

**Hochschulwege 2015**



# **Hochschulwege 2015**

**Wie verändern Projekte die Hochschulen?**

Herausgegeben von  
Andreas Mai

**Dokumentation der Tagung  
in Weimar im März 2015**



tredition®

Hamburg  
2017

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



© 2017

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.

Verlag: tredition GmbH, Hamburg

ISBN Taschenbuch: 978-3-7439-1763-7

ISBN Hardcover: 978-3-7439-1764-4

Herausgegeben von:

Dr. Andreas Mai

Bauhaus-Universität Weimar

Amalienstraße 13

99423 Weimar

Satz und Umschlaggestaltung:

Ramona Seidl, Weimar

Druck:

tredition GmbH, Hamburg

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werks darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlags in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet  
werden.

## Impressum

## Einleitung

- └ **Mai, Metag, Kettritz** 9  
Zwischen Expertensystem und Laienspiel – Veränderungsprojekte an deutschen Hochschulen

## W

### Weitblick

- └ **Boentert** 27  
Hochschulweite Veränderungsprojekte professionell managen
- └ **Hanft, Maschwitz** 46  
Wie verändern Projekte die Hochschule?  
Die Perspektive der externen Projektbegleitung
- └ **Schmidt** 59  
Wie verändern Projekte die Hochschule?

## Ü

### Überblick

- └ **Böckelmann** 79  
Kriterien für die Qualitätseinschätzung von Hochschulentwicklungsprojekten
- └ **Barnat, Knutzen** 91  
Organisationales Lernen in der Lehre
- └ **Bremer, Ebert-Steinhübel, Schlass** 108  
Die Verankerung von digitalen Bildungsformaten in deutschen Hochschulen – ein Großprojekt wie jedes andere?

- L Mai, Emes** 126  
 Entwicklung durch Projekte? – Überlegungen zum Einfluss temporärer Impulse auf die Bauhaus-Universität Weimar
- L Getto, Kerres** 147  
 Vom E-Learning-Projekt zur nachhaltigen Hochschulentwicklung: Strategisches Alignment im Kernprozess „Studium und Lehre“
- L Meyer Richli** 158  
 Organisationsentwicklung – Auf dem Weg zu einer gelebten Qualitätskultur
- L Niethammer, Schöb, Schrader** 177  
 Von der Studiengang- zur Strukturentwicklung

## **D**

### **Durchblick**

- L Köhler, Böhndel, Schultz** 197  
 Auf dem Weg zu einer erfolgreichen Umsetzung von Organisationsentwicklungsprojekten an Hochschulen
- L Müller, Buß, Husemann** 209  
 Perspektiven zur Hochschulöffnung unter Einbezug der „Betroffenheit“ der Mitarbeitenden
- L Schmager, Pechmann, Kretzschmar, Morgenroth, Geller-Urban, Hillmann** 227  
 Störungen in der Projektkommunikation aktiv begegnen
- L Maier, Schneider** 239  
 Möglichkeiten und Herausforderungen projektbasierter Hochschulentwicklung am Beispiel von MainCareer
- L Lorz, Müller** 255  
 „Being the gorilla“ – Projekte zwischen Wahrnehmungsdefizit und Organisationsentwicklung

## **E**

### **Einblick**

- └ **Barth** 271  
Über Lehre sprechen – Qualifizierungsbedarf ermitteln  
und kollegiales Lernen fördern
- └ **Behrens, Menzel** 278  
Die Servicestelle Lehrbeauftragtenpool
- └ **Berkhoff, Doerk** 286  
Abstimmung hochschulübergreifender Referenzprozesse  
in der Studiengangentwicklung
- └ **Kutsch, Tasic** 295  
Grenzen überwinden: zentrale Einstellung der Projekt-  
mitarbeitenden – dezentrales Gestalten in den Fachbereichen
- └ **Schuchert-Güler, Brandalise** 306  
Wie lernen (an) Hochschulen?  
Ein interdisziplinärer Austausch am Beispiel der Hochschule  
für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin
- └ **Frey, Stein** 322  
Spannungsfeld zwischen formaler Governance und kollegialer  
Zusammenarbeit in Netzwerken
- └ **Ruschin, Sera** 333  
Eine Kunst für sich – Curricula nachhaltig stärken

## **A**

### **Autorenportraits**

344





# Einleitung

## Zwischen Expertensystem und Laienspiel – Veränderungs- projekte an deutschen Hochschulen

Andreas Mai

Sebastian Metag

Andreas Kettritz

Wenn Hochschulen sich verändern wollen, dann eignen sich Projekte am ehesten dafür, die notwendigen Prozesse voranzubringen. Um diese These in einem größeren Kontext diskutieren zu können, haben die Projektbeteiligten der Vorhaben „Studium.Bauhaus“ (Qualitätspakt Lehre) und „Professional.Bauhaus“ („Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen) Hochschulen und Projekte aus ganz Deutschland 2015 an die Bauhaus-Universität Weimar eingeladen. Mehr als 150 Teilnehmende nutzten an zwei Tagen im März 2015 die Möglichkeit, sich in Vorträgen, Workshops und Posterpräsentationen zu ihren Erfahrungen mit Großprojekten auszutauschen. Die intensiven und facettenreichen Diskussionen zeigten uns, dass die Frage „Wie verändern Projekte die Hochschule?“ hoch aktuell ist. Durch die derzeit laufenden Bund-Länder-Programme<sup>1</sup> werden an den Hochschulen Vorhaben ermöglicht, die zum Teil tief in die Strukturen und Prozesse der Hochschulen eingreifen. Unter hohem Einsatz personeller und finanzieller Ressourcen stellen sich die Hochschulen damit auf veränderte Anforderungen in der Gegenwart und Zukunft ein.

Die in diesem Tagungsband zusammengeführten Beiträge beschäftigen sich mit dem Spannungsfeld, das sich zwischen externen Förderprogrammen, Veränderungsprojekten und den Zielen, Strukturen und Bedingungen der jeweiligen Hochschule ergibt. In diesem Spannungsfeld kommt es unweigerlich zu

---

<sup>1</sup> Insbesondere Programme des BMBF und der Länder wie „Qualitätspakt Lehre“, „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Reibungen, da vorhandene Strukturen und Ziele in Konflikt mit neuen Vorhaben und Ideen geraten. Ein Teil der Projekte stellt allein durch ihr finanzielles Volumen und die daraus resultierende Wirkkraft die tradierten Verhältnisse zwischen Lehre, Forschung und den wissenschaftsstützenden Bereichen in Frage und teils auf den Kopf.

Die leitenden Fragen der Tagung und der hier versammelten Beiträge waren daher: Wie bringen Hochschulen ihre individuellen Ziele mit denen der bundesweiten Programme oder länderspezifischer Fördermaßnahmen überein? Wie gehen Hochschulen mit ihren Projekten um? Wie vollzieht sich Veränderung an den Hochschulen? Und schließlich: Was bleibt von den Impulsen, die Projekte setzen? Die in diesem Tagungsband versammelten Beiträge geben darauf erste, auf dem bisherigen Erfahrungswissen basierende Antworten. Sie setzen sich intensiv mit den Faktoren auseinander, die den Erfolg von Veränderungsprozessen und Projekten befördern oder behindern können und leiten daraus Empfehlungen für Gestaltungsprozesse an Hochschulen ab.

**Gliederung und**  
**inhaltliches Spektrum**  
**des Tagungsbands**

Der Tagungsband umfasst vier Teile, die sich der Beantwortung der Frage „Wie verändern Projekte die Hochschule?“ jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven nähern.

Im ersten Teil – **WEITBLICK** – wird das Thema aus projektübergreifenden Perspektiven ausgeleuchtet. Dabei werden theoretische Ansätze aus der Organisationsforschung, empirisches Wissen und Beobachtungen aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung eines Förderprogramms, eines Multi-Projektmanagements oder des Konsortiums für eine programmbegleitende Evaluation jeweils verflochten.

Die Beiträge im zweiten Teil – **ÜBERBLICK** – beschäftigen sich aus der Perspektive der Hochschule damit, ob und wie Projekte als Veränderungsinstrument an Hochschulen taugen und wie sie zur Organisationsentwicklung beitragen können, wie unterschiedlich sich Rahmenbedingungen von Förderprogrammen auf Hochschulen auswirken können und wie herausfordernd es sein kann, Hochschulen strukturell zu verändern.

Der dritte Teil – **DURCHBLICK** – umfasst Beiträge, die auf die Herausforderungen von Projektarbeit verweisen. Wie funktioniert gelingende Kommunikation, welche Aufgabe kommt der Hochschulleitung und den Akteuren im Projekt zu, wie werden Projekte erfolgreich in Hochschulen eingebunden?

Im vierten Teil – **EINBLICK** – schließlich, sind Beiträge zusammengestellt, die einzelne Projekte vorstellen und kritisch reflektieren. Sie zeigen, wie Projekte Entwicklungsanstöße geben können und setzen sich mit dem Übergang vom Projekt- zum Routinebetrieb auseinander.

Die in diesem Band vorgestellten Vorhaben entstammen unterschiedlichen Kontexten: Die größte Anzahl von Projekten gehört zum „Qualitätspakt Lehre“. Daneben sind Förderprogramme wie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und der Innovations- und Qualitätssfonds (IFQ) des Landes Baden Württemberg vertreten. Zumeist handelt es sich um Vorhaben einzelner Hochschulen, es finden sich darunter aber auch Verbundprojekte mit mehr als zwanzig Partnern. Zudem werden Hochschulen vorgestellt, an denen gleichzeitig mehrere Großprojekte umgesetzt werden. Auch in zeitlicher Hinsicht wird eine große Diversität deutlich. Einige der im Weiteren beschriebenen Projekte haben eine Laufzeit von wenigen Monaten, andere sollen eine Dekade lang bestehen. Schließlich weisen die Vorhaben auch größere Unterschiede in der Projektgovernance auf. Die Projektleitungen bestehen teilweise aus Mitgliedern von Hochschulleitungen, Professorinnen und Professoren oder aber aus Leitungspersonen aus dem wissenschaftsunterstützenden Bereich. Die Projekte sind sowohl zentral in Hochschulleitungen oder Dezernaten/Zentren als auch dezentral in Fakultäten oder Instituten verortet. Teilweise existieren beratende Projektbeiräte oder operativ agierende Lenkungsausschüsse, teilweise werden Vorhaben ad hoc gemanagt. Trotz dieser hohen Bandbreite an Optionen zeichnen sich in den Beiträgen Erfahrungen und Ergebnisse ab, die sich, wie im nachfolgenden Abschnitt dargelegt wird, durchaus gleichen.

### Aktuelle Herausforderungen in Studium und Lehre an Hochschulen

Insgesamt spannen die Texte einen Bogen von der strategischen Projektplanung bis hin zur operativen Projektarbeit. In den Beiträgen werden vor allem die folgenden vier Themenkomplexe benannt, die als aktuelle Anliegen und Entwicklungsaufgaben der Hochschulen wahrgenommen werden können.

#### **L Studium und Lehre: Konzept und Bedingungen**

Erstens – und das verwundert angesichts der zahlreichen Förderprogramme zur Stärkung von Studium und Lehre nicht – steht die Verbesserung der Lehre als drängende Aufgabe ganz oben auf der Agenda der Hochschulen. Niethammer, Schöb und Schrader

reflektieren in dem Beitrag „Von der Studiengang- zur Strukturentwicklung“ wie eine gesamtorganisationale und lehrbezogene Strukturentwicklung gelingen kann, die einen „Shift from teaching to learning“ auf Hochschulebene befördert. In ähnlicher Weise beschreiben Barnat und Knutzen, wie durch Expertinnen und Experten mit fachlichen und hochschuldidaktischen Kompetenzen ausgehend von Verbesserungen im Bereich Studium und Lehre eine Veränderung der Organisation initiiert wird. Der Titel verweist auf ein „Organisationales Lernen in der Lehre“. Die Rolle lehrbezogener Netzwerke heben Frey und Stein in dem Beitrag „Spannungsfeld zwischen formaler Governance und kollegialer Zusammenarbeit in Netzwerken“ hervor. Auf einen spezifischen Aspekt, die Rolle von Lehrbeauftragten, weisen Behrens und Menzel in dem Beitrag „Die Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“ hin.

**L Öffnung der Hochschule: Neue und heterogene Zielgruppen**      Zweitens stehen die Hochschulen vor der Aufgabe, sich auf zunehmend heterogenere Zielgruppen einzustellen. Auf die individualisierten Bildungsbiographien, Lebensentwürfe und Lebenssituationen sollten die Hochschulen mit ebenso individuellen Lehr- und Serviceangeboten reagieren. Die vielfältigen Möglichkeiten zeigt der Beitrag von Kutsch und Tomic „Grenzen überwinden: zentrale Einstellung der Projektmitarbeitenden – dezentrales Gestalten in den Fachbereichen“ auf. Den fachkulturell unterschiedlichen Umgang mit der Hochschulöffnung erläutern zudem Buss, Husemann und Müller im Beitrag „Perspektiven zur Hochschulöffnung unter Einbezug der Hochschulmitarbeitenden“.

**L Digitalisierung: eLearning und eGovernance**      Drittens spielt die Digitalisierung der Hochschulen eine zunehmend wichtige Rolle und wird von Mittelgebern entsprechend gefördert. Die Flexibilisierung und Individualisierung von Bildungsbiographien erfordert Lehrformen, die passfähig sind gegenüber den Bedürfnissen der neuen Zielgruppen. Die Beiträge machen jedoch auch darauf aufmerksam, dass die Digitalisierung der Lehre Anpassungsprozesse hervorruft, welche die gesamte Organisation betreffen. Mit diesem Impuls beschäftigen sich Getto und Kerres in dem Beitrag „Vom E-Learning zur nachhaltigen Hochschulentwicklung: Strategisches Alignment im Kernprozess ‚Studium & Lehre‘“. Auch Bremer, Ebert-Steinbüchel und Schlass greifen in dem Beitrag „Die Verankerung von digitalen Bildungsformaten in deutschen Hochschulen – ein Großprojekt wie jedes andere?“ das Thema auf und gehen der Frage nach, warum digitale Lehr-Lernformate bisher kaum Einzug in den Hochschulalltag gehalten haben.

**L Qualität: Evaluation und Entwicklung** Viertens ist schließlich die Qualitätssicherung der Lehre ein vordringliches Anliegen von Hochschulen. Meyer Richli stellt in ihrem Beitrag „Organisationsentwicklung – Auf dem Weg zu einer gelebten Qualitätskultur“ heraus, dass Qualitätssicherung einen gesamtorganisationalen Ansatz benötigt. Andernfalls bestehe die Gefahr, dass verschiedene Instrumente vermischter Qualität, aber auch blinde Flecken zu einem vermeintlichen Gesamtkonzept integriert werden. Einheitliche Instrumente und Prozesse zu etablieren, erfordere Langmut. Gleichsam als Steigerungsform verdeutlichen Berkhoff und Doerk in dem Beitrag „Abstimmung hochschulübergreifender Referenzprozesse in der Studiengangentwicklung“, wie strapazierend es ist, hochschulübergreifende Prozesse zu definieren. Den herausragenden Stellenwert von Kommunikation für eine kontinuierliche, studierendennahe Qualitätsentwicklung – insbesondere im Spannungsfeld zwischen zentralen und dezentralen Bereichen – schildern Schmager et. al. in ihrem Beitrag „Störung in der Projektkommunikation – Wege zum nachhaltigen Transfer der Projektkommunikation in eine dauerhafte Fachbereichskommunikation“. Ein Vorschlag für eine finanzgebundene Anreizsetzung unterbreiten Ruschin und Sera in dem Beitrag „Eine Cunst für sich – Curricula nachhaltig stärken“. Sie schildern, wie eine Qualitätskommission beauftragt wurde, vorgeschlagene Maßnahmen zu prüfen und die Mittel zu deren Umsetzung zu vergeben.

### Herausforderungen der Projektarbeit an Hochschulen

Die Beiträge machen also einerseits deutlich, dass die Hochschulen vergleichbare Zielstellungen verfolgen, andererseits aber mit recht unterschiedlichen Herausforderungen in der Projektarbeit konfrontiert sind:

- Zeitgleich laufen diverse Förderprogramme auf Bundes- und Länderebene, mit jeweils individuellen Zielvorgaben, programmatischer Ausrichtung und spezifischen Fördermodalitäten;
- Hochschulleitungen müssen die unterschiedlichen internen und externen Ziele, Laufzeiten und Fördersummen im Blick behalten, die Projekte mit eigenen strategischen Überlegungen in Einklang bringen und in jeweils geeignete Projektorganisationen übersetzen;
- Hochschulen sind aufgerufen, eine Beteiligung in Verbänden zu ermöglichen, woraus sich unterschiedliche Risiken und Herausforderungen ergeben;
- Teils lancieren die Hochschulen zeitgleich, den Aufrufen der Mittelgeber folgend, mehrere strukturbildende oder -verändernde Projekte.

Die Beiträge demonstrieren folglich nicht nur die Bandbreite von Themen, die mit Veränderungsprojekten in Hochschulen derzeit verhandelt werden, sie zeigen zudem auf, dass diese Entwicklungen nicht reibungslos verlaufen. Dies überrascht auch wenig, denn es ist das Ziel von solchen Projekten, Abläufe, Strukturen oder Konzepte weiter zu entwickeln. Dabei sind weder der Weg noch das Ergebnis von Veränderungsprozessen vorhersehbar. „Suchprozesse, Irrtümer und Anpassungen gehören folglich zum Normalfall“, so Boentert in ihrem Beitrag „Hochschulweite Veränderungsprojekte professionell managen“. Dies um so mehr, da Hochschulen bisweilen zu von Programmausschreibungen „Getriebenen“ werden können, wenn aufgrund von Zeitnot Anträge ohne breite Beteiligung verfasst werden und erst im Erfolgsfall versucht wird, das Projekt mit der eigenen Hochschulentwicklung zu verbinden. Hinweise darauf, wie eine bessere Integration gelingen kann, gibt Böckelmann in ihrem Beitrag „Kriterien für die Qualitätseinschätzung von Hochschulprojekten“. Die Beiträge verdeutlichen des Weiteren, dass Reibungen nicht nur in der Interaktion zwischen Projekten, ihren sich ändernden Umweltbedingungen und den jeweils bestehenden Strukturen einer Organisation auftreten, sondern auch im Projektbetrieb selbst. Köhler, Böhndel und Schultz formulieren in dem Beitrag „Auf dem Weg zu einer erfolgreichen Umsetzung von Projekten zur Veränderung von Hochschulen“ Erfolgsfaktoren für Projekte. Dazu zählen sie, dass Projektziele mit den Interessen der betroffenen Akteure in Einklang gebracht werden und dass die Ziele zudem realistisch bemessen, transparent gemacht und gut kommuniziert werden. Projekte müssten von Hochschulleitungen befördert werden. Dies erfordere insbesondere ihre Einbindung in Entscheidungsstrukturen sowie aktive Gremien- und hochschulinterne Öffentlichkeitsarbeit. Für gelingende Veränderungsprozesse empfehle sich des Weiteren eine ausgezeichnete Expertise im Projekt- und Change-Management. Im Idealfall werde durch Führungskräfte das Rollenbewusstsein und das Verantwortlichkeitsgefühl der Projektbeteiligten gestärkt, so Meyer Richli in ihrem Beitrag.

#### **└ Einbindung in Entscheidungsstrukturen & Kommunikationsprozesse**

Dass die Realität im Projektbetrieb bisweilen anders aussieht, erhellen die Autorinnen und Autoren mehrerer Beiträge.

Wenn Ruschin und Sera resümieren, dass die Hochschulleitung „das Projekt wohlwollend zurückhaltend beobachtet [hat]“, dann wird ein grundsätzliches Dilemma deutlich, denn mehrere Beiträge bemängeln die unzureichende Unterstützung durch die Hochschulleitung (vgl. Beiträge von Köhler/Böhndel/Schultz, Schuchert-Güler/Brandalise, Barth). Die aktive Gestaltung von Veränderungsprozessen stelle sich allerdings ebenso schwierig dar, wenn eine Hochschulleitung gegenüber Großprojekten keine gemeinsame Haltung vertritt oder wenn ein für das jeweilige Projekt zuständiges Mitglied bei wichtigen Akteuren wenig Wertschätzung genießt (vgl. Beitrag Boentert). Herausfordernd für Projekte sind offensichtlich auch die häufigen Wechsel von relevanten Akteuren. Die unpräzisen Zielsetzungen vieler

Projekte, die möglicherweise auch als „Selbstschutz vor zu großen Irritationen“ interpretiert werden könnten, markieren einen weiteren Stolperstein des Projektbetriebs an Hochschulen, stellen Köhler, Böhndel und Schultz in ihrem Beitrag heraus. Aufgrund der knappen Ausschreibungsfristen großer Programme würden in Anträgen häufig nur grobe Ziele formuliert und mit allenfalls hypothetischen Arbeitsplanungen untermalt, während Abstimmungen über die Aufgaben, Rollen, Kompetenzen und Ziele dann oft erst nach dem Projektstart begonnen würden. Neben anderen monieren Emes und Mai im Beitrag „Entwicklung durch Projekte? – Überlegungen zum Einfluss temporärer Impulse auf die Bauhaus-Universität Weimar“ sowohl die fehlende Verankerung in den Hochschulstrukturen als auch die mangelnde Identifikation von Hochschulmitgliedern mit den Projektzielen.

Als ein weiteres Problemfeld wird in den Beiträgen mangelhafte Kommunikation identifiziert. Dies führe unweigerlich zu Fehlwahrnehmungen und -leistungen. Frey und Stein zeigen in ihrem Beitrag auf, dass erhebliche Reibungsverluste im Projekt entstehen können, wenn sich Erwartungshaltungen bei den beteiligten Akteuren in einer Hochschule unterscheiden. Diese Unterschiede werden aber nicht thematisiert. Manchmal seien es auch schlicht falsche Erwartungen, die einem Projekt schaden: Grundsätzliche Finanz- und Sachzwänge an Hochschulen könnten nicht durch Projekte behoben werden.

**L Auswahl von Projektpersonal** In einzelnen Beiträgen wird zudem darauf hingewiesen, dass neu eingestelltes Personal zunächst die informellen Regeln einer Hochschule verstehen muss und sich bei der Einarbeitung zuweilen unzureichend unterstützt sieht. Die Autorinnen und Autoren anderer Beiträge fordern, dass bei der Auswahl von Mitarbeitenden stärker auf Projektmanagementkompetenzen und Projekterfahrung geachtet werden sollte. Auch auf die Problematik der Befristung und Fluktuation von Mitarbeitenden machen mehrere Autorinnen und Autoren aufmerksam und verweisen auf den „brain drain“ zu Lasten der Projekte wie auch der Institution, weil bei jedem Ausscheiden von Beschäftigten deren Kompetenzen und Erfahrungen verloren gehen (vgl. Böckelmann, Stein/Frey, Kutsch/Tosic und Ruschin/Sera). Maier und Schneider fragen in dem Beitrag „Möglichkeiten und Herausforderungen projektbasierter Hochschulentwicklung am Beispiel von MainCareer“ dementsprechend, ob mit temporären, unsicheren und umkämpften Projektstrukturen überhaupt Veränderungsprozesse erfolgreich vorangebracht werden können.

**L Schaffung von Akzeptanz** Die von den Initiatorinnen und Initiatoren von Veränderungsprojekten intendierte Irritation der Organisation ruft, wie nicht anders zu erwarten, auch Widerstand hervor. Diese Widerstände gehen

zumeist von den jeweiligen Betroffenen aus. Ist, wie von Bremer/Ebert-Steinhübel/Schlass geschildert, in einer Hochschule ein stärkerer Einsatz digitaler Medien in der Lehre beabsichtigt, zeige sich große Skepsis bei den Lehrenden, sollen Evaluationsinstrumente überarbeitet oder überhaupt erst eingeführt werden, wehren sich die Fakultäten, schreibt Meyer Richli. Konstellationen wie diese sind häufig anzutreffen. Einerseits zeigen Beiträge, dass es zentral aufgesetzten Projekten an Akzeptanz mangelt. In der Folge würden Teilvorhaben nur halbherzig umgesetzt, Angebote nicht abgerufen. Andererseits falle es im umgekehrten Fall – das Projekt wird in Fachbereichen entwickelt und umgesetzt – ebenso schwer, sicher zu stellen, dass die damit verfolgten Ziele auch der Hochschulstrategie entsprechen. Dieses Spannungsfeld wird unter anderem von Kutsch und Tonic erörtert.

Die Widerstände fallen zuweilen so stark aus, dass nicht nur Ergebnisse, sondern das Projekt selbst in Frage gestellt wird. Es werde dann, wie von Schuchert-Güler und Brandalise beschrieben, als Fremdkörper im Regelbetrieb und in der Hochschulkultur, als Belastung, Überforderung und als unnötige Komplexitätssteigerung erlebt und entsprechend abgelehnt. Diese Ablehnung, die sich auch in Ignoranz äußere, frustriere insbesondere die im Projekt tätigen Mitarbeitenden. In mehreren Beiträgen wird geschildert, dass insbesondere bei neu eingestellten Projektbeschäftigten Zweifel aufkämen, warum sie eingestellt wurden, wenn an der Umsetzung des Projekts in der Hochschule anscheinend kein Interesse besteht. Einzelne Autorinnen und Autoren nehmen die Perspektive von Projektmitarbeitenden ein und gehen der Frage nach, wie Rückschlüsse und Ablehnung durch projektrelevante Hochschulakteure verarbeitet, reduziert und vermieden werden können. Dazu gehört auch, dass die Projektmitarbeitenden mit ihren Anliegen überhaupt erst wahrgenommen werden müssen, wie Lorz und Müller in ihrem Beitrag „Being the Gorilla – Hochschulische Projekte zwischen Wahrnehmungsdefizit und Organisationsentwicklung“ eindrucksvoll herausstellen. Wenn eine fachliche und soziale Nähe zwischen den Beschäftigten im Projekt und in den projektberührten Bereichen der Hochschule hergestellt werden kann, dann trägt dies nicht nur zur Sicherung der Wahrnehmung und dem Abbau von Widerständen sondern vielmehr zur Akzeptanz und der Umsetzung von Projektzielen entschieden bei, wie Barnat und Knutzen beispielhaft belegen.

Nimmt man diese Berichte aus Projekten von Hochschulen ernst, ist umso drängender zu fragen, inwieweit sich Projekte dafür eignen, Entwicklungsprozesse voranzubringen. Eine Beantwortung der Frage wird im Weiteren auf zwei Wegen versucht: einerseits über die möglichen Effekte von Projektarbeit, andererseits über ihre vermutete Eigenschaft als Katalysatoren.



### Effekte von Projektarbeit

Projekte können, so Schmidt in seinem Beitrag „Wie verändern Projekte die Hochschule?“, unterschiedliche und gleichzeitig mehrere Funktionen haben. Ganz grundsätzlich kann zwischen jenen unterschieden werden, die eine Veränderung bewirken sollen und solchen, die als Steuerungsinstrumente eingesetzt werden. Wenngleich Projekte den Charme haben, Anstöße zu liefern, die Organisation zu irritieren und zum Diskurs über Neuerungen anzuregen, so muss doch immer auch die Frage nach konkreten Effekten, Wirkungen und Ergebnissen gestellt werden. Die Bestimmung der Auswirkungen eines Projekts – intendierten wie nicht-intendierten – ist aber einerseits methodisch herausfordernd und andererseits durch eine häufig mangelnde Definition von Zielen und Wirkungsannahmen schwierig. Zusätzlich wird sie durch die Inanspruchnahme von Mitteln Dritter und damit der Unterwerfung unter deren Förderkriterien verkompliziert. Eine Übersetzung von Zielen eines Förderprogramms in Projektziele und vice versa ist nicht in beiden Richtungen zielgenau. Die Wirkungskette vom Förderprogramm zur Fortentwicklung der Hochschule wird häufig als sicher und kausal angenommen, lässt sich jedoch kaum nachweisen. Häufig werden die elementaren Variablen von Projektarbeit, also die Komplexität von Beziehungen, Wirkungszusammenhängen und Einflüssen durch die sich ändernden Randbedingungen, nicht berücksichtigt oder künstlich reduziert.

Auch wenn Projekte vordergründig auf die Entwicklung eines strukturell oder personell begrenzten Themas fokussieren, so implizieren sie häufig einen „zumeist nicht intendierten Change-Management-Prozess“, stellen Hanft und Maschwitz in ihrem Beitrag „Wie verändern Projekte die Hochschulen? Die Perspektive der externen Projektbegleitung“ fest. Die Autorinnen argumentieren, dass sich ein erfolgreiches Veränderungsprojekt weniger dadurch auszeichnet, dass alle formalen Projektziele abgearbeitet und deren Umsetzung dokumentiert wurden, sondern eher dadurch, dass die strukturellen oder programmatischen Defizite behoben sind, die am Ausgangspunkt des Vorhabens standen. Hanft und Maschwitz plädieren damit für eine flexible Zieldefinition und Re-Definition im Verlauf eines Projekts.

Aufgrund der Unschärfe von Zielsetzungen und der stetigen Fortschreibung von Planungen kann es mitunter schwierig sein, Erfolge und Ergebnisse von Projekten sichtbar zu machen. Als Wirkungen von Projekten werden häufig weiche Faktoren benannt: Niethammer, Schöb und Schrader unterstreichen in ihrem Beitrag, dass der wechselseitige Austausch und die notwendige Zusammenarbeit von verschiedenen Statusgruppen in Projekten das gegenseitige Verständnis fördere. Dass dies auch hochschulübergreifend funktionieren kann,

berichten Kutsch und Tomic. Darüber hinaus sei es gelungen, bestimmte Themen dank der externen Förderung strategisch zu verankern oder für bestimmte Themen zu sensibilisieren. Aus den Beiträgen wird ersichtlich, dass anscheinend häufiger kulturelle als strukturelle Veränderungen angestrebt werden. Es geht beispielsweise darum, die Lehrkultur studierendenzentrierter und kompetenzorientierter zu gestalten, Lehrende besser zu qualifizieren, kollegiale Erfahrungs- und Wissensaustausche zu etablieren, Einstellungen und Werte in Bezug auf Lehren und Lernen zu beeinflussen, das selbstorganisierte und selbstverantwortliche Lernen von Studierenden zu stärken oder die vielfältigen Lebenssituationen und Bildungsbiographien von Studierenden bestmöglich zu unterstützen oder Diversität aktiv zu leben. Die Hochschule zu einem einladenden Ort des gesellschaftlichen Austauschs, des wechselseitigen Lehrens und Lernens, des wertschätzenden Miteinanders von Menschen in Lehre, Wissenschaft, Kunst, Technik und Verwaltung, noch dazu als Ort mit einem familienfreundlichen Arbeitsumfeld auszugestalten, bedarf mehr als der sieben Tage, die vermeintlich für die Erschaffung der Welt vonnöten waren. Hochschulen befinden sich in einem ständigen Wandlungsprozess. Daher sollte eine wichtige Aufgabe von Leitungspersonen sein, eine gemeinsame Idee zu nähren, wohin die Reise geht, damit sowohl für alle Hochschulangehörigen als auch die Projektbeteiligten ein Ordnungsrahmen existiert, in dem die in den Projekten verfolgten Ambitionen und Ziele verortet werden können. Dieser Ordnungsrahmen scheint in einigen der beschriebenen Projektkontexte zu fehlen.

### **L Projekte als Katalysatoren von Veränderung an Hochschulen**

Veränderungsprojekte agieren im Kosmos von Hochschulen gewissermaßen als kleine Versuchsballons. Es wird erhofft, dass die Dynamik, die an einer Stelle Entwick-

lungen vorangebracht oder zumindest für Bewegung gesorgt hat, als Innovationspotential an anderen Stellen genutzt werden kann. Es ist darüber hinaus nicht gänzlich auszuschließen, dass Projekte bisweilen als Vehikel fungieren, um Defizite zu beheben, die eher in der Governance der Hochschule zu verorten sind. In mehreren Vorhaben werden klare Entscheidungs- und Verantwortungszuweisungen für Änderungsprozesse eingefordert, wobei – wie Emes und Mai argumentieren – grundsätzlich hinterfragt werden sollte, ob solche Problemstellungen für die Bearbeitung in einem Projekt überhaupt geeignet sind. Darüber hinaus wird ein mögliches Prinzip von Entwicklungen, „Trial & Error“, in Veränderungsprojekten anscheinend weniger stark propagiert und akzeptiert. Als ungemein wichtig erachten es mehrere Beiträge, dass Projekte vor allem auch Experimentierräume sein können und müssen. Folgt man diesem Credo, sollten Hochschulen Irritationen zulassen und für die eigene Organisation nutzen. Denn eine Hochschule kann unmöglich zu allen Themenfeldern fertige und vor allem mit allen Betroffenen abgestimmte Konzepte in der Schublade haben. Grundsätzlich brauche es Mut und Ausdauer bei zahlreichen Beteiligten, um Veränderungsprojekte durchzuführen. Deshalb sollten Akteure den Freiraum

erhalten, Dinge anders zu denken, ohne sich dafür kontinuierlich rechtfertigen zu müssen. Projekte und Projektbeteiligte benötigen deshalb den Rückhalt und die argumentative Unterstützung durch ihre Hochschulleitung.

Böckelmann skizziert ein Analyseraster von vier Faktoren, das bei der Entwicklung und Begleitung von Projekten angewendet werden kann, um deren Passung für die Hochschulentwicklung besser steuern zu können. Unter den vier Leitüberschriften „Ziele“, „Unterstützung durch Leitung“, „Strukturelle Verankerung“ und „Nachhaltigkeit“ umreißt die Autorin konzis das Gesamtspektrum an Empfehlungen und Erfolgsfaktoren, das sich in verschiedener Ausprägung in einer Reihe von Beiträgen wiederfindet. Ein besonderes Augenmerk legt Böckelmann darauf, dass Projektziele in Bezug auf Entwicklungsziele und strategische Überlegungen der Hochschule geschickt auszutarieren sind. Einen wesentlichen Einfluss auf den Projekterfolg und die Chance, eine Hochschule voranzubringen, habe einerseits die organisationale Ansiedlung des Projekts und andererseits die mit der Hochschulentwicklung verbundene, strukturell verankerte Projektsteuerung. Den Übergang vom temporären Projekt zum „Normalbetrieb“ einer Hochschule fokussierend, plädiert die Autorin schließlich für eine frühzeitige strukturelle Verankerung von Leistungen, was inkludiert, sich um deren Finanzierbarkeit nach Projektende zu sorgen.

### **L Veränderung von Projekten durch Hochschulen**

Möglicherweise wirft auch die Umkehrung der Ausgangsfrage eine interessante Perspektive auf: Verändern die Hochschulen

die Projekte? Wie bereits ausgeführt wurde, stehen Projekte häufig vor der herausfordernden Aufgabe, Ziele, die aus den Ausschreibungen externer Programme adaptiert wurden, im Projektverlauf an die hochschulinternen Gegebenheiten anzupassen. Zuweilen mussten Zielsetzungen und Projektplanungen sogar grundlegend überarbeitet werden, da die ihnen zugrunde liegenden Annahmen zu den Rahmenbedingungen des Projekts sich an der jeweiligen Hochschule als nicht zutreffend erwiesen, wie dies u. a. Maier und Schneider beschreiben. Ein weiterer Aspekt, der zur Veränderung von Projekten beitragen kann, ist der häufige Wechsel von Akteuren, die an Entscheidungen beteiligt sind. Es sei anzunehmen, dass Personalwechsel durchaus zu größeren Herausforderungen bei der inhaltlichen Arbeit und der organisatorischen Verankerung von Projekten führen können. Hanft und Maschwitz resümieren in ihrem Beitrag, dass Projektverantwortliche gut beraten sind, „genügend Flexibilität mitzubringen, um ihre Ziele an die Kultur, die Regelsysteme und Möglichkeiten der jeweiligen Hochschule anzupassen und dieses dabei gleichzeitig zu verändern. Die Crux einer letztlich erfolgreichen Projektumsetzung besteht darin, mit Empathie, Ambiguitätstoleranz und Überzeugungskraft die Interessen der Akteure und der Organisation in Einklang zu bringen“.

## **L Projekte bewegen Hochschulen – und Menschen**

Lorz und Müller betrachten die Umwelt ihres Projektes aus einer systemischen Perspektive und fügen damit ihrem Erfahrungsbericht – ähnlich dem Vorgehen auch in anderen Beiträgen – eine theoretisch fundierte Darlegung bei, die den Blick auf den situativen Kontext schärft. Zudem verdichten drei Variationen des Verhältnisses von Projekt und Hochschulen die Ausführungen in diesem Text. Dieser Lesart zufolge treffen Projekte mit ihrem Veränderungsauftrag auf ein Hochschulsystem, „welches sich über einen sehr langen Zeitraum konstituiert und strukturiert hat. Veränderungen können nur durch eine strukturelle Selbstanpassungen des Systems an seine Umwelt sowie durch den Aufbau einer System-Umwelt-Beziehung durch das Medium Kommunikation erfolgen. Das soziale System Hochschule entscheidet dabei jedoch selbst, welche Systemumwelten es als relevant erachtet. Während in einer ersten Variante das Projekt als Teil der Umwelt einer Hochschule besteht und von dieser als irrelevant eingestuft wird, ist in einer zweiten Variante eine Einstufung als systemrelevant denkbar. Erst dann ist ein Projekt wirkmächtig genug und in der Lage, zunächst Irritationen auszulösen, um schließlich Veränderungen zu bewirken. Den Fall, dass das Projekt zu einem Teil, quasi einem Subsystem der Hochschule wird, beschreiben die Autorinnen als eine dritte Variante. Sie weisen darauf hin, dass mit diesem Verhältnis zwischen Projekt und Hochschule einerseits eine große Nähe zu den Kernprozessen ermöglicht wird, andererseits jedoch eine Veränderung des Projekts und Gefährdung der Zielerreichung einhergeht. Diese Variationen verstehen die Autorinnen weder als lineare noch als einander ausschließende Prozesse oder als Entwicklungsstufen. Vielmehr könnten in einem Projekt alle drei Varianten für verschiedene Themen und Zielstellung auftauchen. Die Darstellung veranschaulicht in knapper Form die Diskrepanzen, die zwischen der Realität in Hochschulen und den vermeintlichen Parallelwelten von Projekten entstehen können.

Eine systemische Perspektive – so zeigen das mehrere Beiträge – kann gelingend dazu beitragen, Herausforderungen bei der Umsetzung von Veränderungsprojekten aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und daraus Rückschlüsse auf Verhaltensstrategien abzuleiten. Zu beachten ist dabei allerdings, dass Hochschulen kein einheitliches System bilden, sondern eine Vielzahl kooperierender und konkurrierender Subsysteme darstellen. Gerade mit Blick auf den iterativen Charakter von Projekten empfiehlt es sich, auch die Kulturen von Hochschulen näher auszuleuchten. Je nachdem, ob Hochschulen auf Wandel vorbereitet sind oder nicht, ob Entscheidungen partizipatorisch oder autokratisch zustande kommen, ob eher experimentelle Ansätze oder Kontinuität geschätzt werden, sollte sich das System Hochschule in jeweils anderer Verfassung befinden. Ganz elementar werden – auch das dokumentieren mehrere Beiträge auf eindrückliche Weise – Hochschulen in ihrem Wesen durch Akteure bestimmt. Die Individuen haben sowohl formelle als auch informelle Positionen inne, sie agieren entweder als Entscheidende, als Entscheidungsverweigernde oder als Moderatorinnen und Moderatoren,

sie sind mit dem Projekt- und Veränderungsmanagement vertraut oder nicht, was letztlich bedeutet, dass Projekte weniger zu Hochschulen, als vielmehr zu spezifischen Akteurskonstellationen passen müssen. Möglicherweise sind die eigentlichen „Helden“ von Projekten ihre Promotoren.

Veränderungsprojekte irritieren Hochschulen und erzeugen auf diese Art und Weise verschiedene Wirkungen. Dabei handelt es sich um ein Zusammenspiel von intendierten und nicht-intendierten Effekten. Ob diese und daraus folgende Veränderungsprozesse als erfolgreich bewertet werden, hängt von mehreren Faktoren und von der Perspektive des jeweiligen Akteurs ab. Bei aller Verschiedenheit der Vorhaben, der Herangehensweisen und der erzielten Effekte veranschaulichen die Autorinnen und Autoren dieses Tagungsbandes, dass Veränderungsprojekte nicht nur die Hochschulen sowie Hochschulen die Projekte, sondern vor allem auch die am Projekt beteiligten Menschen bewegen.

### Resümee

Die Beiträge bilden in ihrer Summe einen Spiegel aktueller Bestrebungen von Hochschulen und – sicher wenig verwunderlich – einen Spiegel aktueller Förderpolitik. Die wechselseitigen Abhängigkeiten von individuellen Zielen und Förderprogrammen sowie die resultierenden Herausforderungen für die Hochschulen werden durchaus kritisch untersucht.

Auf einen ersten Blick lassen die in den Beiträgen genannten Themen in weiten Teilen eine Deckung mit den Zielen der großen Bund-Länder-Programme erkennen. Auch wenn die Auswahl der Themen nicht repräsentativ für die Projekte an deutschen Hochschulen stehen kann, so kann zumindest spekuliert werden, dass einige Ziele der Bund-Länder-Programme weniger Beachtung finden. Die Autorinnen und Autoren berichten zumeist aus unmittelbar erlebter Praxis. Aus der Summe der Beiträge wird deutlich, und das ist keineswegs als Kritik am einzelnen Projekt zu verstehen, wie wenige Erfahrungen im Umgang mit großen, bereichsübergreifenden Projekten vorliegen. Die Hochschulen näherten sich naiv dem Typus „Organisationsentwicklungsprojekt“ und lernten erst langsam die Herausforderungen solcher Projekte kennen und den Umgang im Sinne eines Change Managements.

Insgesamt betrachtet weisen die deutschen Hochschulen und ihr Projektbetrieb einige Spezifika auf, die sie von Projekten in anderen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kontexten unterscheiden:

1. Hochschulen fehlt häufig noch das Wissen für die Organisation großer Projekte jenseits des Forschungsbereichs, insbesondere in der Planung, Vorbereitung und Durchführung von Veränderungsprojekten. Das betrifft

zum einen konkrete Kompetenzen des Projektmanagements, zum anderen die grundsätzliche Einstellung zur Durchführung organisationsweiter Projekte – eine Projektkultur.

2. In Hochschulen koexistieren die wissenschaftlichen und wissenschaftsstützenden Bereiche häufig beinahe autark voneinander, ihre Arbeitskulturen sind ebenfalls recht verschieden. Große Projekte, wie die hier beschriebenen, spannen oft einen neuen Raum zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Hochschulleitung auf.
3. Mit Projekten werden oft neue und ungewöhnliche Strukturen entwickelt. Die sonst recht deutliche Trennung von wissenschaftlichen und wissenschaftsstützenden Bereichen wird in Teilen aufgehoben. Es werden bereichsübergreifende Arbeitsgruppen eingesetzt. Projektmitarbeitende lassen sich nicht mehr eindeutig dem Wissenschafts- oder dem Verwaltungsbereich zuordnen.
4. Die Koexistenz von Abteilungen und Projektorganisation (Linie und Projekt) kann bei ungenügender Differenzierung zu Kompetenz- beziehungsweise Verantwortungsüberschneidungen und einer unklaren Zuordnung von Projekt- und Routineaufgaben führen.
5. Für die vielfältigen Projektaufgaben braucht es hybride Stellen mit strategischen, wissenschaftlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie Kenntnissen des Projektmanagements. Gleichzeitig entstehen Stellen, die quer zur etablierten Aufbauorganisation liegen: Sie fungieren teils als Projektleitende / Teilprojektleitende und Führungskräfte, teils als Stabsstellen, teils als Referentinnen/Referenten und teils als eigenverantwortliche und unabhängige Entwicklerinnen/Entwickler und Beraterinnen/Berater.
6. Häufig wird bei großen Projekten neues Personal eingestellt. Diesem und dem bereits ansässigen Personal wird kaum Gelegenheit zum Einfinden in neue und veränderte Strukturen gegeben. Dafür sind die Projektlaufzeiten zu kurz und die Förderrichtlinien bedingen schnelle, nachweisbare Projekterfolge. Die gute Integration neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zählt nicht dazu. Gleichzeitig sind die vergleichsweise kurzen Projektlaufzeiten oder die Ausgestaltung als Teilzeitstellen häufig der Grund für die Bewerbung und Einstellung von Berufsanfängern. Trotz hoher Motivation des jungen Teams haben Veränderungsprojekte mit Berufsanfängern einen schweren Stand.
7. Drittmittelfinanzierte Projekte sind oft sehr gut, teils exorbitant besser finanziell ausgestattet als haushaltsfinanzierte Bereiche und Projekte. Das kann zur Unverhältnismäßigkeit des Mitteleinsatzes und zu Missverständnissen bei der Projektrelevanz und Prioritäten insgesamt sowie Unverständnis bei Führungskräften und Mitarbeitenden führen.

8. Gleichzeitig gehen mit einem Projekt zusätzliche Aufwände für die Hochschule, wie Projektorganisation, Mittelbewirtschaftung und Aufgaben des Personalwesens einher, die nicht immer und meist nicht vollständig mit Mitteln des Projekts kompensiert werden können.
9. Die Ziele und Strategien der Hochschulen werden durch starke Gremien wie Hochschulräte und Senate und damit im Wesentlichen von Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft geprägt.
10. Die Finanzierung aus Mitteln Dritter wirkt wie ein Eingriff von außen auf Ziele und Ausrichtung der Hochschulen, wengleich sich Hochschulen mehr oder weniger freiwillig um derartige Förderung bewerben.
11. Teils sind die Erwartungen der Hochschulen an Projekte zu hoch, gerade wenn diesen die Veränderung der Organisation ins Lastenheft geschrieben wurde.

Der in den Beiträgen anzutreffende unverstellte Blick in die Hochschulen lässt erkennen, dass sie an großen, bereichsübergreifenden Projekten reifen: sowohl an den erfolgreichen als auch an den weniger erfolgreichen. Die Konfrontation mit solchen Projekten trägt zur Qualifizierung und dem Lernen der Organisationen bei. Das Bewusstsein für Anforderungen und Herausforderungen wird bei den Beteiligten geschärft und Erfahrungen in der Projektarbeit werden erworben. Hochschulen müssen sich jedoch künftig noch intensiver, gezielt und systematisch mit Projektmanagement und Change Management auseinandersetzen und Expertise aufbauen. Dabei lohnt durchaus, auf Erfahrungen aus anderen Organisationen zurückzugreifen und die Unterstützung durch externe Beratung in Anspruch zu nehmen. Die gewonnenen Erkenntnisse müssen vor dem Hintergrund kontinuierlich wechselnder Hochschulleitungen, wechselnder Besetzung von Gremien und wechselndem Projektpersonal in geeigneter Weise erhalten und transferiert werden.

Der Blick auf die Förderpolitik des Bundes, der Länder und großer Stiftungen verdeutlicht zudem die Notwendigkeit eines Programmmanagements in Hochschulen. Nur mit einer adäquaten Abstimmung in der Einwerbung und Durchführung können große Projekte in die Entwicklung der Organisation eingeordnet und ihre jeweiligen Teilziele in Einklang gebracht werden. Damit lassen sich die Gefahren der Überforderung der Organisation einerseits und des Misserfolgs von Projekten andererseits bannen. Eine mittel- und langfristige Strategieentwicklung und deren kontinuierliche Fortschreibung sind folglich unverzichtbar.







**Weitblick**





# Hochschulweite Veränderungsprojekte professionell managen

**Annika Boentert**

Wandelwerk – Zentrum  
für Qualitätsentwicklung,  
FH Münster

## Zusammenfassung

In der Theorie werden vielfältige Anforderungen an ein professionelles Projekt- und Changemanagement formuliert: Projektziele sollen klar definiert sein, alle von der Umsetzung oder den Ergebnissen betroffenen Akteure adäquat einbezogen werden und ein sorgfältiges Controlling regelmäßig in die erforderlichen Anpassungen der Planung münden. Im Ideal sollen so nicht nur die angestrebten inhaltlichen Ziele erreicht, sondern auch Zeit- und Budgetpläne eingehalten werden. Die Wirklichkeit – in Hochschulen wie auch in vielen anderen Organisationen – entspricht diesen Vorstellungen nicht immer. Der Beitrag möchte auf die Herausforderungen eines sorgsamem Projektmanagements im Hochschulkontext aufmerksam machen und dazu anregen, die Praxis in konkreten Veränderungsprojekten kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verbessern.

W

27

## 1

### Einleitung

Wenn Bildungsorganisationen mit Weick (2009) als „lose gekoppelte Systeme“ verstanden werden, mag es zunächst widersinnig erscheinen, über das professionelle Management hochschulweiter Veränderungsprojekte auch nur nachzudenken. Die Metapher des „lose gekoppelten Systems“ weist ja gerade darauf hin, dass eine zielgerichtete Steuerung kaum möglich ist und eigenen Aktivitäten eine „größere Bedeutung, Voraussagbarkeit und Kopplung (beigemessen wird) als sie faktisch haben“ (Weick 2009, S. 97). Aber selbst wenn sie eine kleinere und nicht eindeutig vorhersehbare Wirkung haben, erhöhen bestimmte Strategien die Wahrscheinlichkeit eines Projekterfolgs. Oder genauer gesagt: Bestimmte Tätigkeiten scheinen nach Erfahrung vieler Projektmanager (auch an Hochschulen) eher zu einem Ergebnis zu führen, das von den Beteiligten als Erfolg interpretiert wird. Diese Arbeitsweisen sollen im Folgenden als *professionelles Projektmanagement* bezeichnet werden.

Das Attribut „professionell“ zielt dabei auf die Abgrenzung zu einer empirisch durchaus auch anzutreffenden Variante des Projektmanagements: Vorhaben werden ohne klare Abgrenzung als Projekt bezeichnet; das Rollengefüge der mitwirkenden Akteure ist so intransparent, dass die Beteiligten mehr Zeit mit dem Ausloten ihrer Konfliktlinien als mit inhaltlichen Projektanliegen verbringen; und nicht zuletzt sind die Ziele des Vorhabens so unscharf, dass es ebenso unmöglich ist, sie zu erreichen wie sie zu verfehlen.

Auch solche Vorgehensweisen können zum Erfolg führen, das ist das Beruhigende am Modell der lose gekoppelten Systeme: Wenn die gegenseitige Einflussnahme schwach ist, bleiben auch die Möglichkeiten der Gefährdung (z. B. eines Studiengangs durch ein Organisationsentwicklungsprojekt etc.) begrenzt. Die Beobachtung mehrerer hochschulweiter Projekte spricht aber dafür, dass bei einer systematischeren Vorgehensweise die positiven Effekte größer sind, Ressourcen effektiver genutzt werden und die Projektarbeit für alle Beteiligten befriedigender ist.

Dieser Aufsatz kann keine Einführung in Projektmanagement ersetzen (z. B. Drees et al. 2010; Heinrich 2015; Kraus und Westermann 2014; Kuster et al. 2008), er verspricht auch keine Lösungen für die Probleme, die bei der Steuerung von hochschulweiten Projekten auftreten können. Geboten wird vielmehr ein erster Überblick darüber, welche Fragen bei der Organisation, Leitung und Führung eines komplexen Veränderungsprojekts grundsätzlich zu berücksichtigen sind (Abschnitt 3). Er soll für die hohen Anforderungen sensibilisieren, die mit dem Management solcher Projekte verbunden sind, und letztlich auch für den Personal- und Schulungsbedarf, der sich hieraus an vielen Hochschulen ergeben dürfte. Voraussetzung für all diese Überlegungen ist in einem ersten Schritt die Abgrenzung des Untersuchungsobjekts, der „hochschulweiten Veränderungsprojekte“ in Abschnitt 2.

2

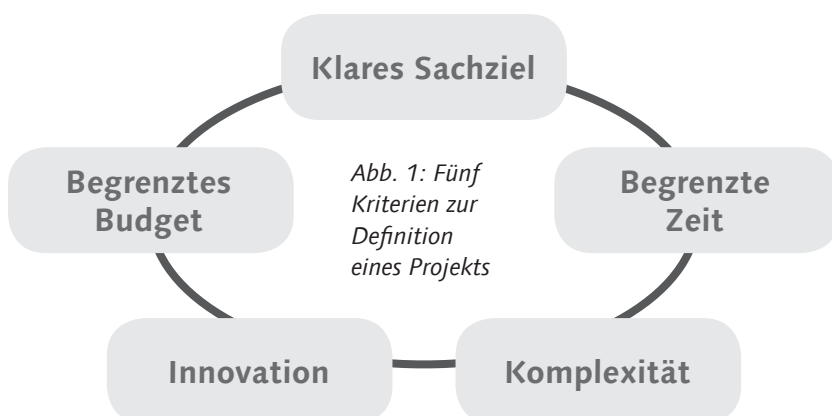
**Was sind hochschulweite****Veränderungsprojekte?**

Die Vielfalt von Projekten an Hochschulen ist immens. In allen Handlungsfeldern – in Studium und Lehre, in der Forschung, in Management und Verwaltung – werden Projekte durchgeführt. Dieser Artikel fokussiert auf das Management *hochschulweiter Veränderungsprojekte*, auch wenn sich viele der folgenden Fragen durchaus auch auf die anderen Themenfelder übertragen lassen. Bevor das Objekt genauer eingegrenzt wird (Abschnitt 2.2), werden im Folgenden zunächst Kriterien zur Identifikation von Projekten vorgestellt (Abschnitt 2.1).

### 2.1. Merkmale von Projekten

Projekte lassen sich durch fünf Kriterien charakterisieren (vgl. ähnlich Schulte-Zurhausen 2010, S. 201; Kraus und Westermann 2014, S. 1–4; Olfert 2009, S. 285–286; Drees et al. 2010, S. 5–6):

- Sie sind *zielorientiert*: Es gibt einen „sachlich definierten Abschluss“;
- *zeitlich begrenzt*: Das inhaltliche Ziel soll in einer bestimmten Frist erreicht werden;
- *mit begrenztem Budget* zu bearbeiten: Nur für diesen Zeitraum stehen auch entsprechende Ressourcen zur Verfügung;
- *üblicherweise vom Tagesgeschäft abweichend*: In der Regel kann nicht an Routinen angeknüpft werden, vielmehr werden häufig Veränderungen oder Innovationen – in Hinblick auf die Vorgehensweise, das gewünschte Ergebnis oder beides – angestrebt. Ausnahmen hiervon gibt es in einigen Branchen (z. B. Bau), in denen Kundenaufträge generell als Projekt bezeichnet werden;
- *komplex*: Dies betrifft sowohl die häufig hohen fachlichen Anforderungen, die die Einbindung verschiedener Disziplinen in Planung und/oder Ausführung erfordern, als auch die Vielzahl der Schritte, die zum Ziel oder zu den Zielen führen.



W

29

## L 2.2. Charakteristika hochschulweiter Veränderungs- projekte

Hochschulweite Veränderungsprojekte können sehr vielfältig sein: Die Einführung eines Campus Management-Systems fällt ebenso darunter wie das Umsetzen eines Zukunftskonzepts im Rahmen der Exzellenzinitiative oder die Veränderung von Lehr-/Lernkulturen, wie manche

Hochschulen sie im Rahmen des Qualitätspakts Lehre anstreben. Aber was kennzeichnet eigentlich diesen Projekttypus, worin bestehen – ausgehend von den soeben vorgestellten Kriterien – Gemeinsamkeiten, welche Bandbreite ist zu beobachten?

*Sachziele/Anwendungsfelder:* Hochschulweite Veränderungsprojekte zielen *immer* auf eine grundlegende Modifikation von Strukturen und/oder Prozessen in mehreren Organisationseinheiten (Fachbereichen, Fakultäten, Dezernaten). Ein Blick in die Praxis der FH Münster – einer forschungsstarken Hochschule mit über 13.000 Studierenden in 75 Studiengängen – zeigt dabei thematisch ein sehr breites Spektrum:

- Aufbau eines hochschulweiten Qualitätsmanagement-Systems (2008-2010),
- Durchführung einer Systemakkreditierung (2010-2011),
- Entwicklung einer kompetenzorientierten Lehr-/Lernkultur (Projekt „Wandel bewegt“, gefördert durch das BMBF aus dem Qualitätspakt Lehre, 2011-2016);
- Einführung eines Campus-Management-Systems (Vorprojekt seit 2013);
- Einführung eines Dokumentenmanagementsystems (Vorprojekt seit 2014)

Bei allen genannten Beispielen handelt es sich um Organisationsentwicklungsprojekte, die jedoch in zunehmendem Maße mit technischen Innovationsprojekten verschränkt sind (z. B. Einführung eines Campus Management Systems, Etablierung eines Prozessportals im Rahmen des QM-Projekts, Entwicklung und Umsetzung einer hochschulweiten E-Learning-Strategie im Kontext des Projekts „Wandel bewegt“).

*Zeitliche Begrenzung:* Bei allen hochschulweiten Veränderungsprojekten werden Zeitlimits festgelegt. Ein Blick auf die genannten Projekte lässt für hochschulweite Veränderungsprojekte auf einen Zeithorizont von mindestens zwei Jahren schließen. Für aufwändige IT-/OE-Projekte wie die Einführung eines Campus Management Systems oder Kulturveränderungen im Handlungsfeld Lehre ist eine deutlich längere Perspektive erforderlich. Diesem Faktum trägt auch der Qualitätspakt Lehre mit seinem Förderzeitraum von bis zu 10 Jahren Rechnung. – Dabei sind die Zeitlimits je nach Finanzierung unterschiedlich fix: Klare Fristen gibt es bei drittmittelfinanzierten Projekten, wie den derzeit aus dem Qualitätspakt Lehre finanzierten Projekten an insgesamt 186 Hochschulen oder der Förderung in den drei Projektlinien der Exzellenzinitiative. Insbesondere bei unsicherer oder fehlender Anschlussfinanzierung muss diese

zeitliche Begrenzung in der Projektplanung sorgfältig berücksichtigt werden. Bei hochschulinternen Aufträgen, wie z. B. der Vorbereitung und Durchführung eines Verfahrens zur Systemakkreditierung oder der Implementierung eines Campus Management Systems, werden die zeitlichen Grenzen dagegen häufig flexibler gehandhabt.

*Begrenzte Ressourcen/Projektumfang:* Insbesondere bei drittmittelfinanzierten Projekten – wie z. B. einer Förderung durch die Exzellenzinitiative oder den Qualitätspakt Lehre – ist das verfügbare Budget eindeutig limitiert, wobei – je nach Projekt und Hochschule – bis zu mehreren Mio. € pro Jahr für die Projektarbeit zur Verfügung stehen (im Qualitätspakt im Mittel ca. 1,1 Mio./Jahr pro Hochschule bei einer großen Spanne). Die Ressourcen sind also begrenzt, aber bei vielen hochschulweiten Veränderungsprojekten doch so hoch, dass sich schon allein hieraus die Notwendigkeit einer umfangreicheren Finanzadministration und Dokumentation sowie eines sorgfältigen Controllings und Risikomanagements ergibt.

*Komplexität:* Alle genannten Veränderungsprojekte der FH Münster umfassen, wie ähnliche Vorhaben an anderen Hochschulen, eine hohe Zahl von Teilaufgaben, an deren Bearbeitung viele Akteure mit unterschiedlichen Hintergründen (fachlich, hierarchisch u.a.) mitwirken müssen. Zum Aufbau des QM-Systems gehörte an der FH Münster z. B. die Einführung eines neuen Modells der strategischen Planung (Academic Scorecard) ebenso wie der Aufbau eines Prozessportals und die Stärkung der kollegialen Beratung in verschiedenen Expertengruppen. An diesen Schritten wirkten viele Hochschulmitglieder aus allen Fachbereichen, mehreren Dezentraten und der Hochschulleitung mit. Einen noch höheren Komplexitätsgrad erreicht derzeit das Projekt der FH Münster im Qualitätspakt Lehre. Allein in der ersten Förderphase bis 2016 werden unter dem Titel „Wandel bewegt“ knapp 100 Projekte zur Stärkung der Kompetenzorientierung in allen Fachbereichen umgesetzt und von einem zentralen Projektteam begleitet. Beratungsangebote für Studierende und Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrende ergänzen diesen zentralen Projektbaustein.

*Vom Tagesgeschäft abweichende Aufgaben:* Während die bisher genannten Kriterien für alle hochschulweiten Veränderungsprojekte eindeutig zu bejahen waren, ist die Prüfung dieses Aspekts komplizierter. Wissenschaft ist seit jeher der Suche nach Neuem verpflichtet. Für Lehrende gehören die regelmäßige Aktualisierung ihrer Lehrveranstaltungen ebenso wie die Suche nach und das Veröffentlichen von neuen Erkenntnissen zum Alltagsgeschäft. Die Grenze zwischen diesen „alltäglichen Innovationen“ und einer grundlegenden Veränderung, die die Definition als Projekt rechtfertigt, ist fließend. Etwas eindeutiger wird dies jedoch für hochschulweite Veränderungsprojekte: Es ist ja keineswegs selbstverständlich, dass die kleinen, alltäglichen Veränderungen, die viele Hochschulmitglieder aus eigener Motivation umsetzen, tatsächlich in dieselbe Richtung zielen. Erst wenn diese gemeinsame

Bewegung angestrebt wird, lässt sich aber von einem hochschulweiten Veränderungsprojekt sprechen.

Um Veränderungsvorhaben mit einem unscharfen Ziel von klar definierten Projekten abgrenzen zu können, empfehlen Kraus und Westermann die Unterscheidung von Veränderungsprojekten und Veränderungsprozessen (2014, S. 198–205). Das bereits kurz erwähnte Vorhaben der FH Münster im Qualitätspakt Lehre, bei dem die Entwicklung einer kompetenzorientierten Lehr-/Lernkultur angestrebt wird, lässt sich bei dieser Kategorisierung eher als Veränderungsprozess bezeichnen. Hier gewinnen Methoden der Organisations- und Personalentwicklung gegenüber dem an sehr konkreten, messbaren Zielen ausgerichteten Projektmanagement an Gewicht. Dennoch werden auch bei diesen Veränderungsprozessen immer wieder Teilprojekte mit den Instrumenten des klassischen Projektmanagements zu bearbeiten sein, grundlegende Fragen der Projektorganisation und -führung finden ebenfalls Anwendung. Aus diesem Grund findet die vorgeschlagene Differenzierung im weiteren Verlauf nur am Rande Berücksichtigung.

### 3 Was gehört zu einem professionellen Projektmanagement?

Als professionelles Projektmanagement werden im Folgenden Tätigkeiten verstanden, durch die ein erfolgreicher Projektabschluss systematisch und reflektiert unterstützt werden soll. „Erfolgreich“ bedeutet hierbei, dass nicht nur vorab definierte Sachziele (scope) erreicht, sondern zudem die gesetzten Zeit- (time) und Finanzziele (budget) eingehalten werden.

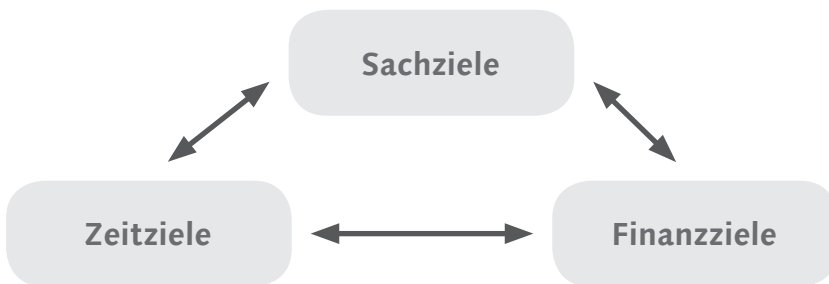


Abb. 2: Magisches Dreieck des Projektmanagements

Gemeinsam formen die drei Dimensionen das „magische Dreieck“ des Projektmanagements (vgl. Kraus und Westermann 2014, S. 11; Olfert 2009, S. 286). Sie sind in hohem Maße voneinander abhängig: Wenn die Sachziele



ausgeweitet werden, muss zum Beispiel die Bearbeitungszeit ausgedehnt oder zusätzliches Personal eingestellt werden. Beides führt in der Regel zu einem Anstieg der Kosten. Ein gutes Projektmanagement stellt sicher, dass alle drei Aspekte gleichermaßen Berücksichtigung finden.

Welche Aufgaben gehören aber nun eigentlich zum Projektmanagement? Drei Handlungsfelder lassen sich unterscheiden (nach Schulte-Zurhausen 2010, S. 420):

- *Projekt(aufbau)organisation*, d. h. die Bezeichnung der beteiligten Akteure sowie die Festlegung ihrer Aufgaben und Kompetenzen;
- *Projektleitung*, d. h. die Aufgaben der Projektplanung und -steuerung sowie des Controllings einschließlich der Reaktion auf Soll-Ist-Abweichungen,
- *Projektführung*, d. h. die Personalführung im Projektteam, das Konfliktmanagement und die Gestaltung der Kommunikation.

Zweifellos bestehen zwischen den drei Ebenen vielfältige Wechselwirkungen: Werden die Befugnisse einzelner Projektakteure nicht präzise definiert (Problem der *Projektorganisation*), ergeben sich häufig Konflikte (Belastung der *Projektführung*). Werden Projektziele nicht transparent kommuniziert (schwache *Projektführung*), kann es zu Widerstand der Betroffenen und erheblichen Verzögerungen im Projektverlauf kommen (Herausforderung für die *Projektleitung*). Dennoch sollen im Folgenden die drei Perspektiven nacheinander erläutert werden, im Fazit erfolgt dann eine erste Gewichtung besonders erfolgskritischer Faktoren.

### L 3.1. Grundlagen der Projektorganisation

Vier Rollen sind in allen Projekten zu identifizieren: Auftraggeber, Projektleitung, weiteres Projektpersonal (Projektteam) und die von der Durchführung und/oder den Ergebnissen Betroffenen. Zusätzlich können externe Expertinnen und Experten einbezogen werden. Für die Projektdauer werden aus diesen Gruppen zeitlich befristete Arbeitszusammenhänge gebildet, die in Form einer Sekundärorganisation neben die ursprüngliche Linienorganisation (Primärorganisation) treten (Schulte-Zurhausen 2010, S. 430; Drees et al. 2010, S. 9–20). Zu dieser Sekundärorganisation gehören üblicherweise neben dem Projektteam auch ein Lenkungsausschuss sowie vielfach ein beratendes Gremium (Beirat).

Bei hochschulweiten Veränderungsprojekten fungiert letztlich die *Hochschulleitung* als Auftraggeberin. Das bedeutet vor allem, dass das Präsidium (oder Rektorat) bzw. das für das Projektanliegen verantwortliche Mitglied des Gremiums das Projekt in der Hochschule glaubwürdig vertreten muss. Es reicht nicht aus, wenn sich die Hochschulleitung vor Projektstart verbal zu den Projektanliegen bekennt. Vielmehr muss sie selbst kontinuierlich z. B. durch die

Anwesenheit bei Workshops oder Lenkungssteamsitzungen und das Treffen von Entscheidungen signalisieren, dass das jeweilige Thema tatsächlich eine hohe Priorität genießt. Dementsprechend schwierig gestaltet sich ein Veränderungsprojekt, wenn

- ein Wechsel in der Hochschulleitung bevorsteht,
- ein Präsidium bei der Priorisierung von Großprojekten keine gemeinsame Haltung vertritt,
- das für ein Projekt zuständige Mitglied der Hochschulleitung bei wichtigen Akteuren (z. B. bei Dekaninnen und Dekanen) wenig Wertschätzung genießt.

Empfehlenswert und an vielen Hochschulen Praxis ist es, wenn ein oder mehrere Präsidiumsmitglieder sehr aktiv in einem *Lenkungsteam* vertreten sind. Hinzu sollten Fachbereichsvertreterinnen oder -vertreter (z. B. Professorin, Dekan) kommen sowie die Leitungen der federführend an der Umsetzung beteiligten Dezernate. Meist bilden jeweils 4 - 6 Personen das Lenkungsteam. Ebenso sinnvoll wie schwierig ist es, bei Projekten, die Studierende betreffen, studentische Mitglieder (z. B. aus dem ASTA) für eine verlässliche Mitarbeit in den unterschiedlichen Steuerungsgremien zu motivieren.

Für die organisatorische Anbindung der *Projektleitung* gibt es an Hochschulen wie auch in anderen Organisationen keine allgemeingültige Lösung. Bei einer Beschäftigung als Stabsstelle kann der für viele Projekte erforderliche Rückhalt der Verwaltung schwieriger zu erhalten sein; bei einer Einbindung in die Verwaltungsstrukturen kann eine höhere Distanz zum Präsidium und ein gefühlt größerer Abstand zu den Fachbereichen hinderlich werden. Beide Hürden sind aber zu meistern, persönliche Qualifikation und Organisationserfahrung der Projektleitung dürften hier zu den notwendigen Voraussetzungen zählen. In vielen Hochschulprojekten werden zwei Personen mit der Projektleitung betraut: eine wissenschaftliche Projektleitung (z. B. im Qualitätspakt Lehre eine Prorektorin/ein Vizepräsident Lehre) und eine für das *Projektmanagement* oder die -koordination zuständige Person. Durch diese Kombination können sehr wertvolle fachliche und außerfachliche Kompetenzen gebündelt werden, zugleich ergeben sich aber insbesondere bei den Teammitgliedern, vielleicht auch bei den beiden Leitungskräften selbst Unsicherheiten über Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnisse. Eine Klärung und transparente Kommunikation der jeweiligen Kompetenzen ist hier besonders wichtig.

Das gleiche gilt, falls Mitglieder des *Projektteams* nur teilweise dem Projekt zugeordnet werden und neben der Projektleitung z. B. eine Dezernentin oder ein Dezernent Vorgesetztenfunktionen wahrnimmt (so genanntes Matrix-Projektmanagement, vgl. auch Kraus und Westermann 2014, S. 22–23, 31). Bei dieser Konstellation ist schließlich von allen Beteiligten auch dafür Sorge zu tragen, dass neben dem Tagesgeschäft tatsächlich die für die Projektarbeit vereinbarte Zeit zur Verfügung steht. Dieser Spagat dürfte angesichts der

zunehmenden Zahl von Projektaufgaben in Hochschulen künftig weiter an Bedeutung gewinnen. Zum einen fordern Drittmittelgeber teilweise bereits jetzt eine genaue Dokumentation der für das Projekt genutzten Arbeitszeit, zum anderen führen unklare Zuordnungen von Mitarbeitern zu Projekten vielfach zu Konflikten, die sich durch explizite Regelungen im Vorfeld hätten vermeiden lassen.

Eine gute Projekt(aufbau)organisation garantiert noch keinen erfolgreichen Projektabschluss. Umgekehrt erschweren aber Nachlässigkeiten bei der organisatorischen Gestaltung fast immer die weitere Projektarbeit. Folgende Fragen können bei der Identifikation von Projektrisiken hilfreich sein. *Siehe hierzu Tabelle 1.*

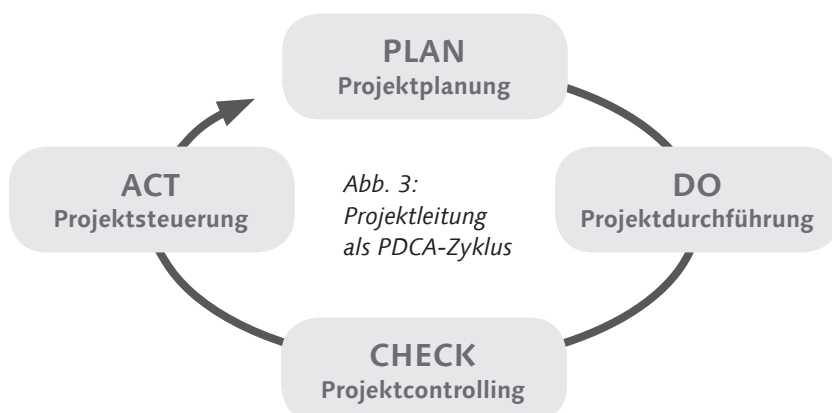
### 3.2. Grundlagen der Projektleitung

Während die Projektorganisation lediglich die *Aufbauorganisation* umschreibt, bilden die *Arbeitsprozesse* im Projekt das Handlungsfeld der *Projektleitung*. Zeitlich umfasst dies sowohl die Phase der *Projektplanung* als auch die spätere *Durchführung* und die *Projektsteuerung* einschließlich einer systematischen Überwachung der Projektfortschritte (*Projektcontrolling*) bis zum – hoffentlich – erfolgreichen Abschluss. Im Prinzip gilt also auch für die Projektleitung der aus dem Qualitätsmanagement hinlänglich bekannte PDCA-Zyklus mit seinen vier Phasen: *Plan, Do, Check, Act* (s. Abbildung 3).

In allen vier Phasen ist es Aufgabe der Projektleitung, gemeinsam mit anderen Projektakteuren Entscheidungen zu treffen, die letztlich zum Erreichen der Projektziele beitragen sollen. Viele Stolpersteine liegen auf diesem Weg. Dies liegt in der Natur der Sache: Projekte zielen per definitionem auf neuartige, häufig erstmalige Entwicklungen. Weder Weg noch Ergebnis sind vorher eindeutig bekannt. Suchprozesse, Irrtümer und Anpassungen gehören folglich zum Normalfall.

W

35



<b>Personelle Ressourcen Quantität</b>	Sind alle für das Projekt erforderlichen Positionen besetzt (Projektleitung, Projektteam, Funktionsträger in Projektgremien wie z. B. Lenkungsausschuss)?
	Steht bei Teilbeschäftigung im Projekt die für Projektaufgaben geplante (und finanzierte) Arbeitszeit auch tatsächlich für Projektaktivitäten zur Verfügung?
<b>Personelle Ressourcen Qualität</b>	Nehmen die Funktionsträger ihre Mitarbeit in den Projektgremien ernst (z. B. regelmäßige, vorbereitete Teilnahme an wichtigen Terminen)?
	Verfügen <i>alle</i> Akteure (z. B. Teammitglieder, Projektleitung, Lenkungsteam) über die für ihre jeweilige Rolle erforderlichen fachlichen sowie außerfachlichen Kompetenzen (z. B. Führungsqualifikation, Teamfähigkeit; für Projektleitung vgl. Drees et al. 2010, S. 25–26)?
	Steht die Hochschulleitung verlässlich und glaubhaft zu dem Projekt?
	Sind auch alle weiteren Projektakteure motiviert, die Aufgaben gemeinsam zum Erfolg zu führen, nehmen sie die hieraus für sie selbst (und ggf. ihre Organisationseinheit) resultierende Verantwortung an?
<b>Arbeits- teilung</b>	Sind die Aufgaben, Zuständigkeiten und Entscheidungsspielräume aller Projektbeteiligten klar definiert (und allen Akteuren bekannt)? Ist die organisatorische Zuordnung des Projektpersonals transparent geregelt?
	Verfügt die Projektleitung – auch in Abgrenzung zu Dienstvorgesetzten des Projektpersonals (z. B. Dezernent) – über ausreichende Befugnisse?

Tabella 1: Checkliste Projektorganisation

Dies gilt in besonderer Weise für interne Projekte (auch „Eigenprojekt“), die von Beschäftigten der eigenen Hochschule durchgeführt werden. Charakteristisch für diesen Projekttypus ist eine unscharfe Zieldefinition, „die detaillierte Formulierung der Projektziele stellt (...) eine eigene Projektaufgabe dar“ (Schulte-Zurhausen 2010, S. 421). *Externe (Fremd-)Projekte* werden dagegen in der Regel mit einem formalen Werk- oder Dienstleistungsvertrag fixiert, in dem auch das Ausmaß der Verantwortungsdelegation vom Auftraggeber (= Kunde) an den Auftragnehmer festgelegt wird. Die klare Zielabgrenzung erleichtert das spätere Projektmanagement erheblich.

Auf eine besondere Eigenheit des Projektmanagements an Hochschulen sei hier noch kurz eingegangen: Nicht selten werden Aufgaben an Hochschulen nur deshalb als Projekt definiert, weil die Finanzierung zeitlich befristet ist oder für die Befristung von Arbeitsverträgen ein Aufgabengebiet als vermeintlich abschließbares Projekt beschrieben werden soll. Hier fällt die Formulierung eindeutiger Sachziele außerordentlich schwer – und dennoch wird sie als Voraussetzung für das Einwerben der Mittel gefordert. Bei derartigen „Pseudoprojekten“ empfiehlt es sich, im Einzelfall zu prüfen, welchen Mehrwert die Arbeitsschritte eines professionellen Projektmanagements wirklich haben, wo sie aus legitimatorischen Gründen erforderlich sind und wo sie pragmatisch auf ein Minimum reduziert werden können.

Der folgende Fragenkatalog kann – sowohl bei „echten“ als auch bei Pseudo-Projekten – erneut auf wichtige Anforderungen aufmerksam machen und die Reflektion und Weiterentwicklung des eigenen Veränderungsprojekts in der Hochschule unterstützen.

### Planung

Wurde die Ausgangslage des Projekts sorgfältig analysiert (Projektumfeldanalyse)? Stimmen die zentralen Projektakteure in ihrer Interpretation der Ausgangslage überein?

Wurden vor dem formellen Projektbeginn klare, mit der strategischen Ausrichtung der Hochschule kompatible Projektziele definiert, gibt es einen expliziten *Projektauftrag* (vgl. zur Gestaltung z. B. Weiland 2011)? Als Kriterien für die „Klarheit“ der Zieldefinition können die Attribute der SMART-Regel angeführt werden. Demnach soll ein Ziel *spezifisch, messbar, angemessen, realistisch* und *terminiert* sein.



<p>↓</p>	<p>Gibt es eine klare Zielhierarchie (Teilziele, Arbeitspakete)? Falls mehrere Ziele festgelegt wurden: Gibt es eine Priorisierung, die bei knappen Ressourcen (Zeit!) die Gewichtung der Projektarbeiten ermöglicht?</p>
	<p>Gibt es in der Projektlaufzeit immer weiter konkretisierte Projektstruktur-, Zeit- und Meilensteinpläne? Gehen diese von realistischen Annahmen z. B. zur Verfügbarkeit und Qualifikation des benötigten Projektpersonals und dem erforderlichen zeitlichen Aufwand aus? Wird insbesondere bei komplexen Projekten der hohe interne Abstimmungsaufwand ausreichend berücksichtigt?</p>
	<p>Geht die Budgetplanung von einer sorgfältigen Aufwandschätzung und realistischen Annahmen aus? Gibt es in der Hochschule ein <i>Multiprojektmanagement</i>, das sicherstellt, dass die benötigten Ressourcen (Zeit!) tatsächlich zum geplanten Zeitpunkt verfügbar sind?</p>
<p><b>Durchführung</b></p>	<p>Bleiben die anfangs definierten Meilensteine als Zwischenziele im Projektverlauf im Blick?</p>
	<p>Gibt es eine <i>Kommunikationsstrategie</i>, die auf die verschiedenen Bedarfe unterschiedlicher Stakeholder Rücksicht nimmt (z. B. auf Grundlage einer Kraftfeldanalyse, vgl. Drees et al. 2010, S. 35-37) Erfolgt z. B. in sinnvoller Taktung eine Abstimmung mit dem Auftraggeber (Lenkungsteam/Präsidium) und mit denjenigen, die von den Projektergebnissen profitieren sollen (z. B. Studieninteressierte, Studierende, Lehrende, Verwaltungsbeschäftigte)?</p>
<p><b>Controlling</b> Vgl. ausführlich Fiedler 2010</p> <p>↓</p>	<p>Gibt es regelmäßig und strukturiert Anlässe zur Reflektion der <i>inhaltlichen</i> Projektarbeit (z. B. Bericht der Projektleitung an das Lenkungsteam und gemeinsamer Soll-Ist-Vergleich auf der Ebene der Sach- und Zeitziele) – und eine Abschätzung der weiteren Entwicklung (<i>Trendanalyse</i>)?</p>

<p>↓</p>	<p>Gibt es regelmäßig und strukturiert Anlässe zur Überwachung der <i>Projektfinanzen</i> (z. B. Bericht der Projektleitung an das Lenkungs- und gemeinsamer Soll-Ist-Vergleich) – und eine Abschätzung der weiteren Entwicklung (<i>Trendanalyse</i>)?</p>
	<p>Werden Veränderungen in der Projektumgebung (z. B. rechtliche Rahmenbedingungen, organisationale Entwicklungen) systematisch beobachtet?</p>
<p><b>Steuerung</b></p>	<p>Sind Projektleitung und Auftraggeber (Lenkungs- und Auftraggeber) bereit, Soll-Ist-Abweichungen oder veränderte Rahmenbedingungen wahrzunehmen und die ursprüngliche Planung (Ziel- oder Maßnahmen-ebene) zu korrigieren?</p>
	<p>Erlauben die Rahmenbedingungen des Projekts (z. B. Förderrichtlinien des Drittmittelgebers) die Umsetzung von als sinnvoll erkannten Änderungen?</p>

Tabelle 2: Checkliste Projektleitung

**L 3.3. Grundlagen der Projektführung**

An Projekten wirken in der Regel Experten mit unterschiedlichen Fachkompetenzen, unterschiedlicher Einbindung in die Organisation und unterschiedlicher hierarchischer Position mit, teils auch aus unterschiedlichen Sprach- und/oder Kulturkreisen. An Hochschulen begegnen sich in Projekten z. B. Lehrende verschiedener Fachkulturen, Verwaltungsangestellte und zunehmend Spezialisten des Hochschulmanagements (so genannter „Third Space“).

Im Vergleich zu traditionellen Verwaltungsprozessen werden bei der Projektarbeit Hierarchien flacher, Teammitglieder können und sollen mit dem besseren Argument überzeugen, nicht mit Titel oder Funktion. Voraussetzung hierfür sind ein eher partizipativer Führungsstil, der eine konstruktive Diskussionskultur unterstützt, und sorgfältige Abstimmungsprozesse (vgl. hierzu auch Kraus und Westermann 2014, S. 139–156). Dies gilt nicht nur für die bereits im vorigen Abschnitt erwähnte Kommunikation mit den Stakeholdern des Projekts, sondern in besonderer Weise auch für den Austausch innerhalb



des Projektteams: Mangelhafte Kommunikation innerhalb des Projektteams wurde unlängst in einer Studie als eines der fünf Problemfelder mit den gravierendsten Auswirkungen für den Projekterfolg identifiziert (Rietiker et al. 2013, S. 36; ähnlich Fiedler 2010, S. 9).

<b>Individuelle Personal- führung</b>	Kennen alle Mitglieder des Projektteams ihre Ziele und den Kontext ihrer Arbeit im Gesamtprojekt, sind die Erwartungen der Projektleitung transparent?
	Sind Projektleitung und alle Mitglieder des Projektteams bei Bedarf gut für einander erreichbar?
	Werden die Mitglieder des Projektteams angemessen durch die (Teil-) Projektleitung motiviert, falls erforderlich fachlich und/oder bei Verhandlungen und Konflikten mit Dritten unterstützt und konstruktiv kritisiert?
	Verhalten sich beide Seiten loyal? Dies ist insbesondere relevant, falls Mitglieder des Projektteams zugleich außerhalb des Projekts (in der „Linie“, an Hochschulen z. B. in Verwaltung oder Forschung) tätig sind.
<b>Teamführung</b>	Wird die Bildung des Projektteams zu Projektbeginn systematisch unterstützt?
	Werden neue Teammitglieder bewusst in ein bestehendes Projektteam integriert?
	Gibt es eine Kommunikationsstrategie für den Austausch im Projektteam und zwischen Teilprojekten? Fühlt sich das Projektteam gut über die für seine Arbeit relevanten Aspekte des Gesamtprojekts bzw. der Hochschule informiert?
	Werden Teamsitzungen effektiv moderiert? Werden Teamkonflikte angemessen thematisiert und bearbeitet?

*Tabelle 3: Checkliste Projektführung*



#### 4 Fazit

Die Fragenkataloge im vorherigen Abschnitt haben den Blick darauf gelenkt, dass das professionelle Management hochschulweiter Veränderungsprojekte – ganz abgesehen vom Kern der jeweils zu bearbeitenden fachlichen Fragestellungen – eine hohe Aufmerksamkeit für sehr unterschiedliche Herausforderungen erfordert:

- Ziele müssen definiert, konkretisiert und operationalisiert, geeignete Kostenansätze für die Finanzplanung gewählt werden.
- Stellen im Projektteam und Positionen in Projektgremien sollen adäquat besetzt werden; das soziale Projektgefüge – mit individuellen Interessen, persönlichen Befindlichkeiten oder sogar Widerständen im Projektteam und bei den vom Projekt betroffenen Hochschulmitgliedern – muss fortlaufend beobachtet und „bearbeitet“ werden.
- (Drittmittel-)rechtliche Rahmenbedingungen sind zu beachten.
- Und so weiter und so fort...

