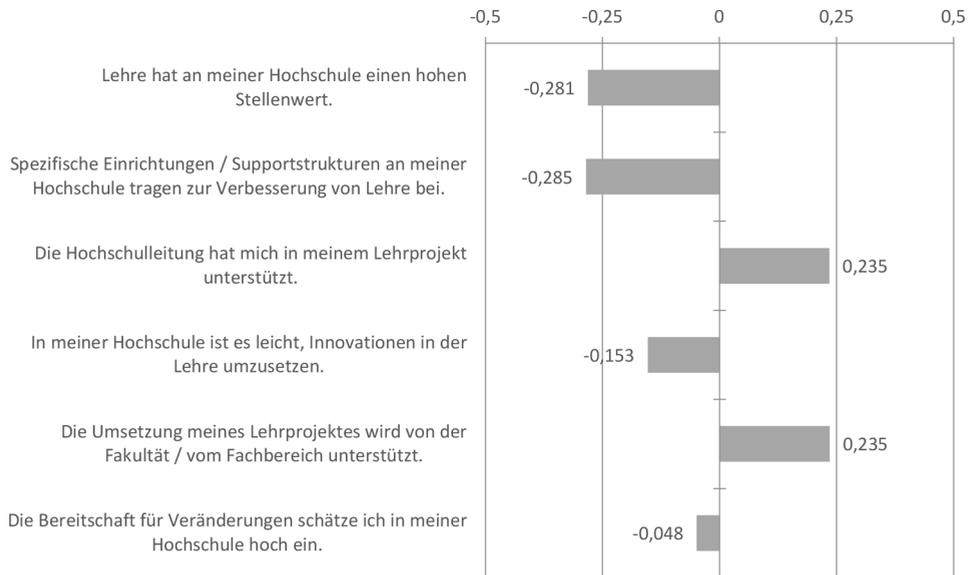


Abbildung 3.22: Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Verstetigung und den Items Organisationale Unterstützungsstrukturen

Die organisationalen Unterstützungsstrukturen scheinen insofern für die Verstetigung innovativer Lehrprojekte weniger bedeutsam zu sein als die Fellow-bezogenen Dimensionen Macht/Standing, soziale Vernetzung und Engagement in der Lehre. Dies bestätigen auch weitergehende Analysen im Hinblick auf organisationsbezogene Sozialdaten wie z. B. Hochschultypus, Hochschulgröße oder Fachdisziplin. Sämtliche erfassten Organisationsmerkmale stehen in keinem signifikanten Zusammenhang zum Verstetigungskonstrukt.

Auch das Hochschulprofil, das in den Fallstudien (Kap. 2) über eine ausgeprägte Forschungs- oder Anwendungsorientierung bzw. eine spezifische hochschulische Tradition (jung-reformerisch/traditionell) eine je spezifische Organisations- und Innovationskultur auszuformen scheint, weist in der quantitativen Studie keine signifikanten Zusammenhänge mit der Verstetigung der Lehrprojekte auf. Hochschulkulturen, so ließe sich folgern, lassen sich nicht eindeutig mit strukturellen Aspekten wie Alter/Gründungskontext oder Hochschultypus (Universität/Fachhochschule; Forschungs-/Anwendungsorientierung) in Verbindung bringen.

Der Fall A hat gezeigt, dass auch in forschungsorientierten Universitäten Lehre ein hoher Stellenwert zugeschrieben werden kann. Dies scheint im Fall A auch in der Tradition der Reformuniversität zu stehen. Offensichtlich lassen sich daraus – jeden-

falls anhand der hier untersuchten Fälle – aber keine allgemeineren Typisierungen innovationsfreundlicherer Hochschulprofile ableiten. Gleichzeitig bleibt methodenkritisch anzumerken, dass im Rahmen dieser Untersuchung hochschulkulturelle Elemente oder innovationsklimatische Aspekte eher oberflächlich über einzelne Items abgebildet werden konnten.²³ Gerade im Hinblick auf die Komplexität solcher Sozialer Welten, wie sie in den Fallstudien deutlich werden, ist deren übergeordnete Erfassung durch quantitative Merkmalsbatterien eindeutig begrenzt.

3.8 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Aus der quantitativen Befragung der Fellows ergeben sich abschließend drei zentrale Erkenntnisse.

Die Fellows sind verstetigungsrelevanter als die organisationalen Kontexte

Hinsichtlich der organisationalen Strukturen lassen sich statistisch keine begünstigenden Einflüsse auf die Verstetigung der Lehrprojekte feststellen. Die übrigen, eher Fellow-bezogenen unabhängigen Variablen Macht/Standing, soziale Vernetzung und Engagement in der Lehre begünstigen hypothesenkonform die Verstetigung in den Hochschulen. Dabei haben alle einen ähnlichen Stellenwert. Zusammenhangsstärken liegen im mittleren Bereich (Abb. 3.23).

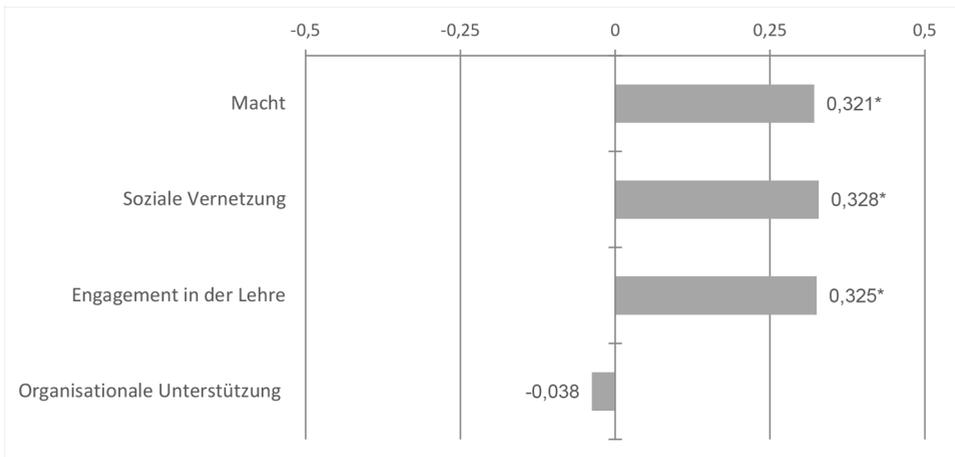


Abbildung 3.23: Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Verstetigung und den Indizes der unabhängigen Variablen

²³ Für intensivere Auseinandersetzungen siehe bspw. die Arbeiten von Schaper et al. (2006) oder Jenert et al. (2009).

Verstetigungsrelevant sind insbesondere Vernetzungsaspekte

Alle Items, die über die erfassten Einflusskonstrukte hinweg mit der Verstetigung in Zusammenhang gebracht werden können, deuten auf eine hohe Bedeutung der Vernetzung innerhalb der eigenen Hochschule hin (Abb. 3.24):

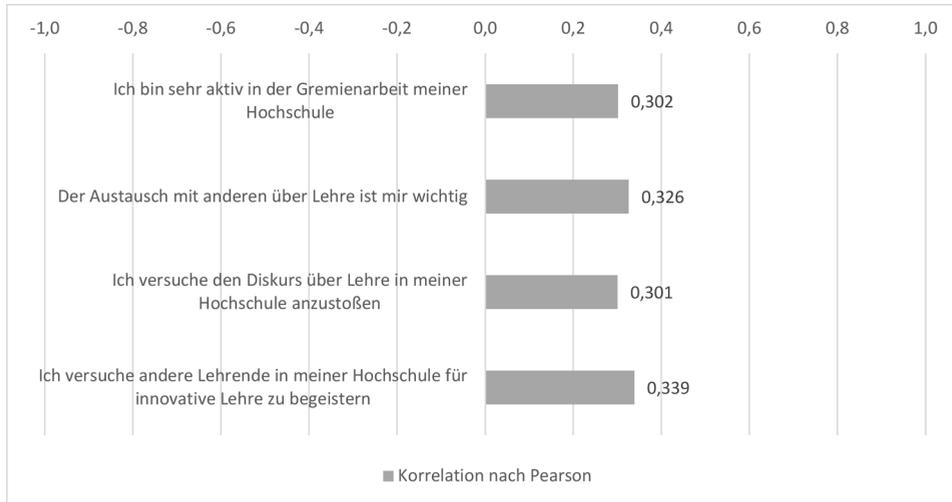


Abbildung 3.24: Verstetigungsrelevante Items der unabhängigen Variablen im Überblick

Nachweisen lässt sich auch eine starke Identifikation der Fellows mit ihrer Organisation (Kap. 3.2.2). Allerdings weist zugleich die starke Vernetzung der Fellows in Fachcommunities und lehrbezogenen Netzwerken darauf hin (Kap. 3.2.1), dass auch Referenzsysteme außerhalb der eigenen Organisation bedeutsam sind für die Innovierung von Hochschullehre.

Verstetigung erfolgt in Form von Innovationsdissemination

Die untersuchten Einflussgrößen stehen alle insbesondere mit drei Verstetigungsaspekten in Zusammenhang. Dies sind Aspekte, die auf die Dissemination der Innovationsidee abzielen. Weniger beeinflusst werden kann von den Lehrenden offenbar die Verstetigung im Sinne der Persistenz der entwickelten Lehrveranstaltung innerhalb der Organisation (Regellehre, Wiederholung, Lehrportfolio) (Tab. 3.11).

Tabelle 3.11: Bedeutsame Facetten von Verstetigung

Items Verstetigung	Index Macht/ Standing	Index Soziale Vernetzung	Index Engagement in der Lehre	Index Organisationale Unterstützung
Mein Lehrprojekt wurde/wird voraussichtlich wieder angeboten.				
Mein Lehrprojekt wurde/wird voraussichtlich in die Regellehre aufgenommen.				
Ich habe mein Lehrprojekt in mein persönliches Lehrportfolio aufgenommen.				
Die Idee des Lehrprojektes wurde/wird von anderen Lehrenden aufgegriffen.				
Durch das Lehrprojekt habe ich mich intensiv mit dem Bereich Lehre beschäftigt.				
Mein Lehrprojekt hat den Diskurs zu Lehre in meiner Hochschule angeregt.	0,404*	0,336*		
Es ist mir wichtig, über mein Lehrprojekt auf Tagungen zu berichten.		0,312*	0,355*	
Es ist mir wichtig, über mein Lehrprojekt zu publizieren.		0,349*	0,327*	

Die Ergebnisse legen nahe, dass sich die Nachhaltigkeit von Lehrinnovationen nicht (nur) im engen Sinne der innerorganisationalen Verdauerung eines konkreten Lehrprojekts ausdrückt. Stattdessen sind die Fellows als Innovationspromotor*innen sowohl innerhalb als auch außerhalb ihrer Hochschulen vielfältig eingebunden in fachliche oder didaktische Diskurse über Hochschullehre, in die sie ihre Innovationen einspeisen und somit zugänglich machen für eine breitere Rezeption und Adaption. Damit tragen sie zur Professionalisierung des Feldes bei.

4 Thesen zu innovativen Lehrprojekten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Diskussion

Abschließend gilt es, Bilanz zu ziehen und zentrale Ergebnisse dieser Studie zu Verstetigungsbedingungen und organisationaler Resonanz von Lehrinnovation festzuhalten. Dies erfolgt zugleich im Rückgriff auf gewonnene Erkenntnisse über die gesamte Laufzeit der wissenschaftlichen Begleitforschung (Jütte, Walber & Lobe 2017) und auf aktuelle Forschungsarbeiten im Feld der Qualität der Lehre.

Die Ergebnissicherung der Fallstudien zu den lehrbezogenen Hochschulentwicklungskonzepten (Kap. 2) und der standardisierten Befragung der Fellow-Kohorten (Kap. 3) zu Verstetigungsdimensionen und -einflüssen erfolgt vornehmlich in Form von 30 punktuell zugespitzten Thesen, um sie für die fachöffentliche Diskussion anschlussfähig zu machen. Diese Thesen zu Konstellationen und Dimensionen von Lehrinnovationen in Hochschulen werden ebenenspezifisch entwickelt und angeordnet. Die Ebenen spiegeln die hier gewählten Untersuchungsperspektiven auf Innovationsprojekte wider. Es handelt sich hierbei um eine analytische Unterscheidung, über die differenzierte Aussagen zu Implementierungsbemühungen von Lehrprojekten möglich werden. Berücksichtigt werden folgende Ebenen:

- die Ebene der Projekte,
- die Ebene der Akteur*innen,
- die Ebene der Organisation,
- die Ebene der Netzwerke,
- die Ebene der Transformation und
- die Ebene der Professionalisierung.

Bei den Ebenen handelt es sich zunächst um eine analytische Unterscheidung. Bezüge zwischen den Ebenen werden durch Verweise hervorgehoben.

4.1 Ebene der Projekte: Innovationen durch Lehrprojekte

Erfolgt die Förderung innovativer Lehre über Projekte, handelt es sich um zeitlich begrenzte Unterfangen mit einem Innovationsanspruch und einem Erprobungscharakter. Dahinter steckt häufig die Erwartung, die Innovation nach Projektabschluss in Regelstrukturen zu überführen. Damit wird zugleich die übergreifende Frage nach der Leistung von Innovationsprojekten in den „Projektwelten“ der Hochschulen tangiert (These 5.04).

1.01

Innovationen sind nur **relational** zum organisationalen Kontext bestimmbar.

Innovative Lehre ist das Ergebnis kontextabhängiger Reflexionen und reagiert auf je unterschiedliche Bedarfe. Innovation in der Lehre hat keine eigene Qualität, sondern ist nur relational vor dem Hintergrund der vorherrschenden Lehrkultur zu bestimmen und dient dem Erhalt oder der Steigerung der Lehrqualität. Lehrkulturen sind je nach Hochschulen und Fachbereichen/Fakultäten recht unterschiedlich und entwickeln sich dynamisch, weshalb Lehrinnovationen auf der Substanzebene nicht absolut definiert werden können (Jütte, Walber & Lobe 2017, S. 35 f.). Was in der einen Lehrkultur als neu oder innovativ wahrgenommen wird, kann in einer anderen Lehrkultur bereits etabliert sein. Dies berührt auch die Wahrnehmung von Innovation (These 1.02).

1.02

Innovationen sind innerhalb ihrer organisationalen Kontexte als solche **wahrnehmbar**.

Innovationen sind nicht absolut bestimmbar, aber innerhalb ihrer jeweiligen Lehr-Lern-Kulturen sind sie durchaus als Innovation wahrnehmbar. Dies lässt sich vor allem an der Perspektive der Zielgruppe (Studierende) ablesen, die die im Rahmen des Fellowship-Programms geförderten Lehrformate vor dem Hintergrund ihres Veranstaltungsalltags als innovativ empfand (Jütte, Walber & Lobe 2017, S. 104–105). Aber auch veränderte Beziehungsstrukturen in der Hochschule (These 5.02) können ein sichtbares Ergebnis von Innovationsprojekten sein.

Innovationen stellen sich insofern als kontextabhängige Neuerungen dar. Sie knüpfen häufig an bestehende Lehr-Lern-Kulturen an (These 1.05) und setzen frühere Innovationsprozesse fort (These 1.04), bieten aber innerhalb ihrer organisationalen Kontexte spürbare Veränderungsimpulse.

1.03

Lehrinnovationen sind Problemlösungen für **Lehrprobleme** in den Hochschulen.