Dass hierbei manche Stolpersteine im Weg liegen können, wird jeder wissen, der in einem derartigen Projekt – z. B. finanziert aus dem Qualitätspakt Lehre – tätig ist. Eine empirische Studie dazu, welche Risiken besonders häufig den Erfolg der hochschulweiten Veränderungsprojekte gefährden, ist der Autorin nicht bekannt. Die Erfahrungen an der eigenen Hochschule und Berichte von Kolleginnen und Kollegen aus anderen Bildungseinrichtungen sprechen jedoch dafür, dass insbesondere die folgenden fünf Faktoren für den Projekterfolg maßgeblich sein dürften:

1. *Klare Zieldefinition:* Die engen Fristen vieler Ausschreibungen von Drittmitteleprojekten erschweren eine profunde Planung. Noch bevor die Ziele wirklich klar sind, müssen Kostenpläne aufgestellt und Meilensteine definiert werden. Selbst wenn davon ausgegangen wird, dass jeder Projektplan bei mehrjährigen Projekten vielfache Anpassungen erleben muss, ist diese Unschärfe zu Projektbeginn eine hohe Bürde – und umgekehrt eine möglichst präzise Zielformulierung eine große Chance.
2. *Verlässliche Rückendeckung der Hochschulleitung:* Wenn nicht nur die Mitglieder des Präsidiums oder Rektorats, sondern auch noch ihre Überzeugung vom Sinn und der Priorität eines Projekts konstant bleiben, steht deutlich mehr Zeit für die eigentliche Projektleitung zur Verfügung, als wenn in regelmäßigen Zyklen neu um Entscheidungen und Ressourcen gerungen werden muss.
3. *Fachliche und außerfachliche Kompetenz der Projektleitung:* Während viele Projektleiter/innen die gerade genannten Faktoren als Projektrisiko betonen, dürfte in der Praxis auch die eigene Qualifikation und Persönlichkeit der Projektleitung in hohem Maße zum Projekterfolg (oder dessen Scheitern) beitragen. Nach Weick – s. Einleitung – sollte der eigenen Wirksamkeit zwar nicht zu viel Glaube geschenkt werden.

Ein Blick in manches Hochschulprojekt spricht aber dennoch für die Bedeutung dieser Schlüsselposition.

4. *Kluge Einbindung von Machtpromotoren aus Verwaltung und Fachbereichen:* Eine wichtige Fähigkeit der Projektleitung dürfte darin bestehen, gemeinsam mit dem Lenkungsteam einflussreiche Personen in der Hochschule für die Projektziele zu motivieren oder sogar zu begeistern. Gerade wenn vom Bild der lose gekoppelten Systeme ausgegangen wird, müssen „Übersetzer“ eingebunden werden, um den Transfer aus dem Projektsystem in andere Hochschulzweige zu unterstützen.
5. *Transparente, stabile Rahmenbedingungen:* Bei der Förderung aus dem Qualitätspakt Lehre musste manche Hochschule die Erfahrung machen, dass die Bewilligung beantragter Ausgaben noch nicht mit einer Bewilligung der im Projektverlauf tatsächlich getätigten Ausgaben gleich zu setzen war. Wenn z. B. zentrale, nicht förderfähige Positionen wie „Grundausstattung“ oder „Stammpersonal“ von Hochschule und Projektträger aufgrund fehlender expliziter Definitionen unterschiedlich interpretiert werden können, ergeben sich schwer kalkulierbare Risiken. Diese gefährden nicht nur direkt den Projekterfolg – sondern führen zusätzlich zu einer indirekten Belastung: Die Klärung der administrativen Nebenbedingungen bindet in hohem Maße Personal, das dann zumindest vorübergehend nicht für die Bearbeitung von Sachzielen zur Verfügung steht.

Wird das eigene Projekt an diesen Maßstäben gemessen, zeigt sich vielleicht, dass noch nicht alles ideal läuft. Was tun? Anregungen für Veränderungen können im Idealfall gemeinsam im Projektteam oder mit dem Lenkungsteam entwickelt werden, auch ein professionelles Coaching kann hilfreich sein. Alternativ oder ergänzend sei zum Abschluss aber auch auf die drei bekanntesten Angebote zur standardisierten Professionalisierung von Projektmanagement hingewiesen:

Abkürzung	Anbieter und Weblinks
ICB	<p>Die <i>International Project Management Association</i> (IPMA) mit Sitz in der Schweiz bietet ein vierstufiges Zertifizierungsmodell für Projektmanager, die <i>IPMA Competence Baseline</i> (ICB) (seit 2006: ICB 3.0). In Deutschland ist die Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement (GPM) für die Zertifizierung von Projektpersonal nach ICB 3.0 zuständig. In diesem Programm haben außerfachliche Kompetenzen („Softskills“) einen höheren Stellenwert als in den beiden folgenden Angeboten.</p> <p>→ <a href="http://www.gpm-imp.de">www.gpm-imp.de</a></p>

Abkürzung	Anbieter und Weblinks
PMBOK	<p>Das US-amerikanische <i>Project Management Institute</i> (PMI) hat mit dem so genannten <i>Project Management Body of Knowledge</i> ebenfalls einen Rahmen für die persönliche Zertifizierung etabliert. Diese ist zweigliedrig: Certified Associate in Project Management und – höherwertig – Project Management Professional (PMP). Letztere wird als äquivalent zur dritten Stufe des ICB-Zertifikats (Level C) anerkannt. <a href="http://www.pmi.org">www.pmi.org</a></p> <p>→ <a href="http://www.pmi.org">www.pmi.org</a></p>
PRINCE 2	<p>Der Projektmanagement-Standard <i>Project in Controlled Environments</i> des Office of Government Commerce (OGC) fand zunächst vor allem in England Verbreitung, der Anwendungsraum weitet sich aber zunehmend aus. Auch hier gibt es die Möglichkeit einer mehrstufigen persönlichen Zertifizierung, von der <i>Foundation Examination</i> bis zur <i>Professional Examination</i>.</p> <p>→ <a href="http://www.gpm-impa.de">www.gpm-impa.de</a> <a href="http://www.bpug-deutschland.de">www.bpug-deutschland.de</a></p>

Während in Unternehmen ständig höhere Umsatzanteile in Projektstrukturen erwirtschaftet werden (vgl. Bea und Scheurer 2011, S. 426), dürfte an Hochschulen der Anteil des in Projekten beschäftigten Personals schon allein aufgrund des rückläufigen Anteils der staatlichen Haushaltsmittel weiter zunehmen. Angesichts dieser Entwicklung wird es sich lohnen, wenn Projektmanager an Hochschulen nicht nur durch „learning by doing“ für ihre Aufgaben qualifiziert werden, sondern die Einrichtungen zwei Konsequenzen ernst nehmen: Zum einen muss Projektmanagement auch über eintägige Schnellschulungen hinaus als wichtiges Handlungsfeld für die Personalentwicklung aufgegriffen und zum anderen die Standardisierung des Projektmanagements Schritt für Schritt Einzug halten, sowohl für Einzelprojekte als auch auf der Ebene des Multiprojektmanagements.



## Literaturverzeichnis

**Bea, Franz-Xaver; Scheurer, Steffen** (2011): *Trends im Projektmanagement. Vom Management von Projekten zum projektorientierten Unternehmen*. In: Zeitschrift für Organisation (ZfO) 80. (6), S. 425–431.

**Drees, Joachim; Lang, Conny; Schöps, Marita** (2010): *Praxisleitfaden Projektmanagement. Tipps, Tools und Tricks aus der Praxis für die Praxis*. München: Carl Hanser Verlag.

**Fiedler, Rudolf** (2010): *Controlling von Projekten. Mit konkreten Beispielen aus der Unternehmenspraxis. Alle Aspekte der Projektplanung, Projektsteuerung und Projektkontrolle*. 5. Aufl. Wiesbaden: Vieweg u. Teubner.

**Heinrich, Harald** (2015): *Systemisches Projektmanagement. Grundlagen, Umsetzung, Erfolgskriterien*. München: Hanser.

**Kraus, Georg; Westermann, Reinhold** (2014): *Projektmanagement mit System. Organisation, Methoden, Steuerung*. 5., Auflage. Wiesbaden, Germany: Springer Gabler.

**Kuster, Jürgen; Huber, Eugen; Lippmann, Robert; Schmid, Alphons; Schneider, Emil; Witschi, Urs; Wüst, Roger** (2008): *Handbuch Projektmanagement*. 2. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.

**Olfert, Klaus** (2009): *Organisation*. 15. Aufl. Ludwigshafen (Rhein): Friedrich Kiehl Verlag (Kompendium der praktischen Betriebswirtschaft).

**Rietiker, Stephen; Scheurer, Steffen; Wald, Andreas** (2013): *Mal andersrum gefragt: Ergebnisse einer Studie zu Misserfolgskriterien in der Projektarbeit*. In: ProjektManagement aktuell (4), S. 33–39. Online verfügbar unter [https://www.hb.fh-muenster.de:2261/document/PM\\_\\_80724A34D728F-6D25AF6D5D319F91442](https://www.hb.fh-muenster.de:2261/document/PM__80724A34D728F-6D25AF6D5D319F91442) (24.03.2015).

**Schulte-Zurhausen, Manfred** (2010): *Organisation*. 5., überarb. und aktualisierte Aufl. München: Vahlen (Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).

**Weiland, Achim** (2011): *Projektauftrag. Das A und O für professionelles Projektmanagement*. In: Zeitschrift für Organisation (ZfO) 80 (03), S. 196–198.

**Weick, Karl E.** (2009): *Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme*. In: Sascha Koch und Michael Schemmann (Hg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (6), S. 85–109.



# Wie verändern Projekte die Hochschule?

Die Perspektive der externen Projektbegleitung

Anke Hanft

Annika Maschwitz

Universität Oldenburg

## Vorbemerkung

Mit dem im Jahr 2011 ins Leben gerufenen Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ möchte das Bundesministerium für Bildung und Forschung innovative, nachfrageorientierte und nachhaltige Konzepte von Hochschulen fördern, welche die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung über berufsbegleitende und duale Studiengänge und -angebote in den Mittelpunkt stellen und so zu einer nachhaltigen Profilbildung der Hochschulen im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen beitragen<sup>1</sup>. Die Entwicklung und Implementierung neuer, vorrangig an Berufstätige gerichteter Programme stehen im Mittelpunkt der Projekte. Angesichts der Dimensionen des Programms (inzwischen werden nahezu 100 Hochschulen gefördert) erscheint die Frage berechtigt, wie diese Projekte die Hochschulen verändern, oder – so könnte auch gefragt werden - ob die Hochschulen die Projekte beeinflussen.

Nachfolgend soll diesen Fragen aus einer organisationssoziologischen Perspektive nachgegangen werden, wobei die generelle und in der öffentlichen Diskussion häufig gestellte Frage, wie die zunehmende Fokussierung auf Drittmittelprojekte Hochschulen verändern, ausgeblendet wird. Es ist sicherlich

---

<sup>1</sup> <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>, Stand: 07.07.2015

unbestritten, dass Hochschulen Veränderungen unterliegen, wenn mehr als 80 Prozent des wissenschaftlichen Nachwuchses inzwischen in befristeten Stellen, davon 50 Prozent in Stellen mit weniger als einjähriger Laufzeit, beschäftigt sind.<sup>2</sup> Gestiegene Belastungen der Projektmitarbeiter und -mitarbeiterinnen aufgrund befristeter Arbeitsverträge und teilweise gleichzeitiger Tätigkeit in mehreren Projekten, die nur zu bewältigen sind, indem eigene Qualifikationsinteressen zurückgestellt und das Engagement in Selbstverwaltungsorganen reduziert werden, sind die Folgen. Auch die Fokussierung der Hochschullehrenden auf drittmittelfinanzierte Forschung und die daraus resultierende nachrangige Bedeutung von Studium, Lehre und Weiterbildung wurden oft beschrieben.

An dieser Stelle möchten wir uns jedoch auf Projekte des oben skizzierten Programms, die mit dem Ziel der Implementierung neuartiger Lehrangebote antreten, begrenzen und unsere Erfahrungen in der wissenschaftlichen Begleitung reflektieren. Basierend auf klassischen organisationssoziologischen Theorien gehen wir der Frage nach, mit welchen durch die Spezifika von Hochschulen hervorgerufenen Schwierigkeiten die Projekte konfrontiert sind. Abschließend wollen wir einige Anregungen geben, wie diese möglicherweise überwunden werden können.

## **1** **Was verändern** **Projekte an den** **Hochschulen?**

Bislang sind Studienangebote an öffentlichen Hochschulen nahezu ausschließlich an Studierende gerichtet, die nach Erreichen der Hochschulzugangsberechtigung ein Vollzeitstudium beginnen und erst nach dessen Abschluss ihre berufliche Karriere starten. Zukünftig werden Hochschulen – wie das international durchaus üblich ist (Hanft & Knust 2007) – ihre Angebote sehr viel stärker an heterogenen Zielgruppen, die über unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen und Studienmotivationen verfügen, ausrichten (müssen). Insbesondere ist zu erwarten, dass die Anzahl der Berufstätigen, die berufsbegleitend ein Studium absolvieren, weiter wachsen wird (Kerres, Hanft, Wilkesmann & Wolff-Bendik 2012). Die herkömmliche, eher starre und auf homogene Studierende ausgerichtete Studienorganisation wird somit langfristig durch eine durchlässige und flexible Studienorganisation ersetzt, um den Ansprüchen der „neuen“ Zielgruppen gerecht zu werden. Die im Programm „Aufstieg durch Bildung“ geförderten Projekte leisten einen wichtigen Beitrag auf diesem Weg.

---

2 Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4, verschiedene Jahrgänge

Die Erweiterung der Zielgruppen ist für Hochschulen mit einem Paradigmenwechsel verbunden, der das Lehren und Lernen selbst, aber auch die Organisation von Studium und Lehre betrifft. Hochschulen werden sich für verschiedene Zielgruppen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Kompetenzen, Motivationen und in sehr vielfältigen Lebenssituationen öffnen. Studierenden ein ihren zeitlichen Beschränkungen und ihren beruflichen Vorerfahrungen gemäßes Studium zu ermöglichen, ist eine Forderung, die nicht nur von berufstätigen Studierenden erhoben wird. Statt in Regelstudienzeiten, Semesterrhythmen und Stundenpläne gezwängte Studiengänge kann eine räumliche und zeitliche Entgrenzung des Studiums Studierenden in unterschiedlichen Lebenslagen eine ihren Zeitbudgets gemäße und ihren Kompetenzen entsprechende Studienorganisation ermöglichen (Hanft & Brinkmann, 2013). Dies erfordert die Schaffung flexibler Lernwege in einer vielfältigen, auch online-gestützten Angebotsstruktur mit einem modernen didaktischen Design, die Implementierung von Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen sowie umfassende Beratungs- und Unterstützungsangebote.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Projekte auf weitreichende Veränderungen der bestehenden Hochschulkultur abzielen und entsprechend auch strukturelle Barrieren überwinden müssen. Auch wenn die Reichweite der Projekte in Einzelfällen lediglich auf die Entwicklung kleinerer Studienangebote abzielt, leiten sie vielfach dennoch einen zumeist nicht intendierten Change-Management-Prozess an ihren Hochschulen ein, der durch folgende Herausforderungen skizziert werden kann:

- *Entwicklung neuartiger und innovativer Studiengänge oder -angebote*, die anderen Rahmenbedingungen und Anforderungen unterliegen als grundlegende Studienangebote (z. B. in der Finanzierung, im didaktischen Design, in den Zielgruppen).
- *Überwindung struktureller Barrieren*, indem Hindernisse, wie rechtliche Vorgaben in Form von Deputatsverordnungen oder Nebentätigkeitsregelungen und förderrechtlichen Restriktionen, erkannt und möglichst überwunden werden müssen.
- *Veränderung der bestehenden Hochschulkultur*, indem Entwicklungsprojekte in einem Umfeld durchgeführt werden, das dem Thema Weiterbildung/Lebenslanges Lernen bislang ambivalent gegenübersteht (z. B. nicht vorhandene Weiterbildungskultur, unterschiedliche Interessen der Stakeholder).



2

Was macht Veränderung  
an Hochschulen  
so schwer?

Um der Frage nachzugehen, auf welche Hindernisse und Barrieren die Projekte bei der Umsetzung ihrer Vorhaben stoßen, lohnt der Blick auf drei bekannte, häufig zitierte und für den aktuellen Diskurs weiterhin überaus relevante organisationssoziologische Theorien, die hilfreich sind, um die organisatorischen Besonderheiten von Hochschulen zu identifizieren:

- Hochschulen als *organisierte Anarchien* (Cohen, March und Olsen 1972)
- Hochschulen als *lose gekoppelte Systeme* (Weick 1976)
- Hochschulen als *Expertensysteme* (Mintzberg 1983)

Cohen, March und Olsen (1972) bezeichneten Organisationen als „organisierte Anarchien“, da häufig nicht klar sei, welche Lösungen aus welchen Problemen resultieren, welche Probleme bei welchen Entscheidungsbedingungen behandelt würden und welche Personen für welche Entscheidungen zuständig seien. So werden Entscheidungen ohne vollständige Berücksichtigung organisatorischer Regelungen und Strukturen getroffen, Maßnahmen werden entwickelt, ohne zu klären, welche Zwecke damit erfüllt werden können. Probleme und Ziele sind häufig unklar und die beteiligten Akteure erkennen ihre Präferenzen erst spät im Prozess und/oder verändern diese. Darüber hinaus kommt es zu häufigen Wechseln der an den Entscheidungen beteiligten Akteuren in den Gremien, da deren Engagement von ihrer individuellen Motivation und ihren zeitlichen Möglichkeiten abhängt. Dies führt u. a. dazu, dass aufgrund wechselnder Beteiligungen bestimmte Themen wiederholt diskutiert werden.

Viele dieser Beobachtungen lassen sich auch auf die Projekte übertragen: Den Beteiligten ist zu Beginn oftmals nicht klar, ob sie berufsbegleitende oder weiterbildende Studiengänge planen und welche Zielgruppen sie fokussieren sollen, ob ein Bedarf an solchen Angeboten besteht und wie die Wettbewerbssituation zu bewerten ist, während zur selben Zeit die individuellen Präferenzen der Hochschullehrenden bereits in Curricula fixiert werden. Gleichzeitig bewirkt die Neuartigkeit der geplanten Vorhaben, dass hochschulinterne und -übergreifende Rahmenbedingungen erst ermittelt und dann möglicherweise geändert werden müssen, was die Strukturierung von Entscheidungsprozessen erschwert und projektübergreifende Kooperationen behindert. Zusätzlich führen Fluktuationen bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Projektleitungen und Verantwortlichkeiten dazu, dass bereits bewältigt geglaubte Probleme neu aufgelegt werden. Ein zielgerichteter Planungsprozess wird unter diesen Umständen erheblich erschwert, wenn nicht gar verhindert.

Cohen, March und Olsen (1972) sprechen in diesem Kontext von einem „Garbage Can Model des Organisierens“, wobei davon ausgegangen wird,

dass die Entscheidungen durch eine Interaktion von vier unabhängigen Ereignissen – Problemwahrnehmungen, Lösungen, Beteiligten und Gelegenheiten – getroffen werden. Dieses „Garbage Can Model“ mag zumindest mit dazu beigetragen haben, dass sich mit dem strategischen Management (auch in Hochschulen) ein Ansatz verbreiten konnte, der Management als strukturierten und kausalen Prozess definiert, in dem Ziele formuliert, Entscheidungen getroffen und dann auch umgesetzt werden. Auf die Grenzen des strategischen Managements hat Henry Mintzberg in vielen Analysen hingewiesen und ist in diesem Zusammenhang auch den Fragen nachgegangen, warum Ziele nicht realisiert werden, dafür aber im Prozess neue Ziele und Strategien entstehen, die ursprünglich nicht intendiert, dann aber realisiert werden – und dies nicht zum Schaden der Organisation (u. a. Mintzberg & Waters 1985). Vielmehr ist es nach Brunsson (1989) in Organisationen nicht ungewöhnlich, wenn Ziele erst im Nachhinein konstruiert werden. Er sieht Irrationalität als Basis für organisatorisches Handeln und Veränderungen und argumentiert, dass es für den Erfolg eines Vorhabens wichtiger sei, das Commitment der beteiligten Organisationsmitglieder einzuholen, als ursprünglich geplante Ziele mit Macht und möglicherweise gegen die Interessen der Organisationsmitglieder umzusetzen. Demnach können Ziele in Projektplänen zwar definiert werden, sind aber flexibel zu betrachten und können in der Kommunikation mit Stakeholdern weiterentwickelt werden.

Solche Überlegungen erscheinen auf Hochschulen gut übertragbar, denn anders als in hierarchischen Systemen ist die Umsetzung zentraler Ziele und Strategien hier besonders schwierig. Eine Ursache dafür ist die relative Teilautonomie der organisatorischen Einheiten. Weick (1976) spricht hier von lose gekoppelten Systemen. Was darunter zu verstehen ist, lässt sich gut durch die Betrachtung von Organigrammen von Hochschulen verdeutlichen (vgl. Beispiel in Abb. 1): Zentralverwaltung, Fakultäten und zentrale Einrichtungen operieren ohne hierarchische Verknüpfung weitgehend entkoppelt voneinander. Das bietet nach Weick den Vorteil, dass unterschiedliche Wertsysteme und Rationalitätskriterien entfaltet werden können, die Teile aber dennoch in einem Gesamtsystem verbunden sind (Weick 1976). Unterschiedliche (Fach-) Bereichskulturen mit einem jeweils eigenen Professionsverständnis können nebeneinander bestehen und auch die Verwaltung kann nach ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten handeln. Die Verwaltung folgt ihren bürokratischen Ordnungsprinzipien und die Wissenschaft ihrer disziplinären Logik, die wiederum von Fach zu Fach unterschiedlich sein kann (vgl. auch Maschwitz 2015). In einem solchen System wirken rechtliche Rahmenvorgaben als unveränderbare Konstanten der Verwaltung (z. B. Befristungsregelungen, Deputatsregelungen, Gebührenordnungen), die von der Wissenschaft akzeptiert, gleichzeitig aber als Problem thematisiert werden, ohne aber eigene Beiträge zur Problemlösung zu leisten (Hanft 2000, S. 18, in Anlehnung an Brunsson 1989). Der Fokussierung der Wissenschaft auf wissenschaftliche Fragestellungen mit einer Tendenz zur Problembeschreibung, aber nicht zur Problemlösung, steht eine

Verwaltung gegenüber, die auf bürokratische Prinzipien besteht. Der „Tunnelblick“ der jeweiligen Experten lässt das Wissen im eigenen Bereich wachsen, mit dem Risiko, dass Chancen des voneinander Lernens ungenutzt bleiben. Aufgrund fehlender Steuerungs- und Einflussmöglichkeiten, die zwischen den Systemen vermitteln, wird die Reformierbarkeit des Gesamtsystems erschwert.

Diese unterschiedlichen Kulturen und ihre jeweiligen Handlungslogiken zu erkennen, ist eine wichtige Voraussetzung, um Verwaltungsroutinen aufzubrechen und von der Problemidentifizierung zur Problemlösung vorzudringen. Für die Projekte zeigt sich die zentrale Herausforderung darin, von der Diskussionsebene zur Handlung zu gelangen. Entsprechend kann die Frage gestellt werden, inwieweit die Projekte bei der Erfüllung ihrer Aufgaben selbst von losen Kopplungen beeinflusst sind und wie sie diese überwinden.

In den 26 geförderten Hochschulen der ersten Wettbewerbsrunde konnten wir in 22 Fällen für Weiterbildung verantwortliche organisatorische Einheiten identifizieren. Weiterbildung wird demnach überwiegend zentral, in Weiterbildungsbereichen (9 Fälle), im Rektorat (6 Fälle) oder in Stabstellen (3 Fälle) und damit eher in einer bürokratischen Struktur verantwortet. Dies deckt sich weitestgehend mit den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudie (*Faulstich, Greaßner, Bade-Becker & Gorys, 2007, S. 109*). Abweichend davon sind die geförderten Projekte überwiegend auf Prorektorats-/Vizepräsidiumsebene und auf Fakultätsebene, also weitgehend entkoppelt von Weiterbildungseinheiten, verankert. Die Planung und Entwicklung weiterbildender Studiengänge wird offenbar eher als Aufgabe der Fakultäten oder Fachbereiche bzw. einzelner Fachvertreter angesehen, und weniger als Aufgabe von Weiterbildungseinheiten (Stöter, Brinkmann & Maschwitz 2013). Die Verankerung der Projekte in den für Studium und Lehre verantwortlichen Fakultäten erfordert von diesen allerdings, sich gegenüber den neuen Herausforderungen in der Weiterbildung und der Weiterbildung im Allgemeinen offen zu zeigen, da die Projekte auf organisatorische Innovationen abzielen, die ohne das Commitment der Beteiligten kaum umsetzbar sind. Hochschulen gelten als Expertenorganisationen (Pellert 2000) oder, wie Mintzberg (1983, S. 189-215) sie bezeichnet, als Professionelle Bürokratien, weil das Autoritätssystem und das ideologische System (Unternehmenskultur) in diesen Organisationen als schwach gelten<sup>3</sup>. Da Hochschulen auf das Wissen ihrer Experten zwingend angewiesen sind, haben diese eine starke Stellung in der Organisation, die sie nicht zuletzt unter Nutzung des politischen Systems ausbauen.

---

<sup>3</sup> Mintzberg (1983) beschreibt vier große organisationsinterne Einflussssysteme, die eine Organisation maßgeblich prägen. Dazu gehören neben dem erwähnten Autoritätssystem (persönliches Machtsystem aufgrund von Hierarchien) und dem ideologischen System (Unternehmenskultur) das Expertensystem und das politische System (Verhalten außerhalb der legitimen Einflussysteme).

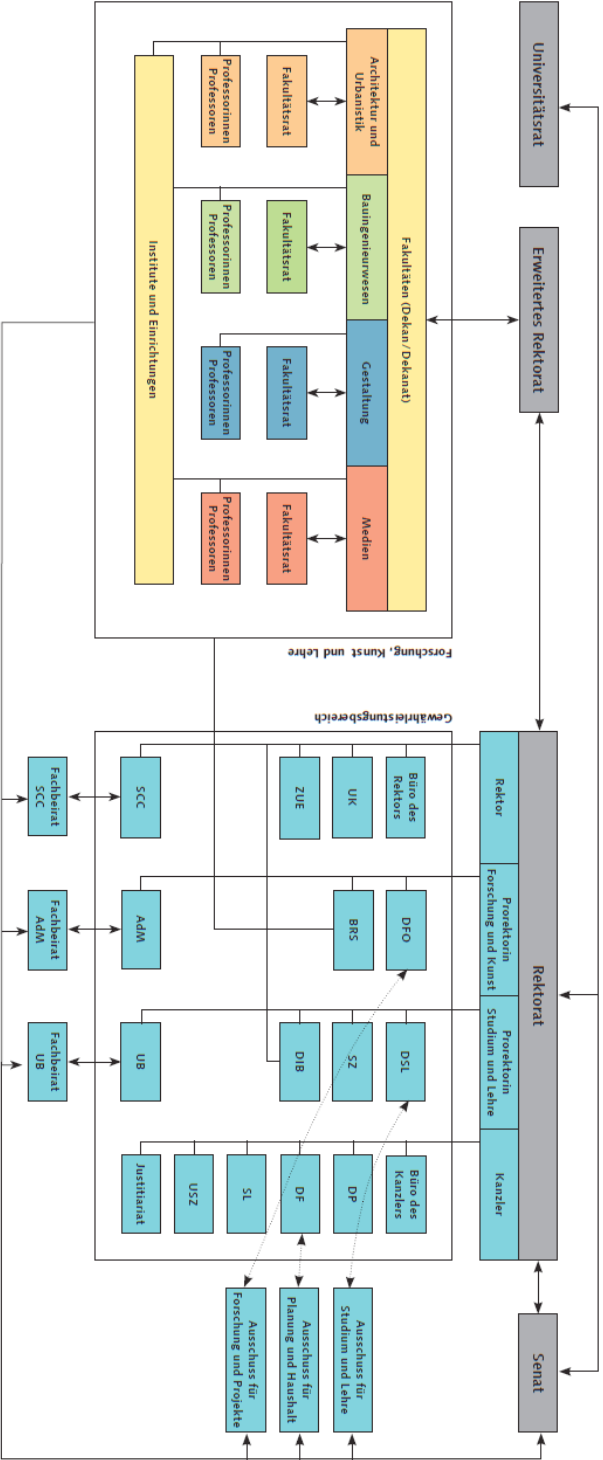


Abb. 1: Organigramm der Bauhaus-Universität Weimar (Quelle) und evtl. Stand (Datum), da ja nicht mehr aktuell

Die von uns in verschiedenen Projekten durchgeführten Stakeholder-Analysen haben allerdings gezeigt, dass die Zusammenarbeit mit den Fakultäten und Hochschullehrenden als besonders schwierig empfunden wird (vgl. rote Verbindungslinien in Abb. 2), es also ein mangelndes Commitment von denjenigen gibt, die für den Erfolg der Projekte am meisten benötigt werden. Die funktionierende Zusammenarbeit mit der Wissenschaft bzw. den Hochschullehrenden, welche nach Mintzberg (1983) zu den wichtigsten organisatorischen Einflussgruppen in Hochschulen zählen, wird daher zu einem wichtigen Erfolgskriterium für die Projekte. Oder anders formuliert: Projekte sind gut darin beraten, die Interessen dieser Stakeholder in ihre strategischen Überlegungen einzubinden.



Abb. 2: Stakeholderanalyse (eigene Darstellung)

**3**  
**Wie verändern Projekte**  
**Hochschulen?**

Projekte sind zeitlich befristet. Dies heißt, dass sie idealerweise am Ende ihrer Laufzeit ihre Ziele erreicht haben sollten, um die Ergebnisse nachhaltig implementieren zu können. Nun haben uns die organisationssoziologischen Ansätze gelehrt, dass zwischen

der Zielformulierung und ihrer Umsetzung keine kausalen Zusammenhänge bestehen. Es wird also darauf ankommen, Ziele – möglicherweise erst im Verlauf der Projektlaufzeit – zu (re-)formulieren und dabei das Commitment der Organisationsmitglieder besonders zu berücksichtigen. Wie aber lässt sich dieses sicherstellen? Anregungen hierzu liefert wiederum die Organisationsforschung.

Stärker als in anderen Organisationen sind Reformvorhaben in Hochschulen als interaktiver Prozess anzulegen, in dem die verschiedenen Organe und Einflussssysteme mit ihrer jeweiligen Managementkultur mitzunehmen sind (Pellert 2000). Reformvorhaben als kommunikativen Prozess in der Vermittlung zwischen verschiedenen Hochschulkulturen anzulegen, erfordert Projektleitungen mit einem ausgesprochenen Gespür für die Wirkungslogiken dieser Kulturen. In Anlehnung an das heute noch immer häufig zitierte Modell von Witte (1973) wirken sie als Fach-, Macht- und Prozesspromotoren. Als Fachpromotoren, weil sie als wissenschaftliche Experten Kontakte zu wichtigen Stakeholdern herstellen (Kollegen, einschlägige Märkte, potentielle Nachfrager), als Machtpromotoren, um das hochschulinterne Commitment zu erzeugen, und als Prozesspromotoren, um die Projekte innerhalb der Organisationen „gangbar“ zu machen (z. B. Überwindung von Barrieren, Korrektur von Projektzielen). Gleichzeitig wird ihr Erfolg stark dadurch beeinflusst, wie sie die Interessen der Akteure in den Hochschulen aufnehmen und mit den Projektinteressen zusammenführen können. Eine solch eher systemisch angelegte Perspektive bietet eine Metapher in Anlehnung an Czarniawska-Joerges (1990).

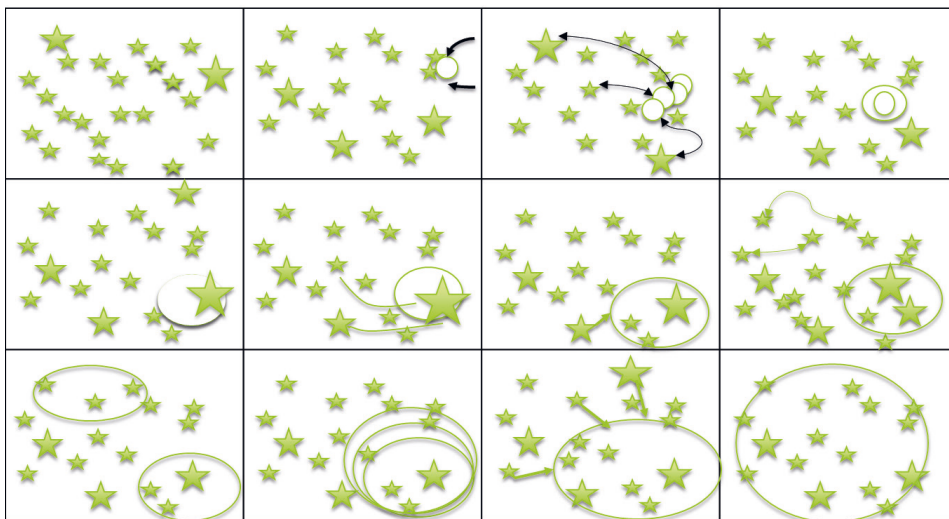


Abb. 3: In Anlehnung an: *Merchants of Meaning* (Czarniawska-Joerges 1990)  
 Leserichtung: von oben links nach unten rechts.

Hochschulen können demnach als Kosmos verstanden werden, in den die Projekte zunächst als Fremdkörper eindringen. In einer ersten Phase versucht das Projekt, über Gespräche mit verschiedenen projektrelevanten Akteuren das System kennenzulernen. Die gewonnenen Erfahrungen werden verarbeitet und es entsteht eine erste Idee, wie die Ziele des Projektes umgesetzt, angepasst oder verändert werden müssen. Mit diesen konzeptionellen Ideen wendet sich das Projekt wiederum an das System und versucht, Verbündete für die konzeptionellen Vorstellungen zu gewinnen. Je mächtiger diese Verbündeten sind, desto größer wird die Umsetzungswahrscheinlichkeit. Gleichzeitig können sich außerhalb des engeren Projektkreises andere Ideen oder auch Widerstand entwickeln. In verschiedenen Aushandlungsprozessen gelingt es, der eigenen Idee zur Durchsetzung zu verhelfen und weitere Verbündete einzubeziehen, bis Veränderungen auf das gesamte System ausstrahlen.

Die Metapher verdeutlicht sehr gut die besondere Bedeutung von Kommunikationsprozessen für die Generierung von gemeinsam getragenen Ideen und Zielen, die das Commitment der beteiligten Akteure erzielen und sich letztlich durchsetzen können. Über den Erfolg entscheidet nicht das Abarbeiten formaler Projektziele und die Erfüllung von Meilensteinplänen, sondern letztlich die Veränderung der Gesamtorganisation.

#### **4** **Welche Schlussfolgerungen** **lassen sich daraus ziehen?**

Zusammenfassend lassen sich aus den organisationstheoretischen Überlegungen einige, keinesfalls vollständige Schlussfolgerungen ableiten, die Hinweise für die Beantwortung der Frage geben, unter welchen Bedingungen Projekte Hochschulen verändern können:

- Bei der Formulierung von Zielen und Strategien das Commitment der beteiligten Stakeholder im Blick behalten.
- Die wissenschaftliche Logik der Problemidentifizierung durch eine der Problemlösungen(?) ersetzen. Handeln und nicht auf wissenschaftlich fundierte endgültige und von allen getragene Entscheidungen warten.
- Hochschullehrende mit Freude an der Gestaltung von Innovationen als Macht- und Prozesspromotoren einbinden.
- Projektleitung/-koordination, die das Projektmanagement-Handwerk beherrschen (Erfahrungen im Projektmanagement: Schnittstellenmanagement, Meilensteinplanungen und -umsetzung, Kommunikationsstrukturen), gleichzeitig aber auch seine Grenzen erkennen und flexibel mit dem Instrumentarium umgehen.

- Eine Verwaltung, die trotz bürokratischer Prinzipien offen für Neues und kreative Lösungen ist und Problemlösungen anstrebt.
- Hochschulleitungen, die offen für Veränderungen sind und als Machtpromotoren die Ziele des Projekts unterstützen.

Schlussfolgerungen lassen sich aber auch für die Umkehrung der Frage ziehen, wie nämlich Hochschulen Projekte verändern. Projektverantwortliche sind gut beraten, genügend Flexibilität mitzubringen, um ihre Ziele an die Kultur, die Regelsysteme und Möglichkeiten der jeweiligen Hochschule anzupassen und dieses dabei gleichzeitig zu verändern. Die Crux einer letztlich erfolgreichen Projektumsetzung besteht darin, mit Empathie, Ambiguitätstoleranz und Überzeugungskraft die Interessen der Akteure und der Organisation in Einklang zu bringen.



Literaturverzeichnis

**Brunsson, N.** (1989). *The organization of hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations*. Chichester.

**Czarniawska-Joerges, B.** (1990). *Merchants of Meaning: Management Consulting in the Swedish Public Sector*. In: Barry A. Turner (Hg.), *Organizational Symbolism*. (S. 139 – 150). New York.

**Faulstich, P., Graeßner, G., Bade-Becker, U., & Gorys, B.** (2007). *Länderstudie Deutschland*. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen*. (S. 87–164). Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.

**Hanft, A.** (2000). *Sind Hochschulen reform(un)fähig? Eine organisationstheoretische Analyse*. In: A. Hanft (Hrsg.): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Luchterhand: Neuwied, S. 3-24

**Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.)**. (2007). *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. München [u.a.]: Waxmann Verlag.

**Hanft, A., & Brinkmann, K.** (2013). *Studienorganisation für heterogene Zielgruppen*. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 208–222). Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.

**Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K. (Hrsg.)**. (2012). *Studium 2020 - Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster u.a.: Waxmann Verlag.

**Maschwitz, A.** (2015). „*Unternehmerische Kultur*“ an Universitäten. Voraussetzung für erfolgreiche Kooperationen mit Unternehmen in der Weiterbildung? Hochschule und Weiterbildung, Schwerpunktthema: Innovative Gestaltung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen, 15 (1), 43-46.

**Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P.** (1972): *A Garbage Can Model of Organizational Choice*. In: *Administrative Science Quarterly*. Band 17, 1972, S. 1–25

**Mintzberg, H.** (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

**Mintzberg, H., & Waters, J. A.** (1985). *Of strategies, deliberate and emergent.* *Strategic Management Journal*, 6, 257–272.

**Pellert, A.** (2000): *Expertenorganisationen reformieren.* In: A. Hanft (Hrsg.): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien.* Luchterhand: Neuwied, S. 39-56

**Stöter, J., Brinkmann, K., & Maschwitz, A.** (2013). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen – Verankerung an Hochschulen.* In H. Vogt (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung - berufsbegleitendes Studium - lebenslanges Lernen.* (S. 53–58). Bielefeld: DGWF.

**Weick, K. E.** (1976). *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems.* *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.

**Witte, E.** (1973): *Organisation für Innovationsentscheidungen – Das Promotoren-Modell.* Göttingen: Schwartz.

# Wie verändern Projekte die Hochschule?

**Uwe Schmidt**

Johannes Gutenberg-  
Universität Mainz

## Zusammenfassung

Die projektformige Organisation von Hochschulen hat in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen und umfasst neben der Forschung auch zunehmend die Lehre sowie die Wissenschaft unterstützende Bereiche, die durch vielfältige Förderprogramme adressiert werden. Dies hat unterschiedliche Konsequenzen für Hochschulen. Diese lassen sich entlang der Funktionen, die eine auf Projekte fokussierte Steuerung mit sich bringt, beschreiben. Die verstärkte Steuerung durch Projekte bedingt, dass nach Auslaufen der Förderung – anders als im Bereich der Forschung – Fragen der dauerhaften Implementierung und der Setzung von Prioritäten und Posterioritäten in den Vordergrund rücken. Damit stellt sich aber auch die Frage der intendierten und nicht intendierten Wirkungen, sowohl von Projekten als auch von Förderprogrammen, um hinreichende Grundlagen für eine evidenzbasierte Steuerung zu erhalten. Die Messung von Wirkungen unterliegt allerdings vielfältigen methodischen Herausforderungen und wird hier differenziert nach strukturell-prozessoralen Wirkungen und solchen, die auf die Handlungs- und Einstellungsebene zielen. In beiden Fällen zeigt sich, dass neben den häufig fehlenden Voraussetzungen für experimentelle und quasi-experimentelle Designs die Explikation von Zielen und Wirkungsannahmen wie auch die Berücksichtigung nicht nur intendierter, sondern auch nicht intendierter Effekte als wesentliche Desiderate zu identifizieren sind. Dies trifft umso mehr zu, wenn die Projektförderung im Rahmen umfangreicher Förderprogramme realisiert wird und damit unterschiedliche Konzeptions- und Handlungsebenen ineinander greifen.

# 1

## Einleitung

Hochschulen sind in den vergangenen nahezu zwei Jahrzehnten mannigfaltigen Reformen unterworfen, die auf unterschiedliche Handlungsbereiche abzielen. Waren es in den 1990er Jahren erste Ansätze der Verwaltungsreform und der Verbesserung der Lehre auf Grundlage von Evaluationen, so sind es in den vergangenen Jahren neben der Umsetzung des Bologna-Prozesses und den damit verbundenen Veränderungen im Hinblick auf Studienstrukturen, Lernziel- und Lernerorientierung vor allem Veränderungen in der Steuerung von Hochschulen. Dies betrifft nicht nur die zentrale Ebene mit der nominellen Stärkung der Hochschulleitungen, sondern in gleicher Weise die Steuerung auf dezentraler Ebene. Letztere ist jedoch in Anbetracht der Tatsache, dass noch vor einigen Jahren von einer Rollenveränderung auf Ebene der Fakultäts- bzw. Fachbereichsleitungen gesprochen wurde, deutlich schwächer ausgefallen als prognostiziert. Gleichzeitig ist diese in Anbetracht der organisationalen Komplexität bei vergleichsweise schwach ausgeprägten professionellen Wissensbeständen und unzureichenden Weiterbildungsmöglichkeiten voraussetzungsvoll. (vgl. u.a. Feldhaus 2014). Folgt man Reichert, so sind die wesentlichen Veränderungen insbesondere im Bereich der Qualitätssicherung wie auch der Reform in der Doktorandenausbildung zu beobachten, wogegen die genuinen Ziele des Bologna-Prozesses auf vergleichsweise niedrigem Niveau umgesetzt wurden (Reichert 2010).

Mit diesen Reformen ging die Neuregulierung des Verhältnisses zwischen hochschulpolitischem Raum und den Hochschulen selbst einher. Der Verzicht auf politische Detailsteuerung fand dabei nicht nur in der Ablösung der Kameeralistik seinen sichtbaren Ausdruck. Auch die Selbststeuerung der Hochschulen bzw. die Implementierung von begleitenden Steuerungsinstrumenten, die der gewonnenen Autonomie Kontrollgremien und -instrumente – wie Hochschulrat und Akkreditierung – zur Seite stehen, wurden hierdurch gestärkt. Diese zeichnen sich durch eine gewisse hybride Konstruktion aus, indem gleichzeitig hochschulinterne wie auch hochschulexterne Akteure als Repräsentanten öffentlicher oder spezifischer Stakeholder-Interessen beteiligt sind.

Etwas weniger öffentlichkeitswirksam, aber nicht weniger einflussreich gestaltete sich eine Entwicklung in den vergangenen Jahren, die vielfältige Wirkungen in den Hochschulen entfaltet hat. Gemeint ist die zunehmende projektförmige Steuerung und Organisation der Hochschulen auf unterschiedlichen Handlungsfeldern. Hierbei handelt es sich zum einen um ein quantitatives Anwachsen von Projekten in Bereichen, in denen Projektorientierung weitgehend etabliert ist, was in Hochschulen in erster Linie für die Forschung gilt. Wenngleich sich damit das Prinzip der Forschungsorganisation nicht verändert hat, so ist doch in den vergangenen Jahren ein stetes Anwachsen der absoluten wie auch relativen Finanzierung durch Drittmittel zu beobachten (vgl. u.a. Titze 2013).

Zum anderen ist zu beobachten, dass auch Handlungsfelder, die bislang nicht oder nur schwach projektförmig organisiert waren, zunehmend projektmäßigen Finanzierungsmodellen und -formen unterliegen. Hierbei ist zunächst an den Bereich von Studium und Lehre, aber auch an die wissenschaftsunterstützenden Bereiche zu denken. Diese Entwicklung korrespondiert mit umfangreichen Förderprogrammen, die zum Teil – so im Rahmen des Hochschulpaktes – Regelfinanzierungsmodelle zumindest vorübergehend ersetzen oder diese ergänzen. Letzteres trifft insbesondere für Programme zu, die neue Impulse für die Weiterentwicklung der Hochschulen setzen sollen. Hierzu zählen die Bund-Länder-Programme für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) sowie die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wie auch Programme, die auf Bundeslandebene und durch Stiftungen gefördert werden. All diese Programme tragen dazu bei, die thematische Breite wie auch den Umfang der projektförmigen Organisation in Hochschulen auszuweiten.

Hiervon ausgehend soll im Rahmen des vorliegenden Beitrags thematisiert werden, welche Wirkungen Projekte entfalten, in welcher Weise diese Wirkungen methodisch erfasst werden können und welche Folgen sich hieraus im Hinblick auf die Veränderung von Organisation und Steuerungsmodi ergeben.

**2**  
**–**  
**Programme, Projekte und**  
**Funktionen projektförmiger**  
**Steuerung**

**L 2.1.**  
**Programme und**  
**Projekte: eine**  
**begriffliche**  
**Annäherung**

Spricht man von der Wirkung von Projekten auf die Entwicklung und interne Organisation von Hochschulen, so werden mit dem Begriff des Projektes und jenem des Programms zwei Termini häufig synonym verwandt, die an sich eine etwas unterschiedliche Konnotation aufweisen. Betrachtet man die Verwendung beider Begriffe in unterschiedlichen Kontexten, so lässt sich zum einen eine organisationspezifische Differenzierung festhalten, die auf die unterschiedlichen Aggregats-ebenen abstellt, auf denen Projekte und Programme angesiedelt sind. Projekte sind

in diesem Sinne Bestandteil übergreifender Programme. So lassen sich beispielsweise die einzelnen Fördermaßnahmen auf Hochschulebene als Projekte im Rahmen des Gesamtprogramms „Qualitätspakt Lehre“ fassen. Mit Blick auf die Messung von Wirkungen ist entsprechend nach beiden Ebenen zu differenzieren, woraus folgt, dass beispielsweise Projekte durchaus erfolgreich sein können, ohne dass auf der Programmebene die jeweils intendierten Wirkungen erzielt werden.

Folgt man den Prämissen der Evaluationsforschung, so lässt sich eine zweite Unterscheidung treffen. Demnach weist die Ausrichtung eines Programms über die eigentliche Laufzeit hinaus und strebt nach längerfristigen Perspektiven, wobei die längerfristige Perspektive von der Bewertung des Programmerfolgs abhängt. Projekte lassen sich dementsprechend als zeitlich befristete, in sich abgeschlossene Initiativen verstehen, die damit im Hinblick auf ihre Dauer nicht über die ursprünglich vorgesehene Planung hinausreichen. In diesem Sinn könnten beispielsweise die zuvor unter organisatorischen Gesichtspunkten als Projekte definierten Initiativen durchaus Programmcharakter aufweisen. Neben den unterschiedlichen zeitlichen Perspektiven von Projekten und Programmen ist der zweite Unterschied darin zu sehen, dass Programme mit Blick auf die genannten unterschiedlichen Aggregationsebenen eine vergleichsweise stärkere inhaltliche Fokussierung aufweisen als Projekte. Sie fokussieren auf übergreifende Leitlinien und Programmideen – Projekte zeichnen sich demgegenüber geradezu durch eine Vielzahl unterschiedlicher thematischer und methodischer Ideen aus. Gleichzeitig sind Projekte in ihrer Ausrichtung eher spezifisch bzw. konkret, während Programme eher inhaltlich „universell“ bzw. diffus ausgestaltet sind.

Der Charakter von Projekten als grundsätzlich in sich abgeschlossene Initiativen gibt ihnen im Vergleich zu Programmen zudem eine vorwiegend projektimmanente Zielsetzung, während Programme eine darüber hinausreichende, im Kontext von Einrichtungen organisationsorientierte Zielsetzung verfolgen. Damit verbunden ist, dass Programme in der Regel eine stärkere strukturelle Koppelung an grundsätzliche Zielsetzungen auf Ebene von Organisationen oder auch auf Ebene darüber hinausgehender, bspw. hochschulpolitischer Systeme aufweisen. Die tendenzielle auf sich selbst bezogene Perspektive von Projekten führt hingegen zu einer eher schwächeren Koppelung an übergreifende Handlungsprogramme und Strukturen, wenngleich sie diese nicht grundsätzlich ausschließt.

Ein weiterer, daran anschließender Unterschied zwischen Projekten und Programmen besteht in dem Maße, in dem Interventionen in Organisationen hinein angestrebt bzw. verfolgt werden. Auch hier verfolgen Projekte aufgrund ihrer eher immanenten Zielperspektive eine schwächere Interventionsorientierung als Programme. Programme sind mithin auf Veränderungen ausgerichtet und beziehen sich in der Regel auf system- oder organisationsspezifische Desiderate. Sie stellen somit quasi eine programmatische Antwort auf identifizierte systemische Schwächen dar.

Hiermit einher geht wiederum die für Programme als genuin zu bezeichnende Transferorientierung auf weitere Organisations- und Handlungsbereiche. Während Projekte sich selbst genug sein können, liegt Programmen jeweils eine pilothafte Ausrichtung zugrunde, die bei erfolgreicher Bewertung der Programmeffekte die Ausweitung des Programms nahelegt.

PROJEKTE	PROGRAMME
Zeitlich befristet	Perspektive dauerhafter Implementierung
Thematisch variabel	Thematisch fokussiert
Projektimmanente Zielsetzung	Organisationsorientierte Zielsetzung
Schwächere strukturelle Koppelung	Stärkere strukturelle Koppelung
Schwächere organisationale Intervention	Stärkere organisationale Intervention
Schwacher Ausstrahlungseffekt	Transferorientierung

Abb. 1: Charakteristika von Projekten und Programmen

Die hier vorgenommene Unterscheidung zwischen Projekten und Programmen ist mit Blick auf die konkrete Umsetzung von Maßnahmen in der Regel weniger prononciert – vielmehr zeigen sich häufige Überschneidungen. Für die Frage, welche Wirkungen Projekte in Hochschulen entfalten bzw. wie sie Hochschulen verändern, ist allerdings diese grundlegende begriffliche Differenzierung von Bedeutung – insbesondere um eruieren zu können, ob es sich um intendierte oder nicht intendierte Effekte handelt und ob Projekte eher den Charakter von Programmen als Steuerungsinstrument oder Projekten als Experimentierfeld haben.

## 2.2. Funktionen von Programmen und Projekten

Wie bereits mit Blick auf die Unterscheidung nach Programmen und Projekten angedeutet, können Zielsetzungen und damit auch die Funktionen, die mit Maßnahmen angestrebt werden, sehr unterschiedlich sein.

Grundsätzlich lässt sich fragen, ob und inwieweit Projekte und Programme per se auf Veränderungen abzielen oder ob es darüber hinausgehende Funktionen gibt, die mit einer projekt- und programmförmigen Organisation bzw.

Steuerung verbunden sind. Im Kontext von Hochschulen lassen sich hierbei fünf Funktionen beschreiben, die sich auf die Intention der durchzuführenden Projekte oder Programme beziehen:

- Die **Ergänzungsfunktion** stellt darauf ab, dass Projekte und Programme auf neue Aufgaben fokussieren, die bislang nicht durch die Hochschulen abgedeckt wurden. Beispielhaft hierfür sind Beratungsangebote am Übergang zwischen Bildungspassagen zu nennen, wie sie zunehmend im Umfeld des Career Services oder der einführenden Studienberatung angeboten werden. In diesen Bereich fallen auch Projekte im Kontext des Übergangs von der Schule in das Studium in Form von Brückenkursen oder Tutoren- und Mentoringprogrammen. Im Vergleich zu den nachfolgend erörterten Funktionen ist wesentlich, dass diese Maßnahmen nicht primär innovativ sein müssen, sondern primär ergänzende Aufgaben übernehmen – unabhängig davon, ob diese Aufgaben aufgrund veränderter Rahmenbedingungen als notwendig erachtet oder weil sie durch andere Institutionen nicht oder nicht mehr übernommen werden.
- Unter der **Kompensationsfunktion** soll die Übernahme durch projektartige Steuerung von Aufgaben verstanden werden, die an sich als grundfinanzierte Felder zu verstehen sind. Ein Beispiel hierfür ist die Finanzierung von Aufgaben in der grundständigen Lehre durch Projektmittel im Rahmen des Hochschulpaktes. Diese Funktion gewinnt insbesondere dann an Relevanz, wenn es darum geht, temporäre Belastungen oder aber Übergangsprobleme zu kompensieren, die sich im Rahmen des regulären Mittelzuflusses nicht bewältigen lassen. Dies gilt u. a. auch für Projekte im Qualitätspakt Lehre, indem beispielsweise durch die Möglichkeit der vorgezogenen Besetzung von Stellen Anforderungen abgedeckt werden sollen, die sich aus punktuellen Belastungen der doppelten Abiturjahrgänge oder Abschaffung der Wehrpflicht ergeben haben.
- Die Kompensationsfunktion kann allerdings partiell auch mit der „**politischen Funktion**“ von Projekten einhergehen. Hierunter soll verstanden werden, dass die Steuerung durch Projekte und Programme aus politischer Perspektive den Vorteil der nicht dauerhaften Festlegung von Mitteln, damit aber auch der Setzung neuer Förderschwerpunkte in vergleichsweise kurzen Zeitabständen bietet. Hierbei kommen unterschiedliche Logiken des politischen Systems und des Wissenschaftssystems zum Tragen, die deutlich unterschiedlichen Zeitregimen folgen, wobei die aktuellen Förderprogramme des Bundes und der Länder insgesamt vergleichsweise mittel- bis langfristig ausgelegt sind. Mit Blick auf die grundsätzlich zunehmende Hochschulautonomie kann dessen ungeachtet die verstärkte Steuerung über Projekte und Programme auch als Versuch interpretiert werden, die Steuerungsoptionen zumindest themengebunden in der Verantwortung der Hochschulpolitik zu belassen.



- Projekte und Programme können darüber hinaus einer **Veränderungsfunktion** folgen, welche sich aus dem Bestreben nach Anpassung bestehender Bedingungen ergibt. So verstanden dienen sie dazu, organisationalen Wandel einzuleiten und neben bestehende Strukturen, die als dysfunktional wahrgenommen werden, Parallelstrukturen oder ergänzende Prozesse zu implementieren, die Wandel vorbereiten und einleiten. Im Kontext dieser Change Management-Prozesse lassen sich unterschiedliche Interventionsmodi unterscheiden, die Wandel begleiten und dazu beitragen, diesen evidenzbasiert und akteur-adäquat zu gestalten. So unterscheidet beispielsweise Gerholz mit Blick auf die mit Projekten angestrebten Interventionen vier Formen, die im Rahmen von Veränderungsprozessen relevant sind: Die Diagnoseintervention zielt darauf ab, Stärken und Schwächen durch die Implementierung von Projekten zu identifizieren, um eine angemessene Form der Intervention zu fördern, die nicht zu „einer Überdosierung der Eingriffe“ (Gerholz, 2011, 42) führt. Die Kommunikationsintervention soll Informationen für die betroffenen Akteure bereitstellen, um auf Veränderungen vorbereitet zu sein. Die Kompetenzentwicklungsintervention erfolgt beispielsweise in Form von Workshops oder Seminaren und hat zum Ziel, betroffene Akteure in der Weise weiterzubilden, dass sie Handlungsrepertoires entwickeln, um mit Veränderungen umgehen zu können. Motivationsinterventionen schließlich sollen zu einer grundsätzlichen Förderung der Akzeptanz von Veränderungen durch intrinsische und extrinsische Anreize beitragen (vgl. Gerholz 2011). In diesem Sinne können auch Projekte und Programme dahingehend analysiert werden, inwieweit sie diese Aspekte von Intervention berücksichtigen und ob diese wiederum Gelingensbedingungen für die von Projekten und Programmen ausgehenden Veränderungen sind.
- Schließlich können Projekte und Programme dazu dienen, neue Impulse zu setzen und damit eine **Innovationsfunktion** einnehmen. Dieser Funktion kam vor allem im Bereich von Studium und Lehre in den vergangenen Jahren eine wachsende Bedeutung zu. Nicht zuletzt unter der Perspektive einer veränderten Auffassung des Lehr-Lern-Prozesses und den damit verbundenen Herausforderungen im Rahmen des Bologna-Prozesses haben Projekte, die diese Aspekte adressieren, eine gewisse Konjunktur (vgl. u.a. Gutenberg Lehrkolleg 2013, Cremer-Renz & Jansen-Schulz 2010).

Fasst man die zuvor beschriebenen möglichen Funktionen von Projekten und Programmen zusammen, so lassen sich diese grob nach solchen Maßnahmen differenzieren, die auf Veränderung und Innovation abstellen, und solchen, die Projekte und Programme als Methode verstehen, mit der spezifische Steuerungsinteressen realisiert werden können, ohne dass die damit verbundenen Inhalte eine spezifische verändernde Ausprägung aufweisen müssen. Die Frage nach Wirkungen von Projekten und Programmen bezieht sich grundsätzlich auf beide Aspekte, wenn sowohl danach gefragt wird,

welche konkreten inhaltlichen Wirkungen einzelne Maßnahmen entfalten, als auch danach, welche Effekte von einer spezifischen Form der Steuerung durch Projekte und Programme ausgehen.

### **3**

#### **Wirkungen von Programmen und Projekten**

Im Hochschulkontext konnte in den vergangenen Jahren phasenweise „eine große Mobilisierung für Experimente“ (Teichler 2008, 30) durch Projekte und Programme beobachtet werden. Diese stellten einen Wert an sich dar, indem sie Anstöße boten, irritierten und zu einem Diskurs über Neuerungen führten. Gleichzeitig gewinnt in diesem Diskurs die

Frage ihrer Effekte eine zunehmende Bedeutung. Mit Daum ließe sich folgern, dass in einer frühen Phase „Projektmacher [...] sich auf die Skizzierung der Idee und die Ausarbeitung des Plans“ beschränkten und später „der Beweis der Funktionstüchtigkeit der innovativen Idee zunehmend größeres Gewicht erhielt“ (Daum, 2005, 87). Diese Entwicklung lässt sich im Hochschulbereich an der zunehmenden Forderung nach einer Wirkungsforschung ablesen, die hinreichende Informationen liefert, um evidenzbasiert steuern zu können. Indiz hierfür ist unter anderem die durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte und getragene Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre, mit der eine stärkere wissenschaftliche Fundierung der durch die Projektförderung erzielten Ergebnisse beabsichtigt wird.

#### **3.1. Methodische Herausforderungen der Wirkungsmessung**

So schillernd der Begriff der Wirkungsmessung zurzeit ist, so groß sind auch die methodischen Herausforderungen, die damit verbunden sind. So resümieren Virtanen und Uusikylä einen häufig nur symbolischen Nutzen von Evaluation sowie einen vergleichsweise schwachen Konnex zur Messung von Wirksamkeit und hinterfragen insbesondere die Rahmenbedingungen, denen Evaluationen unterliegen, wie auch die Möglichkeit der Messung von Effekten an sich:

*“Are evaluators not sufficiently qualified to capture the true dynamics of public policies or understand the cause-and-effect chains of those policies? Or is the reason for symbolic, ‘nice to know’ evaluations, that policy makers want easy answers or results that support already made decisions? Or is the whole concept of programme evaluation a ‘mission impossible’, i.e. is it simply impossible to measure the causal effects of public policies?” (Virtanen & Uusikylä 2004, 78).*

Wendet man diese Fragen weniger radikal an und geht davon aus, dass die Messung von Wirkungen beispielsweise im Kontext öffentlicher und damit politisch durchdringener Förderprogramme vorgenommen wird, so lässt sich festhalten, dass der Transfer von der Initiierung von Programmen hin zur Wirkungsmessung häufig an vergleichsweise unkonkreten Fragestellungen scheitert, die eine Operationalisierung kaum zulassen. Dies liegt zum einen daran, dass die Zielsetzungen von Programmen – wie dem Qualitätspakt Lehre – mit Blick auf den angestrebten innovativen Charakter und das Bestreben, an die spezifische Situation der unterschiedlichen Hochschulen anzuknüpfen, per se thematisch breit ausgerichtet sein müssen, um hinreichend Spielräume für kontextgebundene Projekte zu ermöglichen. Hiermit verbunden ist, dass unterschiedliche Akteure auf den jeweiligen Handlungsebenen von übergreifenden Programmen und hierunter subsummierten konkreten Projekten auch unterschiedliche Interpretationsmuster der Programm- und Projektziele ausbilden. Insofern kann es je nach Komplexität der Förderprogramme dazu kommen, dass die Ziele auf Projektebene nicht zwingend die ursprünglich intendierten Ziele auf Ebene größerer Förderprogramme angemessen spiegeln.

Unabhängig hiervon ist eine Tendenz im Rahmen von Projektanträgen zu beobachten, Zielsetzungen zu beschreiben, die sich eher an der Rhetorik der Ausschreibung als an der Realisierbarkeit der Umsetzung orientieren. Wählt man die häufig anspruchsvoll gesetzten und im Rahmen konkreter Projekte kaum adressierbaren Ziele, so könnte man zum Teil schon auf Grundlage der Konzepte resümieren, dass der Erfolg des Projektes äußerst unwahrscheinlich ist. Ziele wie die Steigerung der Studienerfolgsquote durch eng umgrenzte Projekte beispielsweise in Form von Tutorien, stellen zum Teil kaum operationalisierbare Zielsetzungen dar. Wesentlich für eine angemessene Wirkungsforschung ist in vielen Projekten daher eine Rekonzeptualisierung, um Ziele zu definieren, die konkret und grundsätzlich im Rahmen der Projektlaufzeit erreichbar sind. Das zweite zentrale Problem schließt an die inhaltliche Ausgestaltung und die Zieldefinition von Projekten und Programmen an und bezieht sich auf die grundlegende Komplexität der Handlungsfelder in Hochschulen. Wirkungsmodelle müssen dieser Komplexität gerecht werden, die sich insbesondere auf zwei Aspekte bezieht:

- Zum einen handelt es sich im Hochschulkontext um Handlungsmodi, die aufgrund der Durchdringung unterschiedlicher privater und „professioneller“ Lebenswelten wie auch der Gleichzeitigkeit organisationaler und individueller Faktoren vielfältigen Einflüssen unterliegen.
- Zum anderen sind Gelingen und Mislingen in Bildungsprozessen in der Weise mehrdimensional, dass beispielsweise in Lehr-Lernkontexten sowohl Lehrende und lehrunterstützende Akteure wie auch Studierende zur positiven oder negativen Wirkung beitragen. Dies legt nahe, dass eindimensionale Wirkungsmodelle im Sinne von quasi-technischen

Interventionen zu kurz greifen, da bereits die Umsetzung der Maßnahmen wesentlich von Haltungen und Handlungen ihrer Adressaten abhängen, die in diesem Sinne als „Ko-Produzenten“ zu interpretieren sind.

Darüber hinaus lassen sich methodische Probleme benennen, die kennzeichnend für jede Form der Wirkungsmessung und somit nicht spezifisch für den Hochschulkontext sind. Dies betrifft insbesondere die fehlenden Voraussetzungen zur Anwendung experimenteller Designs, die Kontrollgruppen und eine Vorher-Nachher-Erhebung voraussetzen. Auch quasi-experimentelle Designs, die keine randomisierte Stichprobe voraussetzen, sind unter den konkreten Bedingungen an Hochschulen häufig nicht umsetzbar.

Selbst wenn grundsätzlich ein experimentelles oder quasi-experimentelles Design möglich erscheint, zeigen sich generelle Probleme beim Rücklauf, der gerade im Hochschulkontext zum Teil gering ist. Dies ist auf die häufig wechselnde Zusammensetzung von Studierendenkohorten aufgrund von Fachwechsel, Hochschulwechsel, Studienabbruch oder heterogenem Studierverhalten zurückzuführen, womit bei Längsschnittdesigns auch eine entsprechend hohe Panel-Mortalität zu beobachten ist. Der Aufbau eines Längsschnittes wird zudem dadurch erschwert, dass die Planungen einer wissenschaftlichen Begleitung oder Evaluation vielfach erst nach Maßnahmenbeginn erfolgen, so dass eine Baseline-Erhebung nicht mehr möglich ist (vgl. hierzu ausführlicher u.a. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit 2010). Schließlich wird die Messung der Wirkung im Hochschulbereich dadurch erschwert, dass viele Maßnahmen nicht obligatorisch, sondern optional sind. Dies gilt mit Blick auf aktuelle Förderprogramme beispielsweise für Beratungs- und Mentoringangebote, zum Teil auch für Tutorien, die ergänzenden Charakter haben und beispielsweise Übergangsprobleme von der Schule in die Hochschule kompensieren sollen. Diesem Ziel – wie auch der Möglichkeit der Bestimmung von Wirkungen aufgrund der Intervention durch die Implementierung eines entsprechenden Angebots – steht häufig entgegen, dass deutliche Selbstselektionseffekte wahrzunehmen sind, die beispielsweise dazu führen, dass es insbesondere leistungsstarke Studierende sind, die entsprechende Maßnahmen wahrnehmen.

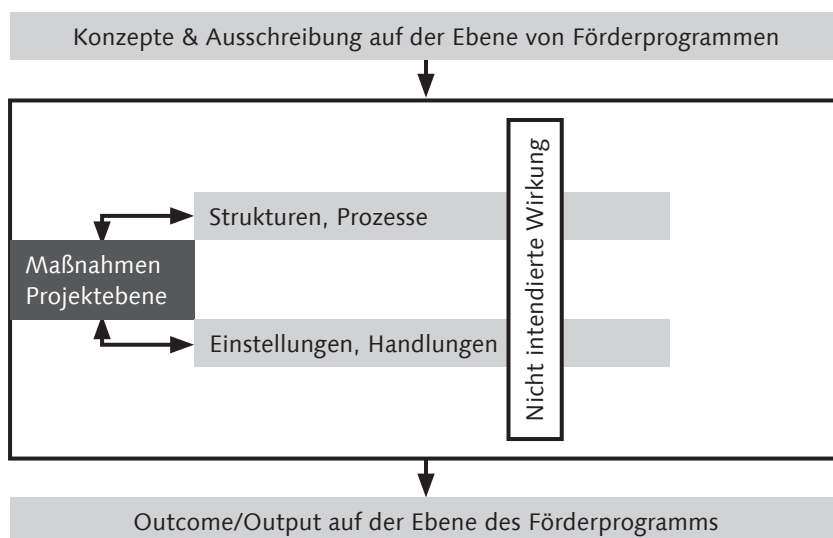
Die zuvor beschriebenen grundsätzlichen Herausforderungen der Wirkungsmessung sollen nicht bedeuten, dass damit die Betrachtung von Wirkungen ausgeschlossen ist. Vielmehr deuten diese darauf hin, dass die eingesetzten Modelle ggf. komplexer zu gestalten sind und insbesondere einer Methodentriangulation folgen, indem das Untersuchungsdesign auf unterschiedliche methodische Zugänge rekurriert (vgl. hierzu u.a. Rossi et al. 1998, Mayntz 2002).

### 3.2. Wirkungsdimensionen und Wirkungen von Programm- und Projektinterventionen in Hochschulen

Wirkungen und Wirkungsweisen von Projekten und Programmen lassen sich in unterschiedlicher Weise systematisieren. Bezug nehmend auf umfangreiche Förderprogramme lässt sich zunächst zwischen Wirkungen auf der Ebene des gesamten Förderprogramms sowie

solchen auf Ebene der einzelnen Projekte differenzieren. Eine zweite Unterscheidung ist jene nach der jeweiligen Ebene, die Ziel von Interventionen und somit von Veränderung sein soll: Wird im Rahmen des Bestrebens nach einem besseren Output und Outcome auf Strukturen und Prozesse innerhalb einer Organisation oder auf die Einstellungen und Handlungen abgestellt? Hierbei sind solche analytischen Kategorien beschrieben, die sich in der Praxis selbstverständlich nicht ausschließen (vgl. zur Differenzierung nach unterschiedlichen Qualitätsebenen u.a. Schmidt 2008).

Schließlich können gemessene Wirkungen intendiert, aber auch nicht intendiert sein. Gerade mit Blick auf letztere sind Untersuchungsdesigns, die beispielsweise einen häufig zugrunde gelegten Ziel-Zielerreichungsabgleich vornehmen, kritisch zu überdenken, wenn sie damit ausschließlich auf intendierte Effekte abzielen. Vielmehr bedarf es einer umfassenderen Betrachtung von Wirkungen des Einbezugs von Fragestellungen, die auch außerhalb des konkreten Interventions- bzw. Projektdesigns liegen. Damit rücken theorie- oder zumindest modellbasierte Untersuchungsansätze in den Vordergrund, die dazu beitragen,



W

69

Abb. 2: Dimensionen der Wirkung von Programmen und Projekten

entsprechende Kontextvariablen jenseits der projektierten Maßnahmen zu berücksichtigen (vgl. ausführlicher u.a. Chen 2015). Legt man die hier vorgeschlagene Differenzierung zugrunde, so ergibt sich die in Abbildung 2 dargestellte Matrix möglicher Perspektiven für die Messung von Wirkungen.

Nach diesem Modell ließen sich beispielsweise mit Blick auf den Qualitätspakt Lehre auf der Ebene des Förderprogramms die drei leitenden Zielsetzungen der Verbesserung der Personalausstattung, der Qualifizierung des Personals und der Sicherung und Weiterentwicklung qualitativ hochwertiger Lehre benennen. Hiermit korrespondieren auf der Ebene der konkreten geförderten Projekte solche Maßnahmen, die auf der Struktur- und Prozessebene u. a. die Verbesserung der Betreuungsrelation durch vorgezogene Besetzung von Professuren, die Unterstützung durch Tutorien, die Optimierung der Studienorganisation, die Implementierung ergänzender Beratungs- und Zusatzangebote, beispielsweise im Kontext des Übergangs von der Schule zur Hochschule sowie die Einrichtung von Qualitätssicherungsverfahren und hochschuldidaktischen Angeboten anstreben.

Sowohl auf Ebene des Förderprogramms als auch auf Ebene der Projekte ist hierbei die grundlegende Idee, dass diese Maßnahmen Effekte auf ein häufig nicht näher beschriebenes Konstrukt von Studienerfolg haben. Damit sind die intendierten Effekte auf beiden Ebenen in der Regel zunächst Plausibilitätsannahmen, indem beispielsweise unterstellt wird, dass hochschuldidaktische Angebote zu einer Qualitätsverbesserung der Lehre, damit aber auch zu geringeren Studienabbruchquoten und zu einem insgesamt höheren Studienerfolg beitragen. Dieses Beispiel zeigt, wie voraussetzungsvoll die damit angedeuteten Wirkungsketten sind und dass allein die Beschreibung beabsichtigter Wirkungen – ganz unabhängig von den zuvor dargestellten methodischen Problemen – an vielen Stellen nach wie vor einer Blackbox gleicht. Berücksichtigt man zudem, dass die beabsichtigten Wirkungen von Förderprogrammen jeweils auf Ebene der Projekte reinterpretiert werden, so deutet sich ein hohes Maß an Komplexität an, die sich nach Virtanen und Uusikylä in Mehrebenenmodellen angemessen abbilden lässt, um das Zusammenspiel und die Koppelung von Makroebene (Programmebene), Mesoebene (Projektebene) und Mikroebene (individuelle Handlungsebene) erfassen zu können (Virtanen & Uusikylä 2004).

Welches sind nun die nicht intendierten Effekte, die durch Projekte entstehen? Hier sind wiederum mit Blick auf den Qualitätspakt Lehre zunächst solche Wirkungen zu nennen, die als positiv wahrgenommen, jedoch nicht als primäres Ziel formuliert wurden. Zu nennen ist hier insbesondere der zum Teil wahrzunehmende Kulturwandel an Hochschulen, der bereits damit eintritt, dass Lehre aufgrund ihrer Förderfähigkeit eine höhere Attraktion genießt. Gleichzeitig erzeugt das insgesamt hohe Maß an Projektförderung ggf. hochschulinterne Konkurrenzen um das Fortbestehen von Projekten nach

Auslaufen der Förderung, da es sich im Bereich der Lehre – anders als in der Forschung – in der Regel um Projekte handelt, die auf eine dauerhafte Implementierung angelegt sind und somit potenziell verändernde Funktion tragen. Dies bedeutet jedoch unter begrenzten Ressourcen, dass nach Auslaufen der Förderung die dauerhafte Implementierung dazu führt, dass eine Konkurrenz zu bestehenden Handlungsbereichen entsteht.

Hiermit hängt zusammen, dass die zunehmend projektförmige Organisation zu einer strukturellen Überforderung von Hochschulen führen kann, die sich nicht nur auf die verwaltungstechnische Abwicklung, sondern insbesondere auch auf die latente Restrukturierung bezieht. Dies gilt umso mehr, wenn Projektsteuerung zum Regelfall wird. Nicht zuletzt mit Blick auf die personellen Planungen und Möglichkeiten der Personalentwicklung ist hierbei die Schaffung fragiler Beschäftigungsverhältnisse ein wesentliches Problem, mit dem Hochschulen in den vergangenen Jahren konfrontiert sind.

Schließlich kann die gesteigerte marktorientierte Steuerung, welche sich insgesamt im Rahmen von Projekten beobachten lässt, zu latenten Zielverschiebungen innerhalb von Hochschulen führen und beispielsweise die Einwerbung von Projekten zum Ziel an sich werden lassen, was nicht zuletzt auch mit Blick auf eine wachsende Medialisierung von Hochschulen an Relevanz gewinnt.

Auf der Ebene von individuellen Handlungen und Einstellungen zielen Förderprogramme in Lehre und Wissenschaft unterstützenden Bereichen darauf ab, einen veränderten Blick auf die eigene Praxis und die Bereitschaft zur etwaigen Neugestaltung der Praxis zu fördern. Wenngleich im Hochschulkontext diese Wirkungen selten explizit als Ziele in Projekten genannt werden, stellen sie doch einen Teil der implizit unterstellten Wirkungskette dar, indem davon ausgegangen wird, dass beispielsweise hochschuldidaktische Angebote, aber auch Prozessoptimierungen zur Anpassung von Handlungsmustern führen. Allerdings ist bislang vergleichsweise wenig darüber bekannt, in welcher Intensität dies der Fall ist und inwieweit Veränderungen von Handlungsmustern und Einstellungen in der intendierten Weise erfolgen. So zeigen beispielsweise Untersuchungen im Umfeld der PISA-Studien, dass bereits im Vorfeld erfolgte Bewertungen möglicher Interventionen dazu führen, dass Akteure ihr Handeln darauf ausrichten. In diesem Fall bewirkte dies, dass Schülerinnen und Schüler zum Teil systematisch auf Tests vorbereitet wurden<sup>1</sup>. Ähnliche Effekte sind im Bereich der Hochschulen zu beobachten. So lassen sich Gewöhnungs- und Professionalisierungstendenzen im Umgang mit Evaluationsverfahren wie auch die Anpassung an die Logik von Steuerungsindikatoren beobachten.

---

<sup>1</sup> Wobei von Interesse ist, dass sich die Wirkungen der Vorbereitung nach Schultyp und Methode unterscheiden (vgl. Brunner et al. 2007).

Betrachtet man die Bedingungen dafür, dass von Interventionen – sei es in Form von Projekten oder im Rahmen von Bewertungsverfahren – Effekte auf die Einstellungs- und Handlungsebene ausgehen, so lassen sich insbesondere die Akzeptanz von und das Vertrauen in Evidenzquellen sowie die wahrgenommene Fairness und das Maß an Wissen über die Anlage von Projekten und Interventionen und deren Ergebnisse nennen, die von Relevanz sind (vgl. für den Schulkontext hierzu u.a. Ouston et al. 1997 sowie mit Blick auf Modelle der leistungsorientierten Mittelverteilung in Hochschulen Kremkow et al. 2013).

#### **4**

#### **Zusammenfassung**

#### **und Ausblick**

Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass Projekte und Programme Hochschulen verändern bzw. in einer Weise irritieren, dass sie zumindest indirekt Wirkungen entfalten. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass die damit verbundenen Veränderungen nicht immer intendierten Zielen folgen, sondern häufig nicht intendierte Effekte aufweisen. Dies liegt nicht zuletzt auch daran, dass die jeweiligen Projekt- wie auch Programmziele eher unterdefiniert und zum Teil in einer eher unkonkreten Form elaboriert werden, die eine Operationalisierung im Rahmen von Wirkungsanalysen nur in Ansätzen zulässt.

Die Ziele von Projekten und Programmen beziehen sich in der Regel auf die Veränderung von Strukturen und Prozessen, weniger jedoch auf die Einstellungs- und Handlungsebene. Damit inkludiert sind häufig nicht weiter explizierte Annahmen von Wirkungsketten, für die es an hinreichender Evidenz fehlt. Dem entgegen werden Kausalitäten unterstellt, die wesentlich auf Plausibilitätsannahmen beruhen und die selten der spezifischen Komplexität von Bildungsprozessen, die wesentlich auf die „Ko-Produktion“ von Lehrenden und Lernenden angewiesen sind, gerecht werden.

Die per se spärlichen Wirkungsanalysen im Hochschulbereich unterliegen neben vielfältigen methodischen Problemen – wie u.a. den fehlenden Bedingungen für experimentelle und quasi-experimentelle Designs und Selbstselektionseffekten – häufig der Ausblendung nicht intendierter Effekte. Dies erscheint sowohl im Hinblick auf positiv bewertete als auch auf kritisch bewertete Wirkungen problematisch. So liegt wenig systematisches Wissen darüber vor, in welcher Weise sich Ziele der Organisation bzw. die „Idee von Hochschule“ mit externen Projektanreizen ausbalancieren lassen, welche langfristigen Effekte die mit zunehmender Projektförderung verbundenen fragilen Beschäftigungsverhältnisse mit sich bringen etc.



Schließlich werden bei der Wirkungsanalyse von Projekten und Programmen m. E. die spezifischen Bedingungen von Hochschulen bislang nicht hinreichend berücksichtigt. Neben der genannten spezifischen Bedingung von Bildungsprozessen zeigen sich mit Blick auf Möglichkeiten und Grenzen der Steuerbarkeit von Hochschulen, dass die Akteure innerhalb von Hochschulen nicht zwingend eine ausschließlich organisationsorientierte Sichtweise einnehmen, sondern dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich zu einem wesentlichen Teil an Referenzgruppen orientieren, die außerhalb der Hochschule als Organisationseinheit liegen. Dies wird in der Forschung als Spannungsverhältnis zwischen der Orientierung an der Wissenschaftsprofession und an der Organisation gefasst und hat, so Stock, wesentliche Auswirkungen auf die Möglichkeit der Wirkung von Interventionen durch Projekte und Programme: „Die Vorstellung, man könne Wissenschaftler in Lehre und Forschung einem technischen Schema organisatorischer Rationalität unterwerfen, um sie irgendwie „effizienter“ zu machen, greift jedenfalls zu kurz. „Einem professionellen Handeln ist dieses Schema nicht angemessen“ (Stock 2006, 77), wobei sich nach Krücken et al. eine wachsende organisationale Ausrichtung in Universitäten beobachten lässt: „While in traditional concepts of university organization the attribution of responsibility was individualized and could be traced back to the single professor, it is now transformed into an organizational account and finally mirrored in national and international rankings. This implies that universities as organizations are to be held responsible for their decisions but also the omissions and non-decisions“ (Krücken et al. 2009, 5). Diese Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, bedeutet für Wirkungsanalysen die Grenzen von Projekten und Programmen angemessen einzuschätzen, um damit einen realistischen Rahmen für Erwartungen und Wirkversprechen zu setzen.

## Literaturverzeichnis

**Brunner, M. & Artelt, C. & Krauss, S. & Baumert, J.** (2007): *Coaching fort he PISA test*. In: Learning and Instruction 17, S.111-122.

**Chen, H. T.** (2015): *Practical Program Evaluation. Theory-Driven Evaluation and the Integrated Evaluation Perspective*. 2nd edition. Los Angeles: Sage.

**Cremer-Renz, C. & Jansen-Schulz, B.** (Hrsg., 2010): *Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler

**Daum, W.** (2005): *Lernen in Projekten und Projekt(e)macher gestern und heute*. In: Welbers, U. & Gaus, O. (Hrsg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: Bertelsmann.

**Feldhaus, A.** (2014): *Competence Development of Deans: A Mentoring Approach Based on the Strategic Collaboration Model*. In: Scholz, C. & Stein, V. (Eds.): *The Dean in the University of the Future*. München, Mering: Rainer Hampp Verlag

**Gerholz, K.-H.** (2011): *Design universitären Wandels – Interventionen als Gestaltungsinstrument von universitären Veränderungsprozessen*. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6, Heft 3, S. 38-58.

**Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit** (2010): *Baselinerhebung. Ein Leitfaden zur Planung, Durchführung, Auswertung und Nutzung der Ergebnisse*. Eschborn: <http://www.sle-berlin.de/files/sletraining/Baseline-Leitfaden-gtz-2010.pdf> (aufgerufen am 27.06.2015).

**Gutenberg Lehrkolleg** (Hrsg., 2013): *Gute Lehre – von der Idee zur Realität. Innovative Lehrprojekte an der JGU*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

**Kremkow, R. & Landrock, U. & Neufeld, J. & Schulz, P.** (2013): *Intendierte und nicht-intendierte Effekte dezentraler Anreizsysteme am Beispiel der fakultätsinternen leistungsorientierten Mittelvergabe in der Medizin*. Berlin: IfQ.

**Krücken, G. & Blümel, A. & Kloke, K.** (2009): *Towards Organizational Actorhood of Universities: Occupational and Organizational Change within German Univeristy Administrations* (FÖV Discussion Papers 48. Speyer: Deutsches Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung.

**Mayntz, R.** (2002): *Akteure – Mechanismen – Modelle: Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen*. Frankfurt/New York: Campus-Verlag.

**Ouston, J. & Fidler, B. & Early, P.** (1997). *What Do Schools Do after OFSTED School Inspection – or before? School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 17, 95-104.

**Reichert, S.** (2010): *The intended and unintended effects of the Bologna reforms*. In: Higher Education Management and Policy. Journal of the Programme and Institutional Management in Higher Education 22/1, S.99-118.

**Rossi, P.H./Freeman, H.E./Lipsey, M.W.** (1999): *Evaluation. A Systematic Approach*, 6th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

**Schmidt, U.** (2008): *Aufbau, Funktionsweisen, Effekte und Wirkungsgrenzen einer systematischen hochschuleigenen Qualitätssicherung*. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre : 19. Ergänzungslieferung 2008 ; E 9.5. Stuttgart, S. 1 – 22.

**Stock, M.** (2006): *Zwischen Organisation und Profession. Das neue Modell der Hochschulsteuerung in soziologischer Perspektive*. In: König, K. (Hrsg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor (=die Hochschule*. Journal für Wissenschaft und Bildung 2/2006, S.67-79.

**Teichler, U.** (2008): *Reformwellen: Die aktuelle Hochschulreformediskussion in Deutschland*. In: Kehm, B. & Mayer, E. & Kehm, B.: *Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers?* Bonn: Lemmens

**Titze, M.** (2013): *Drittmittel*. In: Paternack, P. (Hrsg.): *Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen* (Beiheft zu „die Hochschule“). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung, S.29-31.

**Virtanen, P. & Uusikylä, P.** (2004): *Exploring the Missing Link between Cause and Effect. A Conceptual Framework for Understanding Micro-Macro Conversions in Programme Evaluation*. In: Evaluation 10, S.77-91.





**Überblick**





# Kriterien für die Qualitätseinschätzung von Hochschulentwicklungsprojekten

**Christine  
Böckelmann**

Hochschule Luzern  
Wirtschaft

## Zusammenfassung

Hochschulentwicklungsprogramme im Bereich Studium und Lehre sind zu einer relevanten finanziellen Dimension geworden und auch in Bezug auf die Reputation der Hochschulen zunehmend von Bedeutung. Sie erzeugen ein Spannungsfeld zwischen eigener Hochschulentwicklungsplanung sowie Nachhaltigkeit auf der einen Seite und der Anforderung, finanzielle Ressourcen einzuwerben und die Reputation zu sichern auf der anderen Seite. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Faktoren für die Qualitätseinschätzung solcher Projekte herangezogen werden können. Der Beitrag skizziert ein mögliches Analyseraster und seine exemplarische Anwendung auf fünf Projekte der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ergänzt man es um weitere Elemente, welche die hochschulinterne Verankerung unterstützen, kann ein hochschulinterner Leitfaden für Projekte im Bereich der Hochschulentwicklung entstehen.

Hochschulentwicklungsprogramme im Bereich Studium und Lehre sind insbesondere für kleine Hochschulen zu einer finanziell sehr relevanten Dimension geworden. Trotz Verbesserungen in der Grundfinanzierung sind die erforderlichen

Entwicklungen aus eigenen Mitteln kaum zu bewältigen, da die Ressourcen in der Regel lediglich den „Normalbetrieb“ gewährleisten. Besonders auffällig ist die Situation in Hochschulen, die aufgrund der historisch unterschiedlichen Entwicklung von Hochschultypen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Hochschulen für Angewandte Wissenschaften) ein strukturelles Defizit im Bereich der Basisfinanzierung von Forschung und Entwicklung aufweisen. Hier sind die für unterschiedliche Projekte frei einsetzbaren Mittel besonders gering.