Innovationen entstehen in der Regel, wenn eine Unterbrechung von Routinehandlungen vorgenommen wird und eine Problematisierung einer Situation durch Handlungs- und Interaktionsaktivitäten erfolgt (Kehrbaum 2009, S. 129). Die radikale Umstellung auf digitale Lehre, ausgelöst durch die Covid-19-Pandemie als unvermittelte Handlungs herausforderung, hat dies eindrücklich verdeutlicht. Handlungsprobleme aus Sicht der Lehrenden sind u. a. heterogene Vorkenntnisse der Studierenden, starre curriculare Strukturen, mangelnde Praxisbezüge in der Hochschullehre oder Digitalisierungsbedarfe (Jütte, Walber & Lobe 2017, S. 22). Innovationen, die keine organisationsrelevanten Handlungsprobleme in der Lehre lösen, haben es schwer, verstetigt zu

werden. Passende Lösungen können von anderen Akteur*innen übernommen werden, sofern sie sich als organisational anschlussfähig erweisen (These 1.05).

1.04

Innovationen sind **Prozesse**, bei denen es weniger um punktuelle „Inventionen“ als um (Weiter-)Entwicklungen geht.

Innovationsprojekte bilden Bestandteile („Versatzstücke“) eines längerfristigen kulturellen Wandels, wie die Fallstudien zeigen. Es handelt sich insofern nicht um die Erfindung von Neuem im Sinne einer „Invention“, sondern in der Regel um die Weiterentwicklung, Adaption, Etablierung, Ausweitung schon vorhandener Ideen und Konzepte, eben „Innovation“ (Schüßler & Thurnes 2005, S. 89). Entsprechend können Innovationen als soziale Prozesse verstanden werden, die nicht mit der Projektlaufzeit beginnen und enden. Innovationsprojekte sind eingebettet in längerfristige Handlungs-, Interaktions- und Wirkungsketten. Im Fall A waren Vorgängerprojekte aus dem Qualitätspakt Lehre Vorreiter des Fellowship-Projektes. Im Fall C reiften die Lehrinnovationen bereits seit Jahren „in den Köpfen“ der Professorin und des wissenschaftlichen Mitarbeiters.

1.05

Die Verstetigung von Innovationen ist auf **organisationale Anschlussfähigkeit** angewiesen.

Innovationen müssen an bestehende Lehr-Lern-Kulturen anschlussfähig sein. Radikal neue lernkulturelle Elemente haben es – zumindest in Form von einzelnen Projekten – schwer, in der Organisation implementiert zu werden. Verstetigungspotenziale ergeben sich also vor allem dann, wenn Lehrinnovationen nicht gänzlich mit bisherigen Lehr-Lern-Kulturen brechen, sondern Anschlussoptionen bieten. Damit wird der Aspekt der organisationalen Pfadabhängigkeit (Muders 2016) berührt. Wenn das Lehrprojekt anschlussfähig an eine spezifische, die Lehrkultur prägende Lehrphilosophie ist, begünstigt dies die Implementierung des innovativen Lehrformats in die Regellehre. Die Fallstudie A unterstreicht dies. Schubarth et al. (2011, S. 83–84) verweisen darauf, dass die Implementierung von Innovationen in der Lehre von der Frage abhängt, ob diese sich in das Leitbild der Hochschule integrieren lässt.

1.06

Die **Projektförmigkeit** von Lehrinnovationen fördert Innovation und hemmt Verstetigung.

Der Projektförmigkeit von Lehrinnovationen ist eine grundsätzliche Ambivalenz inhärent. Die zeitlichen, finanziellen und personellen Begrenzungen ermöglichen in einer besonderen Weise das Experimentieren (Innovationsprojekt als „Testballon“), um selbstbestimmt eigene Ideen umzusetzen. Da durch die eingeworbenen Drittmittel der Haushalt der Hochschule nicht belastet wird, geht die Organisation ein geringes

Risiko bei drittmittelfinanzierten Lehrprojekten ein. Auf der anderen Seite verlangt dies, dass die „Projektmacher“ (Krajewski 2004) Zeit und Kraft in den Antrag etc. investieren – vor dem Risiko des Scheiterns. Auch die zeitliche Befristung ist ein Unsicherheitsfaktor und kann die Verstetigung des Lehrprojekts untergraben.

Über den Wirkungsgrad der Projekte bestimmt nicht zuletzt die „Beschaffenheit der ‚Gastgeber-Organisation‘ und die Rolle, die die Projekte in ihr spielen“ (Besio et al. 2016, S. 344). Sie eröffnet oder verstellt Möglichkeitsräume (These 5.04) und bietet Anlässe für organisationales Lernen. Letztlich geht es um die grundsätzlichen Fragen in der „projektbasierten Polis“ (Boltanski & Chiapello 2006) der Hochschulen: Welche Chancen und Grenzen sind mit einer Projektförderung verbunden (Jorzik 2015), wie verändern Projekte die Hochschulen (Mai 2017) und wie werden Projekte „gemanagt“ (Magnus 2016)?

4.2 Akteurs-Ebene: Fellows als Innovationspromotor*innen

Die Entstehung innovativer Lehre ist vornehmlich auf Akteur*innen angewiesen, die Lehrinnovationen entwickeln und in der Organisation durchsetzen. Dazu zählt nicht nur ein hohes Engagement, sondern auch Durchsetzungsfähigkeit in einer machtsensiblen „Organisations-Welt“.

2.01

Innovationen sind auf **Promotor*innen** angewiesen.

Diese Untersuchung unterstreicht, wie auch andere Studien (Beckmeier & Neusel 1991; Scholkmann 2008), dass Innovationsprozesse zwar von außen angestoßen werden können, aber durch einzelne Akteur*innen in den Organisationen aufgegriffen werden müssen, um zur Umsetzung zu gelangen. Es braucht Innovationspromotor*innen. Sie werden häufig auch mit benachbarten Begriffen wie Gestalter*innen, Change Maker*innen oder Akteur*innen des Wandels bezeichnet. Damit wird auf die „agency“ und die Durchsetzungsfähigkeit abgezielt. Das Promotorenmodell (Hauschildt & Chakrabarti 1988; Witte 1999) unterscheidet zwischen Fach-, Macht-, Prozess- und Beziehungspromotor*innen. Die Fellows nehmen verschiedene Funktionen in ihrem Entwicklungsprojekt ein. Die Professorinnen in den Fällen A und C1 können im Gegensatz zur wissenschaftlichen Mitarbeiterin in Fall B nicht zuletzt aufgrund ihrer Statusgruppenzugehörigkeit (These 2.04) im eigenen Lehrprojekt als Machtpromotorinnen fungieren.

2.02

Innovationen in der Lehre erfordern ein hohes individuelles **Engagement**.

Die Entwicklung von Lehrinnovationen beansprucht zeitliche und finanzielle Ressourcen, die häufig nicht verfügbar sind und erst über Drittmittel eingeworben wer-

den müssen. Daneben ist die Umsetzung und Verstetigung innovativer Lehre auf „Überzeugungsarbeit“ in den Hochschulen angewiesen (These 2.03). Wie die quantitative Erhebung zeigt (Abb. 3.19), ist eine entscheidende verstetigungsrelevante Dimension, wenn Lehrende ein Interesse daran haben, sich in ihrer Hochschule für gute Lehre einzusetzen, Diskurse über Lehre anzuregen und andere für ihre Ideen zu begeistern.

Das erzeugt Mehraufwände, die ein hohes persönliches Engagement für die Lehre erfordern. Dabei bewegen sich die Akteur*innen in einem dilemmatischen Spannungsfeld zwischen Forschung und Lehre (These 3.02). Insbesondere bei befristeten Stellensituationen im akademischen Mittelbau entstehen Zielkonflikte, wenn der Invest von zeitlichen Ressourcen für die Planung und Gestaltung innovativer Lehrformate einem zeitlichen Invest in Forschung und Qualifikationsarbeiten entgegensteht (Esdars et al. 2011).

2.03

Politische Fertigkeiten der Promotor*innen sind für die Überzeugungsarbeit in der Organisation bedeutsam.

Um die veränderungsbezogenen Kompetenzen der Fellows in den Blick zu nehmen, erweist sich der zu Beginn der 1980er-Jahre von Pfeffer (1981) und Mintzberg (1983) eingebrachte Begriff der „Politischen Fertigkeiten“ als hilfreich. Als psychologisches Konstrukt weiterentwickelt (Oerder 2015; Wihler & Blickle 2017), beinhaltet er die vier Dimensionen „soziale Geschicklichkeit“, „interpersonale Einflussnahme“, „Netzwerkfähigkeit“ und „wahrgenommene Aufrichtigkeit“. Diese spezifischen Kompetenzen erhöhen die Durchsetzungsfähigkeit in der Organisation. Neben Werten und der Vision einer guten Lehre zählen dazu Kooperationsfähigkeit, die Fähigkeit sich zu positionieren und Verhandlungsgeschick. Entsprechend kann zu den politischen Fertigkeiten „das Arsenal jener alltäglichen ‚kleinen‘ (Mikro-)Techniken, mit denen Macht aufgebaut und eingesetzt wird, um den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern und sich fremder Kontrolle zu entziehen“ (Neuberger 1995, S. 14) gezählt werden. Während politische Fertigkeiten stärker mit organisationalen Zielsetzungen verbunden sind, spiegeln Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eher die persönliche Seite wider. So haben Jenert und Gommers (2016) bei Teilnehmenden des Förderprogramms „LehreN“ eine „hohe veränderungsbezogene Selbstwirksamkeit [festgestellt], d. h. sie trauen sich zu, Wandel aktiv voranzutreiben und gegenüber widrigen Bedingungen durchzusetzen“.²⁴ Der Stellenwert mikropolitischen Akteurhandelns zum Vorantreiben von Lehrinnovationen zeigt sich in den Fällen A und B.

24 Die Erhebung der Selbstwirksamkeit erfolgte u. a. über die Items „1. Ich traue mir zu, Kollegen zu begeistern Neues in der Lehre auszuprobieren. 2. Ich kann Innovation (neue Lehrkonzepte, Inhalte, Methoden) auch gegenüber skeptischen Kolleg/-inn/-en und Vorgesetzten durchsetzen. 3. Selbst wenn ich Widerstand in der Lehrentwicklung erfahre, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit wahren können. 4. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Lehrstrukturen an der Hochschule verändere.“ (Jenert & Gommers 2016, S. 24–25).

2.04

Die Verstetigung von Lehrinnovationen hängt von der **status- und funktionsbezogenen Macht** in der Organisation ab.

Die Entstehungs- und Verstetigungschancen von Innovationsprojekten berührt die Frage nach den mit einer Statusgruppe einhergehenden Autonomie- und Handlungsspielräumen in der Organisation Hochschule. Professor*innen verfügen in der Regel über höhere Freiheitsgrade in der Gestaltung ihrer Lehre, sind innerorganisational stärker in Entscheidungsstrukturen eingebunden oder mit Entscheidungsträger*innen vernetzt (Kap. 2.5.2).

Hochschulen können als Expertenorganisationen (Mintzberg 1983; Pellert 1999) verstanden werden. Kennzeichnend sind Handlungen, die der Produktion und Vermittlung von Wissen dienen und von Professor*innen autonom unter Zuhilfenahme von Expertise ausgeführt werden. Ihnen wird aufgrund ihres spezialisierten Fachwissens ein hohes Maß an Selbstkontrolle übertragen und sie erfahren weniger Regelvorgaben bei gleichzeitiger geringer Umsetzungskontrolle. Dadurch verfügen sie im Vergleich zu anderen Organisationsakteur*innen über (Experten-)Macht und Durchsetzungsvermögen bei internen Entscheidungsprozessen, was sich auch bei Innovationsprozessen zeigt (Schmidt 2010, S. 48; Beckmeier & Neusel 1991, S. 137; Hüther 2010, S. 179–189). Ein innovationsfreundliches Klima und eine Anerkennungskultur für die Lehre machen es aber auch dem akademischen Mittelbau leichter, Innovationsprojekte umzusetzen (These 3.01 und 3.02).

4.3 Ebene der Organisation: Hochschulkulturen und Möglichkeitsräume

Der organisationale Kontext ist für die Qualität der Lehre und die prozessuale Verstetigung von Innovationsprojekten äußerst bedeutsam. Hier geht es um konkrete Handlungsspielräume, die im besten Fall zunächst Möglichkeitsräume sind. Die jeweilige „Organisations-Welt“ eröffnet Freiheiten oder bildet Barrieren für Innovationen.

3.01

Während die Innovationen die Lehrenden entwickeln, eröffnen **innovationsfreundliche Organisationskulturen** die Möglichkeitsräume dafür.

Eine innovationsfreundliche Hochschule zeichnet sich durch eine Organisationskultur aus, die auf Verständigung und Kommunikation setzt. Insofern kann von einer „Ermutigungskultur“ gesprochen werden. Hochschulen, die eine Bereitschaft zu Veränderungen und für Innovationen im Allgemeinen vorweisen, sind innovativer Lehre in besonderer Weise aufgeschlossen.

Entscheidend hierfür sind nicht vorrangig die organisationsstrukturellen Merkmale (Größe, Uni/FH) oder die formale Seite der Organisation, sondern die je spezifische Organisationskultur, die zwar von diesen strukturellen Merkmalen geprägt sein kann, aber nicht muss. Die Fallstudien zeichnen nach, wie im Einzelfall die Größe („Segelschiff vs. Tanker“) oder institutionelle Geschichte (Reformuniversität) mit der Organisationskultur in Zusammenhang gebracht werden können. In der quantitativen Studie ergeben sich für diese strukturellen Merkmale jedoch keine signifikanten Zusammenhänge mit der Verstetigung der Innovationsprojekte. Dies spricht dafür, dass Organisationskulturen jeweils unterschiedlich organisationsstrukturell gerahmt sein können, wobei auch erwartungswidrige (z. B. hohe Lehrorientierung in Exzellenzuniversitäten) Konstellationen sichtbar werden. Entscheidend ist die Art und Weise, wie innovative Lehrformate Anerkennung und Unterstützung sowohl auf einer kollegialen Ebene als auch seitens der Leitung erfahren.

3.02

Der organisationale Stellenwert von Lehre lässt sich nur vor dem Hintergrund des **Spannungsfeldes von Forschung versus Lehre** und ihrem Reputationsgefälle verstehen.

Ein hoher Stellenwert von Lehre lässt sich als zentrales Merkmal der Organisationskultur identifizieren, das Lehrinnovationen entscheidend begünstigt. Dabei ist es eine weit geteilte Ansicht, dass die einseitige Ausrichtung auf Forschung oder auf die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu einer Vernachlässigung der „Lehrwelt“ führt (Schubarth et al. 2011, S. 83–84; Egger 2012).

Die Positions-Map zum Stellenwert von Forschung und Lehre (Kap. 2.5.5) zeigt das Spektrum auf: Während in Fall B die „Welt der Lehre“ unterrepräsentiert ist, da die „Forschungs-Welt“ viel Raum in der Universität einnimmt, ist die „Lehr-Welt“ im Fall C aufgrund der praxisorientierten Ausrichtung und der Institutionsform Fachhochschule sehr ausgeprägt. Im Fall A zeigt sich das komplexe Zusammenspiel zwischen „Lehr-Welt“ und „Forschungs-Welt“ an einer Reform- und Exzellenzuniversität. In den Fallstudien kommt der Institutionenform Universität/Fachhochschule dabei eine prägende Bedeutung zu. In den Interviews zeigt sich aber auch, dass Drittmittellogik und Forschungsorientierung durchaus an der Fachhochschule eine Rolle spielen (Fall C) und eine Exzellenzuniversität aufgrund ihrer Tradition um eine Balance zwischen Forschung und Lehre bemüht sein kann (Fall A). In der quantitativen Erhebung lassen sich keine Zusammenhänge zwischen der Institutionenform und der Verstetigung der Lehrprojekte nachweisen. Das Innovationsklima in der Lehre lässt sich insofern nur durch das Zusammenspiel unterschiedlicher organisationskultureller Einflüsse und nicht anhand einzelner struktureller Merkmale abbilden.

3.03

Kulturelle und organisationale Veränderungsprozesse lassen sich durch einzelne Innovationsprojekte nur begrenzt anbahnen.

So vage der Begriff der (Organisations-)Kultur ist, so bedeutsam ist er bei der Verstetigung von Innovationsprojekten. Ein Kulturwandel im Sinne eines organisationalen Veränderungsprozesses (Bosse, Würmseer & Krüger 2020) lässt sich allerdings durch Projekte nur begrenzt anbahnen. So kommen Brahm, Jenert & Euler (2016) zu dem Schluss, „dass die von Seiten des Hochschulmanagements durchgeführten Maßnahmen in der Regel eine allenfalls indirekte Wirkung auf die Lernkultur an Hochschulen haben“ (Brahm, Jenert & Euler 2016, S. 27). Selbst wenn Innovationsprojekte nicht mehr nur von Einzelakteur*innen, sondern von intermediären Einrichtungen wie hochschuldidaktischen Zentren initiiert werden, ist deren Einfluss auf organisationaler Ebene längst nicht gesichert. Im Fall B werden sowohl einzelne Projekte als auch die unterschiedlichen Initiativen des hochschuldidaktischen Zentrums von der Hochschulleitung zwar unterstützt, von den Lehrenden jedoch kaum aufgegriffen.

Allerdings spielen mikrokulturelle Veränderungen auf der Ebene des Arbeits- und Fachbereichs durchaus eine Rolle. Innovationsprojekte können Lernanlässe darstellen, die kollektives Lernen bzw. auch organisationales Lernen fördern. In ihrer Netzwerkstudie zu universitären Lehr-Lernkulturen kommen Roxå, Mårtensson & Alveteg (2011, S. 109) zum Schluss, dass „a multitude of inter-related initiatives over a long period of time“ Lehr-Lernkulturen verändern können. Insofern begünstigen die organisationale Anschlussfähigkeit des Projekts an die Lehr-Lern-Kultur (These 1.05) und ein innovationsfreundliches Klima (These 3.01) diesen Wandel.

3.04

Bei der **Governance von Innovationsprojekten** spielt die „mittlere Reichweite“ der Fakultät bzw. des Fachbereichs eine entscheidende Rolle.

Die Hochschule hat ein grundsätzliches Steuerungs- und Koordinationsproblem (Nickel 2012). Hochschulinterne Steuerungsprozesse, die zwischen Zentralität und Dezentralität oszillieren, sind häufiger Gegenstand organisationssoziologischer Betrachtungen, wobei der Fakultät als mittlere Ebene eine besondere Rolle zugewiesen wird. Häufig ist damit eine Abschwörung von „zweckrationalen Steuerungsphantasien“ (Kühl 2019) verbunden. Auch für Innovationsprojekte kann die Aussage „Der Ball muss dezentral gefangen werden“ (Kloke & Krücken 2012) bestätigt werden. Die Fellows tragen dazu bei, dass sich im Sinne eines Bottom-up-Prozesses innovative Lehre in Hochschulen verbreitet.

Sowohl für die Dissemination der Innovationsidee als auch für deren Implementation in den fachgebundenen Curricula ist die Vernetzung innerhalb des eigenen Fachbereichs, z. B. durch Kontakte zur Fachbereichsleitung und Mitarbeit in der akademischen Selbstverwaltung, bedeutsam. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Durchsetzung der Innovationsidee „Überzeugungsarbeit“ im Fachbereich erfordert, wie im Fall A. Die quantitative Erhebung zeigt, dass insbesondere eine aktive Gremienarbeit als Indikator für das Standing innerhalb des Fachbereichs mit der curricularen Verstetigung von Lehrinnovationen in Zusammenhang gebracht werden kann. Ein Austausch über Hochschullehre findet bei den befragten Fellows etwas häufiger innerhalb als außerhalb des eigenen Fachbereichs statt (Abb. 3.15).

3.05

Lehrbezogene Entwicklungsprojekte erfahren weniger direkten Widerstand als vielmehr eine **latente Veränderungsresistenz und mangelnde Anerkennung**.

Die Innovationsprojekte erfahren in den untersuchten Fällen weniger direkten Widerstand, wie er in organisationalen Veränderungsprozessen häufig zu beobachten ist. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass bei der Bewerbung um das Fellowship eine Unterstützung durch die Hochschulleitung vorausgesetzt wird. Es sind eher fehlende Resonanz („Desinteresse“), mangelnde Anerkennung durch Kolleg*innen oder bürokratische Hindernisse im organisationalen Umfeld, die die Durchsetzung erschweren. Während in den Fällen C1 und C2 eine ausgeprägte Anerkennungskultur für die Lehre eine relativ reibungslose Durchführung, Verstetigung und Ausweitung von Innovationsprojekten in der Organisation ermöglicht, werden in den Fällen A und B latente Veränderungsresistenzen und indirekte Widerstände (Unverständnis, nicht beantwortete E-Mails etc.) sichtbar. Dabei kann es zu unterschiedlichen ebenen- und akteurspezifischen Konstellationen kommen. So kann es zwar ein „organisationales Desinteresse“ am Lehrprojekt geben, aber gleichzeitig eine deutliche Wertschätzung durch die Studierenden.

3.06

Innovationspromotor*innen profitieren von institutionellen **Unterstützungsstrukturen und Support**.

Unterstützungsstrukturen und Support für die Gestalter*innen fördern das Entstehen und die Umsetzung von Innovationsprojekten (Jütte, Walber & Lobe 2017, S. 74 ff.). Institutionelle Unterstützungsstrukturen bestehen beispielsweise in Form von intermediären Einrichtungen und Servicestellen, die Lehrprojekte didaktisch oder technisch begleiten. Zentren für Hochschullehre erweisen sich auch als hilfreich, wenn es um die Bündelung und Sichtbarmachung von innovativen Lehrformaten geht. Wie die Fälle B und C gezeigt haben, stellen sie Orte (These 4.04) dar, in denen sich Lehrende über Lehrinnovationen austauschen können. Sie bieten ihnen eine Plattform, um ihren Ideen Gehör zu verschaffen und ihre Lehrkompetenzen weiterzuentwickeln. Veranstaltungen, organisiert von den Zentren, haben in den untersuchten Fällen dazu geführt, dass neue Lehrformate innerhalb der Einrichtungen publik gemacht wurden (These 1.02). Darüber hinaus waren sie Anlaufstellen, die für Beratungszwecke oder die konkrete Begleitung aufgesucht werden konnten. Allerdings werden häufiger diejenigen Lehrenden diese Zentren aufsuchen, die grundsätzlich einer Verbesserung von Lehre zugewandt sind. Servicestellen helfen daher nur begrenzt, wenn der Stellenwert von Lehre innerhalb der Organisation eher gering ist, wie z. B. im Fall B. Auch die quantitative Erhebung konnte keinen direkten Zusammenhang zwischen organisationalen Unterstützungsstrukturen und der Verstetigung der Innovationsprojekte nachweisen. Im Projekthandeln selbst sind es vor allem die informellen Unterstützungsstrukturen, die Innovationsprojekte begünstigen, z. B.

ein wertschätzender und aufgeschlossener Kolleg*innenkreis, der sich an der (Weiter-)Entwicklung und Förderung von Innovationsprojekten beteiligt, oder Kooperationsbeziehungen mit externen Partner*innen.

4.4 Ebene der Netzwerke: Eingebunden in eine Gemeinschaft

Aus einer relationalen Untersuchungsperspektive wird die vielfältige Einbindung der Lehrinnovator*innen in Netzwerken sichtbar. Dabei kann zwischen Netzwerken als Organisationsform und der alltäglichen Vernetzung der Akteur*innen unterschieden werden. Ebenso lässt sich zwischen Netzwerken innerhalb der Organisation und hochschulübergreifenden Netzwerken differenzieren. Dem Netzwerkhandeln kommt bei der Qualitätsentwicklung der Lehre eine besondere Bedeutung zu und es bildet zugleich einen besonderen Anknüpfungspunkt für Fragen der Professionalisierung (These 6.02).

4.01

Kommunikativer Austausch in der Organisation ist bedeutsam für die interne Überzeugungsarbeit und Dissemination der Innovation.

Der Austausch mit Kolleg*innen innerhalb der Hochschule ist für die Entwicklung und Durchführung von Lehrinnovationen bedeutsam. Wenn Lehr-Innovationen weniger produkt- als prozessabhängig sind (These 1.04), können Innovationsprojekte als Ergebnis von kommunikativen Vernetzungen betrachtet werden. Zugleich bieten Projekte Kommunikationsanlässe. Die quantitative Befragung unterstreicht die hohe Bedeutung von lehrbezogenem Austausch für die Fellows und für die disseminations- und diskursbezogenen Formen der Verstetigungsarbeit (Abb. 3.16 und 3.17). Stark vernetzte Fellows verfügen über ein netzwerkimmanentes Sozialkapital (Kap. 2.5.2) und können für ihre innovativen Ideen werben, sie diskutieren und platzieren. Dies verlangt eine breite Kommunikations- und Kooperationskompetenz. Häufig übernehmen „intermediäre Akteure“ eine Vermittlungsarbeit (Fall B) und fördern den Wissensaustausch zwischen innovationsbereiten Lehrenden.

4.02

Hochschulübergreifender Austausch mit selbstgewählten Peers trägt zur Identifikation und Kompetenzentwicklung der Innovator*innen bei.

Kollegiale Netzwerke außerhalb der Hochschule, vornehmlich in Form von „Fach-Communities“, schaffen Identifikation und Motivation und tragen zum Austausch und zur Koalitionsbildung bei. Der Fall A verdeutlicht, wie vielfältig Fellows in die „Welt der Peers“ eingebunden sein können. Dies unterstreichen in der quantitativen Erhebung auch die hohen Zustimmungswerte der Fellows zur Bedeutung von Aus-

tausch mit anderen Lehrenden über die Hochschullehre (Abb. 3.15). Sie fungieren hier im Sinne einer „Community of Practice“, in der nicht nur Erfahrungen weitergegeben werden, sondern auch aktive Unterstützungsarbeit geleistet wird (vgl. auch Jernert & Gommers 2016). Die individuellen Kompetenznetzwerke sind durch eher informelle, vertrauensbasierte Beziehungen zu ausgewählten Peers geprägt. Es handelt sich um „significant social interactions (...) as engaged exchanges between people who trust and respect each other, around topics that hold common value“ (Simper, Maynard & Mårtensson 2021).

4.03

Kooperationen mit Projektpartner*innen begünstigen das Gelingen innovativer Lehrprojekte.

Projektbezogene Kooperationskontexte fördern die erfolgreiche Durchführung von Projekten. So kann das Lehrprojekt einen Kooperationsanlass bieten, um die Unterstützung interner Servicestellen an der Hochschule in Anspruch zu nehmen, wie im Fall B. Auch der Aufbau von Kooperationsbeziehungen zu externen Kooperationsbeteiligten, wie in den Fällen B und C2, kann der Umsetzung und Weiterentwicklung innovativer Lehre dienen.

Den Stellenwert einer „Kooperationswelt“ für die Realisierung des Lehrprojektes zeigt insbesondere der Fall C2. Allein die Anzahl der Kooperationskontakte in die berufliche Praxis unterstreicht deren Bedeutung für das Innovationsprojekt. Der Fall A verweist auf den bedeutsamen Kooperationsbezug zur Tandem-Partnerin als innovationsbezogene Expertin mit hoher Reputation im fachbezogenen Diskurs und Koalitionspartnerin. Die Ressourcen, die durch die Kooperationspartner*innen bereitgestellt werden, können unterschiedlich sein. Im Interviewmaterial zeigen sich bspw. Praxisprojekte für die Bearbeitung durch Studierende (Fall B), die Bereitstellung von technischem Equipment oder Ermöglichung von Hospitationen (Fall C2), hochschuldidaktische Beratung (Fall B) oder Expertise und Reputation im Hinblick das didaktische Konzept der Lehrinnovation (Fall A).

4.04

Innovative Lehre ist für ihre Entstehung, Weiterentwicklung und Dissemination auf **Orte des Austauschs** angewiesen.

Wenngleich es im weiten Sinne um Kommunikationsräume geht, bedarf es auch konkreter Orte, an denen sich die Lehrinnovator*innen treffen können. Dazu zählen im Fellowship-Programm die Vernetzungstreffen und die jährlich stattfindenden öffentlichen Lehr-/Lernkonferenzen. Letztere verstehen sich als Forum, in dem die im Förderprogramm geförderten Lehrvorhaben präsentiert und für einen breiteren Austausch zugänglich gemacht werden. An diesen öffentlichen Orten werden das Engagement und die Expertise der Fellows als Innovationspromotor*innen sichtbar, auch für die eigene Herkunftsorganisation. Es handelt sich insofern um Orte der Sichtbarkeit, der Anerkennung und der gemeinsamen Identifikation. Zugleich illus-

triert der Fall A, dass diese Formate auch zeitliche Freiräume und Gelegenheitsstrukturen im Hochschulalltag schaffen, die ein Nachdenken über und Ausarbeiten von Lehrinnovationen überhaupt erst hervorbringen (These 5.05).

4.5 Transformative Ebene: Verstetigungsszenarien und -arenen

Die transformative Ebene zielt auf die Veränderungskraft der Innovationsprojekte und auf einen Kulturwandel. Dies reicht von Aspekten der Implementation, Verankerung, Nachhaltigkeit bis hin zu Dissemination und Transfer. Es geht letztlich um die Frage, inwiefern sich Innovationen im Sinne eines Veränderungsprozesses in der Organisation verstetigen lassen und woran sich diese Verstetigung festmachen lässt. Wenngleich einige der vorherigen Thesen bereits Erfolgsfaktoren und Gelingensbedingungen aufgreifen, wird hier die Verstetigungsarbeit aus einer Transformationsperspektive in den Fokus genommen.

5.01

Innovationen sind in den Sozialen Welten der Hochschulen **personengetrieben** und lassen sich nicht umstandslos von den Innovator*innen trennen.