An der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zum Beispiel übersteigen die Mittel aus Programmen zur Verbesserung von Lehre und Studium mittlerweile die frei verfügbaren Mittel um das Vierfache. Dies dürfte kein Einzelfall sein. Durch deren finanzielle Bedeutung werden Programmausschreibungen von Bund und Land damit zu einem wesentlichen „Taktgeber“: In welchen Zeitfristen und mit welcher Priorisierung erforderliche Entwicklungen angegangen werden, hängt nicht mehr nur von den für die eigene Organisation sinnvollen Planungen ab, sondern auch davon, wann und mit welcher Ausrichtung dafür Geld eingeworben werden kann. Die Ausschreibungen haben damit eine Art „Janus-Gesicht“: Sie unterstützen die Hochschulen in wichtigen, sonst nicht realisierbaren Entwicklungen, führen zugleich jedoch auch zu einer verstärkten Form der Hochschulsteuerung von außen, die neben oder an die Stelle von inhaltlichen Zielvereinbarungen mit den Ministerien tritt. Da insbesondere mit den großen Bund-Länder-Programmausschreibungen (z. B. Qualitätspakt Lehre, Offene Hochschule – Aufstieg durch Bildung, Qualitäts-offensive Lehrerbildung) auch deutliche Reputationsgewinne bzw. -verluste für die Hochschulen verbunden sind, steigt zudem die Gefahr, dass ähnliche – von den Geldgebern nicht intendierte – Effekte auftreten, wie sie bei der zunehmenden Bedeutung von Drittmitteln in der Forschung beobachtet werden können (vgl. Osterloh & Frey, 2008; Teichler, 2005): Das Bemühen kann zunehmen, sich primär an dem zu orientieren, was bei solchen Ausschreibungen Erfolg verspricht, d.h. vor allem zu versuchen, „to game the system“, um sich bei den nach außen sichtbaren und im relevanten Umfeld als hoch bewerteten Parametern möglichst gut zu positionieren. Die Frage, was für die eigene Hochschulentwicklung in der aktuellen Situation wirklich sinnvoll ist, wird dann ergänzt oder sogar dominiert durch die Frage, was mit Blick auf die Einwerbung von Finanzen und die Reputation der Hochschule wichtig ist.

An der Situation an sich lässt sich aktuell kaum etwas ändern. Um als Hochschule nicht zu einem von Programmausschreibungen „Getriebenen“ zu werden und dadurch die eigene Identität zu verlieren, ist die Frage umso wichtiger, wie die eingeworbenen Projekte nachhaltig mit der eigenen Hochschulentwicklung



verbunden werden können, auch wenn deren Zeitpunkt und Dauer nicht immer in die eigene Planung passen. Der Aufwand für die Konzeptentwicklung, Antragsformulierung und formale Projektabwicklung ist insbesondere für kleine Hochschulen im Verhältnis zum übrigen Steuerungsaufwand so groß, dass der Koppelung von „Projektwelt“ und „Normalbetrieb“ höchste Beachtung geschenkt werden muss – über die in den Anträgen rhetorisch zumeist geschickt formulierten Sätze zur nachhaltigen Verankerung der Investitionen hinaus. Ziel muss es sein, eigene Entwicklungsanforderungen möglichst geschickt in den ausgeschriebenen Programmen zu positionieren bzw. die externen Projektziele mit den internen Organisationszielen in Balance zu bringen.

Die Pädagogische Hochschule Karlsruhe hat neben einer Vielzahl von Forschungs- und Entwicklungsprojekten in den letzten drei Jahren Mittel für fünf Hochschulentwicklungsprojekte im Bereich Studium und Lehre eingeworben. Davon werden zwei durch Bund-Länder-Programme finanziert und drei durch den Innovations- und Qualitätsfonds (IQF) des Landes Baden-Württemberg. Aktuell (April 2015) laufen alle noch. Die Projekte haben folgende Schwerpunkte:

- Aufbau eines Lehr-Lern-Zentrums zur Qualitätsverbesserung in der Lehre mit einem Schwerpunkt im Bereich der Stärkung des selbstorganisierten und selbstverantwortlichen Lernens von Studierenden („Qualitätspakt Lehre“ von Bund und Ländern)
- Entwicklung von flexiblen Bildungslandschaften für die Qualifizierung in den Bereichen Frühpädagogik und Gesundheitsbildung (Ausschreibung „Offene Hochschule – Aufstieg durch Bildung“ von Bund und Ländern)
- Aufbau eines Studien-Service-Zentrums, das alle bisherigen Anlaufstellen für Studierende zusammenführt und die Serviceleistungen verbessert (Ausschreibung „Zentren für Beratung“ des IQF Baden-Württemberg)
- Entwicklung von spezifischen Unterstützungsmaßnahmen für Bildungsausländerinnen und -ausländer im Rahmen einer generellen Sensibilisierung für studentische Vielfalt (Ausschreibung „Willkommen in der Wissenschaft“ des IQF Baden-Württemberg)
- Entwicklung von zwei berufsbegleitenden weiterbildenden Masterstudiengängen verbunden mit einer generellen Positionierung der Hochschule in diesem Leistungsbereich (Ausschreibung „Aufbau von Strukturen für berufsbegleitende Masterstudiengänge“ des IQF Baden-Württemberg)

Für die verschiedenen Projekte hatten sich unterschiedliche Formen der Antragsentwicklung ergeben, sie wurden organisational unterschiedlich verankert, und die Projektsteuerung erfolgt in unterschiedlicher Weise. Angesichts der

Bedeutung der Vorhaben wird im Folgenden der Versuch unternommen, ein Analyseraster für deren Qualitätseinschätzung zu skizzieren, das Teil eines Leitfadens für die hochschulinterne Projektentwicklung und Projektsteuerung sowie die Gewährleistung von Nachhaltigkeit werden kann. Das Vorgehen ist dabei programmatisch, d. h. die Generierung der Kriterien erfolgt zwar mit Bezug zu bekannten Themen des Projektmanagements, jedoch ohne Abstützung auf datenbasierte Befunde aus Hochschulen.

## 2

### Qualitätskriterien für ein Analyseraster

Die Frage, welche Faktoren für den nachhaltigen Erfolg von Projekten generell wichtig sind, beschäftigt auch andere Organisationen. Damit macht es Sinn, einen Blick auf allgemeine Befunde zu dieser Thematik zu werfen:

In Studien zu erfolgreichem Projektmanagement wird fast überall das Vorhandensein einer klaren Zielsetzung als einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren hervorgehoben (z. B. Collette, 2009; Engel et al., 2008; Grau et al., 2011; Madauss, 2000). Auf die Situation von Projekten bezogen, die in Hochschulentwicklungsprogrammen platziert werden, muss dieser Faktor ergänzt werden durch die Frage, inwieweit ein Bezug zur eigenen Entwicklungsplanung bzw. zur Hochschulstrategie wirklich vorhanden ist.

Weiter ist in Bezug auf eine klare Zieldefinition relevant, ob sich das Vorhaben für die Bearbeitung in einem Projekt wirklich eignet. Im Allgemeinen wird empfohlen, primär neue, zeitlich umgrenzte Problemstellungen mit einem Grad an Komplexität, der die Tagesaufgaben übersteigt, in Projektform zu bearbeiten. Ein Projekt macht vor allem dann Sinn, wenn neue Dinge erst entwickelt und erprobt werden sollten, bevor sie flächendeckend eingeführt werden, um den „Normalbetrieb“ nicht mit noch nicht ausgereiften „Experimenten“ zu belasten. Projekte haben damit primär eine Innovationsfunktion, indem sie Experimentierräume ermöglichen, und sie haben eine Veränderungs- und Anpassungsfunktion, indem sie eine Vorstufe des organisationalen Wandels bilden können. Bei Hochschulentwicklungsprogrammen gibt es allerdings auch die Situation, dass mit den Projekten zum Teil Defizite bei der Finanzierung des Grundbetriebs ausgeglichen werden und sie damit auch eine Kompensations- oder Ergänzungsfunktion übernehmen. Dies entspricht an sich nicht der gängigen Grundidee von Projekten: Es werden nicht primär Entwicklungsleistungen erbracht, die bei einer Überführung in den „Normalbetrieb“ und dem damit verbundenen Ende der Projektmittel wegfallen können. Vielmehr sind bei Projektende Leistungen, die eigentlich zum „Normalbetrieb“ gehören, aus finanziellen Gründen gefährdet, wenn die Hochschule nicht Ressourcen andernorts einsparen kann, um diese neu selber zu finanzieren.

Von ebenfalls hoher Bedeutung, aber je nach Studie zu erfolgreichem Projektmanagement in Bezug auf die Wichtigkeit in unterschiedlicher Reihenfolge ausgewiesen, sind die Unterstützung durch die oberste Leitung, eine transparente Rollenverteilung im Projekt, eine klar definierte und kompetente Projektleitung, eine gute Kommunikation innerhalb des Projekts und in die Organisation hinein sowie ausreichende Ressourcen.

Bei der Unterstützung durch die Leitung muss in Hochschulen vor allem auch der Einbezug der Gremien beachtet werden. Die Faktoren der transparenten Rollenverteilung sowie der klar definierten und kompetenten Projektleitung verweisen auf die strukturelle Verankerung des Projekts und die Art der Projektsteuerung (Wo ist das Projekt organisational angesiedelt? Wer leitet es? Wie wird der laufende Projektfortschritt mit der Hochschulentwicklung verbunden?). Damit in Zusammenhang steht auch die regelmäßige Projektkommunikation, da diese die Vernetzung mit anderen Vorhaben in der Hochschule sowie die Akzeptanz der Leistungen befördern kann.

Neben den Erfolgsfaktoren für ein gutes Projektmanagement sind Faktoren wichtig, welche die nachhaltige Verankerung der Leistungen unterstützen bzw. ermöglichen. Dabei kann die Nachhaltigkeit nicht erst zum Ende des Projekts angegangen werden, sondern muss bereits bei der Konzeption und dann auch während der Durchführung bedacht werden. In Bezug auf den Erhalt der Kompetenzen, die im Projekt erarbeitet werden, ist die Frage nach dem Beschäftigungsstatus der Projektmitarbeitenden und ihren Perspektiven über das Projektende hinaus relevant: Leistungen sind häufig ganz wesentlich an die Kompetenzen bestimmter Personen gebunden, so dass viel verloren gehen kann, wenn bei Projekten mit befristet Beschäftigten nicht frühzeitig in das Wissensmanagement investiert wird oder von Anfang an Mitarbeitende mit einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis einbezogen werden. Bereits antizipiert werden sollte zudem, wie die Leistungen im „Normalbetrieb“ in der Hochschule strukturell verankert werden sollen und wie die überdauernde Finanzierung gesichert werden kann.

Zusammengefasst wird damit von vier Qualitätskriterien ausgegangen, die für die Einschätzung der Hochschulentwicklungsprojekte relevant sind (vgl. Tabelle 1).

Im Folgenden wird im Sinne einer exemplarischen Anwendung skizziert, was sich bei den aktuellen Projekten der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe in Bezug auf diese Qualitätskriterien zeigt. Aus Gründen der Vertraulichkeit wird das Beurteilungsprofil der Projekte nicht im Einzelnen ausgewiesen.

## **1. Ziele**

klare Zielsetzung; Bezug zu den eigenen Entwicklungszielen bzw. zur Hochschulstrategie

Adäquatheit der Problemstellung für die Bearbeitung innerhalb eines Projekts

## **2. Unterstützung durch Leitung; Einbezug der Gremien**

Einbezug des Rektorats in die inhaltliche Entwicklung des Antrags

Abstützung des Antrags in den Gremien

## **3. Strukturelle Verankerung; Projektkommunikation**

organisationale Ansiedlung des Projekts

mit Hochschulentwicklung verbundene, strukturell verankerte Projektsteuerung

hochschulinterne Kommunikation über das Projekt und den Projektfortschritt

## **4. Nachhaltigkeit**

Beschäftigungsstatus der Projektmitarbeitenden; Beschäftigungsperspektiven nach Projektende

strukturelle Verankerung der Leistungen im „Normalbetrieb“

Finanzierbarkeit der Leistungen nach Projektende

*Tabelle 1: Qualitätskriterien für die Einschätzung von Hochschulentwicklungsprojekten*

└ **2.1. Ziele** Bei zwei der fünf Projekte lag kurz vor Programmausschreibung eine hochschulinterne Analyse vor, welche einen spezifischen Handlungsbedarf in der Thematik zeigte, auf die das Programm fokussiert war. Eine Zielklarheit mit Bezug zu den vorhandenen eigenen Entwicklungsplänen war damit unmittelbar vorhanden. Es handelte sich also um eine Art „Idealvariante“ in Bezug auf die Übereinstimmung zwischen externen Projektzielen und internen Organisationszielen.

Bei einem Projekt wurde die Ausschreibung genutzt, um Leistungen, die im Ansatz an der Hochschule bereits vorhanden waren, zu finanzieren und weiter zu entwickeln. Hier übernimmt das Projekt zu einem großen Teil eine Ergänzungs- und Kompensationsfunktion und weniger deutlich eine Innovationsfunktion. Bei zwei Projekten entstanden die konkreten Entwicklungsideen erst durch die Ausschreibung. Die Hochschule hatte sich hier anregen lassen, in Richtung des Programms aktiv zu werden und damit den Steuerungsimpuls von außen aufzunehmen. Die Ziele der Projekte sind dabei an sich sehr klar, die substantielle Verankerung in der Hochschulstrategie muss jedoch zum Teil während der Projektlaufzeit noch vollzogen werden. Eine wichtige Voraussetzung, um mit dieser Situation umgehen zu können, ist die generelle Strategiefähigkeit der Hochschule, die sich u.a. im Vorhandensein funktionierender Diskussionskulturen und Entscheidungsprozesse zeigt, die laufende Strategieformulierungs- und -anpassungsprozesse ermöglichen. Dies ist an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe gegeben, so dass die Situation als nicht kritisch eingeschätzt werden kann.

Die Frage, ob der Modus eines Projekts für die Vorhaben ein adäquater Rahmen ist, muss für die verschiedenen Projekte unterschiedlich beantwortet werden: Bei zwei Projekten ist eine klare Differenzierung zwischen Projektaufgaben und „Normalbetrieb“ vorhanden. In zwei Projekten werden neben den Entwicklungsaufgaben auch einzelne Aufgaben des „Normalbetriebs“ abgedeckt. Die Projektaufgaben dominieren jedoch und können zeitlich klar umgrenzt werden. In dem Projekt, bei dem die finanzielle Ergänzungs- und Kompensationsfunktion dominiert, ist die Abgrenzung zum „Normalbetrieb“ eher kritisch. Dies dürfte in Bezug auf die finanzielle Basis einer überdauernden Implementierung der Leistungen heikel sein.

└ **2.2. Unterstützung durch Leitung; Einbezug der Gremien** Die Ideen für die fünf Projekte waren zum Teil dezentral in Instituten und zum Teil zentral im Rektorat entstanden. Bei jeder Antragstellung war mindestens ein Rektoratsmitglied beteiligt. Dadurch ist das Kriterium der Unterstützung durch die Leitung überall erfüllt. Etwas kritischer sieht es mit dem Einbezug der Gremien aus: Bei einem der fünf Projekte erfolgte er nicht, da es vor allem um eine Anpassung von

ü

85

Supportprozessen ging und formal keine Notwendigkeit bestand. Im Rückblick wäre es sicher günstiger gewesen, dennoch zumindest eine eingehende Diskussion zur Detailausgestaltung durchzuführen, um dem Projekt in der Hochschule mehr Rückhalt zu geben. Bei drei Projekten war der Einbezug der Gremien schwierig, weil die Ausschreibung jeweils kurz vor der Sommerpause mit einem Einreichungstermin der Anträge zum Ende des Zwischensemesters erfolgte. Bei einem Projekt konnte auf bereits erfolgte Genehmigungsprozesse zu Studiengängen abgestützt werden.

Eine generelle Schwierigkeit besteht in den Unwägbarkeiten in Bezug auf die Projektbewilligung: Da bei weitem nicht alle Projektanträge erfolgreich sind, muss mit der Frage sorgsam umgegangen werden, in welcher Weise aufwändige Gremienprozesse bereits bei der Antragstellung sinnvoll sind. Am einfachsten ist die Situation sicher dann, wenn die Projektanträge sehr klar in einer bereits diskutierten Strategie verankert sind. Diese Situation war in deutlicher Form nur bei einem Projekt gegeben. Eher einfach ist es auch dann, wenn primär bereits Vorhandenes weiterentwickelt und finanziert wird. Dies war bei einem weiteren Projekt der Fall. In diesen Situationen dürfte eine Information der Gremien genügen, ohne dass dies zu internem Misstimmungen führt. Bei denjenigen Projekten, bei denen die Entwicklungsidee erst als Reaktion auf den Impuls der Programmausschreibung entstand, könnte es zu nicht ganz einfachen nachträglichen Diskussions- und Legitimationsprozessen innerhalb der Hochschule kommen. Tendenzen in diese Richtung sind bei einem der Projekte zu beobachten.

### └ 2.3.

#### **Strukturelle Verankerung; Projektkommunikation**

Generell verfolgt die Hochschule das Prinzip, die Projekte organisational möglichst dort anzusiedeln, wo die Leistungen nach Projektende auch

überdauernd angesiedelt werden sollen. Dies hat sich weitgehend bewährt. Entsprechend werden zwei der Projekte von Stabsstellen des Rektorats aus geleitet und drei Projekte von Professorinnen/Professoren aus unterschiedlichen Instituten. Bei den ersten beiden Projekten sowie bei einem, das von Professorinnen/Professoren geleitet wird, ist eine mit den übergreifenden Themen der Hochschulentwicklung verbundene Projektsteuerung gut verankert: Es sind Steuergruppen unter Einbezug der relevanten Akteure installiert, die sich zu regelmäßigen Projektsitzungen treffen. Bei den zwei Projekten, bei denen diese Struktur (noch) nicht geschaffen werden konnte, werden immer wieder Chancen auf Verbindungen mit anderen Aktivitäten und Entwicklungen in der Hochschule verpasst. Die unterschiedlichen Zielsysteme auf der Ebene der einzelnen Akteure und der Ebene der Organisation driften hier zum Teil auseinander.

Der wichtige Faktor einer regelmäßigen Projektkommunikation zeigt sich bei allen fünf Projekten als gekoppelt an den Faktor der strukturellen Verbindung mit der Hochschulentwicklung: In denjenigen Projekten, in denen Steuergruppen unter Einbezug aller relevanter Akteure installiert sind, erfolgt deutlich konsequenter eine regelmäßige Projektkommunikation in die Hochschule hinein. Dies ist sicher nicht ganz zufällig so, sondern dürfte mit der Zusammensetzung der Steuergruppen sowie den damit verbundenen vielfältigen Perspektiven sowie den direkten Zugängen zu den etablierten Medien der Hochschulkommunikation zu tun haben.

### **L 2.4. Nachhaltigkeit**

Bei zwei eher kleineren Projekten ist es gelungen, im Wesentlichen unbefristet Beschäftigte mit der Projektarbeit zu betrauen. Zum Teil wurden dafür Arbeiten des „Normalbetriebs“ zu befristet Beschäftigten verlagert, um die Kapazität hierfür zu schaffen, bei teilzeitlich Beschäftigten erfolgte zum Teil eine Erhöhung des Beschäftigungsgrades für die Projektarbeit. Durch diese Konzeption ist nicht nur der Kompetenzerhalt nach Projektende gut abgesichert. Die Projektarbeiten werden gleichzeitig auch sehr gut mit dem „Normalbetrieb“ vernetzt und für die Qualifizierung von Hochschulmitgliedern genutzt.

Bei einem Projekt wurden gezielt durchmischte Arbeitsteams von unbefristet beschäftigten Hochschulmitgliedern mit befristet beschäftigten Projektmitarbeitenden geschaffen. Dies ist gerade für größere Projekte eine sehr Erfolg versprechende Strategie. Auch hier ist der Boden für einen späteren Kompetenzerhalt gut vorbereitet. Bei einem Projekt ist der Erhalt der Projektstellen sehr direkt vom (finanziellen) Projekterfolg abhängig. Damit ist hier der Kompetenzerhalt noch unsicher. In einem Projekt sind inhaltlich nur befristet Beschäftigte tätig. Hier muss der Kompetenzerhalt nach Projektende als kritisch eingestuft werden.

Die strukturelle Verankerung der Projektleistungen im „Normalbetrieb“ ist in allen fünf Vorhaben gut vorbereitet, da auf Parallelstrukturen während der Projektlaufzeit weitgehend verzichtet wurde (vgl. Kap. 2.3). Allerdings ist in einem Projekt die überdauernde Etablierung des Entwickelten aus finanziellen Gründen nicht gesichert. Dabei handelt es sich um das Projekt, das weniger eine Innovationsfunktion, sondern eher eine Ergänzungs- und Kompensationsfunktion für die Hochschule hat und dessen Leistungen damit auch nicht deutlich vom „Normalbetrieb“ abzugrenzen sind (vgl. Kap. 2.1). Bei einem weiteren Projekt ist die überdauernde Finanzierung der Leistungen zumindest kritisch, da das neu Entwickelte bisher nicht ein Teil des „Normalbetriebs“ war. Da es hier jedoch um einen vergleichsweise kleinen Bereich geht, besteht aber durchaus noch Hoffnung, eine Lösung zu finden.

### 3

#### Verbesserungen bei laufenden Projekten

Projekte im Nachhinein zu analysieren ist hilfreich, um manche Dinge bei nächsten Projekten möglichst besser zu machen. Noch sinnvoller ist die kontinuierliche Analyse laufender Projekte, um vielleicht bereits während ihrer Laufzeit Verbesserungen in

die Wege zu leiten. Dabei bieten vor allem die für die strukturelle Verankerung und die Projektkommunikation relevanten Faktoren die Möglichkeit zu laufenden Anpassungen (vgl. Kap. 2.3): Optimierungen bei der Vernetzung mit der allgemeinen Hochschulentwicklung durch den Einbezug aller relevanter Akteure sowie Optimierungen bei der Projektkommunikation sind zu jedem Zeitpunkt des Projektverlaufs möglich; hierfür ist es nie zu spät. Weiter zeigt sich, dass ein vielleicht nicht ganz optimaler Start etwa beim Einbezug der Gremien durch eine gute strukturelle Verankerung durchaus auch noch „ausgebessert“ werden kann (vgl. Kap. 2.2).

Unklare Projektziele hingegen dürften eher schwierig zu korrigieren sein (vgl. Kap. 2.1), wobei eigentlich davon auszugehen ist, dass dies bereits bei der Beurteilung eines Antrags bemerkt werden müsste und entsprechend solche Projekte gar nicht zur Durchführung gelangen. Als sehr schwierig erweist sich zudem, eine personell einmal eher ungünstig aufgegleiste Struktur im Projektverlauf noch zu verändern (vgl. Kap. 2.4): Wenn ein Projekt fast ausschließlich durch befristet Beschäftigte durchgeführt wird und die Projektmittel vollständig hierfür eingesetzt werden, dann sind die Möglichkeiten sehr begrenzt, die Nachhaltigkeit der Leistungen über eine personelle Kontinuität über das Projektende hinaus zu stützen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass auf diese Thematik bei der Planung eines Projekts besonders sorgfältig geachtet werden muss.

Klar dürfte zudem sein, dass Projekte, mit denen im Grunde genommen vor allem Leistungen des „Normalbetriebs“ finanziert werden, die also eher eine Ergänzungs- und Kompensationsfunktion haben und weniger eine Innovationsfunktion, in Bezug auf ihre Nachhaltigkeit im Nachhinein nur schwer mehr zu „reparieren“ sind.

### 4

#### Ausblick

Insgesamt erweist sich die Analyse der laufenden Hochschulentwicklungsprojekte mit den gewählten Kriterien als hilfreich. Es werden Optimierungsmöglichkeiten sichtbar, und es wird deutlich, was die Ursachen für die unterschiedlichen Projekterfolge sein könnten. Möglich

wäre, das Analyseraster zu einem hochschulinternen Leitfaden für solche Projekte weiter zu entwickeln und damit zu einem Element des Qualitätsmanagements der Hochschule zu machen. Hierzu müssten sicher zwei Elemente ergänzt werden:



Der Einbezug der Gremien wird bei ausgeschriebenen Hochschulentwicklungsprogrammen aus zeitlichen Gründen und aus Gründen der Unwägbarkeiten bei Antragstellungen immer eine Herausforderung bleiben. Eine Möglichkeit, mit der Situation umzugehen könnte sein, hierzu so etwas wie „Leitlinien“ im Sinne einer hochschulinternen Übereinkunft zu entwickeln. Diese könnten etwa Aussagen zu einem erforderlichen Bezug zur Hochschulstrategie enthalten, Aussagen zu erforderlichen Informationsprozessen oder auch Regelungen zur verbindlichen Anfrage aller jeweiligen Expertinnen/Experten des Themenfeldes in Bezug auf ein Interesse an einer Projektbeteiligung.

Als zweite Ergänzung zum Analyseraster dürfte es hilfreich sein, zu Beginn jedes Projekts jeweils eine Liste der bei einer späteren Überführung in den „Normalbetrieb“ erforderlichen Anpassungen bei internen Prozessen, Satzungen und Ordnungen zu erstellen und deren Behandlung in den Gremien bereits sorgfältig zu planen. Diese Arbeiten sind kaum Gegenstand der Projektbeschreibung bei Antragstellung und oft wenig im Blick. Sie sind jedoch in Bezug auf ihre Bedeutung für einen ruhigen Ablauf des Projekts und die Akzeptanz innerhalb der Hochschule nicht zu unterschätzen.

Insgesamt muss es das Ziel sein, die mittlerweile vielfältigen und finanziell hoch dotierten Programme sinnvoll für die eigene Hochschulentwicklung zu nutzen, ohne sich inhaltlich und zeitlich von den Ausschreibungen zu sehr treiben zu lassen. – Der Aspekt der Reputation, der mit Projekten in den großen Programmen verbunden ist, kann nicht außer Acht gelassen werden, jedoch erfolgt nachhaltige Hochschulentwicklung nur dann, wenn sehr sorgfältig auf eine Passung zur eigenen Situation geachtet wird und Qualitätskriterien, wie sie in diesem Beitrag skizziert wurden, beachtet werden.

## Literaturverzeichnis

**Collette, L.C.** (2009). *Erfolgsfaktoren für Projektmanagement in Unternehmen*. k.brio beratung GmbH Bremen und TU Braunschweig. Download unter [http://www.k-brio.de/uploads/media/Studie\\_Erfolgsfaktoren\\_für\\_Projektmanagement.pdf](http://www.k-brio.de/uploads/media/Studie_Erfolgsfaktoren_für_Projektmanagement.pdf) (Stand 23.3.2015).

Engel, C.; Tamdjidi, A.; Quadejacob, N. (2008). *Ergebnisse der Projektmanagement Studie 2008. Erfolg und Scheitern im Projektmanagement*. Gemeinsame Studie der GPM deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V. und PA Consulting Group. Download unter [http://www.gpm-ipma.de/fileadmin/user\\_upload/Know-How/Ergebnisse\\_Erfolg\\_und\\_Scheitern-Studie\\_2008.pdf](http://www.gpm-ipma.de/fileadmin/user_upload/Know-How/Ergebnisse_Erfolg_und_Scheitern-Studie_2008.pdf) (Stand: 23.3.2015).

**Grau, N.; Gessler, M.; Eberhard, T.** (2011). *Projektanforderungen und Projektziele*. In: Gessler, M.; Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement (Hrsg.): *Kompetenzbasiertes Projektmanagement*. Nürnberg: Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement.

**Madauss, B.J.** (2000) (6. Aufl.). *Handbuch Projektmanagement: mit Handlungsanleitungen für Industriebetriebe, Unternehmensberater und Behörden*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

**Osterloh, M.; Frey, B.S.** (2008). *Anreize im Wissenschaftssystem*. Download unter [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uHae14Pt-H3AJ:https://www.uzh.ch/iou/orga/ssl-dir/wiki/uploads/Main/Anreize\\_final\\_12.9.08.pdf+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uHae14Pt-H3AJ:https://www.uzh.ch/iou/orga/ssl-dir/wiki/uploads/Main/Anreize_final_12.9.08.pdf+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de) (Stand: 23.3.2015).

**Teichler, U.** (2005). *Hochschulstrukturen im Umbruch*. Frankfurt: Campus.

# Organisationales Lernen in der Lehre

## Miriam Barnat

Zentrum für Lehre und Lernen,  
Technische Universität  
Hamburg-Haburg

## Sönke Knutzen

Institut für Technische Bildung  
und Hochschuldidaktik,  
Technische Universität  
Hamburg-Haburg

### Zusammenfassung

Die Verbesserung von Lehr-Lernprozessen ist selbst ein organisationaler Lernprozess. An der Technischen Universität Hamburg-Hamburg (TUHH) wird durch das Zentrum für Lehre und Lernen dieser Lernprozess unterstützt. Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen mit ingenieurwissenschaftlichem Hintergrund sowie Fachreferenten und Fachreferentinnen mit hochschuldidaktischem Hintergrund entwickeln gemeinsam mit den Lehrenden neue, didaktisch fundierte Konzepte für Lehrveranstaltungen. Die Fachnähe der Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen leistet dabei wichtige inhaltliche und soziale Funktionen, wodurch die Wahrscheinlichkeit erhöht werden kann, dass didaktische Ideen gehört und akzeptiert bzw. umgesetzt werden. Der Beitrag nimmt diese Funktionen in den Blick und reflektiert sie aus Mikro-, Struktur- und Netzwerkperspektive.



**Problemstellung**

Die Möglichkeiten, Lehre zu verbessern, sind durch verschiedene Schwierigkeiten eingeschränkt: Die Professoren und Professorinnen sind in zunehmendem Maße mit formalen Aufgaben, z. B. bei der Mittelak-

quise, beschäftigt (Friedrichsmeier 2012). Zusätzlich ergibt sich aus steigenden Studierendenzahlen bei gleichbleibender Anzahl von Professoren und Professorinnen zumindest in den MINT-Fächern ein erhöhter Aufwand (Dohmen 2014), so dass das Zeitbudget der betreffenden Personen stark ausgelastet ist. Wie sollte es funktionieren, die Lehre in größerem Maßstab zu verbessern?

Im Wesentlichen handelt es sich um die Frage, wie eine Organisation lernen kann. Es geht dabei darum, Wissen über Lernprozesse und die optimale Gestaltung von Lehr-/Lernumgebungen in der Organisation zu diffundieren, aber es sind auch Veränderungen von Einstellungen und Werten in Bezug auf Lehren und Lernen notwendig, um kompetenzorientierte Lehre lebendig werden zu lassen (vgl. Wildt 2005).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat sich von den getriebenen Aussichten nicht abhalten lassen und den Qualitätspakt Lehre ins Leben gerufen ([www.qualitaetspakt-lehre.de](http://www.qualitaetspakt-lehre.de)). Und die Empirie gibt ihnen Recht, wie der folgende Beitrag zeigen wird.

Die TUHH beteiligt sich am bundesweiten Programm Qualitätspakt Lehre mit einem Projekt, das organisationales Lernen unterstützt: das Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL). Das neue Zentrum unterstützt Lehrende durch die Bereitstellung wissenschaftlicher Expertise, Workshops und mit Hilfe individueller Beratung. Zusätzlich werden strukturelle und kulturelle Aspekte in den Blick genommen. Das Projekt wirkt so aktiv an der Veränderung von Praktiken (vgl. Elkjaer 2003) in der Universität mit.

Ziel des Beitrages ist es, ausgehend vom Konzept des organisationalen Lernens die Institution ZLL in ihrem Aufbau vorzustellen und deren Wirkungsweise zu betrachten. Der Beitrag bietet damit eine Grundlage für die Diskussion der Frage: Wie kann organisationales Lernen in der Lehre in Universitäten gelingen?

Im Folgenden wird zunächst geklärt, was organisationales Lernen in dem vorliegenden Zusammenhang bedeutet. Dazu wird ein Modell organisationalen Lernens entwickelt, das pragmatische, strukturelle und prozessuale Aspekte kombiniert. Damit kann organisationales Lernen sowohl auf der Mikroebene der sozialen Praktik als auch auf der höher aggregierten Ebene der Organisation beobachtet werden. Der Prozess organisationalen Lernens an der

Technischen Universität Hamburg-Harburg wird dann in Bezug auf die ausgearbeiteten theoretischen Dimensionen analysiert und beschrieben.

2

—

### Organisationales

#### Lernen

Die Literatur zum organisationalen Lernen beschreibt organisationale Veränderungsprozesse als Lernen. Wie lernt eine Organisation? Um dies zu beschreiben, gibt es viele verschiedene Ansätze (Wiegand 1996). Für den vorliegenden Kontext bedarf es eines Modells, das sowohl die Betrachtung der Gesamtorganisation ermöglicht als auch die Mikroebene der organisationalen Praxis beschreibbar macht. Für letzteres bietet sich das praxistheoretische Modell organisationalen Lernens an (Elkjaer 2003). Lernen wird hier nicht als Übertragung von Informationen von einem Bewusstsein in ein anderes verstanden, sondern als soziale Praxis. Lernen in Organisationen vollzieht sich in sozialen und situativen Kontexten. Die Aneignung von Kenntnissen geschieht aus dieser Perspektive nicht durch Internalisierung theoretischer Informationen, sondern durch Umgang in der Praxis.

*„From this perspective, learners can in one way or another be seen to construct their understanding out of a wide range of materials that include ambient social and physical circumstances and the histories and social relations of the people involved.“ (Brown/Duguid 1991, 47)*

Zur Untermauerung ihres Verständnisses von Lernen führen Brown und Duguid die empirische Studie von Orr (1990) an. Anhand der Behebung eines vorher noch nicht aufgetretenen Problems an einer Maschine zeigt Orr in einer ethnographischen Studie über Arbeit und Training von Service-Technikern auf, wie Lernen im Arbeitskontext stattfindet. In dem Fallbeispiel hatten die Wartungsarbeiter für die Ausfälle der Maschinen Handbücher zur Verfügung, in denen Hilfestellungen für die Fehlerdiagnose gegeben wurden. In einem Fall hatte die Maschine eine Störung, für die es im Handbuch keine Beschreibung gab. Der zuständige Arbeiter versuchte das Problem zu lösen und bewies dabei, dass sein Wissen über das hinausging, was er in Schulungen gelernt hatte bzw. dem Handbuch entnehmen konnte. In diesem Fall reichte aber die Erfahrung des Arbeiters nicht aus, ebenso wenig wie die des herbeigerufenen Experten, einem technischen Spezialisten, der dem Wartungsarbeiter als Ansprechpartner zur Verfügung stand. Eine Handlungsmöglichkeit wäre gewesen, die Maschine gegen ein intaktes Gerät auszutauschen. Da die externe Wartung und Reparatur aber das Kerngeschäft des Unternehmens darstellte, wäre dies nicht ohne Verlust von Vertrauen in die Fähigkeiten der gesamten Firma und der beiden betroffenen Arbeiter möglich gewesen. Aus diesem Grund wurde dies als die letzte der zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten

Ü

93

betrachtet. In dieser Situation beginnen die beiden einen Kommunikationsprozess, den Orr „story telling“ nennt:

*“They are faced with a failing machine displaying diagnostic information which has previously proved worthless and in which no one has any particular confidence this time. They do not know where they are going to find the information they need to understand and solve this problem. In their search for inspiration, they tell stories.” (1990, 178f)*

Innerhalb von fünf Stunden wurden nun „Geschichten“ ausgetauscht und Anekdoten erzählt, die sich auf die Reparatur von ähnlichen Fällen bezogen. Durch den Austausch der unterschiedlichen Erfahrungen mit den gleichen Problemen wurden die Erfahrungen abgeglichen und führten schließlich zu der Lösungsfindung im konkreten Fall. Die beteiligten Akteure schafften durch die Diskussion eine gemeinsame Wissensbasis, anhand der sie wiederum ihre eigenen Erfahrungen bewerten bzw. neu interpretieren konnten. Durch die Schaffung einer neuen, gemeinsamen Geschichte wurden das Verständnis und somit auch der Handlungsraum erweitert. Die „Geschichte“ wurde wiederum durch die beiden beteiligten Akteure in deren jeweilige Gruppen weitergegeben: Das Unternehmen als Ganzes erweiterte damit seine Handlungsmöglichkeiten, es hat gelernt.

Dieses Verständnis von Lernen widerspricht einer ganzen Tradition von Lerntheorien. Das beschreibt Bente Elkjaer (2003) anhand der Unterscheidung von kognitiven bzw. individuellen und sozialen Lerntheorien. Sie führt an, dass die sozialen Lerntheorien aus der Kritik der kognitiven entstanden seien.

*“Learning is a relational activity, not an individual process of thought. This view changes the locus of the learning process from that of the mind of the individual to the participation patterns of individual members of organizations in which learning takes place.” (Elkjaer 2003, 43)*

Mit Rückgriff auf Dewey bzw. den Pragmatismus postuliert sie, dass Lernen nicht vom Prozess des „Werdens“ getrennt werden könne. Für die Vertreter und Vertreterinnen des Ansatzes der Sozialtheorie des Lernens handle es sich bei beiden Prozessen um die Aneignung von Erfahrung. Lernen durch abstrakte Problemerkörterung im eigenen Geiste ist damit nur eine Möglichkeit, die zudem in organisatorischen Kontexten eher selten stattfindet. Dennoch wird das Bewusstsein der Individuen nicht ausgeklammert. Der Lernprozess beginnt, indem ein Individuum realisiert, dass etwas nicht stimmt. Nach Auffassung von Elkjaer handle es sich dabei aber keineswegs notwendigerweise um eine Reflektion, sondern vielmehr um Intuition.

*"It is not until the inquirer(s) begin to define and formulate the problem that inquiry moves into an intellectual field by using the human ability to reason and think verbally." (Elkjaer 2003, 47)*

In weiteren Schritten wird dann die Situation mit den Erfahrungen abgeglichen. Auf Basis der Erfahrungen werden Hypothesen über Zusammenhänge erstellt und Lösungsmodelle entwickelt, die in einem letzten Schritt überprüft werden. Lernen ist somit ein sozialer Prozess, an dem Individuen beteiligt sind. Diese Individuen sind wiederum geprägt durch Sozialisation in der Organisation. Sie können Situationen nur verstehen bzw. als Problem erfassen, wenn sie mit den Regeln und der Kultur der Organisation vertraut sind. Und ihre (auch) in der Organisation gemachten Erfahrungen fließen in die Lösungsfindung ein. Lernen bedeutet diesem Verständnis nach, die Organisationspraxis zu internalisieren, eine organisationsinterne Identität zu entwickeln. Die Trennung von Wissen und Erfahrung ist demnach eine rein analytische.

Dieses Modell organisationalen Lernens ist für den vorliegenden Kontext vor allem deshalb von Bedeutung, weil es wesentliche Aspekte des Lernprozesses einer Universität sichtbar macht. Um den „shift from teaching to learning“ (Barr/Tagg 1995, Berendt 1998) zu vollziehen, bedarf es mehr als nur Wissen, es bedarf einer Veränderung von sozialer Praxis und innerer Haltung, es bedarf eines Kultur- bzw. Identitätswandels (vgl. z.B. Wildt 2005).

Elkjaer wirft damit einen Mikroblick auf die Situation von einzelnen Lernern in der Organisation. Um zu verstehen, wie eine Organisation als Ganzes lernt, muss dieser Blick auf die Situation des Einzelnen ergänzt werden um die Makroperspektive der gesamten Organisation. Die Betonung der Einbettung in soziale Beziehungen wird auch auf einer höher aggregierten Ebene möglich, wenn man netzwerkanalytische Begrifflichkeiten hinzuzieht. Die soziologische Netzwerktheorie betrachtet soziale Beziehungen zwischen Personen und die Muster, die sich im Zusammenspiel mit unterschiedlichen anderen Personen und Gruppen ergeben, und analysiert sie mit Hilfe von mathematischen Modellen (Holzer 2006). Es ist dabei sowohl möglich, persönliche Beziehungen einzubeziehen wie berufliche, solche, die sich durch intensiven Kontakt auszeichnen als auch die, die selten aktualisiert werden. In seiner klassischen Studie definiert Granovetter starke Beziehungen durch häufigen Kontakt sowie starke Intensität der Kommunikation und durch gegenseitige Dienste (1973, 1361). Schwache Beziehungen hingegen sind gekennzeichnet durch seltenen Kontakt und weniger Vertrautheit. In der empirischen Untersuchung zur Stellsuche in Boston kam Granovetter zu dem überraschenden Ergebnis, dass die besseren Jobs über die schwachen Beziehungen vermittelt wurden (ebenda). Die Stärke dieser schwachen Bindungen liegt darin, dass sie einen Zugriff auf ein weiteres Netzwerk und damit auf mehr Informationen ermöglicht.

Die Unterscheidung zwischen starken und schwachen Beziehungen macht sichtbar, dass Personen eingebunden sind in Gruppen, die untereinander stärker vernetzt sind und durch schwache Beziehungen mit anderen enger verbundenen Gruppen in Beziehung stehen. Diese schwachen Beziehungen verhindern, dass das Netzwerk in einzelne Teilgruppen zerfällt. In dieser Konstellation ergibt sich eine Netzwerkposition, die man „Broker“ nennt. Burt (2002) hat diese Position in vielen Netzwerken gefunden. Ein Broker überbrückt Lücken zwischen ansonsten unverbundenen oder schwach verbundenen Netzwerken, in der Netzwerkforschung strukturelle Löcher genannt.

*„The structural hole between two groups does not mean that people in the groups are unaware of one another. It only means that the people are focused on their own activities such that they do not attend to the activities of people of the other group. Holes are buffers, like an insulator in an electric circuit. People on either side of a structural hole circulate in different flows of information. Structural holes are an opportunity to broker the flow of information between people, and control the projects that bring together people from opposite sides of the hole“ (Burt 2002, 156)*

Diese Position bietet bestimmte Vorteile, so zum Beispiel den Zugang zu Informationen in anderen Netzwerkcliquen, die zu nutzen oder zu verbreiten dem Broker freisteht. Die Netzwerkanalyse bietet für die Analyse von organisationalem Lernen die Möglichkeit, die von Elkjaer postulierte soziale Einbettung über eine Situation hinaus, auf Ebene der Organisation oder zwischen Subgruppen, zu betrachten. Dies ist der strukturelle Aspekt organisationalen Lernens.

Es fehlt auf einer aggregierten Ebene organisationalen Lernens noch eine prozessuale Sicht: Wie läuft organisationales Lernen aus Perspektive der Gesamtorganisation ab? Kerlen (2003) bietet hier ein Modell, das die wesentlichen Phasen organisationalen Lernens zusammenfasst und um die Phase der Problemdefinition erweitert. Betrachtet man organisationales Lernen als Prozess, ergeben sich folgende unterscheidbare Phasen:



Abb. 1: Erweitertes Phasenmodell des Organisationslernens von Kerlen  
(Quelle: Kerlen 2003, 22)



Die Autorin betont die Relevanz der Problemdefinition, da hier festgelegt wird, welche Lernprozesse angestoßen werden und wie weitreichend diese angelegt sind (Kerlen 2003).

Das diesem Aufsatz zugrunde liegende Verständnis von organisationalem Lernen betont damit die folgenden Aspekte:

- Die Betonung der Praxis, die verhindert, dass aufgrund zu starker Abstraktionen die Realität der Lernprozesse aus dem Blick gerät. Das legt nahe, eine empirische Analyse der Mikroebene der Lernprozesse, in denen deutlich wird, wie Lernen in der Praxis, d.h. eingebunden in Situationen und Beziehungen, funktioniert.
- Die Einbettung von Lernprozessen in soziale Beziehungen, die den Rahmen für die Lernprozesse darstellen und sie maßgeblich bedingen. Dies ist der strukturelle oder Netzwerk-Aspekt organisationalen Lernens.
- Die Makrobetrachtung der Prozesse, in der die verschiedenen Lernaktivitäten in der Organisation wieder zusammengeführt werden. Dies ist die Prozessperspektive.
- Die theoretischen Ausführungen werden im Folgenden auf den konkreten Kontext der Technischen Universität Hamburg-Harburg in Bezug auf die Situation der Verbesserung der Lehre angewendet.

### L 2.1. **Organisationales Lernen an der TUHH Die Prozessperspektive**

Legt man das Prozessmodell von Kerlen (2003) zugrunde, sieht organisationales Lernen an der TUHH wie folgt aus: In der Phase der *Problemdefinition* an der TUHH wurde festgestellt, dass die Abbruchquote in den technischen Fächern

sehr hoch ist. Die Abbruchquote ist ein multikausales Konstrukt und nicht sehr einfach zu reduzieren, weil auch einige Faktoren einwirken, auf die die Universität keinen Zugriff hat (Heublein et al. 2010). Die Verbesserung der Qualität der Lehre ist ein Aspekt, der zur Reduktion der Abbruchquote beitragen kann (ebenda). Ein wesentlicher Aspekt bei der Verbesserung der Qualität der Lehre wiederum ist die angemessene didaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Das komplexe Problem der Abbruchquote wurde für den organisationalen Lernprozess auf die Verbesserung der Lehre enggeführt, um so eine effektive Bearbeitung zu ermöglichen.

Die Herausforderung bei der Verbesserung der Lehre besteht darin, die Lehrenden für eine didaktische Verbesserung der Lehre zu gewinnen. Zwei

Prämissen leiteten die Problembearbeitung an der TUHH: Einerseits die Annahme, dass sich Lehrende von der Verbesserung ihrer Lehre durch den damit verbundenen Aufwand abhalten lassen. Andererseits die Vermutung, dass für die Lehre in technischen Fächern spezifische Voraussetzungen gelten, die bei der Überarbeitung der Veranstaltungen berücksichtigt werden müssen. Die Problemlösung, die in Form eines Projektantrags an das BMBF vorgelegt wurde, berücksichtigte diese beiden Annahmen. Um den Lehrenden den Aufwand für die Umstellung der Lehre zu erleichtern, wurde ein Förderungssystem konzipiert, das sich unter dem Namen *Call zur Lehrinnovation* etabliert hat. Lehrende, die ihre Lehre verbessern möchten, beschreiben diese Veränderungsabsicht und bekommen, falls sie im Auswahlprozess erfolgreich sind, Personalmittel für die Beschäftigung eines wissenschaftlichen Mitarbeiters oder einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin im Umfang mehrerer Monate finanziert. Um den Anforderungen technischer Lehre gerecht zu werden, wurde zudem eine Doppelstruktur eingeführt für die Personalbesetzung der beratenden Projektmitarbeitern und Projektmitarbeiterinnen: Ein Teil der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sollte hochschuldidaktischen Hintergrund mitbringen, der andere Teil aus den technischen Fächern stammen. Die Hochschuldidaktiker und Hochschuldidaktikerinnen werden *Fachreferenten bzw. Fachreferentinnen* genannt, die Mitarbeiter aus den technischen Fächern *Koordinatoren bzw. Koordinatorinnen Lehrinnovation* (oder *Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen*). Der Projektantrag wurde im Rahmen des Qualitätspakts Lehre genehmigt und in Form des ZLL an der TUHH installiert. Im ZLL der TUHH arbeiten Fachreferenten und Fachreferentinnen und Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen gemeinsam an der Beratung der Lehrenden.

*Die Gewinnung von Wissen* erfolgte durch die Einstellung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen im ZLL. Sie bringen Expertise mit und können so benötigtes Wissen und Fertigkeiten anbieten oder erarbeiten. Zur *Diffusion des Wissens* werden einerseits ganz klassisch Informationsmaterialien in Form von Broschüren und einer Internetseite angeboten, außerdem ein Weiterqualifizierungsprogramm. Der Schwerpunkt des Projektes liegt aber auf der Beratung einzelner Lehrender bzw. Lehrveranstaltungen. Die *Diffusion des Wissens* zur Verbesserung der Lehre wird eng an die *Nutzung des Wissens* geknüpft. Die *Speicherung des Wissens* wird einerseits in der Praxis der überarbeiteten Lehrveranstaltung geleistet. Andererseits werden durch die Berater und Beraterinnen die Erfahrungen von Lehrveranstaltungen in andere Lehrveranstaltungen übertragen. Zusätzlich werden die innovierten Konzepte und die Herausforderungen mit der Umstellung aufbereitet in Good-Practice Darstellungen. Das Projekt wird seit drei Jahren durchgeführt und es ist daher möglich, genauere Informationen zu dem Prozess der Nutzung und der Diffusion des Wissens zu erhalten.

### └ 2.2. **Organisationales Lernen an der TUHH Die Mikroperspektive**

Die prozessuale Sicht wird ergänzt durch den empirischen Blick auf die Praktiken des Lernprozesses. Wie lernen einzelne Lehrende? Wie wird die Praxis einer Lehrveranstaltung verändert? Wenn die Lehrveranstaltung

durch Lehrende und Berater sowie Beraterinnen gemeinsam überarbeitet wird, was geschieht im Detail?

Um dies herauszufinden, wurden mit den Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen sowie den Fachreferenten und Fachreferentinnen explorative leitfadengestützte Interviews (Flick 2005) durchgeführt. In diesen Interviews sollten Beratungserfahrungen so konkret wie möglich beschrieben werden. Insgesamt wurden drei Fachreferenten und Fachreferentinnen und fünf Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen interviewt. Aus dem empirischen Material wurden drei Fälle herausgearbeitet, die darstellen, wie die Übertragung von theoretischen Konzepten auf konkrete Lehrveranstaltungskonzepte geleistet wurden. Gegenstand der Analyse ist damit die Praxis der Beratung, die sich auf die Konzeption der Lehrveranstaltung bezieht.

#### └ Fall 1: Übernahme der Übersetzung

Es wurden zwei Beratungssituationen berichtet, in denen tatsächlich ein Lehrkoordinator oder eine Lehrkoordinatorin die Übersetzung auf die konkrete Lehrveranstaltung übernehmen konnte. In einer Situation ging es darum problemorientierte Gruppenarbeit anzubieten. Während die Fachreferentin jeweils die grundsätzliche Idee skizzierte und begründete, konnte der Lehrkoordinator bzw. die Lehrkoordinatorin genau sagen, an welcher Stelle sich ein solcher Einsatz lohnen würde. Er bzw. sie konnte feststellen, an welchen Stellen die Studierenden Verständnisprobleme hatten und wie eine konkrete Aufgabe für eine Gruppenarbeit aussehen könnte. In diesem Fall wurde die Übersetzung also von dem Lehrkoordinatoren bzw. der Lehrkoordinatorin übernommen. Dies war der Fall, weil er oder sie die Lehrveranstaltung selbst bereits durchgeführt hatte, sie also sehr gut kannte. Dies ist nur in wenigen Ausnahmen möglich.

#### └ Fall 2: Förderung der Übersetzung durch Evidenzen

Eine zweite Möglichkeit die Übersetzungsleistung zu unterstützen, ist die Darlegung von Evidenzen. Eine Lehrkoordinatorin setzt in einigen Beratungen gezielt Studien in hochrangigen Publikationen wie Science ein, die Effekte von aktivem Lernen bzw. mangelnde Effekte von Frontalunterricht belegen. Diese Studien referieren auf die Arbeitsweise des wissenschaftlichen

Systems und führen Erklärungen an, die zu der Argumentationslogik der Beratenen passen. Zusätzlich kann man mittlerweile auch internationale Beispiele für innovative Veranstaltungen des naturwissenschaftlichen Kanons anführen, deren Erfolg auch belegt wurde. Hier sind dann Muster zu erkennen, die Informationen dazu liefern, an welchen Stellen sich Veränderungen auch lohnen. Die Anwendung von didaktischen Konzepten für eine Lehrveranstaltung wird hier also dadurch begünstigt, dass empirische Daten angeboten werden, die der Wissenschaftskultur der Lehrenden näher stehen als pädagogische oder psychologische Theorien.

└ Fall 3: Der dritte Fall bezieht sich auf die Erstellung von Prüfungsfragen. Hier erklärte die Fachreferentin die grundsätzlichen Anforderungen an Prüfungsfragen und die unterschiedlichen Taxonomie-niveaus. Der anwesende Lehrkoordinator konnte die Fragen für den vorliegenden Zusammenhang nicht direkt umsetzen, unterstützte aber die Übersetzung durch Beispiele, die aus einem ähnlichen Fach kamen. Hilfreich war, dass es sich dabei um ein Grundlagenfach handelte, weil die Professoren dies auch kannten.

Diese drei Fälle machen deutlich, welche fachliche Leistung die Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen übernehmen. Es ist nicht so, dass sie in jedem Fall die Erstellung des überarbeiteten Lehrveranstaltungskonzepts selbst übernehmen oder dies überhaupt könnten. Aber sie vereinfachen den Prozess durch Beispiele aus der Fachkultur und den Fachinhalten sowie durch Anwendung der Argumentationslogik, die in den Fächern üblich sind.

Auf einer Mikroebene erscheint damit organisationales Lernen als Übersetzungsprozess: eine abstrakte Idee wird in einen konkreten fachlichen und sozialen Zusammenhang übersetzt. Grundsätzlich bedarf es dabei Wissens über didaktische Zusammenhänge sowie über die fachliche Struktur des Stoffes und sonstige Kontextfaktoren.

Sie zeigen auch auf, dass Übersetzung eine Konstruktion ist: Jegliche Anwendung in konkreten Kontexten ist eine ganz spezifische Ausprägung, deren Parameter nicht festgelegt sind durch theoretische Vorgaben. Die Überarbeitung von Lehrveranstaltungen nach didaktischen Erkenntnissen ist ein Prozess, in dem ein Konzept neu konstruiert wird, insofern sind sie auch jeweils als Innovationen zu beschreiben. Organisationales Lernen wird durch Lehrkoordinatoren bzw. Lehrkoordinatorinnen und Fachreferenten bzw. Fachreferentinnen also als kooperative Konstruktion gemeinsam mit den Lehrenden geleistet.

Der Aspekt der Kooperation rückt die soziale Einbettung der Übersetzungssituation in den Vordergrund. Elkjaer stellt die Bedeutung dieser Einbettung für die organisationalen Lernprozesse heraus, lässt dabei aber offen, wie diese

Einbettung sich manifestiert. Die Theorien und empirischen Ergebnisse zu sozialen Netzwerken bieten hier eine wertvolle Ergänzung, um die konkreten Voraussetzungen von Veränderungsprozessen zu analysieren.

### └ 2.3. **Organisationales Lernen an der TUHH Die Netzwerkperspektive**

Praxis entsteht in Netzwerkbeziehungen. Wie Lehrende lehren, wird einerseits von der Art beeinflusst, wie sie selbst gelernt haben, andererseits aber auch maßgeblich von der Art des Lehrens, die ihre Kollegen und Kolleginnen

in derselben Universität, in demselben Fachbereich praktizieren. Der bzw. die Lehrende wird in die Gemeinschaft der Lehrenden sozialisiert (vgl. Wenger/Lave 1995). Netzwerkanalytische Studien zeigen: Enger verbundene Netzwerke tendieren zur Selbstbestätigung. Es ist nicht davon auszugehen, dass von allein ein Impuls zur Veränderung der Lehre auftaucht (Burt 2005).

Die im vorigen Abschnitt beschriebene Übersetzung wird durch soziokulturelle Faktoren beeinflusst, weil bestimmte Lehr-/Lernszenarios nicht nur mit praktischen oder sachlichen Erwägungen zusammen hängen, sondern auch Werthaltungen berühren. Der Vorschlag, Praxisbezüge herzustellen, ist aus pädagogischer und psychologischer Perspektive eine Konsequenz, die sich aus empirischen und theoretischen Erkenntnissen anbietet, um den Lernenden die Verknüpfungsmöglichkeiten im Gehirn zu ermöglichen. Aus Sicht mancher Universitätslehrender ist dies eng verbunden mit der Angst vor Niveauverlust. Zudem stellt sich die Frage, wie stärkerer Praxisbezug zu realisieren ist, ohne den Kanon, auf den sich die Fachcommunity in den letzten Jahrzehnten geeinigt hat, zu verkleinern. Praxisbezug stellt für die Wertordnung der Fachcommunity eine Herausforderung dar. Um zu glauben, dass Praxisbezug in der eigenen Lehrveranstaltung eine Lösung für bestimmte Probleme sein könnte, bedarf es Vertrauens.

Lehrkoordinatorinnen und Lehrkoordinatoren stehen netzwerkanalytisch zwischen der Fachcommunity und der didaktischen Netzwerkclique des ZLL. Sie kommen aus der Lernkultur der technischen Fächer und haben zum Teil auch konkrete Beziehungen zu einzelnen Lehrenden an den Instituten. Gleichzeitig stehen sie im engen Austausch mit den hochschuldidaktisch geschulten Fachreferentinnen und Fachreferenten. Sie haben Zeit, sich mit didaktischen Theorien und Methoden, mit wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinanderzusetzen und kennen somit die Wertordnung der hochschuldidaktischen Gemeinschaft. In dieser Position können sie das benötigte Vertrauen in zweierlei Hinsicht fördern.

Einerseits kann hier Systemvertrauen genutzt werden (Luhmann 2009). Durch die Ausbildung des Lehrkoordinators oder der Lehrkoordinatorin zum Beispiel

als Ingenieur oder Ingenieurin werden sie als vertrauenswürdigeren Personen eingestuft. Dies leitet sich ab von dem Vertrauen, das man in das Ausbildungssystem gewonnen hat. Dieses unabhängig von der Person geschenkte Vertrauen kann auf die Idee bzw. das zu implementierende Konzept übertragen werden.

Andererseits erlaubt die Position der Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen den Aufbau von persönlichem Vertrauen, das konkret an eine Person gebunden ist (Luhmann 2009). Dieses Vertrauen kann durch häufigere Kontakte und Auseinandersetzungen entstehen, in denen sich die Person als Ansprechpartner bewähren kann. Da die Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen jeweils für ein Dekanat zuständig sind, haben sie bessere Möglichkeiten, in die jeweiligen Netzwerke integriert zu werden.

Zur Analyse der Netzwerke in dem Prozess des organisationalen Lernens ist auf die Unterscheidung zwischen starken und schwachen Beziehungen zurückzukommen. Wie beschrieben, liegt die Stärke einer schwachen Beziehung vor allem in dem Zugang zu vielen Informationen. Allein die Information über die neuen Lehr-/Lernkonzepte bieten allerdings noch nicht den entscheidenden Vorteil für die vorliegende Situation. Es sind die starken Beziehungen, die die Handlungspraxis einer Person beeinflussen (Krackhardt 1992), zumal in Kontexten, in denen Regeln und Hierarchie keine größere Rolle spielen und damit insbesondere der Lehrpraxis. In diesen Beziehungen besteht das, was man Kultur nennt, manifestiert in regelmäßiger und relativ intensiver Kommunikation. Diese Beziehungen bieten den Hintergrund für die Bewertung von angemessener Lehre. Das bedeutet, dass in der Gemeinschaft der Lehrenden vor Ort definiert wird, was unter guter Lehre zu verstehen ist. Traditionell ist das von Fehlvorstellungen über Lernen oder Kommunikation geprägt, vor allem wenn, wie bei den Lehrenden in den technischen Fächern, keine explizite Beschäftigung mit Theorien zum Lernen aus Soziologie, Psychologie oder Pädagogik stattgefunden hat. Aus Perspektive der Netzwerktheorie bedarf es alternativer starker Beziehungen, in der die kognitionspsychologisch und pädagogisch fundierten Konzepte von Lernen und Lehren positiv bewertet sind, um tatsächlich eine Veränderung der Praxis hervorzurufen. Die in Psychologie und Pädagogik verankerte Wertordnung, die der Lehrkoordinator bzw. die Lehrkoordinatorin repräsentiert, ermöglicht den Lehrenden die Hilfestellung, Lehrpraktiken zu innovieren. Die Herausforderung für die Lehrkoordinatorinnen und Lehrkoordinatoren besteht vor allem darin, in der Beratungssituation diese hochschuldidaktische Wertordnung zu kommunizieren bzw. einen Kompromiss zwischen den verschiedenen Wertordnungen herzustellen. Ob ihnen dies gelingt, hängt unter anderem maßgeblich von der Stärke der Beziehung in das ZLL ab.

Dies ist der Hintergrund, vor dem die Veränderung von Lehrpraktiken wahrscheinlicher wird. Die Lehrenden erhalten durch die häufige Kommunikation

mit den Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen nicht nur Wissen über didaktische Zusammenhänge, sondern auch über die Aufwertung der Lernprozesse der Studierenden. Wenn hier eine starke Beziehung besteht, kann die Wertordnung der anderen Gemeinschaft akzeptiert werden. Neben dem Standard der Fachcommunity in Bezug auf das zu vermittelnde Wissen rückt dann die Frage in den Mittelpunkt, wie Studierende die fachlichen Zusammenhänge gut erschließen können und wie die Voraussetzungen zu schaffen sind, dass Studierende die angestrebten Kompetenzen entwickeln können. Diese beiden Aspekte in einer Weise zusammen zu bringen, die beiden gerecht wird, ist eine Herausforderung, die im organisationalen Lernprozess zur Verbesserung der Lehre immer wieder bewältigt werden muss.

Netzwerkanalytisch betrachtet wird durch den Lehrkoordinator bzw. die Lehrkoordinatorin eine Netzwerkposition geschaffen, die dem eines „Brokers“ ähnelt. In dem vorliegenden Fall sind das ZLL und die Institute per Ausgangssituation durch abwesende bzw. schwache Beziehungen gekennzeichnet. Dasselbe gilt für die Institute untereinander. In zweierlei Hinsicht unterscheidet sich die Position der Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen aber von der eines Brokers: Erstens wurde sie absichtlich eingerichtet und ist nicht einfach entstanden. Zweitens haben sie keine schwachen Beziehungen zu jeder enger verbundenen Netzwerkclique, sondern versuchen starke Beziehungen einzurichten. Aus dieser Perspektive wird ein weiterer Vorteil für den Prozess des organisationalen Lernens deutlich: Die Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen verdichten die Informationen aus den veränderten Lehrveranstaltungen und bringen sie an anderen Stellen wieder ein. Sie unterstützen damit die Diffusion und die Speicherung des Wissens.

Insgesamt gesehen bedeutet eine erfolgreiche Etablierung von starken Beziehungen zwischen Lehrkoordinatoren bzw. Lehrkoordinatorinnen und Lehrenden eines Dekanats eine Verdichtung des Gesamtnetzwerks einer Universität. Die stark vernetzten Cliquen werden untereinander vernetzt, dadurch wird eine Öffnung der stark vernetzten Gruppen erreicht. Bezugsgruppe für die Beurteilung guter Lehre sind dann potenziell neben den Kollegen und Kolleginnen im eigenen Institut auch die anderer Dekanate bzw. die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des ZLL.

### 3 Fazit

Der Versuch, die Lehre an der TUHH zu verbessern, kann als Prozess organisationalen Lernens beschrieben werden. Um das Problem der hohen Abbruchquoten in den technischen Fächern zu lösen, wurde ein Konzept entwickelt, das zur Verbesserung von Lehrveranstaltungen führen sollte. Die notwendige Gewinnung von Wissen erfolgt über die Einstellung von Personal aus den technischen Fächern einerseits und didaktischen Experten

bzw. Expertinnen andererseits. Die Diffusion und Nutzung des Wissens wird eng aneinander geknüpft, indem in kleinen Beratungsprojekten an konkreten Lehrveranstaltungskonzepten gearbeitet wird. Die Speicherung des Wissens erfolgt in den Praktiken der Lehrveranstaltung selbst, und in Erfahrungsberichten, die in der Organisation verbreitet werden.

Betrachtet man die Praxis der Beratung, findet man unterschiedliche Mechanismen. In Ausnahmefällen können die Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen tatsächlich den Übersetzungsprozess von didaktischen Ideen in konkrete Lehrveranstaltungselemente vornehmen. In anderen Fällen erleichtern sie diese Übersetzung. In der genauen Analyse der zu erledigenden Aufgabe wird deutlich, wie voraussetzungsreich die Überarbeitung einer Lehrveranstaltung ist. Dadurch, dass der Transfer auf den Gegenstand durch die Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen erleichtert wird, bedarf es weniger zeitlicher Ressourcen von Seiten der Professoren und Professorinnen, um eine Lehrveranstaltung didaktisch stimmig zu innovieren.

Das Konzept des ZLL ist es, intensiv in die Betreuung von einzelnen Lehrenden zu investieren. Personen mit Hintergrund in den technischen Fächern und Hochschuldidaktiker arbeiten gemeinsam mit den Lehrenden an nachhaltigen didaktischen Konzepten für Lehrveranstaltungen. Die Bereitschaft der Lehrenden für die Zusammenarbeit kann gesteigert werden, das begründet sich mit Vertrauen in das System. Die Möglichkeit, auch längerfristig in die Kontexte von Lehrzusammenhängen wie Dekanaten einzutauchen, erleichtert die Ausbildung von persönlichem Vertrauen. Die Überbrückung der Differenzen von pädagogischen und fachkulturellen Kontexten wird so einfacher möglich und die Reichweite organisationaler Lernprozesse kann im Vergleich zur freiwilligen Teilnahme an umfassenden Qualifizierungsangeboten erhöht werden. Netzwerkanalytisch betrachtet, ermöglichen die starken Beziehungen der Lehrkoordinatoren und Lehrkoordinatorinnen in die Dekanate hinein eine Veränderung der Wertordnung in Bezug auf die Lehre. Neben einem Zuwachs an Wissen über Lernprozesse ist damit der oft postulierte kulturelle Wandel möglich.

Für die Veränderung der Lehrpraxis sind damit folgende Aspekte hilfreich:

- Struktur/Netzwerk: Zeit zu investieren, um Vertrauen zu schaffen und Kontakt zu halten, zahlt sich aus. Das ermöglicht, die Bedürfnisse der Lehrenden aufzunehmen und Gelegenheiten zu finden, in denen diese Bedürfnisse auch befriedigt werden können. Das bedeutet zum Beispiel auch, bei Gremiensitzungen und anderen wichtigen Ereignissen des jeweiligen Dekanats anwesend zu sein.
- Prozess: Den Phasen der Verteilung und Nutzung von Wissen besondere Aufmerksamkeit zu schenken, ist besonders wichtig. In dem Projekt wird



die Nutzung dadurch gefördert, dass Ressourcen zur Kompensation angeboten werden: Der Mehraufwand, den eine Veränderung der Lehrveranstaltung mit sich bringt, kann durch Personalmittel aufgefangen werden, die zusätzlich gewährt werden. Zudem sind kleinere Unterstützungsleistungen hilfreich.

- Praxis: Die Beratung als Übersetzung verstehen: Dabei gilt es den Transfer der abstrakten Idee auf den Gegenstand zu erleichtern. Hilfreich dafür ist es, die Fachkultur zu kennen, Vorurteile und Werthaltungen zu identifizieren und passende Argumente dafür zu liefern. Das bedeutet auch, die fachliche Struktur des Gegenstandes kennen zu lernen, vor allem die Verständnishürden des Gegenstandes. Bewährt hat sich auch ein Konzept der Reduktion der didaktischen Komplexität, das bedeutet, nicht alles auf einmal zu verändern, sondern längerfristige Projekte anzustreben, in denen schrittweise die Lehre innoviert wird.

Die Strategie des ZLL ist dabei erfolgreich: 60 Prozent der Professorenschaft hat schon mit Beratern und Beraterinnen des ZLL zusammengearbeitet, dabei wurden 100 Lehrveranstaltungen intensiv beraten. Durch die intensive Beratung und Betreuung einzelner Lehrveranstaltungen werden die Lehrenden in ihrer Weiterentwicklung didaktischer Kompetenzen unterstützt, die sie dann dauerhaft zur Verbesserung und Qualitätssicherung der Lehre nutzen können. Viele Professoren und Professorinnen arbeiten nach Abschluss der Lehrinnovationsprojekte weiter mit dem ZLL zusammen. Die Hochschulleitung beabsichtigt, das Kernteam des ZLL dauerhaft an der Technischen Universität zu etablieren. Daneben werden in der Projektlaufzeit Konzepte entwickelt und etabliert, die nach der Förderung auch ohne entsprechenden Personalaufwand umgesetzt werden können.

## Literaturverzeichnis

**Barr, R B.& Tagg, J.** (1995): *From Teaching to Learning*. Change November/Dezember. S.13-25.

**Berendt, B.** (1998): *How to support and practise the shift from teaching to learning through academic staff development programmes*. In UNESCO-CEPES (Hrsg.): *Higher Education in Europe*. Vol. 23, Nr. 3. Bucharest. [S.317-329].

**Brown, J. S.& Duguid, P.** (1991): *Organizational Learning and Communities-of-Practice*. In Lesser, E. L., M. A. Fontaine & Slusher, J. A. (Hrsg.): *Knowledge and communities*, Oxford: Butterworth Heinemann.

**Burt, R. S.** (2002): *The Social Capital of Structural Holes*. In Guillen, M.F., Collins, R., England, P. & Meyer, M. (Hrsg.): *The New Economic Sociology*. New York: Russell Sage Foundation. [S.148-92].

**Burt, R. S.** (2004). *Structural holes and good ideas*. *American journal of sociology* 110(2), S.349-399.

**Burt, R. S.** (2005). *Brokerage and closure: An introduction to social capital*. Oxford: Oxford University Press.

**Dohmen, D.** (2014): *Entwicklung der Betreuungsrelationen an den Hochschulen in Deutschland 2003 bis 2012*. FiBS Forum Nr. 53. Berlin. [http://www.fibs.eu/de/sites/presse/\\_wgHtml/\\_wgData/Forum\\_053\\_Betreuungsrelationen%20an%20deutschen%20Hochschulen.pdf](http://www.fibs.eu/de/sites/presse/_wgHtml/_wgData/Forum_053_Betreuungsrelationen%20an%20deutschen%20Hochschulen.pdf) zuletzt aufgerufen am 28.5.2015.

**Elkjaer, B.** (2003): *Social Learning Theory: Learning as Participation in Social Processes*. In Easterby-Smith, M & Lyles, M. (Hrsg.): *The Blackwell Handbook Of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell Publishing. [S.38 – 54].

**Flick, U.** (2005): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt. 3. Auflage.

**Friedrichsmeier, A.** (2012): *Varianten der Messung von Organisationsführung - Das Beispiel des Effekts von Anreizsteuerung auf den Formalitäteneaufwand der Hochschullehrer*. In Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (Hrsg): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS. [S.165-191].

**Granovetter, M.** (1973): *The strength of weak ties*. *American Journal of Sociology* 78, S.1360-80.

**Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G.** (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08.* HIS:Forum Hochschule 2/2010. Hannover.

**Holzer, B.** (2006): *Netzwerke.* Bielefeld: Transkript.

**Kerlen, C.** (2003): *Problemlos beraten? Die Problemdefinition als Startpunkt organisationalen Lernens.* Herausgegeben vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Abteilung Innovation und Organisation. Berlin: edition sigma.

Krackhardt, D. (1992). The strength of strong ties: The importance of philios in organizations. In Nohria, N. & Eccles, D. (Hrsg.): *Networks and organizations: Structure, form, and action.* Boston: Harvard Business School Press. [S.216- 239].

**Lave, J. & Wenger, E.** (1990): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

**Luhmann, N.** (2009): *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität.* Stuttgart: Enke. 4. Auflage.

**Orr, J.** (1990): *Sharing Knowledge, Celebrating Identity: War Stories and Community Memory in a Service Culture.* In Middleton, D.S. & Edwards, D. (Hrsg.): *Collective Remembering.* Beverly Hills: Sage Publications. [S.169-189].

**Wiegand, M.** (1996): *Prozesse organisationalen Lernens.* Wiesbaden: Gabler.

**Wildt, J.** (2005): *Vom Lehren zum Lernen – hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung.* Kurzfassung eines Vortrags zur: Expertentagung des EWFT „From Teaching to Learning“, Berlin 17.11.2005.

# Die Verankerung von digitalen Bildungsformaten in deutschen Hochschulen

Ein Großprojekt wie jedes andere?

**Claudia Bremer**

Goethe-Universität,  
Frankfurt am Main

**Anja Ebert-Steinhübel**

Learning Leadership Institute,  
IFC EBERT GmbH, Nürtingen

**Bettina Schlass**

Blackboard International,  
Amsterdam/NL

## Zusammenfassung

Großprojekte an Hochschulen bedeuten Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen der Institution bis zu den Lehrenden. Wie diese Veränderungsprozesse im Kontext der Digitalisierung zu beschreiben und optimal zu gestalten sind, hat sich die Themengruppe „Change Management und Organisationsentwicklung“ des Hochschulforums Digitalisierung zur Aufgabe gestellt. Auf Basis der dort erfolgten theoretischen Vorarbeiten zu Change- Modellen und -Prozessen wurde mit Hilfe qualitativer Interviews anhand von 20 Fallbeispielen an deutschsprachigen Hochschulen geprüft, inwieweit sich aktuelle und zukünftige Veränderungsprozesse durch ein daraus abgeleitetes Rahmenmodell beschreiben und durch entsprechende Empfehlungen unterstützen lassen. Mit dem auf der Tagung „Hochschulwege“ angebotenen Workshop sollten zum einen die ersten Ergebnisse geteilt und diskutiert werden. Zum anderen sollte durch die Erfahrungen der Teilnehmenden weiterer Input generiert und die Vorgehensweise auf ihre Praktikabilität überprüft werden.

# 1

## Einleitung

### L 1.1.

#### **Change Prozesse für digitale Lehre**

Trotz umfangreicher Investitionen sind digitale Lehr- und Lernformate bisher kaum in den Alltag der Hochschullehre integriert. Die Aktivitäten beschränken sich oft auf grundlegende Infrastruktur-Angebote sowie punktuelle Initiativen, die in der Regel noch weit entfernt sind von einer systematischen Nutzung der mit digitalen Bildungsformaten verbundenen Potenziale.

Vorhaben zur breiten Implementierung digitaler Lehr- und Lernformate greifen dabei tief in die Strukturen und Prozesse der Hochschulen ein. Bei der Integration digitaler Medien handelt es sich daher weniger um ein Projekt im engeren Sinne als vielmehr um einen Aushandlungsprozess zwischen verschiedenen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen und Entwicklungsphasen. Die Konzeption, Implementierung und Integration digitaler Lehr- und Lernformate im Bereich Studium und Lehre ist ein organisatorisches Projekt, bei dem die Hochschulen als Ganzes sowie die in ihnen handelnden, lehrenden und forschenden Akteure selbst zu Lernenden werden. Lehrpersonen sollen sich auf einen Prozess einlassen, zu dem sie nicht verpflichtet sind und der zunächst vor allem Unsicherheit bei ihnen auslöst. Sie sind gefordert, ihre Lehrgewohnheiten zu verändern, indem beispielsweise Lehrveranstaltungen längerfristig und in Kooperation mit externen Stellen vorzubereiten sind. Zugleich wird ihr autonomes Handeln gegenüber Außenstehenden deutlich transparenter als zuvor. Während die bestehende Lehrpraxis in der Regel das Ergebnis autodidaktisch angeeigneter Lehrmethoden darstellt, erfordert der Einsatz von E-Learning meist nicht unbeträchtliche Unterstützung von Seiten wissenschaftsstützender Bereiche. Die Einführung und Etablierung innovativer Strukturen und Prozesse in der Organisation setzt daher eine gerichtete, proaktive Veränderungsfähigkeit und -bereitschaft voraus, die zu dem bestehenden Verständnis institutioneller und persönlicher Autonomie grundsätzlich in Widerspruch steht und entsprechend verhandelt und als professioneller Change-Prozess realisiert werden muss.

L 1.2.  
**Hochschulforum  
Digitalisierung und  
Themengruppe  
Change Management  
und Organisations-  
entwicklung**

Die Implikationen der Digitalisierung in der Lehre zu untersuchen und den Rahmen für eine zielgerichtete und erfolgreiche Gestaltung entsprechender Veränderungsprozesse zu definieren, ist die primäre Zielsetzung der Themengruppe „Change Management und Organisationsentwicklung“ des Hochschulforums Digitalisierung<sup>1</sup>. Das Hochschulforum bietet eine unabhängige

ationale Plattform, die zentrale Akteure aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern (Wirtschaft, Politik und Wissenschaft) in einem Stakeholder übergreifenden Dialog zusammenführt. Primär sollen dabei praxisorientierte Lösungsvorschläge und konkrete Handlungsempfehlungen erarbeitet und innovative Projekte und Initiativen in und für die deutsche Hochschullandschaft unterstützt werden. Der spezifische Beitrag der Themengruppe liegt in der Entwicklung eines Change-Management-Modells auf Basis theoretischer Konzepte und der Erhebung aktueller Praxis, das sowohl kritische Gestaltungsbedingungen und -faktoren als auch relevante, beeinflussbare Prozessvariablen bei der Implementierung lehrbezogener Digitalisierungsaktivitäten an Hochschulen identifiziert. Dazu wurden auf Basis theoretischer Konzepte hochschulspezifische Fallbeispiele zur Integration digitaler Bildungsangebote sowie Good-Practice-Beispiele erhoben, um dem Modellrahmen praxisbezogene Handlungsempfehlungen in Form eines Leitfadens zur Seite zu stellen.

2  
**Modelle und Erfolgsfaktoren  
des Change Management**

Großprojekte wie die Integration von neuen Medien in die Hochschullehre stellen Veränderungsprozesse dar, die über die fachliche Kompetenz hinaus vor allem eines professionellen Change Managements bedürfen. Geplante Innovationen werden

aus unterschiedlichen Erwartungen und Perspektiven heraus von den jeweiligen Beteiligten rezipiert und diffundieren in unterschiedlichen Intensitäten und auf unterschiedlichen Wegen in die Praxis des Hochschulalltags hinein. Der jeweilige Nutzen wird dabei höchst verschieden wahrgenommen und bewertet (Rogers 2003). Für eine erfolgreiche Gestaltung der Innovationen

---

1 Das Hochschulforum Digitalisierung (<https://www.hochschulforumdigitalisierung.de/themen/changemanagement-und-organisationsentwicklung>) ist eine gemeinsame Initiative des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft mit dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

## Bremer, Ebert-Steinhübel, Schlass

ist es daher wesentlich, den Aushandlungsprozess zwischen den potentiellen Nutzergruppen zu fokussieren und auf den jeweils definierten Aggregationsebenen der handelnden Akteure, der akademischen Programme und des institutionellen Gesamtsystems systematisch umzusetzen.

### └ 2.1. **Organisationsentwicklung versus Change Management**

Die Konzeption organisationaler und institutioneller Veränderung wurzelt historisch in der sozialpsychologischen Feldforschung und Gruppendynamik und wurde als kollektives Paradigma der Organisationsentwicklung („Betroffene zu Beteiligten machen“) formuliert. Die besondere Leistung der Organisationsentwicklung liegt bis heute in der „Wiedereinführung der Kommunikation“ und dabei der Betonung des sozialen Faktors in der Organisation (Baecker 2003). Die Fokussierung des immer stärker und immer sprunghafter sich verändernden Umfelds der Organisationen und Institutionen sowie die Notwendigkeit, diesen neuen globalen Einflussfaktoren durch eine Effizienzsteigerung des Systems zu begegnen, führten ab den 1990er Jahren zur Entwicklung des Change Managements (Doppler & Lauterburg 2014). Ob und wie die Konzepte zu differenzieren sind z. B. hinsichtlich ihrer zeitlichen (fließend versus begrenzt), strukturellen (integrativ versus punktuell) und sozialen Dimension (bottom-up und integrativ versus top-down und permissiv) oder ob schließlich im „Transformationsmanagement“ ein dritter Weg zwischen beiden etabliert werden kann (Janes, Prammer & Schulte-Derne 2001), wurde vielfach thematisiert (Schreyögg 1995, Kulmer & Trebesch 2004). Der aktuelle Diskurs beschreibt Veränderungsprozesse im Kontext der lernenden Organisation, die nicht nur auf eine fallweise Verbesserung (im Sinne eines Lernens erster Ordnung), sondern gleichsam auf ein Hinterfragen der Logik des gesamten Systems (als ein Lernen zweiter Ordnung) ausgerichtet ist. Modernes Veränderungsmanagement setzt daher eine konsequente, systemimmanente Organisationsentwicklung ebenso wie die Fähigkeit und Bereitschaft für einen systematischen Change als „Antwortfähigkeit“ eines Systems auf gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen voraus (Kulmer & Trebesch 2004).

### └ 2.2. **Modellierung als Prozess**

Um Veränderungen begreifbar, planbar und gestaltbar zu machen, können diese in einem Phasenmodell dargestellt werden (Doppler & Lauterburg 2014). Die zeitliche und inhaltliche Strukturierung und Fokussierung der einzelnen Schritte reduziert die reale Komplexität auf erkennbare, wiederkehrende Muster und typische Verläufe, die wiederum auf andere Kontexte vergleichend angewendet werden können. Darüber hinaus können die prozessualen Abläufe gleichzeitig auf der Ebene der rationalen Sach- und der emotionalen Psychologie interpretiert und vermittelt werden (ebd.).

Als Begründer eines wissenschaftlich fundierten und zugleich anwendungsorientierten Wandeldiskurses in der organisationstheoretischen und betriebswirtschaftlichen Veränderungslehre gilt der Sozialpsychologe Kurt Lewin (1890-1947). Sein sogenanntes Drei-Phasen-Modell (1958) beschreibt das Wechselspiel akzelerierender bzw. destabilisierender „driving forces“ und retardierender bzw. stabilisierender „restraining forces“ in einem Gruppenprozess. Veränderung beginnt stets mit einer internen oder externen, positiv oder negativ rezipierten Destabilisierung dieses Kräftegleichgewichts. So werden bestehende Einstellungen und starre Verhaltensmuster gleichsam aufgetaut (unfreeze) und damit veränderbar gemacht. Anschließend erfolgt die eigentliche Veränderung (move), in der die Veränderungsziele umgesetzt, alte Muster und Verfahren abgelegt und neue eingeführt und erprobt werden. Schließlich werden die Innovationen im kollektiven Verhalten gesichert, d. h. als gesetzte Strukturen und Muster akzeptiert und konsolidiert (refreeze), um die Nachhaltigkeit des Wandels zu gewährleisten.

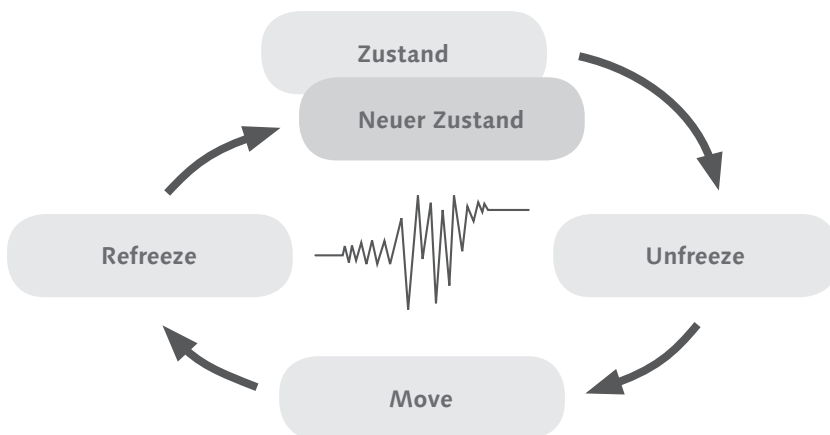


Abb. 1: Phasenmodell der Veränderung nach Lewin (1958)

Lewin setzt – im Unterschied zu neueren, agilen, fluiden oder netzwerkartigen Konzepten der Organisation – Systemstabilität als jeweils wünschenswerte Basis- und Zielgrößen voraus. Für die Realität eines zeitlichen und inhaltlichen Neben-, Mit- oder gar Gegeneinanders von Veränderungsprojekten müssen diese Prozesse jedoch die Fähigkeit zum Feedback und zur Reflexion besitzen und damit flexibel und dynamisch gestaltet sein. Der Übergang von einem Gleichgewichtszustand zu einem anderen zielt daher grundsätzlich – auch bei Lewin – auf einen jeweils höheren Level der sozialen Performanz und ermöglicht damit ein Lernen des gesamten Systems.



**L 2.3.  
Erfolgsfaktoren im  
Change Prozess**

Primäre Funktion der Change Modelle ist es, das Feld der durch die Intervention erzeugten technologischen, psychologischen und sozialen Effekte möglichst optimal vorherzusagen und zu gestalten. Allerdings lassen sich die Ergebnisse und Wirkungen von Veränderungen aufgrund der Individualität der Rezeption einerseits und der Komplexität der Systemumgebung andererseits kaum auf direkte kausale Einflussfaktoren zurückführen (Gerkhardt & Frey 2006). Die Evaluationsforschung untersucht in diesem Zusammenhang die Mechanismen intendierter und nicht intendierter Effekte, die aus dem Zusammenwirken einer Vielzahl bekannter und unbekannter direkter und indirekter Variablen im Prozess resultieren.

Die erfolgskritische Untersuchung von Change-Prozessen erfolgt daher bislang weniger theorie- denn praxisgeleitet mit dem primären Ziel, verallgemeinerte Gelingensfaktoren oder Barrieren von Veränderungsprojekten zu identifizieren (ebd.). So basiert auch das Stufenmodell von Kotter (1996), das bis heute als eine zentrale Referenz für den Erfolg oder Misserfolg von Change-Projekten in Organisationen und öffentlichen Verwaltungen gilt, auf seiner Analyse konkreter Veränderungsinitiativen über einen Zeitraum von 15 Jahren hinweg. Aus den dabei diagnostizierten „Fehlern“ leitet er im Umkehrschluss acht Faktoren ab, die – schrittweise realisiert – einen erfolgreichen Veränderungsprozess ermöglichen:

- Ein Gefühl der Dringlichkeit erzeugen.
- Eine Führungskoalition aufbauen.
- Vision und Strategie entwickeln.
- Die Vision des Wandels kommunizieren.
- Mitarbeiter auf breiter Basis befähigen.
- Schnelle Erfolge erzielen.
- Erfolge konsolidieren und weitere Veränderungen einleiten.
- Neue Ansätze in der Kultur verankern.

Für die Gestaltung eines Prozessmodells von Veränderungen, das zur Konzeption neuer Innovationsvorhaben ebenso genutzt werden kann wie zur Analyse und Evaluation laufender oder bereits durchgeführter Projekte, wurden durch die Autorinnen die Kotterschen Faktoren in die Lewinsche Phasenstruktur integriert (s. Abbildung 2, nächste Seite).