Innovationen sind stark an die individuellen Sinngebungs- und Wissensressourcen der Lehrenden geknüpft. Beweggründe und Innovationsanlässe der Fellows lassen sich im Wesentlichen in drei Kategorien differenzieren: Verwirklichung lehrbezogener Interessen, Förderung von Studierenden und Veränderung organisationaler und fachdisziplinärer Strukturen (Jütte, Walber & Lobe 2017). Das Problembewusstsein und die darauf gerichteten Lösungsstrategien sind in die jeweiligen berufsbiografischen und -sozialisatorischen Erfahrungshintergründe (Egger 2012) und lehrbezogenen Orientierungen der Fellows eingelagert. Innovationen lassen sich daher nicht ohne Weiteres von ihren Innovator*innen trennen und von anderen Lehrenden aufgreifen. Insbesondere der Fall B zeigt die Barrieren einer solchen Transferlogik auf: Die Delegation der Innovationsidee vom Professor an die wissenschaftliche Mitarbeiterin ist nur durch ihre Identifikationsanstrengungen realisierbar und die personelle Zurechnung des Innovationsprojekts bleibt weiterhin aushandlungsbedürftig. Auch die Leiterin des hochschuldidaktischen Zentrums verweist auf das „Einschlafen“ innovativer Ideen, wenn ihre Impulsgeber*innen die Organisation verlassen. Der „Sprung“ der Innovationsidee vom einzelnen Akteur in die Regelstrukturen bildet insofern eine wesentliche Herausforderung bei der Verstetigung in der Organisation.

5.02

Innovationen sind **überbewertet und schaffen sich selbst ab**, sofern sie in die „Regellehre“ übergehen.

Dem ubiquitären Innovationsdiskurs kann kritisch entgegengehalten werden, dass das Neue in vielen Bereichen überbewertet wird (Tanggaard & Wegener 2016). Es geht nicht so sehr um „Inventionen“, sondern um die Weiterentwicklung von Bestehendem (These 1.04).

In einem engen Begriffshorizont bedeutet organisationale Verstetigung auf der Projektebene, dass innovative Lehrprojekte wiederholt angeboten und in die Regellehre aufgenommen werden. Wenn es gelingt, Lehrinnovationen in curricularen Strukturen zu verankern, ist aus organisationaler Sicht eine wesentliche Hürde der Verstetigung genommen. Grundsätzlich gilt dabei: Erfindungen sind nach ihrer Erfindung nicht mehr (absolut) neu, das innovative Momentum verschwindet durch eine regelhafte Implementierung (Verstetigung) bzw. inkrementelle Aufnahme in die Regellehre.

In einem weiten Begriffsverständnis ist Verstetigung nicht auf einen „curricularen Verstetigungserfolg“ begrenzt, sondern besitzt auch eine „disseminative Dimension“ (These 4.04): Wenn Innovationsideen in lehrbezogene Diskurse am eigenen Hochschulstandort oder in hochschulübergreifende Netzwerke eingespeist werden, trägt das zur Verbreitung von Lehrinnovationen bei und ermöglicht den Transfer in andere Kontexte (These 4.01 und 4.02). Die Dissemination von Lehrinnovationen durch Publikationen, auf Tagungen oder in hochschulischen Austauschformaten (Kap. 3.3) lässt sich damit als Verstetigungsarbeit deuten.

5.03

Die Veränderung von Beziehungsmustern durch Vertrauensaufbau fördert organisationale Verstetigung.

Innovationsprojekte können als Lerngelegenheiten verstanden werden, in deren Verlauf sich neue Beziehungsstrukturen herausbilden oder eingespielte Konfigurationen verändern. Die Herausforderung besteht darin, „innovationsfreundliche Interaktionsbeziehungen“ zu entwickeln. Beziehungsabbrüche verhindern eher Innovationen. Es geht in diesem Sinne weniger um eine unmittelbare Verstetigung von Projekten, sondern durch „Innovationsspiele“ zu einer Kulturveränderung beizutragen (These 3.03).

Vertrauensaufbau kommt in einer von Konkurrenzbeziehungen geprägten Organisation eine besondere Bedeutung zu. Dies trifft sowohl auf interpersonelles Vertrauen als auch auf das generalisierte Organisationsvertrauen zu. Insbesondere die auf Vertrauen und Wertschätzung basierenden sozialen Beziehungen zu Kolleg*innen und Peers (These 4.02) sind relevant. Die quantitative Erhebung zeigt, dass die persönliche Identifikation der Fellows mit der eigenen Hochschule ausgesprochen hoch ist (Abb. 3.8), was als notwendiges Systemvertrauen gedeutet werden kann.

5.04

Netzwerkarbeit und Navigieren in Akteurskonstellationen sind Teil der Verantwortungsübernahme für die innovative Lehrentwicklung.

Die Akteurskonstellationen der Projekte sind bedeutsam, um Veränderungen in der Organisation zu initiieren, und beeinflussen die „Institutionalisierungsarbeit“ (Girgensohn 2017). Für den Fellow als „relationaler Akteur“ (Clemens 2019) verlangt dies ein Navigieren in den unterschiedlichen Akteursnetzen, die an der Realisierung von Innovationen in der Lehre beteiligt sind. Dies zeigen die Akteurs-Maps in den qualitativen Fallstudien (Kap. 2.5.2). Erforderlich ist eine Verantwortungsübernahme für die Lehrentwicklung in Form von Netzwerkarbeit (Anderegg 2019). Die quantitative Erhebung unterstreicht, dass insbesondere eine starke Aktivität in der Gremienarbeit innerhalb der Hochschule positiv mit der Verstetigung zusammenhängt (Abb. 3.13).

5.05

Förderprogramme tragen als Katalysatoren zur Innovation in der Lehre bei.

Förderprogramme haben eine Katalysatorfunktion für Innovationsprojekte, insofern Lehrende ihre bereits vorhandenen Ideen, Vorstellungen und Entwürfe für innovative Lehrprojekte konzeptionell ausarbeiten und konkretisieren. Zunächst stellen sie die notwendigen Ressourcen für die Durchführung des Projektes zur Verfügung. Ohne das Fellowship-Programm wären insbesondere im Fall B und C die Lehrprojekte vermutlich nicht initiiert und realisiert worden. Auch im Fall A wäre ungeachtet des Vorgängerprojektes aus dem Qualitätspakt Lehre eine Weiterentwicklung des Lehrprojektes fraglich gewesen. Zugleich zählt es zu den Steuerungsimpulsen von Förderprogrammen, dass sie für Anerkennung individuellen Engagements und Sichtbarkeit innovativer Lehre(nder) sorgen (These 6.02) und die Entwicklung einer Lerngemeinschaft durch Vernetzung fördern.

4.6 Ebene der Professionalisierung: Individuelle und kollektive Lehrprofessionalisierung

Die Professionalisierungsdiskurse sind je nach eingenommener Perspektive und adressierten Handlungsfeldern (Hochschuldidaktik, Wissenschaftsmanagement, Fachdisziplinen etc.) unterschiedlich. Diese reichen von der individuellen Professionalitätsentwicklung bis hin zur strukturellen Professionalität, bspw. in der Fortentwicklung der Berufungspraxis an Hochschulen. Es braucht Gelegenheitsstrukturen und Räume für den kollegialen Austausch innerhalb und außerhalb der eigenen Organisation, da Professionalisierung ein kollektiver Prozess der Identitätsfindung ist.

6.01

Lehrinnovationen sind dem **Berufskonzept** immanent und Bestandteil reflexiver professioneller Lehrpraxis.

Einerseits ist die Hervorbringung und Verstetigung von Lehrinnovationen auf ein „besonderes“ Engagement von Lehrenden angewiesen (These 2.02). Andererseits

lässt sich eine reflexive Lehrpraxis, die nicht technisierbar und standardisierbar ist, sondern ständige Anpassungen erfordert, als integraler Bestandteil professionellen pädagogischen Handelns deuten. Insofern gehört das Innovieren der eigenen Lehre zum Berufskonzept. Eine reflexive Distanz gegenüber dem eigenen Lehrhandeln wird insbesondere im Fall A und C1 sichtbar. In beiden Fällen handelt es sich um Professorinnen mit ähnlicher wissenschaftsorientierter beruflicher Sozialisation, die bereits seit längerer Zeit in der Lehre tätig sind.

Auch aktuelle Studien zur Lehrmotivation verweisen auf deren Zusammenhänge mit dem Berufskonzept: „Die Motivation zu lehren resultiert aus der Verinnerlichung eines professionellen Selbstverständnisses, zu dem Lehre und Forschung gleichermaßen gehören. Dieses eignen sich die Lehrenden im Laufe ihrer wissenschaftlichen Sozialisation an. Die Lehrenden sind mit der Lehre trotz struktureller Widrigkeiten so lange zufrieden, wie sie den Eindruck haben, im Rahmen ihrer professionsethischen Vorstellungen selbstbestimmt zu lehren, Forschung und Lehre miteinander zu verbinden und in der Lehre kollegiales wie studentisches Feedback zu erfahren“ (Bloch et al. 2014, S. 220–221). Dafür sprechen auch andere Studien (Euler 2016; Becker, Krücken & Wild 2012).

Die eigene Lehrpraxis kritisch zu reflektieren und auf Handlungsprobleme in der Lehre mit Innovationen zu reagieren, kann also in einem professionstheoretischen Sinne als integrale Anforderung an das Berufskonzept von Hochschullehrenden gelten. Dass das Erfüllen dieser (auch eigenen) Erwartungshaltung den Lehrenden ein besonderes Engagement abverlangt, verweist auf die Widrigkeiten der Organisationswelten.

6.02

Das **Entwicklungsformat „Fellow“** entfaltet eine beziehungsförderliche Resonanz.

„Fellows“ sind zunächst Personen, denen ein Stipendium (Fellowship) verliehen wurde. Zugleich drückt dieser Titel im Wissenschaftsbetrieb eine positiv konnotierte Mitgliedschaft aus. Dies verweist schon darauf, dass die Rolle der Fellows über individuelle Anreize wie die finanzielle Förderung hinausgeht. Der Status der Fellows stellt eine soziale Anerkennung der Leistung (Engagement in der Lehre) dar, die in ihrer generalisierten Form auch als Reputation bezeichnet werden kann. Vor dem Hintergrund, dass Anerkennungs- und Reputationsstrukturen zentral für die Professionalisierung der Hochschullehre sind, erfahren Fellows durch die Aufnahme in ein Förderprogramm institutionelle und kollegiale Wertschätzung. Es ist vor allem die kollegiale Resonanz, d. h. Anerkennung durch Peers und kollegiale Gespräche, die mit der Sozialform „Fellow“ verbunden ist. Zugleich wird in der Gemeinschaft (These 4.02) durch wechselseitiges Lernen (vgl. auch Jenert & Gommers 2016 für das Programm LehreN) weitergehendes Engagement gefördert. Insofern wird die Rolle als „Fellow“ Teil der professionellen Identität.

6.03

Das **Eingebundensein in Netzwerken und in professionellen Lerngemeinschaften** fördert die Professionalisierung.

Für Wissenschaftler*innen haben Netzwerke eine übergreifende Bedeutung für die Karriereentwicklung, aber auch für persönliche Lernprozesse (Pataraiá 2014, Kreis et al. 2019). Auch die Fellows unterstreichen, wie ihr individuelles Engagement in Communities eingebettet ist.

Professionalisierung entwickelt sich im reflexiven Austausch in kollegialen Netzwerken. Diese sind nicht nur für die engere Berufskarriere wichtig, sondern auch um Wissenschaft als innere Berufung wahrzunehmen: „Die professionellen Netzwerke, in die die einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eingebunden sind, haben demnach einen großen Einfluss auf ihre Produktivität und ihre beruflichen Erfolgchancen“ (Rogge 2017, S. 163). Dies trifft besonders auf die Fachgesellschaften zu, die traditionell die Funktion von „epistemischen Communities“ (Stichweh 2005, S. 126) einnehmen. Wenn man dies nicht nur auf Forschung bezieht, sondern auch auf Lehre, lässt sich schlussfolgern, dass kollegialen Netzwerken von Gleichgesinnten, denen die Lehre „eine Herzensangelegenheit“ ist, eine hohe Bedeutung zukommt.

Der Entwicklung von professionellen Lerngemeinschaften – Lehrnetzwerke als Erweiterung der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden – wird gegenwärtig ein hoher Stellenwert zugeschrieben (McDonald & Cater-Steel 2017). Neben dem hier untersuchten Programm „Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre“ ist es vor allem „LehreN – Das Bündnis für Hochschullehre“, das besonders auf Vernetzung und Austausch zwischen Peers und Akteursgruppen setzt (Mansbrügge 2016, Jenert & Gommers 2016). Ebenso für die neu gegründete „Stiftung Innovation in der Hochschule“ sind Netzwerke und der Austausch handlungsleitend. Sie „hat sich zum Ziel gesetzt, die Akteure guter Hochschullehre über Fachdisziplinen, Hochschulen und Funktionsgruppen hinweg zu vernetzen, den Wissenstransfer zu verbessern und einen offenen Austausch über Erfolge und Herausforderungen zu ermöglichen“.²⁵

6.04

Individuelle Professionalisierung trägt durch berufliche Mobilität langfristig zur **Professionalisierung des Feldes bei**.

Das Fellowship-Programm dient zunächst einer individuellen Professionalitätswildung der Lehrenden. Dies unterstreicht die quantitative Erhebung: Durch das Projekt erfolgt eine intensive Beschäftigung mit dem Thema der Lehre und es wird Bestandteil des persönlichen Lehrportfolios. Nicht jedes Projekt muss in der Organisation verstetigt werden. Projekte können personengebunden sein und bleiben. Lehrende tragen jedoch vor dem Hintergrund der für das Hochschulsystem typischen

25 <https://stiftung-hochschullehre.de/netzwerk-und-transfer/> (Zugriff am: 30.06.2021).

beruflichen Mobilität Ideen in andere Wirkungsstätten hinein. So deuten z. T. auch die intermediären Einrichtungen zur Förderung der Lehre, die oftmals eher den wissenschaftlichen Nachwuchs als die Stusebene der Professor*innen erreichen, ihre Arbeit nicht nur als Beitrag zu einem organisationalen Kulturwandel, sondern zu einem langfristigen Kulturwandel im Hochschulsystem. Im Fall B wird dies besonders gut sichtbar.

Die quantitative Erhebung zeigt, wie die Fellows außerhalb ihrer Hochschulen vielfältig in fachliche oder didaktische Diskurse über Hochschullehre eingebunden sind, in die sie ihre Innovationen einspeisen und somit zugänglich machen für eine breitere Rezeption und Adaption. Ihnen ist es äußerst wichtig, über ihr Lehrprojekt auf Tagungen zu berichten und dazu zu publizieren (Abb. 3.17). Damit tragen sie zur Professionalisierung des Feldes bei.

Zur Einbettung individuellen Engagements in kollektive Kommunikationszusammenhänge äußert sich der Wissenschaftsrat (2017, S. 23) differenziert: „Die Stärkung der Lehre an den Hochschulen kann langfristig und systemweit am besten dann gelingen, wenn sie als Gemeinschaftsaufgabe aller verantwortlichen Akteure, Ebenen und Personen wahrgenommen und entsprechend verzahnt wird. Hierzu ist grundsätzlich ein verstärkter Austausch zwischen den Lehrenden vor Ort wie auch hochschulübergreifend, im Fach wie auch fächerübergreifend, unabdingbar. Analog zum Bereich der Forschung, wo Reputation über Kooperation, Austausch und Bewertung durch nationale und internationale Fachkolleginnen und Fachkollegen (peers) hergestellt wird sowie Ergebnisse auf Konferenzen diskutiert und publiziert werden, sollten auch im Bereich der Lehre die Leistungen, Ideen und Erfahrungen von Einzelnen und Teams für ihre peers sichtbar sein, diskutiert, bewertet und idealerweise in andere Hochschulen und Fächerkulturen transferiert werden.“ Diese Anstrengungen – ebenso wie die Forderung aus der Evaluation des Qualitätspakt Lehre, „Wertschätzung und Ertrag individuellen und kollektiven Engagements für ‚gute Lehre‘ zu erhöhen“ (Schmidt et al. 2020, S. 101–102) – sind vornehmlich auf der Systemebene zu verorten.

6.05

Das mehrstimmige und lernförderliche Zusammenspiel von Forschung und Hochschulpraxis trägt zur Professionalisierung des Feldes bei.

In den letzten Jahren sind zahlreiche Forschungsarbeiten zur akademischen Lehre entstanden: von einer Bestandsaufnahme des Status quo (Bloch et al. 2014) bis hin zu Evaluationen der unterschiedlichen Programmlinien. Impulse gingen vor allem von den großen Förderprogrammen und neueren Begleitforschungsarbeiten aus. Das betrifft die „Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre)“ (Schmidt et al. 2020) oder die Begleitforschung zum Programm LehreN (Jenert & Gommers 2016) und zum Fellowship-Programm (Jütte, Walber & Lobe. 2017). Diese führen mit zu einer Schärfung des Feldes der „Hochschulbildungsforschung“ (Jenert, Reinmann & Schmohl 2019).

Es gibt einen breiten Konsens, dass Forschung bei der Lehrprofessionalisierung eine bedeutende Rolle einnimmt (Wildt et al. 2013). Allerdings fällt die Antwort auf

die Frage, welche Forschung benötigt wird, nicht so eindeutig aus. Dies changiert zwischen grundlagenorientierter und anwendungsorientierter Forschung. Damit entzündet sich derzeit eine Debatte um das Konzept einer evidenzbasierten Hochschuldidaktik (Langemeyer & Reinmann 2018).

Die Fallstudien haben die Komplexität der Innovation von Lehr-Lern-Prozessen in sozialen Hochschulwelten aufgezeigt. Die quantitative Erhebung verdeutlicht, dass sich die in den Einzelfällen wirksamen organisationalen Verstetigungsarenen und -szenarien nicht immer durch operationalisierbare Einflusskonstrukte und organisationsstrukturelle Merkmale abbilden lassen. Forschung kann Hochschulpraxis u. E. nicht im Sinne allgemeiner „What-works“-Prinzipien“ (Schüßler 2012, S. 60) belehren, sondern es geht neben einer Mehrstimmigkeit von Forschungsansätzen darum, kooperative Zusammenhänge zwischen Praxis und Forschung als kollektive Lernherausforderung zu begreifen (Ludwig 2014).

4.7 Anstatt eines Ausblicks: Einladung zur Debatte

Ausgangspunkt dieser Studie bildeten drei zentrale Fragen: Wie kommt innovative Lehre in die soziale Welt der Hochschule und welche Akteur*innen sind daran beteiligt? Was macht das Neue mit der Hochschule und die Hochschule mit dem Neuen? Wie werden innovative Lehrprojekte in den Organisationen zur Kenntnis genommen, verstetigt oder zurückgewiesen (Kap. 1.3)?

Durch das multimethodische Beobachtungsdesign konnten zahlreiche Einsichten zur Implementation von Lehrinnovationen gewonnen werden, deren Triangulation uns zur Zuspitzung unserer Erkenntnisse in Thesenform veranlasst hat. Die gewählten Ebenen (Projekte, Akteur*innen, Organisation, Netzwerke, Transformation und Professionalisierung) sollen die Anschlussfähigkeit an aktuelle Diskursstränge zur Qualität in der Lehre mit ihren unterschiedlichen Fokussen erleichtern.

Neben der triangulativen Ergebnissicherung erfolgte ein vorsichtiger Schritt der Generalisierung. Dabei verstehen wir jedes einzelne thesenförmige Statement als Einladung zur Debatte. Die 30 Thesen können sowohl zur Ableitung von Gestaltungsempfehlungen genutzt werden als auch als Folie dienen, auf die zukünftige Forschungsergebnisse sich kritisch beziehen können. Die Debatte um innovative Hochschullehre dürfte dabei die Aktualität der Thesen überdauern.

5 Literatur

- Anderegg, N. (2019). Schulführung als Netzwerkarbeit im Dienste des Lernens. In S. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20372-6_26
- Becker, F., Krücken, G. & Wild, E. (Hrsg.) (2012). *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Beckmeier, C. & Neusel, A. (1991). *Entscheidungsverflechtung an Hochschulen. Determinanten der Entscheidungsfindung an bundesdeutschen und französischen Hochschulen am Beispiel der Studiengangsentwicklung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Besio, C., Norkus, M. & Baur, N. (2016). Projekte und Wissenschaft. Der Einfluss temporärer organisationaler Strukturen auf wissenschaftliche Karrieren, Organisationen und Wissensproduktion. In N. Baur, C. Besio, M. Norkus & G. Petschick (Hrsg.), *Wissen – Organisation – Forschungspraxis: der Makro-Meso-Mikro-Link in der Wissenschaft* (S. 341–371). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Blickle, G. (2004). Einflusskompetenz in Organisationen. *Psychologische Rundschau*, 55 (2), 82–93. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.55.2.82>
- Bloch, R., Lathan, M., Mitterle, A., Trümpler, D. & Würmann, C. (2014). *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*. Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Leipzig: AVA, Akademische Verlagsanstalt.
- Blümel, A., Kloke, K., Krücken, G. & Netz, N. (2010). Restrukturierung statt Expansion: Entwicklungen im Bereich des nichtwissenschaftlichen Personals an deutschen Hochschulen. *Die Hochschule*, 2, 155–171.
- Boltanski, L. & Chiapello, È. (2006). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bosse, E., Würmseer, G. & Krüger, U. (2020). Lehrentwicklung als organisationaler Veränderungsprozess. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 135–156.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 19–55). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_2
- Brockerhoff, L. & Keller, A. (Hrsg.) (2019). *Lust oder Frust? Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Brosius, F. (2011). SPSS 19. Heidelberg: mitp.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. California: Sage Publications.
- Clarke, A. E. (1991). Social Worlds / Arena Theory as Organizational Theory. In D. R. Maines (Hrsg.), *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss* (S. 110–158). New York: Aldine de Gruyter.

- Clarke, A. E. (2011a). Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. aktual. und erw. Aufl.) (S. 207–229). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_10
- Clarke, A. E. (2011b) im Gespräch mit Keller, R. Für mich ist die Darstellung der Komplexität der entscheidende Punkt. Zur Begründung der Situationsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. aktual. und erw. Aufl.) (S. 109–134). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_6
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Clarke, A.E, Friese, C. & Washburn, R. (Hrsg.) (2015). *Situational Analysis in Practice. Mapping Research with Grounded Theory*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315420134>
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (2018). *Situational analysis: Grounded theory after the interpretative turn* (2. Aufl.). London: Left Coast Press Inc.
- Clemens, I. (2019). Der relationale Akteur in Bildungsorganisationen. Navigieren in sozialen Netzwerken. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik, Organisation und Pädagogik* (S. 65–73). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1979). *Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns*. Königstein/Ts.: Athenäum-Verl.
- Diesner, J. (2010). Extraktion relationaler Daten aus Texten. In C. Stegbauer & R. Häussling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung, Netzwerkforschung* (S. 507–521). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_44
- Ecarius, J. & Mieth, I. (2011). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 7–18). Opladen: Barbara Budrich.
- Egger, R. (2012). Sozialisationsbedingungen von ForscherInnen in universitären Lehrräumen. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 29–44). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_3
- Enders, J. (2008). Hochschulreform als Organisationsreform. In B. M. Kehm (Hrsg.), *Hochschule im Wandel: Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler* (S. 231–241). Frankfurt a. M.: Campus.
- Esdars, W., Gorges, J., Kloke, K., Krücken, G. & Wildt, E. (2011). Lehre unter den Forschungshut bringen. – Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht von Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler(inne)n. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 192–203). Gütersloh: CHE.
- Euler, D. (2016). Hochschulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.) *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–11). Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_74-1

- Fatke, R. (1997). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 56–70). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Fautz, M., Speck, K. & Brinkmann, K. (2020). Verständnisse und Einschätzungen von Nachhaltigkeit aus Projektperspektive. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 211–232). Münster.
- Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (2000). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Dies. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken – ein Überblick. In Dies. & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371–395). Weinheim u. a.: Juventa.
- Frosch, U., Gerhardt, M. & Dick, M. (2018). Die soziale Netzwerkanalyse als Methode innerhalb einer Fallstudie zur Organisationsentwicklung an Hochschulen. In F. Kiefer & J. Holze (Hrsg.), *Netzwerk als neues Paradigma?* (S. 133–152). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18003-4_8
- Fuhse, J. A. (2016). *Soziale Netzwerke: Konzepte und Forschungsmethoden*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Girgensohn, K. (2017). Von der Innovation zur Institution. Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Hanft, A. & Maschwitz, A. (2016). Reformen in Studium und Lehre durch Projektförderungen? Eine Analyse am Beispiel aktueller Förderprogramme. In J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, 56. – A 2.8 (S. 1–20). Berlin: Raabe.
- Hartmann, M. (2010). Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen. *Leviathan*, 38(3), 369–387. doi: 10.1007/s11578-010-0091-9.
- Hauschildt, J. & Chakrabarti, A. K. (1988). Arbeitsteilung im Innovationsmanagement – Forschungsergebnisse – Kriterien und Modelle. *Zeitschrift Führung und Organisation*, 57 (6), 378–389.
- Herz, A. (2012). Ego-zentrierte Netzwerkanalysen zur Erforschung von Sozialräumen. *Sozialraum.de*, Ausgabe 2/2012. <https://www.sozialraum.de/ego-zentrierte-netzwerkanalysen-zur-erforschung-von-sozialraeumen.php>. Zugegriffen: 30.05.2021.
- Herz, A., Peters, L. & Truschkat, I. (2015). How to do qualitative strukturelle Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal]*, Vol. 16, 27.

- Hüther, O. (2010). Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92538-7>
- Hüther O. & Krücken, G. (2016). Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11563-0>
- Ingenbleek, Y. (2012). Mikropolitische Analyse von zwei Reformprozessen in Bremen als Beitrag zur Diskussion über Wandel in der öffentlichen Verwaltung. Bochum: Ruhr-Universität Bochum.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2017). *Statistische Datenanalyse mit SPSS*. 9. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53477-9>
- Jenert, T. & Gommers, L. (2016). LehreN – Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung 2012–2015. St. Gallen. <https://lehrehochn.de/wp-content/uploads/2017/02/begleitforschung>
- Jenert, T., Reinmann, G. & Schmohl, T. (Hrsg.) (2019). Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2>
- Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J. & Gebhardt, A. (2009). Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive (IWP Arbeitsbericht, 1). St. Gallen: Hochschule St. Gallen.
- Jorzik, B. (2015). Chancen und Grenzen einer wettbewerblichen Projektförderung in der Lehre. In J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, Ausgabe Nr. 52. A 2.6.
- Jorzik, B. (2017). Der Hochschullehre eine Stimme geben. *Ein Diskussionspapier zur Einrichtung einer Deutschen Lehrgemeinschaft*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Jütte, W. (2014). Kartierungen in der Weiterbildung. Methodische Impulse partizipativer und visualisierender Verfahren aus der qualitativen Netzwerkforschung. In M. Ebner von Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge* (S. 114–123). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jütte, W. & Benz-Gydat, M. (2019). Lehrinnovationsprojekte in der Organisation „Hochschule“: Ein netzwerk- und situationsanalytischer Forschungszugriff. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke* (S. 333–344). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20372-6_31
- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2016). Hochschulbezogene Lehr-/Lern-Forschung als Basis für die Lehrprofessionalisierung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 83–99). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_6

- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2017). Das Neue in der Hochschullehre. Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung. Wiesbaden: VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13777-9>
- Kehrbaum, T. (2009). Innovation als sozialer Prozess. Die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91530-2>
- Kelle, U. (2008). Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91174-8>
- Keller, R. (2013a). *Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94080-9_1
- Keller, R. (2013b). Die Konstruktion der Untersuchungssituation im Forschungsprozess. Über Adele Clarkes Verbindung von Grounded Theory und Diskursforschung. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Zeitschrift für Diskursforschung* (2), 182–188. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kleimann, B. & Hückstädt, M. (2018). Auswahlkriterien in Berufungsverfahren: Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung* 2, 20–46.
- Kloke, K. & Krücken, G. (2012). „Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ –Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_18
- Konegen-Grenier, C. (2017). *Handlungsempfehlungen für die Hochschule der Zukunft*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Krajewski, M. (Hrsg.) (2004). *Projektmacher: Zur Produktion von Wissen in der Vorform des Scheiterns*. Berlin: Kadmos.
- Krämer, L., Wiegand, U., Stellbrink, C., Fischer, W. & Griebenow, R. (2007). Curriculum „Praxis der Herzschrittmachertherapie“. *Kardiologie* 1, 177–186. <https://doi.org/10.1007/s12181-007-0027-z>
- Kreis, Y., Nierobisch, K. & Weber, C. (2019). Netzwerke & akademische Karrieren. In S. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20372-6_2
- Krotz, F. (2018). Grounded Theory als integrierte Folge von Einzelfallstudien. Besonderheiten eines Forschungsverfahrens. In C. Pentzold, A. Bischof & N. Heise (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory* (S. 53–72). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15999-3_3
- Krücken, G. (2004). Hochschulen im Wettbewerb. In W. Böttcher & E. Terhardt (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung* (S. 286–301). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80609-3_18

- Krücken, G. & Wild, E. (2005). Adaptive Prozesse in der Hochschulentwicklung: Organisationssoziologische und handlungstheoretische Perspektiven am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. In M. Craanen & L. Huber (Hrsg.), *Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung* (S. 83–95). Bielefeld: UVW.
- Kühl, S. (2011). Organisationen: eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93185-2>
- Kühl, S. (2019). Jenseits von zweckrationalen Steuerungsfantasien im Management. In M. Apelt, I. Bode, R. Hasse, U. Meyer, V. Groddeck, M. Wilkesmann & A. Windeler (Hrsg.), *Handbuch Organisationssoziologie* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer Reference. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15953-5_62-1
- Kühl, S., Langemeyer, I., Reinmann, G. & Schütz, M. (2017). Jenseits eines Potpourris von Plattitüden. Zur Forderung des Wissenschaftsrates nach „Lehrverfassungen“ an den Hochschulen. Working Paper 10/201. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Langemeyer, I. & Reinmann, G. (2018). „Evidenzbasierte“ Hochschullehre? Kritik und Alternativen für eine Hochschulbildungsforschung. *Impact Free Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 20. <https://doi.org/10.25592/impactfree20>
- Lawrence, T. B., Leca, B. & Zilber, T. B. (2013). Institutional Work: Current Research, New Directions and Overlooked Issues. *Organization Studies* 34(8), 1023–1033. <https://doi.org/10.1177/0170840613495305>
- Ludwig, J. (2005). Fallstudien. In C. Iller & C. Schiersmann (Hrsg.), *Forschungsmethoden. Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 28(2), 51–60.
- Ludwig, J. (2014). Kooperation von Forschung und Praxis als Lernherausforderung. In M. Jostmeier, A. Georg & H. Jacobsen (Hrsg.), *Sozialen Wandel gestalten: Zum gesellschaftlichen Innovationspotenzial von Arbeits- und Organisationsforschung*, Dortmund Beiträge zur Sozialforschung (S. 201–212). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19298-7_14
- Magnus, C. D. (2016). *Hochschulprojektmanagement. Individuelle Akteure gestalten Educational Governance und Management*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14357-2>
- Mai, A. (Hrsg.) (2017). *Hochschulwege 2015: Wie verändern Projekte die Hochschulen?* Dokumentation der Tagung in Weimar im März 2015. Hamburg: tredition.
- Mansbrügge, A. (2016). Wie lernen die change maker? Erfahrungen aus Lehren, dem Bündnis für Hochschullehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 337–353). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_21
- Marthar, T. (2008). Making a Mess with Situational Analysis? *Forum Qualitative Social Research* 9(2), Art. 4.
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulung und politische Steuerung* (S. 39–72). Frankfurt/Main; New York.