In der Phase des „Unfreeze“ wird vor allem über die Verbindlichkeit und die emotionale Beteiligung entschieden. Führungskräfte und Meinungsbildner müssen deshalb die Idee und die strategischen Ziele bedeutsam und nachvollziehbar propagieren. Eine möglichst breite Veränderungsbereitschaft wird intrinsisch durch die erkannte Dringlichkeit oder extrinsisch über

Anreize motiviert. Die Phase des „Move“ benötigt ein möglichst professionelles Management technologischer und organisatorischer Ressourcen und zielt auf eine hohe Partizipation durch die systematische Bereitstellung von Information, Qualifikation und Kommunikation. Die Phase des „Refreeze“ leitet über die Verankerung der Veränderung in der jeweiligen Kultur bereits die Öffnung für weitere Innovationen ein, indem Erreichtes evaluiert und Zukünftiges als Entwicklungschance thematisiert und so der Lernprozess immer weiter vorangetrieben wird.



Abb. 2: Change-Erfolgsfaktoren im Phasenmodell (eigene Darstellung)

**3**

**Digitalisierung**

**der Hochschullehre**

**als Change Prozess**

**– Ergebnisse aus**

**Fallbeispielen**

**L 3.1.**

**Auswahl und  
Untersuchungs-  
methode**

Auf Basis der oben genannten theoretischen Rahmung wurden von Mitgliedern der Themengruppe „Change Management und Organisationsentwicklung“ des Hochschulforums Digitalisierung anhand von qualitativen Interviews mehrere Fallbeispiele untersucht, um die Umsetzung der theoretischen Konzepte in der Praxis zu beleuchten bzw. zu erheben, inwiefern sich Veränderungsprozesse an Hochschulen anhand der Modelle beschreiben lassen oder gar mit deren Hilfe umgesetzt wurden. Vorrangig sollten dabei auch unterschiedliche exemplarische Verläufe und Lösungen als Anregungen und Beispiele für zukünftige Entwicklungspfade an Hochschulen identifiziert und kommuniziert werden. Zudem kann die Erläuterung erfolgreicher Prozessverläufe insbesondere für diejenigen

Hochschulen beispielhaft wirken, die bislang noch gar keine Maßnahmen in diesem Feld ergriffen haben. Gerade vor dem Hintergrund einer immer größeren Dringlichkeit des Themas E-Learning an deutschen Hochschulen im Zuge der zunehmenden Digitalisierung unserer Gesellschaft (Bischof et al. 2013) scheint dieses Vorgehensmodell besonders relevant.

Zur Erhebung der Fälle wurde auf Basis der beschriebenen theoretischen und konzeptionellen Vorüberlegungen ein Interviewleitfaden entwickelt. Dieser umfasste unter anderem Fragen nach den jeweiligen Auslösern, den expliziten und impliziten Zielsetzungen, den bereitgestellten Ressourcen und realisierten Maßnahmen sowie der Positionierung, Entscheidung und Verantwortung der Projekte zur Einführung von E-Learning. Das dazu herangezogene Feld repräsentiert vor allem die aktuell im Bereich E-Learning sehr aktiven Hochschulen und Universitäten. Gemeinsam ist allen die Befassung mit E-Learning seit einigen Jahren und die erfolgreiche und nach außen sichtbare Umsetzung dezidiert Maßnahmen zur hochschulweiten Einführung und Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in der Lehre sowie vorgenommener Institutionalisierungsmaßnahmen in Form von E-Learning-Zentren, Arbeitsstellen oder anderen Organisationseinheiten. Bei der Auswahl der zu untersuchenden Hochschulen wurde auf eine möglichst große Vielfalt unterschiedlicher Größen und Hochschultypen sowie einer möglichst breiten geografischen Verbreitung geachtet. Damit konnten zum einen sehr unterschiedliche Entwicklungswege hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten oder Unterschiede in den Zielen, Umsetzungsprozessen und Ergebnissen miteinander verglichen werden.

Ü

115

└ 3.2.  
**Ergebnisse der  
Fallbeispiele**

└ 3.2.1.  
Phase 1  
„Unfreeze“

Die Ausgangspunkte und Anlässe, welche die einzelnen Hochschulen und Universitäten dazu bewogen haben, Maßnahmen für den Einsatz digitaler Medien in der Lehre zu ergreifen, waren höchst unterschiedlich: Bei mehreren größeren Universitäten erfolgte die Einführung von E-Learning durch einen äußeren Impuls, wie zum Beispiel der Ausschreibung und Gewinnung von Fördermitteln aus Landes- oder Bundesquellen

oder anderen politischen Maßnahmen, wobei eine entsprechende Reaktion und Aufnahme des Impulses nur gelang, wenn die Hochschule über entsprechende Kompetenzen (erfolgsversprechende Antragstellung) verfügte und eine erfolgreiche Umsetzung des Vorhabens erwartete. Bei zwei (nach Studierendenzahlen kleineren) Hochschulen kam die Initialzündung dagegen nicht durch einen äußeren Impuls, sondern entstand aus Überlegungen der Hochschule, sich besser am „Markt“ zu etablieren und die damit verbundene Chance zu nutzen, neue Zielgruppen zu erschließen und sich im Weiterbildungsmarkt zu behaupten.

In der Phase des Veränderungsprozesses, in der ein möglichst großes Bewusstsein von der Dringlichkeit des Vorhabens geweckt werden und gleichzeitig die wesentlichen Akteure definiert werden müssen, gilt es nach Kotter vor allem, eine Vision und Strategie zu definieren und zu kommunizieren, die die Motivation der Beteiligten über die anschließende Move-Phase hin trägt und aus der sich konkrete Maßnahmen zur Umsetzung der Veränderung ableiten lassen. In den Fallbeispielen fanden sich dazu eine Vielzahl unterschiedlichster Zieldefinitionen: Von der Unterstützung, Verbesserung oder Ergänzung der Präsenzlehre, dem Auf- und Ausbau von Angeboten im Bereich Weiterbildung bis hin zur Gewinnung neuer Zielgruppen und Studierender oder sogar der wissenschaftlichen Erforschung von E-Learning selbst. Dass der Erfolg der Projekte mit einer klaren, passenden und auch umfassenden Zielformulierung einhergeht, zeigen die Beispiele, in denen vorrangig technische Maßnahmen und Instrumente wie zum Beispiel die Einführung eines Lernmanagementsystems fokussiert und kein Bezug zu didaktischen oder anderen Qualitätsverbesserungen hergestellt wurde. In diesen Fällen wurde die Umsetzung von E-Learning später mehrheitlich als nicht sehr erfolgreich bewertet. Umgekehrt bleibt auch eine einseitige Fokussierung auf die Qualifizierung von Lehrenden ohne nachhaltigen, in das System diffundierenden Erfolg, wenn dies nicht von entsprechenden infrastrukturellen, technischen, personellen und organisatorischen Maßnahmen flankiert und in eine gemeinsame Zielsetzung, das Commitment der Leitung und entsprechende Entscheidungsbildungsprozesse integriert wird.

## Bremer, Ebert-Steinhübel, Schlass

└ 3.2.2. Phase 2 „Move“ Im Rahmen der eigentlichen Veränderungs- oder Umsetzungsphase stehen in idealen Prozessverläufen die Kommunikation, die Befähigung von Akteuren sowie die Schaffung und Sichtbarmachung konkreter Ergebnisse im Vordergrund. Bei den erhobenen Praxisfällen wurde dazu vor allem in technische und organisatorische Infrastrukturen investiert und die Befähigung der Lehrenden durch unterschiedliche Qualifizierungsmaßnahmen realisiert. In der Regel erfolgte dies durch zentrale, seltener dezentrale Service-, Beratungs- oder Supportstellen, die im Rahmen des E-Learning-Projektes geschaffen wurden. In wenigen Fällen wurden explizite Anreizsysteme etabliert, wie zum Beispiel ein Förderfonds speziell für den Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre.

Bei fast allen befragten Hochschulen und Universitäten war die Leitungsebene direkt in den Prozess eingebunden und formal verantwortlich, während die operative Leitung in den Händen eines Zentrums, bei Hochschullehrenden und/oder eines Projektkoordinators lag. Allerdings wurden in den Interviews nur selten explizit bei der Frage nach Beteiligung von Akteuren eine E-Learning-Arbeitsgruppe oder ein entsprechender Kreis genannt. Alle anderen Hochschulen griffen auf vorhandene formale Strukturen und Netzwerke zurück, um Kommunikations-, Austausch- und Vernetzungsprozesse rund um das Vorhaben zu gestalten.

└ 3.2.3. Phase 3 „Refreeze“ Der Erfolg von Change- oder Veränderungsprojekten bemisst sich an ihrer Nachhaltigkeit, also an der Frage, inwieweit es gelingt, die eingeführten Neuerungen und Verbesserungen dauerhaft in der Organisation zu etablieren. In den Praxisfällen wurde eben diese Verfestigung der jeweiligen Prozesse als zentrale Aufgabe und wesentliche Zukunftsperspektive genannt. Damit wird die – bislang vorwiegend als Projekt konzipierte – Integration digitaler Medien in die Lehr-/Lernprozesse zur dauerhaften Funktion der Hochschulen transformiert. Damit einher geht die Forderung der Befragten nach einer entsprechenden Finanzierung. Diese Sicherstellung ist allerdings nach Aussage der Interviewpartner nur an etwa der Hälfte der befragten Hochschulen und Universitäten gelungen. Oftmals steht die Lösung der Finanzierungsfrage noch aus, da die Mittelzuweisungen vorrangig eher projektgebunden und temporär für wenige Jahre erfolgen, auch wenn die Digitalisierung bereits als Daueraufgabe gesehen wird.

└ 3.2.4. Setzt man die angestrebten Ziele an den  
Zusammenfassung: untersuchten Hochschulen und Univer-  
Erfolgs- und sitäten in Bezug zu den dort jeweils er-  
Misserfolgskonzepten griffenen Maßnahmen, so sind in der  
Umsetzung ihrer Vorhaben vor allem jene

Institutionen erfolgreich, die sich auf ein kleineres, klares Ziel wie zum Beispiel den Eintritt in den Weiterbildungsmarkt oder die Gewinnung neuer Zielgruppen fokussierten und zugleich auch diejenigen, die zwar hochschulweit vielfältige Ziele angestrebt, und dabei zugleich auch ein umfassendes Maßnahmenpaket geschnürt haben.

In mehreren Fällen wurde die unklare Zieldefinition als nachteilig genannt, weil dadurch eine geringere Verpflichtung seitens der Hochschulleitung eingefordert werden konnte, die angestrebten Ziele diffus blieben und daher auch schlechter verfolgt und umgesetzt werden konnten. Lediglich in zwei Fällen wurde gerade diese Zieloffenheit als vorteilhaft beschrieben, weil so nach Aussage der Befragten auf Veränderungen zum Beispiel technologischer Natur, im Bereich der Rahmenbedingungen und auf neue Herausforderungen angemessen reagiert werden konnte. In vielen Fällen veränderte sich die Zielsetzung zudem im Laufe des Projektes beispielsweise von einer Fokussierung auf die Lehrenden hin zu einer Fokussierung auf die Unterstützung der Studierenden oder von der Unterstützung der Präsenzlehre hin zur Umsetzung von Weiterbildungsangeboten im Blended Learning-Format.

Von den Befragten wurden viele und sehr unterschiedliche Herausforderungen bei der Gestaltung und Umsetzung des Einführungs- und Veränderungsprozesses genannt. Viele dieser Herausforderungen wurden auch anfangs übersehen und erst im Laufe des Prozesses entdeckt. Von fast allen Befragten wurden bei der Frage nach dem Verlauf des Prozesses Widerstände seitens der Hochschullehrenden in Form von Skepsis gegenüber dem Nutzen des digitalen Medieneinsatzes in der Lehre wie auch offenen Kontroversen genannt. Dass dies weniger bei denjenigen Hochschulen und Universitäten aufgetreten ist, die explizit ein neues Netzwerk, eine Arbeitsgruppe oder ein Gremium zum Thema E-Learning initiiert haben, lässt gegebenenfalls darauf schließen, dass hier eine erfolgreiche Bottom-up-Umsetzung des Prozesses erfolgt ist. Eine weitere, häufiger genannte Herausforderung war die Konkurrenzsituation verschiedener beteiligter Zentren und die mangelnde Unterstützung der Einrichtung, in der die operative Verantwortung des Prozesses verortet war. Als kritisch wurde es auch gesehen, wenn im Rahmen von hochschulweiten Vorhaben nur Maßnahmen in wenigen Teilbereichen erfolgreich umgesetzt werden konnten (zum Beispiel die Bereitstellung von Infrastruktur ohne die Qualifizierung von Lehrenden zum Einsatz digitaler Medien). Auch die rechtlichen Rahmenbedingungen und die Verwaltungsstruktur der Hochschulen wurden mehrfach als hemmend wahrgenommen (zum Beispiel

Schwierigkeiten bei der Regelung von Deputatsreduktionen zur Umsetzung von Anreizsystemen). Da die Fallstudien noch nicht abschließend analysiert wurden, werden die hier aufgezeigten Schlussfolgerungen noch weiter ausdifferenziert und werden in die Thesen sowie Handlungs- und Umsetzungsempfehlungen der Themengruppe „Change Management und Organisationsentwicklung“ des Hochschulforums Digitalisierung mit einfließen.

#### **4** **Gestaltung und** **Ergebnisse** **des Workshops**

##### **L 4.1.** **Motivation** **und Zielsetzung**

Vor dem Hintergrund der bisher beschriebenen Modelle und Untersuchungen hat sich der Workshop dem Verständnis und Ablauf von Change Management-Prozessen an Hochschulen zur Verbreitung und Verankerung von E-Learning-Angeboten gewidmet. Adressiert wurden vorrangig interessierte Personen, die in Projekten zum Einsatz neuer Medien in Hochschulen beteiligt waren oder sind. Mit diesen Teilnehmenden wurden die bisher vorliegenden Ergebnisse der Fallbeispiele diskutiert, die eigenen Vorhaben anhand des theoretischen Prozessmodells reflektiert und die Digitalisierungsvorhaben vor allem dahingehend beurteilt, inwieweit diese sich von anderen hochschulweiten Großprojekten grundsätzlich unterscheiden oder nicht.

##### **L 4.2.** **Ablauf** **und Resultate**

Der Workshop wurde mit einem Input-Vortrag gestartet, bei dem nach einer kurzen Vorstellung des Hochschulforums Digitalisierung zunächst die Change Prozess-Modelle von Lewin (1951) und Kotter (1996) vorgestellt wurden, um dann exemplarisch auf Mislingens- und Gelingensfaktoren einzugehen, die auf Grund der Fallbeispiele im Zusammenhang mit E-Learning-Projekten im Vorfeld in qualitativen Interviews ermittelt, destilliert und nach der Struktur des Lewinschen 3-Phasen-Modells aufbereitet waren.

Im Anschluss daran durchliefen die Teilnehmer in drei Diskussionsrunden anhand eigener Erfahrungen und Einsichten chronologisch die Stationen des „Unfreeze“, „Move“ und „Refreeze“, um Change-Prozesse in ihren Institutionen zu diskutieren und reflektieren<sup>2</sup>.

---

2 Ob sich E-Learning-Projekte von anderen Hochschulprojekten unterscheiden oder Analogien aufweisen, wurde im Verlauf des Workshops von den Teilnehmern nicht erörtert.

└ 4.2.1. Für die Phase des „Unfreeze“ wurden unterschiedliche Auslöser identifiziert:  
„Unfreeze“

- E-Learning-Initiativen gingen aus Weiterbildungsprojekten hervor, die oft fachdidaktisch ausgelöst bzw. ausgerichtet sind.
- Es wurden Stellen im E-Learning-Bereich geschaffen und verankert.
- Lernplattformen (häufig Moodle) fanden Einsatz bzw. wurden vereinheitlicht.
- Für die Digitalisierung der Lehre wurden Projektmitteln (zum Beispiel für Juniorprofessuren) eingesetzt oder strukturelle Budgets im Forschungsbe- reich zur Verfügung gestellt.
- Eine didaktisch ausgerichtete Professur (thematischer Aspekt) wurde eingerichtet.
- Berufsbegleitende Studienangebote (nicht in Präsenz) wurden initiiert und eingeführt.
- Der Versuch einer „kleinen“ Digitalisierungsstrategie wurde unternommen.
- Digitalisierung dient der Imagepflege: die eine Hochschule wollte einer anderen nicht nachstehen.

In diesem Kontext wurden bereits einige Probleme angesprochen, die in dieser Phase erkennbar wurden, wie zum Beispiel auf der institutionellen Ebene eine mangelnde Dringlichkeit für Digitalisierungsfragen im Allgemeinen oder praktische Hürden wie die Frage, inwieweit sich Blended Learning-Angebote mit Anwesenheitspflichten vereinbaren lassen.

└ 4.2.2. Für die „Move“-Phase wurden von den Teilnehmern  
„Move“ Aktivitäten aufgeführt, die ihnen als eigentliche Verän- derungen aus ihrem Hochschulkontext bekannt waren:

- Eine (Neu-)Ausschreibung des LMS fand statt.
- Es wurden eTutor(inn)en-Schulungen durchgeführt.
- E-Learning-Stellen mit entsprechenden Kompetenzen zu Beratungszwe- cken wurden geschaffen.
- Es wurde in externe Beratung investiert.
- Digitalisierung und E-Learning wurden an und von der Hochschule the- matisiert, um didaktische Skepsis zu überwinden.

Die in diesem Rahmen auftretenden Probleme wurden wie folgt festgehalten:

- Durch die Neueinführung einer Lernplattform konnten bereits geleis- tete Anstrengungen im digitalen Bereich nicht transferiert und darum nicht verstetigt werden.
- Schulungen von E-Tutor(inn)en wurden nicht bedarfs- und zielgrup- pengerecht durchgeführt.



## Bremer, Ebert-Steinhübel, Schlass

- Als nachteilig wurde die Projektfinanzierung zum Beispiel für weiterbildende Studiengänge empfunden.
- Digitalisierungsmaßnahmen haben innerhalb von Institutionen Insel-Charakter angenommen.
- Es wurden fehlende didaktische oder technische Kompetenzen bemängelt.
- Kommunikationsversuche, zum Beispiel über Webpräsenzen waren nur unzureichend zugänglich.
- Es besteht die Angst vor Kontrollverlusten im Prozessablauf, vor zu viel inner-institutioneller Konkurrenz und Transparenz.
- Es werden Widerstände von Vertretern der traditionellen Lehre erfahren.
- Als positiv wird die intrinsische Motivation einiger Akteure empfunden, um über das E-Learning die Lehre zu verbessern.

└ 4.2.3. Für die „Refreeze“-Phase konnten die Teilnehmenden „Refreeze“ kaum bis gar keine Erfahrungswerte diskutieren, da dieses Stadium im Bereich E-Learning an ihren Hochschulen nach eigener Aussage zu keinem Zeitpunkt sichtbar erreicht wurde. Es wurden daher Aspekte diskutiert, die für die Phase des „Refreeze“ sinnvoll und wünschenswert erschienen.

- Es können neue Lernformate, Repositorien und wiederverwendbare, rechtssichere Offene Bildungsressourcen (OER) entwickelt werden.
- Etablierte digitale Lehre verstärkt kollaboratives Arbeiten und die Kooperation unter Hochschullehrenden.
- E-Learning-Teams sollten in der Organisation integriert sein.
- Die technische Infrastruktur funktioniert und ist zuverlässig.
- Nur für einzelne Studiengänge wurden E-Learning-Strategien entwickelt.
- Für Lehrende und Studierende wird Mehrwert geschaffen, einschließlich didaktischer Beratung und Entwicklungsfreiräume: Didaktik vor Technik.
- Als Erfolgsindikator sollte nicht allein die Schaffung von E-Learning-Stellen, sondern die Sichtbarkeit digitaler Maßnahmen in der Lehre gelten.

└ 4.3. **Schlussfolgerungen** Aus der Diversität der von den Teilnehmenden genannten Auslöser für E-Learning-Projekte an ihren Hochschulen ist nicht ersichtlich, ob und inwieweit diese mit strategischen Zielsetzungen zusammenhängen und unterbaut sind. Einige der genannten Maßnahmen wurden sowohl der „Refreeze“- als auch der „Move“-Phase zugewiesen, zum Beispiel die Schaffung von E-Learning-Stellen bis hin zu thematischen Professuren. Was Auslöser ist und was es tatsächlich im Change-Prozess zu verändern gilt, blieb weitestgehend diffus und wurde oft nicht transparent gemacht. Die Mehrfachnennung von Maßnahmen in verschiedenen Stadien des Change lässt zudem die Schlussfolgerung zu, dass kein Konsens darüber besteht, dass bestimmte Maßnahmen

zwingend spezifischen Prozessphasen zuzuordnen sind (Vergleiche dazu beispielsweise die Ergebnisse der Fallstudien und des Workshops in Bezug auf die Einführung von Lernplattformen und Schaffung von Stellen). Dass darüber hinaus keiner der Teilnehmer mit einer „Refreeze“-Phase Erfahrungen aufweisen konnte, deutet ebenfalls darauf hin, dass Digitalisierungsmaßnahmen an Hochschulen nicht in iterativ-reflektierten Prozessschritten, wie zum Beispiel von Lewin definiert, kommuniziert oder gar durchgeführt werden.

Stellt man die von den Teilnehmenden identifizierten Projektmaßnahmen den für das Change-Management notwendige Erfolgsfaktoren nach dem Kotter-schen Modell gegenüber, zeigt sich für die Phase des „Unfreeze“, dass nicht nur Vision und Strategie sowie eine Führungskoalition fehlte, sondern dass der Mangel an Dringlichkeit, also entweder intrinsisch motiviert oder über extrinsische Anreize, von Betroffenen ganz explizit als problematisch erfahren wurde. Die identifizierten Aktivitäten und Maßnahmen in der Move-Phase scheinen größere Erfolgchancen aufzuweisen, wenn versucht wurde, Digitalisierungsprojekte zu thematisieren (Kommunikation) und Mitarbeiter zu schulen (Befähigung), auch wenn unklar bleibt, ob darauf abgezielt wurde, schnelle Erfolge zu realisieren. Allerdings zeigen die Teilnehmerbeiträge, wie diese Versuche zum Teil wegen mangelnder Konsequenz und Professionalität nur eingeschränkt zielführend waren. Wie bereits erwähnt, hatte keiner der Teilnehmer Erfahrungen mit der Phase des „Refreeze“ gemacht, in der es Erfolge zu konsolidieren und weitere Veränderungen einzuleiten gilt. Die Diskussionsbeiträge lassen jedoch vermuten, dass Akteure auch ohne konkrete Kenntnisse bestimmter Change Management-Modelle und -Prozesse durchaus in der Lage sind, Situationen und Aktivitäten zu identifizieren, die in diesem Stadium erfolgsversprechend wären, nämlich Erreichtes zu verankern und zukünftige Veränderungen aufzugreifen und weiterzuführen.

Die Workshop-Resultate unterscheiden sich in dem Sinne nicht von den erarbeiteten Fallbeispielen der Themengruppe, da auch dort sowohl für die Phase des „Unfreeze“ als auch des „Move“ Auslöser, Akteure, Ziele und Ressourcen heterogen und nicht immer eindeutig zuordenbar waren. An den befragten Hochschulen wurden in den ersten beiden Change-Phasen Projektmittel eingesetzt, vereinzelt einem Hype zur Imageförderung (MOOCs) gefolgt oder spezifische Professuren besetzt beziehungsweise Stellen geschaffen, wobei letzteres jedoch an einigen Hochschulen erst in der Phase des „Refreeze“ zu beobachten war. Darüber hinaus wurden Ansprechpersonen identifiziert, Gremien und Prozesse institutionalisiert und die Qualitätssicherung sowie Anbindung an Forschungsaktivitäten vorangetrieben.

### 5 Evaluation und Ausblick

Die Ergebnisse aus den untersuchten Fallstudien und dem Workshop zeigen, dass in den seltensten Fällen entsprechende Veränderungsprozesse an Hochschulen und Universitäten mit Hilfe eines der genannten Modelle geplant und umgesetzt wurden. Diese Modelle bieten jedoch eine gute Orientierung für den Verlauf entsprechender Prozesse und können daher zur Gestaltung zukünftiger Prozesse herangezogen werden, um Maßnahmen so besser zu planen und bestimmte Erfolgsfaktoren, die von den Akteuren im Rückblick benannt wurden, proaktiv einzubauen. Die Ergebnisse aus den Fallstudien geben dabei wertvolle Hinweise für die Gestaltung entsprechender Veränderungsprozesse, die von der Themengruppe noch weiter ausformuliert und als Handreichung im Rahmen des Hochschulforums Digitalisierung öffentlich bereitgestellt werden. Zu diesen Erfolgsfaktoren gehören die umfassende und aktive Einbindung verschiedener Akteure, die Verortung der Verantwortung und Einbindung der Leitungsebene, eine klare Definition von Zielen und Meilensteinen für die Umsetzung entsprechender Maßnahmen und eine fundierte Analyse möglicher Konkurrenzen und Beteiligungsoptionen diverser Zentren und Akteure. Ob jede Einführung und Umsetzung von E-Learning an Hochschulen gleich zu einem Großprojekt gehört, lässt sich abschließend nicht beantworten. Sicherlich ist das Spektrum der organisatorischen Umsetzung je nach Hochschule unterschiedlich. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass eine hochschulweite Integration von E-Learning nur mit einer breiten Einbindung von Akteuren gelingen kann und die Bereitstellung von Infrastruktur- oder Beratungsmaßnahmen alleine nicht genügt.

## Literaturverzeichnis

**Baecker, D.** (2003): *Organisation und Management*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp  
Bischof, L.; Friedrich, J.-D.; Müller, U.; Müller-Eiselt, R.; von Stuckrad, T.  
(2013): *Die schlafende Revolution. Zehn Thesen zur Digitalisierung der Hoch-  
schullehre*. Gütersloh: CHE

**Brahm, T., Jenert, T. & Meier, Ch.** (2010): *Hochschulentwicklung als Gestal-  
tung von Lehr- und Lernkultur*. IWP Arbeitsberichte Bd. 3. St. Gallen: Univer-  
sität St. Gallen.

**Braun, T. & Zeichhardt, R.** (2011): *Zur Bedeutung von Kurt Lewin in Manage-  
mentforschung, Managementlehre und Praxis des Change-Managements*. Ge-  
stalt Theory, Vol.33, Nr. 2. [145-162]

**Doppler, K. & Lauterburg, Ch.** (2014): *Change Management. Den Unterneh-  
menswandel gestalten*. 13. Auflage. Frankfurt: Campus

**Gerkhardt, M. & Frey, D.** (2006): *Erfolgsfaktoren und psychologische Hinter-  
gründe in Veränderungsprozessen*. Entwicklung eines integrativen psychologi-  
schen Modells. OrganisationsEntwicklung H. 4. [48-59]

**Hanft, A.** (2000): *Sind Hochschulen reform(un)fähig? Eine organisationstheore-  
tische Analyse*. In Hanft, A. (Hrsg.): *Hochschulen managen?*. Neuwied: Lucht-  
erhand. [3-24]

**Janes, A., Prammer, K. & Schulte-Derne, M.** (2001): *Transformations-Ma-  
nagement. Organisationen von Innen verändern*. Wien: Springer

**Kotter, J. P.** (1995): *Leading Change: Why Transformation Efforts Fail*. Harvard  
Business Review OnPoint Ausgabe March-April. [1-10]

**Kulmer, U. & Trebesch, K.** (2004): *Der kleine Unterschied und die großen Fol-  
gen. Von der Organisationsentwicklung zum Change Management*. Organisations-  
Entwicklung H. 4. [80-86]

**Lewin, K.** (1958): *Group decision and social change*. In: Maccoby, E.E., New-  
comb, T.M. & Hartley, E.L. (Hrsg.): *Readings in Social Psychology*. New York:  
Holt, Rinehart and Winston. [197-211]

**Rogers, E. M.** (2003): *Diffusions of Innovations*. 5. Auflage. New York: Simon  
& Schuster

## Bremer, Ebert-Steinhübel, Schlass

**Schreyögg, G.** (1995): *Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation*. In: Die Betriebswirtschaft, H. 55 [169-185]

**Seufert, S.** (2013): *Bildungsmanagement: Einführung für Studium und Praxis*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.

**Sonntag, K., Stegmaier, R. & Michel, A.** (2008): *Change Management an Hochschulen: Konzepte, Tools und Erfahrungen bei der Umsetzung*. In: Fisch, R., Müller, A. & Beck, D. (Hrsg.): *Veränderungen in Organisationen. Stand und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.[415-442]

**Zechlin, L.** (2010): *Strategic Planing in Higher Education*. In: Penelope L., Peterson, E., Baker, L. & McGaw, B. (Hrsg.): *International encyclopedia of education*. 3. Auflage. Oxford: Elsevier (4). [56–263]



# Entwicklung durch Projekte?

Überlegungen zum Einfluss  
temporärer Impulse auf die  
Bauhaus-Universität Weimar

Andreas Mai

Jutta Emes

Bauhaus-Universität Weimar

## Zusammenfassung

Der Drittmittelanteil an der Hochschulfinanzierung ist in den letzten Jahren stark angestiegen. Hochschulen stellen diese Entwicklung vor neue Herausforderungen, dies gilt im Hinblick auf Organisationsstrukturen und einen möglichen Einfluss der jeweiligen Förderorganisationen. Insbesondere aber sind Projektanträge häufig Wunschkonzerte, sie antizipieren Erwartungen der Mittelgeber und greifen Ideen einzelner Akteure an Hochschulen auf, die meist noch wenig abgestimmt bzw. auf ihre operative Umsetzbarkeit hin überprüft worden sind. Komplex wird es insbesondere für kleine Hochschulen, wenn mehrere Projekte gleichzeitig nebeneinander laufen. Am Beispiel der Bauhaus-Universität Weimar zeigt dieser Beitrag, dass Projekte ein experimentelles, iteratives Vorgehen erfordern, und untersucht, wie sich die Projektergebnisse nachhaltig implementieren lassen.

## 1 Einleitung

Die gesellschaftlichen Erwartungen und politischen Forderungen, die an Hochschulen adressiert werden, haben in den vergangenen Jahren stark zugenommen: Existenz- und Karriereförderung, Wissens- und Technologietransfer, Gleichstellung und Diversity, Exzellenz in Forschung und Lehre, Angewandte Forschung und praxisorientierte Lehre, Internationalität, Qualitätsentwicklung und kaufmännische Buchführung, Digitalisierung und Interdisziplinarität, Öffnung der Hochschulen für Studierende ohne Abitur oder Integration von Flüchtlingen – um nur eine Auswahl zu nennen. Die Finanzlage der staatlichen Hochschulen korrespondiert mit dieser Zunahme an Aufträgen und Funktionen nicht. Zunehmend haben der Bund, private Förderer und einzelne Bundesländer Förderprogramme aufgelegt, um Ziele dieser Art zu unterstützen. Begünstigt wird diese Entwicklung durch die Lockerung des Kooperationsverbots, welches eine Förderung der Hochschulen durch den Bund ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund wurden auch an der Bauhaus-Universität Weimar Drittmittel aus entsprechenden Förderprogrammen eingeworben. Der vorliegende Beitrag geht am Beispiel der Bauhaus-Universität Weimar der Frage nach, welche Auswirkungen diese Projekte haben, wie die jeweiligen förderprogrammbedingten externen Impulse aufgenommen und verarbeitet werden und was von ihnen voraussichtlich bleiben wird, wenn die Förderung endet. Der Bericht versteht sich als Beitrag in Bezug auf die Frage, wie tiefgreifend Impulse dieser Art Hochschulen verändern können. Den Abschluss bilden zehn Thesen, die Akteure in anderen Hochschulen ermuntern sollen, trotz der nicht trivialen Herausforderungen weiterhin Projekte erfolgreich auf den Weg zu bringen.

## 2 Impulse aus Förderprojekten

Die Bauhaus-Universität Weimar hat in den vergangenen Jahren in verschiedenen Wettbewerben von Bund und Ländern Mittel zur Umsetzung von Projekten eingeworben. Diese Projekte zielen darauf ab, das Profil der Hochschule zu stärken, Handlungsstrategien weiterzuentwickeln oder Strukturen zur Unterstützung der Kernaufgaben der Hochschule auf- oder auszubauen. Solche Projekte haben – im Unterschied zu klassischen Forschungsprojekten – meist eine organisationsorientierte Zielsetzung. Mit ihrer Hilfe sollen strukturelle und programmatische Defizite beheben und Anpassungen an oben genannte Erwartungen realisiert werden.

Die fünf nachfolgend betrachteten Projekte unterstützen die Erfüllung von Kernaufgaben der Universität. Im Fokus der Projekte stehen Lehre, Studium und Weiterbildung, die Vorbereitung von Studierenden auf berufliche Tätigkeiten

einschließlich der unternehmerischen Selbständigkeit sowie Gründungsaktivitäten, die Förderung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses sowie der Austausch mit internationalen Hochschulen und Partnern. Um die Bandbreite der Projekte zu verdeutlichen und auch um sichtbar zu machen, an wie vielen „Baustellen“ gleichzeitig gearbeitet wird, werden die Vorhaben im Weiteren kurz vorgestellt.

### **L Professional.Bauhaus (Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen; BMBF)**

- Idee: Erarbeitung von modellbildenden und zukunftsweisenden Lösungen für die Bündelung von Strukturen und Kompetenzen im Lebenslangen Lernen (Stärkung des fächerverbindenden Forschens und Studierens sowie der Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen)
- Projektziele: Entwicklung weiterbildender Masterstudiengänge und Zertifikate, Beförderung des mediengestützten Lehrens und Lernens, Aufbau eines Netzwerkknotens für Lebenslanges Lernen
- Organisatorische Verankerung: Prorektorat Studium und Lehre, Universitätsentwicklung (Koordination), Dezernat Studium und Lehre, Fakultäten, E-Learning-Labor

### **L Studium.Bauhaus (Qualitätspakt Lehre; BMBF)**

- Idee: Steigerung der Attraktivität des Studierens an der Bauhaus-Universität Weimar
- Projektziele: Optimierung und nachfrageorientierter Ausbau des Studiengangportfolios, Weiterentwicklung der Beratung, Betreuung und des Service für Studieninteressierte und Studierende
- Organisatorische Verankerung: Prorektorat Studium und Lehre, Universitätsentwicklung (Koordination), Dezernat Studium und Lehre, Dezernat Internationale Beziehungen, Universitätskommunikation, E-LearningLabor



**L Strategische Partnerschaften  
(Strategische Partnerschaften; DAAD)**

- Idee: Entwicklung einer strategischen Basis für die Kooperation mit drei ausgewählten Partneruniversitäten in China, Russland und den USA
- Projektziele: Einrichtung und Ausbau gemeinsamer Studienprogramme und gemeinsamer Forschungsprojekte
- Organisatorische Verankerung: Dezernat für Internationale Beziehungen

**L School for technology transfer, innovation and entrepreneurship:  
TIE-School (EXIST IV Vision: Gründungskultur – Die Gründerhochschule; BMWi)**

- Idee: Entwicklung einer hochschulübergreifenden Gesamtstrategie zur Verbesserung und nachhaltigen Sicherung der Gründungsunterstützung an den Standorten Weimar und Jena
- Projektziele: Ausbau und Weiterentwicklung der Bereiche Beratung und Coaching, Forschung und Lehre, Administration und Struktur
- Organisatorische Verankerung: Gründerwerkstatt (gehört strukturell zu einer Professur in einer Fakultät)

**L Gleichstellungskonzept  
(Professorinnenprogramm; BMBF und Länder)**

- Idee: Verwirklichung von Chancengleichheit in der Universität
- Projektziele: Verbesserung der Repräsentanz von Frauen auf den Qualifikationsstufen und in den Fachkulturen, in denen sie unterrepräsentiert sind
- Organisatorische Verankerung: Gleichstellungsbüro



Ausgehend von den skizzierten Zielsetzungen und Rollenidentitäten der Vorhaben lässt sich, eine von Uwe Schmidt aufgestellte Differenzierung aufgreifend<sup>1</sup>, auf mögliche Funktionen der Projekte für die Universität schließen.

Projekte erfüllen demnach entweder ergänzende Aufgaben, die bis dato nicht von der Universität übernommen wurden (Ergänzungsfunktion), sie übernehmen Aufgaben, die eigentlich zu den haushaltsfinanzierten Kernaufgaben gehören (Kompensationsfunktion) oder sie erledigen Aufgaben, weil Mittelgeber für diesen Zweck Finanzen bereitgestellt haben und damit themengebunden zu steuern versuchen (Politische Funktion). Darüber hinaus bereiten Projekte organisationalen Wandel vor oder/und leiten ihn ein (Veränderungsfunktion) oder sie setzen Impulse (Innovationsfunktion).

Alle der oben genannten fünf Projekte haben eine politische Funktion und eine Innovationsfunktion inne. Sie gehören zu Bund-Länder-Programmen, die ausgeschrieben wurden, um hochschulpolitische Ziele zu befördern. Die Bauhaus-Universität Weimar hat sich um diese Mittel erfolgreich beworben – mit dem Ansinnen, im jeweiligen Themenumfeld Impulse zu setzen.

Die im Professorinnenprogramm geförderte Umsetzung des Gleichstellungskonzepts der Universität, das Projekt „Strategische Partnerschaften“ und das Vorhaben „School for technology transfer, innovation and entrepreneurship“ füllen zudem eine Ergänzungsfunktion aus. Hier werden Maßnahmen angestrebt, die vorhandene Initiativen und Strukturen erweitern. Der Fokus liegt dabei allerdings zumeist auf einem Thema (z.B. Gleichstellung, Gründung, Nachwuchsförderung). Das Projekt „Studium.Bauhaus“ hat für die Universität sowohl eine Ergänzungs- als auch eine Kompensationsfunktion. Es war teilweise nur dank der zusätzlichen Mittel möglich, Services oder Dienstleistungen aufrecht zu erhalten und sie weiter zu entwickeln. Das Vorhaben „Professional.Bauhaus“ zielt hingegen auf strukturelle Veränderungen in der Universität ab. Mit dem Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ möchten Bund und Länder das Zukunftsthema „Lebenslanges Lernen“ stärker an den deutschen Hochschulen verankern. Gefördert werden Studiengang- und Studienangebotsentwicklungen, der Auf- und Ausbau von Strukturen sowie Investitionen in E-Learning-Plattformen. Es überrascht daher nicht, dass dieses Projekt besonders kontrovers innerhalb der Universität diskutiert wurde. Die kurze Übersicht zeigt, dass nur einzelne Projekte strukturelle Veränderungen auf Dauer anstoßen. Deutlich wird zudem, dass die Zielvorgaben in einem großen Umfang von außen kommen.

---

1 vgl. Schmidt, S. 59ff

3

**Wechselspiel  
zwischen Dritt- und  
Haushaltsmitteln**

Die Mindestförderdauer der betrachteten Projekte beträgt drei, die Maximalförderdauer fünf Jahre. Mehrere Programme sehen eine zweite Förderphase vor, die sich nach einer erfolgreichen Zwischenevaluation anschließen kann. Die Fördervolumina von 0,7 bis 3,1 Mio. Euro in der jeweils ersten Förderphase stellen gegenüber dem Jahresetat

der Bauhaus-Universität Weimar vergleichsweise hohe Beträge dar. Gleichzeitig werden erhebliche Anstrengungen benötigt, um Projekte mit komplexen Zielstellungen planen, operativ umsetzen und im Idealfall so verstetigen zu können, dass möglichst viele der gewonnenen Erfahrungen und Kompetenzen längerfristig nutzbar bleiben. Die zusätzlichen Mittel stehen allerdings nur zweckgebunden zur Verfügung. Hochschulakteure beargwöhnen folglich, dass der finanzielle, vor allem aber auch der programmatische Einfluss von externen Mittelgebern zunimmt. Zudem muss die Universität bei der Durchführung von Vorhaben stets auch eigene Mittel und Ressourcen einsetzen. Das bedeutet gerade für eine kleinere Universität eine hohe Kraftanstrengung, denn die extern bestimmte Fokussierung bindet auch Haushaltsmittel, die dann folglich für andere Aufgaben oder Themen nicht zur Verfügung stehen.

Zu berücksichtigen sind ferner die finanziellen Risiken, die mit dem zunächst drittmittelgeförderten Aufbau zusätzlicher Strukturen, Stellen und Angebote einhergehen. Manche Hochschulakteure befürchten, dass neue Projekte auch zu zusätzlichen, späterhin haushaltsfinanzierten Positionen führen. Zwar gibt es gute Beispiele für gelungene Anschubfinanzierungen sowie für Prozess- und technische Innovationen, die nach Ende der Förderung keine weiteren direkten Kosten verursachten. Allerdings führt die Behebung struktureller und programmatischer Defizite auch zu Mehrbelastungen im Haushalt einer Universität. Deshalb sind eine klare Prioritätensetzung bei der Auswahl von Förderprogrammen und eine frühe Beteiligung von Akteuren aus allen potentiell betroffenen Arbeitsbereichen elementar. Ebenso wichtig ist es, Promotoren zu finden, sowie „Bedenkenträger“ einzubinden.

4

**Nährboden der  
Veränderung**

An der Bauhaus-Universität Weimar gab es bei den hier betrachteten Vorhaben recht verschiedene Ausgangssituationen, die anhand von vier Koordinaten skizziert werden sollen: a) Kontext der Projektanträge, d.h. wo und wie entstand die Projektidee, b) veränderte Rahmenbedingungen, d.h. Faktoren, welche

die Antragstellung beeinflussten, c) Ausgangslage bei der Antragstellung, d.h. was bestand bereits bzw. was sollte entwickelt werden, sowie d) Zielvorstellungen, d.h. welche Veränderungen in der Universität waren geplant.

Ü

131

**L 4.1.**  
**Hochschulinterner**  
**Kontext der Projektanträge**

Zumeist hatten die Projektanträge einen konzeptuellen Vorlauf, enthielten aber auch – angeregt durch die jeweilige Ausschreibung und weitere an

der Antragstellung beteiligte Akteure – neue Impulse. Die Projektideen für die Anträge „Professional.Bauhaus“ und „Studium.Bauhaus“ wurden im Rektorat entwickelt. An der Ausarbeitung des Entwurfes wirkten zahlreiche Beteiligte aus den Fakultäten und aus dem Gewährleistungsbereich mit. Beide Ideen gehen zurück auf Initiativen des damaligen Rektors und des Prorektors für Studium und Lehre. Ein Rektoratswechsel im Jahr 2011 bildete eine zusätzliche Hürde für die Projekte. Die Antragskizze für das Programm „Strategische Partnerschaften“ entwarfen Mitarbeiter im Dezernat für Internationale Beziehungen in enger Zusammenarbeit mit dem Rektorat und mit Professuren, die bereits aktiv mit den Partnern kooperierten. Der Antrag für die TIE-School entstand in der Gründerwerkstatt der Universität, die von einer Professur verantwortet wird. Das Gleichstellungskonzept schließlich wurde von der Gleichstellungsbeauftragten und von Mitarbeitern im Büro des Rektors entwickelt und im Senat beschlossen.

Bei den hier betrachteten fünf Vorhaben gab es letztlich zwei unterschiedliche Entstehungskontexte. Zum einen handelte es sich um die Fortsetzung bereits bestehender (Teil-)Projekte. Zum anderen wurden Projektideen als Folge externer Anstöße neu- bzw. weiterentwickelt. Projekte, die zum wiederholten Mal beantragt wurden und die offensichtlich wenig Veränderungspotential gegenüber der Gesamtorganisation aufwiesen, wurden universitätsintern kaum diskutiert – selbst wenn es sich bei ihnen wie im Fall der Gründerwerkstatt um wichtige Leuchtturmprojekte der Universität handelte. Weiter- und Neuentwicklungen, deren Veränderungspotential noch nicht eingeschätzt werden konnte, wurden stärker hinterfragt. Ein bekanntes Defizit in der Entscheidungskultur von Hochschulen besteht darin, dass Ausschreibungsfristen von Programmen in der Regel zu kurz sind, um alle Gremien zu beteiligen. Zudem werden angesichts von zahlreichen Ausschreibungen von Drittmittelprojekten größerer und kleinerer Reichweite (Gleichstellung, Internationalisierung, Gründung, Wissenschaftliche Weiterbildung, Betreuung von Studierenden, Werbung für MINT-Fächer, Marketing für ostdeutsche Hochschulen u.v.m.) Projekte erst mit Ernsthaftigkeit geprüft und hinterfragt, wenn der Antrag geschrieben und die Mittel eingeworben sind. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass nur ein Bruchteil der Antragstellungen erfolgreich ist. In der Regel sondiert jeweils ein kleiner Kreis von Akteuren die Chancen und prüft die Passfähigkeit für die Universität. Da stark anzunehmen ist, dass eine Hochschule ohne zusätzliche Anreize kaum freiwillig mehrere gleichzeitige Reformprozesse starten würde, wird das Dilemma für Entscheidungsträger deutlich.

Entweder sie lassen eine Chance vorüberziehen oder sie büden der eigenen Hochschule eine „weitere Last“ auf. Die in einem Antrag getroffenen Prioritätensetzungen können durchaus auch zu Unmut führen, weil ihnen nur ein begrenzter Teil der Betroffenen zustimmt. In den Diskussionen in akademischen Gremien der Bauhaus-Universität Weimar wurde einerseits begrüßt, dass bestimmte Themen auf politischer Ebene unterstützt und gefördert werden. Andererseits hoben die Diskutanten auch hervor, dass der Anschub von Themen durch die Bundes- oder Landespolitik nicht von der Notwendigkeit entbindet, die Entwicklungen aus der eigenen Perspektive zu prüfen. Nur weil zweckgebunden Mittel bereitgestellt werden, sollte den damit verbundenen Zielen nicht unreflektiert gefolgt werden. Stattdessen müsse abgewogen werden, ob auch die Bauhaus-Universität Weimar diese Entwicklung verfolgen wolle. Hilfreich wäre es folglich, wenn zu einzelnen Themen bereits Positionierungen in der Hochschule gemeinschaftlich erarbeitet sowie in akademischen Gremien diskutiert und beschlossen worden sind. Dies ist gleichwohl nur bei einigen Themen zu erwarten.

L **4.2.**  
**Bildungspolitischer**  
**Kontext der Projektanträge**

Neben dem Kontext, in dem Projekte entstehen, spielen veränderte Rahmenbedingungen, insbesondere im sozialen und technischen Umfeld

eine wichtige Rolle für die Projektförderung. So gewinnt das Lebenslange Lernen in unserer Gesellschaft eine immer größere Bedeutung, die rasanten technologischen Entwicklungen in vielen Branchen erfordern eine ständige Aktualisierung des persönlichen Wissens und führen zu einer steigenden Nachfrage einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft nach flexiblen Weiterbildungsangeboten. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) lenkt das Augenmerk daher auf die Öffnung der Hochschulen und eine Anpassung des Bildungsangebotes an veränderte Bildungswege und -biografien. „Diese neue Gruppe von beruflich erfahrenen Studierenden einzubinden, ist eine zentrale Aufgabe für die Hochschulen. Und zugleich eine ungeahnte Chance“. Dies bildet den Hintergrund für das breitangelegte Wettbewerbsvorhaben „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“. Im Rahmen des 2011 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gestarteten Programms werden Projekte in ganz Deutschland gefördert, so auch das Projekt „Professional. Bauhaus“. Das Rektorat der Bauhaus-Universität Weimar hatte sich bereits vor der Ausschreibung des Bundesprogramms zum Ziel gesetzt, den Umgang mit dem Lebenslangen Lernen zu professionalisieren und strukturell zu verankern. In den Hochschulen, so auch in Weimar, wird das Thema allerdings kontrovers diskutiert. Wissenschaftliche Weiterbildung gilt in vielen Disziplinen als randständiger Bereich im Leistungsspektrum einer Hochschule. Es fehlen

Anreizsysteme, und nur wenige Professorinnen und Professoren haben bereits Erfahrungen mit den besonderen Bedingungen eines berufsbegleitenden Studiums sammeln können<sup>2</sup>.

Der Antrag „Studium.Bauhaus“ wiederum griff unter anderem Themen auf, die bereits zuvor durch andere Förderer unterstützt worden waren. Im Kern spiegelte das Vorhaben das Ziel der Hochschulleitung wider, die Lehre zu stärken und das Studiengangportfolio der Universität gemeinsam mit den Fakultäten weiter zu entwickeln. Eine wichtige Rahmenbedingung bei beiden Projekten war aber auch, dass zwischen der Beantragung und der Bewilligung ein fast vollständiger Rektoratswechsel stattfand. Das Vorhaben „Strategische Partnerschaften“ schließt an mehrere erfolgreiche Teilnahmen der Universität in DAAD-Programmen und an die Auszeichnung als internationale Hochschule an. Die TIE-School als Antrag im EXIST IV-Programm des Bundeswirtschaftsministeriums knüpft nahtlos an andere Förderprogramme zum Thema Gründung des Bundes und des Landes Thüringen an. Die Gründerwerkstatt wurde seit 2001 durch Drittmittel finanziert. Die federführende Professur war stets aktiv, um die entwickelten Angebote fortführen zu können. Das Gleichstellungskonzept schließlich enthielt ebenfalls Maßnahmen, die zuvor in anderer Form durch das Land gefördert worden waren. Es stützte sich jedoch im Wesentlichen auf zusätzliche gleichstellungsorientierte Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen. Das Gesamtkonzept erlaubte erstmals ein konzertiertes Agieren. Eine wesentliche Randbedingung war der zweimalige Wechsel der verantwortlichen Gleichstellungsbeauftragten während der fünfjährigen Laufzeit des Vorhabens.

Die kurze Skizze zeigt auf, dass Projekte sowohl davon beeinflusst werden, ob es gelingt, externe und interne Impulse aufeinander zu beziehen, als auch davon, ob die internen Rahmenbedingungen für die Durchführung eines Projektes förderlich sind oder nicht.

#### └ 4.3.

##### **Ausgangslage bei der Antragstellung**

Zum Zeitpunkt der Antragstellung im Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ existierten an der Bauhaus-Universität Weimar drei weiter-

bildende Masterstudiengänge und mehrere Zertifikatskurse. Die in Aussicht stehende finanzielle Förderung über mehrere Jahre hatte dazu beigetragen, die Planungen zu Weiter- und Neuentwicklungen von weiterbildenden Studienangeboten zu konkretisieren. Insgesamt sechs Studiengangskonzepte sollen im

---

<sup>2</sup> vgl. Zervakis

Rahmen des Projekts erarbeitet oder überarbeitet werden. Eine gemeinsame und unterstützende Struktur für die vielfältigen Aktivitäten des Lebenslangen Lernens und der Wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Universität bestand jedoch zum Zeitpunkt der Antragstellung nicht. Es war gleichwohl seit mehreren Jahren diskutiert worden, eine solche fakultätsübergreifende und profilstärkende Struktur zu schaffen, um Dienstleistungen und Ambitionen innerhalb der Universität zu bündeln, externe Partner einzubinden und um Studieninteressierten und Studierenden eine Anlaufstelle zu bieten. Dies war ein wichtiger Anlass für die Antragstellung.

Im Unterschied dazu existierte an der Universität bereits eine Gründerwerkstatt, die allerdings keine zentrale Einrichtung ist, sondern Projektstatus in einer Fakultät hat. Gleichwohl werden Dienstleistungen für die gesamte Universität erbracht. Die Gründerwerkstatt stellte folglich keine dauerhafte Struktur dar. Neu war hier der Ansatz, eine universitätsübergreifende Struktur zu errichten und kostenpflichtige Angebote zu entwickeln, welche helfen sollen, Dienstleistungen der Gründerwerkstatt aus eigenen Einnahmen mitzufinanzieren.

Die drei anderen Projektskizzen sahen keinen Aufbau von neuen Strukturen vor. Im Konzept „Strategische Partnerschaften“ sollten die bestehenden Kooperationsstrukturen zu den Partnerhochschulen gefestigt und neue gemeinsame Studienprogramme und Forschungsprojekte etabliert werden. Die Umsetzung sollte vom Dezernat Internationale Beziehungen unterstützt werden. Die Realisierung des Gleichstellungskonzepts sollte im Gleichstellungsbüro erfolgen. Im Vorfeld der Beantragung des Vorhabens „Studium.Bauhaus“ gab es keine konkrete Vorstellung über die künftige strukturelle Verortung des Projektes bzw. über zu etablierende neue Servicestrukturen. Veränderung bedeutete bei den fünf Vorhaben also nur in einem Fall, dass eine neue Struktur in der Universität aufgebaut werden sollte.

#### 4.4. Zielvorstellungen

Über die bereits genannten, zumeist strukturellen Ziele hinaus, verfolgte die Bauhaus-Universität Weimar mit den fünf

Vorhaben auch weitergehende strategische Absichten, die mit kulturellen Veränderungen einhergehen.

Mit dem Projekt „Professional.Bauhaus“ sollte das mediengestützten Lehren und Lernen befördert und neue Zielgruppen für die Universität gewonnen werden. Das Vorhaben „Studium.Bauhaus“ zielte auf eine Optimierung und einen Ausbau des Studiengangportfolios sowie auf eine Weiterentwicklung der Beratung, Betreuung und der Serviceleistungen für Studieninteressierte und Studierende. Die TIE-School sollte sowohl die Gründerkultur der Universität mit einem interdisziplinären und standortübergreifenden Ansatz stärken als auch Wege zur künftigen Finanzierung durch Dienstleistungsangebote eröffnen.

Mit dem Gleichstellungskonzept möchte die Universität dauerhafte Rahmenbedingungen und Formate zur Beförderung der Gleichstellung der Geschlechter etablieren und im Sinne von Gender Mainstreaming weiterentwickeln.

**5**

## **Organisationale Einbettung,**

### **Projektsteuerung und**

### **Entscheidungsprozesse**

Die organisationalen Zuordnungen der Projekte geschahen in der Regel situativ und mit dem Ziel, rasch eine Arbeitsfähigkeit herzustellen. Drei der fünf Projekte sind thematisch fokussiert, so dass größere übergreifende Abstimmungen nicht notwendig erschienen. Daher wurden sie den jeweiligen inhaltlich am nächsten

stehenden Serviceeinrichtungen (Gleichstellungsbüro, Gründerwerkstatt, Dezernat für Internationale Beziehungen) zugeordnet und ihnen vom Rektorat die Durchführungsverantwortung übertragen.

Die beiden Projekte „Studium.Bauhaus“ und „Professional.Bauhaus“ sind hingegen thematisch breit aufgestellt, sie wirken direkt in die Fakultäten hinein und werden als Gesamtvorhaben vom Rektorat verantwortet. Da an der Bauhaus-Universität Weimar keine Instanz für Projektentwicklung und -begleitung existiert, wurden für beide Vorhaben Projektsteuerungsgremien geschaffen. Als Mitglieder der beiden Projektleitungen wurden die antragstellenden Leiterinnen und Leiter von zentralen Einheiten des Gewährleistungsbereiches bestimmt. Der notwendige Link zum Rektorat und zu den Fakultäten wurde durch einen Lenkungsausschuss sichergestellt, dem die Mitglieder des Rektorates, die Dekane sowie beratend ein studentischer Vertreter und der Projektleiter angehörten.

Einerseits war dieser Managementansatz dem operativen Betrieb der Projekte zuträglich. Als positiv hat sich beispielsweise die zentrale Mittelverwaltung erwiesen. Zudem konnten dank der Personalhoheit Teilprojekte beendet oder verändert werden, wenn sie nicht erfolgreich waren, und den Mitarbeitenden dann andere Aufgaben übertragen werden. Andererseits kam aber die Steuerungsabsicht der Vorhaben in dem Lenkungsausschuss, der sich im Durchschnitt acht Mal im Jahr traf, nur unzureichend zum Tragen. Zudem sahen sich direkt und indirekt am Projekt beteiligte Professuren nicht ausreichend repräsentiert. Im Projektverlauf wurde daher das Steuerungsprinzip für das größere Projekt „Professional.Bauhaus“ verändert. In einem ersten Schritt wurden der Lenkungsausschuss aufgelöst und monatliche Treffen zwischen der Projektleitung und dem Rektorat vereinbart. In einem zweiten Schritt wurden die Projektleitung um zwei Professoren erweitert und monatliche Treffen der Projektleitung mit dem Kanzler und der Prorektorin für Studium und Lehre durchgeführt.



Die Entscheidungs- und Beteiligungsprozesse in der Universität wurden auch dadurch beeinflusst, dass das Erfahrungswissen von Hochschulmitgliedern zum lebenslangen Lernen recht dispers ausgeprägt ist. Bei den Debatten in akademischen Gremien treffen folglich unterschiedliche Erfahrungs- und Vorstellungswelten aufeinander. Einzelne Akteure befürchten, dass sich mit dem Ausbau weiterbildender Studiengänge der Charakter der Universität verändert. Eine besondere Herausforderung stellt für Projektbeteiligte und Akteure in Entscheidungsgremien der Umstand dar, dass es sich bei Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung um Produkte handelt, die sich stark von grundständigen Studiengängen unterscheiden. Mit Potenzialanalysen oder Geschäftsmodellen waren viele Beteiligte (wie Lehrende, Studierende, Universitätsverwaltungsmitarbeiter) wenig vertraut. Eine über die Projekte durch die Politik geförderte Öffnung der Hochschulen wird im Widerspruch zur angestrebten Wettbewerbsfähigkeit der neuen Angebote gesehen. Die entsprechenden Grundsatzdiskussionen waren unermüdliche Wiedergänger in den Debatten zum Vorhaben.

Entscheidungsprozesse können auch von externen Bedingungen abhängig sein. Zu Beginn des Vorhabens „Professional.Bauhaus“ war den Projektbeteiligten nicht bewusst, welche Komplexität dem Thema innewohnt. Ein markantes Beispiel ist der Unionsrahmen für staatliche Beihilfen zur Förderung von Forschung, Entwicklung und Innovation. Die von der EU-Kommission zum Begriff der staatlichen Weiterbildung erfolgten Konkretisierungen wurden in der Kultusministerkonferenz, in einzelnen Bundesländern und in den deutschen Hochschulen juristisch verschieden ausgelegt. Daher wurde an der Bauhaus-Universität Weimar die Einordnung weiterbildender Studiengänge als wirtschaftliche oder nicht-wirtschaftliche Tätigkeit mit Verweis auf diese unklare Rechtslage längere Zeit zurückgestellt, was weitere Änderungen und Verzögerungen im Zeit- und Arbeitsplan des Projektes evozierte. Die Bauhaus-Universität Weimar hat diese externen Widersprüche zunächst internalisiert, späterhin wurden eine eigene Definition erarbeitet und die Machbarkeitsstudien der weiterbildenden Studiengänge darauf ausgerichtet.

Ü  
137

**6**

**Nachhaltigkeit der Projekte:**

**Was wird bleiben?**

Die von den Projektgebern geforderte Nachhaltigkeit bzw. Verstetigung der Projekte wird im Folgenden im Hinblick auf neue Strukturen, ggf. veränderte Rahmenbedingungen sowie erreichte Ziele diskutiert.

**L 6.1. Neue Strukturen**

Neue Strukturen, die in einer veränderten Aufbauorganisation zum Ausdruck kommen, entstanden insbesondere im Rahmen der BMBF-geförderten Projekte

„Professional.Bauhaus“ und „Studium.Bauhaus“. In den anderen drei hier betrachteten Projekten entstanden keine neuen organisationalen Strukturen. Die Koordination der meist temporären Vorhaben erfolgte durch befristete Projektstellen.

Das Projekt „Professional.Bauhaus“ befindet sich mittlerweile in der Implementierungsphase, die Förderung endet im September 2017. Koordiniert wird das Vorhaben in einer zentralen Einrichtung, es war gleichwohl seit der Initiierungsphase vor-gesehen, die Ergebnisse, d.h. die einzurichtenden Studiengänge in einer eigenen Struktur zu bündeln, um das Thema und die Angebote der Universität sichtbarer zu machen und aufzuwerten, die bisherigen fragmentierten Lösungen im Bereich weiterbildender Studienangebote zu überwinden und die durch eine Verbindung der bestehenden und der neuen Studiengänge erwarteten Synergien zu nutzen. Über-geordnetes Ziel war es, eine Gesamtperspektive herzustellen und den Auftritt der berufsbegleitenden Studiengänge innerhalb der Universität und nach außen zu kräftigen. Mit der 2016 etablierten Geschäftsstelle „Professional.Bauhaus“ werden die neuen weiterbildenden Studiengänge unter einem Dach zusammengefasst und auch die bereits an der Universität vorhandenen, berufsbegleitenden Studiengänge ein-gebunden. Zudem wurde – auch mit Mitteln aus dem Projekt „Studium.Bauhaus“ – ein mediendidaktisches Beratungs- und Betreuungsangebot, das „eLab“, aufgebaut. Insgesamt gesehen wurden somit Strukturen an der Bauhaus-Universität Weimar etabliert, die auch dem grundständigen Bereich zuge- kommen.

## **L 6.2. Veränderte Rahmenbedingungen**

Während der Umsetzung der fünf hier vor- gestellten Projekte haben sie Veränderungen verschiedener Art und Reichweite ausgelöst. Die strikte Auflage, dass sich weiterbildende Studiengänge nach Ende des Förderzeitraums vollständig aus Teilnehmerent- gelten finanzieren sollen, hat das Projekt „Professional.Bauhaus“ von Beginn an stark beeinflusst. Dies führte in der Bearbeitung auch auf Themenfelder (z.B. externe Erbringung von Dienstleistungen), die zuvor nicht mit dieser In- tensität bearbeitet wurden.

Im Rahmen des Projekts „Studium.Bauhaus“ wurden eine Reihe von Kon- zepten (u.a. Lehrstrategie, Internationalisierungsstrategie, Lehrpreis, Train- ingskonzepte und Schulungsmaterial) und Maßnahmensets (u.a. neue Veran- staltungs- und Online-Beratungsformate für deutsche und internationa- le Studierende, E-Learning-Angebote, Hospitationen) erarbeitet und erprobt, die dazu beigetragen haben, die Rahmenbedingungen von Studium und Lehre an der Bauhaus-Universität Weimar grundhaft weiterzuentwickeln.

Das Projekt „Strategische Partnerschaften“ hat ohne Zweifel dazu beigetragen, die bereits bestehenden Beziehungen zu drei Partneruniversitäten zu intensivieren und um weitere Komponenten zu bereichern. Die „Bauhaus Summer School“ konnte als zentrale Plattform des Austausches und der Vernetzung mit allen Partneruniversitäten gestärkt werden.

Im Rahmen der Förderung der TIE-School wurden weitere gründungsspezifische Angebote aufgebaut oder bedarfsorientiert angepasst. Die intensiven Arbeitsbeziehungen mit dem Gründerzentrum der Universität Jena und die geschaffene Juniorprofessur haben den Transferbereich der Bauhaus-Universität Weimar befruchtet und aufgewertet.

Bei der Umsetzung des Gleichstellungskonzepts konnten neue Unterstützungsangebote zur Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf an der Universität etabliert werden. Diese wurden als Optionen der Gleichstellungsarbeit bekannt gemacht, zudem konnte auch ihre Wirksamkeit getestet werden. Unter anderem gelang es, den weiblichen wissenschaftlichen, künstlerischen und gestalterischen Nachwuchs über die Grenzen der einzelnen Disziplinen hinweg zu vernetzen.

### **L 6.3.**

#### **Erreichte Ziele**

Projektanträge sind Wunschkonzerte, sie antizipieren Erwartungen der Mittelgeber und greifen Ideen einzelner Akteure an Hochschulen auf, die meist noch wenig ab-gestimmt bzw. auf ihre operative Umsetzbarkeit hin überprüft worden sind. Zum Teil hauchen solche Anträge internen „Baustellen“ wieder Leben ein, indem sie diese mit neuem, finanziell untersetztem Schwung versehen wollen. Projektanträge sind aber auch eine Fundgrube kreativer Einfälle, weil in der Antragsphase eine kleine Gruppe aufgrund der von außen vorgegebenen thematischen Fokussierung verschiedene Stränge zusammenführt, die möglicherweise bis dahin nicht in einem gemeinsamen Ansatz betrachtet wurden. Deshalb ist die Frage, was in einem Projekt tatsächlich erreicht wurde, schwer zu beantworten. Ziele können bei Projektbeginn benannt werden, die beabsichtigten Wirkungen sind jedoch oftmals nur eingeschränkt prognostizierbar. Projektergebnisse können daher verschiedene Aggregatzustände haben und ein Projekt, das ein wichtiges Ziel, beispielsweise die Etablierung einer neuen Struktur, nicht erreicht hat, ist deshalb noch lange kein gescheitertes Projekt. Wichtige Ziele von Projekten an der Bauhaus-Universität Weimar waren technische oder prozessuale Innovationen oder das Entwickeln und Ausprobieren neuer Unterstützungsangebote für Mitglieder der Universität. Waren diese neuen Aufgaben einmal etabliert, war für sie kein eindeutiges Ende mehr vor-gesehen. Bei der Mehrzahl der Organisationsentwicklungsprojekte, die in den vergangenen Jahren an der Bauhaus-Universität

Weimar umgesetzt wurden, zeichnete sich gegen Ende der Laufzeit ab, dass die Fortführung von Maßnahmen nicht gesichert ist, da keine Haushaltsmittel zur Verfügung stehen, um diese zusätzlichen Dienstleistungen für Studierende und Lehrende nach Auslaufen der externen Mittelzuweisung aufrecht zu erhalten. Das mitunter formulierte hehre Ziel, andere Finanzierungsquellen zu erschließen, wurde zwar auf verschiedenen Wegen verfolgt, dennoch nur im Ausnahmefall erreicht. Nicht-monetäre Ziele hingegen wurden viel häufiger erreicht. Projektmittel hatten oft eine Katalysatorfunktion inne, welche es ermöglichte, Prozesse oder Dienstleistungen der Universität grundlegend zu optimieren oder überhaupt erst professionell auszugestalten. Ein Beispiel sei hier stellvertretend herausgegriffen: Im Rahmen des Projektes „Professional.Bauhaus“ wurde das bisherige Lernmanagementsystem der Universität umfangreichen Tests für seine Nutzung durch berufsbegleitend Studierende unterzogen. Dazu wurden zunächst Studierende und Lehrende zu ihren Erwartungen und Wünschen an ein Lernmanagementsystem befragt. Nach der erfolgten Besetzung der im Projekt verorteten Juniorprofessur „Instructional Design“ wurden die Anforderungen an eine Lehr- und Lernplattform analysiert und auf deren Grundlage Zukunftswerkstätten und weitere Interviews mit Studierenden durchgeführt. Die Ergebnisse bildeten die Basis für die Ausschreibung der grundlegenden Überarbeitung der Lehr- und Lernplattform. Am Ende des Prozesses entschied sich die Universitätsleitung dafür, eine neue Lehr- und Lernplattform für den gesamten Lehrbetrieb zu installieren. Deren Inbetriebnahme wurde inzwischen für alle Studiengänge der Universität abgeschlossen. Mittlerweile interessieren sich auch andere Thüringer Hochschulen für die Ergebnisse und beginnen damit, in Weimar gefundene Lösungen zu übernehmen.

7

**Resümee:**

**Entwicklung**

**durch Projekte?**

Ein erfolgreiches Entwicklungsprojekt zeichnet sich weniger dadurch aus, dass alle formalen Projektziele abgearbeitet und deren Umsetzung dokumentiert wurden, sondern eher dadurch, dass sich die Organisation verändert hat bzw. dass die strukturellen oder programmatischen Defizite behoben sind, die am Ausgangspunkt eines Vorhabens standen<sup>3</sup>.

Wie lassen sich solche Veränderungen feststellen oder nachweisen? Zunächst erscheint es hilfreich, einen Blick auf wichtige Erfolge der hier betrachteten Vorhaben zu werfen. Zu nennen sind beispielsweise der Aufbau des E-Learning-Labors, die Konzipierung, Ausschreibung und

---

<sup>3</sup> vgl. Hanft, Maschwitz, S. 46ff

wettbewerbliche Vergabe von Fonds für Lehrvorhaben und studentische Initiativen zur Verbesserung der Lehre, der Aufbau und die Etablierung eines Mentoring-Programms für den weiblichen akademischen Nachwuchs, der Aufbau eines flexiblen Angebots zur Kinderbetreuung von Mitarbeitenden der Universität sowie die Konzipierung, Ausschreibung und wettbewerbliche Vergabe von Fellowships für Geschäftsideen von potenziellen Gründern. In jedem Fall stellten diese Ergebnisse einen qualitativen Mehrwert für die Bauhaus-Universität Weimar dar. Sie wären ohne die jeweilige Förderung nicht zustande gekommen. Gleichwohl handelt es sich bei den genannten Erfolgen mehrheitlich um temporäre Impulse, denn die Programme, Fonds und Fellowships speisen sich zu 100 % aus Drittmitteln, die nicht durch Haushaltsmittel kompensiert werden können.

Nimmt man nun die bislang erreichten Veränderungen in der Universität in den Fokus, fällt bei den Rückmeldungen der Projekte auf, dass hier eine Reihe von weichen Faktoren benannt werden: Relevante Akteure sind besser vernetzt, bestimmte Themen sind dank der Förderung stärker strategisch verankert worden (z. B. in Planungs- und Konzeptpapieren), schließlich wurde insgesamt eine Sensibilisierung für bestimmte Themen erreicht. Es finden sich aber auch „harte“ Fakten: Die kollaborative Entwicklung von Studiengängen über Fächer- und Fakultätsgrenzen hinweg hat zu wechselseitigen Beeinflussungen geführt, die sich in Lehrkonzepten, gemeinsam konzipierten Modulen und verabredeten Standards in der Qualitätssicherung niederschlagen. In zwei Programmen wird je eine Juniorprofessur gefördert. Hier gelang es, neue, querliegende Forschungsbereiche aufzubauen (z. B. zur Didaktik medialer Lernumgebungen sowie zu Innovation und Entrepreneurship). Wenn diese auch nicht versterigt werden konnten, wurde auf diesem Wege doch den jeweiligen Themen zu einer höheren Relevanz in der Universität verholfen. Des Weiteren ist in einem Projekt ein kompletter Neuanfang in der Didaktik gelungen. Statt auf Schulungen wurde hier auf konkrete, auf die Lehrenden zugeschnittene Serviceangebote Wert gelegt: Beratung, Hospitation, Überarbeitung von Lehrkonzepten, Erarbeitung von Lehrmaterial, qualitative Evaluation von Lehrveranstaltungen. Diese unterstützenden Angebote sind deutlich aufwändiger, die zahlreichen Bitten um Unterstützung von Professorinnen und Professoren zeigen aber, dass der beschrittene Weg in die richtige Richtung führt.

Ein erfolgreiches Entwicklungsprojekt zeichnet sich schließlich auch dadurch aus, dass es sich selbst verändert oder auch dass Ziele verändert werden, um damit auf mögliche Widerstände in der Organisation oder auf Veränderungen in der Umwelt zu reagieren. Gleichwohl sind diese Neujustierungen immer an den Zielen des Projektes und der ursprünglichen Ausschreibung auszurichten. Ein herausragendes Beispiel aus dem Kontext der hier betrachteten Vorhaben ist der im Projekt „Professional.Bauhaus“ geplante Aufbau eines Forschungslabors für die im Projekt geförderte Juniorprofessur

„Instructional Design“. Mit dem Land Thüringen und anderen Thüringer Hochschulen soll nun verhandelt werden, eine hochschulübergreifende wissenschaftliche Serviceeinrichtung für das E-Learning zu etablieren und gemeinsam zu betreiben.

Im laufenden Prozess sind Ziele und Strategien entstanden, die nicht intendiert waren, dann aber realisiert wurden und nunmehr als besonders gelungenes Teilprojekt und Leuchtturm des Gesamtvorhabens gelten<sup>4</sup>. Die (medien-)didaktische Beratung und Unterstützung von Lehrenden wurde umgesetzt, obwohl einige der ursprünglich vorgesehenen Projektziele nicht erreicht wurden. Eventuell hat diese Zielerreichung auf Umwegen sogar dazu beigetragen, dass übergreifende Ziel, die Lehre an der Bauhaus-Universität Weimar zu stärken, wirkungsvoller und tiefgreifender zu verwirklichen.

Externe Impulse beeinflussen ununterbrochen die Hochschulen, besondere Wirkkraft erhalten sie, wenn sie von Bund und Ländern mit Förderprogrammen verbunden werden, die zusätzliche Mittel in Aussicht stellen. Programmziele sind gleichwohl oft recht allgemein formuliert. Im Qualitätspakt Lehre werden Maßnahmen gefördert, die u.a. die Lehrqualität sichern, die Studienbedingungen optimieren und zur Entwicklung innovativer Studienmodelle beitragen sollen. Die Hochschulen schlagen dann mehr oder minder konkrete Ziele vor, deren individuelle Zielerreichung möglicherweise noch überprüft werden könnte. Ob die Lehrqualität allerdings tatsächlich gesichert wurde, bleibt eher offen. Diese Ziele hinter den Zielen lassen sich – wie schon angedeutet – auf verschiedenen Wegen verwirklichen.

Wie an den in diesem Beitrag ausgewählten Beispielen gezeigt wurde, haben die externen Impulse ganz unterschiedliche Reaktionen in der Bauhaus-Universität Weimar hervorgerufen. Teilweise wurden sie als – ggf. sogar erneute – Unterstützung von Aktivitäten begrüßt und problemlos in die Universität eingebettet, teilweise wurden sie als mögliches „trojanisches Pferd“ beargwöhnt. Ganz eindeutig spielten hier zwei Dinge eine wesentliche Rolle bei der Zuordnung zu einer der beiden Pole: die Reichweite des geplanten Vorhabens, d.h. wie stark sind damit tatsächlich Änderungen verbunden, sowie die Erwünschtheit des Themas, d.h. inwieweit konnte zu diesem Themenkomplex bereits eine mehrheitlich getragene Position gefunden werden. In den Projekten der Bauhaus-Universität Weimar zeigte sich, dass die unterschiedlichen Interessen von Beteiligten und Betroffenen häufig nicht bekannt waren.

Als organisationales, fakultätsübergreifendes Großprojekt an der Bauhaus-Universität Weimar hat insbesondere das Vorhaben „Professional.Bauhaus“

---

<sup>4</sup> vgl. Hanft, Maschwitz, S. 46ff

mehrere grundsätzliche Diskussionen in Fakultätsräten und im Senat zum Thema Wissenschaftliche Weiterbildung entfacht. Diese Aufmerksamkeit hat mehrere Facetten. Während andere Projekte – von solcher Publicity verschont – weitgehend unbehelligt arbeiten konnten, haben öffentliche Debatten in diesem Projekt zuweilen Arbeitsprozesse verlangsamt oder Wege verstellt. Mit positiver Blickrichtung lässt sich aber auch festhalten, dass diese Diskussionen innerhalb der Universität einen Prozess in Richtung einer Positionsentwicklung in Gang setzten. Unterstützt wurde er ganz wesentlich durch am Projekt beteiligte Professorinnen und Professoren sowie am Projekt beteiligte akademische Mitarbeiter. Gemeinsam konnten sie das Kollegium an der Umsetzung von Pilotprojekten beteiligen und einbinden und letztendlich zumindest einige Skeptiker von der Bedeutung und Notwendigkeit des Projektes überzeugen.<sup>5</sup>

Im Vorfeld der Antragstellung der Bauhaus-Universität Weimar für die zweite Förderphase des Projekts „Professional.Bauhaus“ votierten die beteiligten akademischen Gremien mehrheitlich für die Fortführung der begonnenen Aktivitäten. Dies werteten das Rektorat, die Projektleitung und alle am Projekt Beteiligten als wichtiges Signal und für die weiteren Schritte hilfreiches Ergebnis.

Gerade die Debatten in den akademischen Gremien der Bauhaus-Universität Weimar zum Thema Wissenschaftliche Weiterbildung und zu einer unterstützenden Struktur für weiterbildende Studiengänge machen auf die elementare Rolle der Hochschulleitung in diesen Prozessen aufmerksam. Eine fehlende Unterstützung durch ein Rektorat bedeutet, dass das Vorhaben keine Chance hat, in der Universität geschätzt zu werden. Auf gar keinen Fall darf es passieren, dass eine Hochschulleitung die eigene Auseinandersetzung mit den Zielen und der Umsetzung des Vorhabens auf das Projekt delegiert. Gerade die Einbindung von Projekten erfordert eine kontinuierliche Kommunikation, die nicht allein von den Projektbeteiligten geleistet werden kann. Projektbeteiligte können durch erfolgreiche Pilotvorhaben, durch persönliche Kontakte und Überzeugung, durch als gewinnbringend erlebte Serviceangebote für ihr Projekt und dessen Anliegen werben, tiefgreifende Veränderungen sind aber nur möglich, wenn auch das Rektorat das jeweilige Vorhaben argumentativ befördert.

Um Projekte erfolgreich umsetzen und Hochschulen durch Projekte verändern zu können, werden allerdings gute Ideen, Finanzen, ein gestaltungswilliges Rektorat, eine couragierte Projektleitung, engagierte Mitarbeiter und

---

<sup>5</sup> vgl. Mai (2016), S. 225-244

gut informierte Beteiligte benötigt. Es bedarf darüber hinaus auch passender Projektmanagementkonzepte und entsprechender Kompetenzen im jeweiligen Projektteam. Bei einem internen Treffen von Leitern und Koordinatoren von Projekten im Qualitätspakt Lehre wurde rasch klar, dass nur selten schon zu Beginn das jeweils für die Hochschule und das Anliegen des Projektes geeignete Konzept zur Durchführung identifiziert wurde. Zudem wurden in einigen Projekten an der Hochschule neu eingestellte Mitarbeiter beauftragt, ein Vorhaben umzusetzen, ohne dass eine klare Zielbestimmung vorlag. Hier wurde viel Lehrgeld gezahlt. Die größeren Programmausschreibungen durch Bund und Länder haben ohne Zweifel dazu beigetragen, Kenntnisse von Projektmanagementkonzepten in deutschen Hochschulen zu verbreitern und die entsprechenden Kompetenzen von Mitarbeitern deutlich zu erhöhen.

Die Bauhaus-Universität Weimar setzte zunächst mit externer Unterstützung auf ein klassisches Projektmanagement. Auf der Basis der genehmigten Anträge wurden Verantwortlichkeiten definiert, für die Projekte „Studium.Bauhaus“ und „Professional.Bauhaus“ ein Lenkungsausschuss gebildet, Meilensteine definiert, mehrjährige Arbeits- und Zeitpläne erstellt. Diese stark rationalistische Herangehensweise stieß jedoch rasch an Grenzen, da Veränderungsprozesse anderen Charakteristika als beispielsweise technische Prozesse mit klar abgrenzbaren Teilschritten unterliegen. In der Folge beschäftigte sich das Projektteam „Professional.Bauhaus“ mit den Chancen und Herausforderungen des agilen Projektmanagements.

Letztlich zeichnete sich jedoch ab, dass auch agile Konzepte im Kern verbindliche Rollenzuweisungen mit festen Aufgabenportfolios beinhalten, die sich nicht 1:1 auf das komplexe Geflecht Hochschule übertragen lassen. Möglicherweise werden die vielen individuellen Aneignungen, die Projektmanagementkonzepte in Hochschulen erfahren haben, irgendwann zu einem weiteren, hochschulspezifischeren Konzept führen. Bereits zum jetzigen Zeitpunkt lässt sich konstatieren, dass Hochschulen und Projektteams externe Impulse erfolgreich aufgenommen und verarbeitet haben. Diese Impulse haben definitiv die Art und Weise, Projekte an Hochschulen durchzuführen, nachhaltig verändert – und möglicherweise damit dazu beigetragen, Hochschulen zu verändern.



**8**

**Essenz**

**in Thesen**

1. Strategieentwicklung und deren kontinuierliche Fortschreibung sind für Hochschulen angesichts einer sich dynamisch verändernden Umwelt und wachsenden Anforderungen an das Leistungsspektrum von zunehmender Bedeutung.
2. Das Instrumentarium des Projektmanagements ist zu einem wichtigen Hilfsmittel im Hochschulalltag geworden.
3. Der Projektverlauf unterliegt einer eigenen Dynamik. Dabei zeichnen sich Parallelen zu den Phasen des Change Managements ab (Euphorie, Ernüchterung, Verunsicherung, Widerstand, Vertrauensbildung, Rückschläge).
4. Projekte haben häufig interdisziplinären Charakter und bewirken Veränderungen auch im Hinblick auf weiche Faktoren, wie z.B. eine bessere interne Vernetzung der Beteiligten.
5. Projekte bieten die Möglichkeit zum Experiment und sind somit auch risikobehaftet. Mut und Entscheidungsfreude der Beteiligten sowie die Unterstützung der Hochschulleitung sind unabdingbar.
6. Im Vorfeld sollte eine explizite Auseinandersetzung mit der Passfähigkeit der Projekte für die jeweilige Hochschule stattfinden. Themen, die auf politischer Ebene unterstützt und gefördert werden, sind nicht notwendigerweise auch für jede Hochschule sinnvoll und geeignet.
7. Der Politik muss in noch stärkerem Maße bewusst gemacht werden, dass Transformationen nicht nur mit kurzfristigen Programmen erreicht werden können – hier braucht es einen längeren Atem und politische Unterstützung.
8. Eine umfassende interne Kommunikation zu Projekten sowie die Anbindung der verschiedenen Hochschulstatusgruppen an das jeweilige Thema sind wichtig. Vorteile wie auch Vorbehalte müssen offen diskutiert werden. Laden Sie dazu ein, sich verstärkt über die Vorteile auszutauschen, ohne die Vorbehalte zu vernachlässigen!
9. Professionelles Antragsmanagement (Sondierungen, gezielte Beteiligung) kann für Hochschulen im Wettbewerb um Drittmittel einen wichtigen Vorteil bilden.
10. Die Konfrontation mit großen Projekten trägt zum Lernen der Organisation bei. Die jeweiligen Lerneffekte (Projektsteuerung, Kommunikation, Ergebnissicherung) sollten – insbesondere mit Blick auf die kurzen Legislaturperioden von Verantwortlichen in Hochschulen – auf geeignete Weise gesichert werden.



## Literaturverzeichnis

**Andreas Mai** (2016) *Mäandernde Wege zur Bauhaus Professional School*. In: Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (Hrsg.), *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Band 2. Waxmann, S. 225-244.

**Peter Zervakis** (2012) *Deutsche Hochschulen auf dem Weg zum individualisierten Angebot*. In: *Magazin der HRK – Erfolgsmodell Master*, S. 83 (URL:[https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Erfolgsmodell\\_Master.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Erfolgsmodell_Master.pdf)).

# Vom E-Learning-Projekt zur nachhaltigen Hochschulentwicklung: Strategisches Alignment im Kernprozess „Studium und Lehre“

Barbara Getto

Michael Kerres

Lehrstuhl für Mediendidaktik  
und Wissensmanagement,  
Universität Duisburg-Essen

## Zusammenfassung

Lange Zeit wurden E-Learning-Projekte durchgeführt, um neue Techniken zu entwickeln, neue Lehr-Lernmethoden zu erproben und die Möglichkeiten der neuen Medien auszuloten. Vielfach wurde mit den Vorhaben die naive Vorstellung verbunden, diese Projekte würden „von sich aus“ die Hochschullehre verändern. Eine konsequente Digitalisierungsstrategie jedoch erfordert jenseits von Projektförderungen erheblich reguläre Aufwendungen der Hochschule, die sich letztlich nur begründen lassen, wenn diese eng an die Ziele der Hochschulentwicklung angebunden sind. Digitalisierung von Hochschulen ist ein dynamischer Prozess, der in nahezu allen Bereichen Veränderungen erfordert. Wie diese Dynamik als Innovationspotenzial genutzt werden kann, um Hochschulentwicklung voranzutreiben, wird im Beitrag erläutert. Daraus leitet sich die Entwicklungsfrage ab, wie Alignment-Mechanismen entwickelt und untersucht werden können, die dazu beitragen, dass Anstrengungen im Rahmen einer Digitalisierungsstrategie (besser) auf die Ziele ihrer Hochschulentwicklung ausgerichtet werden (können) auch um einen Beitrag zu der grundsätzlichen Frage zu liefern, ob und wie Digitalisierung nicht als Selbstzweck, sondern als Beitrag für spezifische Hochschulstrategien anzulegen ist.

**1**  
**Maßnahmen zur**  
**Implementierung**  
**von E-Learning**

Die Kernfrage im Kontext dieser Tagung ist die Überlegung, wie mit Projekten eine nachhaltige Veränderung an Hochschulen herbeigeführt werden kann. Diese Problemstellung lässt sich anhand von Maßnahmen zur Implementierung von E-Learning sehr gut beschreiben. In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren wurden sehr viele Projekte zur Förderung von E-Learning an Hochschulen finanziert. Insbesondere

im Rahmen des Förderprogramm „Neue Medien in der Bildung“ des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) um die Jahrtausendwende wurden Millionen für E-Learning-Projekte bereitgestellt. Mit den Projekten wurden viele gute Ergebnisse erzielt: es wurden Infrastrukturen an Hochschulen geschaffen, E Learning-Kurse erstellt, Kompetenzen entwickelt und Qualifizierungsangebote für Hochschullehrende aufgebaut. Dennoch blieben die Ergebnisse häufig weit hinter den Erwartungen zurück. Mit den Projekten verbundene Hoffnungen auf flächendeckende Veränderungen erfüllten sich nicht. Vielfach wurde mit den Vorhaben die Vorstellung verbunden, diese Projekte würden „von sich aus“ die Hochschullehre verändern. Aber: eine Infrastruktur wird nicht durch bloße Bereitstellung genutzt, der Einsatz neuer Medien bedeutet nicht automatisch eine Verbesserung der Qualität der Lehre, und aufwendig (und teuer) produzierter Content wird oftmals nach Ablauf der Projekte nicht weiter genutzt. Somit endeten viele Projekte mit Auslaufen der Förderung. Eine wirkliche Veränderung wurde aber nicht initiiert. Es stellte sich also weiterhin die Frage, was passieren musste, damit E-Learning-Projekte nachhaltig zu einer Veränderung der Hochschullehre beitragen und die Hochschulentwicklung voranbringen.

**2**  
**Phasen des**  
**E-Learning**

Betrachtet man die Geschichte der Maßnahmen zur Implementierung von E-Learning der letzten fünfzehn Jahre, können bis heute vier Phasen unterschieden werden:

**2.1.**  
**Die Phase**  
**der Pionierprojekte**

Diese Phase, beginnend Anfang der neunziger Jahre, ist gekennzeichnet durch die ersten technisch getriebenen E-Learning-Entwicklungen. Diese ersten Maßnahmen zur Implementierung von E-Learning an Hochschulen fokussierten Pionierprojekte, die von einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ausgingen. Oftmals ging es bei diesen Projekten um eine technische Invention, die Lösung eines Bildungsproblems

mittels neuer Techniken und das Ausloten der Möglichkeiten neuer Medien.<sup>1</sup> Diese ersten, vorwiegend technisch getriebenen Projekte, sind für ein *flächendeckendes*, nachhaltiges Implementierungsbestreben nicht ausreichend. Jedoch sind die Aktivitäten dieser *ersten Welle* wichtig für das Anstoßen eines Innovationsprozesses, da sie Impulse liefern, mit ihnen Ideen entwickelt werden und sie als Leuchtturmprojekte wirken können.

└ **2.2. Die Phase kooperativer Ansätze** Eingeläutet durch das Hochschulsonderprogramm des Bundes (1997-1999), fokussierten nach den Einzelinitiativen in der ersten Phase nun viele Projekte verstärkt kooperative Ansätze. Inhaltlich lag der Fokus auf der Erstellung von Content. Gruppen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erstellten in Verbundprojekten gemeinsam (fachspezifische) Multimedia-Angebote<sup>2</sup>. Die Projekte wurden mit Finanzierung durch den Bund und die Länder umgesetzt. Der Bund stellte den Ländern in dieser Phase über 100 Mio. Euro für die Entwicklung von Multimedia zur Verfügung. Diese Mittel wurden dann von den Ländern für die Durchführung von E-Learning-Projekten bereitgestellt und verteilt.

└ **2.3. Die Phase der Ansätze der Dissemination von E-Learning an Hochschulen** Nachdem mit der Phase der kooperativen Ansätze keine flächendeckende Nutzung von E-Learning an den Hochschulen herbeigeführt werden konnte, wurde deutlich, dass für eine Verbreitung und Verankerung von E-Learning an den Hochschulen neue ganzheitlichere - Ansätze gefunden werden mussten. Allein mit den finanziellen Mitteln der Förderprogramme konnte der erforderliche Change-Prozess nicht hinreichend in Gang gebracht werden, daher stehen in dieser Phase Ansätze der Dissemination von E-Learning in die Hochschulen im Fokus.

Entsprechend müssen Verfahren gefunden werden, die Partizipation zu erhöhen und die Diskrepanz zwischen der vielfachen Nicht-Nutzung und den Potenzialen von E-Learning zu schließen. Akteure sind hier die Hochschulleitungen, die unterstützende Maßnahmen, Anreize und weitere organisationale Faktoren für die Verankerung von E-Learning in der Hochschule initiieren müssen. Maßnahmen zur Förderung des E-Learning-Einsatzes lassen sich nach

---

1 Zum Beispiel die Lernplattform ILIAS, die heute noch breit genutzt wird, ist eine Entwicklung dieser Zeit. Zu finden unter [www.ilias.de](http://www.ilias.de)

2 Wie zum Beispiel Spomedial – Sportmedizin interaktiv lernen. Zu finden unter [www.spomedial.de](http://www.spomedial.de)

Getto (2013) in drei Kategorien unterteilen: Maßnahmen zur Befähigung Hochschullehrender, E-Learning einsetzen zu können (Ability), Anreize, die die spezifische Motivlage der Zielgruppe adressieren (Attraction) und das Etablieren einer Organisationskultur, die als Handlungsaufforderung funktioniert (Affordances).

Ability	Attraction	Affordances
Unterstützende Maßnahmen, Befähigung, Support und Bereitstellung	Anreize, die eine Partizipation für Hochschullehrende attraktiv gestalten	Etablieren einer Organisationskultur, die als Handlungsaufforderung funktioniert
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulung</li> <li>• Beratung</li> <li>• Technische Infrastruktur</li> <li>• Rechtliche Rahmenbedingungen</li> <li>• Organisationale Voraussetzungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finanzielle Förderung</li> <li>• Möglichkeit der Anrechnung auf Lehrdeputat</li> <li>• Vergütung des Mehraufwands</li> <li>• Öffentlichkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwartung der Studierenden</li> <li>• Verbreitung unter Lehrenden</li> <li>• Strategische Verankerung</li> <li>• Auszeichnungen /Lehrpreise</li> </ul>

Tabelle 1: Maßnahmenbereiche (Getto, 2013, S. 178.)

#### 2.4. Die Phase der Strategischen Ansätze

Parallel zu der Phase der Dissemination von E-Learning an Hochschulen entwickelten sich auch strategische Ansätze zur Verankerung von E-Learning in der Hochschullehre. Während die dritte Phase eher die Entwicklungen der einzelnen Hochschule im Fokus hatte, kennzeichnet diese Phase insbesondere die Bildung von Netzwerken, Allianzen und Verbänden. Akteure sind hier entsprechend die Länder mit ihren Landesinitiativen (wie beispielsweise die virtuelle hochschule bayern oder E-Learning NRW), Hochschulverbünde (wie beispielsweise die Universitätsallianz Metropole Ruhr) oder Netzwerke (wie beispielsweise eteaching.org).

Hinter den strategischen Ansätzen mit Fokus auf Kooperation zwischen Hochschulen oder auf Landesebene steht häufig die Idee, in bestimmten Bereichen zusammenzuarbeiten und somit Synergien zu nutzen. Zum Beispiel ist es nicht für jede Einrichtung notwendig und sinnvoll (oder möglich), eine eigene

Infrastruktur für E-Learning zu betreiben. Entsprechend kann es sinnvoll sein, im Bereich von Services und Support zusammenzuarbeiten. Strategische Ansätze umfassen auch den Bereich der Vermarktung und die Entwicklung von Geschäftsmodellen. In neuen, offenen Kursformaten wie z. B. den sogenannten MOOCs (Massive Open Online Courses) sowie im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, (z. B. im Rahmen von berufs begleitenden Masterstudiengängen) liegen für Hochschulen Potenziale, neue Zielgruppen zu erschließen und neue Produkte vermarkten zu können.

Diese vier beschriebenen Phasen des E-Learning lassen sich zwar in gewisser Hinsicht auf einer Zeitachse abbilden, sie stellen jedoch keine abgeschlossene lineare Entwicklung oder Chronologie dar. Die verschiedenen Phasen sind gekennzeichnet durch bestimmte Trends und Bewegungen in einem Abschnitt, die sich auch in den spezifischen Förderschwerpunkten von Bund und Ländern dieser Zeit wiederfinden lassen. Projekte, die in diesen Phasen durchgeführt wurden, haben bereits entsprechende Spuren an den Hochschulen hinterlassen. Erzielte Projektergebnisse sind zum Beispiel E-Learning-Kurse, Kompetenzen oder Infrastrukturen. Keine dieser Phasen ist jedoch abgeschlossen, sie laufen vielmehr kontinuierlich parallel weiter. Es gibt noch immer Projekte mit dem Ziel, technische Innovationen zu entwickeln, es gibt weiterhin kooperative Ansätze und Projekte zur Dissemination von E Learning sowie strategische Ansätze zur Verankerung von E-Learning in der Hochschullehre. Die verschiedenen Phasen des E-Learning werden im folgenden Kapitel an der Entwicklung der Universität Duisburg-Essen beispielhaft nachgezeichnet.

**3**  
**Strategische Ansätze**  
**am Beispiel der**  
**Universität Duisburg-Essen**

Zur Verankerung von E-Learning in der Hochschullehre wählen viele Hochschulen die Formulierung einer sogenannten „E-Learning-Strategie“. Mit der Formulierung eines solchen Commitments definiert die Hochschulleitung, wie sie sich im Kernprozess Studium und Lehre aufstellen möchte, welche Ziele sie erreichen

will und mit welchen Maßnahmen sie diese erreichen wird. E-Learning ist an der Universität Duisburg-Essen bereits seit vielen Jahren ein fester Bestandteil. Mittels zahlreicher E-Learning-Projekte und Maßnahmen wurden an vielen Stellen wichtige Eckpfeiler geschaffen, die nun ein Gerüst für die aktuellen Entwicklungen bilden. Diese sollen im Folgenden näher dargestellt werden.

**L 3.1. Zeitliche Entwicklung des E-Learning**

Die Universität Duisburg-Essen wurde 2003 durch die Fusion der beiden Universitäten gegründet. Die Fusion erzwang eine Umstrukturierung der bestehenden Verwaltungs- und Serviceeinrichtungen und führte zu einer Reorganisation der Rechen- und Medienzentren sowie der Verwaltungs-DV und mündete in der Gründung eines Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung. Mit der Einrichtung eines Prorektorats für Informations- und Kommunikationsmedien (IKM) wurde das Thema E-Learning unmittelbar an der Hochschulleitung angesiedelt. Diese Entwicklung legte den Grundstein für die spätere Einrichtung der Position eines Chief Information Officers (CIO) als leitende Kraft im Bereich der Informations- und Kommunikationsmedien. In diesem Zeitraum wurden an der Universität Duisburg-Essen mehrere E Learning-Projekte mit dem Fokus auf Hochschulentwicklung umgesetzt. Diese werden auf der folgenden Abbildung visualisiert.



Abbildung 1: Zeitliche Entwicklung des E-Learning an der Universität Duisburg-Essen

Mit dem Projekt „Notebook University“ (2002) wurde die Bereitstellung einer technischen Infrastruktur für Studierende auf dem Campus realisiert. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „E University“ (2005) fokussierte die Verbreitung von E-Learning mittels Förderprogrammen für Lehrende. Darauf aufbauend wurde 2008 mit dem Projekt „Ruhrcampusonline“ eine gemeinsame Plattform als strategische Initiative der Universitäten Bochum, Dortmund und Duisburg-Essen geschaffen. Fokus dieses Projekts im Rahmen der Universitätsallianz Metropole Ruhr lag auf der Entwicklung und dem Austausch von Content, der standortübergreifend von Studierenden der drei beteiligten Universitäten genutzt werden konnte. Im



gleichen Jahr wurde an der Universität Duisburg-Essen die Koordinierungsstelle der Landesinitiative „E-Learning NRW“ eingerichtet, die bis heute das Netzwerk der E-Learning-Akteure in Nordrhein-Westfalen ist.

**3.2. Eckpunkte der E-Learning-Strategie** Unter Beteiligung der verschiedenen, mit E-Learning befassten Einrichtungen an der Universität Duisburg-Essen wurde 2014 eine E-Learning-Strategie formuliert<sup>3</sup>. Mit der Gründung einer E-Learning-Allianz mit Vertretern aus den verschiedenen E-Learning-Einrichtungen wurde eine zentrale Arbeitsgruppe geschaffen, die deren Umsetzung begleitet. Bis 2020 soll die Strategie umgesetzt werden. Aufbauend auf Erfahrungen aus Vorläuferprojekten wird im Rahmen der E-Learning-Strategie in allen Fakultäten in jeweils einer Großveranstaltung der Einsatz von E-Learning mit besonderem finanziellem und beratendem Aufwand implementiert. Diese großen Projekte ergänzen zum Teil bereits bestehende E-Learning-Konzepte in den Fakultäten. Bis 2020 soll E-Learning so in jedem Studiengang verankert sein. Dafür wurde – über bestehende Supportangebote hinaus – ein E-Learning-Serviceteam aufgebaut, das Kompetenzen zentraler und wissenschaftlicher Einheiten bündelt und das die Fakultäten bei der Umsetzung unterstützt.

Bei der Umsetzung der E-Learning-Strategie fokussiert die Universität Duisburg-Essen vier strategische Themenfelder<sup>4</sup>:

<p><b>Einbettung von E-Learning Szenarien in die Hochschule</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E-Learning in allen Fakultäten</li> <li>• Fokus auf Blended-Learning</li> </ul>	<p><b>Lernen und Lehren mit mobilen Endgeräten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• leichte und schnelle Zugriffsmöglichkeiten auf Lehr-/Lernmaterial</li> </ul>
<p><b>Teilzeitstudiengänge</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilzeitformate in Ergänzung zu Vollzeitstudium</li> </ul>	<p><b>E-Assessment</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E-Klausuren</li> <li>• Neu- und Weiterentwicklung onlinegestützter kompetenzbasierter Assessments</li> </ul>

Abb. 2: Themenschwerpunkte der E-Learning-Strategie

<sup>3</sup> Die E-Learning-Strategie der Universität Duisburg-Essen ist online verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/e-learning/strategie/e-learning-strategie.pdf>

<sup>4</sup> Vgl.: <https://www.uni-due.de/e-learning/elearningstrategie>

Mit der Einbettung von E-Learning-Szenarien in der Hochschule wird E-Learning im Blended-Learning Format in allen Fakultäten verankert. Die Förderung von Lernen und Lehren mit mobilen Endgeräten soll den Studierenden leichte und schnelle Zugriffsmöglichkeiten auf Lehrmaterialien ermöglichen. Die Universität Duisburg-Essen mit ihrem Claim „Offen im Denken“ begreift sich als offene Hochschule, die die Diversität ihrer Studierenden als Chance und Profil wahrnimmt. Zu diesem Fokus passt die strategische Ausrichtung auf Teilzeitstudienformate, die mittels E-Learning umgesetzt werden. Das Studieren in Teilzeit ermöglicht es den Studierenden, das Studium den eigenen Bedürfnissen entsprechend flexibel und neben einer Erwerbstätigkeit, der Erziehung von Kindern oder der Pflege von Angehörigen zu absolvieren. Der vierte Themenschwerpunkt der E-Learning-Strategie ist die Ausgestaltung des E-Assessment-Bereichs. Neben der bereits etablierten Durchführung von E Klausuren wird im Rahmen der Strategie die Neu- und Weiterentwicklung online-gestützter, kompetenzbasierter Assessments gefördert.

**3.3. Umsetzung und Beteiligte**

An der Umsetzung der E-Learning-Strategie sind verschiedene Einrichtungen beteiligt. Wie oben bereits beschrieben, wurden für die Realisierung der E-Learning-Strategie zusätzlich zu den bestehenden auch neue Support- und Service-Strukturen geschaffen. Bei der Betrachtung des Bereichs der Informations- und Kommunikationsmedien an der Universität Duisburg-Essen wird deutlich, dass E-Learning-Services sowohl in der Verwaltung, als auch in zentralen (wissenschaftlichen) Einrichtungen und der

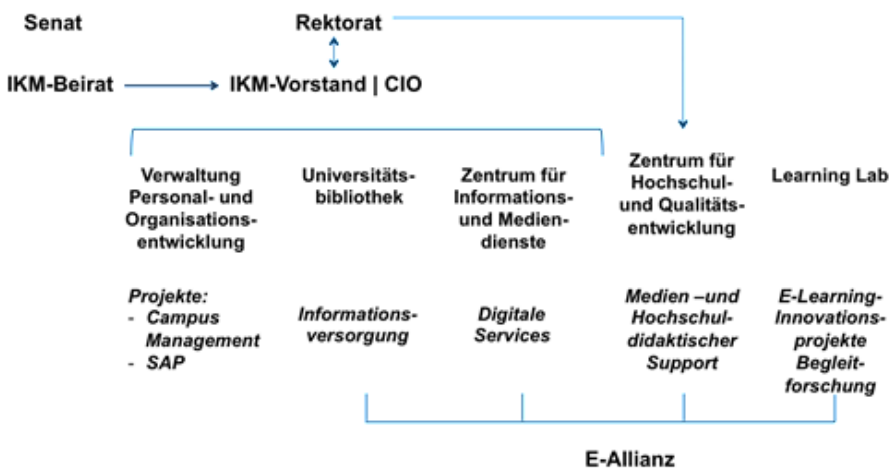


Abbildung 3: Governance-Struktur des IKM-Bereichs

Universitätsbibliothek verankert sind. Das Learning Lab unterstützt die E-Learning-Aktivitäten an der Universität Duisburg-Essen als wissenschaftliche Einrichtung durch die Initiierung von Innovationsprojekten und Begleitforschung. Die Leitung des Bereichs Informations- und Kommunikationsmedien (IKM) ist durch den Vorstand, die Position des Chief Information Officers (CIO) und den Beirat nah an der Hochschulleitung aufgehängt.

Die an der Planung und Realisierung der E-Learning-Strategie beteiligten Akteure sind in sehr unterschiedlichen Positionen an der Universität verankert, was unweigerlich zu ebenso unterschiedlichen Perspektiven und Interessen der am Prozess beteiligten Personen führt. Um die E-Learning-Strategie umzusetzen, besteht die Herausforderung darin, deren Aktivitäten aufeinander abzustimmen. Eine sinnvolle Passung und Abstimmung der E-Learning Aktivitäten aufeinander beinhaltet darüber hinaus die Berücksichtigung der bereits mit vergangenen Projekten erzielten Ergebnisse und eine Betrachtung der gesamten Wertschöpfungskette von der Online-Bewerbung und -Anmeldung über das Online-Lernen und -Prüfen bis hin zu Online-Assessments und -Portfolios. Diese Passung kann als „Strategisches Alignment“ bezeichnet werden.

#### **4**

### **Strategisches Alignment**

#### **im Kernprozess**

#### **„Studium und Lehre“**

Der Begriff des Alignment ist in der Wirtschaftsinformatik etabliert, um solche wechselseitigen Abstimmungsprozesse zwischen Geschäftsbereichen und IT zu beschreiben. Er beschreibt damit eine Ausrichtung der Aktivitäten und Maßnahmen an den Ergebnissen. John Biggs (2011) hat diese Überlegungen mit dem Ansatz des „constructive

alignment“ auf die Hochschullehre und die Planung von Lernangeboten übertragen. Nach diesem Modell sind Lehr-Lernaktivitäten und Prüfungen konsequent mit den Kompetenzziele abzustimmen.

Cowan, George & Pinheiro-Torres (2004) hatten bereits darauf hingewiesen, dass das Alignment im Kernprozess Studium und Lehre weiter gedacht werden sollte und z. B. Aktivitäten des Staff Development oder Mechanismen des Qualitätsmanagements inkludieren sollte. Wenn diese hier nur skizzierten Überlegungen auf die „Digitalisierung der Lehre“ angewendet werden, dann bedeutet Alignment auch, über das constructive alignment nach Biggs hinaus, die Support-Mechanismen und Infrastruktur-Anforderungen sowie übergeordnete Ziele der Hochschule einzubeziehen.

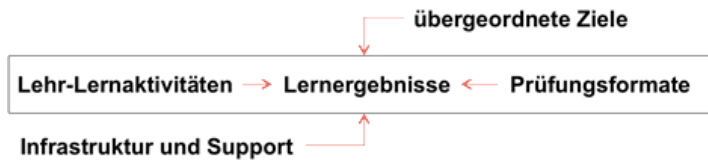


Abbildung 4: Erweitertes Modell des constructive alignment nach Biggs (2011)

Das Alignment der E-Learning-Aktivitäten und -Prozesse innerhalb der Hochschule bedeutet also einen ganzheitlichen Ansatz, der auf verschiedenen Ebenen erfolgen muss. Dazu gehört, Ziele zu definieren und zu benennen und die E-Learning-Aktivitäten entsprechend an den Zielen auszurichten. Diese Ziele können beispielsweise die übergeordneten Ziele der eigenen Hochschule, die eines Hochschulverbundes oder eines Bundeslandes sein.

Ein solches Alignment der E-Learning-Aktivitäten mit der Hochschulstrategie zu erreichen, ist unter den besonderen Bedingungen der Hochschulorganisation nicht trivial, denn es beinhaltet u.a.:

- eine in der Organisation geteilte Zielvorstellung,
- Indikatoren, die den Grad der Zielerreichung erfassen lassen,
- Lehrende, die E-Learning in ihren Veranstaltungen einsetzen wollen,
- didaktische Konzepte einer diversitätsgerechten Lehre unter Nutzung digitaler Medien,
- Support-Strukturen (über mehrere Einrichtungen verteilt), die Kompetenzen vorhalten, um die Konzeption und Umsetzung arbeitsteilig zu unterstützen,
- technische Services, die über mehrere zentrale und dezentrale Einrichtung technisch und organisatorisch abgestimmt operieren,
- ein System des Qualitätsmanagements, das in diesem Prozess Stärken und Schwächen erfasst und den Grad der Zielerreichung benennt.

Eine E-Learning-Strategie wird damit Teil einer Digitalisierungsstrategie einer Hochschule. Digitalisierung findet somit nicht zum Selbstzweck statt, sondern ist als Beitrag für die Umsetzung einer spezifischen Hochschulstrategie anzulegen. Die eigentliche Herausforderung besteht darin, hierfür Strukturen zu finden und Mechanismen zu implementieren, wie ein lebendiger Entwicklungs- und Abstimmungsprozesse (ein Alignment) in der Organisation systemisch verankert werden kann.

Literaturverzeichnis

**Biggs, John B.** (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student does*. Milton Keynes: Open University Press. 4ed.

**Cowan, J., George, J. W., & Pinheiro-Torres, A.** (2004). *Alignment of developments*. In. Higher Education, 48(4), 439–459. doi:10.1023/B:HIGH.0000046722.64326.dc

**Getto, B.** (2013). *Anreize für E-Learning: Eine Untersuchung zur nachhaltigen Verankerung von Lerninnovationen an Hochschulen*. Vvh Verlag, Glücksstadt.



# Organisations- entwicklung – Auf dem Weg zu einer gelebten Qualitätskultur

**Christine  
Meyer Richli**

Fachstelle für Evaluation,  
Universität Basel

## Zusammenfassung

Wie kann aus einem tropischen Urwald ein englischer Garten geschaffen werden? Der vorliegende Beitrag gibt Antwort auf diese Frage, indem er theoretische Ansätze und praktische Vorgehensweisen der systemischen Organisationsentwicklung vorstellt. Im Fokus der Hochschulentwicklung steht dabei die Etablierung eines gesamtuniversitären Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen mit Zielvorgabe der Förderung einer gelebten Qualitätskultur.

## 1 Einleitung

Qualitätsmanagementsysteme sollen gewährleisten, dass Qualität gesichert und entwickelt wird. Doch ist dies nicht immer der Fall. Nicht selten werden an Hochschulen (und auch andernorts) Systeme etabliert, welche im besten Fall als unnötige bürokratische Last empfunden werden, im schlechtesten Fall qualitätsreduzierend wirken. Grund dafür ist häufig, dass technokratische Qualitätsmanagementsysteme den Hochschulangehörigen ohne Mitgestaltungsmöglichkeit übergestülpt werden (European University Association, 2006). Aus dieser Erkenntnis heraus und um das in der Qualitätsstrategie der Universität Basel verankerte Ziel einer gelebten Qualitätskultur zu erreichen, hat sich die Universität Basel beim Aufbau ihres Qualitätsmanagements bewusst gegen einen Macht- oder Experten- und für einen Entwicklungsansatz (Bennis, Benne & Chin, 1966; Glasl, 2008), den Ansatz der systemischen Organisationsentwicklung, entschieden.

Im vorliegenden Beitrag wird der Entwicklungsansatz am Beispiel der Einführung eines Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen an der Universität Basel vorgestellt. Dazu werden zunächst im Kapitel zwei der Kontext des Hochschulentwicklungsprojekts erläutert, im Kapitel drei die Wahl des Entwicklungsansatzes begründet, im Kapitel vier das konkrete Vorgehen theoretisch fundiert präsentiert, im Kapitel fünf die Wirkungen analysiert und im Kapitel sechs ein kritisches Fazit gezogen.

## 2 Kontext – globale Wettbewerbsfähigkeit durch systematisches Qualitätsmanagement

Die globale Wettbewerbsfähigkeit Europas durch systematische Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Hochschulbereich ist ein Hauptziel der Bologna-Deklaration, welche 1999 von 29 (aktuell 47) europäischen Nationen unterzeichnet wurde. Als Antwort auf die Frage, wie dieses Ziel erreicht werden kann, haben sich gesamteuropäisch Akkreditierungsverfahren für Hochschulen und Studiengänge durchgesetzt. In der Schweiz ist seit dem 1. Januar 2015 eine institutionelle Akkreditierung für Hochschulen als Bedingung für das Bezeichnungsrecht, die Gewährung von Bundesbeiträgen und die Programmakkreditierung obligatorisch (Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz, HFGKG). Davor konnten universitäre Hochschulen Akkreditierungen (von Institutionen oder Studiengängen) auf freiwilliger Basis absolvieren. Zur externen Qualitätssicherung mussten allerdings obligatorisch Quality Audits durchlaufen werden. Diese fanden an der Universität Basel in den Jahren 2002/03, 2007/08 und 2013/14 statt. Das Verfahren der Quality Audits wie auch der zukünftigen Akkreditierung setzt sich, entsprechend internationalen Praktiken und Vorschriften, aus drei Stufen zusammen. Zuerst

erfolgt eine Selbstbeurteilung durch die Hochschule. Dann wird eine externe Begutachtung durch eine unabhängige Expertengruppe durchgeführt, woraus ein Bericht inklusive Akkreditierungsempfehlung resultiert. Im Anschluss erhält die Hochschule Gelegenheit zur Stellungnahme zum Bericht. Im Fall der Akkreditierung erfolgt als letzter Schritt der Entscheid über die Akkreditierung gestützt auf Selbstbeurteilungsbericht, Bericht, Stellungnahme und Akkreditierungsantrag der Schweizerischen Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ). Der Entscheid wird durch den Schweizerischen Akkreditierungsrat<sup>1</sup> gefällt. Für eine erfolgreiche Akkreditierung müssen die Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsrichtlinien der Schweizerischen Universitäts- (SUK) bzw. seit dem 1. Januar 2015 die Akkreditierungsrichtlinien der Schweizerischen Hochschulkonferenz (SHK), dem obersten hochschulpolitischen Organ der Schweiz, erfüllt sein. Die Schweizerischen Richtlinien beachten die European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG) der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (bei weiterführendem Interesse siehe [www.aaq.ch/www.oaq.ch](http://www.aaq.ch/www.oaq.ch)).

Als ein Hauptkritikpunkt in den frühen Quality Audits an der Universität Basel stach das qualitativ heterogene bis fehlende Qualitätsmanagement von Lehrveranstaltungen hervor. Nach dem Wildwuchs-Prinzip (Glasl, 2008) entwickelten sich in den Fakultäten, Fachbereichen und zum Teil Lehrstühlen der Universität Basel unabhängig voneinander verschiedene Qualitätsmanagementpraktiken und -instrumente. Teilweise waren die Praktiken und Instrumente sehr gut, teilweise waren sie unvollständig, unsystematisch, erfüllten inter-/nationale Standards nicht oder fehlten ganz. Häufig beobachtete Schwächen waren beispielsweise, dass nicht alle Lehrveranstaltungen oder Lehrveranstaltungsarten evaluiert, die Ergebnisse nicht ausgewertet, den Studierenden nicht rückgemeldet, nicht systematisch verwendet, die Prozesse des Qualitätsmanagements allgemein nicht klar definiert und/oder transparent kommuniziert wurden. Die Ausgangssituation glich, metaphorisch ausgedrückt, einem tropischen Urwald mit schönen Orchideen inmitten von wild durcheinander wachsenden Lianen sowie teilweise durchbrochen von kahlen Stellen.

2010 wurde in der Folge das Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen gestartet. Ziel des Projekts ist die gesamtuniversitäre Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen (Strategie Universität Basel, 2007; 2014). Mit umfassendem Qualitätsmanagement – auch bekannt als

---

<sup>1</sup> Der Akkreditierungsrat setzt sich aus 15-20 unabhängigen Mitgliedern aus Hochschulen, Arbeitswelt, Studierenden, Mittelbau und Lehrkörpern zusammen. Er wird vom Hochschulrat im Rahmen der Schweizerischen Hochschulkonferenz für eine Amtsdauer von vier Jahren mit einmaliger Wiederwahlmöglichkeit gewählt (HFKG).



Total Quality Management – ist ein Managementsystem gemeint, welches die kontinuierliche systematische Sicherung und Entwicklung der Lehrveranstaltungsqualität gewährleistet, den kompletten Prozess von der Durchführung bis hin zur Verwendung der Lehrveranstaltungsevaluationen beinhaltet und alle an der Qualität von Lehrveranstaltungen Beteiligten, sprich in erster Linie Dozierende (Professorinnen und Professoren, Lehrbeauftragte, Assistierende etc.), Studierende, Studiengangs- und Evaluationsverantwortliche (Anspruchsgruppen), einbezieht (Rothlauf, 2010). Dabei sollen die Prozesse einerseits die für eine erfolgreiche Akkreditierung vorausgesetzten inter-/nationalen Standards (SUK/SHK Akkreditierungs-, SUK Qualitätssicherungsrichtlinien) erfüllen, andererseits den Bedürfnissen der Anspruchsgruppen entsprechen. Zudem soll das Projekt so gestaltet sein, dass es eine gelebte Qualitätskultur fördert (Qualitätsstrategie Universität Basel, 2008; 2014). Metaphorisch kann der angestrebte Zielzustand als englischer Landschaftsgarten beschrieben werden, der im Gegensatz zum tropischen Urwald nach klaren Prinzipien gestaltet und gepflegt ist, aber nicht, wie beim französischen Garten, die Natur in geometrisch exakte Formen zwingt, sondern ein natürliches Landschaftsgemälde entstehen lässt.

### **3** **Grundsatzentscheid – eine gelebte Qualitätsstruktur fördern, aber wie?**

Wie kann nun aus einem tropischen Urwald ein englischer Garten geschaffen werden? Die Projektgestaltung stellte eine große Herausforderung dar, zumal es galt, in einem heterogenen Umfeld eine gesamtuniversitäre Linie zu etablieren, ohne bestehende gute Qualitätskulturen zu schädigen. Durch die Vision einer gelebten Qualitätskultur wurde zudem eine „echte“ und tiefgreifende Entwicklung gefordert, da Qualitätskultur im Kern eine Haltung ist, bei der alle Universitätsangehörigen eigenverantwortlich bestrebt sind, die Qualität ihrer Arbeit kontinuierlich zu sichern und weiter zu entwickeln (Sattler & Sonntag, 2014). Nach dem Kulturmodell von Schein (2010) ist eine Haltung auf der tiefsten Ebene einer Organisationskultur angesiedelt und im Vergleich zu beispielsweise einem Standard (zweite Ebene) oder Prozess (erste Ebene) schwer zu ändern (siehe Abb. 1).

Des Weiteren war zu bedenken, dass aufgrund der unterschiedlichen Gegebenheiten an der Universität erfolgskritisches Wissen für die Durchführung und die Produkte des Veränderungsprojekts (hier: in erster Linie Qualitätsmanagementprozesse, Evaluationsinstrumente) sowie beträchtliche Macht zum Leisten von Widerstand bei den universitären Einheiten (hier: Fakultäten, Fachbereiche) lagen - eine Situation, die nach dem Modell von Kotter und Schlesinger (2008) nach Partizipation der Einheiten verlangt. Gestützt und geschärft wurde diese Sicht durch eine Analyse des Organisationstyps. Die

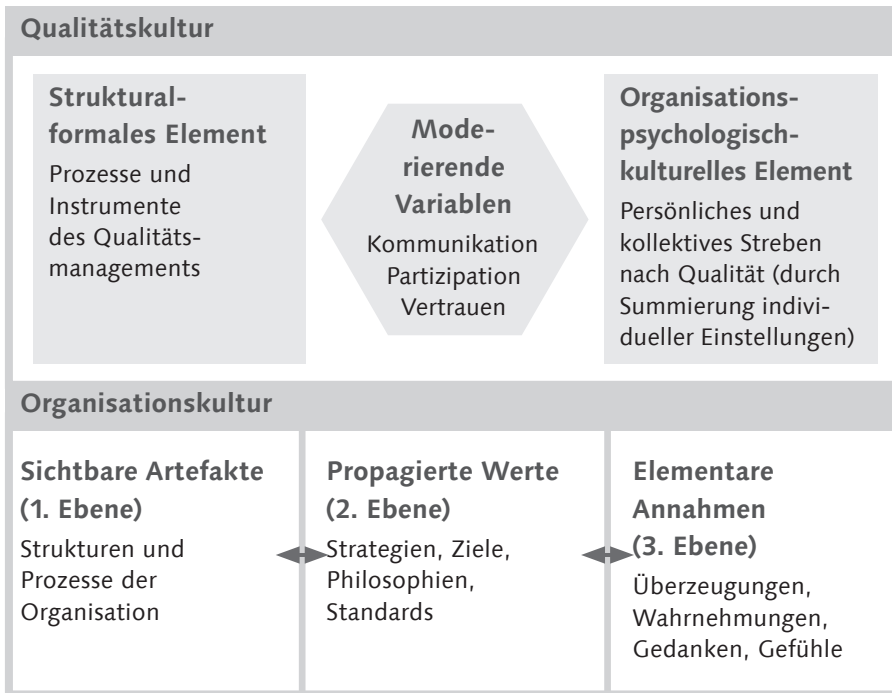


Abb. 1: Modelle Qualitätskultur (i.A.a. EUA, 2005; 2006; 2010; Meyer Richli, 2015) und Organisationskultur (i.A.a. Schein, 2010)

Organisationslehre unterscheidet drei Typen von Organisationen (Bos, 1976; Mintzberg, 1991; Piber, 2008). Bei einer Universität handelt es sich aufgrund ihrer Kernleistungen, dem Forschen und Lehren, um eine (1) professionelle Organisation. Die Produkte dieses Organisationstyps sind Ideen, Theorien, Konzepte, Methoden als auch die Befähigung anderer durch Lehren, Beraten, Bilden. Dies bedarf einem Selbstbild der Mitarbeitenden, das von professioneller Freiheit und Mitgestaltungsmöglichkeit gekennzeichnet ist. Bei den Mitarbeitenden selbst handelt es sich um hoch qualifizierte, weitgehend eigenverantwortliche „Professionals“, von welchen in erster Linie konzeptuelle Fähigkeiten verlangt werden. Qualität (hier: Lehrveranstaltungsqualität) ist in diesem Kontext jeweils vom Ziel-/Wertesystem abhängig und muss mit den Anspruchsgruppen zusammen definiert werden. Um eine qualitätsrelevante Veränderung zu bewirken, bedarf es bei diesem Organisationstyp vor allem der Arbeit auf der kulturellen Ebene (z. B. Identität, Strategie, Leitsätze), da Leistungsqualität wesentlich von der Verinnerlichung der Ziele und Werte der Organisation durch die Mitarbeitenden abhängt. Damit unterscheidet sich eine Universität von einer (2) Dienstleistungsorganisation (z. B. Versicherung), welche primär Leistungen für Kunden erbringt und in der sich Qualität vor

allem im Arbeitsvorgang und in der Begegnungsqualität äußert. Von den Mitarbeitenden werden bei diesem Organisationstyp vor allem soziale Fähigkeiten gefordert. Qualitätsrelevante Veränderungsarbeit setzt hier primär auf der sozialen Ebene an (z. B. Organigramm, Funktion, Klima), da die Interaktion, das heißt gute Beziehungen zu Kunden, aber auch gute interne Beziehungen, einen wesentlichen Erfolgsfaktor darstellen. Ebenfalls zeigen sich Unterschiede einer Universität zu einer (3) Produktorganisation (z. B. Automobilfabrik), welche primär materielle Güter herstellt und Qualität vor allem von den Eigenschaften des Produkts abhängt. Bei diesem Organisationstyp werden von den Mitarbeitenden vorwiegend technische Fähigkeiten gefordert. Qualitätsrelevante Veränderungsarbeit zielt hier vor allem auf die technisch-instrumentelle Ebene ab (z. B. Prozesse, Abläufe, Maschinen).

Aus diesen Überlegungen heraus und gestützt auf Erfahrungen aus der Qualitätsmanagementliteratur (DGQ, 2014; Rothlauf, 2010; Schmitt & Pfeifer, 2010; Seghezzi, Fahrni & Herrmann, 2007; Zollondz, 2006) hat sich die Universität Basel bei der Projektumsetzung für den Entwicklungsansatz entschieden. Es gibt grundlegend drei systematische Ansätze zur Bewirkung einer organisationalen Veränderung (Bennis, Bennis & Chin, 1966; Glasl, 2008). Beim (1) Entwicklungsansatz wird das Zielprodukt (hier: das Qualitätsmanagementsystem) gemeinsam mit den zentralen Anspruchsgruppen entwickelt. Es handelt sich bei diesem Ansatz in der Tendenz um eine Bottom-Up-Strategie (oder hier: bipolare Strategie<sup>2</sup>), welche bei den Bedürfnissen der Anspruchsgruppen ansetzt und lokales Wissen, u. a. zu Nützlichkeit und Praktikabilität von Prozessen/Instrumenten, nutzt. Der Ansatz zeichnet sich durch einen hohen partizipativen Charakter aus. Veränderung wird durch Bewusstmachung und gemeinsame Reflexion bewirkt. Dazu ist die gezielte Gestaltung von gemeinsamen Austausch- und Reflexionsplattformen zentral. Beim (2) Expertenansatz führen interne oder externe Experten Analysen durch und entwickeln darauf basierend das Qualitätsmanagementsystem. Das System wird danach top-down eingeführt. Zur Überzeugung der Anspruchsgruppen zur Anwendung des neuen Systems werden rationale Argumente angeführt. Zum Teil werden Informations- oder Werbekampagnen gestartet oder als letztes Mittel auf die Autorität des Managements verwiesen. Beim (3) Machtansatz legt die Führungsebene das Qualitätsmanagementsystem fest und setzt es bei den Mitarbeitenden top-down durch. Dazu werden Vorteile versprochen für diejenigen, welche das System anwenden und Nachteile angedroht, für diejenigen, welche kein oder das alte System nutzen. Wie durch die Beschreibung der Ansätze deutlich wird, hat nur der Entwicklungsansatz das Potential, die gesetzten kulturbetonten Ziele zu erreichen, da nur er die verschiedenen

Ü

163

---

<sup>2</sup> Bei der bipolaren Strategie erfolgt der Veränderungsprozess zeitgleich sowohl von „oben“ (Führungsebene) als auch von „unten“ (Mitarbeitendenebene) (Kauffeld, 2011).

Anspruchsgruppen direkt einbezieht, ihr Wissen zur Projekt-/Qualitätsmanagementgestaltung nutzt, durch gemeinsame Ausarbeitung zur Akzeptanz der und Identifikation mit den entwickelten Prozessen/Instrumenten führt sowie durch kommunikative Plattformen ein gemeinsames Qualitätsverständnis und insgesamt eine gelebte Qualitätskultur zu erzeugen vermag.

#### **4** **Veränderung – den Wandel** **nach den Prinzipien der** **systemischen Organisati-** **onsentwicklung gestalten**

Zur Gestaltung des Veränderungsprojekts wurden die zentralen Handlungsprinzipien der systemischen Organisationsentwicklung herangezogen. Diese sind: (1) bewusstes, methodisches und planmäßiges Gestalten und Steuern des Vorgehens, (2) aktiver Einbezug der Betroffenen bei der Gestaltung der Veränderung, (3) Integration individueller Bedürfnisse in die Ziele und Strukturen der Organisation sowie (4)

Gestalten gemeinsamer Lernprozesse (Trebesch, 2000). Als grundlegendes Prozessmodell wurde das Drei-Phasen-Modell der Veränderung von Lewin (1963) gewählt. Das Modell beschreibt, dass Veränderungen immer in drei Phasen, dem Auftauen (unfreezing), Verändern (changing) und Einfrieren (refreezing) erfolgen. In der (1.) Phase, dem Auftauen, findet die Vorbereitung der Veränderung statt, indem zum Beispiel Analysen und Diskussionen stattfinden. Ziel ist es, bestehende Strukturen zu flexibilisieren – in Analogie zum Auftauen einer Eisfigur. In der (2.) Phase, dem Verändern, wird die tatsächliche Änderung durchgeführt, indem zum Beispiel Prozesse definiert, Instrumente entwickelt oder Mitarbeitende für die Übernahme neuer Tätigkeiten fortgebildet werden – in Analogie zum Neuformen der aufgetauten Eisfigur. In der (3.) Phase, dem Einfrieren, gilt es, das Neue zu stabilisieren und damit einen Rückfall in die alten Strukturen und Verhaltensweisen zu vermeiden. Dies kann zum Beispiel durch schriftliche Fixierung der definierten Prozesse oder Gewöhnung geschehen – in Analogie zum Einfrieren der neu geformten Eisfigur.

Zur Planung der konkreten Projektschritte auf der Makroebene, sprich der Ebene des Gesamtprojekts, wurde das Acht-Stufen-Modell erfolgreicher Veränderung von Kotter (2007; 2011) beigezogen. Es ist eine Weiterentwicklung des Drei-Phasen-Modells von Lewin. Seine acht Stufen lassen sich in die drei Phasen des Modells von Lewin einteilen (siehe Abb. 2).

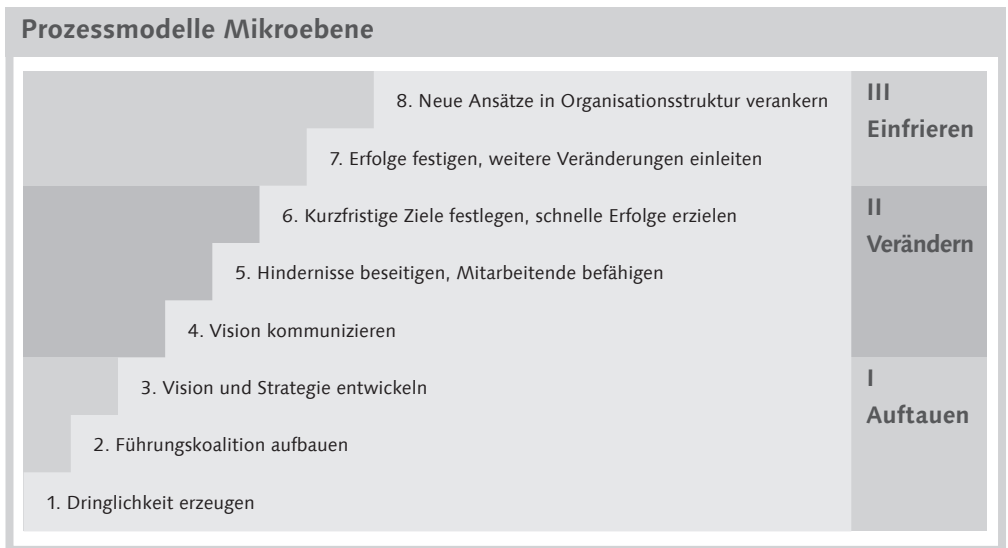


Abbildung 2: Modelle des Wandels (i.A.a. Kotter, 2007; 2011; Lewin, 1963)

Das Modell von Kotter basiert auf einer Untersuchung von mehr als 100 verschiedenartigen Firmen (große/kleine, amerikanische/ausländische, finanziell gut/knapp ausgestattete), welche in den letzten Jahrzehnten versuchten, den Erfolg ihrer Organisationen durch Veränderungsprojekte zu erhöhen. Kotter beobachtete, dass die meisten dieser Veränderungsprojekte scheiterten. Aus einer Analyse der Gründe für das Scheitern leitete er acht Erfolgsfaktoren für eine gelungene Veränderung ab. Dabei betont er, dass alle Schritte komplett und in der vorgegebenen Reihenfolge durchlaufen werden müssen, da ansonsten, trotz vermeintlich rascherem Fortschritt, die beabsichtigten Ergebnisse nicht erzielt werden können. Als (1.) Schritt (establish a sense of urgency) muss ein Gefühl der Dringlichkeit erzeugt werden, damit eine Mehrheit der Beteiligten hinter der Veränderung steht und diese aktiv unterstützt. Im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen bestand die Dringlichkeit darin, dass die Universität Basel ohne Etablierung eines den geforderten, inter-/nationalen Standards entsprechenden Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen nicht akkreditiert würde und damit sowohl die Bezeichnung Universität als auch die Beitragsberechtigung durch den Schweizerischen Bund verlieren würde (HFKG). Neben dieser externen Projektnotwendigkeit bestand zudem seit langem eine interne Nachfrage nach systematischen Feedbackprozessen zu Lehrveranstaltungen seitens der Dozierenden, Studierenden und Studiengangverantwortlichen. Bedeutsam war, diese Dringlichkeit(en) des Projekts zu Beginn klar, prägnant und explizit zu definieren (Basis konsistente Kommunikation). Als (2.) Schritt (form a powerful guiding coalition) muss eine starke Führungscoalition aufgebaut werden, welche die gesamte Organisation repräsentiert und über ausreichend Machtbefugnisse, Glaubwürdigkeit,

Ü

165

Sachkenntnis und Führungsqualität verfügt, um den Wandel zu gestalten und die Veränderungsbemühungen voran zu treiben. Die Erfahrung zeigt, dass ohne eine solche Koalition Veränderungsvorhaben früher oder später von der Opposition gestoppt werden. Im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen wurden als Führungskoalition zwei aufgabenteilige Gruppen, zum einen ein Steuerungsausschuss, zum anderen eine Arbeitsgruppe, gebildet. Der Steuerungsausschuss übernahm die universitätspolitische Beratung und Steuerung des Projekts. Er bestand aus Führungspersonen aus den Fakultäten und dem Rektorat sowie einem Studierendenvertreter. Sitzungen fanden ein- bis zweimal pro Jahr statt. Die konzeptionellen Aufgaben der Führungskoalition wurden an eine breiter und inhaltlich zusammengestellte gesamtuniversitäre Arbeitsgruppe delegiert. Die Arbeitsgruppe bestand aus Vertretungen aller universitären Gruppierungen, aller Fakultäten und relevanten zentralen Fachstellen. Die Gruppe traf sich zu Beginn des Projekts mehrmals pro Semester und war maßgeblich an der grundlegenden Projektgestaltung<sup>3</sup> (inkl. Ausarbeitung Vision) und Entwicklung von gesamtuniversitären Standards zur Durchführung und Verwendung von Lehrveranstaltungsevaluationen beteiligt. Als (3.) Schritt (create a vision) muss eine klare Vision und Strategie zur Erreichung dieser Vision entwickelt werden. Erfolgskritisch ist, dass die Vision rasch kommuniziert werden kann, dass sie sowohl ein Verständnis des angestrebten Zielzustands erzeugt als auch Interesse weckt und als Entscheidungsgrundlage genutzt werden kann. Im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen wurde die Schaffung einer Kultur der (nicht nur, aber) primär eigenständigen Sicherung und Entwicklung der Lehrveranstaltungsqualität durch die Lehrperson selbst im Austausch mit den Studierenden, gegebenenfalls mit einer Kollegin oder einem Kollegen und/oder mit der betreuenden Professorin oder dem betreuenden Professor als Vision erarbeitet. Erreicht werden soll die Vision durch die Etablierung von geschlossenen Feedbackschleifen. Die Ergebnisse der systematischen Studierendenbefragungen und ggf. weiterer Instrumente (z. B. Fokusgruppen, kollegiale Interventionen, qualitative Kurzbefragungen) dienen darin als Basis des Dialogs zwischen den Anspruchsgruppen. Als (4.) Schritt (communicate the vision) gilt es, die Vision in der Organisation zu kommunizieren, um die Akzeptanz und das Engagement der Universitätsangehörigen zu gewinnen. Um die Glaubwürdigkeit zu erhöhen, ist es günstig, wenn die Führungskoalition den Worten Taten folgen lässt und mit gutem Beispiel voran

---

3 Zum Artikelverständnis wichtige, auf Empfehlung der Arbeitsgruppe getroffene universitäre Entscheide hins. der Projektgestaltung sind: (1) zentrale Bereitstellung minimaler Standards, (2) Stärkung vorhandener Prozesse und Kulturen statt Vorgabe eines gesamtuniversitären Prozesses, (3) Einrichtung bzw. Stärkung dezentraler Evaluationsstellen in den universitären Einheiten, (4) etappenweise Ausdehnung des Projekts auf die Gesamtuniversität. Bei Interesse am etablierten Qualitätsmanagementsystem von Lehrveranstaltungen und seiner theoretischen Fundierung siehe Meyer Richli (2015) oder [www.evaluation.unibas.ch](http://www.evaluation.unibas.ch) – Projekte.

geht. Im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen wurde die Vision vorwiegend Face-to-Face in Sitzungen der universitären und später fakultären Führungsgremien und Arbeitsgruppen kommuniziert. Zudem wurde die Vision in die Projektbeschreibung und gesamtuniversitären Standards integriert, diese wurden auf der universitären Webpage publiziert und in den Projektdurchgängen jeweils den Verantwortlichen zugestellt. Den Worten Taten folgten durch unmittelbaren Start des Projekts. Als (5.) Schritt (empower others to act on the vision) müssen Hindernisse auf dem Weg zur Zielerreichung ausgeräumt werden. Im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen war ein großes Hindernis der Aufwand, welcher mit dem Abtippen der Antworten aus den Evaluationsbögen, dem Auswerten der Daten und der grafischen Darstellung auf die Fakultäten zukam. Zur Entlastung wurde deshalb vom Rektorat die Evaluationssoftware EvaSys<sup>4</sup> gekauft und den Fakultäten zur Verfügung gestellt. Ein weiteres Hindernis stellte fehlendes Fachwissen im Bereich der Gestaltung von Veränderungsprojekten und Qualitätsmanagementsystemen von Lehrveranstaltungen sowie geringe Ressourcen im Bereich der Organisationsentwicklung in den Fakultäten dar. Zur Prozessberatung, Fachberatung und Unterstützung wurden den Fakultäten deshalb die Dienstleistungen der Fachstelle für Evaluation zur Verfügung gestellt. Als (6.) Schritt (plan for and create short-term wins) müssen kurzfristig erreichbare Ziele festgesetzt werden. Die Erreichung dieser Ziele soll die Motivation der Beteiligten aufrechterhalten und den Glauben an die Erreichung der Vision stärken. Im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen wurde dazu ein erster Projektdurchgang als Pilot an einer ausgewählten Fakultät gestartet. Die Durchführung wurde von der gesamtuniversitären Arbeitsgruppe begleitet, die erfolgreiche Projektdurchführung und gewonnenen Erfahrungen in den universitären Führungsgremien präsentiert. Als (7.) Schritt (consolidate improvements and produce more change) müssen Erfolge konsolidiert und weitere Veränderungen abgeleitet werden, um die geschaffene Glaubwürdigkeit für weitere Veränderungen zu nutzen und ein Ausruhen auf den gewonnenen Lorbeeren oder gar ein Projektende aufgrund zu früh ausgerufenen Erfolgs zu verhindern. Im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen wurden dazu gleich im Anschluss an den Piloten Projektdurchgänge an weiteren Fakultäten gestartet. Als (8.) Schritt (institutionalize new approaches) müssen Veränderungen in der Organisationskultur verankert werden. Das heißt, die neuen Verhaltensnormen und gemeinsamen Werte müssen gefestigt und fixiert werden, so dass sie nicht nach Projektende durch abnehmenden Änderungsdruck verloren gehen. Im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen wurde dazu pro Projektdurchgang eine Prozessbeschreibung erstellt und auf der Webpage der jeweiligen universitären Einheit publiziert.

Ü

167

---

4 Die Software EvaSys bietet Funktionen wie die Fragebogengestaltung, Massensteuerung von Umfragevorgängen, elektronische Datenerfassung bis hin zum automatischen Reporting in einer Anwendung ([www.evasys.de](http://www.evasys.de)).

Zudem wurde den Einheiten empfohlen, die Prozesse durch alle ihnen zur Verfügung stehenden Kanäle zu kommunizieren und jeweils neue Mitarbeitende darauf aufmerksam zu machen.

Zur Planung der Projektschritte auf der Mikroebene, sprich der Gestaltung der einzelnen Projektdurchgänge, wurde das Prozessmodell Systemische Schleife von Königswieser und Hillebrand (2011) verwendet. Inspiriert durch die Theorie U (Scharmer, 2013) wurde darin besonders Gewicht auf die gemeinsame Erarbeitung einer Zielvision ausgehend von einem Ist-Zustand und auf das Erproben der entwickelten Prozesse und Instrumente (Prototyping) gelegt. Die Erfolgsfaktoren von Kotter flossen weiterhin in die Projektgestaltung ein. Das Prozessmodell von Königswieser und Hillebrand ist nachfolgend abgebildet (Abb. 3). In der rechten Spalte sind die Schritte eines prototypischen Projektdurchgangs im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen dargestellt. Ein Durchgang dauerte etwa ein Jahr, wobei das Tempo situativ angepasst wurde (z. B. Verkürzung in kleinen, Etappierung in großen Einheiten).

Prozessmodelle Mikroebene			
Information	1	Kontaktgespräch	Kick-Off-Gespräch (Information, Auftragsklärung)
	2	Systemanalyse	Bestandsaufnahme (Interviews, Dokumente), Prozess- und Lehrqualitätsanalyse (Workshops)
Reflexion	3	Hypothesen	Systemanalysebericht, Beschluss Basisevaluation
	4	Planen	Entwicklung Prozess, Instrumente (Arbeitsgruppen)
Diskussion Aktion	5	Intervenieren	Durchführung Basisevaluation, EvaSys-Treining
	6	Evaluieren	Prüfung Basisevaluation (Interviews, Fokusgruppe), Optimierung Prozess und Instrumente, Beschluss Evaluation, Prozessbeschreibung

Abbildung 3: Modell Systemische Schleife (i.A.a. Königswieser & Hillebrand, 2011)



5  
–  
Hochschulentwicklung  
– Wirkung auf die  
Gesamtorganisation

Das Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen hat Wirkung entfaltet. Es ist gelungen, gesamt-universitär ein gut akzeptiertes Qualitätsmanagement von Lehrveranstaltungen auf inter-/nationalem Niveau zu etablieren. Gleichzeitig konnte eine gelebte Qualitätskultur gefördert werden. Darüber hinaus zeigten sich weitere positive Effekte auf die Entwicklung der Gesamtorganisation. Nachfolgend wird auf die genannten Wirkungen vertieft eingegangen.

Das Ziel des Projekts Evaluation Lehrveranstaltungen, die gesamtuniversitäre Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen mit bedarfs- und bedürfnisgerechten Prozessen, konnte erreicht werden. Alle Fakultäten, an denen das Projekt bisher durchgeführt wurde<sup>5</sup>, besitzen klar definierte und transparent ausgewiesene Prozesse der Durchführung und Verwendung von Lehrveranstaltungsevaluationen, welche den inter-/nationalen Standards und den Bedürfnissen der Anspruchsgruppen nach Nutzen, Praktikabilität, Mitgestaltung, Fundierung und Passung (Wright, 2010) entsprechen. Die Fakultäten sind in diesem Kontext zur Entlastung neu mit der Evaluationssoftware EvaSys ausgestattet, die Evaluationsverantwortlichen sind zur Anwendung der Software durch Schulungen qualifiziert und die Fakultäten verfügen über geeignete und erprobte Instrumente zur Evaluation aller angebotener Lehrveranstaltungsarten (Vorlesungen, Seminare, Exkursionen etc.). Eine gelebte Qualitätskultur konnte ebenfalls gefördert werden. Zur Qualitätskultur gehören zwei distinkte Elemente (siehe Abb. 1). Das (1) struktural-formale Element besteht aus klar definierten und gut akzeptierten Prozessen zur Koordination individueller Anstrengungen und Sicherung und Entwicklung von Qualität. Die im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen etablierten Prozesse zum Qualitätsmanagement von Lehrveranstaltungen und seine Instrumente sind klar definiert und – wie Interviews mit Dozierenden, Studierenden, Studiengangs- und Evaluationsverantwortlichen zeigen – gut akzeptiert. Letztere Aussage wird zusätzlich durch die relativ große Anzahl von Lehrveranstaltungsevaluationen, deren Durchführung von den Dozierenden auf freiwilliger Basis außerhalb des obligatorischen Evaluationsrhythmus gewünscht

Ü

169

---

5 Abgeschlossene Projektdurchgänge: Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Juristische Fakultät, Philosophisch-Naturwissenschaftliche Fakultät (pro Fachbereich: Actuarial Science, Biologie, Chemie, Computational Sciences, Geowissenschaften, Informatik, Mathematik, Nanowissenschaften, Pharmazie, Physik, Prähistorische-Naturwissenschaftliche Archäologie), Fakultät für Psychologie. Laufende Projektdurchgänge: Medizinische Fakultät, Philosophisch-Historische Fakultät, Theologische Fakultät. Gesamtprojektbeginn Mitte 2010, voraussichtliches Ende 2016.

wird, gestützt. Das zweite Element der Qualitätskultur ist das (2) organisationspsychologisch-kulturelle. Es besteht aus einer Verpflichtung der Individuen und der Gesamtorganisation Qualität gegenüber. Dazu gehören geteilte Qualitätsvorstellungen, Werte, Glaubenssätze und Erwartungen (EUA, 2005, 2006, 2010). Dieses geteilte Qualitätsverständnis und Commitment wurden im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen durch die Einrichtung von teils temporären, teils stetigen Austausch- und Reflexionsplattformen gefördert. Hervorzuheben sind hier vor allem die Workshops jeweils zu Beginn eines Projektdurchgangs, in denen die Vorstellungen der Anspruchsgruppen von guten Lehrveranstaltungen und einem idealen Qualitätsmanagement sichtbar gemacht und darauf basierend maßgeschneidert Evaluationsinstrumente und Prozesse entwickelt wurden. Zudem wurden als stetige Austausch- und Reflexionsplattformen bewusst geschlossene Feedbackschleifen in das Qualitätsmanagement von Lehrveranstaltungen eingebaut. Beispielsweise sind die Dozierenden verpflichtet, die zentralen Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation und ggf. Maßnahmen den Studierenden rückzumelden, ggf. vertiefend zu besprechen und/oder zu kommentieren. Weiter sind beispielsweise die Studiengangverantwortlichen verpflichtet, mindestens bei unterdurchschnittlichen Ergebnissen das Gespräch mit den Dozierenden zu suchen. Teilweise wurde von den Fakultäten festgelegt, dass die Ergebnisse regulär als Teil der Mitarbeitendengespräche behandelt werden. – An dieser Stelle sei erwähnt, dass das Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen nur einen Beitrag zur Förderung einer gelebten Qualitätskultur geleistet hat. Um auf dem Weg zu einer gesamtuniversitären Qualitätskultur in allen Leistungsbereichen voran zu schreiten, braucht es weitere Programme und Projekte.

Neben den beschriebenen, hauptsächlich den Bereich Lehrveranstaltungsqualität betreffenden Wirkungen konnten auch weiterreichende Effekte auf die Gesamtorganisation registriert werden. Durch das Projekt wurde unter anderem die Beziehung zwischen Rektorat und Fakultäten gestärkt. Einige Fakultäten fühlten sich in früheren gesamtuniversitären Projekten teilweise bevormundet, gegängelt, mit Zusatzarbeit überschüttet oder gar bedroht. Diesen Erfahrungen konnte durch die partizipative Projektgestaltung ein positives Zusammenarbeitserlebnis entgegengesetzt werden. Die Fakultäten schätzten sehr, dass sie im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen spürbar ernst genommen und durch Beratung wie auch Übernahme von Arbeiten durch die Fachstelle für Evaluation unterstützt wurden. Dies äußerte sich in entsprechenden Rückmeldungen als auch in einem zunehmenden Klima der Offenheit und des gegenseitigen Vertrauens. Es ging im fortschreitenden Projektverlauf nicht mehr darum, einen Status Quo zu verteidigen, sondern darum, gemeinsam ein möglichst gutes System zu kreieren. Die gestärkten Beziehungen reichten über das Projektende hinaus und zeigten sich unter anderem bereits in weiteren Anfragen nach Beratung, Unterstützung oder Koordination bei unterschiedlichen Evaluationsanliegen.

Positiv auf die Gesamtorganisation wirkten des Weiteren das Bestehen auf klaren Zuständigkeiten und die bewusste Stärkung der Führungskräfte im Projekt. So wurde beispielsweise Wert darauf gelegt, dass das Projekt dem Studiendekan in der Regel jeweils persönlich vom Vizerektor Lehre und Entwicklung übertragen und dass bei diesem Treffen die Fachstelle für Evaluation als Ansprechpartnerin von Rektoratsseite legitimiert wird (Kick-Off-Gespräch). Zudem wurde beispielsweise darauf geachtet, dass jeweils zuerst der Studiendekan über Projektfortschritte informiert wird, dass dieser den Mitarbeitenden Aufgaben und Verantwortlichkeiten überträgt und über Entscheidungen und Neuerungen innerhalb der Fakultät informiert (analoges Vorgehen auf Fachbereichsebene). Des Weiteren war die Klärung und Festlegung von Verantwortlichkeiten im Rahmen des Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen wichtig. Diese Maßnahmen führten zu einer allgemeinen Erhöhung der strukturellen Klarheit, des Rollenbewusstseins und Verantwortlichkeitsgefühls, damit zu einer Reduktion von Rollendiffusionen, Überlastung und Konflikten.

Einen weiteren positiven Effekt übte der Aufbau von Multiplikatoren aus. Neben den Führungskräften wurden in erster Linie die Studiengangkoordinatoren als Multiplikatoren gewählt, da sie in der Regel für die Durchführung der Lehrveranstaltungsevaluationen verantwortlich sind, in direktem Kontakt mit den Studierenden, Dozierenden und Studiengangverantwortlichen stehen und im Gegensatz zu den Führungskräften, welche gemeinhin alle zwei bis vier Jahre wechseln, ihre Funktion meist langfristig ausüben. Die Multiplikatoren sorgten damit für die Nachhaltigkeit des im Projekt aufgebauten Wissens (Prozess-, Fachwissen), fungieren lokal als kontinuierliche Motoren einer gelebten Qualitätskultur und bilden eine stabile Brücke zu den Fachstellen des Rektorats (Good Practice Austausch, fachliche Inputs).

### **6** **Fazit – Glanzlichter** **und Lerneinheiten**

Die systemische Organisationsentwicklung hat sich als erfolgreicher Ansatz zur Hochschulentwicklung erwiesen. Die Widerstände im Projekt fielen aufgrund der Projektgestaltung nach den Prinzipien der systemischen Organisationsentwicklung gering aus. Zu Beginn war zwar häufig Skepsis gegenüber dem Projekt bis hin zur Ablehnung spürbar. Dies änderte sich jedoch mit Fortschreiten des Projekts. Wichtige Botschaften waren, dass „den Fakultäten keine Prozesse übergestülpt werden“ und „ihnen auch keine Handschellen bei ihrem Qualitätsmanagement von Lehrveranstaltungen angelegt werden“, dass sie „das Rad aber auch nicht neu erfinden müssen“ und „sicher durch den Veränderungsprozess geleitet werden“.

Als Glanzlichter oder maßgebliche Erfolgsfaktoren für das Projektgelingen haben sich erwiesen: (1) die Vorgabe von Leitlinien in Form von Standards bei gleichzeitiger (2) Gewährung weitgehender Gestaltungsfreiräume sowie (3) das Einbringen von unterschiedlichen Good Practice Beispielen und Vorschlägen als Wegweiser möglicher Richtungen. Dieses Vorgehen ermöglichte eine Steuerung des Projekts (v. a. Gewährleistung Einhaltung inter-/nationaler Standards) bei gleichzeitiger Rücksichtnahme auf lokale Gegebenheiten und mit dem Effekt der Bereicherung durch Austausch lokaler wie inter-/nationaler, durch die Fach-stelle für Evaluation eingebrachter, Praktiken (gegenseitiges Lernen). Zur Gewährleistung des Projekterfolgs grundlegend war (4) die bewusste, methodische und planmäßige Gestaltung des Projekts. Die Prinzipien und Modelle der systemischen Organisationsentwicklung haben sich dabei als sehr wertvolle Wegweiser bewährt. Insbesondere (5) der aktive Einbezug der Anspruchsgruppen bei der Gestaltung einerseits des Projekts und der Projektdurchgänge, andererseits der Prozesse und Instrumente des Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen war ein wichtiger Faktor für das Projektgelingen und die Akzeptanz der Prozesse und Instrumente. Dies belegen entsprechende Evaluationsergebnisse und bestätigte sich unter anderem in zwei Ausnahmefällen, in welchen Instrumente auf Wunsch des jeweiligen Führungsgremiums nur unter Einbezug einer Anspruchsgruppe (Studierende bzw. Studiengangkoordination) entwickelt wurden. In beiden Fällen mussten die Instrumente nach einem Evaluationsdurchgang unter Einbezug aller Anspruchsgruppen weiterentwickelt werden, bevor die Instrumente akzeptiert wurden. Im Kontext der Partizipation war des Weiteren (6) die Schaffung von Austausch- und Reflexionsplattformen wichtig (Gestaltung gemeinsamer Lernprozesse), beispielsweise in Form von Workshops, Arbeitsgruppen, Fokusgruppen oder Diskussionen in den Führungsgremien. Als Ergebnis der Plattformen waren jeweils ein deutlicher Lerngewinn aller Beteiligten und die Bildung eines gemeinsamen Verständnisses zu entsprechenden Qualitätsanforderungen und Wegen deren Erreichung zu verzeichnen. Bewährt hat sich ebenfalls sehr das Modell von Kotter, besonders zur Gestaltung des Projekts auf der Makroebene (Gesamtprojektplanung). Hervorgehoben sei hier vor allem (7) die klare Kommunikation der Projektdringlichkeit (create urgency) zu Beginn des Projekts und der Projektdurchgänge (Sinnhaftigkeit), (8) das Ausräumen von Hindernissen (empower action) in Form der Entlastung der Fakultäten durch Bereitstellung von EvaSys und die tatkräftige (nicht nur beratende) Unterstützung durch die Fachstelle für Evaluation (z. B. Durchführung Workshops, Erstellung Berichte, Anfertigung Fragebogenvorschlägen und E-Mail-Vorlagen) sowie (9) die schriftliche Festhaltung der etablierten Prozesse in transparent publizierten Prozessbeschreibungen (Nachhaltigkeit, v. a. bei Personalwechsel). Das Modell der systemischen Schleife von Königswieser und Hillebrand hat sich ebenfalls als gute Richtschnur erwiesen, besonders bei der Planung der einzelnen Projektdurchgänge (Mikroebene). Hervorgehoben sei hier (10) die Systemanalyse zu Beginn durch Dokumentenanalyse,

Interviews und Workshops sowie (9) das Erfahrungen sammeln lassen mit den neuen Prozessen und Instrumenten jeweils im Rahmen einer „sicheren“ Basisevaluation mit anschließender Beurteilung der Basisevaluation. Letzteres erlaubte den Führungsgremien, definitive Entscheidungen aufgrund praxisbasierter Evidenz (Wright, 2010) zu fällen, reduzierte dadurch merklich Druck, erhöhte die Experimentierfreude und führte zu passgenaueren Lösungen.

Im Projekt gab es aber nicht nur Glanzlichter, sondern auch Lerneinheiten. Die wesentliche Lerneinheit war, dass der Ansatz der systemischen Organisationsentwicklung nicht nur Antwort auf die Frage, wie Veränderungsprojekte an Hochschulen gelingen können, gibt, sondern dass er auch Anforderungen an die Organisation stellt und dadurch Fragen aufwirft beziehungsweise organisationale Entwicklungspotentiale aufzeigt. Eine Schwierigkeit im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen stellte beispielsweise (1) das unterschiedliche Führungsbewusstsein der Führungskräfte dar. Führungspersonen mit hohem Führungsbewusstsein standen sichtbar hinter dem Projekt, kommunizierten intern die Notwendigkeit, planten mit, delegierten Verantwortlichkeiten und Aufgaben an ihre Mitarbeitenden, gaben als Ansprechpersonen bei Bedarf Feedback und führten Entscheidungen herbei. Führungspersonen mit geringem Führungsbewusstsein übernahmen wenig Führungsaufgaben, waren schwierig zu erreichen und überließen die Projektgestaltung, -steuerung und Kommunikation weitgehend ihrem Umfeld nach dem Prinzip Selbstorganisation. Entsprechend unterschiedlich fiel die Projektwirkung aus. In Einheiten mit starken Führungspersonen konnte tendenziell mehr bewegt werden, das Projekt konnte wesentlich einfacher und tendenziell in kürzerer Zeit umgesetzt werden als in den anderen Einheiten. Eine weitere Schwierigkeit zeigte sich (2) im unterschiedlichen Rollenverständnis der Studiengangkoordinationen. Koordinationen, welche sich für den jeweiligen Studiengang operativ verantwortlich fühlten, brachten ihre Perspektive mehr in das Projekt ein (optimaleres Qualitätsmanagement), übernahmen stärker Verantwortung für das operative Qualitätsmanagement von Lehrveranstaltungen (höhere Prozessqualität), eigneten sich mehr Wissen während des Projekts an (Multiplikatoren), kurbeln stärker den Dialog zwischen den Studierenden, Dozierenden und Studiengangverantwortlichen an (Promotoren Qualitätskultur) und bilden eine stärkere Brücke zu den zentralen Fachstellen als Koordinationen, welche sich primär für die Erledigung administrativer Aufgaben zuständig sahen. In diesem Zusammenhang stellten auch (3) fehlende zusätzliche Ressourcen eine Schwierigkeit dar. Auf Fakultäten/Fachbereiche, welche bisher keine systematische Evaluation durchgeführt hatten, kam Mehraufwand hinzu, welcher meist von den Studiengangkoordinationen als eine von stetig zunehmenden Nebentätigkeiten bewältigt werden musste. Dies wirkte sich teilweise auf die Motivation wie auch Zeit zur ganzheitlichen Übernahme des operativen Qualitätsmanagements aus. Eine vierte Schwierigkeit lag in (4) der Gewinnung der Teilnehmenden für die Austausch- und Reflexionsplattformen. Hier erwies sich vor allem das persönliche Ansprechen der Studierenden und Dozierenden

durch die Studiengangkoordinationen als erfolgreich. E-Mails oder Flyer erzeugten keine große Resonanz. Günstig für die Gewinnung von Studierenden war zudem, wenn eine starke studentische Fachgruppe bestand. Eine weitere Schwierigkeit war (5) die Zeitknappheit, vor allem in den Führungsgremien. Um diese zu kompensieren, musste vieles an Arbeitsgruppen delegiert und das Erarbeitete in kondensierter Form wieder in das Führungsgremium hineingetragen werden. Die Herausforderung lag hier vor allem darin, die Erkenntnisse und das während der Erarbeitung entstandene gemeinsame Verständnis sehr rasch am Prozess nicht Beteiligten zu vermitteln. Eine fünfte sechste Schwierigkeit stellten (6) die weitgehend fehlenden internen Kommunikationskanäle und -kulturen der Fakultäten dar. Dies führte dazu, dass Informationen über das Projekt (wie Hintergrund, Ziel, laufende Aktivitäten) weitgehend in den Gremien und Arbeitsgruppen blieben. Damit musste eine Chance vergeben werden, der gesamten Fakultät die Partizipation am Projekt auf informativer bzw. bei Interesse mitgestaltender Ebene zu ermöglichen. Zudem gestaltete sich die Information der Fakultätsmitglieder über das neu etablierte Qualitätsmanagementsystem von Lehrveranstaltungen als schwierig. Auch konnte das Engagement der fakultären Projektbeteiligten nicht anerkennend rückgespiegelt werden. Eine weitere Schwierigkeit stellte (7) der Wunsch nach raschen Erfolgen und Abkürzungen dar, zum Beispiel in Form des Nicht-Einbezugs aller Anspruchsgruppen oder der raschen top-down Vorgabe von Prozessen. Hier galt es stets Überzeugungsarbeit zu leisten. Eine letzte Schwierigkeit zeigte sich in (8) der Darstellung des Entwicklungsansatzes und seiner Ergebnisse für Außenstehende. Ein top-down Ansatz mit linearer Logik und homogenem Ergebnis ist viel einfacher zu kommunizieren als ein bipolarer Ansatz mit systemischer Logik und heterogenem Ergebnis. Zur Vereinfachung ist zukünftig geplant, anstatt mit Text vermehrt mit Abbildungen zu arbeiten, beispielsweise durch bildliche Darstellung der Qualitätsmanagementprozesse von Lehrveranstaltungen.

Trotz der im Verhältnis zum Macht- oder Expertenansatz längeren Implementierungsdauer von Veränderungen lohnt sich die Wahl des Entwicklungsansatzes. Als bedeutende Vorteile haben sich im Projekt Evaluation Lehrveranstaltungen erwiesen: (1) der Erhalt besserer Lösungen durch Einbezug der lokalen Experten, (2) die Akzeptanz der gemeinsam entwickelten und erprobten Prozesse und Instrumente sowie (3) die Stärkung der Zukunftsfähigkeit unter anderem durch Erhöhung des Interaktions- und Reflexionsniveaus und des Wahrnehmens in systemischen Kategorien. Die Verfolgung des Entwicklungsansatzes ist zudem unabdingbar, wenn es um die Förderung einer Kultur geht, da diese stets die Beteiligung der betroffenen Menschen einfordert.

Abschließend kann gesagt werden: Wenn ein Urwald in einen englischen Garten verwandelt werden soll, empfehlen sich der Ansatz und die Modelle der systemischen Organisationsentwicklung als Plan und Werkzeuge für eine erfolgreiche Gartengestaltung.

Literaturverzeichnis

**Bennis, W. G., Benne, K. D. & Chin, R.** (1966). *The planning of change*. New York: HRW.

**Bos, A. H.** (1976). *Dreigliederung im Mesosozialen*. In: Bos, A., Brüll, D. & Henny, A. (Hrsg.): *Ge-sellschaftsstrukturen in Bewegung*. Achberg: Achberger Verlagsanstalt, S. 129-142.

**Deutsche Gesellschaft für Qualität** (2014). *Qualitätsmanagement für Hochschulen*. München: Carl Hanser.

**European University Association** (2005). *Developing an internal quality culture in European universities: Report on the Quality Culture project 2002-2003*. Brussels: EUA.

**European University Association** (2006). *Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002-2006*. Brussels: EUA.

**European University Association** (2010). *Examining quality culture: Part 1 – Quality assurance processes in higher education institutions*. Brussels: EUA.

**Glasl, F.** (2008). *Wandel der Organisationsberatung zur Prozessberatung*. In Glasl, F., Kalcher, T. & Piber, H. (Hrsg.): *Professionelle Prozessberatung*. 2. Auflage. Bern: Haupt, S. 33-49.

**Kauffeld, S.** (2011). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie*. Heidelberg: Springer.

**Königswieser, R. & Hillebrand, M.** (2011). *Einführung in die systemische Organisationsentwicklung*. 6. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.

**Kotter, J. P.** (2007). *Leading Change*. Harvard Business Review, 85(1), 96-103.

**Kotter, J. P.** (2011). *Leading Change*. München: Franz Vahlen.

**Kotter, J. P. & Schlesinger, L. A.** (2008). *Choosing strategies for change*. Harvard Business Review, 86(7/8), 130-139.

**Lewin, K.** (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Verlag Hans Huber.

**Meyer Richli, C.** (2015). *Im Zeichen der Qualitätskultur – Dezentrale*

*Evaluationsstellen im Rollenwandel von der klassischen Administration zur vernetzten Koordination. Qualität in der Wissenschaft, 1, 16-22.*

**Mintzberg, H.** (1991). *Mintzberg über Management – Führung und Organisation, Mythos und Realität.* Wiesbaden: Gabler.

**Piber, H.** (2008). *Organisationsmodelle.* In Glasl, F., Kalcher, T. & Piber, H. (Hrsg.): *Professionelle Prozessberatung.* 2. Auflage. Bern: Haupt, S. 33-49.

**Rothlauf, J.** (2010). *Total Quality Management in Praxis und Theorie: Zum ganzheitlichen Unternehmensverständnis.* 3. Auflage. München: Oldenbourg.  
**Sattler, C. & Sonntag, K.** (2014). *Qualitätskultur.* In Wirtz, M. A. (Hrsg.). *Dorsch – Lexikon der Psychologie.* 17. Auflage. Bern: Hans Huber.

**Scharmer, C. O.** (2013). *Theorie U – Von der Zukunft her führen.* 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.

**Schein, E. H.** (2010). *Organisationskultur.* 3. Auflage. Bergisch Gladbach: EHP.  
**Schmitt, R. & Pfeifer, T.** (2010). *Qualitätsmanagement.* 4. Auflage. München: Carl Hanser.

**Seghezzi, H. D., Fahrni, F. & Herrmann, F.** (2007). *Integriertes Qualitätsmanagement.* 3. Auflage. München: Carl Hanser.

**Trebesch, K. (Hrsg.)** (2000). *Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien.* Wegweisende Beiträge aus der Zeitschrift *OrganisationsEntwicklung.* Stuttgart: Klett-Cotta.

**Wright, M. T. (Hrsg.)** (2010). *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention.* Bern: Hans Huber.

**Zollondz, H.-D.** (2006). *Grundlagen Qualitätsmanagement.* 2. Auflage. München: Oldenbourg.



# Von der Studiengangszur Strukturentwicklung

Carolin  
Niethammer

Sabine Schöb

Josef Schrader

Institut für Erziehungswissenschaft,  
Eberhard Karls Universität Tübingen

## Zusammenfassung

Dieser Beitrag nimmt vor dem Hintergrund aktueller Veränderungsprozesse an Hochschulen eine kontextübergreifende Reflexion neuartiger Professionalisierungstendenzen im Schnittstellenbereich von Administration, Forschung und Lehre vor. Ausgehend vom Bereich der Studiengangentwicklung als ein zentraler Knotenpunkt in diesem Kontext erfolgt die Auseinandersetzung exemplarisch entlang der Vorstellung eines Projekts der Universität Tübingen. Im Zentrum der hier fokussierten Teilmaßnahme, steht die Förderung curricularer Entwicklungshaben und deren wissenschaftliche Begleitung, die in einer prozess- und personenorientierten Vorgehensweise nach dem Prinzip der nutzeninspirierten Grundlagenforschung erfolgt, wobei praktische Supportleistungen eng mit der wissenschaftlichen Evaluation verknüpft werden. Neben der Qualifizierung der Entwickelnden und der Vernetzung der Akteure gewinnen grundlegende Aspekte der Strukturentwicklung auf gesamtuniversitärer Ebene an Bedeutung. Die Entwicklungstendenzen bergen Chancen und Risiken, die in einem analytischen Rückblick auf den Workshop sukzessive herausgearbeitet werden.

Ü

177

1

## Ausgangslage

Die Bologna-Reform hatte neben der verfolgten Vereinheitlichung des Studiensystems eine große inhaltliche Heterogenität, begleitet von diversen Unklarheiten hinsichtlich der neuen Bachelor-/Masterstudiengänge, zur Folge. Daher initiierte das

BMBF den „Qualitätspakt Lehre“ als Programm zur Verbesserung der Studienbedingungen, welches grundlegende Fragen einer curricularen Neuorganisation mit sich brachte. In diesem Rahmen wird an der Universität Tübingen eine Gesamtstrategie zum Aufbau effizienter Strukturen durch die Verzahnung von Einzelmaßnahmen im Bereich Studium und Lehre angestrebt. Dazu bedarf es einer systematischen Erkenntnissicherung, die speziell für die Studiengangentwicklung von der wissenschaftlichen Begleitung (WB)<sup>1</sup> des Teilprojekts „Innovative Curricula und praxisorientierte Lehrmodule entwickeln“ (ICPL) verfolgt wird. Im Kontext des basalen Paradigmenwechsels der Reform, kann die Intention einer umfassenden Professionalisierung in diesem Bereich jedoch nicht nur auf die personale Ebene im Sinne einer im Projekt primär fokussierten Qualifizierung der Entwickelnden beschränkt bleiben. Ebenso müssen Veränderungen auf organisationaler Ebene einbezogen werden, um den neuen Anforderungen zur Aufstellung eines kompetenzorientierten Studienangebots gerecht werden zu können. So kristallisierten sich im Zuge der prozess- und personenorientierten Vorgehensweise der WB gesamtuniversitäre Aspekte bezüglich (formalen) Abläufen, Strukturen und einer Vernetzung der Akteure für eine gelingende Studiengangentwicklung als zunehmend relevant heraus. Das Anliegen des Beitrags, dessen Ausgangspunkt ein abgehaltener Workshop auf der Tagung darstellt, besteht darin, am Beispiel des Teilprojekts ICPL zum einen eine tragbare Vorgehensweise für die parallelen Aufgaben der Unterstützung und Evaluation von Studiengangentwicklungen vorzustellen, und zum anderen den Ansatz sowie die bisherigen Erkenntnisse auf ihre Übertragbarkeit hin zu reflektieren. Im Folgenden sollen im Anschluss an die Vorstellung der konzeptionellen Grundlagen sowie der institutionellen Verortung des Vorhabens jene Elemente der Projektarbeit der WB herausgestellt werden, in denen die derzeit übergreifenden Veränderungsprozesse an Hochschulen exemplarisch zu erkennen sind und diskutiert werden können. Die Beantwortung der zentralen Frage nach den Chancen und Risiken der Strukturentwicklung durch die prozessorientierte Qualifizierung und Vernetzung der Akteure soll die Auseinandersetzung resümierend unter Einbezug der Einsichten aus dem Workshop abschließen<sup>2</sup>. Aufgrund des analytischen Anliegens und der

---

1 Der Beitrag wird aus Perspektive der WB verfasst

2 Diese Ausführungen nehmen lediglich auf die prägnantesten und für das Projekt relevanten Aspekte Bezug, um den begrenzten Rahmen nicht zu sprengen. Es besteht demnach kein Anspruch auf Vollständigkeit

forschungsorientierten Ausrichtung des (Workshop-)Beitrags lehnt sich der Aufbau an einen Forschungsbericht an, wird jedoch durch Einblicke in die Praxis des Projektverlaufs eingeleitet.

2

## Theoretische

### Grundlagen

Als Grundlage einer übergreifenden Analyse der praktischen Arbeit der WB werden in diesem Abschnitt die theoretischen Bezüge des Konzepts selbst vorgestellt, um den übergeordneten Gesamtzusammenhang des Ansatzes aufzuzeigen. Im Anschluss werden die für einen analytischen Zugang notwendigen Aspekte der aktuellen Diskussion erörtert.

#### L 2.1.

##### **Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung**

Das Grundverständnis der WB bilden Annahmen zur *Professionalisierung* (vgl. Niethammer et al. 2014). Dabei wird ein erweiterter Zugang angelegt, der sich von der originären professionstheoretischen

Zielstellung der Konstitution eines neuen Berufsfeldes mit ihren klassischen Merkmalen (Mieg 2005) distanziert. Vielmehr wird gemäß neuerer allgemeiner (Gieseke 2010; Evetts 2008) sowie hochschulspezifischer (Heiner & Wildt 2013; Urban & Meister 2010) Beiträge die Verschränkung von Wissenschaft und Praxis im Professionalisierungsprozess zur Umsetzung von fundiertem Wissen in spezifischen Handlungssituationen als Kompetenz – also die Professionalität (Gieseke 2010, 243f) – fokussiert. Dabei ist nach Evetts (2008, 102) zwischen *beruflicher Professionalität* im traditionellen Sinne und *organisationaler Professionalität*, die die Tätigkeiten neuer spezialisierter Berufsgruppen beschreibt, zu unterscheiden. Für die Umsetzung von Professionalität sind jedoch in jedem Fall institutionelle Bedingungen erforderlich, die ein solch kompetentes Handeln ermöglichen (Gieseke 2010, 244). Dies wiederum ist abhängig von Bedeutungszuweisungen und der Förderpolitik: „Parallel zur zweiten Welle der Bologna-Reform bedarf es einer Qualitätsentwicklung des Lehrens und Studierens, die Professionalisierung von Lehrkompetenz aktualisiert und die diversifizierten Strategien ihrer Entwicklung mit den Zielen der veränderten Universität verbindet“ (Heiner 2013, 243).

Die Voraussetzung für eine gelingende, sinngemäße Studiengangentwicklung besteht in der adäquaten Qualifizierung der Zuständigen für die entsprechenden Aufgaben, die durch die veränderten Anforderungen der Bologna-Reform aktuell einer verschärften Ausgangssituation unterliegen. Das Vorhaben der WB bestand demgemäß darin, einen curriculumtheoretisch fundierten Rahmen für Studiengangentwickelnde an der Universität Tübingen unter Einbezug und Vernetzung der bestehenden Akteure zu etablieren (Siebert 1974, 2009). Siebert (1974) nahm eine umfassende Analyse und Zusammenfassung bestehender Strategien vor, die sowohl offene wie auch geschlossene

Ü

179

Vorgehensweisen integriert. Das Modell ist dadurch als Orientierungsrahmen für unterschiedlichste Anwendungsbereiche geeignet und intendiert eine teilnehmer- und prozessorientierte Anpassung. In dieser Ausrichtung spiegelt sich der Paradigmenwechsel der damaligen Bildungsreform wider, welcher mit seiner Grundannahme einer Verschiebung von der Inhalts- zur Teilnehmerorientierung zudem dem aktuellen „Shift from Teaching to Learning“ (Krücken & Musselin 2009, 272; Künzli 2009, 135; Welbers & Gaus 2005) gleicht und somit nicht nur als konzeptionelle, sondern auch als inhaltliche Grundlage der WB geeignet ist. Des Weiteren geht Siebert von der Notwendigkeit eines iterativen Entwicklungsprozesses aus, in dem die von ihm extrahierten Schritte einer Curriculumentwicklung entsprechend des Anliegens zu gewichten sind.