- McDonald, J. & Cater-Steel, A. (Hrsg.) (2017). *Communities of Practice. Facilitating Social Learning in Higher Education*. Singapore: Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2879-3>
- Merkel, W. & Wagener, H.-J. (2015). Akteure. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (S. 63–74). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05348-2_4
- Metz-Göckel, S., Auferkorte-Michaelis, N. & Zimmermann, K. (2005). Schneeflocken oder eigener Forschungstyp? Innerinstitutionelle Forschung als Profilbildung der Hochschule. In M. Craanen & L. Huber (Hrsg.), *Notwendige Verbindungen: Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung* (S. 121–135). Bielefeld: UVW.
- Minssen, H. & Wilkesmann, U. (2003). Lassen Hochschulen sich steuern? Soziale Welt. *Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, Band 54*, 123–144.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Morse, J. M., Noerager Stern, P., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & Clarke, A. E. (2009). *Developing grounded theory. The second generation*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Muders, S. (2016). Das Konzept der organisationalen Pfadabhängigkeit. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 85–95). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10086-5_9
- Müller, W. (2016). Vom „Durchwurschteln“ zur kontinuierlichen Verbesserung? – Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 189–202). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_12
- Musselin, C. (2007). Are Universities Specific Organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (Hrsg.), *Towards a Multiversity?* (S. 63–84). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839404683-004>
- Neuberger, O. (1995). Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart: Lucius+Lucius.
- Nickel, S. (2012). Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 279–291). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_16
- Oerder, K. (2015). Politische Menschen jenseits der Politik: Auswirkungen und Einflüsse des psychologischen Konstrukts „politische Fertigkeiten“. In U. Bitzegeio, J. Mittag & L. Winterberg (Hrsg.), *Der politische Mensch: Akteure gesellschaftlicher Partizipation im Übergang zum 21. Jahrhundert*. (S. 158–172). Bonn: Dietz.
- Olivares, M. & Schenker-Wicki, A. (2009). Innovation – Accountability – Performance. Bedrohen die Hochschulreformen die Innovationsprozesse an Hochschulen? Die Hochschule. *Zeitschrift für Wissenschaft und Bildung* 1, 14–29.
- Pasternack, P. (2018). Die Ideen der Universität. Die Diskurslandschaft der Hochschulkonzepte. *Das Hochschulwesen (HZW)* 3 + 4, 99–104.

- Pasternack, P., Hechler, D. & Henke, J. (2018). Die Ideen der Universität: Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte. Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: UVW.
- Pasternack, P., Schneider, S., Trautwein, P. & Zierold, S. (2017). *Ausleuchtung einer Black-box. Die organisatorischen Kontexte der Lehrqualität an Hochschulen*. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Patarai, N., Margaryan, A., Falconer, I. & Littlejohn, A. (2014). Discovering academics' key learning connections. An ego-centric network approach to analysing learning about teaching. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 26, No. 1, 56–72. <https://doi.org/10.1108/JWL-03-2013-0012>
- Pellert, A. (1999). *Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Marshfield: Pitman.
- Pflüger, J., Pongratz, H. J. & Trinczek, R. (2017). Fallstudien in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 389–413). Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08493-6_19
- Pilz, S. & Göhlich, M. (2016). Multiperspektivität als Forschungsstrategie der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_26-1
- Poppelreuter, S. (2020). Agile Führung. Ein Konzept auch für Hochschulen? *Forschung & Lehre* (1), 54–55.
- Roxå, T., Mårtensson, K. & Alveteg, M. (2011). Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: a network approach. *Higher Education* 62, 99–111. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9368-9>
- Reinmann, G. (2017). Verstetigung von Lehrinnovationen – ein Essay. *Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 9.
- Reinmann, G. (2018). Strategien für die Hochschullehre – eine kritische Auseinandersetzung. *Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 15.
- Rogge, J.-C. (2017). *Wissenschaft zwischen Lebensform und Karrierejob*. Berlin: Technische Universität Berlin.
- Roth, P. (2019). Wie Gelegenheiten Ratgebernetzwerke strukturieren: Kultursensible Untersuchung im Kontext von Innovationsprojekten in Unternehmen. *Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27093-3>
- Schaper, N., Friebe, J., Wilmsmeier, A. & Hochholdinger, S. (2006). Ein Instrument zur Erfassung unternehmensbezogener Lernkulturen – das Lernkulturinventar (LKI). In R. Rapp, P. Sedlmeier & G. Zunker-Rapp (Hrsg.), *Perspectives on cognition. A Festschrift for Manfred Wettler*, (S. 175–198). Lengerich: Pabst.
- Scharpf, F. W. (2006). Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90029-2_3

- Scheidig, F. & Tresp, P. (2020). Die Bedeutung von Lehrpreisen für Preisträger*innen und ihr Beitrag zur Lehrentwicklung – Befunde der Schweizer Lehrpreisstudie. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 4, 59–81.
- Schimank, U. (2016). Governance der Wissenschaft. In D. Simon, A. Knie, S. Hornbostel & K. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 39–57). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05455-7_4
- Schmidt, B. et al. (i. E.): Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre. Vechta: Universität Vechta.
- Schmid, M. (2012). Zur aktuellen Situation des akademischen Mittelbaus an deutschen Universitäten. Eine Problemskizze. *Erziehungswissenschaft*, 23, 45, 74–83.
- Schmidt, U., Heinzlmann, S., Besch, C., Andersson, M. & Schulze, K. (2020). Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Abschlussbericht über den gesamten Förderzeitraum 2011–2020. Auftraggeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ZQ Uni Mainz & Prognos AG. Verfügbar unter: https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_QPL_2020.pdf (Zugriff am: 30. 06. 2021).
- Schmidt, U., Heinzlmann, S., Besch, C., Andersson, M., Schulze, K. & Wesolows, A. K. (2018). Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Ergebnisbericht über den Evaluationszeitraum 2013–2018. Auftraggeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ZQ Uni Mainz & Prognos AG. Verfügbar unter: https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Ergebnisbericht_Evaluation_QPL_ZQ_Prognos_2018%20-%20barrierefrei.pdf. (Zugriff am: 30. 06. 2021)
- Schneijderberg, C., & Götze, N. (2020). Organisierte, metrifizierte und exzellente Wissenschaftler*innen. Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 über 2007 bis 2018. INCHER Working Paper 13. Kassel INCHER.
- Scholkmann, A. (2008). Dekaninnen und Dekane als „universitäre Führungskräfte“: Herausforderungen im Arbeitsalltag – Ansatzpunkte für die Personalentwicklung. In Dies., B. Roters, J. Ricken & M. Höcker (Hrsg.), *Hochschulforschung und Hochschulmanagement im Dialog. Zur Praxisrelevanz empirischer Forschung über die Hochschule* (S. 71–82). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kopp, A. & Krohn, M. (2011). Nach Bologna: Warum das Neue (manchmal) nicht in die Hochschule kommt. Das Beispiel Praxisphasen im Studium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. Jg. 6, Nr. 3, 74–88. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-03/07>
- Schüßler, I. & Thurnes, C. M. (2005). Neue Lerndienstleistungen aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung. Erfahrung und Thesen. In ABWF (Hrsg.), *Neue Lerndienstleistungen. Vision und Wirklichkeiten* (S. 136–167). Berlin: ABWF.
- Schütz, M. (2019). Keine Organisation wie jede andere. Kann die Organisation von Hochschulen kategorisiert werden? *Forschung & Lehre*, H. 12, 1090–1092.

- Simper, N., Maynard, N. & Mårtensson, K. (2021). Informal academic networks and the value of significant social interactions in supporting quality assessment practices. *Higher Education Research and Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1896481>
- Stegbauer, C. (2016). Grundlagen der Netzwerkforschung: Situation, Mikronetzwerke und Kultur. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12650-6>
- Stichweh, R. (2005). Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. In U. Sieg & D. Korsch (Hrsg.), *Die Idee der Universität heute* (S. 123–134). München: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110958966.123>
- Strauss, A. (1978). A Social Worlds Perspective. *Studies in Symbolic Interaction*. 1, 119–128.
- Strübing, J. (2008). Grounded Theory: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91968-3>
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Symanski, U. (2012). Uni, wie tickst Du? Eine exemplarische Erhebung von organisationskulturellen Merkmalen an Universitäten im Zeitalter der Hochschulreform. Dissertation. Aachen: Technische Hochschule Aachen.
- Tafertshofer, L., Werner, E. & Schmidt-Hertha, B. (2018). Grundlagen der Reputation von Studienstandorten: Bewertungsmaßstäbe für die Qualität von Hochschulstandorten und Studiengängen aus der Sicht von sozialwissenschaftlichen Professorinnen und Professoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, H. 2, 68–88.
- Tanggaard, L. & Wegener, C. (2016). Why novelty is overrated. *Journal of Education and Work*, 29(6), 728–745. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1040379>
- Torka, M. (2009). *Die Projektformigkeit der Forschung*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845220864>
- Vöttner, A. & Woisch, A. (2012). Studienqualitätsmonitor 2010. Studienqualität und Studienbedingungen. Forum Hochschule 04/2012. Hannover: HIS.
- Wehrlin, U. (2011). Die Hochschule als Innovationskultur. Herausforderung Innovationsmanagement – Innovationsfreundliche Organisationskultur als Aufgabe des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, Band 21, 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Wihler, A. & Blickle, G. (2017). Wie politische Fertigkeiten den Laufbahnerfolg steigern. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 1–16). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-45855-6_19-1
- Wildt, J., Breckwoldt, J., Schaper, N. & Hochmuth, R. (2013). Kapitel 10. Forschung in der Hochschulbildung. In B. Jorzik (Hrsg.), *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur* (S. 103–109). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Wilkesmann, U. (2001). *Organisationales Lernen. Grundbegriffe des Hochschulmanagements* (S. 331–336). Neuwied u. Kriftel: Luchterhand.

- Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (Hrsg.) (2012). *Hochschule als Organisation. Organisationssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9>
- Wissenschaftsrat (WR) (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. Bonn: Wissenschaftsrat.
- Witte, E. (1999). Das Promotoren-Modell. In J. Hauschildt & H.-G. Gemünden (Hrsg.), *Promotoren. Champignons der Innovation* (S. 9–43). Wiesbaden: Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99247-5_2
- Yin, R. (2003). Case Study Research. Design and Methods. *Applied Social Research Methods Series*, Band 5. California: Sage Publications.

6 Abbildungen und Tabellen

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1	Forschungszugriffe und Aufbau der Studie	23
Abb. 2.1	Forschungsdesign der Fallstudien	31
Abb. 2.2	Räumliche Anordnung der Akteurs-Landkarten	144
Abb. 2.3	Akteurs-Map im Fall A zur Dimension „Austausch“	145
Abb. 2.4	Akteurs-Map im Fall A zur Dimension „Anerkennung“	146
Abb. 2.5	Akteurs-Map im Fall A zur Dimension „Unterstützung“	146
Abb. 2.6	Akteurs-Map im Fall A zur Dimension „Macht“	147
Abb. 2.7	Akteurs-Map im Fall B zur Dimension „Austausch“	148
Abb. 2.8	Akteurs-Map im Fall B zur Dimension „Anerkennung“	149
Abb. 2.9	Akteurs-Map im Fall B zur Dimension „Unterstützung“	149
Abb. 2.10	Akteurs-Map im Fall B zur Dimension „Macht“	150
Abb. 2.11	Akteurs-Map im Fall C1 zur Dimension „Austausch“	151
Abb. 2.12	Akteurs-Map im Fall C1 zur Dimension „Anerkennung“	152
Abb. 2.13	Akteurs-Map im Fall C1 zur Dimension „Unterstützung“	152
Abb. 2.14	Akteurs-Map im Fall C2 zur Dimension „Austausch“	153
Abb. 2.15	Akteurs-Map im Fall C2 zur Dimension „Anerkennung“	154
Abb. 2.16	Akteurs-Map im Fall C2 zur Dimension „Unterstützung“	155
Abb. 2.17	Akteurs-Map im Fall C2 zur Dimension „Macht“	155
Abb. 2.18	Situations-Map zum Lehrprojekt im Fall A	158
Abb. 2.19	Situations-Map zum Lehrprojekt im Fall B	159
Abb. 2.20	Situations-Map zum Lehrprojekt im Fall C1	160

Abb. 2.21	Situations-Map zum Lehrprojekt in Fall C2	161
Abb. 2.22	Soziale Welten im Fall A	163
Abb. 2.23	Soziale Welten im Fall B	165
Abb. 2.24	Soziale Welten im Fall C (C1 und C2)	166
Abb. 2.25	Positions-Map zum Stellenwert von Forschung und Lehre	169
Abb. 3.1	Analyseschema zur Befragung der Fellows	174
Abb. 3.2	Anteile der Kohorten in der Stichprobe	175
Abb. 3.3	Geschlechterverhältnis der Stichprobe	176
Abb. 3.4	Statusgruppenverteilung	176
Abb. 3.5	Höchster akademischer Abschluss	177
Abb. 3.6	Beschäftigungsverhältnis	177
Abb. 3.7	Fachdisziplin der Fellows	178
Abb. 3.8	Identifikation mit der Hochschule	179
Abb. 3.9	Größe der Hochschule	180
Abb. 3.10	Profil der Hochschule	180
Abb. 3.11	Mittelwertvergleich Verstetigung	182
Abb. 3.12	Mittelwertvergleich der Items im Konstrukt „Macht/Standing“	184
Abb. 3.13	Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Verstetigung und den Items Macht/Standing (N = 44)	186
Abb. 3.14	Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Macht/Standing und den Verstetigungs-Items	187
Abb. 3.15	Mittelwertvergleich der Items im Konstrukt „Soziale Vernetzung“	188
Abb. 3.16	Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Verstetigung und den Items Soziale Vernetzung	190
Abb. 3.17	Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Soziale Vernetzung und den Verstetigungs-Items	191
Abb. 3.18	Mittelwertvergleich der Items im Konstrukt „Engagement in der Lehre“	192

Abb. 3.19	Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Verstetigung und den Lehrengagement-Items	194
Abb. 3.20	Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Engagement in der Lehre und den Verstetigungs-Items	195
Abb. 3.21	Mittelwertvergleich der Items im Konstrukt „Organisationale Unterstützungsstrukturen“	196
Abb. 3.22	Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Verstetigung und den Items Organisationale Unterstützungsstrukturen	198
Abb. 3.23	Korrelation (Pearson) zwischen dem Index Verstetigung und den Indizes der unabhängigen Variablen	199
Abb. 3.24	Verstetigungsrelevante Items der unabhängigen Variablen im Überblick	200

Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1	Auswahlkriterien für die drei Fallstudien	34
Tab. 3.1	Reliabilitätstest zu den Verstetigungs-Items	181
Tab. 3.2	Index Verstetigung	183
Tab. 3.3	Index Macht/Standing	185
Tab. 3.4	Korrelation (Pearson) Index Macht/Standing und Index Verstetigung	185
Tab. 3.5	Index Soziale Vernetzung	189
Tab. 3.6	Korrelation (Pearson) Index Soziale Vernetzung und Index Verstetigung	189
Tab. 3.7	Index Engagement in der Lehre	193
Tab. 3.8	Korrelation (Pearson) Index Engagement in der Lehre und Index Verstetigung ..	193
Tab. 3.9	Index Organisationale Unterstützungsstrukturen	197
Tab. 3.10	Korrelation (Pearson) Index Organisationale Unterstützungsstrukturen und Index Verstetigung	197
Tab. 3.11	Bedeutsame Facetten von Verstetigung	201

7 Anhang

7.1 Interviewleitfäden

A Interviewleitfaden Fellows

1 Einstieg

In unserer Begleitforschung gehen wir der Frage nach, wie Lehrinnovationen in Hochschulen initiiert werden. Dabei interessiert uns besonders, welche Akteur*innen daran beteiligt sind.