## L 2.2. Der analytische Zugang

Bevor die Analyse der Projektarbeit auf übergreifender Ebene vorgenommen werden kann, gilt es an dieser Stelle die beiden Leitlinien herauszustellen, die im Kontext aktueller Diskussionen und neuer

theoretischer Ansätze den Zugang zur Thematik eröffnen: a) Inwiefern ist die Hochschullandschaft von Veränderungsprozessen geprägt und welche Reaktionen zeichnen sich ab? b) Welche Relevanz haben institutionelle Bedingungen und welche Rolle spielen bestimmte Akteure für die Hochschulentwicklung?

a) Es besteht Einigkeit darin, dass Hochschulen in Deutschland derzeit grundlegenden Veränderungsprozessen unterliegen. Im hier fokussierten Bereich von Studium und Lehre stellen der europaweite Bologna-Prozess und Projektinitiativen wie der Qualitätspakt Lehre mit einem Förderumfang von 2 Milliarden Euro ausschlaggebende externe Faktoren dar (Futterer et al. 2012; Nickel 2011) – was in Anbetracht des bislang einzigartigen Umfangs in Reichweite und Mittel kaum verwundert. Aber auch bei einem Blick in die Universitäten lassen sich trotz der Verschiedenartigkeit der vielen Projekte Parallelen ausmachen: So erfolgt die beschriebene Vernetzung von Fachbereichen und zentralen Einrichtungen an der Schnittstelle von Administration und Wissenschaft. Ein Gebiet, das sich zunehmend formiert und aktuell unter dem Begriff des „Third Space“ (Whitchurch 2013) in der Fachöffentlichkeit diskutiert wird (Blümel et al. 2010; Urban & Meister 2010). Im Zuge der kritischen Reflexion des Ordnungsverhältnisses von Wissenschaft (Lehre, Forschung) und wissenschaftsstützenden Bereichen geht die Institutionalisierung des Third Space in der Gesamtorganisation Hochschule mit intensiven Anerkennungs- und Aushandlungsprozessen einher. Die Entwicklung vollzieht sich in den Phasen 1. *Umstrittenheit*, die sich als fehlendes Verständnis für die je anderen Aufgaben der verschiedenen Feldern ausdrückt; 2. *Versöhnung*, in deren Rahmen der gegenseitige strategische Nutzen anerkannt und daher die Vernetzung angestrebt wird; 3. *Neuerichtung*, bei der letztendlich der neue „dritte“ Bereich sichtbar wird. Dabei verläuft die Entwicklung nicht trennscharf sondern wird von Whitchurch als „struggle associated with realising potentials“ (Whitchurch 2010, 18) beschrieben.

b) Eine damit verknüpfte Veränderung stellt der „Übergang von der lose gekoppelten Organisation zur einheitlich und strategisch handlungsfähigen Organisation“ (Kloke & Krücken 2012, 312) dar, was in Konflikt zur Autonomie der Wissenschaft steht. So nimmt die Administration im Zuge der Verschiebung zwar eine bedeutendere Stellung ein, unterliegt jedoch nach wie vor dem dezentral ausgerichteten Einflussgefüge an Hochschulen. Das heißt, die Initiativen der wissenschaftsstützenden Bereiche bleiben ohne die Hinzuziehung weiterer Instanzen und Akteure wirkungslos (ebd. 313). Hinzu kommen hochschulinterne Informations- und Kommunikationsdefizite sowie Steuerungsprobleme einhergehend mit einem gewissen Grad an Verantwortungsdiffusion, was dazu führen kann, dass nicht alle für eine Entwicklung wichtigen Akteure auch daran beteiligt werden (Futterer et al. 2012, 97f.). Die Relevanz institutioneller Gegebenheiten und Entscheidungsträger macht demnach eine *strategische Positionierungsarbeit* notwendig, um angestrebte Entwicklungen in den universitären Strukturen nachhaltig implementieren zu können. Im Falle von Projekten wird diese Situation durch die zeitliche Begrenzung zusätzlich verschärft.

**3**

**Die Relevanz**

**institutioneller Bezüge**

**und die Förderung**

**curricularer**

**Entwicklungsvorhaben**

Im Folgenden wird ICPL als Teil des Gesamtprojektes „Erfolgreich studieren in Tübingen“ (ESIT) in seinem institutionellen Kontext verortet, um den Hintergrund für die Analyse (s. Kapitel 4 und 5) zu vervollständigen. Im Zuge der Projektvorstellung soll zudem das Anliegen bearbeitet werden, den prozess- und personenbezogenen Ansatz der WB zur Professionalisierung im Bereich der Studiengangentwicklung als mögliche Vorgehensweise für eine Vernetzung und Strukturentwicklung im Third

Space zu erläutern: Für eine Optimierung der Studiengangentwicklung gilt es zunächst, die Akteure an die veränderten Anforderungen heranzuführen. Die hierfür erforderlichen Strukturen bestehen an der Universität Tübingen zwar vereinzelt – weisen jedoch keine zweckmäßige Verbindung auf. Vor der Annahme eines Qualifizierungs- sowie strukturellen Entwicklungsbedarfs setzt die WB am Projektgegenstand der jährlichen Förderung curricularer Entwicklungsvorhaben an. Die Aufgaben bestehen in der Unterstützung der geförderten Teams sowie in der übergreifenden Evaluation der curricularen Initiativen, um sowohl auf personaler als auch auf organisationaler Ebene fundierte (Erkenntnisse für) Entwicklungen hervorzubringen.

L 3.1.  
**Vorstellung von  
Projektaufbau  
und -intention**

Das Gesamtprojekt ESIT<sup>3</sup> besteht aus vier Teilprojekten, die ein umfassendes Beratungsangebot für Studierende, den Aufbau spezieller Förderangebote, die Qualifizierung von Lehrenden sowie – im Rahmen von ICPL – die Entwicklung innovativer Curricula fördern. ICPL bildet dabei einen komplett neu geschaffenen Ansatz, wofür die WB zur Qualitätssicherung eingesetzt und am Institut für Erziehungswissenschaft angesiedelt wurde.

Nach der unzureichenden Umsetzung der Bologna-Reform besteht die Intention der Teilmaßnahme darin, Anreize durch *zeitliche Freiräume für Studiengangentwicklungen* zu schaffen, um eine „echte Modularisierung“ voranzutreiben, „d. h. studierendenzentrierte Lehrangebote zu konzipieren, die das aktive und vertiefende Lernen der Studierenden fördern und die betreuten Selbststudienanteile in der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen stärken“ (Universität Tübingen 2012). Über die fünfjährige Gesamtlaufzeit besteht jedes Jahr für alle Fachbereiche die Möglichkeit, eine Förderung zu beantragen, welche in einer Lehrdeputatsreduktion und Mittel zur personellen Kompensation besteht. Die ca. fünf jährlich geförderten Entwicklungsvorhaben, die von der Modul- bis hin zur Fakultätsentwicklung reichen, werden in der Regel von Konzeptteams à drei Personen umgesetzt. Die WB fungiert dabei als zentraler Ansprechpartner und bietet in einem Rahmenprogramm eine fortlaufende Unterstützung des Entwicklungsprozesses. Der bestehende Support ist nach dem Prinzip der *nutzeninspirierten Grundlagenforschung* (Schrader & Goeze 2011) für eine nachhaltige Qualitätssicherung die Vorhaben mit einer kontinuierlichen Evaluation der Entwicklungsprozesse durch die Studiengangentwickelnden selbst zu verknüpfen (s. 3.2). Daher werden von der WB die Ziele einer direkten Unterstützung der Teams sowie die Identifizierung übergreifender Bedingungsfaktoren für eine gelingende Studiengangentwicklung verfolgt. Es gilt, die Projekterfahrung nutzbar zu machen und eine dauerhafte Expertise für Curriculumentwicklung an der Universität aufzubauen.

Mit der gesamtstrategischen Ausrichtung von ESIT, die eine Verstärkung, Abstimmung und Bündelung von bereits implementierten und erfolgreich umgesetzten Einzelmaßnahmen anstrebt, nimmt die Beachtung institutioneller Gegebenheiten eine besondere Rolle in der Projektarbeit ein. So werden die Teams vor und auch während der Förderphase auf mögliche überfachliche Angebote aufmerksam gemacht und Kontakte initiiert, um eine *Annäherung zwischen Fach- und Zentralbereichen* zu fördern. Aber auch die WB

---

3 Weitere Informationen zu ESIT: <http://www.uni-tuebingen.de/studium/erfolgreich-studieren-in-tuebingen.html>

selbst bezieht die bestehenden Akteure im Bereich Studium und Lehre<sup>4</sup> bei der Unterstützungsarbeit mit ein und konzipiert nur an jenen Stellen neue Angebote, an denen die vorhandenen Strukturen nicht greifen. Somit wird die Schaffung von Parallelstrukturen vermieden und eine gezielte Vernetzung der Akteure gefördert, um eine Basis für den Ausbau adäquater Supportstrukturen zu bilden. Somit sollen die *zentralen Akteure als Einheit gestärkt* werden. In diesem Gefüge nimmt die WB aus ihrer Schnittstellenposition heraus eine *Vermittlerfunktion* ein, in der sie die aktuellen Veränderungsprozesse an der Universität<sup>5</sup> für die angestrebte Professionalisierung auf Ebene der Qualifizierung der Entwickelnden, gepaart mit Erkenntnissen zur gesamtuniversitären Ebene, nutzen will.

**L 3.2.**  
**Umsetzung einer**  
**prozessorientierten**  
**Professionalisierung**  
**im Bereich der**  
**Studiengangentwicklung**

Im Zuge der WB ausgewählter curriculärer Entwicklungsvorhaben können aufkommende Unterstützungsbedarfe gezielt festgestellt und thematisiert werden. In Form eines etablierten Rahmenprogramms werden regelmäßige Reflexionsimpulse für die Konzeptteams angeboten und die einjährige Förderphase strukturiert. Dabei wird in einer kumulativen Vorgehensweise die zyklische Projektstruktur synergetisch für die Adaption der Angebote des Rahmenprogramms und zur Erkenntnisgewinnung genutzt (s. Abb. 1). Im Umgang mit den curricularen Prozessen können sukzessive organisationale Knotenpunkte identifiziert und konkrete strukturelle Erfordernisse aufgezeigt werden. Damit soll der umfassende Professionalisierungsprozess eine iterative Hochschulentwicklung anstoßen. (Siehe Abb. 1, Folgeseite).

Das Ablaufschema bildet die obligatorischen Elemente einer Förderphase ab, wobei die roten Passagen jene Bestandteile kennzeichnen, die in die Evaluation einfließen. Nach erfolgreicher Antragstellung startet die Förderphase mit einer Auftaktveranstaltung, bei der in das Projekt und in Grundlagen der Curriculumentwicklung eingeführt wird. Im Verlauf folgen ein Workshop zu einem speziellen Thema der Curriculumentwicklung und eine kollegiale Praxisberatung. Die Abschlussveranstaltung rundet die Förderphase mit der Präsentation der Projektergebnisse ab. Die Umsetzung des Rahmenprogramms

Das Ablaufschema bildet die obligatorischen Elemente einer Förderphase ab, wobei die roten Passagen jene Bestandteile kennzeichnen, die in die Evaluation einfließen. Nach erfolgreicher Antragstellung startet die Förderphase mit einer Auftaktveranstaltung, bei der in das Projekt und in Grundlagen der Curriculumentwicklung eingeführt wird. Im Verlauf folgen ein Workshop zu einem speziellen Thema der Curriculumentwicklung und eine kollegiale Praxisberatung. Die Abschlussveranstaltung rundet die Förderphase mit der Präsentation der Projektergebnisse ab. Die Umsetzung des Rahmenprogramms

4 Insbesondere die Arbeitsstelle Hochschuldidaktik, Dezernatsabteilung für Studiengangplanung und -entwicklung und das Zentrum für Evaluation und Qualitätsmanagement.

5 Die Fächer wurden in sieben Großfakultäten zusammengefasst, ein neues Dezernat für den Bereich Studium und Lehre eingerichtet und das Qualitätsmanagement derzeit auf Systemakkreditierung umgestellt. Auch wenn die ersten beiden Veränderungen einige Zeit zurück liegen, machen sich nach wie vor Anpassungs- bzw. Etablierungserfordernisse bemerkbar.

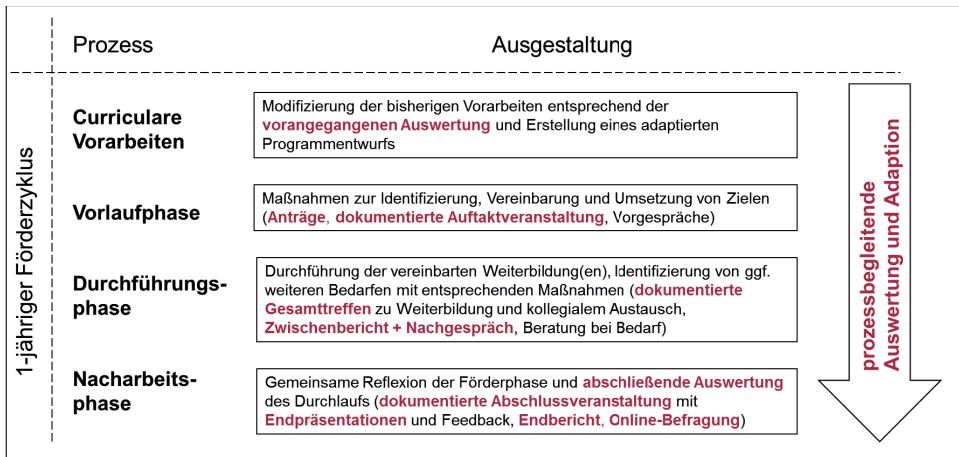


Abbildung 1: Kumulatives Ablaufschema der wissenschaftlichen Begleitung

erfolgt kooperativ mit entsprechenden universitären Akteuren. Zudem werden ein ICPL-spezifischer Zwischen- und ein ESIT-übergreifender Jahresbericht eingefordert. Jederzeit besteht die Möglichkeit zur Anfrage bedarfsspezifischer Angebote. Vier Phasen, deren Terminologien der Curriculumstrategie entstammen, gliedern den Prozess der bedarfsorientierten Weiterentwicklung (vgl. Niethammer & Koglin-Heß 2015). Die dabei identifizierten Bedarfe werden soweit möglich direkt in den Begleitprozess rückgebunden, in der kooperativen Umsetzung an die entsprechenden Stellen kommuniziert und insgesamt systematisch durch die Evaluation gebündelt.

Bisher konnten in diesem Vorgehen einige unterstützende Elemente entwickelt und implementiert werden. So wurden Handreichungen für Studiengangentwickelnde sowie ein Glossar erstellt und dies mit weiteren Informationen zur Studiengangentwicklung auf der Homepage zentral verfügbar gemacht. Die Gestaltung und Pilotierung eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots für Curriculumentwickelnde konnte im Rahmen von ICPL initiiert und realisiert werden. Das aus grob vorkonzipierten Workshops bestehende Programm bringt interne wie auch externe Experten mit den Fachvertretern zusammen und soll nach Projektlaufzeit in die Strukturen der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik integriert werden. Ähnliches erfolgt derzeit mit einem Beratungsmodell, welches zur Ergänzung der Aufgaben der Abteilung Studiengangplanung und -entwicklung ausgerichtet ist. Des Weiteren etablierte sich in diesem Zuge ein Netzwerk überfachlicher Mitarbeiter, das sich als „Qualitäts-zirkel Lehrentwicklung“ regelmäßig über aktuelle Ereignisse austauscht. Wie sich bereits andeutet, wird der Mehrwert von allen Beteiligten



– ob Fach- oder Zentralbereiche – insbesondere in dem von der WB forcierten direkten Austausch gesehen, in dem Synergieeffekte für die Verbesserung der Studienbedingungen aktiviert und die universitätsweite Professionalisierung im Bereich der Studiengangentwicklung vorangetrieben werden können.

Neben der Angebotsadaption im Förderverlauf wird mit dem Zweck der Optimierung der Programmsteuerung (Stockmann & Meyer 2012) die Evaluation zur zielgerichteten Identifizierung zentraler Stellschrauben in curricularen Entwicklungsprozessen durchgeführt. Dazu wird maßgeblich die Perspektive der Entwickelnden erhoben. In explorativer Ausrichtung soll die Frage nach dem Verlauf von Studiengang(weiter-)entwicklungen an der Universität Tübingen deskriptiv beantwortet werden. Die Intention der Vernetzung seitens des Gesamtprojekts und der Professionalisierung seitens der WB, lenken das spezifische Erkenntnisinteresse auf die organisationalen und personalen Erfordernisse. In einem Mixed-Method-Ansatz (Kuckartz 2014) setzen die gewählten Methoden (Berichterstattung mit ergänzenden leitfadengestützten Gesprächen, standardisierte Befragung und Dokumentenanalyse) an den kooperativ durchgeführten Begleitmaßnahmen an, um die Unterstützungsleistungen nicht zu beeinträchtigen und eine möglichst praxisnahe Evaluation der Prozesse zu ermöglichen.

**4**  
**Erkenntnisse**  
**zur Optimierung**  
**der Supportstruktur**

Im Folgenden werden auf Basis der Projektarbeit sowie erster Ergebnistendenzen der qualitativen und quantitativen Befragungen zentrale Aspekte einer Professionalisierung im Bereich der Studiengangentwicklung auf personaler sowie organisationaler Ebene herausgearbeitet und die damit zusammenhängenden Entwicklungserfordernisse identifiziert. Entsprechend des Projektstandes sind die Daten noch nicht vollständig und die vorläufigen Auswertungen beziehen nur die ersten drei Förderphasen ein. Im Anschluss sollen diese mit den vorausgehend dargelegten kontextübergreifenden Betrachtungen in Bezug gesetzt werden.

**L 4.1.**  
**Akteure und**  
**Strukturen – zentrale**  
**Herausforderungen der**  
**Curriculumentwicklung**  
**in der Projektarbeit**

Bisher erwies sich die *Teilmaßnahme ICPL* als ausschlaggebender Anreiz für die Initiierung curriculärer Entwicklungen. Ohne die Aussicht auf Förderung wären, laut Angaben in den Interviews, viele Projekte nicht in Angriff genommen worden. Durch ICPL wurde eine intensivere Auseinandersetzung mit der konzeptionellen sowie

formellen Seite von curricularen Entwicklungsprozessen gefördert und das Verständnis erhöht. Insbesondere bei den letzten beiden Förderphasen wird die Unterstützung durch die WB deutlich wahrgenommen. Dabei bildete ICPL nicht nur einen strukturierenden, sondern auch einen strategischen Rahmen für die Umsetzung der Konzeptionen in den Fachbereichen. Aus der quantitativen Erhebung geht hervor, dass auf *personaler Ebene* ein Zuwachs an konzeptionellen sowie formellen Kenntnissen und Fähigkeiten in Bezug auf die Studiengangentwicklung gefördert wird, wobei in der standardisierten Befragung kaum konkrete (konzeptionelle) Unterstützungsbedarfe genannt werden. Die Kontakte im Förderphasenverlauf verwiesen darauf, dass ein (An-)Erkennen des Mehrwerts der Unterstützung oft erst im Nachhinein erfolgt. Mehrfach wurde der Wunsch nach Planungssicherheit und klaren Zuständigkeiten mit Servicegedanke geäußert, was auf *organisationaler Ebene* den Bedarf an koordinativer Unterstützung verdeutlicht. In diesem Zusammenhang werden strukturelle oder personelle Maßnahmen – meist dezentral – zur Koordination von Studiengangentwicklungen gefordert. In allen drei Förderphasen wurden die gesamtuniversitären Strukturen und Prozesse der Studiengangentwicklung schlechter bewertet als die der Fachbereiche. Die teilstandardisierte Befragung verdeutlicht, dass insbesondere zeitintensive Abstimmungsprozesse die eigentliche Konzeption überlagern. Die derzeitige Umstellung des Qualitätsmanagements lässt Befürchtungen eines nicht zu bewältigenden bürokratischen Aufwands laut werden, die sich auch in den offenen Angaben der Online-Befragung wiederfinden. In der stringenter Forderung nach Gelegenheiten zum Austausch inhaltlicher sowie formaler Fragen während der Förderphase wird die Vermittlerfunktion der WB relevant. So ist bei den beteiligten Konzeptteams durch den direkten Dialog mit einschlägigen internen sowie externen Experten eine gegenseitige Verständigkeit erkennbar, was auf eine Annäherung zwischen Fach- und Zentralbereichen hindeutet.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich ein klarer Schwerpunkt von Entwicklungserfordernissen auf organisationaler Ebene. So ist auf personaler Ebene zwar ein gewisses Ausmaß an Qualifizierungspotential zu verzeichnen, jedoch scheint dieses eher „beiläufig“ angesprochen zu werden statt speziellen Erfordernissen zu entspringen. Auf organisationaler Ebene hingegen werden strukturelle Schwachstellen thematisiert und konkrete Bedarfe geäußert. Zudem sind die quantitativen Aussagen zu organisationalen Gesichtspunkten in ihrer jeweiligen Ausprägung deutlicher als jene, die Aufschluss zu den personalen Erfordernissen geben. Eine Scharnierstelle nimmt nach Aussage der Befragten in diesem Zusammenhang die WB ein, die durch die initiierte Vernetzung zumindest ansatzweise ein gegenseitiges Verständnis fördern kann.

L 4.2.  
**Akteure und  
Strukturen – zentrale  
Herausforderungen der  
Hochschulentwicklung**

Die Ergebnisse gehen mit den dargestellten aktuellen Veränderungsprozesse in Hochschulen und den neuen *Professionalisierungstendenzen im Third Space* (s. Kapitel 2) einher. So kommt dies in den Forderungen nach zusätzlichen Stellen zur

Erfüllung der veränderten, insbesondere administrativen Aufgaben der Studiengangentwicklung und dem Wunsch nach Austausch zum Ausdruck. Anknüpfend an die beschriebene *engere Kopplung* von Administration, Forschung und Lehre stellen auch Klocke & Krücken (2012, 317) eine Verwissenschaftlichung neuer administrativer Bereiche im Hochschulmanagement fest. Ebenso kommt Nickel (2012) zu dieser Einschätzung und setzte ihre Überlegungen zu den Folgen für die Ausübung professioneller Rollen an Hochschulen fort: Aus dem veränderten Gefüge folgt eine *Neuordnung der Kooperationsbeziehungen* im Sinne eines intensivierten Supports seitens der Administration für die Sicherstellung guter institutioneller Rahmenbedingungen in den Bereichen Forschung und Lehre. Dies wiederum bringt die Entstehung neuer Tätigkeitsprofile und Berufsbilder mit sich, die nicht nur administrative sondern auch *wissenschaftliche Qualifikationen* erfordern (ebd., 286f.). Mit dieser Konkretisierung beschreibt Nickel den in ICPL expliziten Bedarf an Unterstützung hinsichtlich koordinativer Anforderungen. Des Weiteren beschreibt sie in Bezug auf die zunehmende Bedeutung administrativer Aufgaben eine wahrgenommene Belastung in den Fach-, jedoch eine Aufwertung von Zentralbereichen. Auch diese Feststellung weist Analogien zur Projektarbeit auf und geht über in die in ICPL – sowie übergreifend geäußerte Befürchtung: Eine Gefahr wird in einer *Überbürokratisierung* gesehen, die durch eine systematische Begleitung der Prozesse vorgebeugt werden soll, damit „tatsächlich Neues entstehen kann [...]. Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des weiteren Entwicklungsprozesses ist also, dass die in Wissenschaft und Verwaltung tätigen Personen einerseits mehr voneinander wissen, andererseits aber auch verstehen, warum sich ihre Tätigkeitsfelder derzeit so massiv verändern und mehr Schnittstellen entstehen“ (ebd., 288f.).

Dieses Erfordernis leitet über zum eigentlichen Kern der WB, denn genau dies versucht diese mit ihrem Ansatz im Bereich der Studiengangentwicklung zu forcieren. Es gilt, in prozess- und personenorientierter Vorgehensweise das Verständnis für *gegenseitige Denk- und Handlungslogiken* der Akteure aufzubauen und die Erkenntnisse aus der Begleitung an die entsprechenden Stellen der Universität rückzuspiegeln. Darin liegt der potentielle übergreifende Ansatz im Vorgehen der WB: Durch die nutzeninspirierte Vorgehensweise der Verzahnung von Unterstützung und Evaluation kann direkt an den Erfordernissen der Akteure angesetzt und diese über eine iterative Anpassung

in einem – sofern möglich – kumulativen Entwicklungsprozess adäquat ins (Begleit-)Konzept überführt werden. Dafür muss ein Blick über die personale Ebene hinaus gewagt und der Schritt auf organisationaler Ebene getan werden. In einer Analyse über den Beitrag der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung für die Gestaltung von Studium und Lehre kommt auch Euler (2013) zu dem Schluss, dass für dieses Entwicklungserfordernis eine Beschränkung auf die Kompetenzentwicklung der Lehrenden zu kurz greift. Ansätze, die eine umfassende Qualitätsentwicklung der Lehre anstreben, müssen demnach bei der *Qualifizierungsarbeit die strukturellen Aspekte integrieren*, um wirksam werden zu können (ebd., 33ff.).

Die sich allgemein in der Hochschullandschaft und auch speziell an der Universität Tübingen vollziehenden Veränderungsprozesse spiegeln sich also treffend in den oben dargestellten Ergebnissen wieder. Einerseits sind sie aber auch vor dem inneruniversitären Hintergrund zu interpretieren: so ist die Forderung nach Planungssicherheit zu einem gewissen Grad gewiss auch dem akuten Umbruch zuzuschreiben, der insbesondere die Prozesse der Studiengangentwicklung tangiert. Andererseits lassen sich darin die derzeitigen kontextübergreifenden Tendenzen erkennen: die starke Präsenz der Koordinierungsthematik deckt sich mit der zunehmenden Relevanz administrativer Aufgaben einhergehend mit der engeren Kopplung der Strukturen und der Etablierung des Third Space. Die Anerkennung der nun notwendig gewordenen Expertise aus den Zentralbereichen kann in einem direkten Austausch gefördert werden, für den es aktuell jedoch einer Fremdinitiierung bedarf. Neue und bestehende Akteure müssen sich im – bestenfalls sowohl auf die Qualifizierungs- also auch die universitären Strukturen zielenden – Veränderungsprozess so positionieren, dass eine effiziente und qualitativ hochwertige Studiengangentwicklung begünstigt wird.

## **5** **Resümee**

Abschließend soll nun die Beantwortung der Frage zu den Chancen und Risiken einer Ver-netzung und Strukturentwicklung in Projekten die Ausführungen zusammenfassen.

Prinzipiell bieten die von der Bologna-Reform ausgehenden Veränderungsprozesse eine vielversprechende Ausgangsposition für Entwicklungsinitiativen – so ist die derzeit laufende Projektwelle doch genau darauf ausgerichtet, Entwicklungen zur Optimierung der Studienbedingungen anzustoßen. Zwischenzeitlich macht sich die Tendenz zur engeren Kopplung in der Etablierung eines Third Space als Schnittstellenbereich zwischen den originären universitären Säulen bemerkbar, was als Reaktion auf die neuen Anforderungen an den Bereich Studium und Lehre verstanden werden kann. Die Annahme eines nach wie vor bestehenden Einflussgefälles an Hochschulen, lässt die Frage nach der Anbindung der Projekte aufkommen. So wird eine Initiative ohne Akzeptanz auf Seiten der

Fachbereiche kaum umgesetzt bzw. wirksam werden können. Es ist jedoch die Einbindung aller Seiten erforderlich, um ein gegenseitiges Verständnis für die sinngemäße Erfüllung der Entwicklungsintention zu schaffen. Die Neuordnung der Kooperationsbeziehungen bietet die Chance für eine Vernetzung der Akteure und damit der Annäherung zwischen Fach- und Zentralbereichen. Durch die systematische Begleitung und Steuerung dieses Prozesses kann die Gefahr einer Überbürokratisierung und schlimmstenfalls Verhärtung der Seiten, die maßgeblich einer auf wissenschaftlicher Seite bestehenden Skepsis beruht, verhindert werden. Eine an den Projektcharakter geknüpfte Gefahr bleibt die zeitliche Beschränkung, die die Sicherung der Nachhaltigkeit erschwert. Insbesondere wenn es um die Veränderung der trägen Hochschulstrukturen geht, bedarf es auch in Zeiten des grundlegenden Umbruchs Ankerpunkte außerhalb des Projektes, damit Entwicklungsimpulse zu festen Bestandteilen werden können.

Im Workshop wurde in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Projekten der Teilnehmenden insbesondere die zentrale Rolle der Einbindung wesentlicher Entscheidungsträger noch einmal deutlich. Das große Interesse an der praktischen Umsetzung der WB zeugte von einem übertragbaren Mehrwert bezüglich der Arbeit mit den Studiengangentwickelnden. Die Vorgehensweise zur Vernetzung konnte von den Teilnehmenden weniger auf ihre Kontexte angewendet werden, was die Relevanz institutioneller Rahmenbedingungen betonte. Aber dennoch greift im Zuge der wachsenden Relevanz von strukturellen Voraussetzungen zu Gunsten einer Professionalisierung das Konzept der WB und bietet in der nutzeninspiriert angelegten Verzahnung von Support und Evaluation mit einer begleitenden Adaption Ansätze zur Übertragbarkeit: Das dem Projekt zu Grunde gelegte Prozessmodell der Curriculumentwicklung nach Siebert (1974) bietet nicht nur eine didaktische Planungsgrundlage für die Studiengangentwicklung, es sieht zudem eine Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen vor, die es als zunehmend bedeutsamen Handlungsraum der Studiengangentwicklung zu berücksichtigen gilt. In der offenen und zyklischen Vorgehensweise können in diesem Vorgehen personale sowie organisationale Entwicklungserfordernisse erfasst und vor ihren kontextuellen Gegebenheiten je Hochschulstandort umgesetzt werden.

Insgesamt gilt es für eine nachhaltige Professionalisierung im Bereich der Studiengangentwicklung, die kritische Reflexion der tradierten universitären Sektoren für eine entsprechende Etablierung von Supportstrukturen zu nutzen und hochschulweit eine qualitative Optimierung der Entwicklungsprozesse auf individueller sowie organisationaler Ebene anzustreben. Das im Rahmen dieses Beitrags vorgestellte kumulative Begleitkonzept entlang der ICPL-Förderphasen bietet dafür eine Vorgehensweise, die im Spannungsfeld von praktischer Unterstützung und gleichzeitiger Evaluation tragfähig ist. Eine umfassende Strukturenentwicklung, die sich auf das Gelingen von curricularen Entwicklungsprozessen niederschlägt, kann jedoch nur unter Einbezug zentraler Entscheidungsträger und unter Beteiligung aller Seiten bewerkstelligt werden.

## Literaturverzeichnis

**Blümel, A., Kloke, K. & Krücken, G.** (2010). *Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland*. In A. Langer & A. Schröer (Hrsg.): *Professionalisierung im Nonprofit Management*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 105-131.

**Euler, D.** (2013). *Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung - neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium*. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.): *Hochschul-didaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt*. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. Norderstedt: Books on Demand, S. 29-44.

**Evetts, J.** (2008). *Professionalität durch Management? Neue Erscheinungsformen von Professionalität und ihre Auswirkungen auf professionelles Handeln*. Ein Nachtrag zum ZSR-Schwerpunktheft 3/2007. *Zeitschrift für Sozialreform*, 51(1), 97-106.

**Futterer, T., Künzel, R., Pietzonka, M. & Suchanek, J.** (2012). *Bologna (aus) gewertet. Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform*. Vandenhoeck & Ruprecht.

**Gieseke, W.** (2010). *Professionalität und Professionalisierung*. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Stuttgart: UTB, S. 243-244.

**Heiner, M.** (2013). *Tuning der Qualitätsentwicklung in der Hochschuldidaktik*. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.): *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 239-250.

**Heiner, M. & Wildt, J.** (Hrsg.) (2013). *Professionalisierung der Lehre*. Bielefeld: Bertelsmann.

**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: VS Verlag, S. 311-324.

## Niethammer, Schöb, Schrader

**Krücken, G. & Musselin, C.** (2009). *Europa und europäischer Bildungsraum*. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 263-275.

**Kuckartz, U.** (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.

**Künzli, R.** (2009). *Curriculum und Lehrmittel*. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 134-148.

**Mieg, H. A.** (2005). *Professionalisierung*. In F. Rauner (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 342-349.

**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. Wiesbaden: VS Verlag, S. 279-291.

**Nickel, S.** (2011). *Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? Einführung*. In S. Nickel (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (Arbeitspapier Nr. 148), S. 8-17.

**Niethammer, C., & Koglin-Heß, I.** (2016) *Begleitung von curricularen Entwicklungsprozessen – Professionelles Handeln im Spannungsfeld der Hochschulstrukturen*. In S. Aßmann, P. Bettinger, S. Hofhues, R. Kordts-Freudinger, M. Schiefner-Rohs, C. Schramm, M. Schumann, D. Urban & T. van Treeck (Hrsg.): Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13): Lern- und Bildungsprozesse gestalten und erforschen. Reihe Medien in der Wissenschaft. Münster: Waxmann.

**Niethammer, C., Koglin-Heß, I., Digel, S., & Schrader, J.** (2014). *Herausforderung Curriculumentwicklung: Ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung*. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9(2), 27-40.

**Schrader, J. & Goeze, A.** (2011). *Wie Forschung nützlich werden kann*. Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34(2), 67-76.

**Siebert, H.** (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: ZIEL-Verlag.

**Siebert, H.** (1974). *Curricula für die Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.

**Stockmann, R. & Meyer, W.** (2012). *Evaluation. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.

**Universität Tübingen** (2012): *Erfolgreich Studieren in Tübingen. Antrag auf Förderung im Rahmen der Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*.  
<http://www.uni-tuebingen.de/studium/erfolgreich-studieren-in-tuebingen.html>

**Urban, D. & Meister, D. M.** (2010). *Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik*. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5(4), 104-123.

**Welbers, U. & Gaus, O.** (2005). *The Shift from Teaching to Learning*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**Whitchurch, C.** (2013). *Reconstructing Identities in Higher Education. The rise of third space professionals*. London: Routledge.

**Whitchurch, C.** (2010). *Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education*. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5(4), 9-22.









**Durchblick**





# Auf dem Weg zu einer erfolgreichen Umsetzung von Organisations- entwicklungsprojekten an Hochschulen

**Anke Köhler**

Europa-Universität Flensburg  
Projekt „MeQS“

**Johanna Böhndel**

Fachhochschule Flensburg  
Projekt „eQual“

**Sebastian Schultz**

Universität Potsdam  
Projekt „d.art“

D

197

## Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein Workshop-Konzept vor, in dem Gelingens- und Misserfolgsbedingungen von Hochschulentwicklungsprojekten gesammelt werden. Ausgangspunkt sind Erfahrungen von Mitarbeitenden deutscher Hochschulen, die in solchen Projekten tätig sind. Aus den Workshop-Ergebnissen lassen sich zwei Hinweise für die Projektplanung ableiten: Erstens empfiehlt es sich, Verständigungsprozesse zwischen Projektmitarbeitenden und weiteren Hochschulmitgliedern aktiv zu gestalten, zweitens sollte frühzeitig begonnen werden, Projekte in die Hochschule strukturell einzubinden.

Projekte wollen strukturelle Bedingungen an Hochschulen verbessern. Gerade zu Beginn herrscht großer Enthusiasmus und es werden vor allem die neuen Möglichkeiten und Chancen gesehen.

Doch das neue Projekt stellt alte Routinen in Frage, neue Mitarbeitende müssen ihren Platz finden und Mitarbeitende vor Ort müssen diesen Platz schaffen. Im Hochschulalltag laufen die Gewohnheiten, die „ungeschriebenen Gesetze“, automatisch weiter; neue Maßnahmen müssen erst einmal den Takt und die Gepflogenheiten ihrer neuen Umwelt kennen lernen. Herausforderung und Chance zugleich bestehen in weich formulierten Projektzielen. Was genau ist zu erreichen? Was war die Vision beim Antrag und was ist das Ziel der konkreten Umsetzung vor Ort? Wie kann sie konkretisiert und durchgeführt werden? Welche Informationen müssen fließen? Und von wem zu wem? Wie sehen die Interessen der „Neuen“, also der Projektmitarbeiter, und der „Alten“ genau aus? Wie erfährt man voneinander und von den je anderen Interessen, um miteinander zu arbeiten?

Das hier vorgestellte Workshop-Konzept setzt sich mit den angedeuteten Spannungen und Unsicherheiten auseinander. Konkret geht es um die Erfahrungen von Projektmitarbeitenden, um die in den Veränderungsprozessen wahrgenommenen Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen. Damit verbunden sind zwei Ziele: Erstens stellt der Workshop einen handlungs- und entscheidungsentlasteten Raum dar, in dem sich die Teilnehmenden über problematisch gewordene Arbeitssituationen austauschen und gegebenenfalls neue Handlungsoptionen erarbeiten können. Zweitens werden die konkreten Probleme daraufhin analysiert, ob ihnen allgemeine, strukturelle Ursachen zugrunde liegen, die beispielsweise aus der Art der Einbindung in die jeweilige Organisation erwachsen können<sup>1</sup>.

Damit ist ein generalisierender Zugang zu Hochschulentwicklungsprojekten unter den Rahmenbedingungen der Hochschulorganisation möglich. Die benannten Herausforderungen werden dabei zu Themenfeldern zusammengefasst und in Thesenform gebündelt. Diese Fokussierung erleichtert es, geeignete Gegenmaßnahmen zu entwickeln. So können (wechselseitige) Frustrationen eingedämmt und mehr Zusammenwirken (Akteursebene) erreicht sowie die Effektivität des Einsatzes von Projektgeldern (Organisationsebene) erhöht werden, da Maßnahmen besser in bestehende Strukturen eingebettet und auf sie bezogen werden können (vgl. Schmidt 2015 <sup>2</sup>).

---

1 Die Dokumentation des Workshops ist auf der Website der Tagung einzusehen (Köhler et al. 2015b).

2 Wir sprechen im Folgenden entgegen Schmidts Kategorisierung von „Projekten“, nicht „Programmen“, da die Vorhaben als „Projekte“ beantragt werden und so im Sprachgebrauch sind.

Der vorliegende Artikel stellt (2.) das Konzept des Workshops und (3.) die konkreten Ergebnisse vor. Die Ergebnisse werden entlang der zwei Teilziele, (3.1) individuelle Reflexion der eigenen Arbeitssituation und (3.2) Ableitung verallgemeinerbarer struktureller Probleme, vorgestellt. Der Artikel schließt mit (4.) Thesen und ersten Handlungsempfehlungen.

## 2 Workshop-Konzept

Der Workshop (Köhler et al. 2015a) ermöglicht Projektmitarbeitenden, sich über Schwierigkeiten und Hindernisse der Arbeit in Hochschulentwicklungsprojekten auszutauschen. Damit sind zwei Ziele verbunden: Erstens eine Selbstverständigung der Teilnehmenden über ihre eigene Situation mit der Option, gemeinsam aber für die je eigene Situation neue Handlungsoptionen zu generieren. Zweitens eine Sammlung typischer Probleme oder Problemfelder, mit denen solche Projekte umzugehen haben. Der Zugang erfolgt in beiden Fällen über die konkreten Erfahrungen der Teilnehmenden. Im Workshop muss daher eine vertrauensvolle Situation geschaffen werden, die es den Teilnehmenden ermöglicht, ihre eigene Projektsituation zu schildern, diese mit anderen zu teilen, zu vergleichen und daraus fruchtbare Impulse zu erhalten.

Der Workshop ist in drei Phasen aufgebaut, die sich durch spezifische Ziel- und Fragestellungen auszeichnen. *Phase eins* dient der Formulierung der je eigenen Situation im Projektalltag mit dem Fokus auf subjektiv wahrgenommene Hindernisse und Verbesserungswünsche. Fragen nach dem Format des Projekts, nach Leistungserwartungen von innen und außen sowie der organisationalen Einbindung bilden den Ausgangspunkt unseres Workshops. Im Workshop wurde rasch sichtbar, wie komplex sich Projektsituationen darstellen. Schwierigkeiten im Projekt, die sich häufig als diffuses Unbehagen in der Arbeit äußern, erhalten auf diesem Wege eine bearbeitbare Form. In der *zweiten Phase* werden die individuellen Probleme gegenseitig vorgestellt. Dabei besteht die Gefahr, zwischen Abstraktion und der Besonderheit der eigenen Situation das Kernproblem für die Problembeschreibung zu verfehlen und entweder ein Oberflächenphänomen zu beschreiben oder es zu allgemein zu fassen („ungenügende Kommunikation“). Beide Pole der Problembeschreibung erlauben es nicht, (a) adäquate Lösungsstrategien zu entwickeln, noch (b) eine dem Problem adäquate Beschreibung zu formulieren. Das Visions-Aktions-Schema (Dilts 1998, s. u.) dient an dieser Stelle des Workshops dazu, die je besonderen Probleme konkreter zu fassen. Auf dieser Grundlage werden in der *dritten Phase* Problem-Cluster gebildet, um verallgemeinerbare Phänomene und Lösungsstrategien davon abzuleiten.

Der Schwerpunkt liegt also auf der Reflexion der eigenen Situation, der Schärfung des Problembewusstseins und dem Herausarbeiten verallgemeinerbarer Probleme von Projekten zur Hochschulentwicklung, wobei Erfahrungen und

Expertisen der teilnehmenden Projektmitarbeitenden den Ausgangspunkt bilden. Das Visions-Aktions-Schema oder Modell des *Logical Level Alignment* (Dilts 1998) dient als Denkschablone, die einen veränderten und strukturierten Blick auf die eigene Situation ermöglicht. Es unterscheidet sechs Ebenen, die sich in ihrem Abstraktionsgrad unterscheiden. Sie gewinnen von unten nach oben immer mehr Abstraktion beziehungsweise von oben nach unten immer mehr Konkretion. So sind Umwelt und Handlung (Aktion, Reaktion) konkrete Beschreibungen mit Zahlen, Daten, Fakten, Sinneseindrücken. Ressourcen bezeichnen nicht nur materielle Möglichkeiten, sondern auch ideelle Fähigkeiten. Auf höherer Ebene wird die Rollen-Identität/Mission in Metaphern und Symbolen dargestellt; die Visions-Ebene meint die Zugehörigkeit zu einem übergeordneten Ganzen („*spirit*“) und muss nicht verbalisiert werden. Ein Leitbild würde auf der Ebene Identität/Mission formuliert werden. Die Reflexion der „logischen Ebenen“ im konkreten Projekt und der eigenen Arbeit helfen, Projekte konsistent durchzuführen. Konsistent meint, die logischen Ebenen in der Projektpraxis aufeinander abzustimmen. Die eigenen Handlungsprämissen, -strategien und -ziele können damit reflektiert und auf ihre gegenseitige Passung hin überprüft werden. Dieser Klärung kann projektintern zur Ziel- und Prozessverständigung als auch in der Analyse der Situierung des Projektes in der Hochschulorganisation eingesetzt werden. In der Klärung der logischen Ebenen geht es darum, Handlungen mit einer Sinn stiftenden Vision in einer konkreten Umwelt stimmig zu verbinden. Die Ebenen werden anhand von Kernfragen bestimmt. Die Bearbeitung der Kernfragen unterstützt sowohl die Projektplanung, kann aber auch, wie im Workshop geschehen, projektbegleitend eingesetzt werden. Die Übersicht zeigt die logischen Ebenen mit den entsprechenden Kernfragen.

- *Vision*: Was ist der Großauftrag hinter dem Projekt, die Idee?
- *Rollen-Identität*: Welchen Ort nimmt das Projekt in der Hochschule ein? Wie versteht sich das Projekt? Berater? Pionier? Lehrer?
- *Werte, Überzeugungen*: Was steht im Fokus des Projekts? Was ist der Projektleitung wichtig, z. B. Kompetenzorientierung, *Shift from Teaching to Learning*, Zusammenarbeit im Team, Anpassen in das Umfeld („Unauffälligkeit“)?
- *Fähigkeiten, Ressourcen*: Welche personalen, materiellen, aber auch ideellen Ressourcen stehen zur Verfügung? (Im Abgleich auch: fehlen oder werden gebraucht?)
- *Aktionen, Verhalten*: Was genau tut das Projekt? Beraten, lehren, forschen, organisieren, moderieren?
- *Umwelt, Kontext*: In welchem Rahmen (zeitlich, räumlich)? Wo mit wem in welchen Intervallen in welcher Form?

Bei der Abstimmung der logischen Ebenen ist auf die Beständigkeit des Subjekts zu achten, d. h. es muss bestimmt werden, ob es um den einen Akteur/die eine Akteurin oder das Team, das Projekt, die Institution geht, um die verschiedenen Ebenen für den bestimmten Akteur/die Akteurin zu bestimmen.



*An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Einsatz des Modells nicht unreflektiert und ohne fachlichen Hintergrund möglich ist. Das Modell ist kein einfach einzusetzendes Treatment, sondern ist mit Moderation, Zusammensetzung der Diskussionsrunde, methodischer und kontextueller Einbettung Teil eines Gesamtkonzepts.*

### **3** **Ergebnisse**

Der Beitrag stellt ein Workshop-Konzept vor, in dem Schwierigkeiten gesammelt werden, die in Hochschulentwicklungsprojekten auftreten können. Den Ausgangspunkt bilden Erfahrungen von Projektmitarbeitenden. Die Identifizierung von Schwierigkeiten auf der Akteursebene ist dabei ein erster Schritt. Die gesammelten Erfahrungen werden als konkrete Ausprägungen allgemeiner Herausforderungen verstanden. Um diese Verallgemeinerung zu ermöglichen, bedarf es jedoch einer intensiveren Analyse der Einzelfälle. Je nach Erkenntnisinteresse können sie als Ausgangspunkt für die Projekt- und Organisationsentwicklung dienen, indem sie auf strukturelle Probleme von Projekten in konkreten hochschulischen Kontexten hinweisen können. Sie können ebenso zur Lokalisierung typischer Probleme von Projekten dienen, die auf die Veränderung bestehender Hochschulstrukturen abzielen.

#### **L 3.1.** **Der Workshop** **als Reflexionsangebot**

Die Reflexion der eigenen Projektarbeit wurde von den Teilnehmenden als hilfreich eingeschätzt. Betont wurde – erstens – der Nutzen eines geschützten sowie von Entscheidungs- und Handlungszwängen entlasteten Raums für diese Reflexion der eigenen Arbeitssituation. Dadurch wurde ein Abstand zu den eigenen Handlungsweisen und der eigenen strukturellen Eingebundenheit geschaffen, welcher neue Perspektiven und damit die Suche nach alternativen Handlungsoptionen ermöglichte. Der Workshop bot eine für viele Teilnehmende als hilfreich empfundene Auskopplung aus dem Arbeitsalltag, der durch Zeit- und Entscheidungsdruck geprägt ist. Projektmitarbeitenden fehlt oft die nötige Zeit zur Selbstverständigung. Dies ist gerade in der Anfangsphase gravierend, da hier Prämissen, Ziele und Strategien der gemeinsamen Projektarbeit ausgehandelt und geklärt werden müssen.

Zweitens wurde betont, dass die strukturierte und moderierte Perspektivführung in vielen Fällen überhaupt erst dazu geführt hat, dass das „business as usual“ infrage gestellt oder zumindest bewusst in den Blick genommen wurde. Die Angebote beziehungsweise Anforderungen des Workshops, den eigenen Alltag mit den dortigen Routinen und Selbstverständlichkeiten explizit zu machen, zeigte einigen Teilnehmenden die teilweise komplexen und/oder

widersprüchlichen Anforderungen ihrer Arbeitssituation. Schwierigkeiten im Projekt, die sich oft als diffuses Unbehagen in der Arbeit äußern, erhalten auf diesem Wege eine bearbeitbare Form zurück. Die Teilnehmenden verweisen einerseits auf die konkrete Einsicht, die sie in diesem dafür geschaffenen Rahmen bekommen haben, und andererseits darauf, dass die begonnene (Selbst-) Verständigung weder ein einmaliges noch ein einsames Unterfangen bleiben kann, wenn Veränderungen in der Projektarbeit erreicht werden sollen.

Ein besonderes Augenmerk verdient – drittens – das Verhältnis von subjektiven und strukturellen Anteilen einer als problematisch empfundenen Situation. Auf der einen Seite, der Seite der individuellen Selbstverständigung der Teilnehmer, stehen die Fragen „Wie kann ich mich in der entsprechenden Situation (anders) verhalten?“ sowie „Welche Rahmenbedingungen lassen sich eventuell verändern?“. Auf der anderen Seite, der Seite der Ableitung verallgemeinerbarer Schlüsse, stehen die Fragen „Wie müssen die (organisatorischen) Rahmenbedingungen für eine produktive Projektarbeit gestaltet sein?“ sowie „Welche Anforderungen bestehen an Projektmitarbeiter und welche Fähigkeiten und Erfahrungen sollten sie mitbringen?“. Das Oszillieren zwischen den beiden Perspektiven auf das Verhältnis Subjekt – Organisation verhindern sowohl einseitige Zuschreibungen und Psychologisierungen als auch das Beklagen der widrigen organisatorischen oder sonstigen Umstände, was das Hinterfragen der eigenen Anteile und Handlungsmöglichkeiten verhindert. Der Nutzen eines solchen Vorgehens liegt in der Kopplung dieser Problem- und Lösungsebenen: Einerseits wird die Handlungsfähigkeit der Betroffenen in einer als problematisch empfundenen Situation erweitert, andererseits können Umsetzungshindernisse von Projekten lokalisiert und daran anknüpfend Maßnahmen zur besseren Integration in die bestehende Hochschulstruktur und zur effektiven Umsetzung der Projektziele erarbeitet werden.

Der ausgeprägte Wunsch der Teilnehmenden nach Selbstverständigung beschränkte sich nicht auf unerfahrene Projektmitarbeitende. Dies weist auf Unsicherheiten im Projektzusammenhang und die Gefahr einer intransparenten oder ungenügenden Integration in die Gesamtorganisation und damit auf ineffiziente Arbeitsstrukturen hin. Dieses Interesse an Selbstverständigung deutet damit einen Handlungsbedarf der Universitäten an, sofern die Projektziele den Veränderungsinteressen der Organisation entsprechen (was nicht immer der Fall sein muss, was aber einen Erfolgsfaktor für Projekte der Hochschulentwicklung darstellt).

### **L 3.2. Verallgemeinerbare Problemfelder**

Der Workshop greift Uwe Schmidts Anregung auf (Schmidt 2015), die Bedingungen für Gelingen und Scheitern von Hochschulentwicklungsprojekten systematisch zu untersuchen. Die im Workshop erarbeitete Sammlung

sondiert darauf aufbauend mögliche Schwerpunkte. Die Systematisierung wurde während des Workshops begonnen und basiert zu einem Großteil auf der Nachbereitung der Autorinnen und Autoren. Sowohl für die Folgearbeit der Beratung und Organisationsentwicklung als auch für den eines forschenden Feldzugangs muss bedeutend mehr Zeit eingeplant werden. Die Gefahr ist zu groß, dass im ersten Zugang Oberflächenphänomene gesammelt werden, welche die eigentlichen Ursachen verstecken. Eine mögliche Heuristik für das Aufarbeiten der je einzelnen Probleme wurde in Abschnitt 2 vorgestellt. Erst dies würde eine differenziertere Analyse von Ursachen und Lösungsstrategien ermöglichen. Nichtsdestotrotz lassen sich verschiedene Problemfelder benennen.

Ein Hindernis bei der Umsetzung der Projektziele wird in *fehlenden Ressourcen* gesehen, die sich unterschiedlich bemerkbar machen: Einerseits betreffen sie die Ziele von Projekten direkt, wenn beispielsweise notwendige Beratungsaufgaben durch die vorhandenen Projektstellen nicht erledigt werden können. Andererseits sind damit Kernaufgaben der Projektarbeit gemeint wie zu gering angesetzte Kapazitäten der Projektkoordination. Gerade bei Projekten, die auf die Veränderung der Hochschulorganisation und deren Abläufe abzielen, ist dies eine Schlüsselposition, da Veränderungen nur eingeschränkt im Top-down-Prinzip durchgesetzt werden können und ein großer Teil der Arbeit in Abstimmung und Interessenvermittlung besteht.

Als zweites Hindernis bei der Umsetzung von Projekten wurde die *fehlende Verankerung in den Hochschulstrukturen beziehungsweise die mangelnde Identifikation der Hochschulmitglieder mit den Projektzielen* genannt. Projekte, die auf die Veränderung der Hochschulorganisation und deren Abläufe abzielen, greifen in die Arbeitsbereiche der Akteure und Organisationseinheiten ein. Diese können sich als Betroffene mit unterschiedlichen Begründungen gegen die Änderungen sperren: Angst vor Neuerungen oder Mehraufwand, grundsätzliches Ablehnen der Projektziele. Für die Projektmitarbeitenden äußert sich das als persönlicher Widerstand gegen ihre Arbeit. Sie beklagen Vorbehalte und Desinteresse auf Seiten der Hochschulmitglieder. Projektmitarbeitende wünschen sich daher eine klare Positionierung in den Strukturen und Hierarchien der Hochschule, so dass Projektziele auch gegen Widerstände von Betroffenen durchgesetzt werden können.

Drittens wird die projektinterne *Koordination und Organisation* als problematisch empfunden. Damit sind einerseits formale Vorgaben des Projektträgers wie die regelmäßig zu erbringenden Zwischenberichte, die Anforderungen der Mittelverwaltung oder auch die geringe inhaltliche Flexibilität gemeint. An der internen Kommunikation und Koordination wird besonders viel Kritik geäußert. Teilweise werden die Projektstrukturen selbst als Grund für eine nicht funktionierende interne Kommunikation bewertet. Zudem werden unklare Projektziele und fehlende Definitionen von Maßnahmen als unbefriedigend

erlebt. Gleiches gilt für die Abstimmung mit der Projektleitung sowie die Struktur der Projektorganisation. Häufig wird ein Definitions- oder Abstimmungsdefizit beklagt. Es lassen sich an dieser Stelle keine Ursachen für die Schwierigkeiten der Projektteilnehmenden benennen. Es ist aber auffällig, dass gerade bei der gemeinsamen Arbeit so viele Schwierigkeiten auftreten. Neben der internen wird auch die externe *Abstimmung und Kooperation* mit anderen Projekten und Teilbereichen der Hochschule als behindernd erlebt. Die Abstimmung in Verbundprojekten fällt schwer, was zu versetzten Abläufen oder sich überschneidenden hohen Arbeitsbelastungen führt. Eine fehlende Unterstützung durch die Hochschulleitung wird als besonders hemmend empfunden, da damit auch eine fehlende Wertschätzung in der gesamten Organisation einhergeht. Damit verbunden ist eine unklare *strukturelle Einbindung* der Projekte in die Abläufe der Hochschule. Oft scheint den Projektmitarbeitenden nicht klar zu sein, welche Rolle sie in der Hochschule einnehmen, ob sie eingebunden sind in die geplante Organisationsentwicklung oder ob sie eher in einem bewilligten Projekt angestellt sind, das aber nichts mit dem Regelbetrieb der Hochschule zu tun hat.

Auch *Stärken der eigenen Projektarbeit* werden benannt: Auffällig ist, dass die *interne und externe Kommunikation* als großes Hemmnis, aber im positiven Fall auch als große Bereicherung angesehen werden. Dies gilt sowohl für den Austausch der Projektmitarbeitenden untereinander als auch mit Vertreterinnen und Vertretern der Hochschule oder im Verbund. *Kommunikation* erweist sich als Querschnittsthema, das in den bisherigen genannten Punkten anteilig auftaucht. Es ist aber in jedem einzelnen Fall zu klären, inwiefern resultierende Schief lagen nur aus Kommunikationsproblemen bestehen oder auch organisatorisch-strukturelle Ursachen, Interessenkonflikte beinhalten. Das gleiche betrifft gelungene *Kooperationen im Verbund* oder im Rahmen von Förderprogrammen. Als besonderer Gewinn werden Innovations- und Synergieeffekte von gemeinsamen Projekten genannt. Drittens wird positiv betont, dass die Mitarbeit im Projekt *der Selbstverwirklichung* beziehungsweise *der beruflichen Weiterentwicklung* dient. Trotz der Schwierigkeiten wird die Arbeit in Projekten im Kontext der Hochschule als bereichernd empfunden, da vieles ausprobiert und entwickelt werden kann und die Möglichkeit zur flexiblen Arbeitsteilung sowie zur Weiterbildung besteht.

#### **4**

---

#### **Thesen und**

#### **Empfehlungen**

Die bisher vorgestellte Sammlung von Problemfeldern der Projektarbeit an Hochschulen kann nur ein grober Einstieg in das Thema sein. Die konkreten Benennungen von Problembereichen sind ein Einblick in die spezifischen Situationen des jeweiligen Projektes an der jeweiligen Hochschule. Um die Effekte der Projektarbeit an den entsprechenden Hochschulen zu steigern, können diese Schwierigkeiten der

Beschäftigten als Ausgangspunkt genommen werden, von dem aus sowohl die interne Organisation als auch die strukturelle Verankerung in der Hochschule reflektiert und ggf. angepasst werden kann. Für die Organisations- und Projektentwicklung kann diese Problemsammlung als Ausgangspunkt für Klärungsprozesse zwischen Projektbeschäftigten, Hochschulmanagement und betroffenen Hochschulangehörigen genutzt werden. Die obige Sammlung stellt ebenfalls keine verallgemeinerbaren Ergebnisse zur Verfügung. Vielmehr sondieren sie das Feld der auf Hochschule bezogenen Projekte und lassen erste Fragen und Thesen zu den Ursachen von Schwierigkeiten zu, mit denen Projekte zur Hochschulentwicklung zu kämpfen haben. Es lassen sich verschiedene Thesen und Forschungsfragen ableiten.

Erstens beeinflusst die *Unterstützung der Hochschulleitung* direkt die Effektivität eines Projektes. Nur wenn die innovativen Potentiale von Projekten in die Hochschulstrukturen integriert werden, kann ein produktiver Austausch über die Möglichkeiten von Veränderung in die Hochschule getragen werden. Projekte zur Hochschulentwicklung müssen also von Hochschulleitungen aktiv in ihre Steuerungsprozesse integriert werden. Das Einwerben von Projektgeldern darf Hochschulleitungen nicht dazu verleiten, die eigene Auseinandersetzung mit den Zielen und der Umsetzung des Projektes zu vernachlässigen. Eine mangelnde Verständigung über Ziele und die Form der Einbindung in die Hochschulstrukturen kann gerade auf den mangelnden Veränderungswillen von Hochschulleitungen hinweisen, dass die Unbestimmtheit der Projektziele als Selbstschutz vor zu großen Irritationen durch dieses nutzt oder den Verweis auf das Projekt schon als Hinweis auf ausreichenden Veränderungswillen der Hochschule darstellt.

Zweitens hängt der Erfolg von Projekten von der *Übereinstimmung ihrer Ziele mit den Interessen der Betroffenen und Beteiligten* ab. Gerade in einer Organisation mit losen Kopplungen lassen sich Veränderungen oft nicht top-down durchführen. Vielmehr bedarf es eines hohen Kommunikationsaufwandes, der die Vermittlung der Projektziele mit denen von Hochschulleitungen und denen der Betroffenen anstrebt. Dies erfordert die Einbindung in Entscheidungsstrukturen, aktive Gremien- und (hochschulinterne) Öffentlichkeitsarbeit.

Damit ist, drittens, verbunden, dass die unterschiedlichen Interessen oft nicht auf der Hand liegen. In Hochschulen liegt stattdessen ein komplexes Interessengemenge vor, das sich durchdringen und behindern kann. Dies beginnt auf Akteurebene damit, dass Projektmitarbeitende Promotions- und Projektmitarbeitende miteinander in Einklang bringen müssen. Weitere Spannungen entstehen aus dem Nebeneinander von Forschungs- und Lehrbetrieb, wieder andere sind konstitutiv für Organisationen insgesamt oder liegen in der Tendenz zum Beharren einer Organisation und dem Veränderungsanliegen des Projektes. Die Einbindung von temporären Projekten in die kontinuierlich bestehenden Hochschulstrukturen erfordert kontinuierliche Abstimmungs- und

Integrationsarbeit, die nicht einseitig von einem Projekt aus geschehen kann. Zudem kostet diese Verständigung Zeit, die Teil der vorgesehenen Projektarbeit sein muss.

Viertens werden häufig *Ressourcenprobleme* als Ursache benannt. Diese können sowohl darauf hinweisen, dass eine fehlende Zielverständigung vorherrscht und Projekte als „eierlegende Wollmilchsau“ missverstanden werden, die mit übermäßigen Zielerwartungen belegt sind. Sie können auch darauf hinweisen, dass sich die Kräfte in den vorher beschriebenen Interessen- und Strategiekonflikten aufreiben. Allerdings ist es auch möglich, dass Projekte wirklich mit zu wenigen Ressourcen etwa in Form von Personalstellen ausgestattet sind oder dass nicht ausreichend Mittel für Weiterbildung oder Teamtrainings vorgesehen wurden.

Damit verbunden ist, fünftens, die Frage, ob die Rekrutierung von Projektangestellten im Arbeitsbereich Hochschulentwicklung aus dem wissenschaftlichen Personal dazu beiträgt, tatsächlich die notwendigen Fähigkeiten in die Projekte zu tragen, die in der Organisationsentwicklung benötigt werden. Wissenschaftliches Arbeiten erfordert andere Anforderungen als die der Organisationsentwicklung. Hier reproduzieren sich Hochschulen als „Laienorganisation“, die ihr eigenes Management in die Hände von wissenschaftlichen Mitarbeitenden legt, die sicherlich das Kerngeschäft der Hochschulen, Lehre und Forschung beherrschen. Ob diese aber die nötigen Erfahrungen und Fähigkeiten für das Projektmanagement und die Hochschulentwicklung mitbringen, ist damit nicht gesichert.

Sechstens stellt sich die Frage, ob Projektarbeit nicht strukturell den Anstellungsverhältnissen an Hochschulen widerspricht. Projekte zur Hochschulentwicklung finden zwar in Hochschulen als Orten der wissenschaftlichen Arbeit statt. Die konkrete Arbeit wird aber in der Peripherie des Wissenschaftsbetriebes, im Management und in der Organisationsentwicklung erbracht. Projektmitarbeitende befinden sich damit in einem Interessenkonflikt, der sich zwischen den (kollaborativ zu erreichenden) Projektzielen und der individuellen Qualifizierung durch eigene wissenschaftliche Arbeiten auftut. Es stellt sich die Frage, ob die Wissenschafts- und die Managementlogik auf der Akteursebene Widersprüche aufweisen, die zwar von Einzelnen gemeistert werden können, die hingegen grundsätzlich zu einer gegenseitigen Behinderung führen können, welche die Ergebnisse von Projektarbeit negativ beeinflusst. Zusammenfassend lassen sich zwei Hinweise für die Projektplanung ableiten: Dies betrifft erstens die aktive Gestaltung von Verständigungsprozessen zwischen Projektmitarbeitenden und weiteren Hochschulmitgliedern, zweitens die frühzeitige Diskussion der strukturellen Einbindung von Projekten in die Hochschule als Gesamtorganisation.

5

Schlussteil:

Danksagung

Der Workshop wäre ohne die Zusammenarbeit mit den Projektmitarbeitenden des Campus Flensburg und eines größeren Netzwerks innerhalb der Community der Hochschuldidaktik nicht möglich gewesen. Ein besonderer Dank für die Unterstützung innerhalb der Antragsphase gilt den Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren Ute Bergmann, Camilla Muschner und Folker Müller.



## Literaturverzeichnis

**Dilts, Robert B.** (1998): *Von der Vision zur Aktion: Die Erschaffung einer Welt, der die Menschen zugehören wollen. Visionäre Führungskunst - Angewandtes NLP.* Paderborn: Junfermann.

**Köhler, Anke; Böhndel, Johanna; Schultz, Sebastian** (2015a): *Zu Risiken und Nebenwirkungen von Anträgen. Aus Herausforderungen Chancen für neue Projekte kreieren.* Workshop: Tagung Hochschulwege 2015. Bauhaus-Universität Weimar. 09.03.2015.

**Köhler, Anke; Böhndel, Johanna; Schultz, Sebastian** (2015b): *Zu Risiken und Nebenwirkungen von Anträgen. Aus Herausforderungen Chancen für neue Projekte kreieren.* Outcome-Dokumentation zum Workshop: Tagung Hochschulwege 2015. Bauhaus-Universität Weimar. 09.03.2015. <http://www.uni-weimar.de/de/universitaet/struktur/zentrale-einrichtungen/zue/hochschulwege-2015/tagungsprogramm/workshops/>.

**Schmidt, Uwe** (2015): *„Wie verändern Projekte die Hochschule?“. Die Perspektive der Hochschulforschung.* Keynote: Tagung Hochschulwege 2015. Bauhaus-Universität Weimar. 09.03.2015.



# Perspektiven zur Hochschulöffnung unter Einbezug der „Betroffenheit“ der Mitarbeitenden

Romina

Müller

Imke  
Buß

Barbara  
Husemann

Stabsstelle Studium und Lehre,  
Hochschule Ludwigshafen am Rhein

## Zusammenfassung

Für den Prozess der Hochschulöffnung sind Professorinnen und Professoren sowie Mitarbeitende essentiell, denn ein erfolgreicher Veränderungsprozess ist von Akzeptanz und Unterstützung dieser Gruppen abhängig. Gegenwärtig ist noch wenig über hemmende und verstärkende Faktoren aus Sicht von Hochschulmitarbeitenden bekannt. Dies ist jedoch wichtig, um zielführende Interventionen für den Veränderungsprozess anstoßen zu können. Hier setzt dieser Beitrag an und stellt als Möglichkeit eines ersten Schrittes zur Auswahl von notwendigen Interventionen das Concern-Based-Adoption-Model (CBAM) vor. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung der kritischen Faktoren im Öffnungsprozess aus Sicht der Mitarbeitenden ab und zeigt zentrale Implikationen für die Umsetzung auf.

Im internationalen Vergleich wird das deutsche Bildungssystem oft wegen seiner unzureichenden Durchlässigkeit kritisiert. Personen, die durch die frühe Selektion im deutschen Schulsystem lediglich über einen Haupt- oder Realschulabschluss verfügen, finden nur selten den Weg an die Hochschule und so stellen noch immer junge Studierende mit Abitur und ohne Berufsausbildung die Mehrheit an Hochschulen (Scheller et al. 2013). Die Öffnung der Hochschulen wurde in den vergangenen Jahren durch verschiedene Hochschulgesetzesänderungen bezüglich Zugang, Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen und wissenschaftlicher Weiterbildung vorangetrieben und durch nationale Projekte wie „ANKOM“ oder „Aufstieg durch Bildung“ unterstützt (Müller et al. 2015).

Daraus resultieren große Veränderungsprozesse auf der Ebene der Hochschulen. Bisher wurde dem Umgang der Hochschulen und ihrer Mitarbeitenden mit dem Hochschulöffnungsprozess im deutschen Kontext wenig Beachtung geschenkt. Die bestehende Forschung bezieht sich insbesondere auf den Habitus und die Einstellungen von Professorinnen und Professoren. So betont Alheit eine Aura der Exklusivität von deutschen Universitäten bezogen auf Studierende aus bildungsfernen Schichten und höheren Alters, wobei sich disziplinäre Unterschiede zeigten (Alheit 2009). Die befragten Lehrenden aus der Psychologie und Soziologie zeigten eine eher ablehnende oder ambivalente Haltung, die Lehrenden aus der Ingenieurwissenschaft und der Sozialen Arbeit hingegen eine eher offene Haltung gegenüber dem Öffnungsprozess. Müller bestätigt eine eher ablehnende Haltung der Hochschullehrenden im Kontext der Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen (Müller 2014). Allerdings weist sie auf zwei Einflussfaktoren hin: das Lehrverständnis und die individuelle Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener kultureller Kapitalarten im Feld „Universität“. Büttner et al. weisen überdies darauf hin, dass das Engagement Lehrender für die Hochschulöffnung durch die Wahrnehmung des Entstehens eines Praxisdiskurses als Vorteil, die Wahrnehmung der Weiterbildung als Aufgabe eines Hochschullehrenden und Spaß an der Lehre positiv beeinflusst sind. Gründe gegen ein Engagement seien fehlende Ressourcen, die fehlende Akzeptanz der Weiterbildung an der Universität, fehlende finanzielle Anreize und die Befürchtung vermehrter Arbeit am Wochenende sowie abends (Büttner et al. 2012). Müller und Köhler betonen zudem, dass eine positive Einstellung durch hohe Erwartungen an die Zielgruppe entsteht. Sie sei hoch motiviert, zielstrebig und habe ein großes Interesse am Studium. Ressentiments entstünden aus Angst vor Qualitätsverlust, vor allem beim Thema Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen (Müller & Köhler 2014). Da sich in den genannten Studien neben positiven Einstellungen der Hochschulmitarbeitenden auch zahlreiche Vorbehalte gegenüber der Öffnung von Hochschulen herauskristallisiert haben, wird deutlich, dass die Hochschulöffnung kein einfacher Prozess organisationaler Veränderung an Hochschulen

ist. Weil der Erfolg eines Veränderungsprozesses stark von der Akzeptanz und Unterstützung aller Mitarbeitenden abhängt, ist es wichtig, die Interessen, Empfindungen und Ängste der Hochschulmitarbeitenden in die Gestaltung des Veränderungsprozesses einzubeziehen (Schiersmann & Thiel 2014). Zusammengefasst zeigt sich, dass der Fokus der bisherigen Studien auf der Hochschulöffnung für beruflich Qualifizierte sowie der wissenschaftlichen Weiterbildung liegt. Andere Zielgruppen wie Studierende mit Kind und berufstätige Studierende im grundständigen Bereich spielen bisher kaum eine Rolle. Weiter gibt es nach Kenntnis der Autorinnen keine Studien an Fachhochschulen zu diesem Thema; lediglich die Studie von Müller und Köhler fokussiert die Ansichten aller Hochschulmitarbeitenden. Ergänzend fehlt es an Empfehlungen und Implikationen für Veränderungsprozesse an Hochschulen, die direkt mit einer Befragung der Hochschulmitarbeitenden kombiniert wurden. Dieser Artikel setzt hier an und fokussiert die Einstellungen von Hochschulmitarbeitenden zur Öffnung für Studierende mit Kind und berufstätige Studierende. Institutionell wird dabei eine Fachhochschule betrachtet. Die Ergebnisse münden in ersten Empfehlungen für Organisationsentwicklungsprozesse.

Der Artikel kombiniert Erhebungen zur Einstellung der Hochschulmitarbeitenden gegenüber der Hochschulöffnung im Rahmen des Projektes „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ mit Implikationen für die Umsetzung und möglicher Einbindung der Hochschulmitarbeitenden zur partizipativen Umsetzung dieses Prozesses in der Hochschule. Im ersten Teil des Beitrags werden Theorien zu organisationalen Veränderungsprozessen an Hochschulen diskutiert und der im Projekt gewählte Ansatz – das Concern-Based-Adoption-Model von Hall und Hord – näher erläutert (Hall & Hord 2014). Darauf aufbauend werden Daten zur „Betroffenheit“ von Mitarbeitenden im Kontext der Hochschulöffnung analysiert. „Betroffenheit“ wird hier als Assoziation, Erwartung oder Sorge bezüglich einer tatsächlich stattfindenden oder anstehenden Veränderung verstanden. Der zweite Teil des Beitrags fokussiert die Präsentation dieser Ergebnisse und zeigt auf, welche die kritischen und verstärkenden Faktoren im Öffnungsprozess sind. Daraus werden abschließend Implikationen für Gestaltungsprozesse an Hochschulen im Kontext der Öffnung abgeleitet.

D

211

2  
**Organisationale**  
**Veränderungsprozesse**  
**an Hochschulen**

Für organisationale Veränderungsprozesse spielen die Steuerungsmechanismen und die Strukturen einer Organisation eine wichtige Rolle. Hochschulen werden dabei als lose gekoppelte Systeme klassifiziert, in denen die einzelnen Einheiten zwar reaktionsfähig, aber eigenständig handlungsfähig sind und über abgrenzbare Identitäten verfügen

(Weick 1976). Weiter handelt es sich um „professional bureaucracies“, in welchen die Identität von der beruflichen Rolle als Hochschullehrende abgeleitet wird (Mintzberg 1979). Die weitgehend autonomen Hochschullehrenden haben durch ihre starke Position in den Gremien der Selbstverwaltung einen großen Einfluss auf die Strategien und Regeln der Hochschule. Durch die Dualität zwischen Verwaltung und Fachbereichen bzw. Fachdisziplinen mit ihren unterschiedlichen Kompetenzbereichen müssen unterschiedliche Teilsysteme angesprochen und eingebunden werden. Zunehmend wird im gegenwärtigen Diskurs auch von Hochschulen als organisationalen Akteuren gesprochen (Brunsson & Sahlin-Andersson 2000; Krücken & Meier 2006; Musselin 2007), die durch eine verstärkte Hochschulautonomie und im Zuge des Neuen Steuerungsmodells mehr institutionelle Autonomie erhalten haben. Dies schafft mehr Handlungsspielräume (Krücken 2013) und ermöglicht den Hochschulen, eigenständig die Hochschulöffnung zu gestalten (Thomas & Tight 2011). Auch wenn die Kompetenzen der Hochschulgremien in den Bundesländern unterschiedlich umfangreich sind und verstärkt Managementkonzepte eingeführt werden, ist ein Einbezug aller Mitarbeitenden aufgrund der oben genannten Spezifika der Organisation Hochschule essentiell.

Zur Analyse von Organisationsentwicklungsprozessen liegen zahlreiche Ansätze vor. Schönwald diskutiert verschiedene Ansätze auf ihre Anwendbarkeit im Hochschulbereich und hebt drei Modelle hervor: das Concern-Based-Adoption-Modell (CBAM) von Hall und Hord, das Promotorenmodell von Witte und die lernende Organisation nach Argyris und Schön (Argyris & Schön 2006; Hall & Hord 2014; Schönwald 2007; Witte 1973). In dieser Arbeit wird das CBAM zugrunde gelegt, da die anderen Ansätze für den hier interessierenden Kontext als weniger passend erscheinen. Nickel betont, dass das Management an Hochschulen schwerlich zentrale Vorgaben machen kann, sondern dass dieser Prozess partizipativ mit den Fachbereichen gestaltet und umgesetzt werden muss (Nickel 2009). Um dieser Situation zu begegnen, erscheint die Theorie des CBAM besonders geeignet.

## └ 2.1.

### **Das Concern-Based-Adoption-Modell (CBAM)**

Das CBAM von Hall und Hord bietet eine sowohl theoretisch wie auch empirisch passende Basis, da es anhand von Veränderungen im Lehrkontext an Schulen entwickelt wurde.

Ähnlich wie an Hochschulen müssen an Schulen die individuellen Lehrenden Innovationen internalisieren und entscheidungsstrukturell durch die Form der Expertenorganisation mittragen. Im Zentrum des CBAM stehen die Empfindungen und Wahrnehmungen der beteiligten Personen bezüglich der Innovation und des Veränderungsprozesses, die sogenannten concerns (Betroffenheit). Das CBAM unterscheidet dabei insgesamt drei Dimensionen, die den Veränderungsprozess auf individueller Ebene bestimmen. Die *Stufen der Betroffenheit* bilden die Grundlage für die

Auswahl der zielführenden Interventionen. Die *Anwendungsebene* beschreibt den individuellen Entwicklungsprozess und den Grad der Inkorporierung und Anwendung der Innovation. Analysiert man die Anwendungsebene, so können die Ergebnisse Aufschluss über passende Trainings- oder Unterstützungsmaßnahmen geben. Die *Umsetzungsqualität* der Innovation drückt aus, dass Personen unterschiedliche Vorstellungen von der Umsetzung einer Innovation haben. Nach Hall und Hord ist es daher wichtig, einen Konsens darüber zu finden, was vollständige Umsetzung bedeutet.

Die Hauptakteure im Veränderungsprozess sind das Change Facilitator Team, zum Beispiel die Hochschul- oder Projektleitung, sowie die betroffenen Personen als Anwendende bzw. Nicht-Anwendende der Innovation. Das Change Facilitator Team hat zwei zentrale Aufgaben im Innovationsprozess: die Diagnose der drei Dimensionen *Stufen der Betroffenheit*, *der Anwendungsebene* und *der Umsetzungsqualität* sowie die Intervention und Steuerung aufbauend auf der Diagnose. Weitere Einflussfaktoren sind die Organisationskultur und die Umwelt, in die die Bildungseinrichtung eingebettet ist.

Der Schwerpunkt dieses Beitrags ist die Analyse der *Stufen der Betroffenheit*, die Hall und Hord aufbauend auf Fullers Forschung an Lehrenden entwickelt haben (Fuller 1969). Der Fokus wurde gewählt, da sich das Projekt „Offenes Studienmodell“ in der Anfangsphase befindet. Die Diagnosen der Anwendungsebene und der Umsetzungsqualität stellen daher nächste Analyseschritte dar. Fuller unterscheidet vier Stufen der Betroffenheit, die im Folgenden angepasst an den Hochschulbereich dargestellt werden. Erstens die *beziehungslose Betroffenheit* mit dem Fokus auf das allgemeine Hochschulleben. Zweitens die *selbstbezogene Betroffenheit* mit dem Fokus auf die individuellen Auswirkungen der Veränderung, während die Auswirkungen auf die konkrete Lehrsituation oder die Studierenden unberücksichtigt bleiben. Drittens die *aufgabenbezogene Betroffenheit* mit dem Fokus auf die Auswirkungen in der Lehrsituation und viertens die *wirkungsbezogene Betroffenheit*, die den Einfluss der Veränderung auf die Studierenden und deren Lernen in das Zentrum stellt. Die Weiterentwicklung der eigenen Lehrleistung spielt bei dieser Betrachtung ebenfalls eine Rolle. Hall und Hord haben diese Einteilung aufbauend auf ihren Untersuchungen weiter differenziert und unterscheiden sieben Stufen der Betroffenheit, die sich im Laufe der Zeit verändern. Tabelle 1 gibt einen differenzierten Überblick über diese Stufen und dient als Ausgangspunkt für die Kodierung im empirischen Teil dieses Beitrags.

Die Diagnose der Betroffenheitsstufen erfolgt nach Hall und Hord am besten durch informelle Gespräche, offene Interviews oder einen strukturierten Fragebogen, wie etwa ihren selbst entwickelten *Stages of Concern-Fragebogen*. An der Hochschule Ludwigshafen kam der Fragebogen von Hall und Hord nicht zum Einsatz. Vielmehr wurden quantitative und

qualitative Methoden kombiniert, um die aus der Literatur bereits bekannten Potentiale und Probleme für die Hochschule zu erheben. Um den Betroffenen selbst genügend Raum zu geben, wurde ein Fokus auf offene, qualitative Forschungsmethoden gelegt.

	<b>Stufen der Betroffenheit</b>	<b>Fokus der Betroffenheit</b>
wirkungs- bezogene Betroffenheit	6. Refokussierung	Alternativen und neue Ideen, die die Veränderung weiterentwickeln
	5. Kollaboration	Koordinierung und Kooperation mit anderen, um die Veränderung umzusetzen
	4. Konsequenz	Auswirkung der Veränderung auf die Studierenden und deren Lernprozess
aufgaben- bezogene Betroffenheit	3. Management	Umsetzung der Innovationen, die damit zusammenhängenden Aufgaben, den Aufwand und die notwendigen Prozesse
selbst- bezogene Betroffenheit	2. Persönlich	Unsicherheit über die Auswirkung der Veränderung auf die eigene Person
	1. Informationell	generelles Bewusstsein für die Veränderung und Wunsch nach mehr Information, aber wenig persönlicher Bezug
beziehungslose Betroffenheit	0. Bewusstsein	wenig Interesse an der Veränderung

*Tabelle 1: Stufen der Betroffenheit nach (Hall & Hord 2014, 136 ff), eigene Darstellung*

└ 3.1.  
Der Untersuchungs-  
gegenstand

Die Hochschule Ludwigshafen am Rhein ist eine Fachhochschule mit circa 80 Professorinnen und Professoren, 270 Mitarbeitenden und 4.300 Studierenden. Schwerpunkte der Lehre sind Betriebswirtschaft, Sozial- und Gesundheitswesen. Die Hochschule ging 2008 aus einer Fusion zweier Hochschulen hervor.

Die Hochschulöffnung steht im Kontext der bildungspolitischen Entwicklungen in Rheinland-Pfalz und fokussiert unter anderen die Beratung und Unterstützung von beruflich qualifizierten und anderen nicht-traditionellen Studierenden. Die hier präsentierte Forschung resultiert aus dem an der Stabsstelle für Studium und Lehre angesiedelten Projekt „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“, das die Vereinbarkeit verschiedener außerhochschulischer Verpflichtungen in den grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengängen durch die Entwicklung eines Offenen Studienmodells unterstützen soll. Um ein Studienmodell zu entwickeln, das zur Hochschule und den einzelnen Fachbereichen optimal passt, ist die Analyse der Betroffenheit einer der ersten Schritte des Veränderungsprozesses.

└ 3.2.  
Befragte

Im Oktober 2014 wurden alle Hochschulmitarbeitenden zur Auftaktveranstaltung des Projektes per E-Mail eingeladen. Angefügt an diese Einladung war die Aufforderung zur Teilnahme an einer quantitativen Befragung zur Hochschulöffnung, um Einstellungen und Betroffenheit von Mitarbeitenden zu erheben. Insgesamt konnten 35 gültige Antworten in die Analyse aufgenommen werden. Die Mehrheit der Befragten waren wissenschaftliche Mitarbeitende und Personen, die bei den zentralen Einheiten angestellt waren, elf Personen waren zum Zeitpunkt der Befragung in der Lehre an der Hochschule tätig. Neben dieser quantitativen Befragung wurden im Rahmen der Auftaktveranstaltung die Ergebnisse aus drei internen Workshops qualitativ ausgewertet. An den Workshops nahmen 23 Hochschulangehörige teil. Dabei waren im Workshop „Qualität der Lehre in einer offenen Hochschule“ hauptsächlich Lehrende vertreten; im Workshop „Barrieren/Hürden für Studierende mit Kind in den aktuellen Studiengängen“ akademische Mitarbeitende inklusive der Verantwortlichen für Gleichstellung und im Workshop „Barrieren/Hürden für teilzeitberufstätige Studierende in den aktuellen Studiengängen“ Professorinnen und Professoren, Studierende und wissenschaftlich Mitarbeitende.

└ 3.3.  
**Methodisches  
Vorgehen**

Die *quantitative Umfrage* enthielt zum einen standardisierte Fragen zur Einstellung zur Öffnung der Hochschule Ludwigshafen für Studierende mit Kind und berufstätige Studierende sowie zu aus der Literatur abgeleiteten Potentialen und Problemen, die diese Öffnung mit sich bringen (aufbauend auf Büttner et al. 2012) und Müller & Köhler 2014). Die gewählten Items reflektierten die Betroffenheitsdimensionen selbstbezogene Betroffenheit (zum Beispiel persönliche Entwicklung), aufgabenbezogene Betroffenheit (zum Beispiel fehlende personelle Ressourcen) und wirkungsbezogene Betroffenheit (zum Beispiel niedrigeres Lehrniveau). Die Antworten wurden dabei auf einer 5-stufigen Likert-Skala erhoben (1= trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll zu). Bei den Potentialen und Problemen gab es unterschiedliche Versionen für Lehrende und Nicht-Lehrende. Die Analyse dieser Daten wurde mit der Statistiksoftware IBM SPSS 21 durchgeführt. Zusätzlich gab es ein *offenes Antwortformat*, in dem die Befragten weitere Potentiale und Probleme nennen konnten. Die offenen Antwortformate wurden thematisch und unter Nutzung der Stufen der Betroffenheit mit der computergestützten qualitativen Daten- und Textanalysesoftware MAXQDA ausgewertet (Gomm 2008). Hall und Hord schlagen hierfür ein zweistufiges Verfahren vor: Erstens wird das allgemeine Thema – beziehungslos, selbstbezogen, aufgabenbezogen oder wirkungsbezogen – jeder Sequenz zugeteilt und dann zweitens die jeweilige Stufe der Betroffenheit ermittelt. Die Zuteilung der Sequenzen basierte auf den angepassten Definitionen der Stufen der Betroffenheit (siehe Tabelle 1).

In den *Workshops* wurden anlehnend an Pelz, Schmitt und Meis (Pelz et al. 2004) „Focus Group Illustration Maps“ erstellt. Die Workshop-Diskussionen mit den Hochschulangehörigen wurden mittels eines an der vorgelagerten Befragung orientierten Leitfadens moderiert. Es wurden Knowledge Maps unter Einbindung der Teilnehmenden erstellt, welche die zentralen Potentiale, Probleme und Lösungsmöglichkeiten enthielten. Zusätzlich wurden die Diskussionen protokolliert. Die in der Diskussion entstandenen Knowledge Maps sowie die Diskussionsprotokolle dienten als Ausgangsmaterial für die weitere Datenauswertung und wurden ebenso wie die offenen Antwortformate der quantitativen Erhebung analysiert. Dabei wurde die Analyse der Betroffenheit von den jeweiligen Workshopleiterinnen durchgeführt und die Stufen der Betroffenheit basierend auf dieser Erfahrung gewichtet und zusammengefasst.

**4**  
**—**  
**Analyse der**  
**Betroffenheit**

Im standardisierten Teil der quantitativen Befragung war die wirkungsbezogene und aufgabenbezogene Betroffenheit am höchsten ausgeprägt; im offenen Antwortteil die selbstbezogene Betroffenheit. Im ersten Workshop „Qualität der Lehre in einer Offenen Hochschule“ konnten die meisten Kommentare der



selbstbezogenen und wirkungsbezogenen Betroffenheit zugeordnet werden, im zweiten Workshop zu Barrieren und Hürden für Studierende mit Kind und im dritten Workshop zu Barrieren und Hürden für (teilzeit-)berufstätige Studierende überwogen aufgaben- und wirkungsbezogene Betroffenheit. Die Ergebnisse sind im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

└ **4.1. Selbstbezogene Betroffenheit** Die Zustimmung zur selbstbezogenen Betroffenheit auf den Dimensionen persönliche Entwicklung (MW=3.1; SD=1.1) und Bereicherung der eigenen Tätigkeit (MW=3.1; SD=1.1) war bei den standardisierten Fragen für beide Gruppen der Befragten eher niedrig. In den offenen Antwortformaten wurde hingegen eine Bereicherung der eigenen Arbeit hervorgehoben; genannt wurden zum Beispiel interessante Kooperationen, Perspektivwechsel oder Horizonterweiterung.

Zum anderen wurden mehr Belastungen befürchtet durch einen erhöhten Beratungsbedarf, vor allem durch beschränkte personelle Ressourcen, mehr Arbeit bei gleichbleibender Arbeitszeit oder zu anderen Zeiten. Die zeitliche Komponente spielte auch in den Workshops eine Rolle – hier wurde die Angst vor der Auflösung des akademischen Jahres und vor weniger Zeit für die eigene Forschung geäußert. Sowohl beim offenen Antwortformat wie auch im Workshop zur Qualität in der Lehre zeigte sich die Befürchtung, dass größere und diversere Studierendengruppen die Kernprozesse der Lehre einschränken könnten. Es wurde als schwierig erachtet, die Umsetzung einer Offenen Hochschule bei gleichbleibendem Niveau und damit unter Einhaltung akademischer Standards zu gestalten. Ebenso wurde befürchtet, dass die Verringerung der Studienzeit und eine unregelmäßige Teilnahme an Lehrveranstaltungen auf Kosten der Intensität von Reflexionsprozessen erfolgen. Damit wäre die Aufrechterhaltung der Lehrqualität gefährdet.

Eine zu starke Berücksichtigung der Bedürfnisse einzelner Studierendengruppen könnte außerdem zu einer Benachteiligung anderer Studierender führen. Die Workshopteilnehmenden äußerten zudem, dass die wissenschaftliche Qualität der Lehre durch zu intensive Praxisorientierung oder Anrechnung außerhochschulischer Leistungen nicht leiden darf. Hier zeigte sich auch ein enger Bezug zu der wirkungsbezogenen Betroffenheit. Wechselwirkungen beziehungsweise Konflikte zwischen den Bedürfnissen der Studierenden einerseits und Rahmenbedingungen von Studium und Lehre sowie den Bedürfnissen der Lehrenden andererseits wurden ebenso als mögliche Probleme genannt. Diese Kommentare können der 2. Stufe „Persönlich“ zugeordnet werden. Wenige Kommentare konnten der 1. Stufe „Informationell“ zugeordnet werden – hier standen vorrangig die Definition einer Offenen Hochschule beziehungsweise ein näherer Analysebedarf der Zusammensetzung der Zielgruppe sowie der Umgang mit Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen im Vordergrund.

**L 4.2. Aufgabenbezogene Betroffenheit** In der quantitativen Befragung zeigte sich eine starke aufgabenbezogene Betroffenheit in Form von vermehrtem Zeitaufwand (MW=3.2; SD=1.3) und fehlenden personellen Ressourcen (MW=3.3; SD=1.1) für die Nicht-Lehrenden bzw. andere Lehrzeiten für die Lehrenden (MW=3.6; SD=0.9). In den Workshops dominierte das Thema Ressourcen, da ohne ausreichende finanzielle und personelle Ressourcen eine Offene Hochschule aus Sicht der Teilnehmenden nicht realisierbar erschien. In diesem Zusammenhang wird zum Beispiel im Workshop zu den (teilzeit-)berufstätigen Studierenden die Unkenntnis einiger Studierenden über den Arbeitsaufwand im Studium betont, welcher durch eine verstärkte Beratung begegnet werden müsste. Im Workshop zu den Studierenden mit Kind wurden insbesondere die infrastrukturellen Bedingungen bemängelt. Darunter fallen eine fehlende Kindertagesstätte am Hochschulstandort, unpassende Betreuungszeiten von Kindertagesstätten und Schulen oder inadäquate Eltern-Kind- oder Stillräume. Die Kommentare zur aufgabenbezogenen Betroffenheit (3. Stufe „Management“) waren nicht so vielschichtig wie auf den anderen Betroffenheitsstufen, jedoch nahmen sie eine dominierende Stellung ein.

**L 4.3. Wirkungsbezogene Betroffenheit** Bei der quantitativen standardisierten Befragung war die wirkungsbezogene Betroffenheit am höchsten und zwar auf den Dimensionen höhere Motivation der Studierenden (MW=3.5; SD=1.0 für beide Gruppen) und zusätzlicher Input in den Lehrveranstaltungen (MW=3.7; SD=1.2) für Lehrende ausgeprägt; die Gefahr eines niedrigeren Lehrniveaus (MW=2.6; SD=1.3) fand hingegen nur wenig Zustimmung bei den Lehrenden. In den offenen Antwortformaten wurde die Diversifizierung der Lehrinhalte in Richtung einer stärkeren Berufsbezogenheit sowie der Studierendenschaft ebenso positiv betont. Dies wurde damit begründet, dass die Öffnung mehr motivierte Studierende und Studierende mit besonderen Hintergründen an die Hochschule bringen könnte. Diese Kommentare reflektieren die 4. Stufe „Konsequenz“. Ebenfalls wurde die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit und die Gestaltung einer Offenen Hochschule genannt, welches der 5. Stufe „Kollaboration“ zugeordnet werden kann.

Im Workshop zur Qualität in der Lehre wurden hingegen eher die Nachteile betont. So wurde angemerkt, dass den Studierenden aufgrund von Zeitmangel weniger Raum für Reflexions- und Kommunikationsprozesse bliebe; diese Prozesse seien jedoch notwendig, um das vertiefte Erlernen des Stoffes zu fördern. Darüber hinaus befürchteten Lehrende, dass die Auflösung der festen Semestergruppen die Integration in die Hochschule erschweren könnte. Auch im Workshop zu (teilzeit-)berufstätigen Studierenden spielten eingeschränkte zeitliche Ressourcen und deren Auswirkungen auf das Studiverhalten die größte Rolle. Diese Kommentare auf der 4. Stufe der Betroffenheit

„Konsequenz“ drückten die Sorge aus, die akademische Sozialisation der Studierenden könnte durch eine geringere Zeit an der Hochschule und höhere berufliche Verpflichtungen gefährdet werden. Die 6. Stufe der Betroffenheit „Refokussierung“ drückte sich in der Forderung aus, den Studierenden mehr Zeit für das Studium zu geben. Im Workshop zu Studierenden mit Kind wurden mehrheitlich „Konsequenzen“ (4. Stufe der Betroffenheit) genannt. Die angenommene mangelnde Akzeptanz von Kindern in den Veranstaltungen, die fehlende Anbindung an die Hochschule bei Fehl- und Auszeiten und die Kritik, dass Leistungsnachweise nicht in Urlaubssemestern erbracht werden dürften, wurden hier genannt. Weiter drückte sich wirkungsbezogene Betroffenheit auf der 6. Stufe „Refokussierung“ in der Forderung nach einer Ausweitung der Definition der Familienfreundlichkeit auch auf Pflegefälle und mehr Informationen auf der Homepage in Form von Einzelfallbeispielen oder FAQs aus.

**L 4.4.**  
**Zusammenfassende**  
**Bemerkungen**

Die Betroffenheit der Hochschulmitarbeitenden zeigt bezogen auf die quantitative Befragung eine ausgewogene und bezogen auf offene Antwortformate und Workshops teilweise eine

eher zurückhaltende Einstellung gegenüber der Hochschulöffnung auf. So sehen die Befragten sowohl Risiken, formulieren aber auch positive Effekte durch die Veränderung der Studierendenschaft. Die Aussagen der Hochschulmitarbeitenden konnten mehrheitlich den Stufen „Persönlich“, „Management“ und „Konsequenz“ zugeordnet werden. Hierbei standen vor allem Schwierigkeiten in der Lehrsituation durch Diversität, andere Arbeits- und zeitliche Belastungen, limitierte personelle, finanzielle und räumliche Ressourcen, Konflikte zwischen Bedürfnissen der Studierenden, Rahmenbedingungen des Studiums und Dozenten, eine geringere Integration der Studierenden in die Hochschule und einem möglichen Dilemma der Studierenden zwischen Arbeit und Studium bzw. Familie und Studium als mögliche Probleme und Bedenken im Vordergrund. Tabelle 2 (siehe nächste Seite) fasst die Bedenken und Sorgen zusammen.

**5**  
**Implikationen für**  
**den Veränderungs-**  
**prozess**

Mitarbeitende anderer Hochschulen, die am Workshop während der Tagung „Hochschulwege 2015“ teilnahmen, empfanden die in den Analysen erhobenen Äußerungen der Hochschulmitarbeitenden als repräsentativ für ihre Universitäten oder Fachhochschulen und betonten die Dominanz der Betroffenheit auf den Stufen „Persönlich“ und „Management“.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit der Literatur, decken sich die wahrgenommenen positiven Aspekte der Öffnung mit den zuvor identifizierten Dimensionen wie zum Beispiel die Wertschätzung der Entstehung eines Praxisdiskurses

<b>wirkungs- bezogene Betroffenheit</b>	geringere Integration der Studierenden in die Hochschule  sowie Dilemmata der Studierenden, sich zwischen Zeit für Arbeit bzw. Familie und Studium entscheiden zu müssen
<b>aufgaben- bezogene Betroffenheit</b>	limitierte personelle, finanzielle und räumliche Ressourcen  Konflikte zwischen Bedürfnissen der Studierenden, den Rahmenbedingungen des Studiums und den Bedürfnissen der Dozierenden werden als problematisch erachtet
<b>selbst- bezogene Betroffenheit</b>	Schwierigkeiten in der Lehrsituation durch höhere Diversität  höhere Arbeits- und andere zeitliche Belastungen werden befürchtet

*Tabelle 2: Zusammenfassung der Ergebnisse der hochschulweiten Mitarbeiterbefragung und den hochschulinternen Workshops*

oder eine höhere Motivation der Studierenden. Die hier präsentierten Ergebnisse bestätigen weiterhin Ergebnisse aus der Literatur zu Vorbehalten gegenüber der Hochschulöffnung, zum Beispiel bezogen auf fehlende Ressourcen und vermehrte Arbeit am Wochenende und abends, gleiches gilt für die Angst vor Qualitätsverlust, insbesondere beim Thema Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen (Büttner et al. 2013; Müller & Köhler 2014). Bei den Studierenden mit Kind stand zudem die Infrastruktur im Zentrum der Diskussion. Da dies auch ein aktuelles Diskussionsthema an der Hochschule war, hat der Workshop zudem die Möglichkeit eröffnet, die Infrastruktur für Studierende mit Kind auch im Kontext der Hochschulöffnung zu fokussieren. Während die zuvor zitierte Studie von Alheit eine offene, inklusive Einstellung der praktisch orientierten Wissenschaften feststellt, kann diese Aussage für diese Erhebung nicht eindeutig repliziert werden. Fachkulturen sollten daher differenziert betrachtet werden und dabei sollten auch Spezifika von Hochschulstandorten oder Individuen berücksichtigt werden.

Wie oben ausgeführt, hat das Change Facilitator Team eine wesentliche Rolle in Veränderungsprozessen inne. Eine essentielle Aufgabe des Teams ist es, die Zusammenhänge zwischen aktuellen Themen in der jeweiligen Organisation,

den vorhandenen Strukturen, der gelebten Organisationskultur und dem geplanten Veränderungsprozess zu erkennen und zu berücksichtigen. Eine eigene Befragung kann die Ermittlung der tatsächlichen, auch aus der Geschichte der Hochschule entstandenen Betroffenheit gewährleisten und zugleich einen hilfreichen Ausgangspunkt für die Einbeziehung und Sensibilisierung von Hochschulmitgliedern im Veränderungsprozess darstellen. Betrachtet man den Organisationsentwicklungsprozess weiter, so bedeuten die Veränderungen für die Hochschulmitglieder größere individuelle Anpassungsprozesse. Um die dabei entstehende Betroffenheit weiter zu verfolgen und darauf durch Anpassungen reagieren zu können, sollte eine Befragung der Betroffenheit wiederholt durchgeführt werden; anstatt durch quantitative und qualitative Erhebungen kann dies auch in Workshops oder im Rahmen des Regelbetriebs in Senats- oder Fachbereichsratssitzungen, Mitarbeiterversammlungen oder Dienstgesprächen mit Professorinnen und Professoren geschehen. Positive Effekte von Hochschulöffnung, wie das Ermöglichen von Aufstiegschancen, die Wertschätzung von Input aus der Berufswelt in Lehrveranstaltungen und eine hohe Motivation der Studierenden, können als positive Verstärker im Veränderungsprozess genutzt werden.

Die Analyse der Betroffenheit von Hochschulmitarbeitenden hat zahlreiche konkrete Hinweise für die Gestaltung von Veränderungsprozessen gegeben. Somit ist das CBAM ein nützliches Werkzeug zur Analyse und Unterstützung des organisationalen Veränderungsprozesses im Kontext der Hochschulöffnung, das auf verschiedenste Datenquellen angewandt werden kann. In einer inhaltlichen Betrachtung können wir einige konkrete Ableitungen für den Organisationsprozess vornehmen. Dies betrifft zunächst die Befürchtung, die divergierenden Interessen der Studierenden, Mitarbeitenden und Lehrenden würden nicht ausgeglichen berücksichtigt. Dies bedeutet im Aushandlungsprozess, die gegenseitigen Interessen transparent zu machen und Vor- und Nachteile von Veränderungen explizit zu nennen. Ein Interesse von Professorinnen und Professoren ist dabei außerdem, die Forschungsaktivitäten eher auszuweiten, denn zu reduzieren. Daher sollten Freiräume in den Semesterferien nicht beschnitten werden. Ein Hauptthema war das der finanziellen und personellen Ressourcen. Es ist eng mit der häufig genannten Befürchtung verbunden, die Heterogenität der Studierendenschaft führe zu einer starken Individualisierung der Programme und Angebote. Aus dieser Individualisierung erwachsen Ansprüche und Bedarfe der Studierenden, die die Mitarbeitenden ohne Ausweitung der zeitlichen Ressourcen oder strukturellen Veränderungen nicht qualitativ hochwertig bedienen können. Dies gilt sowohl für die Lehre, als auch für die Organisation von Studiengängen. Bei Reformen muss daher evidenzbasiert der tatsächliche Mehraufwand kalkuliert werden. Pilotprojekte bieten eine gute Möglichkeit, um die Reformen in einzelnen Studiengängen oder „auf dem Papier“ zu testen und den Arbeitsaufwand abzuschätzen. Wird ein Bedarf zeitlicher und personeller Ressourcen über die Einführungsphase hinaus identifiziert, sind zusätzliche

D

221

finanzielle Mittel schon vor Umsetzung der Reform sicherzustellen. Dies kann zum Beispiel durch eine langfristige Personal- und Strukturplanung oder den Einsatz von hochschulinternen, strategischen Mitteln geschehen. Handelt es sich bei dem Entwicklungsprojekt um ein für die Landesregierung strategisch wichtiges Thema, so ist unter Umständen von dieser Seite Unterstützung zu erwarten. Die Sicherung der Ressourcen ist auch wichtig, um den eigenen Ansprüchen an die hohe Qualität von Studium und Lehre gerecht zu werden. Sonst können gut gemeinte Reformen schnell zu unbefriedigenden Modellen werden, die den Ansprüchen der Lehrenden, Mitarbeitenden und Studierenden nicht gerecht werden.

In Fragen der Lehrkonzeption treten besonders häufig Befürchtungen zu Tage, die das veränderte Studierverhalten von Studierenden mit hohen zeitlichen Verpflichtungen außerhalb der Hochschule (in Form von geringerer Anwesenheit und Zeit für das Studium sowie geringer akademischer oder sozialer Integration) betreffen. Reformen müssen daher Strukturen integrieren, die diese möglicherweise negativen Effekte abfedern. Dies kann zum Beispiel durch die Bereitstellung von Interaktionszeiten für Studierende und Lehrende (wie Chat-Begleitung bei E-Learning-Veranstaltungen, individuelles Feedback zu Aufgaben oder Hausarbeiten), ein umfassendes Beratungsangebot und die Implementierung von Arbeits- und Lerngruppen geschehen.

Wird ein Modell tatsächlich umgesetzt, sollte das Change Facilitator Team die Mitarbeitenden in der Einführungsphase fachlich und ressourcenbezogen unterstützen. Dabei ist zwischen dezentralen Projektleitungen und den Lehrenden zu unterscheiden. Projektleitungen oder Projektkoordinierende stehen vor der Herausforderung, die Modelle mit Leben zu füllen und vom Verfahren und Inhalt her auszugestalten. Studiengangs- oder fachbereichsübergreifende Runden können dabei helfen, von den Überlegungen und der Kompetenz Anderer zu profitieren und einheitliche Lösungen zu finden. Projektkoordinierende müssen gleichzeitig den Veränderungsprozess hochschulintern abstimmen und dabei Mitarbeitende, Lehrende und Studierende einbeziehen und alle Beteiligten motivieren. Eine Unterstützung durch Coaches, die Erfahrung mit der Hochschulwelt haben, kann bei der Ausgestaltung dieser Aufgabe und der Reflexion der eigenen Rolle helfen. Lehrende stehen vor neuen Herausforderungen in ihrer Lehre und Beratung. Hochschuldidaktische Workshops, kollegiale Beratung oder Coaching durch externe hochschuldidaktische Coaches können ihnen Impulse und Sicherheit bei der Veränderung ihrer Lehre geben. Da Unsicherheit Widerstände hervorrufen kann, sollten Qualifizierungen gleich zu Beginn der Umsetzungsphase durchgeführt werden. Normalerweise sieht das CBAM die Analyse der Betroffenheit erst vor, wenn eine konkrete Innovation oder Reform implementiert wird. Bei hochschulweiten Veränderungsprozessen ist es jedoch empfehlenswert, schon vor der Entscheidung für oder gegen eine konkrete Innovation die Einstellungen oder Betroffenheit der Hochschulmitarbeitenden

zu analysieren und darauf basierend geeignete Interventionen auswählen zu können. Nur so kann ein erfolgreicher Veränderungsprozess unter Einbezug der Mitarbeitenden gewährleistet werden.

**Danksagung**

Diese Arbeit wurde gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung aus Mitteln der Initiative „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“.



## Literaturverzeichnis

**Alheit, P.** (2009). *Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“*. Hessische Blätter für Volksbildung, 59(3), 215–216.

**Argyris, C. & Schön, D. A.** (2006). *Die lernende Organisation – Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Bohnsack, R. & Przyborski, A.** (2009). *Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups*. In Buber, R. & Holzmüller, H. (Eds.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden – Analysen*. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler, S. 491-506

Brunsson, N. & Sahlin-Andersson, K. (2000). Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform. *Organization Studies*, 21, 721–746.

**Büttner, B. C., Maaß, S. & Nerdinger, F. W.** (2012). *Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen (Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie No. 9)*. Universität Rostock.

**Clark, R. E.** (1983). *The Higher Education System*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

**Fuller, F. F.** (1969). *Concerns of teachers: A developmental conceptualization*. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.

**Gomm, R.** (2008). *Social Research Methodology: A Critical Introduction*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

**Hall, G. E. & Hord, S. M.** (2014). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (4th ed.). Boston: Pearson.

**Krücken, G. & Meier, F.** (2006). *Turning the University into an Organizational Actor*. In Drori, G. S., Meyer, J. W. & Hwang, H. (Eds.), *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change*. Oxford: Oxford University Press, S. 241-257.

**Krücken, G.** (2013). *Die Universität – ein rationaler Mythos? Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(4), 82–101.



**Mintzberg, H.** (1979). *The structuring of organizations: A synthesis of the research*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

**Müller, R. & Köhler, K.** (2014). *Zur Internalisierung von Lebenslangem Lernen an europäischen Hochschulen: Eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Veränderungsprozesse*. Hochschule und Weiterbildung, 1, 10–14.

**Müller, R.** (2014). *Außeruniversitäres kulturelles Kapital: Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und deren Zusammenspiel mit sozialen Hierarchien im universitären Raum*. Die Hochschule, 2014(2), 115–130.

**Müller, R., Remdisch, S., Köhler, K., Marr, L., Repo, S. & Yndigegn, C.** (2015). *Easing access for lifelong learners - A comparison of European models for university lifelong learning*. *International Journal of Lifelong Education*. No. ahead-of-print, 1-21.

**Musselin, C.** (2007). *Are Universities specific organisations?* In Krücken, G., Kosmützky, A. & Torka, M. (Eds.): *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld: Transcript Verlag. S. 63–84.

**Nickel, S.** (2009). *Partizipatives Management von Universitäten: Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, staatliche Steuerung* (2., aktualisierte Aufl.). Universität und Gesellschaft: Bd. 5. München, Mering: Hampp.

**Pelz, C. Schmitt, A. & Meis, M.** (2004). *Knowledge Mapping als Methode zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt- und Evaluationsforschung*. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 5(2), Art. 35.

**Scheller, P., Isleib, S. & Sommer, D.** (2013). *Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011 / 12* (No. 6/2013).

**Schiersmann, C. & Thiel, H.-U.** (2014). *Organisationsentwicklung: Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen* (4. Aufl.). Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

**Schönwald, I.** (2007). *Change Management in Hochschulen: die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre* (Vol. 12). Lohmar: Josef Eul Verlag

D

225

**Thomas, L. & Tight, M. (2011).** *Institutional transformation to engage a diverse student body* (1st ed). International perspectives on higher education research: vol. 6. Bingley, U.K: Emerald.

**Weick, K. E. (1976).** *Educational organizations as loosely coupled systems.* Administrative Science Quarterly, 21, 1–19.

**Witte, E. (1973).** *Organisation für Innovationsentscheidungen – Das Promotoren-Modell.* Göttingen: Schwartz.

# Störungen in der Projekt- kommunikation begegnen

**Burkhard  
Schmager**

**Almuth-E.  
Pechmann**

**Daniela  
Kretzschmar**

**Sonja  
Morgenroth**

**Katja  
Geller-Urban**

Studium Integrale & kontinuierliche  
Qualitätsverbesserung an der  
Ernst-Abbe-Hochschule Jena

**Julia  
Hillmann**

## Zusammenfassung

In dem Workshop „Störung in der Projektkommunikation – Wege zum nachhaltigen Transfer der Projektkommunikation in eine dauerhafte Fachbereichskommunikation“ wurden anhand von drei Fallbeispielen zu den Themen „Projektaktivitäten und Fachbereich/Fakultät“, „Projektaktivitäten und Hochschule“ sowie „Vernetzung“ vielfältige Anregungen und Lösungsansätze herausgearbeitet. Diskutiert wurden die Bedeutung der Aufgaben-, Rollen- und Kompetenzenklarheit, die Notwendigkeit eines fokussierten Projektmarketings sowie vielfältige Möglichkeiten, die Vernetzung innerhalb der Hochschule zu fördern, u. a. durch persönliche Ansprache, thematische Vernetzungstreffen oder Anreizsysteme. Wesentliches Ergebnis dieses Workshops war zweifelsfrei der Paradigmenwechsel in der Richtung, dass eine Störung in der Projektkommunikation, die bisher als unerwünschter Effekt angesehen wurde, zum (willkommenen) Kommunikationsanlass genommen werden kann, um Veränderungen in Gang zu bringen.

## **1** **Einleitung**

In der Projektarbeit zeigt sich oft ein Spannungsfeld in der Steuerung von zentralen und dezentralen Aufgabenbereichen und den damit verbundenen Entscheidungsprozessen. Die dadurch auftretenden Störungen in der Kommunikation zwischen dem Projekt und den einzelnen Bereichen/Ebenen innerhalb der Hochschule waren Thema dieses Workshops. Dazu reflektierten Mitglieder des Projektteams bisherige Erfahrungen an ausgewählten Beispielsituationen, in denen aus Projektperspektive sinnvolle Vereinheitlichungsansätze mit gewachsenen Strukturen und Interessenlagen seitens der Fachbereiche zur Wahrung ihrer Autonomie gegenüberstehen. In drei thematischen Gruppen wurden anhand von unterschiedlichen Szenarien mögliche Lösungsansätze und Instrumente diskutiert, um verbesserte Kommunikationsprozesse zu realisieren, die auch nach Projektende Bestand haben.

## **2** **Das Projekt** **„Studium Integrale und kontinuierliche Qualitätsverbesserung“**

Das Projekt „Studium Integrale und kontinuierliche Qualitätsverbesserung“ vereint zwei Teilbereiche, die interdisziplinäre Modulentwicklung und den Ausbau eines studierendennahen kontinuierlichen Qualitätssicherungssystems in Studium und Lehre. Das Team agiert mit einer zentralen Koordination und einer dezentralen Ausführung in den acht beteiligten Fachbereichen der EAH Jena. Die Verfolgung der Projektziele bedarf folglich einer vielseitigen Kommunikation mit verschiedenen Akteuren und Vertretern der Hochschule.

Dezentral beschäftigen sich die Projektmitarbeitenden in ihrem jeweiligen Fachbereich mit der Entwicklung und Implementierung von fachbereichsübergreifenden integrativen Wahlpflichtmodulen für Bachelorstudierende unter Beteiligung mindestens zweier Studiengänge. Im Rahmen der Qualitätsverbesserung unterstützen sie fachbereichsspezifische Maßnahmen auf organisatorischer, kommunikativer und didaktischer Ebene und agieren als Vertreter für ein hochschulweites Qualitätssicherungsnetzwerk. Das umfasst kommunikative, konzeptionelle und organisatorische Aufgaben in Zusammenarbeit mit dem Dekanat, Lehrenden, der Verwaltung und Studierenden.

Zentral koordiniert ist der Austausch der Fachbereiche vorrangig durch Kommunikation mit den dezentralen Projektmitarbeitenden sowie durch hochschulweite Informationspolitik. Übergreifend sind zum Thema Modulentwicklung in erster Linie die Lehrenden aller Fachbereiche angesprochen, zum Thema Qualitätsverbesserung in Studium und Lehre vorrangig die studentischen Gremienvertreter und die Dekanate der Fachbereiche.

## Schmager, Pechmann, Kretzschmar, Morgenroth, Geller-Urban, Hillmann

Für das Projekt existiert eine sogenannte Lenkungsgruppe, die sich aus jeweils einer Professorin oder einem Professor der beteiligten Fachbereiche zusammensetzt. Diese hat sowohl eine direkte Ansprechfunktion für die Projektleitung und -koordination als auch für die jeweiligen Projektmitarbeitenden. Diese spezifische Projektstruktur wurde geschaffen, um dem Projekt eine größtmögliche Akzeptanz in den Fachbereichen zu gewährleisten. Daraus ergeben sich drei Arbeitsebenen, wie in Abb.1 (Folgeseite) dargestellt.

### 3 Arbeitsgruppen

Es wird angenommen, dass mögliche Störungen der Projektkommunikation auf den verschiedenen Arbeitsebenen auftreten (können). Bevor ausgewählte Fallbeispiele in drei Gruppen konkret bearbeitet wurden, stellten die Teilnehmer/innen ihre Fragen an das Workshop-Thema wie folgt dar.

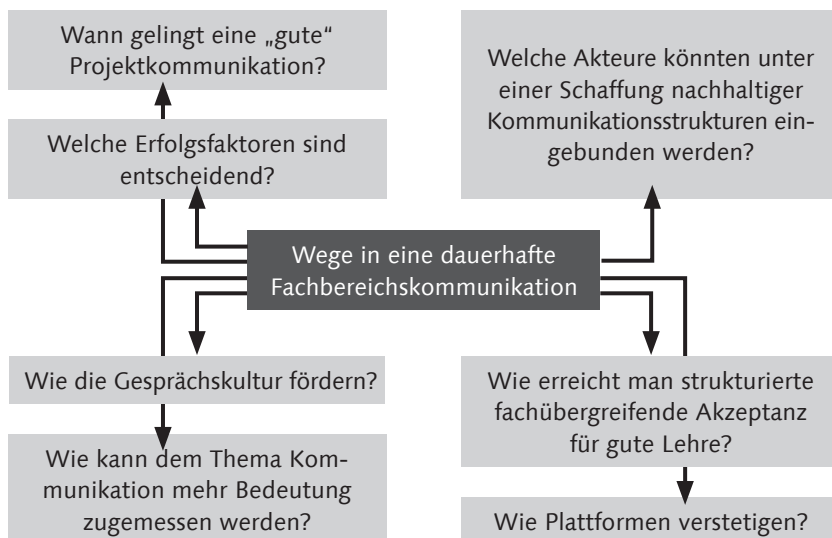
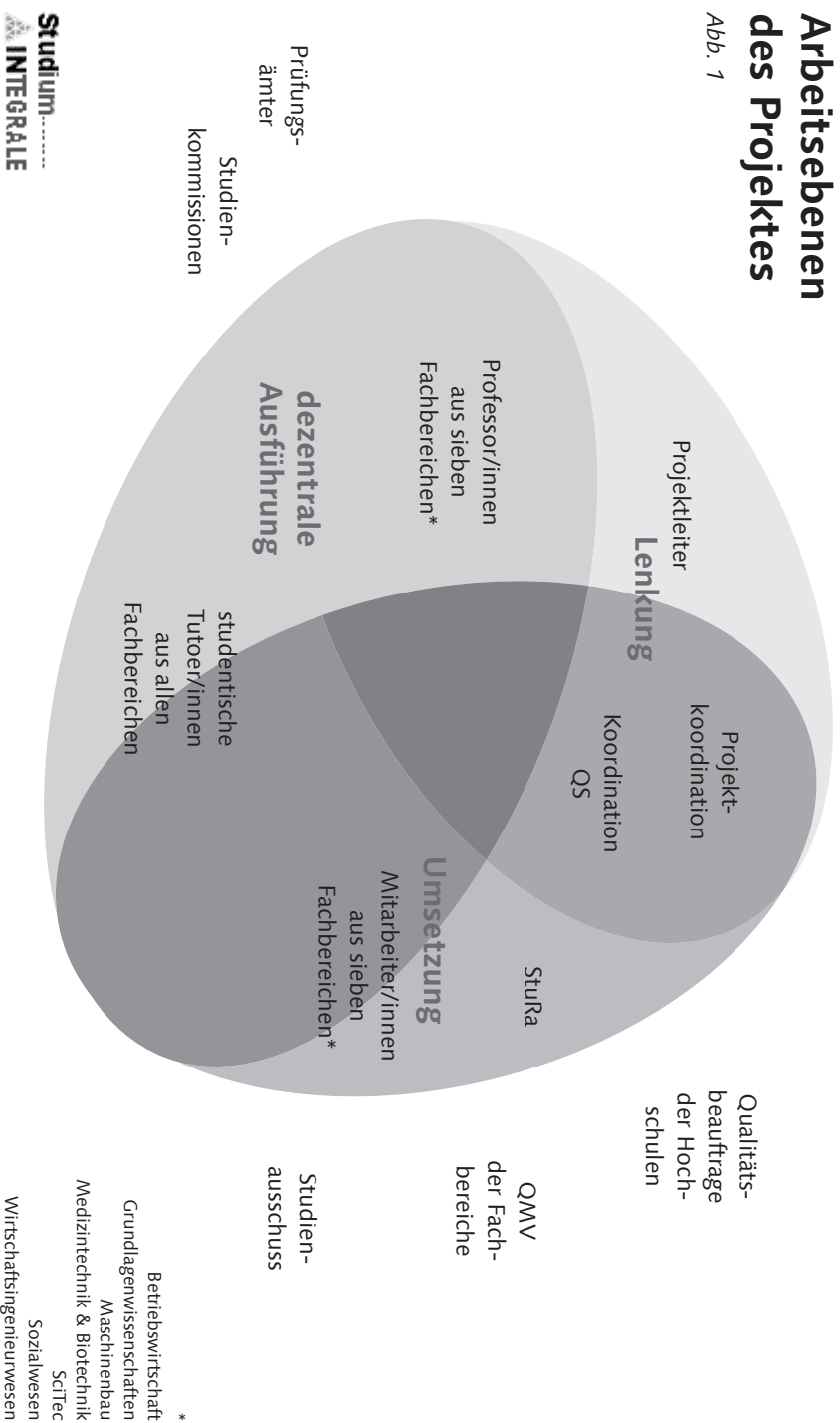


Abb.2: Fragen der Teilnehmer/innen

# Arbeitsebenen des Projektes

Abb. 1



**3.1.  
Fallbeispiel:  
Botschafterfunktion  
und Prioritätensetzung  
im Fachbereich**

In der Projektstruktur haben alle dezentralen Projektmitarbeitenden einen direkten Kommunikationskanal im Fachbereich durch eine Professorin bzw. einen Professor, die/der Teil der Lenkungsgruppe ist. Professor/Professorin

und Projektmitarbeiter/Projektmitarbeiterin sollen als Botschafter im jeweiligen Fachbereich agieren und gemeinsam an der Umsetzung der Projektziele arbeiten, sie sind aber keine Entscheidungsträger. Nach dem Projektjahresauftakttreffen, in dem sich das Projektteam über die Jahresziele ausgetauscht hat, ist eine Projektmitarbeiterin nun mit den nächsten Aufgaben zu den Themen „Studium-Integrale-Modulentwicklung“ und „Veröffentlichung von Qualitäts-Themen auf der Fachbereichs-Website“ beschäftigt. Dazu wendet sie sich an alle Lehrenden und den Dekan im Fachbereich, um das Projekt insgesamt und die nächsten Aufgaben präsender zu machen und um zur Mitarbeit zu motivieren. Aktuell wird geprüft, wie die Projektmitarbeiterin zeitnah und perspektivisch vorgeht und das Lenkungsgruppenmitglied im Fachbereich aktiv einbezieht, um diesen Anliegen im Fachbereich eine höhere Priorität zu verschaffen.

*Arbeitsfrage:*

*„Welche Kommunikationsmöglichkeiten sehen Sie, damit das Projekt in den jeweiligen Organisationsstrukturen (Fachbereich, Fakultät, Institut) die notwendige Priorität bekommt, um wirksamer zu werden?“*

*Ergebnisse:*

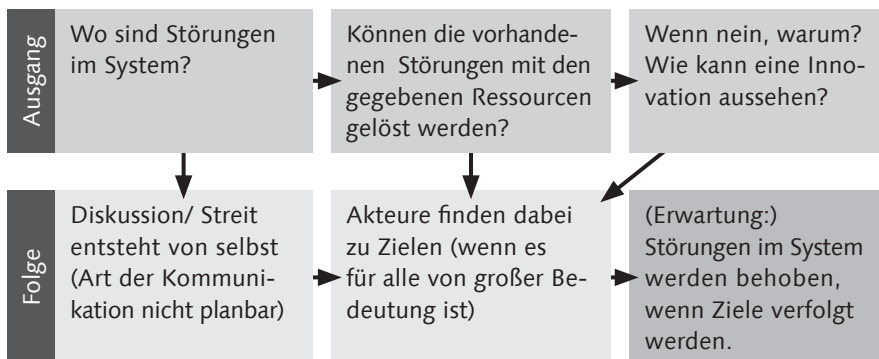


Abb. 3: Ergebnisse Fallbeispiel 3.1

In der Arbeitsgruppe kreiste die Diskussion um die grundsätzliche Auffassung von Störungen. Die Erfahrung zeigt, dass bei den meisten Themenfeldern kontroverse Diskussionen unterschiedlicher Schärfe bis hin zum Streit dann von selbst entstehen, wenn die Störung sichtbar gemacht wird. Die Arbeitsgruppe betonte, dass Unstimmigkeiten als Anlass zur Kommunikation zu betrachten sind, um die notwendigen Veränderungsprozesse in Gang zu bringen. Ausgehend von dem dargestellten Fallbeispiel könnte eine bewusste Provokation von Störungen in der Kommunikation als Auslöser für eine Weiterentwicklung des Projektes verstanden werden. Das wäre aber nur sinnvoll, wenn die Lösung für die meisten Fachbereichsakteure von großer Bedeutung ist. Die Art und Weise der Diskussion/des Streites ist vorher jedoch nicht abzusehen. Die Projektanliegen sind folglich mit den Zielen des Fachbereiches zu verbinden: Zu welchen Fachbereichszielen kann das Projekt einen Beitrag leisten/unterstützen?

Konkret zeigt sich das an folgendem Beispiel: die Bewerberzahlen im Fachbereich sinken und Studieninteressierte sollen mit verschiedenen Werbestrategien angesprochen werden. Die Projektmitarbeiterin nimmt dieses Problem als Ausgangspunkt, um Ansätze aufzuzeigen, wie das „Studium Integrale“ als attraktives Studienangebot präsentiert werden kann, um Studieninteressierte zusätzlich zu begeistern. Gleichzeitig bringt sie die Notwendigkeit zu Diskussion, dass weitere Projektanliegen (siehe Fallbeispiel) mehr Priorität bekommen müssen.

Als ein wichtiges Diskussionsergebnis wurde festgehalten, dass die Initiatoren unbedingt ein sogenanntes „Feldwissen“ über das Arbeitsfeld und die anzusprechenden Fachbereichsakteure haben sollten, da dies als Grundvoraussetzung für ein umsichtiges und kompetentes Agieren gesehen wird.

### └ 3.2.

#### **Fallbeispiel: Verankerung und Präsenz an der Hochschule**

Das Projekt Studium Integrale ist schon in der Planungsphase fachbereichsübergreifend angelegt worden. Art und Inhalt des Projektes haben der Prorektor für Studium und Lehre und Vertreter/innen der Fachbereiche gemeinsam besprochen. Um die größtmögliche Akzeptanz und Wirkung des Projektes (Schwerpunkte: Modulentwicklung und dezentrale Qualitätsverbesserung) in den Fachbereichen zu ermöglichen, wurde eine interdisziplinäre Projektstruktur geschaffen. Dabei wurden die Projektmitarbeitenden von den Fachbereichen direkt (und völlig autonom) eingestellt, um der Befürchtung der Bevormundung/Kontrolle von Anfang an vorzubauen. Trotzdem gibt es immer wieder Situationen, in denen die Projektaufgaben als „zentrale Anweisung“ wahrgenommen werden und Informationen nicht weitergegeben werden (dürfen). Aktuell überlegen Projektleitung, Koordination und Projektmitarbeitende, alle Fachbereiche in der



## Schmager, Pechmann, Kretzschmar, Morgenroth, Geller-Urban, Hillmann

Phase der (Folge-)Antragstellung ausreichend einzubeziehen, damit die Aufgabenschwerpunkte auch später „getragen“ werden.

*Arbeitsfrage:*

*„Welche Faktoren zur Einbindung der Fachbereiche/ Fakultäten sind ausschlaggebend, um hochschulweite Projekte optimal zu realisieren und zu verstetigen?“*

*Ergebnisse:*

zu klärende Fragen	Was soll getan werden? <span style="font-size: 1.5em;">→</span> Wie?	
Was will das Projekt? Sind die Ziele klar?	Gemeinsames Verständnis herstellen	Klärung erst im Team, dann nach außen präsentieren
	Akzeptanz schaffen	Projektmarketing forcieren/etablieren „Welche Erfolge können wir schon vorweisen?“
	Art der Ausgestaltung der Projektziele prüfen	Autonomie der Fachbereiche berücksichtigen
	Aufgaben, Rollen und Kompetenzen klären	Klare Rollen definieren für Projekt- und Lenkungsgruppe
	Marketing intern und extern	Kommunikations-/Informationskanäle als Brücke nutzen
Wer sind die Stakeholder? Welchen Mehrwert /Nutzen stellen sie dar?	Direkte persönliche Kontakte zur Lenkungsgruppe, „Entscheidungsträgern“ und Unterstützern, Promotoren	Kontinuierlich und in kurzen Abständen
↓		↓

D

233

↓	Anlässe schaffen/Good-Practice, um mit ihnen in Kontakt zu sein	↓
Projektmitarbeitende „zwischen den Stühlen?“	Rollen stärken	z.B. Irritation erzeugen
Wie Fachbereiche erreichen?	Information/Transparenz im Fachbereich erhöhen	z.B. Wettbewerb: Fachbereiche definieren Nutzen selbst

Abb. 4: Ergebnisse Fallbeispiel 3.2

In der Ergebnisdiskussion stand im Vordergrund, wie die Fachbereiche eingebunden werden können, um eine optimale Realisierung der Projektarbeit zu erreichen. Als zentrales Element betonte die Gruppe die Klarheit der Rollen, der Kompetenzen und der Aufgaben. Insbesondere sind die Rollen der Lenkungsgruppenmitglieder und der Projektmitarbeitenden innerhalb der Fachbereiche deutlicher zu definieren und zu stärken, bevor die Fachbereiche konkreter angesprochen werden. Darauf aufbauend wurde eine klare kontinuierliche Kommunikation der Ziele und des Projektmerkwertes für die einzelnen Fachbereiche über die persönlichen Kontakte zu den Lenkungsgruppenmitgliedern, Unterstützern und Entscheidungsträgern empfohlen. Die Fachbereiche als eine eigene Zielgruppe für die Projektkommunikation zu betrachten, war ein weiterer Aspekt dieser Gruppendiskussion. Hierbei lag ein Schwerpunkt darauf, Akzeptanz zu schaffen und bei der Ausgestaltung des Projektes die Fachbereichsautonomie zu berücksichtigen und zu kommunizieren. Grundsätzlich wurde eine Stakeholder-Analyse als hilfreiches Element eingeschätzt, um systematischer bei der Informations- und Kommunikationsarbeit vorzugehen und um kontinuierlicher in den Fachbereichen wirksam zu werden. Zur Unterstützung der Vorbereitung eines Folgeantrages wurde vorgeschlagen, einen Wettbewerb unter den Fachbereichen unter der Prämisse zu initiieren: Welchen Nutzen kann das Projekt für den Fachbereich haben? Damit definieren die Beteiligten ihr Interesse selbst und können sich somit um eine Projektstelle „bewerben“. Die Weiterarbeit würde sich damit auf eine konkrete Grundlage berufen.

## Schmager, Pechmann, Kretzschmar, Morgenroth, Geller-Urban, Hillmann

### 3.3. Fallbeispiel: Methoden und Instrumente zur Vernetzung von Lehrenden

Ziel für das Projektteam ist es, möglichst in allen Studiengängen fachbereichsübergreifende, interdisziplinäre Module (Studium-Integrale-Module) aufzubauen. Die Professoren und Professorinnen sind teilweise wenig motiviert, über ihre hohe Lehrverpflichtung und -belastung hinaus zusätzliche neue Module zu konzipieren. Insgesamt hat sich gezeigt, dass interdisziplinäre Module dann zustande kommen, wenn bereits eine persönliche Bindung zwischen Lehrenden besteht bzw. sich ein persönlicher Kontakt relativ leicht herstellen lässt. Um die Vernetzung zu befördern, wurden alle Lehrenden über das Projekt zur „Modul-Börse“ in die Hochschulaula eingeladen. Eine Gelegenheit sich auszutauschen, die aber nur durch eine kleinere Anzahl von Lehrenden genutzt wurde.

„Welche Methoden und Instrumente halten Sie für sinnvoll, um die Kommunikationsprozesse zwischen Projekt und Lehrenden sowie zwischen den Lehrenden anzustoßen?“

Arbeitsfrage:

„Welche Methoden und Instrumente halten Sie für sinnvoll, um die Kommunikationsprozesse zwischen Projekt und Lehrenden sowie zwischen den Lehrenden anzustoßen?“

Ergebnisse:

Vernetzung zwischen Lehrenden	Vernetzung zwischen Projektteam-Lehrenden	Vernetzung mit Studierenden
Anreize prüfen: was brauchen und wollen Lehrende? ↓ Anreizsysteme schaffen: z.B. Entlastung in der Lehre	Vernetzung + Thema vorschlagen ↓ Generell: persönliche Termine vereinbaren	Feste feiern – Erfolge zeigen! → Projekt als Aufhänger nehmen
E-Mailing: Vorteile nennen, z.B. Benefit für Studierende hervorheben	Methoden wählen, die nicht bekannt sind → raus aus dem Gewöhnungseffekt	Umfrage unter den Studierenden: welche interdisziplinären Module sind wünschenswert?





Abb. 5: Ergebnisse Fallbeispiel 3.3.

#### Konkretes Beispiel zu einem KICK-OFF Treffen

- ➔ „Ausgewählte“ Lehrende werden persönlich eingeladen (Wer ist dafür geeignet? Einsatz des Hochschul-Feldwissens erforderlich.)
- ➔ Ziel und Inhalt dieses Treffens wird in der Einladung formuliert, damit ein Ergebnis nach dem Treffen greifbar erscheint.
- ➔ Lehrende werden informiert, wer eingeladen ist.
- ➔ Andere Methoden anwenden, neue Herangehensweise, Motivation schaffen.
- ➔ Verantwortlichkeiten und Folgetermine festlegen!

Abb. 6: Beispiel zu 3.3.

Die Diskussion fokussierte die Zielgruppen Lehrende und Studierende. Es wurde angeregt, Vernetzungstreffen unterschiedlicher Art durch persönliche Ansprache und in kleineren Runden zu organisieren, um den Dialog zu fördern. Schon bestehende Kontakte unter Lehrenden könnten dabei hilfreich sein. Eine schriftliche Umfrage böte die Möglichkeit, weitere fachliche Kooperationen zu eruieren und zu intensivieren. Ferner war im Gespräch, Anreizsysteme auszubauen oder überhaupt erst zu schaffen.

Vorschläge zur stärkeren Vernetzung der Studierenden sowohl untereinander als auch mit dem Projekt wurden durch Mailing-Aktionen, bei der die Vorteile für die Studierenden herausgehoben werden oder Umfragen, zu welchen Themen interdisziplinäre Module besonders gewünscht/gefragt sind, präzisiert. Auch für Studierende könnte ein Anreizsystem für besonders gelungene Module interessant sein, das sich gegebenenfalls mit Events, die Erfolge des Projektes sichtbar machen, verknüpfen lässt.

#### **4** **Schlussbemerkung**

Im Plenum wurden die zu Beginn gesammelten Fragen und Anmerkungen der Teilnehmenden den Arbeitsgruppenergebnissen gegenüber gestellt. Wichtige Themen waren Erfolgsfaktoren von Projektkommunikation, fachbereichsübergreifende Akzeptanz und Einbindung von Akteuren. Außerdem wurde das Verständnis von „Störung“ als willkommener Veränderungsanlass ausführlich erörtert.

Die vielfältigen Ergebnisse der drei Arbeitsgruppen im Workshop wurden ins Projektteam eingebracht, priorisiert und auf ihre Umsetzbarkeit in der derzeitigen Situation an der Hochschule geprüft. Im Fokus stehen dabei Aspekte des Projektmarketings und die persönliche Ansprache von Lehrenden. Um die Präsenz der Projektarbeit in den Fachbereichen zu optimieren, soll die gezielte Verbreitung von Best-Practice-Methoden zur Anwendung kommen. Parallel wird ein Dialog mit ausgewählten Lehrenden geführt, um diese Gelegenheit der Vernetzung kontinuierlicher zu nutzen. Für diese Vorschläge wird ein neuer Regelkreis mit seinen Schritten Vorstellen- Umsetzen- Hinterfragen/Verändern in Bewegung gesetzt. Die dabei möglicherweise auftretenden Störungen werden als Katalysatoren für die notwendigen Veränderungsprozesse verstanden.

### **Danksagung**

Der besondere Dank gilt den Kollegen/innen, die den Workshop gemeinsam vorbereitet und gestaltet haben. Die Idee, in jeder der Arbeitsgruppen eine Ansprechpartnerin aus unserem Projekt zu haben, entstand während der intensiven Vorbereitungen zur Themenfindung und Durchführung des Workshops.

Darüber hinaus gilt der Dank den Workshopteilnehmenden, die mit ihrem Engagement und ihrem Ideenreichtum diese intensive Arbeitsatmosphäre und den Erfahrungsaustausch ermöglicht haben.

# Möglichkeiten und Herausforderungen projektbasierter Hochschulentwicklung

## Am Beispiel MainCareer – Offene Hochschule

**Marc-Oliver Maier**

MainCareer – Offene Hochschule  
Frankfurt University of Applied Sciences

**Jens Schneider**

Hochschule Fresenius,  
University of Applied Sciences

### Zusammenfassung

Aus dem Kontext eines Projekts zur Hochschulentwicklung soll in diesem Beitrag diskutiert werden, wie Hochschulentwicklung gelingen kann und welchen Herausforderungen Projektmitarbeitende begegnen. Diesen Fragen wird vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen im Projektkontext sowie system- und organisations-theoretischer Annahmen nachgegangen. Zudem werden die Grenzen gelingender Kommunikation erläutert und es wird dargestellt, dass Hochschulen nur eingeschränkt direktiv gesteuert werden können. In Anbetracht dessen soll verdeutlicht werden, dass eine permanente Kommunikation erforderlich ist, die sich an der Hochschule „einklinkt“ bzw. „einschwingt“ und sich als ein Vorgehen zwischen den Polen des nicht-direktiven und des proaktiven Handelns versteht.

D

239

## 1

### Einleitung

Der Beitrag beschäftigt sich mit den Erfahrungen von Mitwirkenden an einem Projekt mit dem Ziel der Organisationsentwicklung. Das Vorhaben *MainCareer – Offene Hochschule der Frankfurt University of Applied Sciences (FRA-UAS)* wird von der Hochschulleitung verantwortet. Gesteuert wird es von einem professoralen Leiter und einem Projektmitarbeiter, der als Koordinator fungiert. Im Rahmen des Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule* verfolgt das Vorhaben seit 2011 das Ziel, die vielfältigen Lebensentwürfe, Lebenssituationen und individuellen Bildungsbiografien von Studierenden an der Hochschule bestmöglich im Sinne des lebenslangen Lernens zu unterstützen, Angebote zur Umsetzung dieses Ziels zu entwickeln und etwaigen spezifischen Herausforderungen und Schwierigkeiten forschend zu begegnen. Das BMBF als Mittelgeber fördert Gesamtkonzepte der jeweiligen Hochschulen zu Angeboten des lebenslangen Lernens. Im Kern beinhaltet dies die Entwicklung von Studiengängen, die sich insbesondere an bestimmte Zielgruppen wenden. Zu ihnen gehören

*„Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer/innen, Studienabbrecher/innen und arbeitslose Akademiker/innen, sowie beruflich Qualifizierte auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung“ (BMBF 2015).*

## 2

### Grenzen

#### klassisch-logische

#### Projektmanagements

Bei Projektbeginn standen die Projektziele fest und es lag ein Maßnahmenplan vor. Dabei waren eine Reihe von impliziten Annahmen zu den Rahmenbedingungen des Projekts an der Hochschule gemacht worden, die sich später als nicht ganz zutreffend erwiesen<sup>1</sup>. Auf der Grundlage eines direktiven (*klassisch-logischen*) Projektmanagements wurde diese

---

1 Dies betraf bei Projektbeginn hauptsächlich die tatkräftige Unterstützung des Projektes durch hochschulinterne Stakeholder – allen voran die der Hochschulleitung. Dies bereitete nicht nur Schwierigkeiten bei Projektstart, sondern erschwerte das top-down gesteuerte Projektvorgehen insgesamt.



Herangehensweise im Zeit- und Ressourcenplan fortgeschrieben<sup>2</sup>. Wie ausführlicher auszuführen sein wird, erschwerten das anfänglich (ausschließlich) klassisch-logische Projektmanagement und das vorgefundene Projektumfeld (Verwaltung, Lehre/Forschung, Hochschulleitung) das top-down gesteuerte Vorgehen im Projekt. Auf der Ebene der Mitarbeitenden im Projekt verhinderte diese Konstellation das direkte Umsetzen der Maßnahmen des Projektantrags. Vielmehr gerieten im Projektverlauf andere Erfolgsfaktoren in den Blick: So erwies sich dabei als zunehmend wichtig, welches konkrete Handeln das Projektteam, genauer die einzelnen Akteure unternahmen, um Projektmaßnahmen an der Hochschule zum Erfolg zu führen. Es waren Faktoren wie der Einsatz von soft skills und die Art und Weise wie kommuniziert wurde, die offensichtlich über Erfolg und Misserfolg von Maßnahmen entschieden. Es waren die Akteure selbst, die *hochschulentwicklerisch* handelten. In diesem Sinne war nun jede Kollegin und jeder Kollege im Projekt mit der Aufgabe betraut, einen persönlichen Beitrag zur „Hochschulprofilbildung“ im Sinne des lebenslangen Lernens einzubringen.

Die aufgeführten Schwierigkeiten brachten die Mitarbeitenden dazu, sich bei der Identifikation von Erfolgs- bzw. Misserfolgskriterien auf die Teamebene zu konzentrieren. Beobachtungen wurden – ähnlich wie bei einer kollegialen Beratung – gemeinsam im Team besprochen. Mit zunehmender Projektdauer war ein Zuwachs an Expertise bei den einzelnen Projektmitarbeitenden in Bezug auf das erfolgreiche Durchführen von Projektmaßnahmen in der Hochschule erkennbar. Die Expertise betraf insbesondere die Art und Weise, wie Teammitglieder mit anderen Mitarbeitenden der Hochschule kommunizierten. Sie war kein Garant für Gelingen, ermöglicht aber bei aufkommenden Schwierigkeiten Handlungsoptionen zu erkennen und über eine intensiv geführte Kommunikation mit Stakeholdern in der Hochschule Lösungen herbei zu führen. Durch die eingangs beschriebene Blockierung einer meist direktiven Vorgehensweise bei der Projektdurchführung sind im Team andere Vorgehensweisen entwickelt worden, die den Projekterfolg dennoch sichern konnten.

D

241

---

<sup>2</sup> Klassisch-logisches oder klassisches Projektmanagement bezeichnet eine rationalistische Sichtweise in Bezug auf das Management von Veränderung. Charakteristika sind u. a. eine klare Zielbestimmung zu Beginn des Projektes, voneinander getrennte Phasen der Analyse, der Maßnahmenentwicklung und der Implementierung sowie ein Projektcontrolling. Gründe für Schwierigkeiten und Scheitern werden innerhalb der Logik des klassischen Projektmanagements meist im Handeln der beteiligten Personen gesucht. Gut geeignet für klassisch-logisches Projektmanagement sind Projekte, deren Probleme gut definierbar sind, so genannte „well-defined problems“, oft entsprechen technische Projekte dieser Charakteristik. Haben jedoch Aufgaben kein eindeutiges Ende, hat das Projekt das Innovieren von Entwicklung zum Ziel oder ist der Faktor Mensch wesentlicher beteiligt, stößt das klassisch-logische Projektmanagement schnell an seine Grenzen. Die Probleme in dieser Art von Projekten sind weniger gut definierbar, es sind „ill-defined problems“ (vgl. hierzu Kühl/Schnelle 2007).

Im Folgenden möchten wir zum einen mit Hilfe von theoretischen Ansätzen diskutieren, weshalb unsere Erfahrungen und aufgeführten Lösungsvorschläge generell Ansätze für Projekte an Hochschulen sein können, die sich der Veränderung der Hochschule widmen. Zum anderen möchten wir nachzeichnen, wie diese Entwicklung die Mitarbeitenden beeinflusste. Zur Illustration unserer Erfahrungen wird mit einem Beispiel begonnen, das sich auf die Umsetzung einer Projektmaßnahme im Themenfeld *Beratung und Unterstützung* bezieht.

Ziel war es, an der Hochschule ein Mentoring-Programm für Studierende aufzubauen. Im Wesentlichen basierte dies auf der Idee, dass Studierende anderen Studierenden als Mentorin oder Mentor im Studium zur Seite stehen und bei Fragen der Studiengestaltung Hilfestellungen bieten. Das Programm zielt auf den engagierten Einsatz von Studierenden, die *intrinsisch motiviert* sind, d. h. in diesem Fall, ohne Entgelt bereit stehen, um aktiv als Mentorin oder Mentor mitzuwirken. Bei Antragsstellung war offenkundig, dass an dieser Stelle Bedarf besteht, denn etwas Vergleichbares existierte in der Hochschule bis dato noch nicht. Für die Zielgruppe im Projekt sollten *differenzsensible Maßnahmen*, die die passgenaue Antwort auf die individuellen Bedarfe Studierender bzw. Studieninteressierter darstellen, entwickelt und umgesetzt werden<sup>3</sup>. Das Projektteam informierte die Hochschulleitung über das Vorhaben, ein Mentoring-Programm aufzubauen. Zudem kommunizierte es mit ausgewählten Expertinnen und Experten vornehmlich aus einem Fachbereich, der über theoretisches und anwendungsorientiertes Wissen zum Mentoring verfügt. Nach einer Planungs- und Konzeptphase startete das Projektteam mit dem Aufbau des Mentoring-Programms. Nach Beendigung der Pilotphase wurde die Hochschulöffentlichkeit informiert. Dabei erfuhr das Projektteam, dass – zeitgleich – von Studierenden selbst ein eigenes Projekt begonnen worden war, das sich *Mentoring-Programm* nannte und zum Ziel hatte, Unterstützung für Studierende durch andere Studierende anzubieten. Da in diesem Projekt die Studierenden für ihre Tätigkeit auch ein Entgelt erhielten, bedeutete dies, dass an der Hochschule nun zwei verschiedene Mentoring-Programme mit unterschiedlichen Projektmerkmalen entwickelt wurden. Mithilfe der Hochschulleitung wurde eine gemeinsame Runde einberufen, in der mit den Studierenden aus dem parallelen Mentoring-Projekt nach einer gemeinsamen Lösung gesucht wurde. Im Ergebnis entstanden zwei neue hochschulübergreifende Maßnahmen: Das Projekt *MainCareer – Offene Hochschule* erklärte sich bereit, ein Schulungskonzept für studentische Mentorinnen und Mentoren sowie Tutorinnen und Tutoren zu entwickeln. Zudem wurde vereinbart, dass

---

<sup>3</sup> Der Begriff „differenzsensibel“ geht zurück auf den Ansatz der Intersektionalität, in dem soziale Ungleichheit und Diskriminierung in den verschiedenen Ungleichheits-Kategorien, wie z. B. „race“, „class“ und „gender“ auch in einer Person überschneidend gedacht und beschrieben wird. Weitere Ausführungen zu den differenzsensiblen Maßnahmen (vgl. Maier 2013).

das Projektteam eine Kompetenzbeschreibung dieser Rollen entwirft. Auf diese Weise konnte das ursprüngliche Projektziel, eine *differenzsensible Unterstützung* für Studierende aufzubauen, abgesichert werden.

Die konkrete Schilderung sollte zum einen das Projektumfeld beschreiben und die damit verbundenen Schwierigkeiten verdeutlichen und zum anderen veranschaulichen, inwiefern gelingende Kommunikation von besonderer Bedeutung für den Projekterfolg sein kann. Aus Sicht eines klassisch-logischen Projektmanagements hatte das Projektteam im beschriebenen Fall das Projektziel nicht erreicht, da vom anfänglichen Ziel abgewichen wurde. Dieser Punkt soll zum Schluss des Beitrags noch einmal aufgegriffen werden. Zuerst einmal wird das Projektumfeld aus theoretischer Perspektive genauer betrachtet.

**3**  
**Organisations-**  
**theoretische**  
**Erklärungsansätze**

Die Systemtheorie bietet eine Vielzahl hilfreicher Einsichten, um der beschriebenen Ausgangslage gerecht zu werden. Aus Sicht der Systemtheorie nach Niklas Luhmann (1984) sogenannter selbstreferentieller Systeme kann das Projektumfeld Hochschule als ein *egoistisches* Gefüge verstanden werden, da es vorrangig mit sich selbst beschäftigt ist. Mit wenigen

Einschränkungen gilt dies für alle Systeme. Hinter der Idee steckt das Konzept der Autopoiesis von Maturana und Valera (vgl. Willke 1991, 6). Das Konzept besagt, dass sich Systeme vor allem aus den Elementen und Strukturen heraus konstruieren, die sie beinhalten. Bedingung für diese Autopoiesis ist jedoch, dass durch vorher erfolgte Aktionen und Selektionen des Systems Strukturen entstanden sind, aus denen ein System bei weiteren Operationen nicht abweichen kann (vgl. Berghaus 2004, 57). Nehmen wir das Beispiel des Wirtschaftssystems, dessen Kernelement monetär ist. Das monetäre Element ist notwendig für neue monetäre Elemente. Einfacher ausgedrückt: Nur Zahlungen erzeugen auch Zahlungen (vgl. Bango 2001, 221). Hochschulen steuern sich also in erster Linie selbst, wobei dies ein in sich operativ geschlossener Prozess ist, der von der Umwelt nicht beeinflusst werden kann. In diesem Sinne sind Hochschulen autonome Systeme innerhalb des Bildungssektors (vgl. Willke 1991, 6). Hochschulen sind aber durchaus dem Einfluss ihrer Umwelt unterlegen, wenn es um die Aufnahme von Energie und relevanten Informationen geht. Stellt man sich eine Fußgängerin vor, die es eilig hat und durch die Stadt eilt, wird diese in einer Großstadt wie Frankfurt am Main beispielsweise andere Passanten kaum beachten. Aber um ihr Ziel zu erreichen, muss sie hin und wieder ausweichen. In dem Moment werden die anderen Fußgängerinnen und Fußgänger relevant: Wenn ihre Beachtung notwendig ist, um ans Ziel zu gelangen. Die Fußgängerin ist dann nach Luhmann kognitiv offen, also in der Lage über ihre System-Umwelt-Grenze hinauszugehen und

D

243

in eine wechselseitige Beeinflussung zu treten. Dies nennt man auch strukturelle Kopplung. Betrachten wir nun wieder die Hochschule, werden die Informationen allerdings nicht willkürlich aufgenommen, sondern nur die Inhalte, die eine Hochschule bereit ist, aufzunehmen. Bereit ist sie dann, wenn sie die Informationen als relevant für die Zielerreichung einstuft (vgl. Jansen-Schulze 1997, 148; Berghaus 2004, 58f.). Ein Schlüsselbegriff von Luhmanns Systemtheorie heißt „Sinn“. Sinn schafft die Ordnung in den Systemen, so auch in der Hochschule. Er ermöglicht es, zu selektieren, was sinnvoll ist und was nicht und sich somit gegenüber anderen Gebilden abzugrenzen (vgl. Willke 1991, 29f.). Nach Luhmann kann Sinn auch als eine „fortlaufende Aktualisierung der Möglichkeiten“ verstanden werden. Sinn steuert die autopoietischen Systeme und konstituiert die Grenzen zwischen System und Umwelt. Letztlich bestehen die Systeme aus sinngesteuerter Kommunikation als universeller Operationsmodus (vgl. Lambers 2009, 93). Systeme bilden deshalb sogenannte Spezialsemantiken für die Kommunikationszusammenhänge interner Prozesse aus und grenzen sich damit nach außen hin ab. Die zu Grunde liegende Logik folgt einem bestimmten Code. In der Wissenschaft ist dies beispielsweise der Code „wahr/falsch“, auf dessen Basis sich die Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem kontinuierlich reproduziert und abgrenzt (Jansen-Schulze 1997, 148ff.). In organisierten Kontexten wie z. B. in Hochschulen verdichten sich Kommunikationen zu Erwartungen und kondensieren zu Selbstverständnissen, Konventionen und Routinen: „*Standard operating procedures*“ – ergo einem (latenten) Regelsystem. Es bilden sich demnach bestimmte Handlungsmuster, Formen der Arbeitsteilung sowie bestimmte Normen heraus. Diese strukturieren die Dispositionen und Orientierungen der Mitglieder und bewirken eine Reproduktion bestimmter Handlungsmuster. Darauf basierend bilden Organisationen ihre eigenen Realitäten aus, die sich nicht mehr auf die Handlungen von Personen allein zurückführen lassen. Für die Inhalte von Interaktionen innerhalb dieser Organisationen kommt es nicht nur auf die Intentionen oder Interessen von einzelnen Akteure an, sondern auf die Gesetzmäßigkeiten der Operationsweise der Organisation (vgl. Wilke 2005, 158ff.).

Gleichwohl bestehen Hochschulen nicht nur aus einem Segment, sondern aus sehr unterschiedlichen Subsystemen. In der Regel sind dies Forschung, Verwaltung und Lehre, wobei diese – je nach Hochschule – noch weiter unterteilbar sind. Die Subsysteme der Hochschule unterscheiden sich partiell stark. Während Forschung beispielsweise nur gering und Lehre mittel formalisiert sind, ist die Verwaltung dahingegen stark formalisiert. Ein weiteres Beispiel ist der Organisationsmodus. Verwaltung ist arbeitsorganisiert, wohingegen Lehre und Forschung vorrangig interessenorganisiert sind (vgl. Nickel 2012, 280). Ebenso für die Verwaltung als auch für die anderen Subsysteme einer Hochschule finden die systemtheoretischen Annahmen Luhmanns Anwendung: Verwaltung, Lehre und Forschung operieren selbstreferentiell innerhalb der Hochschule. Sie sind operativ geschlossen, jedoch kognitiv offen, wenn

es um die Aufnahme relevanter Informationen geht. Verwaltung, Lehre und Forschung sind in diesem Sinne strukturell gekoppelt, gleichzeitig gehen sie aber nur dann über ihre Systemgrenzen hinaus, wenn sie das andere System und dessen Informationen zum *Überleben* brauchen: So wie sie sind, wollen sie weiter bestehen können, egal was kommt! Sie alle haben ihre Spezialsemantiken und Codes, mit denen sie intern operieren und gleichzeitig ihre Reproduktion gewährleisten.

Mit der Hochschule als Projektumfeld stehen Projektmitarbeitende vor der Herausforderung, mit unterschiedlichen Subsystemen kommunizieren zu müssen, die alle divergierende Funktionen und Logiken aufweisen, die Maßstäbe setzen, was wesentlich ist und was nicht. Sie müssen sich dabei eingestehen, dass die Systeme nicht einfach kommunikativ erreichbar sind und sich von einfachen Ursache-Wirkungs-Annahmen lösen, wenn in diese Subsysteme hinein interveniert werden soll. Jede Veränderung bedeutet zunächst ein erneutes Infragestellen des Sinns der Hochschule und ihrer Subsysteme. Eine wichtige Sache lernte das Projektteam dabei: Einem *hochschulentwicklerischen* Projekt muss es letztlich gelingen, die Sinnebene der FRA-UAS zu erreichen und eine relevante Ressource für den Eigenerhalt und die interne Steuerung der Hochschule zu werden (vgl. Jansen-Schulze 1997, 154f.). Wie das funktionieren kann, wird in dem systemischen Spiel als praktischer Ansatz der Organisationsentwicklung beschrieben (Willke (2005, 174ff.)). Das systemische Spiel, basiert auf dem Buch *The fifth discipline* von Peter Senge (1990). Gerade in hochkomplexen Organisationen wie z. B. Unternehmen, politischen Einrichtungen oder auch Hochschulen, werden erfolgreiche Strategien auch von Projektakteuren erwartet. Allerdings kennen diese Akteure, sollten sie erst zu Projektstart neu eingestellt worden sein, die Spielregeln ihrer Organisation oft noch zu wenig. Senge hebt die Eigenlogik komplexer Systeme ebenfalls hervor, die sich vor allem durch

*„zirkuläre Verknüpfungen von Ursache und Wirkung, Verzögerungs- und Beschleunigungsmomente in den Rückkopplungsschleifen des Systems [...] oder versteckte und progressiv wachsende Widerstände im System gegen [...] Beeinflussungen“ (Willke 2005, 180)*

auszeichnet. Interventionsprozesse und Veränderung sind erst dann möglich, wenn die Akteure die Spielregeln des Systems verstehen. Senge geht sogar über das Verstehen von Regeln hinaus, indem er z. B. Modellsimulationen mit Managern durchführt und mit ihnen den Umgang von Entscheidungssituationen in komplexen Systemen einübt. Ferner stellt Senge mehrere Interventionsregeln im Umgang mit komplexen Systemen auf, die unter anderem besagen, dass Druckausübung eher zu vermeiden ist und Änderungen immer an den sensiblen Stellen des Systems initiiert werden sollten sowie besser vorsichtig als voreilig anzustoßen sind.

D

Ein anderer Zugang zum empirischen Feld der Entwicklung von Hochschulen findet sich in der Perspektive der *Losen Kopplung*. *Lose Kopplung* beschäftigt sich ebenfalls mit Fragen der Struktur bzw. der Strukturierung von Organisationen. Die Perspektive geht zurück auf James March und Karl Weick, die in den 1960er Jahren Kritik an der Systemtheorie übten. In einem Satz: Sie waren nicht zufrieden damit, dass die Systemtheorie die Unabhängigkeit von Systemen als Konstante und nicht als Variable betrachtet. Generell beschreibt die *Lose Kopplung* eine bestimmte Form der Beziehung von sozialen Systemen und deren Elementen in Organisationen. Dabei sind die Elemente zwar voneinander abhängig, gleichzeitig sind sie aber insofern eigenständig, als dass eine eigene Identität gewahrt bleibt (vgl. Wolff 2010, 285ff.). Hochschulen sind beispielhaft für diese Perspektive, da einzelne Fachbereiche, Institute oder Lehrstühle sowie die Verwaltung, Stabstellen und Hochschulleitung zwar in einem Organigramm sortiert werden können, sich jedoch vorrangig durch ein hohes Maß an Autonomie ausweisen und ihre eigenen Interessen entsprechend intensiv verfolgen (vgl. Büttner et al. 2013, 8f.). Materialausgabe und Präsidium liegen vielleicht nur ein paar Gänge voneinander entfernt und in bestimmter Weise sind sie auch voneinander abhängig. Aber sie genießen in erster Linie hohe Autonomie und verfolgen ganz eigene unterschiedliche Ziele. Lose Interaktionen zeichnen sich durch eine geringe Intensität, eher plötzliches und unregelmäßiges Eintreten sowie dadurch aus, dass sie auf Umwegen und Zwischenschritten eher zeitverzögert einsetzen. Zusätzlich unterliegen sie vergleichsweise nur einer geringen Kontrolle bzw. formalen Koordination. Wenn, dann sind es solche Koordinationsmechanismen, die wenig sachliche, zeitliche und soziale Anforderungen stellen, sowie geringe Kosten verursachen. Von lose gekoppelten Systemen kann nur dann gesprochen werden, wenn sowohl die Variable „Verschiedenheit“ als auch die Variable „Anspruchbarkeit“ ausgeprägt sind (vgl. Wolff 2010, 285ff.). Eine Ausprägung beider Variablen findet sich zum Beispiel an verschiedenen Instituten wieder. So sind diese in der Regel ansprechbar, jedoch von den disziplinären Inhalten und ggf. auch in ihrem Organisationsgrad unterschiedlich.

Auch in lose gekoppelten Systemen sind Wandlungsprozesse möglich. Allerdings ist hier zu konstatieren, dass diese eher langfristig, graduell und auf einzelne Bereiche bezogen sind (vgl. Wolff 2010, 291). So ergeben sich in den Basiseinheiten von Hochschulen wie z. B. der Fachbereiche oder einzelner Institute durchaus Veränderungsprozesse und auch Neuerungen. Die Strukturen und Prozesse der Hochschule als gesamtes System bleiben aber insgesamt unberührt und verändern sich dahingehend wenig. Hinzu kommt, dass das Präsidium oder die Dekanate nur wenig Einfluss auf die Basiseinheiten und deren Eigeninteressen nehmen können. Das bedeutet, dass es nur wenige bis keine Steuerungs- oder gar Sanktionsmöglichkeiten gibt. Das liegt vor allem daran, dass die Leitungsgremien, wie Dekanate und Präsidium durch Hochschullehrende besetzt sind, also die Führungskräfte aus dem Kollegium rekrutiert werden und aufgrund der Einbindung von einer straffen *Führung* eher absehen (vgl. Büttner et al. 2013, 9).

Das Projekt *MainCareer – Offene Hochschule* zielt nicht nur auf eine Untereinheit der FRA-UAS ab, sondern hat die ganze Hochschule im Blick. Um in der Argumentation Luhmanns Sinn in der Zusammenarbeit mit einem Subsystem der Hochschule (Lehre, Verwaltung, Forschung) herzustellen, ist Verstehen die erste Voraussetzung gelingender Projektarbeit. Dies wird umso wichtiger und herausfordernder, je mehr Subsysteme als Stakeholder des Projektes inkludiert sind. In dieser multipolaren Konstellation, in der ein Projekt in Richtung verschiedener Stakeholder agiert und diese beim Implementieren von Veränderung (systemisch) in Frage stellt, bleibt es in der Regel nicht aus, dass auch das Projekt selbst in Frage gestellt wird und dass als eine Folge dieser „Reibung“, die dabei zwischen dem Hochschulentwicklungsprojekt und der Hochschule selbst eingegangen wird, beide Entitäten verändert werden: die Hochschule und das Projekt<sup>4</sup>. Anhand der Konzeption der losen Kopplung wird deutlich, wie langfristig, graduell und auch oft nur auf einzelne Bereiche bezogen, Wandlungsprozesse an der Hochschule umzusetzen sind. Dies gilt sowohl für top-down als auch für bottom-up initiierte Wandlungen. Eine Verschränkung beider Handlungsweisen (top-down und bottom-up) erscheint aus dieser Perspektive umso erfolgversprechender.

**4**  
**Zwischen**  
**nicht-direktivem und**  
**proaktivem Handeln**

Anknüpfend an die zu Beginn des Beitrags geschilderte Erfahrung, dass dem direkten Handeln innerhalb eines klassisch-logischen Projektmanagements bei der Hochschulentwicklung schnell Grenzen gesetzt sind, soll im Folgenden von der systemischen Perspektive auf die *Mikroebene* gewechselt werden. Im Folgenden wird gefragt, welche Begriffe bzw. welche Konzepte am besten geeignet erscheinen, das Handeln von Projektteams an einer Hochschule zu beschreiben und welche vorläufigen Schlüsse sich daraus ziehen lassen. Bei Gesprächen mit Mitgliedern aus dem Projektteam ließ sich feststellen, dass im Laufe der Zeit eine Bandbreite an verschiedenen Handlungsweisen ausprobiert worden waren. Es wird daher angenommen, dass dieses Probieren im *hochschulentwicklerischen Handeln* zu einer zunehmenden Expertise bei jeder und jedem Einzelnen geführt hat. Und diese Expertise ist, so schien es, aus der Not heraus entwickelt worden, da das ursprünglich konzipierte direkte Handeln nicht zu den gewünschten Ergebnissen führte.

---

4 In Anspielung an den Titel der Tagung: „Wie verändern Projekte die Hochschule?“, müsste entsprechend unserer Erfahrungen ergänzend zurück gefragt werden: „ Und wie verändert die Hochschule das Projekt dabei?“

In Anlehnung an die Methode der Gruppendiskussion wurden in einer offenen Befragung im Team die verschiedenen Handlungsansätze der Teammitglieder erhoben, indem nach geeigneten *Verben* für das jeweils angewendete Handeln gefragt wurde. Die gesammelten Verben sollten stellvertretend für die von den Projektmitarbeitenden verwendeten Handlungsansätze stehen. In der Diskussion stellte sich heraus, dass sich die Handlungsansätze nach Art der Intention sowie nach der Stärke, einen Impuls setzen zu wollen, unterscheiden. Daraus entwickelte sich eine konsensuale Darstellung, die die Handlungsansätze im Projekt entlang der Achsen des nicht-direktiven und des proaktiven Handelns ansiedelte. Nicht-direktives Handeln, so die begriffliche Annäherung, zeichnet sich durch die Abwesenheit eines direktiven Handelns, eines Handelns in planvoller eigener Absicht aus. Die Begrifflichkeit des nicht-direktiven Handelns findet u. a. Verwendung in Carl Rogers personenzentriertem Ansatz (vgl. Rogers 1972). In dessen Verständnis des nicht-direktiven Handelns sind die Intentionen des Gegenübers in einer Interaktion in den Mittelpunkt zu stellen. Ziel dieser Form der Gesprächsführung ist es, die anfängliche Inkongruenz des Gegenübers zu seiner Umwelt zu bearbeiten und in eine zunehmende Kongruenz zu überführen. Das proaktive Handeln am anderen Ende der Achse der generierten Handlungsansätze zeichnet sich dadurch aus, dass aus einem Impuls heraus und selbstbestimmt gehandelt wird. Die Initiative für dieses Handeln geht in diesem Handlungsansatz von unseren befragten Projektmitarbeitenden aus. Es beinhaltet in der Regel differenzierte Vorausplanung und zielgerichtetes Handeln.

Das Ergebnis der Bewertung einzelner Verben und damit einzelner Handlungsansätze fällt im Team durchaus unterschiedlich aus und in der Gesamtdarstellung überrascht sicher manche Einordnung (s. Abb. 1). Der Handlungsansatz des *Antizipierens* beispielsweise wird hier in der höchsten Ausprägung der proaktiven Dimension zugeordnet und wäre mit Sicherheit auch als nichtdirektiver Handlungsansatz durchführbar. Hier wäre jeweils eine differenzierte qualitative Befragung der Projektmitarbeitenden angebracht, um die jeweils aufgeführten Handlungsansätze umfassend beschreiben zu können. Die hier abgebildete Tendenz, sich als Akteur an der Hochschule in einem Projekt zur Hochschulentwicklung zwischen nicht-direktivem und proaktivem Handeln zu bewegen, erschien allen befragten Projektmitarbeitenden zugleich vertraut.



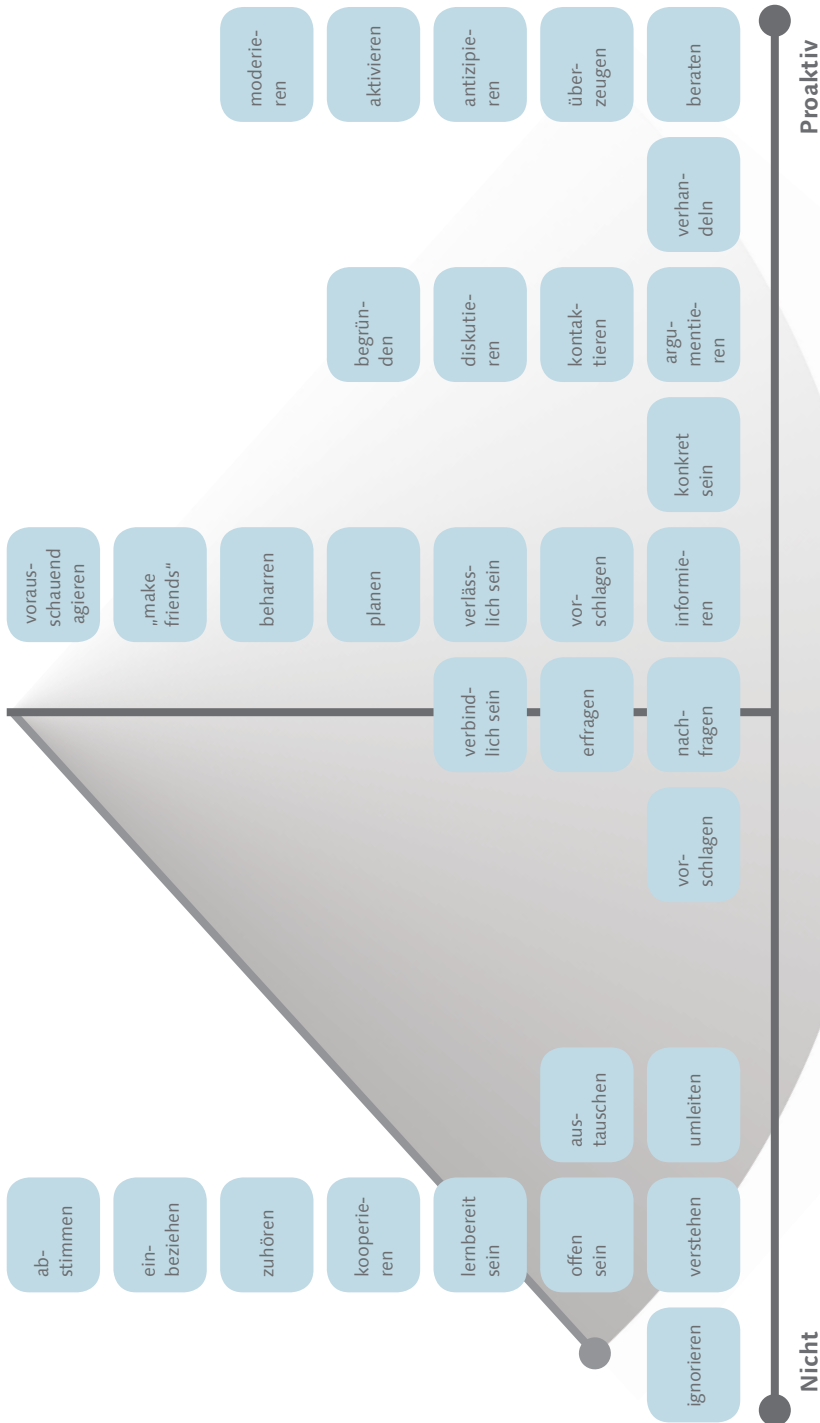


Abb. 1: Zuordnung der Handlungsansätze

Das in unserer Abfrage gewonnene Ergebnis zeigt die ganze Bandbreite verschiedener Handlungsansätze auf. Es veranschaulicht unsere Beobachtung einer im Projekt gewachsenen Expertise im Hinblick auf *hochschulentwicklerisches Handeln*. Über eine ganze Palette an Handlungsansätzen zu verfügen, ist dabei ein entscheidender erster Faktor. Die sich anschließende Frage ist die nach dem angebrachten Zeitpunkt für einen spezifischen Handlungsansatz bzw. dessen passgenauen Einsatzes. Auch die Funktion der Adressatin und des Adressaten im Projektumfeld und die daraus folgende Wahl des Handlungsansatzes ist eine spannende, weiterführende Frage, die sich hier anschließt. In der teaminternen Annäherung zeigt sich, dass zuallererst eine Art Intuition zum Tragen kommt, die darüber entscheidet, wann welcher Handlungsansatz geeignet scheint und gewählt wird. Einige in der Auseinandersetzung mit den dargestellten Handlungsansätzen und im Team diskutierten Annahmen sollen hier kurz aufgeführt werden:

- Nicht-direktives Handeln ist insbesondere in Phasen des gefühlten *Widerstands* beim Gegenüber angebracht. Handlungsansätze, die dieser Zielrichtung entspringen, erlauben es, dass sich das Gegenüber besser bzw. evtl. überhaupt zum ersten Mal verstanden fühlt.
- Proaktives Handeln ist dann zielführend, wenn bereits eine funktionierende Beziehung zu den beteiligten Partnern aufgebaut wurde. Oftmals sind kurze Zeitfenster vorhanden, die erlauben, dass eigene Ideen wahrgenommen bzw. manchmal sogar dringend benötigt werden.
- Organisationseinheiten an der Hochschule sind je nach Perspektive *lose gekoppelt* bzw. tendenziell autonom. In solchen Strukturen sind Stakeholder selten ausschließlich bei der Ausübung Ihrer Funktion zu beobachten. Zielführender sind deshalb Handlungsansätze, die diese Personen über ihre Funktion hinaus adressieren. Dies ist bei einigen der ermittelten Handlungsansätze der Fall (z. B. „make friends“).
- Insbesondere der gut „getimte“ Wechsel aus nicht-direktiven und proaktiven Handlungsansätzen ist im Kontext Hochschule beim *hochschulentwicklerischen Handeln* zielführend. Hier besteht die Kunst darin, zu antizipieren, wann es angebrachter ist, sich mehr zurückzunehmen und wann, eigene Ideen und Impulse einzubringen.

Anschlussfähige Ausführungen finden sich u. a. bei Schiersmann/Thiel(2009: 89):

*„Interventionen sollen dem aktuellen kognitiv-emotionalen Zustand (state of mind) der daran Beteiligten entsprechen und zu deren aktueller kognitiv-emotionaler ‚Verarbeitungstiefe‘ passen. Interventionen, die damit nicht kongruent sind, haben nur eine geringe Chance (...).“*

Elaborierter ausgearbeitet worden ist dieser Interventionsansatz in der Konzeption von „Pacing and Leading“ aus dem Bereich der lösungsorientierten Beratung. Zu beachten gilt dabei, dass mit der Initiierung von Veränderung auch eine Synchronisation mit den stattfindenden Veränderungsprozessen passiert: Die daran beteiligten Stakeholder erhalten dabei die nötige Zeit und den Raum, um anschlusshafte „Sinnhaftigkeit“ in und mit der Veränderung herzustellen. Denn die dabei zu beobachtenden Wandlungsprozesse haben eine Eigendynamik, die sich in Tempo und Rhythmus nicht beliebig beschleunigen lässt, da die ausgebildeten Handlungsmuster und auch die personell vorliegenden Möglichkeiten eine Begrenzung aufweisen. Die eingangs aufgeworfene Frage nach dem adäquaten Projektmanagement im System Hochschule lässt sich an dieser Stelle nur kurz darstellen. Dennoch sind Überlegungen angebracht, die die Vorgehensweise des klassisch-logischen Projektmanagements in bestimmten Projekten der Hochschulentwicklung kritisch zu hinterfragen. Der fortgesetzte Austausch über Projekterfahrungen, die denen im Vorhaben „MainCareer – Offene Hochschule“ ähneln, könnte spannende und interessante Schlussfolgerungen bieten.