- Erzählen Sie mir bitte zu Beginn etwas zu Ihrem beruflichen Werdegang. Wie lange sind Sie schon hier an der [Hochschule X] und in welcher Funktion?
- Welchen Stellenwert hat das Thema „Lehre“ für Sie persönlich? Hat sich das im Laufe der Zeit verändert?

2 Projektprozesse

Sie haben hier an der Hochschule ein innovatives Lehrprojekt initiiert.

Entstehung des Lehrprojektes:

- Erzählen Sie mir bitte, wie Sie auf die Idee Ihres Lehrprojektes gekommen sind.
- Mit wem haben Sie Ihre Idee der Lehrinnovation entwickelt oder besprochen?

Vorbereitung des Lehrprojektes:

- Wie kann man sich die Planungen zu Ihrem Projekt vorstellen?
- Welche Entscheidungen mussten Sie dazu treffen?
- Wer war Ihnen bei den Planungen behilflich?
 - Welche Unterstützung erhalten/erhielten Sie vonseiten Ihrer Universität/Hochschule?

Anerkennung/Bewilligung des Projektes:

- Als Sie von der Stiftung erfahren haben, dass Sie am Fellowship teilnehmen, wie war die Resonanz dazu?
- Wie sah die Anerkennung aus?
 - Von Personen
 - Sichtbarmachung durch PR/Internet

Durchführung des Lehrprojektes:

- Wie verlief (bis jetzt) die Durchführung Ihres Projektes?
- Wer hilft/half Ihnen bei der Durchführung des Lehrprojektes?
- Uns interessiert auch, ob Sie Hilfe von Serviceeinrichtungen und Dienstleistungen erhalten haben. Wie war das bei Ihnen?

Verstetigung des Lehrprojektes:

- Wie bewerten Sie den Erfolg Ihres Lehrprojektes in Ihrer Hochschule?
- Was muss passieren, damit das Projekt erfolgreich implementiert wird?
- Welche Personen sind wichtig, wenn es um die Verstetigung Ihres Projektes geht?

3 Hochschule als Organisation

Ihr Lehrprojekt ist strukturell in einer Organisation, der Hochschule X, eingebettet.

- Erzählen Sie mir bitte etwas zu Ihrer Hochschule. Wie sehen Sie die Hochschule?
 - die ganze Organisation
 - die Fakultät/den Fachbereich
- Welche Veränderungen nehmen Sie innerhalb Ihrer Hochschule wahr?
 - Steuerung
 - Zielvereinbarungen
 - Exzellenz
- Wo spüren Sie Veränderungen?
 - Rektorat/Präsidium
 - Verwaltung
 - Dienstleister
 - Fakultät
- Welchen Einfluss haben diese einzelnen Ebenen für Ihr Lehrprojekt?
- Wie schätzen Sie die Innovationsbereitschaft Ihrer Hochschule ein?
- An welchen Stellen in Ihrer Hochschule zeigen sich neben Ihrem Lehrprojekt weitere Innovationen?
 - Neue Beratungs- und/oder Prüfungsformen
 - Weiterbildung für Lehrende
- Welche Impulse hat Ihr Lehrprojekt in Ihre Hochschule gebracht?
- Welche Reichweite hat Ihr Projekt? Wer oder was ist davon betroffen?
 - Studierende bzw. Lehrende oder Veränderungen im Curriculum

4 Mikropolitischen Handeln innerhalb der Organisation

Um eigene Interessen, wie innovative Lehre, zu verwirklichen, braucht man Durchsetzungsfähigkeit.

- Inwiefern mussten Sie Ihr Projekt gegenüber anderen durchsetzen?
 - Mussten Sie andere überzeugen?
 - Haben Sie Verhandlungen führen müssen?

- Wer leistete Widerstand? Wie äußerte sich der Widerstand?
- Gab es Konflikte in einer Phase des Projektes und wie sind Sie damit umgegangen?
- Wie viel Spielraum haben Sie für Ihr Projekt?
- Welchen Einfluss hat Ihr Status als Professor*in/Mittelbauer*in für das Projekt?
- Wer ist bedeutsam in Ihrer Hochschule für Innovationen?
- Wo verlaufen Konkurrenzlinien?

5 Beziehungsnetzwerke innerhalb der Organisation

Für die Umsetzung und Durchführung von Innovationen ist es hilfreich, wenn man Unterstützung von anderen Personen erhält.

- Mit wem tauschen Sie sich wie oft über Ihr Lehrprojekt aus?
- Welche Bedeutung haben diese Beziehungen für Sie?
- Wo erfolgt ein Wissensaustausch über Lehre? Wo sind die Orte dafür?
 - In der Fakultät/Fachbereich
 - in intermediären Einrichtungen
 - Gremien (Senat, Fakultätsräte)
 - Wie wichtig ist dabei der eigene Fachbereich?

6 Beziehungsnetzwerke außerhalb der Organisation

Uns interessieren auch Beziehungen außerhalb Ihrer Hochschule.

- Welche Rollen spielt die Fachgesellschaft für Sie?
- Welchen Stellenwert hat die Mitgliedschaft im Fellowship-Programm für Sie?

Bei Tandems:

- Wie sind Sie zu Ihrer/Ihrem Tandempartner*in gekommen?
- Wie wichtig ist Ihnen der Austausch mit Ihrer/ Ihrem Tandempartner*in?
- Wenn Sie die Hochschule Ihrer Tandempartnerin/Ihres Tandempartners mit Ihrer eigenen Hochschule vergleichen. Was läuft da anders in Bezug auf Lehre/ das Lehrprojekt als bei Ihnen?

Unterstützung kann auch in Form von Kooperationen erfolgen.

- Welchen Stellenwert haben Kooperationen innerhalb des Projektes für Sie?
- Welche Rolle spielt Vertrauen dabei?

7 Abschluss

- Was glauben Sie, wie wird es mit Ihrem Lehrprojekt weitergehen?
- Was wünschen Sie sich für Ihr Lehrprojekt?
- Wen sollten wir Ihrer Meinung zum Thema Innovationen in Ihrer Organisation befragen? Wer ist Förderer und wer Verhinderer? (Hinweis zur Anonymität)
- Was fänden Sie wichtig, was die Begleitforschung herausfinden sollte?
- Gibt es noch etwas, was wir nicht angesprochen haben, was Ihnen an dieser Stelle aber wichtig ist?

B Interviewleitfaden Organisationsakteur*innen

1 Einstieg

In unserer Begleitforschung zu den Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre gehen wir der Frage nach, wie innovative Lehre in die Hochschule kommt und welche Akteur*innen daran beteiligt sind. Frau/Herr X ist/war Teilnehmer*in des von der Baden-Württemberg-Stiftung und dem Stifterverband der Deutschen Wissenschaft ausgeschriebenem Fellowship-Programms. Sie/er hat ein innovatives Lehrprojekt in Ihrer Hochschule angestoßen.

- Bevor wir thematisch einsteigen, würde ich Sie bitten, zunächst zu erzählen, wie lange Sie schon hier an der [Hochschule X] sind und in welcher Funktion?
- Welchen Stellenwert nimmt für Sie persönlich Lehre ein?

2 Projektprozesse

Übergang: Frau/Herr X hat hier an der Hochschule ein innovatives Lehrprojekt initiiert.

Entstehung des Lehrprojektes:

- Wie haben Sie von dem Lehrprojekt von Herrn/Frau X erfahren?
- Wie haben Sie reagiert, als Sie von dem Lehrprojekt gehört haben?
- Inwiefern waren Sie an der Entstehung des Lehrprojektes beteiligt?

Vorbereitung und Durchführung des Lehrprojektes:

- In welcher Art und Weise haben Sie sich an der Vorbereitung und/oder Durchführung des Lehrprojektes beteiligt?
 - Wie haben Sie Frau/Herrn X dabei unterstützt?

Verstetigung des Lehrprojektes:

- Wie bewerten Sie den Erfolg des Lehrprojektes von Frau/Herrn X?
 - Auf welche Faktoren führen Sie Aspekte des Gelingens und/oder Scheiterns der Innovation zurück? (Bedingungskonstellationen)
- Welche Personen oder Bedingungen sind Ihrer Meinung nach entscheidend, wenn es um die dauerhafte Verstetigung des Projektes geht?

3 Projektierung

Übergang: Frau/Herr X hat ein Lehrprojekt angestoßen.

- Was unterscheidet das Projekt von Frau/Herrn X von anderen Projekten in Ihrer Hochschule?
- Was machen Projekte mit den Organisationen?
- Welchen Stellenwert nehmen Projekte ein?
- Was ist das Spezifische an Projekten in Hochschulen?
- Wie gelingt Projektarbeit in Ihrer Hochschule?

4 Hochschule als Organisation

Übergang: Das Lehrprojekt ist strukturell in einer Organisation, der Hochschule X, eingebettet.

- Erzählen Sie mir bitte etwas zu Ihrer Hochschule. Wie sehen Sie Ihre Hochschule?
- Welchen Stellenwert nimmt Ihrer Meinung nach Lehre in Ihrer Hochschule ein?
- Welche Reichweite hat das Projekt von Frau/Herrn X? Was glauben Sie, wer ist davon betroffen?
 - Nur Studierende bzw. Lehrende oder Veränderungen im Curriculum
- Wo spüren Sie Veränderungen innerhalb Ihrer Hochschule in den letzten Jahren? (organisationaler Wandel)
 - auf der Ebene des Rektorats
 - auf der Ebene des Dekanats
 - auf der Ebene der Fakultät
 - auf der Ebene der Verwaltung
- Welchen Einfluss haben diese einzelnen Ebenen für (innovative) Lehre? (Akteure/Bedingungskonstellationen)
- Inwiefern hat das Lehrprojekt von Frau/Herrn X neue Impulse in Ihre Hochschule gebracht? (Innovationsklima/organisationaler Wandel)
- Wie würden Sie die Innovationsbereitschaft Ihrer Hochschule einschätzen? (Innovationsklima)
- An welchen Stellen in Ihrer Hochschule zeigen sich neben innovativer Lehre weitere hochschuldidaktische Neuerungen? (Organisationaler Wandel/Innovationsklima)
 - Neue Beratungs- und/oder Prüfungsformen
 - Weiterbildung für Lehrende

5 Abschluss

- Was glauben Sie, wie wird es mit dem Lehrprojekt von Frau/Herrn X weitergehen? (Prognose)
- Gibt es noch etwas, was wir nicht angesprochen haben, was Ihnen an dieser Stelle aber wichtig ist?

7.2 Namens- und Beziehungsgenerator

Bitte tragen Sie alle Namen ein, die wichtig für Ihr Lehrprojekt sind oder waren.

Und bewerten Sie die Beziehungen im Hinblick auf die Kategorien „Austausch, Anerkennung, Unterstützung und Macht“ von stark bis nicht vorhanden.

Namen („Kürzel“)	Austausch	Anerkennung	Unterstützung	Macht
stark = ++; schwach = +; nicht vorhanden = 0				

7.3 Fellow-Befragung: Fragebogen

Verstetigung des Lehrprojektes

In welchem Ausmaß stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Mein Lehrprojekt wurde/wird voraussichtlich wieder angeboten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Lehrprojekt wurde/wird voraussichtlich in die Regellehre aufgenommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mein Lehrprojekt in mein persönliches Lehrportfolio aufgenommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Idee des Lehrprojekts wurde/wird von anderen Lehrenden aufgegriffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch das Lehrprojekt habe ich mich intensiv mit dem Bereich Lehre beschäftigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Lehrprojekt hat den Diskurs zu Lehre in meiner Hochschule angeregt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist mir wichtig, über mein Lehrprojekt auf Tagungen zu berichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist mir wichtig, über mein Lehrprojekt zu publizieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rahmenbedingungen des Lehrprojektes

In welchem Ausmaß stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich habe in der Fakultät/im Fachbereich ein gutes Standing.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin sehr aktiv in der Gremienarbeit meiner Hochschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ideen und Projekte kann ich gut in meiner Hochschule durchsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann über meine Lehrveranstaltungen eigenständig entscheiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Standing in meiner Hochschule ist wichtig, um Lehrinnovationen durchsetzen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In welchem Ausmaß stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich tausche mich mit anderen in meiner Fakultät/in meinem Fachbereich über Lehre aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich tausche mich mit anderen in meiner Hochschule außerhalb meiner Fakultät/meines Fachbereiches über Lehre aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich tausche mich mit fachlichen Kolleg*innen aus anderen Hochschulen über Lehre aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich tausche mich mit anderen Fellows über Lehre aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Austausch mit anderen über Lehre ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In welchem Ausmaß stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Lehre ist mir eine Herzensangelegenheit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich investiere gerne Zeit in die Lehre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für mich ist Lehre wichtiger als Forschung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich versuche den Diskurs über Lehre in meiner Hochschule anzustoßen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich versuche andere Lehrende in meiner Hochschule für innovative Lehre zu begeistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist mir wichtig, dass Lehre an Hochschulen professionalisiert wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In welchem Ausmaß stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Lehre hat an meiner Hochschule einen hohen Stellenwert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spezifische Einrichtungen/Supportstrukturen an meiner Hochschule tragen zur Verbesserung von Lehre bei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Hochschulleitung hat mich in meinem Lehrprojekt unterstützt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Hochschule ist es leicht, Innovationen in der Lehre umzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Umsetzung meines Lehrprojekts wird von der Fakultät/vom Fachbereich unterstützt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Bereitschaft für Veränderungen schätze ich in meiner Hochschule hoch ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Angaben zur Person

Bitte tragen Sie Ihre Angaben in die freien Felder ein bzw. kreuzen das Entsprechende an.

Welches Geschlecht haben Sie?

<input type="radio"/>	männlich
<input type="radio"/>	weiblich
<input type="radio"/>	anderes

Wie alt sind Sie?

Welcher Statusgruppe gehören Sie an?

<input type="radio"/>	Professor*in
<input type="radio"/>	Junior-Professor*in
<input type="radio"/>	Wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in

Sofern Sie eine Leitungsrolle (Bsp. Dekan*in, Leitung einer wissenschaftlichen Einrichtung) in Ihrer Hochschule haben, geben Sie diese bitte an.

Was ist Ihr höchster akademischer Abschluss?

<input type="radio"/>	Bachelor
<input type="radio"/>	Diplom/Master
<input type="radio"/>	Promotion
<input type="radio"/>	Habilitation

In welchem Beschäftigungsverhältnis stehen Sie?

<input type="radio"/>	unbefristet
<input type="radio"/>	befristet

Seit wann gehören Sie als Mitarbeiter*in Ihrer Hochschule an?

--

Sind Sie für Ihre Lehre, auch außerhalb des Fellowships, ausgezeichnet worden (Lehrpreis)?

<input type="radio"/>	ja
<input type="radio"/>	nein

Sind Sie Mitglied einer Fachgesellschaft/Arbeitsgemeinschaft, die sich mit Qualität von Lehre beschäftigt?

<input type="radio"/>	ja
<input type="radio"/>	nein

Welcher Fachdisziplin würden Sie sich zuordnen?

<input type="radio"/>	Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst, Kunstwissenschaft und Sport (z. B. Theologie, Philosophie; Psychologie; Erziehungswissenschaft; Sonderpädagogik; Musik; Bibliothekswissenschaft; Literaturwissenschaft)
<input type="radio"/>	Rechtswissenschaften (z. B. Rechtswissenschaft; Wirtschaftsrecht)
<input type="radio"/>	Sozialwissenschaften (z. B. Regionalwissenschaften; Politikwissenschaften; Sozialwesen; Verwaltungswissenschaften)
<input type="radio"/>	Wirtschaftswissenschaften (z. B. Wirtschaftswissenschaften; Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt)
<input type="radio"/>	Mathematik; Naturwissenschaften (z. B. Informatik; Physik; Astronomie; Chemie; Pharmazie; Biologie; Geowissenschaften; Geografie)

<input type="radio"/>	Medizin/Gesundheitswissenschaften (z. B. Humanmedizin; Zahnmedizin; Veterinärmedizin; Gesundheitsmanagement)
<input type="radio"/>	Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (z. B. Landespflege, Umweltgestaltung; Lebensmittel und Getränketechnologie; Forstwissenschaft; Holzwirtschaft; Haushaltswissenschaften)
<input type="radio"/>	Ingenieurwissenschaften (z. B. Bergbau, Hüttenwesen; Maschinenbau/Verfahrenstechnik; Elektrotechnik; Verkehrstechnik, Nautik; Architektur, Innenarchitektur, Raumplanung; Bauingenieurwesen; Vermessungswesen; Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt)
<input type="radio"/>	Lehramt
<input type="radio"/>	Sonstiges

Angaben zu Ihrer Hochschule

Welchem Hochschultyp ordnen Sie Ihre Hochschule zu?

<input type="radio"/>	Fachhochschule
<input type="radio"/>	Universität
<input type="radio"/>	Pädagogische Hochschule

Wie groß ist Ihre Hochschule? (bemessen an den Studierendenzahlen):

<input type="radio"/>	Unter 1.000
<input type="radio"/>	1.001–5.000
<input type="radio"/>	5.001–10.000
<input type="radio"/>	10.001–15.000
<input type="radio"/>	15.001–20.000
<input type="radio"/>	20.001–30.000
<input type="radio"/>	30.001–35.000
<input type="radio"/>	35.001–40.000
<input type="radio"/>	Über 40.000

In welcher Trägerschaft ist Ihre Hochschule?

<input type="radio"/>	staatlich
<input type="radio"/>	privat

Welche Merkmale treffen am ehesten auf Ihre Hochschule zu? (Mehrfachnennungen möglich)

<input type="radio"/>	klassisch-traditionsorientiert
<input type="radio"/>	jung-reformorientiert
<input type="radio"/>	anwendungsorientiert
<input type="radio"/>	forschungsorientiert

Wie stark identifizieren Sie sich mit Ihrer Hochschule?

1 sehr schwach	2	3	4	5	6	7	8	9	10 sehr stark
<input type="radio"/>									

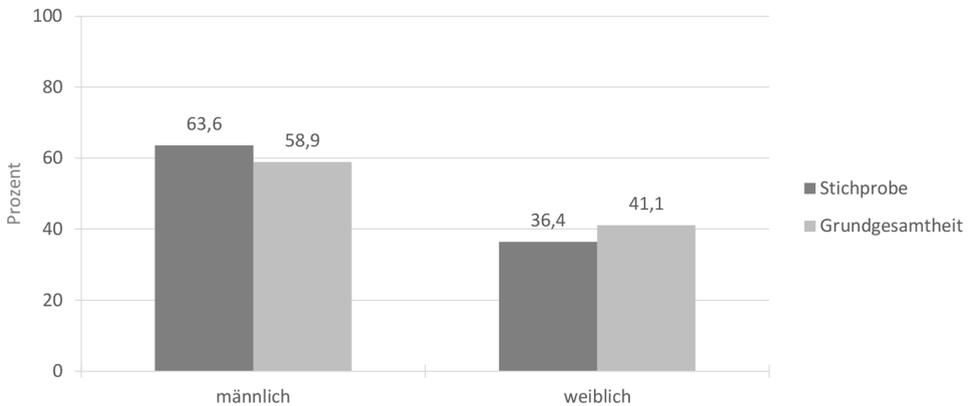
Wann haben Sie am Fellowship-Programm teilgenommen?

<input type="radio"/>	2011 (1. Kohorte)
<input type="radio"/>	2012 (2. Kohorte)
<input type="radio"/>	2013 (3. Kohorte)
<input type="radio"/>	2014 (4. Kohorte)
<input type="radio"/>	2015 (5. Kohorte)
<input type="radio"/>	2016 (6. Kohorte)
<input type="radio"/>	2017 (7. Kohorte)

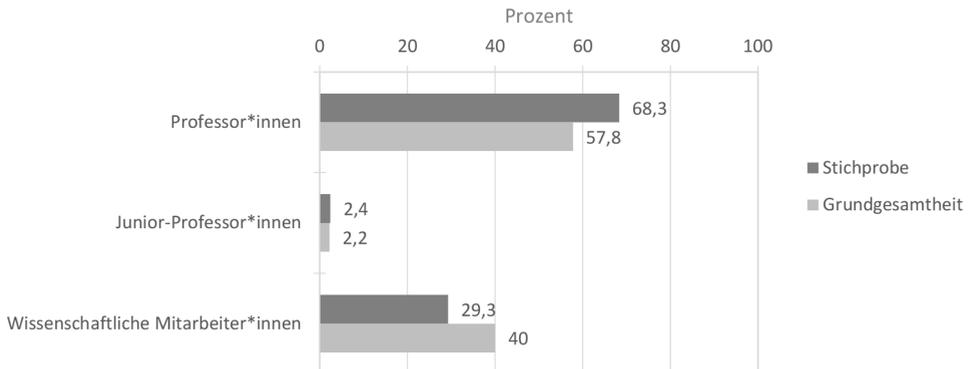
Kommentar:

7.4 Fellow-Befragung: Repräsentativität der Stichprobe

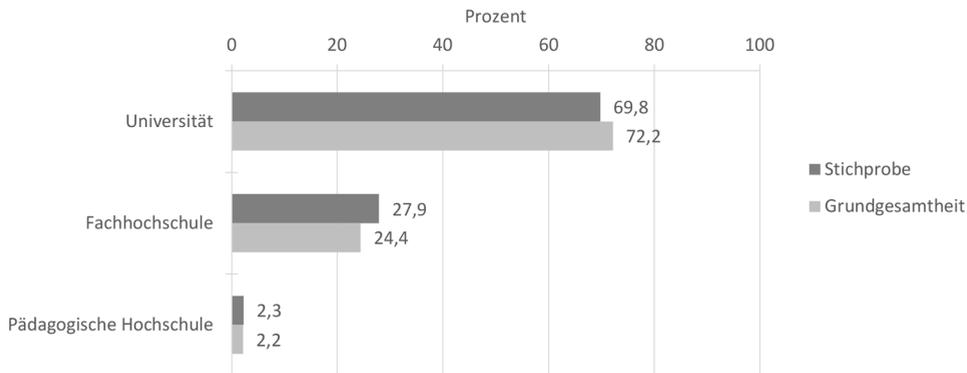
Geschlechterverhältnis in Stichprobe und Grundgesamtheit



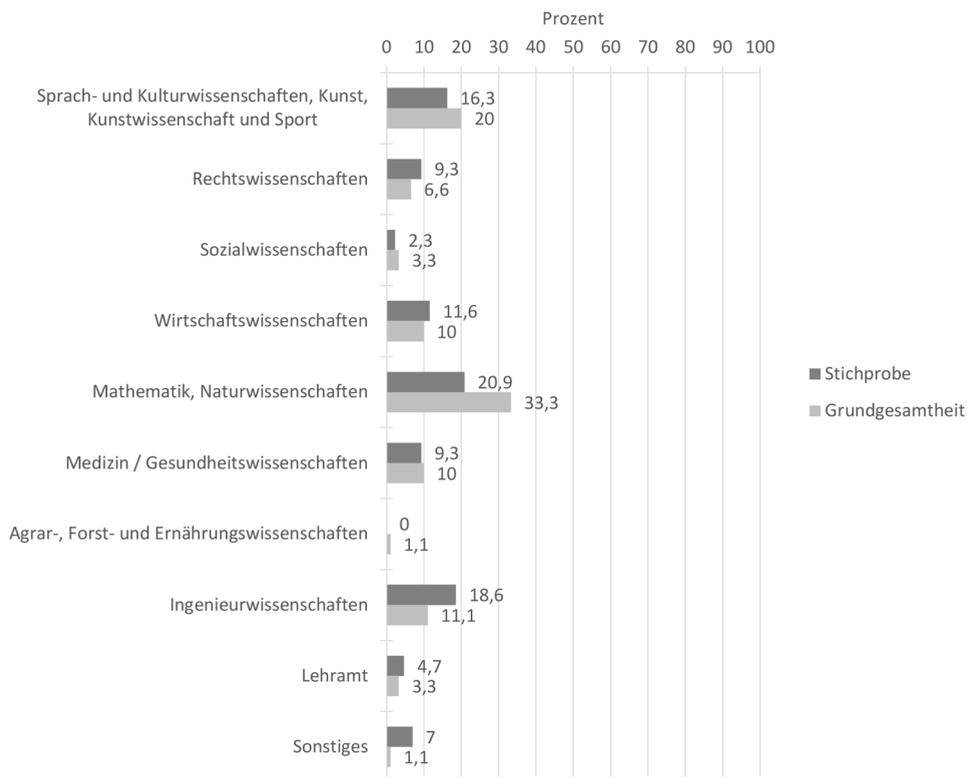
Statusgruppen in Stichprobe und Grundgesamtheit



Hochschultypen in Stichprobe und Grundgesamtheit



Fachdisziplinen in Stichprobe und Grundgesamtheit



Autorinnen und Autoren



Dr. Melanie Benz-Gydat ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die Professions- und Professionalitätsforschung in der Disziplin der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Fragen zum Lernen Erwachsener, Forschung im Rahmen von Alphabetisierung/Grundbildung sowie Literacy/Numeracy.

Kontakt: benz-gydat@hsu-hh.de



Prof. Dr. Wolfgang Jütte ist seit 2009 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Bielefeld. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Wissenschaftliche Weiterbildung, Kooperations- und Netzwerkforschung und pädagogische Innovationsforschung. Er ist geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB).

Kontakt: wolfgang.juette@uni-bielefeld.de



Dr. Claudia Lobe ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Sie beschäftigt sich in Forschung und Lehre mit dem Gegenstandsbe- reich der Erwachsenen- und Weiterbildung. Schwerpunkte ihrer Arbeit liegen in biografieorientierten Zugängen zum Lernen Erwachsener, Fragen der Professionalisierung pädagogischen Handelns und im institutionellen Feld der Hochschulweiterbildung.

Kontakt: claudia.lobe@uni-bielefeld.de

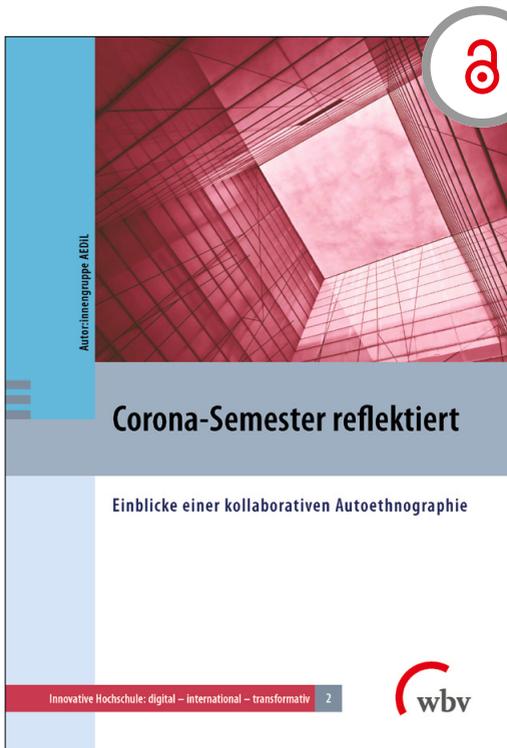


Prof. Dr. Markus Walber ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld. Sein Forschungsprofil umfasst Themenfelder des Lehrens und Lernens im Erwachsenenalter sowie der Professionalisierung von Handlungsfeldern insbesondere der Personal- und Organisationsentwicklung. Er ist wissenschaftlicher Leiter des weiterbildenden Studiums Professional Business Coaching und Beauftragter des Rektorats für wissenschaftliche Weiterbildung.

Kontakt: markus.walber@uni-bielefeld.de

Krise und Chance digitaler Lehre

wbv.de/ihs



Autor:innengruppe AEDiL

Corona-Semester reflektiert

Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie

Innovative Hochschule: digital – international – transformativ, 2

2021, 284 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6242-6

E-Book im Open Access

Hochschullehre im Corona-Semester 2020:

15 Autor:innen aus diversen Hochschulkontexten und Fächern veröffentlichen in diesem Buch ihre kollaborativ entstandenen autoethnographischen Stories zu Lehr-, Lern- und Arbeitspraktiken sowie Strukturen. Auf Basis autoethnographischer Dokumentation, Reflexion und Analyse entstand so ein unverstellter Blick auf das Corona-Semester, der zur Diskussion über Herausforderungen und Möglichkeiten digitaler Lehre auffordert.

Grundlage des Buchs ist das Projekt „Autoethnographische Forschung zu digitaler Lehre (AEDiL)“ in dem Hochschulakteur:innen in unterschiedlichen Hochschulkontexten und Fachrichtungen den Umgang mit digitaler Lehre an Hochschulen kollaborativ reflektiert und analysiert haben. Der Band bietet Inspiration für Lehrende und Hochschuldidaktiker:innen, die sich mit Online-Lehre beschäftigen, für Hochschulleitungen, die verstehen wollen, wie Hochschulpersonal mit digitaler Lehre umgeht, um geeignete Rahmenbedingungen zu gestalten und Forschenden wird ein Einblick in die Autoethnographie ermöglicht.

Was macht das Neue mit der Hochschule und die Hochschule mit dem Neuen? Diese Frage bildet den Ausgangspunkt dieser Studie, in der Verstetigungsszenarien innovativer Lehrprojekte in der sozialen Welt der Hochschule untersucht werden.

Durch Fallstudien, situations- und netzwerkanalytische Forschungszugriffe und Befragungen von Innovationspromotor*innen werden vertiefende Einblicke gewonnen. Diese werden in Form von 30 pointierten Thesen für die fachöffentliche Diskussion anschlussfähig gemacht.



ISBN: 978-3-7639-6764-3