Stefan Hagen diskutiert in *Projektmanagement in der öffentlichen Verwaltung* (2009), inwiefern die verschiedenen Modelle und Herangehensweisen im Projektmanagement in evolutionären Phasen erfolgten. In der öffentlichen Verwaltung haben diese Entwicklungen zu einem Nebeneinander verschiedener Projektmanagement-Konzepte auf verschiedenen Entwicklungs- und Reifestufen geführt. Primär solle jedoch im öffentlichen Bereich weiterhin das klassisch-logische Projektmanagement praktiziert werden. Ob dieses Projektmanagement angesichts der beschriebenen Rahmenbedingungen das geeignete Konzept für jegliche Projektdurchführung an Hochschulen ist, möchten wir in Frage stellen. Insbesondere in Rahmenbedingungen, die eine zunehmende Komplexität und Dynamik aufweisen, erscheinen andere Projektmanagement-Konzepte vielversprechend. So scheint evolutionär-agiles Projektmanagement durchaus angebracht in Projekten, die die nachhaltige Implementation von Maßnahmen in die Hochschule durchführen und dabei auch der Hochschulprofilbildung dienen. Ziele sind in dieser Herangehensweise zwar bereits bei Projektbeginn identifizier- und benennbar, die Wirkungen und Folgen einer nachhaltigen Veränderung, die das Hochschulprofil einschließen, jedoch schwer prognostizierbar. Hier wird ein Projektumfeld vorgefunden, das sich mithilfe einer Ursache-Wirkung-Logik nicht ausreichend beschreiben und einschätzen lässt und deshalb dem klassisch-logischen Projektmanagement seine Grenzen aufzeigen wird. Hier gilt es, die Ziele hinter den Zielen eines Projektes in den Blick zu nehmen. Die Öffnung einer Hochschule ist ein solches Ziel hinter den Projektzielen. Es kann auch erreicht werden, wenn einzelne Projektziele nicht in der ursprünglich beabsichtigten Form erreicht werden. Eventuell ist dieses Meta-Ziel sogar ausschließlich unter diesen unwägbareren Bedingungen erreichbar. Und womöglich hat gerade die verschlungene Zielerreichung

D

251

ermöglicht, dass das Meta-Ziel nachhaltiger erreicht wurde, da es partizipativer (unter Einbeziehung emergenter Prozesse) zustande kam.

**5**

**Fazit**

Abschließend und ergänzend lässt sich formulieren, dass Kenntnisse über die Funktionsweisen und Grenzen sowie Mechanismen der Organisation Hochschule wertvoll sind, denn sie erlauben es Mitarbeitenden in Hochschulentwicklungsprojekten, nachvollziehen zu können, inwiefern Hemmnisse und Rückschläge im *System* selbst verursacht sind. Diese Erkenntnis bringt eine frustabbauende Wirkung bei Projektmitarbeitenden mit sich. Es liegt in der Regel kein persönliches Scheitern vor, wenn es im Arbeitsumfeld hin und wieder schleppend, redundant oder gar nicht vorangeht. Vielmehr sind sie den Mechanismen der Hochschule ein Stück weit ausgesetzt und müssen in diesem Kontext agieren. Alle Projektmitarbeitenden entwickelten im Laufe des Projektes dennoch oder gerade deshalb eine Expertise, die es ihnen erlaubte, weitere und alternative Handlungsoptionen zu erkennen und nutzbar zu machen.

Deshalb möchten wir abschließend einen Vorschlag im Hinblick auf eine qualitativ hochwertige Begleitung und Unterstützung des individuellen Aufbaus von Kompetenzen und Erfahrungswissen unterbreiten. Unserer Auffassung nach sind zu Projektbeginn Veranstaltungen hilfreich, um Projektmitarbeitenden gezielt zu vermitteln, welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen sie in Hochschulentwicklungsprojekten ausgesetzt sein können. Gleichzeitig würden sie auf diese Art und Weise über ihre eigenen personalen Ressourcen aufgeklärt sowie darüber, wie sie im Projektverlauf weiter begleitet und unterstützt werden können, um mit den Herausforderungen besser umzugehen.

Literaturverzeichnis

**Bango, Jenö** (2001): *Sozialarbeitswissenschaft heute*. Stuttgart

**Berghaus, Margot** (2004): *Luhmann leicht gemacht: Eine Einführung in die Systemtheorie*. Wien/Köln/Weimar.

**BMBF** (2015): <http://www.bmbf.de/foerderungen/15990.php>. [Letzter Zugriff: 10.05.2015]

**Hagen, Stefan** (2009): *Projektmanagement in der öffentlichen Verwaltung*. Spezifika, Problemfelder, Zukunftspotenziale. 1. Aufl. Wiesbaden.

**Jansen-Schulze, Maria-Helene** (1997): *Soziologie und politische Praxis – Strategien zur Optimierung des Forschungs- und Umsetzungsprozesses*. Bielefeld.

**Kühle, Stefan; Schnelle, Wolfgang** (2007): *Wenn klassisches Projektmanagement in die Sackgasse führt*. In: Ehl-Gruber, Birgit (Hg.): *Handbuch Innovatives Projektmanagement*. Kissing, 2007, S. 1-24.

**Lambers, Helmut** (2010): *Systemtheoretische Grundlagen Sozialer Arbeit*. Opladen.

**Luhmann, Niklas** (1984): *Soziale Systeme*. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt am Main.

**Maier, Marc-Oliver** (2013): *Positionspapier: Beratung und Unterstützung an Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens*. Perspektiven – Analysen – Empfehlungen. Hg. v. MainCareer – Offene Hochschule. Frankfurt University of Applied Sciences. URL: [https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/de/FRA-UAS/MainCareer/Publikationen/QA\\_Studienberatung/Beratung\\_KontextLLL310314.pdf](https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/de/FRA-UAS/MainCareer/Publikationen/QA_Studienberatung/Beratung_KontextLLL310314.pdf) [letzter Zugriff: 11-08-2015]

**Nickel, Sigrun** (2012): *Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen*. In: Uwe Wilkesmann/Christian J. Schmid (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden, 2012, S. 279-292

**Rogers, Carl** (1972): *Die nicht-direktive Beratung*. Counselling and psychotherapy. München.

**Schiersmann, Cristiane; Thiel, Heinz-Ulrich** (2009): *Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung jenseits von ‚Schulen‘ und ‚Formaten‘*. In: Heidi Möller und

**Brigitte Hausinger** (Hrsg.): *Quo vadis Beratungswissenschaft?* Wiesbaden, S. 73–103.

**Senge, Peter** (1990): *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. Redfern.

**Willke, Helmut** (1991): *Systemtheorie*. 3. Auflage. München.

**Willke, Helmut** (2005): *Systemtheorie II: Interventionstheorie*. 4., überarbeitete Auflage. Stuttgart

**Wolff, Stefan** (2010): *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme und organisierte Anarchien*. In: Klatetzki, Thomas (Hrsg.): *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen*. Wiesbaden.

# **„Being the gorilla“**

## **Projekte zwischen Wahrnehmungsdefizit und Organisationsentwicklung**

**Franziska Lorz**

**Stefan Müller**

Westfälische  
Hochschule  
Zwickau

### Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt die Perspektive von Projektmitarbeitenden ein und geht der Frage nach, wie Rückschläge und Ablehnung durch projektrelevante Hochschulakteure verarbeitet, reduziert und vermieden werden können. Es wird gezeigt, wie kognitionspsychologische und systemische Ansätze genutzt werden können, um „Verstehbarkeit“ zu fördern und „Handlungsimpulse“ zu generieren sowie um die Projektarbeit zu erleichtern und deren Erfolgchancen zu erhöhen.

## **1**

### **Einleitung**

In den vergangenen Jahren wurden vielfältige und mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattete Projekte an Hochschulen etabliert. Zugleich stellten die Hochschulen eine Vielzahl von jungen und häufig hoch motivierten Projektbeschäftigten ein. Die Frage nach den Veränderungs- und Gestaltungsoptionen von Projekten stellt sich für diese Gruppe in der täglichen Arbeit. Viele Projektmitarbeitende erleben dabei Situationen, die Zweifel aufkommen lassen am persönlichen Gestaltungsspielraum und die zu Frustrationen führen können. So werden beispielsweise Projekte und Projektmitarbeitende von Personen an der Hochschule ignoriert. Diese Unaufmerksamkeitsblindheit ist ein alltägliches Phänomen: Simons & Chabris (1999) arbeiteten diese kognitive Verzerrung in dem bekannten „Gorilla-Experiment“ heraus. Hier wurde Probanden ein Video mit weiß und schwarz gekleideten Spielern gezeigt, welche sich auf engem Raum jeweils einen Basketball zuwerfen. Während die Probanden die Pässe der weiß gekleideten Spieler zählen sollen, läuft ein weiterer Spieler in einem schwarzen Gorillakostüm durch das Bild. Die meisten der mit Zählen beschäftigten Probanden sehen den Gorilla nicht. Es gibt Situationen, in denen sich Projektmitarbeitenden selbst als „Gorillas“ an den Hochschulen wahrnehmen.

Der vorliegende Artikel möchte daher einen Beitrag zur besseren Verstehbarkeit der Prozesse leisten, die eine (im Sinne des Projektauftrags) erfolgreiche Arbeit des Projektteams erschweren. Es wird angenommen, dass eine bessere Erklärbarkeit des Verhaltens von Akteuren und ein tiefgreifendes Verständnis der Prozesse das Kohärenzgefühl von Projektmitarbeitenden, das Gefühl eines Vertrauens in die eigene Tätigkeit (Antonovsky, 1979), fördert.

Die Vielschichtigkeit und Komplexität des Projektalltags kann hier nicht abgebildet werden. Es soll im Folgenden die Erklärbarkeit des Verhaltens von Akteuren durch Einblicke in eine Auswahl kognitiver Verzerrungen ins Blickfeld gerückt werden. Ein Verständnis von Organisationsprozessen soll zudem durch einen Einblick in systemische Zusammenhänge gefördert werden.

## **2**

### **Kognitive Verzerrung**

#### **als funktionales Konstrukt**

Kognitive Verzerrungen dienen der Trivialisierung der Wirklichkeit. Sie stellen hilfreiche Mechanismen der automatisierten kognitiven Verarbeitung dar. Kognitive Verzerrungen ermöglichen schnelles, emotionales, stereotypisierendes, unbewusstes Denken (Kahneman, 2012). Trotz der Förderung bestimmter unrealistischer Denkweisen werden damit schnelle Reaktionen in einer komplexen Umwelt ermöglicht:



- Ausblenden einer Vielzahl nichtrelevanter Umweltreize – Unaufmerksamkeitsblindheit (Simons & Chabris, 1999)
- Interpretation der Umweltreize im Rahmen bisheriger Erfahrungen – Bestätigungsfehler (Kahneman, 2012)
- Aktivierung rollenkonformer Reaktionsmuster – Attributionsfehler (Ross, 1997)

Im Folgenden werden diese drei Phänomene aus dem Bereich der kognitiven Verzerrungen exemplarisch dargestellt. Die Auswahl stellt nur einen kleinen, aber interessanten Ausschnitt der Sammlung automatisierter Denkprozesse dar. Dabei unterliegen sowohl die Projektmitarbeitenden als auch die adressierten Akteure diesen Phänomenen. Als relevante Akteure werden jene Personen innerhalb der Hochschule benannt, durch deren Verhalten bzw. Verhaltensänderung die Projektziele erreicht werden (z. B. Hochschullehrende, Studierende, Mitarbeitende der Verwaltung).

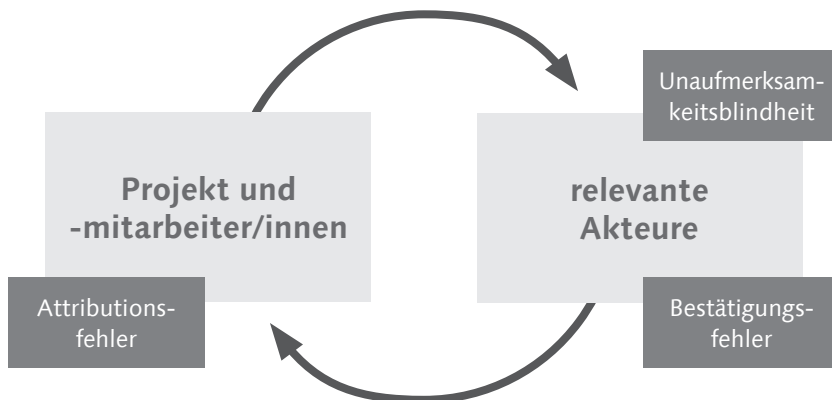


Abb. 1: Verortung kognitiver Verzerrungen im Projektgeschehen

Kognitive Verzerrungen können nicht die Vielschichtigkeit und Komplexität des Projektalltags erklären. Sie dienen lediglich als funktionales Konstrukt, als Vehikel zur Förderung der Erklärbarkeit für Projektmitarbeitende. Deren Frustration soll durch das Verständnis von kognitiven Verzerrungen reduziert und dysfunktionale Projektion unlauterer Motive (z. B. böse Absicht, Gleichgültigkeit, Undankbarkeit) auf die relevanten Akteure des Projekts verhindert werden. Denn „wir alle leiden, wenn wir uns unhöflich behandelt fühlen und reagieren mit schlechteren kognitiven und kreativen Leistungen, weniger Hilfsbereitschaft, mehr aggressiven Gedanken und antisozialen Fantasien.“ (Pearson & Porath, 2009).

Da hier kognitive Verzerrungen im Projektgeschehen aus der Perspektive von Projektmitarbeitende betrachtet werden, bieten sich Beispiele für typische Situationen an. Hierfür werden im Folgenden Äußerungen von Professorinnen und Professoren gegenüber einem Projektmitarbeiter herangezogen, hinter denen kognitive Verzerrungen vermutet werden können (1–4). Die Äußerungen stellen extreme, individuelle Positionen dar und können nicht als repräsentativ für Lehrende an Hochschulen angesehen werden.

1) *„Diese [didaktischen] Theorien sind ja ganz nett, aber bei uns sind die Studenten das Problem.“*

Dass Personen in einem Lehr-Lern-Kontext einander verzerrt wahrnehmen, ist nicht unüblich. Vielmehr werden aufgrund der individuellen Beobachtungsperspektive Probleme vorwiegend auf der Seite des Gegenübers wahrgenommen (Siebert 2012). Allerdings könnten Projektmitarbeitende durch diese Verzerrungen frustriert werden und in der Verfolgung der Projektziele (z. B. Verbesserung der Rahmenbedingungen für „gute Lehre“) nachlassen.

### **L 2.1. Unaufmerksamkeitsblindheit**

Es wird davon ausgegangen, dass das Projekt und die Projektziele im Zentrum der Tätigkeit der Projektmitarbeitenden stehen. Die damit einhergehende Auseinandersetzung und persönliche Identifikation unterscheiden sich in der Regel eklatant von der Wahrnehmung des Projekts durch relevante Akteure und Zielgruppen innerhalb der Hochschule. Im schlechtesten Fall wird das Projekt von diesen Akteuren sogar übersehen – eine Situation, die für Projektmitarbeitende sowohl schwer nachvollziehbar als auch in der Konsequenz frustrierend sein kann.

2) *„Ihren Job [als Hochschuldidaktiker] möchte ich nicht haben. So wenige Erfolgserlebnisse kann ich mir nicht vorstellen. Ich kenne doch meine Kollegen.“*

Es liegt in der Natur der Sache, dass Unaufmerksamkeitsblindheit nicht durch die „blinden“ Akteure thematisiert werden kann. Die Aussage eines „wahrnehmenden“ Akteurs bestätigen die Annahmen des Projektmitarbeiters: Er ist für viele relevante Akteure ein „Gorilla“.

Daher ist zu prüfen, inwiefern ein Projekt für relevante Akteure überhaupt sichtbar ist. An welchen Stellen erscheint das Projekt im „Sichtfeld“ der relevanten Personen an der Hochschule und wie kann gesichert werden, dass die Aufmerksamkeit auf das Projekt gerichtet wird? Welche relevanten Erfahrungen können den Akteuren mit dem Projekt ermöglicht werden?

L 2.2. **Bestätigungsfehler** Ausgehend davon, dass ein Projekt für die relevanten Akteure in der Hochschule sichtbar gemacht wurde, bleibt offen, wie das Projekt und die Projektziele wahrgenommen werden, welche Konstruktionen die Akteure vornehmen. Arnold (2009) schreibt hierzu: „Das Neue kann sich uns nicht neu zeigen, sondern stellt sich immer im Lichte unserer Erfahrung dar. Wir vertrauen oder misstrauen, hoffen oder katastrophisieren in neuen Situationen, weil wir in ihnen Altes wieder auferstehen lassen.“

Das Phänomen „Bestätigungsfehler“ beschreibt die Effekte individueller Erwartungen und Überzeugungen auf die Wahrnehmung einer Person. Da die Umwelt durch eine Person nicht umfassend wahrgenommen werden kann, erfolgt eine Selektion. Was ist relevant? Was hingegen bleibt dem Bewusstsein vorenthalten? Diese Selektion wird durch die Erwartungen einer Person weitgehend beeinflusst. Erwartungen werden tendenziell bestätigt.

Darüber hinaus bestimmen die Überzeugungen einer Person deren Handlungen, und zwar häufig so, dass in der Umwelt eine Verwirklichung der Annahmen begünstigt wird. Überzeugungen werden also nicht nur durch selektive Wahrnehmung gefördert. Überzeugungen provozieren auch eine Umwelt, in der die Erwartungen bestätigt werden.

3) *„Frauen haben in den Naturwissenschaften schlechte Karten. Das sage ich den Studentinnen auch in der ersten Veranstaltung.“*

Es wurde hinreichend nachgewiesen, dass eine Aktivierung des Vorurteils „Frauen sind nicht gut in Naturwissenschaften“ massiven Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der adressierten Frauen in diesen Fachbereichen hat (Dar-Nimrod & Heine, 2006). Der Beobachter erfährt also nur Bestätigung und keine Widerlegung der eigenen Erwartungen.

In der kognitiven Verzerrung „Bestätigungsfehler“ liegt eine der größten Herausforderungen für die Projektmitarbeitenden. Individuelle Erwartungen und Überzeugungen entziehen sich in der Regel einem argumentativen Zugang. Kahnemann (2012) beschreibt, „dass der subjektive Grad des Überzeugtseins von der Kohärenz der Geschichte bestimmt wird, die man konstruiert hat, nicht von der Güte und Menge der Informationen, die sie stützen.“ Verschärft wird das Problem dadurch, dass individuelle Überzeugungen meist an Selbstsicherheit und Lebenssinn einer Person gekoppelt sind. Unbeweisbare Überzeugungen dienen als Schutz vor Kritik und stärken das Selbstbewusstsein. Darüber hinaus leistet der Glaube an Nicht-Beweisbares einen wesentlichen Beitrag, Sinn im eigenen Leben zu finden (Friesen, Campell & Kay, 2014).

D

259

Von einer Auseinandersetzung mit den individuellen, sich selbst bestätigenden Überzeugungen der relevanten Akteure ist Projektmitarbeitenden demnach abzuraten. Vielmehr ist der Fokus auf die Konsequenzen einer Beteiligung oder Nicht-Beteiligung zu legen.

### └ 2.3. Attributions- blindheit

Die bisher dargestellten kognitiven Verzerrungen bezogen sich auf Akteure in der Hochschule. Attributionsfehler stehen hingegen mit den Projektmitarbeitenden selbst im Zusammenhang. Dieses Phänomen tritt auf, wenn Projektmitarbeitende eine Ablehnung des Projektes durch eine Zielgruppe oder oppositionelles Verhalten von relevanten Akteuren alleinig mit deren dispositiven Eigenschaften in Verbindung bringen. Ross (1977) beschreibt die „Neigung, das Verhalten von Menschen der Art und Weise, wie sie sind zuzuschreiben und nicht der Situation, in der sie sich befinden“ als Attributionsfehler. Eine Ursachenzuschreibung für ablehnendes Verhalten würde dann nicht in Abhängigkeit eines Kontextes, einer sektoralen Logik, eines Gruppen- oder Konformitätsdrucks erfolgen. Stattdessen werden Ereignisse von Beobachtern tendenziell mit mehr oder weniger stabilen Persönlichkeitsmerkmalen der Handelnden erklärt.

Dass Projektmitarbeitende eine Ablehnung des Projektes durch relevante Akteure mit deren Dispositionen in Verbindung bringen, ist zu den automatisierten kognitiven Verarbeitungsprozessen zu zählen. Darin liegt allerdings die Gefahr, dass Projektmitarbeitende daraus dysfunktionale Reaktionen (z. B. Vorwürfe, Resignation) ableiten. Mit dem Ansatz, dass Widerspruch und Ablehnung auch durch die Umweltbedingungen der Handelnden bestimmt werden können, wird die Erklärbarkeit der Situation für Projektmitarbeitende gefördert. Aus dieser sozialpsychologischen Perspektive sind weitere Reaktionen ableitbar, wodurch die Handhabbarkeit von Widerständen gestärkt werden kann.

*4) „Diese [didaktischen] Theorien sind ja ganz nett, aber bei uns sind die Studenten das Problem.“*

Neben der Annahme einer kognitiven Verzerrung bei Hochschullehrenden liegt in dem Beispiel auch eine kognitive Verzerrung bei Projektmitarbeitenden nahe: die Wahrnehmung eines besonderen Charakters.

Auch wenn der sprechenden Person Nachlässigkeit oder böswillige Absicht unterstellt werden könnte, sollte die Aussage nicht unabhängig von der Situation interpretiert werden. Gab es weitere Anwesende, auf die eine Wirkung erzielt werden sollte? Wird ein Status oder eine Rolle verteidigt? Soll mit der Aussage die Haltung eines Kollegenkreises dargestellt werden?

L 2.4. **Zwischenfazit** Die kognitiven Verzerrungen Unaufmerksamkeitsblindheit, Bestätigungsfehler und Attributionsfehler wurden beispielhaft auf das Projektgeschehen übertragen. Projektmitarbeitende können diese und weitere kognitive Verfälschungen als mögliche Erklärungen für frustrierende Situationen heranziehen. Diese Erklärbarkeit des Projektalltags kann dann Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener, funktionaler Verzerrungen sein. Für Projektmitarbeitende kann es beispielsweise hilfreich sein, ein ressourcenorientiertes Bild der projektrelevanten Akteure zu pflegen: „Hochschullehrer/innen sind kompetente, streitbare und hoch engagierte Experten“.

Aus der Fülle der bekannten kognitiven Verzerrungen wurden hier drei beispielhafte Denkweisen ausgewählt. Die Masse an kognitiven Verzerrungen kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass damit alleinig eine Interpretation auf individueller, kognitiver Ebene möglich ist. Da Projekte im Zusammenhang mit Organisationsentwicklung stehen, soll im Folgenden auch die Systemebene betrachtet werden.

3  
—  
**Systemische**  
**Perspektiven**

Betrachtet man das Verhalten der vom Projekt adressierten relevanten Akteure aus systemischer Perspektive ermöglicht dieser distanzierte Blick die Loslösung von individuellen Erklärungsansätzen. Dadurch lassen sich generalisierbare Aussagen zur Organisationslogik treffen, die den Fokus auf den situativen Kontext und weg vom einzelnen „Problemfall“ richten. Dies ermöglicht zudem eine Relativierung der eigenen Perspektive und schafft dadurch die Voraussetzung für neue Handlungsoptionen.

Aus systemischer Perspektive ist die Hochschule als ein autopoietisches System zu verstehen (vgl. Maturana/Varela 1987). Dies bedeutet, dass die Hochschule im Moment ihrer Konstituierung darüber entscheidet, welche Ziele und Aufgaben sie verfolgt. Durch die Festlegung und die Reproduktion dieser Annahmen nimmt sich die Hochschule aus der Umwelt heraus und kann diese folglich nur eingeschränkt – nur durch den Filter der eigenen Systemlogik – wahrnehmen. Veränderungen sind in einem sozialen System dann möglich, wenn das System dies als für seine Systemerhaltung relevant erachtet:

*„Man kann die Grenzen immer noch verschieben, den Zumutbarkeitsbereich ausweiten oder einschränken; aber dies nachdem das System einmal eine Geschichte hat, nur noch punktuell, nur noch für bestimmte Themen, nur noch ausnahmsweise.“ (Luhmann 1984)*

D

261

Das soziale System entscheidet demnach niemals endgültig. Auch eine einmal getroffene Entscheidung des Systems kann revidiert werden. Dies eröffnet die Möglichkeit für Veränderungen. Dieser Prämisse folgend, treffen Projekte mit ihrem Veränderungsauftrag auf ein Hochschulsystem, welches sich über einen sehr langen Zeitraum konstituiert und strukturiert hat. Veränderungen können nur durch eine strukturelle Selbstanpassungen des Systems an seine Umwelt sowie durch den Aufbau einer System-Umwelt-Beziehung durch das Medium Kommunikation erfolgen. Das soziale System Hochschule entscheidet dabei jedoch selbst, welche Systemumwelten es als relevant erachtet (vgl. Krause 2005, S. 65). Dies kann beispielsweise bedeuten, dass Hochschulen aufgrund der demografischen Entwicklung und des Rückgangs von Absolventen allgemeinbildender Schulen bereit sein können, ihre bisherige Definition der Zielgruppe hochschulischer Bildungsangebote zu erweitern – wenn sie dies für die Sicherung ihrer Existenz als sinnvoll erachten.

Was bedeutet dies für die (erfolgreiche) Arbeit von Projekten, die den Auftrag haben, Organisationsentwicklung in den Hochschulen anzustoßen? Entscheidend scheint zu sein, in welchem Verhältnis das System Projekt zum System Hochschule steht.

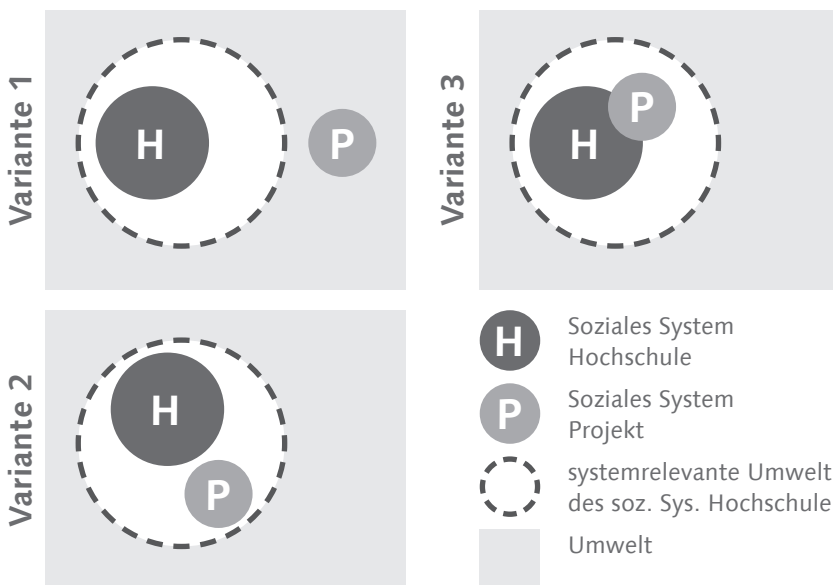
└ **Variante 1:**  
**Das Projekt ist Teil der Umwelt**

Das Projekt ist Teil der Umwelt der Hochschule, ohne dass diese das Projekt und seine Zielstellung als relevant erachtet. Angesichts der operativen Geschlossenheit der Systeme ist die Wahrscheinlichkeit für diese Variante sehr hoch. Betrachtet man den erprobten Umgang mit Projekten in der Forschung, so wird deutlich, dass es sich hierbei um ein etabliertes Verfahren zur Abwicklung von Forschungsaufträgen handelt. Diese Forschungsprojekte unterscheiden sich von Projekten mit dem Auftrag zur Organisationsentwicklung jedoch fundamental, da die Einflussnahme auf die Hochschule als Ganzes weder wahrscheinlich noch gewollt ist.

└ **Variante 2:**  
**Das Projekt ist Teil der systemrelevanten Umwelt**

In dieser Variante wertet die Hochschule die Zielstellungen und Inhalte des Projektes als systemrelevant. Dies dürfte regelmäßig dann der Fall sein, wenn die Projektziele zumindest teilweise mit den Zielen der Hochschule übereinstimmen. Auf der Grundlage dieser System-Umwelt-Beziehung kann das Projekt Irritationen auslösen und damit selbstreferentielle Veränderungsprozesse anstoßen. Form und Umfang der Veränderung lassen sich auch auf diese Weise jedoch nicht zielgerichtet steuern (Simon 2013, S. 108). Die durch das Projekt ausgelösten Irritationen können deshalb auch „Nebenwirkungen“ anstoßen, die im ungünstigsten Falle die eigentlich angestrebten Effekte konterkarieren.

**Variante 3:** Eine dritte Möglichkeit besteht in der Integration des Systems Projekt in das soziale System Hochschule. Das Subsystem Projekt erlangt dabei die größtmögliche Nähe zu den Kernprozessen. Durch diesen Grad der Nähe nimmt jedoch auch das System Hochschule mit seinen Prämissen Einfluss auf das Projekt. Um als Teil des Systems Hochschule erkannt zu werden, durchlaufen Projekte einen Veränderungsprozess. Ist dieser Prozess erfolgreich, haben die Projekte die Möglichkeit zur Einflussnahme. Dies birgt jedoch zugleich das Risiko, die eigentlich intendierten Ziele „im Gravitationsfeld Hochschule“ zu verfehlen.



D

Abb. 2: Varianten systemischer Hochschul-Projekt-Relationen

Welche dieser Varianten und die daraus folgenden (Nicht-)Veränderungsprozesse als erfolgreich bewertet werden, hängt vom Blickpunkt des jeweiligen Beobachters ab (Maturana 1987). Aus dem Blickwinkel der Autorin liegt in der Variante 2 das größte Potential, organisationale Veränderungsprozesse in der Hochschule auszulösen.

Diese Variationen sind weder als lineare noch als einander ausschließende Prozesse zu verstehen. Sie stellen auch keine Entwicklungsstufen dar. In einem Projekt können vielmehr gleichzeitig alle drei Varianten für verschiedene Themen und Zielstellung abbildbar sein. Für Projekte lassen sich auf der

Grundlage dieser Annahmen keine Erfolgsfaktoren bestimmen. Auf Basis der systemischen Überlegungen lassen sich jedoch Anregungen und Fragen für die Projektarbeit formulieren (vgl. Simon 2006, S. 113 f.), welche sich aus Sicht der Autorin und des Autors in der eigenen Projektarbeit als hilfreich erwiesen haben:

- *Der Status Quo bedarf der Erklärung:* In Organisationsentwicklungsprojekten wird zu häufig davon ausgegangen, dass die bestehenden Strukturen und Prozesse historisch gewachsene und überholte Phänomene sind. Aufgrund der autopoietischen Selbsterzeugung werden die Strukturen und Prozesse jedoch ständig neu generiert. Daher ist zu fragen, welcher Sinn diesen Strukturen und Prozessen vom System zugeschrieben wird. Die Veränderung von Systemen setzt daher eine Wahrnehmung und Anerkennung des Bestehenden voraus.

In der Projektarbeit kann dies bedeuten, dass der Umsetzung von Maßnahmen eine umfassende Analysephase zu den Ursachen und Funktionen vorhandener Strukturen voraus gehen sollte.

- *Soziale Systeme sind Kommunikationssysteme:* Jede Wahrnehmung des Projektes setzt Kommunikation voraus. Das Projekt muss daher Teil der Kommunikationsprozesse der Hochschule sein. Alles, was nicht Teil der Kommunikation ist, findet im System Hochschule nicht statt. Die Bedeutung von Kommunikation kann daher nicht überschätzt werden.

Praktisch bedeutet dies, dass es sinnvoll sein kann, an relevanten Hochschulgremiensitzungen und Arbeitsgruppen teilzunehmen. Zudem sollte geprüft werden, über welche Kanäle (z. B. Hochschulpublikationen) die Projektinformationen verteilt werden sollten.

- *Orientierung an repetitiven Mustern:* Aufgrund der Prozesshaftigkeit sozialer Systeme sind singuläre Ereignisse nicht relevant. Verbunden mit dem vorangegangenen Aspekt bedeutet dies, dass die wiederholte Teilnahme an Kommunikationsprozessen ein Hauptansatzpunkt für die Projektarbeit ist.

Bezogen auf die Teilnahme an Sitzungen der Hochschulgremien bedeutet dies, dass eine isolierte Teilnahme häufig nicht sinnvoll ist. Eine wiederholte Teilnahme setzt jedoch eine ausreichende Mindest-Projekt-dauer voraus.

- *Paradoxien und Ambivalenzen sind normal und erwartbar:* Die den Projekten häufig zu Grunde liegenden detaillierten Zeit-, Arbeitspaket- und Meilensteinpläne gaukeln lineare Steuerbarkeit von hochschulischen Projekten vor. Um die Motivation der im Projekt Tätigen zu erhalten, ist es wichtig, diesen Punkt bei der täglichen Arbeit im Blick zu behalten.



Beispielsweise kann im Projektverlauf die paradoxe Situation entstehen, dass Personen, die den Projektthemen gegenüber aufgeschlossen sind, aufgrund einer vorangegangenen Enttäuschung das Projekt nicht unterstützen. Im Gegensatz dazu können Hochschulvertreterinnen und -vertreter mit ablehnender Haltung auch im Projektverlauf als wertvolle Unterstützer des Anliegens gewonnen werden.

- *Alles, was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt (Maturana 1987):* Die systemische Perspektive ermöglicht es, den eigenen Blickwinkel in Frage zu stellen und immer wieder in Distanz zur eigenen Arbeit und dysfunktionalen Kommunikationsprozessen zu treten. Auch wenn es nicht möglich ist, die eigene Subjektivität zu überwinden, so relativiert doch schon die Erkenntnis der Existenz eigener „blinder Flecken“. Dadurch eröffnen sich Möglichkeitsräume für die Entwicklung lösungsorientierter Handlungsoptionen.

In der Projektarbeit können daher Methoden – wie die kollegiale Beratung – für die Beratung und den Austausch zwischen den (Projekt-)Mitarbeitenden sinnvoll und gewinnbringend genutzt werden.

#### **4** **Fazit**

In der Diskussion „wie Projekte Hochschulen verändern“ legt dieser Beitrag den Fokus auf die Projektmitarbeitenden und deren Widerstandsfähigkeit im Umgang mit Rückschlägen und Ablehnung durch projektrelevante Hochschulakteure. Eine Stärkung der Verstehbarkeit kann durch die Vertrautheit und kontinuierliche Reflexion kognitionspsychologischer und systemischer Ansätze gefördert werden. Hier stehen die Reduktion von Frustration, die Vermeidung dysfunktionaler Projektionen und die Förderung übergreifender, lösungsorientierter Sichtweisen im Vordergrund. Hierdurch kann die Projektarbeit erleichtert und deren Erfolgchancen erhöht werden.

Dieser spezifische Projektfokus ist jedoch nur durch eine theoriegeleitete Simplifizierung der hochschulischen Prozesse möglich. In der Praxis erscheint die Hochschule selten als ein einheitliches System, sondern vielmehr als eine Vielzahl kooperierender und konkurrierender Subsysteme. Fehlende Wahrnehmung, geringe Einflussmöglichkeiten und Frustration finden sich in Hochschulen auch jenseits von Projekten und deren Beschäftigten. In Abteilungen und Fakultäten oder bei Hochschullehrenden kann insbesondere aufgrund der vielfältigen neuen Anforderungen an die Hochschule (z. B. Controlling, Qualitätsmanagement) ebenfalls der Eindruck fehlender Einflussmöglichkeiten und Unterstützung entstehen. Letztlich kann sich so die Einschätzung herausbilden, dass sich an der Hochschule nicht nur Projektmitarbeitende als Gorillas wahrnehmen. Die hier angestellten Überlegungen gelten daher grundsätzlich für die Arbeit an Hochschulen.

## Literaturverzeichnis

**Antonovsky, A.** (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen.

**Arnold, R.** (2009): *Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus*. Heidelberg.

**Chabris, C.F.; Simons, D.J.** (2011): *The invisible Gorilla*. New York.

**Friesen, J.P.; Campell, T.H.; Kay, A.C.** (2014): *The psychological advantage of unfa!sofability*. *Journal of Psychology and Sozial Psychology*.

**Kahneman, D.** (2012): *Schnelles Denken, langsames Denken*. München.

**Krause, C.** (2005): *Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann*. Stuttgart.

**Luhmann, N.** (1986): *Ökologische Kommunikation*. Opladen.

**Luhmann, N.** (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. Main.

**Maturana, H.R., Varela, F. J.** (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern und München.

**Dar-Nimrod, I., Heine, S.** (2006): *Exposure to Scientific Theories Affects Women's Math Performance*. *Science*, Vol 314.

**Porath, C.; Pearson, C.** (2010): *The Cost of Bad Behavior*. *Organizational Dynamics*, Vol. 39, No. 1, pp. 64–71.

**Ross, L.** (1977): *The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process*. In: Berkowitz, L. (Hrsg.): *Advances in Experimental Social Psychology*. Academic Press.

**Siebert, H.** (2012): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg.

**Simon, F. B.** (2009): **Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus**. Heidelberg.

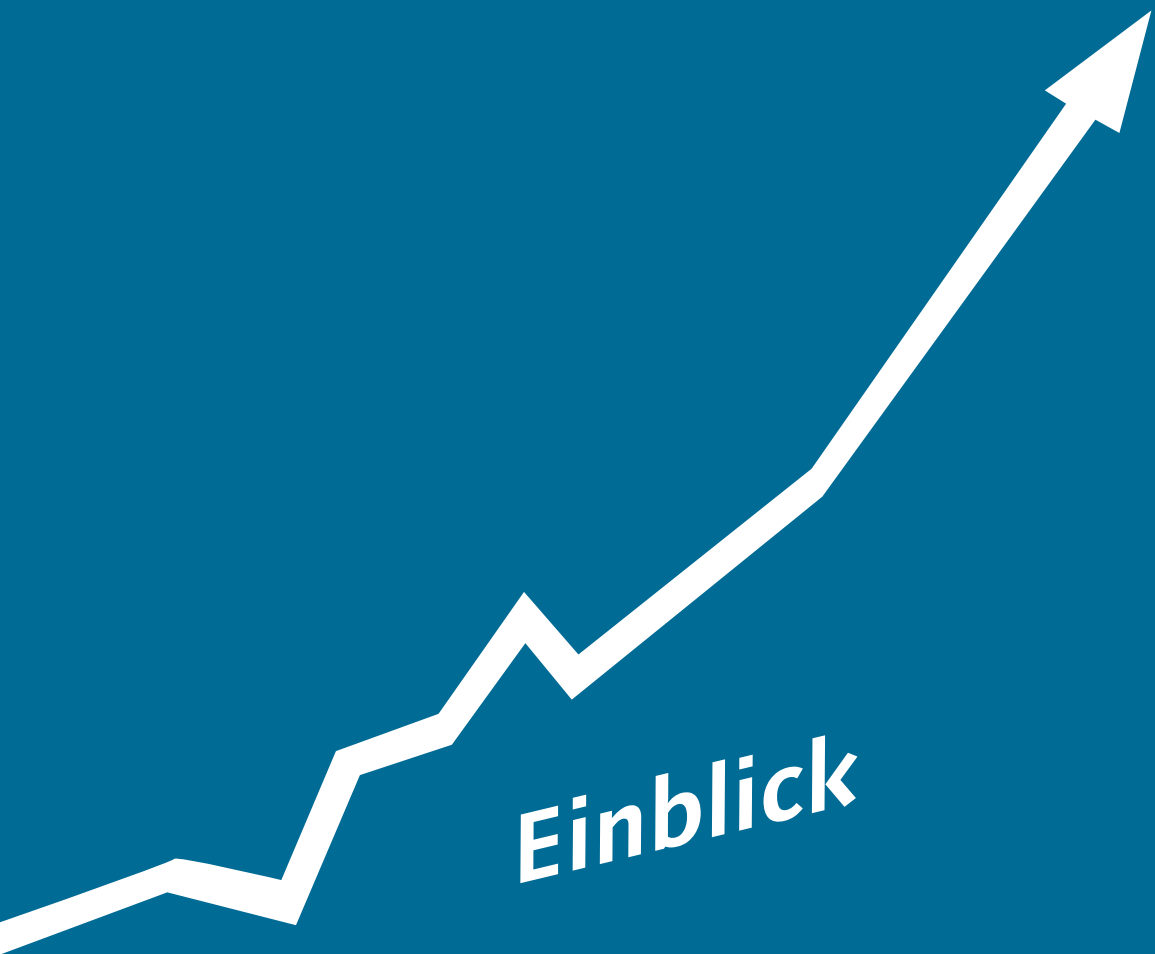
**Simon, F. B.** (2013): *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Heidelberg.

**Simons, D.J.; Chabris, C.F.** (1999): *Gorillas in Our Midst: Sustained Inattentional Blindness for Dynamic Events*. Perception, 28.

**Wilke, H.** (2005): *Komplexität als Formprinzip*. In: Dirk Baecker (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Systemtheorie*. Wiesbaden.







**Einblick**





# Über Lehre sprechen

## Qualifizierungsbedarf ermitteln und kollegiales Lernen fördern

• **Sandra Barth**

• Projekt „Erfolgreiches Lehren und Lernen“,  
• Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

### Zusammenfassung

Im hier dargestellten Workshop tauschten sich die Teilnehmenden über verschiedene Möglichkeiten aus, den Weiterbildungsbedarf von Lehrenden zu erheben, um so passgenaue Angebote bieten zu können. Weiterhin wurden Methoden diskutiert, um an den Hochschulen aus den Projekten heraus einen Dialog zum Thema Lehre anzustoßen. Die Einbettung dieser Maßnahmen und ihre mögliche Wirkung innerhalb der Organisationsentwicklung der Hochschulen wurden ebenfalls diskutiert. Dabei kam eine von der Autorin erweiterte und an der eigenen Hochschule eingesetzte Methode zum Einsatz (vgl. Barth & Oevermann, 2015).

E

271

## **1** **Einleitung**

Hochschulen als Organisationen unterliegen zunehmend dem Druck, sich an geänderte Rahmenbedingungen anzupassen und Veränderungsprozesse einzuleiten. Als ein Instrument der Organisationsentwicklung können Projekte genutzt werden. Doch wie interagieren Projektbeteiligte mit Hochschulmitarbeitenden, insbesondere mit Lehrenden, um dauerhafte und erfolgreiche Veränderungen einzuleiten?

Nur diejenigen Veränderungen, die von den Beteiligten akzeptiert sind, haben Aussicht auf Erfolg. Veränderungen berühren neben dem Wissen über die Notwendigkeit auch die Emotionen und Motivation. Es wird daher nicht nur wissens- und interessengetrieben gehandelt, sondern das Handeln wird ebenso durch Einstellungen, Normen und Werte bestimmt. Ein intensiver Dialog und Austausch fördert die Akzeptanz für die Veränderungen und dient somit dem Prozess.

## **2** **Zentrales Thema**

Im Workshop wurden exemplarisch anhand zweier Maßnahmen, die vom Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen initiiert wurden, Bedingungen und Effekte von dialogorientierten Qualifizierungsangeboten für Lehrende in aller Kürze vorgestellt. Gemeinsam wurde anschließend der Frage nachgegangen, welche Erfahrungen andere Hochschulen mit dialogorientierten Angeboten im Bereich Lehre gemacht haben und welche Hindernisse und Erfolge zu verzeichnen sind. Von dieser operativen Ebene wurde die Diskussion mit einem strukturierten Verfahren weiter auf die organisationale Ebene geführt, mit der Frage, wie Dialog und Austausch mit und zwischen Lehrenden institutionalisiert und dauerhaft etabliert werden können.

### **2.1.** **Vorgestellte Maßnahmen**

Es wurden sehr kurz zwei Maßnahmen vorgestellt, die an der Christian-Albrechts-Universität von den Moderatorinnen des Workshops angeboten werden, um den Austausch über Lehre zu institutionalisieren. Die Ziele beider Maßnahmen sind:

- Daran mitzuarbeiten, der Lehre einen höheren Stellenwert einzuräumen
- Kultur (im Umgang mit Lehre) verändern
- Kollegialen Austausch etablieren
- Im Gespräch mit Lehrenden sein
- Qualifizierungsbedarf erfahren
- Die eigenen Angebote näher bringen

Im Folgenden werden die beiden Maßnahmen kurz vorgestellt.



└ 2.1.1. **Didaktisches Frühstück für Lehrende**      Drei- bis viermal in jedem Semester findet das Didaktische Frühstück jeweils von 8.15 – 9.45 Uhr an der Universität statt. Es steht dabei jeweils ein konkretes didaktisches Thema im Fokus, zu dem es eine kurze Einführung gibt. Die meiste Zeit ist dem Austausch unter den Lehrenden gewidmet. Diese sitzen dabei in kleinen Gruppen (4–6 Personen) zusammen im Stil eines World Cafés oder Gruppenpuzzles. Die Gruppenzusammensetzung wird dabei mindestens einmal verändert, so dass möglichst viele Lehrende miteinander in Kontakt kommen. Das Didaktische Frühstück hat im Schnitt 15 Teilnehmende. Diese berichten, dass sie durch den Kontakt mit Kolleginnen und Kollegen und Studierenden neue Inspiration und Motivation erhalten und dass das Reden über Lehre selbstverständlicher und die Vernetzung innerhalb der Universität gefördert wird. Erfolgsfaktoren sind hier die relativ kurze Dauer der Veranstaltung zur Arbeitsrandzeit und die angenehme und zwanglose Atmosphäre beim gemeinsamen Frühstück. Durch die Dauer ist die Veranstaltung niedrigschwellig und wenn sie positiv erlebt wird (was meist der Fall ist), schafft sie Offenheit für den Besuch weiterer Veranstaltungen innerhalb des Weiterbildungsprogramms.

└ 2.1.2. **Kollegiale Hospitation**      Die Kollegiale Hospitation findet auf Anfrage oder in Absprache mit den Lehrenden statt. Sie besteht aus einer Einführung in den Ablauf der kollegialen Hospitation, der Durchführung der Hospitation und einer Nachbesprechung. Dabei kann die Hospitation entweder in kleinen Gruppen stattfinden oder in Tandems. Bisher fanden Kollegiale Hospitationen unter Professorinnen und Professoren, in gemischten Gruppen und unter Tutorinnen und Tutoren statt. Die Lehrenden sprechen dabei konkret über ihre Lehrveranstaltungen und tauschen sich aus, sie profitieren von den Ideen anderer Lehrender und erhalten ein differenziertes Feedback zu ihrer eigenen Lehre. Hier ist es der konkrete Bezug zur eigenen Lehre, der durch die gegenseitigen Besuche in den Vorlesungen entsteht, der zum Erfolg der Veranstaltung beiträgt. Es ergeben sich häufig auch Anknüpfungspunkte für gezielte Weiterbildungen.

└ 2.1. **Gegenseitige Interviews**      Im Anschluss an die Vorstellung der Maßnahmen fanden sich die Teilnehmende in Dreiergruppen zusammen und interviewten sich gegenseitig zu den folgenden Leitfragen: Welche Maßnahmen an meiner Hochschule fördern den Austausch über die Lehre? Wie werden diese von den Lehrenden bewertet? Welche Hindernisse gibt (oder gab) es – welche Erfolge? Die Interviews wurden stichpunktartig protokolliert und zur anschließenden Diskussion an Pinnwände geheftet. Mehrere Teilnehmende hatten an ihren Hochschulen Erfolge mit Angeboten erzielt, die in enger Abstimmung mit den

E

273

Fächern entwickelt wurden, wenig Zeit in Anspruch nahmen (Kurzformate) und Lehrende miteinander in Austausch brachten. Effekte waren unter anderem ein höheres interdisziplinäres Verständnis, eine steigende Nachfrage auch unter Professorinnen und Professoren und der langsame Abbau von Vorbehalten gegen hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote. Schwierigkeiten lagen teilweise in einer zu geringen Unterstützung durch die Hochschulleitungen, der Einsicht in die Legitimation und Notwendigkeit der weiterbildenden Angebote und den eng begrenzten zeitlichen Ressourcen der Zielgruppe.

### **3** **Nachhaltigkeit der** **Projektmaßnahmen**

In einem weiteren interaktiven Arbeitsteil des Workshops beschäftigten sich die Teilnehmende damit, wie Projektmaßnahmen so gestaltet werden können, dass sie über die Dauer der Projekte hinaus etabliert werden und nachhaltige Effekte erzielen. Dabei wurde eine Methode verwendet, die im Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen für Teile der 2012/13 umgesetzten Bedarfsanalyse erfolgreich zum Einsatz kam.

#### **L 3.1.** **Ablauf der** **strukturierten** **Ideensammlung**

Als Grundlage dient die Walt-Disney-Methode (vgl. Dilts 1994): In drei aufeinander folgenden Phasen versetzen sich die Teilnehmende jeweils in die Position eines Träumers/einer Träumerin, eines Kritikers/einer Kritikerin und eines Pragmatikers/einer Pragmatikerin. Aus diesen unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten sie mögliche Lösungen für eine Fragestellung, in unserem Fall „Wie können angestoßene Projektmaßnahmen über die Dauer der Projekte hinaus etabliert und entwickelt werden?“. Die Besonderheit der Methode liegt darin, jeder dieser Perspektiven Raum zu geben, ohne dass sie sich, wie in unstrukturierten Denkprozessen möglich, gegenseitig ausbremsen. Unsere Version der Methode, die wir als Disney-Rotation bezeichnen, orientiert sich an einigen Prinzipien des Design Thinking (Brown & Katz 2009). Dazu gehört z. B., dass die Arbeit im Stehen und in knappen Zeitfenstern stattfindet. Die Teilnehmenden teilen sich zur Disney-Rotation auf drei Moderationswände im Raum auf. Dort arbeiten sie zunächst aus der Perspektive des Träumers/der Träumerin an der Fragestellung. Sie notieren ihre Ideen und Lösungsansätze auf Moderationskarten, die an die Wand gehängt werden. Dabei geht es wie beim klassischen Brainstorming zunächst um Quantität der Ideen, es wird geträumt und wenig in Frage gestellt. Nach dieser Phase, die etwa 8–10 Minuten dauert, rotieren die Gruppen zur jeweils nächsten Wand. Dort finden sie die Arbeitsergebnisse der vorigen Gruppe vor, an denen sie nun weiterarbeiten. Aus der Perspektive des Kritikers/der Kritikerin betrachten und diskutieren sie die

Vorschläge und schreiben ihre Anmerkungen wieder auf Karten, die sie an der Wand hinterlassen. Es empfiehlt sich, für jede der Phasen eine andere Kartenfarbe zu verwenden, so dass diese klar unterschieden werden können. In der letzten Phase nehmen die Teilnehmenden die Perspektive des Pragmatikers/der Pragmatikerin ein und arbeiten an Ideen und Kritik der beiden Gruppen vor ihnen. Das Arbeiten mit den Ergebnissen von anderen ist ebenfalls aus dem Design Thinking entlehnt.

**3.2. Auszüge aus den Ergebnissen** Die Ergebnisse aus der Disney-Rotation sind natürlich Momentaufnahmen einer kleinen Gruppe. Neben den konkreten Arbeitsergebnissen ist die Methode vor allem geeignet, Dialoge und Denkprozesse anzustoßen und die Blockierung des eigenen Denkens aufzuheben. Dennoch sollen hier exemplarisch einige der Ergebnisse aufgeführt werden, die nach der dritten Phase an den Moderationswänden zu lesen waren. Diese sind hier nach Phasen und Zusammenhang tabellarisch geordnet (Tabelle 1). Dabei sollte unbedingt beachtet werden, dass insbesondere die Aussagen aus kritischer Perspektive häufig provokativ und überspitzt formuliert werden und, da sie auf diese eine Perspektive reduziert sind, nicht die differenzierte Meinung der Teilnehmenden widerspiegeln.

Träumer/in	Kritiker/in	Pragmatiker/in
mit Studierenden über Lehre sprechen	Studierende sind ahnungslos und haben kein Interesse	trotz dieser Vorbehalte einladen und reden
Gesprächsrunden über Lehre institutionalisieren	das hat keine direkten Konsequenzen nichts Regelmäßiges oder zu Privates gewünscht	die brauchen wir auch nicht bei allen Maßnahmen
keine Hierarchien, gleichberechtigtes Miteinander	so funktioniert Hochschule nicht	transformationale Führung als Leitbild
Finanzierung von Lehrveranstaltungen	kein Geld da, andere Prioritäten	Pilotprojekte fördern
Lehrende sollten hohe Lehrkompetenzen haben	was ist hoch? was ist Kompetenz? wer begleitet?	Förderung durch Stabstellen und Zentren, Weiterbildung in der Lehre vorgesehen in Habil.-Ordnungen
Optimale Rahmenbedingungen, man kann sich auf Lehre konzentrieren	keine Forschung mehr? Reputation?	Forschungsprofessuren (WR-Empfehlung)

E

275

Tabelle 1: Auszüge aus der Ideensammlung

#### 4

#### Fazit

Die Teilnehmenden stammten ausschließlich aus dem Arbeitsfeld der Lehrqualitätsverbesserung und hatten vielfach Erfahrungen dazu gesammelt. Daher fand ein reger und konstruktiver Austausch zu diesem Thema statt. Die Disney-Rotation wurde als anregende Methode erlebt, die einige Teilnehmenden gerne in ihre Workshops integrieren wollen.

Große Einigkeit herrschte über die Frage, ob der Lehre im Hochschulsystem insbesondere in der Qualifikation des Nachwuchses ein höherer Stellenwert zukommen muss. Die Anforderungen in der Lehre sind durch höhere Studierendenzahlen gestiegen, ebenso nimmt die Heterogenität der Studierenden zu. Die Selektionsprozesse für den Nachwuchs im Wissenschaftssystem sind aber nach wie vor überwiegend auf die Forschung ausgerichtet, so dass junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eher ausgezeichnete Leistungen in der Forschung als in der Lehre anstreben. Ein Wandel des Systems wird von einigen Akteuren (darunter Politik, Lehrende und Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler) angestrebt, aber nur langsam wirksam. Nachhaltig sind die Projekte dort, wo es gelingt, Einstellungen zu verändern, hin zu einem größeren Gleichgewicht von Forschung und Lehre an den Universitäten. Dieses wäre nicht nur messbar in dem zeitlichen Aufwand, der jeweils für Forschung und Lehre erbracht wird – Lehre und Betreuung von Studierenden ist sehr zeitaufwändig und wird von der Mehrheit der Lehrenden mit großem persönlichen Einsatz und in hoher Qualität geleistet. Leistungen in der Lehre führen aber noch immer in weit geringerem Maße zu beruflicher Anerkennung als Leistungen in der Forschung. Hier sollten geeignete Strukturen gefunden werden, in denen ausgezeichnete Lehre ebenso belohnt wird, wie es ausgezeichnete Forschung bereits wird. Auf dem Weg dahin sind zahlreiche Fragen offen, z. B. die nach geeigneten Messinstrumenten für die Lehrqualität. Ein erster Schritt jedoch ist der Diskurs über Lehre und Lehrqualität, der auch über die Projekte an der Hochschulen derzeit verstärkt wird.

Konkrete abschließende Lösungen für einen Transfer der Projektmaßnahmen in eine Zeit nach der Projektdauer konnten in diesem Kurzworkshop erwartungsgemäß nicht entwickelt werden. Die Teilnehmenden traten jedoch in einen hochschulübergreifenden Austausch zu diesem Thema, der einmal mehr demonstrierte, wie nützlich, inspirierend und wirksam Austauschformate sein können und aus dem sie, ebenso wie die beiden Moderatorinnen, zahlreiche Denkanstöße für ihre weitere Arbeit mitnehmen konnten.

Literaturverzeichnis

**Barth, S. & Oevermann, A.** (2015). *Bedarfserhebung unter Lehrenden zur Gestaltung hochschuldidaktischer Angebote. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*(1/2015), S. 27-31

**Brown, T. & Katz, B.** (2009). *Change by Design. How design thinking can transform organizations and inspire innovation.* HarperCollins Publishers, New York NY

**Dilts, R. B.** (1994). *Strategies of Genius. Volume I: Aristotle, Sherlock Holmes, Walt Disney, Wolfgang Amadeus Mozart.* Meta Publications, Capitola California/USA

# Die Servicestelle Lehrbeauftragtenpool

**Tobias  
Behrens**

**Christof Menzel**

Hochschulzentrum  
für Lehre und Lernen (HLL),  
Hochschule Niederrhein

## Zusammenfassung

Die „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“ ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, im Rahmen des Qualitätspakts Lehre, gefördertes Verbundprojekt, welches seit seinem Start 2012 das Ziel verfolgt, den Fachbereichen und Fakultäten der beteiligten Hochschulen Unterstützung bei der Suche und Auswahl geeigneter Lehrbeauftragter anzubieten. Einzigartig sind dabei einerseits der Verbundcharakter des Projekts und andererseits die anvisierte Zielgruppe. So haben sich vier Hochschulen aus Nordrhein-Westfalen zusammengeschlossen und arbeiten synergetisch, im Verbund, an der Realisierung des Projekts. Im Fokus stehen bei dem Projekt erstmalig die bislang häufig an den Hochschulen vernachlässigten Lehrbeauftragten: Durch die Optimierung der Personalauswahl und den Aufbau von Qualifizierungsangeboten soll diese Gruppe besser qualifiziert und an die Hochschulen gebunden werden. Dadurch soll die Qualität in der Lehre langfristig gesteigert werden.

## **1** **Einleitung**

Der Startschuss für das Projekt „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“ erfolgte 2012 im Zuge des vom BMBF und DLR geförderten Qualitätspakts Lehre. Von vier Hochschulen aus NRW im Verbund getragen, ist es oberstes Ziel des Projektes, die Qualität in der Lehre an den beteiligten Hochschulen zu steigern, indem die Qualifizierung einer an den Hochschulen bislang weitgehend vernachlässigten Gruppe, der Lehrbeauftragten, verbessert wird. Zu diesem Zweck wurden seit dem Start des Projekts verschiedene Veränderungsprozesse auf sowohl strukturell-technologischer als auch personaler Ebene an den beteiligten Verbundhochschulen angestoßen. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Optimierung zweier grundlegender Prozesse der Personalarbeit, die Auswahl der Lehrbeauftragten einerseits und deren Qualifizierung andererseits.

Der Aufbau der „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“ kann als Reaktion auf die steigenden Studierendenzahlen verstanden werden, welche durch die doppelten Abiturjahrgänge und den Wegfall der Wehrpflicht seit den Studierendengenerationen 2012/13 zu verzeichnen sind. Dieser kontinuierliche Anstieg der Studierendenzahlen wird sich noch bis ins Jahr 2020 fortsetzen (vgl. Berthold et al., 2012; Berthold, Gabriel & Stuckradt, 2011; Bloch & Burkhardt, 2010). Der dadurch an den Hochschulen entstehende Mehrbedarf an Lehrpersonal soll durch den verstärkten Einsatz von Lehrbeauftragten abgefangen werden. Da Lehrbeauftragte in jedem Fall die fachlichen Qualifikationen, aber meist nur wenig Erfahrung in der Lehre mitbringen, mangelt es ihnen häufig an den nötigen didaktischen und überfachlichen Kompetenzen zum Ausüben ihrer neuen Tätigkeit (vgl. Hochschulrahmengesetz § 55, <http://www.gew.de/Lehrbeauftragte.html>). Diese Kompetenzen durch verbesserte Auswahl und Weiterbildungsmaßnahmen zu fördern, ist erklärtes Ziel der Servicestelle.

Ein wichtiges Alleinstellungsmerkmal des Projekts ist dessen Verbundcharakter. Die „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“ wird von vier Hochschulen aus Nordrhein-Westfalen gemeinsam im Verbund aufgebaut. Die Hochschulen Bonn-Rhein-Sieg, Düsseldorf, Niederrhein und Rhein-Waal haben dafür verschiedene Schwerpunkte als Teilprojekte übernommen, welche die genannten strukturellen und personalen Entwicklungsprozesse im Fokus haben. Auf strukturell-technologischer Ebene stellt dies vornehmlich die Installation einer Webseite mit angeschlossener Datenbank dar. Diese Datenbank fungiert seit ihrer Fertigstellung im April 2014 als Basis für die Suche und Auswahl von Lehrbeauftragten an den Verbundhochschulen. Demgegenüber wird auf personaler Ebene ein umfangreiches Angebot an Qualifizierungsmaßnahmen aufgebaut, welches dabei helfen soll, die hochschuldidaktischen und überfachlichen Kompetenzen der Lehrbeauftragten zu verbessern.

E

279

## Ziele der „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“

Beim Aufbau der „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“ werden insgesamt fünf Ziele verfolgt, mit deren Hilfe die Erhaltung und Steigerung der Lehrqualität an den Verbundhochschulen gelingen soll. Dabei handelt es sich um (1) die professionelle Rekrutierung von Lehrbeauftragten gemäß definierter Qualitätskriterien, (2) den Aufbau einer systematischen Weiterbildung, (3) den Ausgleich des Mangels an Lehrbeauftragten durch Synergie-Effekte beim Pooling, (4) die Entwicklung und Etablierung eines Karrierewegs für Lehrbeauftragte, die sich für eine Hochschulprofessur interessieren und (5) die Förderung von Frauen, um den Anteil an Professorinnen zu erhöhen. All diese Ziele sollen durch ebenfalls fünf Maßnahmen erreicht werden, die mittelbar und unmittelbar mit den genannten Zielen in Verbindung stehen. Von besonderem Stellenwert sind dabei insbesondere die Maßnahmen (1) Aufbau eines Lehrbeauftragtenpools zur Sicherung des quantitativen und qualitativen Bedarfs an Lehrbeauftragten und (2) Personalentwicklung aktiver Lehrbeauftragter bzw. Lehrbeauftragte. Beide Maßnahmen sind für die intendierte Verbesserung der Lehrqualität und die Erreichung der fünf Projektziele entscheidend. Die übrigen drei Maßnahmen (3) Gewinnung und Unterstützung von Frauen als Lehrbeauftragte, (4) Förderung des Anwendungsbezugs durch Entwicklung der Praxiskontakte und (5) Evaluation der Maßnahmen und Prozessbegleitung, spielen für den Projekterfolg ebenfalls eine wichtige Rolle, haben dabei aber eher unterstützende Funktion.

Die genannten Maßnahmen zur Realisierung des Projekts sind spezifisch auf die Gruppe der Lehrbeauftragten ausgerichtet und abgestimmt. Damit ist das Projekt in Umfang der Maßnahmen und anvisierter Zielgruppe einzigartig in Deutschland. An den allermeisten Hochschulen sind zwar professionelle Auswahlverfahren und Weiterbildungsangebote fest etabliert, sie werden jedoch fast ausschließlich zur Auswahl und Qualifizierung des regulären Lehrpersonals eingesetzt und kommen nur selten den Lehrbeauftragten zugute. Für die Besetzung von Lehraufträgen sind stattdessen noch immer persönliche Kontakte das Mittel der Wahl, um geeignete Kandidatinnen und Kandidaten ausfindig zu machen (vgl. Rövekamp & v. Richthofen, 2013). Die Fachbereiche und Fakultäten haben dabei meist keine große (Aus)Wahl, da der Aufwand für die Suche nach geeigneten Lehrkörpern immens ist.

Nicht anders verhält es sich mit den Weiterbildungsangeboten für Lehrbeauftragte. Nur an wenigen Hochschulen stehen ihnen die hochschulinternen Fortbildungsmöglichkeiten offen, die für das fest angestellte Lehrpersonal der Professorinnen und Professoren sowie der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selbstverständlich sind. Lehrbeauftragte, welche sich hochschuldidaktisch oder überfachlich fortbilden wollen, sind weitgehend auf sich allein gestellt. Weder wird die Teilnahme an Fortbildungen von ihnen gefordert, noch werden sie dabei von den Hochschulen unterstützt.



**3**  
**–**  
**Kernaktivitäten**  
**des Projekts**

Wie bereits angesprochen, sind die Maßnahmen zur Suche, Auswahl und Weiterbildung der Lehrbeauftragten elementar für den Erfolg des Projekts. Die Realisierung dieser Maßnahmen und die bislang dabei erzielten Erfolge sollen in den folgenden beiden Abschnitten beschrieben werden.

**L 3.1.**  
**Der Lehrbeauftragtenpool**

Um den quantitativen und qualitativen Bedarf an Lehrbeauftragten an den Hochschulen sichern zu können, lag es nahe, die Such- und Auswahlaktivitäten für Lehrbeauftragte vorwiegend über das Internet zu koordinieren. Zu diesem Zweck wurde seit Beginn des Projekts eine Webseite mit angeschlossener Datenbank entwickelt, welche die Basis für sowohl die Auswahl der Lehrbeauftragten als auch die Koordinierung der Weiterbildungsaktivitäten bilden soll. Diese Webseite wurde im April 2014 vorläufig fertiggestellt. Seitdem haben Personen mit Interesse an einem Lehrauftrag die Möglichkeit, sich unter [www.lehrbeauftragtenpool.de](http://www.lehrbeauftragtenpool.de) zu registrieren und dort persönliche Informationen, ihre Qualifikationen, Lehrinteressen, ihre Berufserfahrung und besonderen Fertigkeiten anzugeben. Durch die Registrierung werden sie Teil des Lehrbeauftragtenpools, aus dem die Fachbereiche und Fakultäten der vier Verbundhochschulen ihren Bedarf an Lehrbeauftragten decken können. Die Servicestelle spielt dabei zum jetzigen Zeitpunkt die Rolle des Mittlers: Wendet sich ein Fachbereich wegen der Besetzung eines Lehrauftrags an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Servicestelle, versuchen diese die Anfrage zu beantworten, indem sie aus dem Pool passende Interessenten an den suchenden Fachbereich bzw. die suchende Fakultät vermitteln. Sie sind jedoch bei ihrer Suche nach Interessenten nicht auf die Plattform angewiesen. Finden sich keine geeigneten Personen in der Datenbank, können die Recruiterinnen und Recruiter der Servicestelle auch auf Ausschreibungen zurückgreifen oder selbsttätig in sozialen oder beruflichen Netzwerken auf die Suche gehen. Für die Zukunft ist darüber hinaus die Schaffung eines direkten Zugriffs der Dekaninnen und Dekane auf die Datenbank geplant, um diesen die Möglichkeit einzuräumen, für offene Lehraufträge selbst nach Lehrbeauftragten suchen zu können.

Elementar für den Erfolg des Lehrbeauftragtenpools sind die Akzeptanz und das Vertrauen seitens der Fachbereiche und Fakultäten der Verbundhochschulen. Die Nutzung des Angebots der Servicestelle stellt keinen Zwang dar, die Fachbereiche und Fakultäten können also durchaus andere Wege zur Rekrutierung ihrer Lehrbeauftragten beschreiten. Gleichzeitig müssen aber auch die Lehrauftragsinteressenten von der Sinnhaftigkeit des Angebots der Servicestelle überzeugt werden. Die bisherigen Evaluationsdaten sprechen dafür, dass beides gelungen ist. So haben sich bis zum heutigen Tag mehr als 850 Personen auf der Webseite registriert (Stand: 18.05.2015) und damit Interesse

an der Übernahme von Lehraufträgen bekundet. Aus diesem Pool können die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Servicestelle bei der Suche nach Lehrbeauftragten schöpfen. Von Seiten der Fachbereiche und Fakultäten wurden im „Startsemester“, dem Sommersemester 2014, bereits 14 Suchanfragen an die Servicestelle gerichtet. Diese Zahlen stiegen zum Wintersemester 2014/15 und zum Sommersemester 2015 auf bereits 88 bzw. 35 an – ein eindeutiger Hinweis für den Erfolg der Servicestelle.

**L 3.2.**  
**Das systematische**  
**Weiterbildungsprogramm**

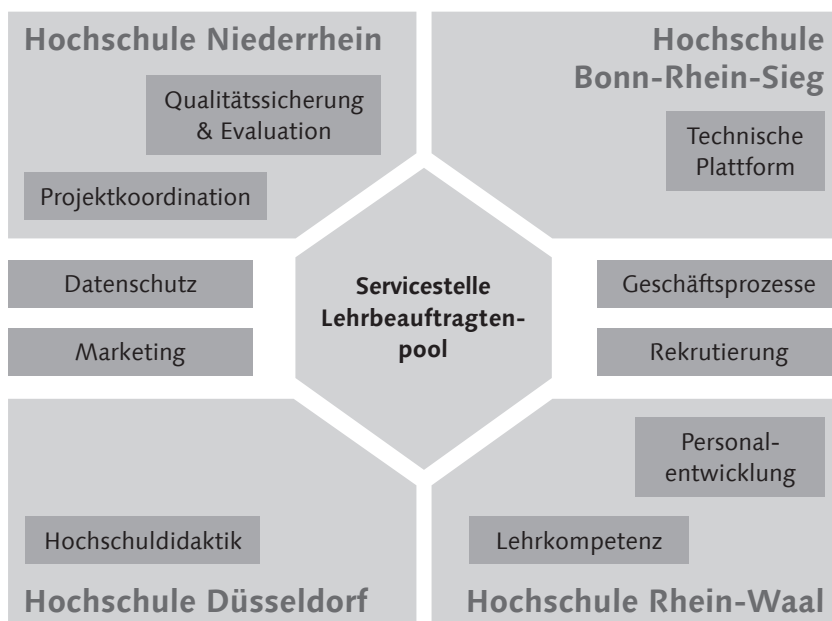
Neben der Optimierung der Rekrutierung der Lehrbeauftragten ist geplant, die Webseite in Zukunft auch für die Koordination der Personalentwicklungsmaßnahmen der Servicestelle zu nutzen. Zum aktuellen Zeitpunkt ist diese Funktion jedoch noch nicht implementiert. Aus diesem Grund wird das Weiterbildungsangebot bislang über die Webseiten der beiden Verbundhochschulen Düsseldorf und Rhein-Waal koordiniert. Beide Hochschulen kümmern sich dabei um unterschiedliche Weiterbildungsbereiche. Während sich die Hochschule Düsseldorf mit der Planung und Durchführung hochschuldidaktischer Veranstaltungen befasst, fällt die Koordination des überfachlichen Weiterbildungsangebots in die Verantwortung der Hochschule Rhein-Waal. Beide stellen in Zusammenarbeit ein gemeinsames Qualifizierungsprogramm auf, welches von allen aktiv an den Verbundhochschulen beschäftigten Lehrbeauftragten genutzt werden kann. Durch die Teilnahme an den Veranstaltungen können sich die Lehrbeauftragten in verschiedensten Themengebieten fortbilden, von didaktischen Workshops über Konfliktmanagement bis hin zur Förderung der eigenen Hochschulkarriere. Interessierte Lehrbeauftragte haben zudem die Möglichkeit, sich von der Servicestelle auf dem Weg zu einer Promotion oder Hochschulprofessur unterstützen zu lassen. Mit den Angeboten konnten bis Ende 2014 in insgesamt 56 Veranstaltungen bereits 226 Lehrbeauftragte erreicht werden, was etwa 20 % der an den Verbundhochschulen beschäftigten Lehrbeauftragten entspricht.

**4**  
**Organisation**  
**des Projekts**

Die „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“ stellt wie bereits erwähnt ein Verbundprojekt dar, an welchem die vier Hochschulen Bonn-Rhein-Sieg, Düsseldorf, Niederrhein und Rhein-Waal beteiligt sind. Um die vielfältigen Anforderungen zu bewältigen, welche sich aus dem Umfang und der Komplexität

des Projekts ergeben, wurden von jeder der vier Hochschulen seit Start des Projekts mehrere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit unterschiedlicher Expertise angeworben. Gemeinschaftlich im Projekt arbeiten dabei Personen der Fachdisziplinen Psychologie, Pädagogik, Betriebswirtschaft sowie

Rechtswissenschaften, Mathematik und Informatik. Der Aufbau der Webseite sowie die Implementierung des Qualifizierungsprogramms stellt in dieser Hinsicht zwar den hervorstechendsten Teil dar, jedoch handelt es sich eher um die Spitze des Eisbergs all der Tätigkeitsbereiche, welche bei der Durchführung des Projekts beachtet und vorangetrieben werden müssen. Stattdessen machen es die angesprochene Komplexität und der Umfang des Projekts erforderlich, verschiedenste Arbeitsbereiche zu koordinieren. Von der Erarbeitung eines Marketingkonzepts über die Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems nebst zugehöriger Evaluationsinstrumente bis hin zur Ausarbeitung der für die Betreuung der Webseite notwendigen Datenschutzbestimmungen reichen dabei die Anforderungen. Einen Überblick über sämtliche Arbeitsbereiche und Teilprojekte liefert Abbildung 1.



E

283

Abb. 1: Teilprojekte und Arbeitsbereiche der vier Verbundhochschulen. Arbeitsbereiche, für welche die vier Hochschulen federführend verantwortlich sind, sind innerhalb des Feldes einer Hochschule dargestellt. Die Durchführung der vier sonstigen Arbeitsbereiche (z.B. Datenschutz) liegt anteilig in der Verantwortung aller vier Hochschulen.

Die Koordination all dieser Bereiche kann als größte Herausforderung für das Projekt beschrieben werden. Der Projekterfolg ist abhängig von einer guten Kommunikation und Zusammenarbeit der vier beteiligten Hochschulen

und ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Angesichts der teils erheblichen Unterschiede in der internen Organisation und der Organisation der Fachbereiche und Fakultäten der Verbundhochschulen ist das kein leichtes Unterfangen. Regelmäßig stattfindende Projekt- und Arbeitstreffen helfen dabei, die verschiedenen Teilprojekte und -ziele im Blick zu behalten und sie gleichzeitig voranzutreiben. Von großer Hilfe ist dabei, dass sich die Projektmitarbeiterinnen und –mitarbeiter gleichermaßen für den Erfolg des Projektes einsetzen. An sämtlichen Arbeitsgruppen sind Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aller vier Hochschulen beteiligt. Sie vertreten dabei einerseits die Interessen ihrer Hochschulen, verlieren andererseits jedoch nie den Projekterfolg aus den Augen, um im Zweifelsfall zu angemessenen Kompromissen und einer für alle zufriedenstellenden Lösung zu finden. Als Beispiel für diese enge Kooperation sei hier die Entwicklung des Corporate Designs der Servicestelle genannt: Hierzu wurde eine Arbeitsgruppe gebildet, welche sich aus je einer Mitarbeiterin bzw. einem Mitarbeiter der vier Hochschulen zusammensetzte. In Zusammenarbeit mit einer externen Firma entwickelte diese Arbeitsgruppe nicht nur das Corporate Design nebst passendem Wahlspruch („Lehren Sie mit uns“), sondern arbeitete darüber hinaus noch verschiedene Marketingmaterialien wie Flyer, Weiterbildungsprogramm und Poster sowie eine komplette Marketingkampagne aus.

## **5** **–** **Ausblick**

Die „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“ ist aktuell an einem ersten Wendepunkt angekommen. Seit Anfang 2015 laufen die Vorbereitungen für die Antragstellung zur 2. Förderphase, welche darüber entscheiden wird, ob das Projekt über das Jahr 2016 hinaus fortgeführt wird. Die Antragstellung ist zum jetzigen Zeitpunkt (Stand: 18.05.2015) weitgehend abgeschlossen, bis zum endgültigen Bescheid über die Genehmigung werden jedoch noch einige Monate vergehen. Dass der Bedarf für eine Fortführung des Projekts da ist, scheint angesichts der bisherigen Erfahrungen eindeutig: Nicht nur die Fachbereiche und Fakultäten der Verbundhochschulen, sondern auch die Lehrbeauftragten und Lehrauftragsinteressenten greifen zunehmend auf das Angebot der Servicestelle zurück. Hinzu kommt, dass immer wieder Anfragen von anderen Hochschulen aus Nordrhein-Westfalen und anderen Bundesländern kommen, wie und ob sie sich an der Servicestelle beteiligen können. Angesichts dieser Situation werden mit der 2. Förderphase zwei Ziele verfolgt. Einerseits gilt es das Angebot der Servicestelle zu konsolidieren und weiter auszubauen. Andererseits soll es anderen Hochschulen in NRW und deutschlandweit möglich werden, sich an der Servicestelle und deren Angebot zu beteiligen. Langfristiges Ziel ist es dabei, eine Verstetigung des Projekts zu erreichen, auch über die Projektlaufzeit hinaus. Gelingt dies, könnte die Servicestelle die Qualität in der Lehre weiter verbessern helfen und das als eigenständige Institution.

Literaturverzeichnis

**Berthold, C., Gabriel, G., Stuckradt, v., T.** (2011). *Sonderauswertung zur Entwicklung der Betreuungsrelation nach Stellenkategorien*. Gütersloh. [http://www.che.de/downloads/CHE\\_Bericht\\_HSPI\\_Betreuung\\_1317.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_Bericht_HSPI_Betreuung_1317.pdf), (abgerufen am 13.08.2014)

**Bertold, C., Gabriel, G., Herdin, G. und von Stuckradt, T.** (2012): *Modellrechnung zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Deutschland. Arbeitspapier Nr. 152*. CHE-Consult. [http://www.che-consult.de/downloads/CHE\\_AP152\\_Studienanfaengerprognose.pdf](http://www.che-consult.de/downloads/CHE_AP152_Studienanfaengerprognose.pdf). (abgerufen am 16.08.2014)

**Bloch, R. und Burkhardt, A.** (2010). *Arbeitsplatz Hochschule und Forschung für wissenschaftliches Personal und Nachwuchskräfte. Arbeitspapier Nr. 207*. Hans-Böckler-Stiftung. [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_207.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_207.pdf) (abgerufen am 15.08.2014)

*Hochschulrahmengesetz.* <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf> (abgerufen 13.08.2014)

**Rövekamp, C. und Richthofen, v. A.** (2013). *Integration der Lehrbeauftragten in eine langfristige Personalentwicklung. Teilprojekt des Verbundprojektes „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“*. In: Personal- und Organisationsentwicklung, 04/2013, S. 102-105

# Abstimmung hochschul- übergreifender Referenzprozesse in der Studien- gangentwicklung

**Karin  
Berkhoff**

**Steffen  
Doerk**

Arbeitsbereich Projektmanagement/Referenz-  
prozesse, Direktorium Prozesse und Produkte,  
HIS Hochschul-Informationssysteme eG, Hannover

## Zusammenfassung

In einem Projekt zur Entwicklung von hochschulübergreifenden Referenzprozessmodellen für das Campus Management als Vorarbeit für eine spätere Einführung eines Campus Management Systems hat sich die Nutzung von Erhebungsbögen im Vorfeld von Prozessworkshops als effiziente Möglichkeit zur IST-Prozessaufnahme bei vielen beteiligten Hochschulen und als effektive Vorbereitung von Prozessworkshops in zeitlich begrenztem Rahmen bewährt.

## **1** **Projektvorstellung**

In einem Großprojekt mit über zwanzig beteiligten Hochschulen eines deutschen Bundeslandes werden derzeit hochschulartenspezifische Referenzprozesse für alle Bereiche des Campus Managements entwickelt. Nachgelagert zu diesem

Projekt soll an den Hochschulen eine Campus Management-Software eingeführt werden. Die HIS eG stellt als Grundlage für die Entwicklung dieser Referenzprozesse ein Referenzmodell zur Verfügung, das die Geschäftsprozesse deutscher Hochschulen sowie deren Systemunterstützung durch das Campus Management-System (CMS) der HIS eG beschreibt. Die Anforderung des Projektes ist es, das vorliegende Referenzmodell an die Spezifika der drei beteiligten Hochschularten sowie an die Landesspezifika anzupassen. Es wird dabei ein partizipativer Ansatz mit Beteiligung aller Hochschulen verfolgt. Das Projekt umfasst alle Bereiche des Campus Managements: Bewerbung und Zulassung, Studierenden- und Gebührenverwaltung, Studiengangentwicklung, Prüfungs-, Veranstaltungs- und Alumnimanagement. In diesem Beitrag wird am Beispiel des Bereiches Studiengangentwicklung das Konzept vorgestellt, mit dem die hochschulübergreifenden Referenzprozesse entwickelt werden. Es werden weiterhin Praxiserfahrungen aus dem laufenden Projekt reflektiert, anhand derer die Eignung des gewählten Konzeptes bewertet werden kann.

### **L 1.1.** **Zielsetzung:** **Was war der Anlass** **für den Projektstart?**

Die Entwicklung hochschulübergreifender Referenzprozesse kann ein vorgelagerter Schritt vor der Einführung eines CMS an den einzelnen Hochschulen sein. Von den beteiligten Hochschulen nutzt ein Großteil bereits

Campus Management-Systeme. Einige Hochschulen haben noch kein Campus Management-System im Einsatz. Die Hochschulen bereiten mit dem Projekt die Einführung eines Campus Management-Systems vor, das auf neuesten Technologien basiert und somit die gestiegenen Anforderungen der Nutzer und Nutzerinnen an das System erfüllen kann. Der technische Betrieb des einzuführenden Campus Management-Systems soll durch ein zentrales, hochschulübergreifend angesiedeltes Rechenzentrum erfolgen, sodass aus diesem Gesichtspunkt eine Vereinheitlichung der Geschäftsprozesse der beteiligten Hochschulen gewünscht ist.

### **L 1.2.** **Rahmen-** **bedingungen**

Bei der Konzipierung des Vorgehens war zu berücksichtigen, dass über zwanzig Hochschulen beteiligt werden sollten. Jede der beteiligten Hochschulen ist einer von drei Hochschularten zugeordnet, für die

jeweils ein eigenes Referenzmodell entwickelt wird. Insgesamt werden für die verschiedenen Bereiche des Campus Managements 26 Referenzprozesse mit ca. 400 Rahmen- und Teilprozessen zu erstellen sein. Der im Projekt

vorgesehene Zeitrahmen für die Erstellung aller Referenzprozesse ist mit ca. zwanzig Monaten daher eher knapp bemessen. Trotz des engen Zeitplans und der hohen Zahl an beteiligten Hochschulen wurde für das Projekt ein partizipativer Ansatz gewählt, der als zentrales Vorgehenselement bei der Erstellung der Referenzprozesse gemeinsame Prozessworkshops der beteiligten Hochschulen und HIS vorsieht.

## **2** **—** **Vorgehen**

### **└ 2.1.** **Besondere** **Herausforderungen** **im Projekt**

Im Vergleich zu den im Projektverlauf zuvor bearbeiteten Bereichen der Bewerbung und Zulassung, des Studierendenmanagements und des Gebührenmanagements ist der Bereich des Studiengangmanagements von erheblich höherer Komplexität und hochschulspezifischer Diversität geprägt. So ist zum einen die Variationsbreite in der Gestaltung der Aufbauorganisation für diesen Bereich größer, zum anderen ist eine größere Zahl an Akteuren

und Stakeholdern aus unterschiedlichen Bereichen der Hochschule (zentrale und dezentrale Hochschulverwaltung, zentrale Serviceeinrichtungen, Hochschulgremien, akademischer Bereich etc.) an den Arbeitsabläufen beteiligt, die zudem auch innerhalb einer Hochschule teils stark unterschiedlich erfolgen. Für den Bereich des Studiengangmanagements bestand darüber hinaus noch die Herausforderung, für eine Reihe von Teilprozessen, die aufgrund nicht benötigter Systemunterstützung im HIS-Referenzprozessmodell bisher nur kursorisch erfasst waren, im Rahmen des Projektes ebenfalls Referenzprozesse zu entwickeln. Für die Erarbeitung gemeinsamer SOLL-Prozesse im Studiengangmanagement musste daher zunächst eine Aufnahme und Analyse der an den beteiligten Hochschulen gelebten IST-Prozesse erfolgen. Die zentrale Herausforderung bestand somit in der Wahl eines Vorgehens, das unter Einhaltung des Zeitplans die Durchführung einer aussagefähigen IST-Prozessanalyse mit Beteiligung der Hochschulen gewährleistet, ohne dabei die einzelnen Hochschulen zeitlich zu stark zu belasten.

### **└ 2.2.** **Lösungsansatz:** **Standardisierte** **Erhebungsbögen**

Der für das Vorgehen der Referenzmodellentwicklung im Bereich Studiengangmanagement gewählte Lösungsansatz bestand angesichts der o.g. Herausforderungen in der Entwicklung von standardisierten Erhebungsbögen als Instrument, mit denen die beteiligten Hochschulen ihren IST-Prozess bei der Entwicklung neuer Studiengänge im Vorfeld der Prozessworkshops selbst aufnehmen konnten. Der Prozess der Entwicklung eines neuen Studiengangs



# Berkhoff, Doerk

wurde ausgewählt, da er gewissermaßen den „Basisprozess“ im Studiengangmanagement darstellt, von dem aus die weiteren Prozesse wie z. B. die Weiterentwicklung eines Studiengangs abgeleitet werden können.

**HIS:**

**Aufgabenaufteilung im Studiengangmanagement:  
Organisatorische Zuordnung der Aufgaben im Prozess "Entwicklung eines neuen Studiengangs"**

Hochschule: \_\_\_\_\_  
 Bearbeitet durch: \_\_\_\_\_

Entwicklung von Referenzmodellen für ein Campus-Management-System  
 - Studiengangmanagement -

Aufgabe	Hochschule (Hochschule)	Akteure hochschulintern														
		Akademischer Bereich bzw. Gremien (zentral)					Akademischer Bereich bzw. Gremien (dezentral)					UN				
genauere Bezeichnung der ausführenden Einheit an Ihrer Hochschule bitte in dieser Zeile hinterlegen	Fülle diese Aufgabe an Ihrer Hochschule nicht aus, dann markieren Sie diese bitte in dieser Spalte mit "x"	Hochschulleitung (Rektorat)	Akademischer Senat	Ausschüsse für Studium und Lehre	sonstige Akteure (bitte benennen)	Dekanat (bitte benennen)	Fachbereichs-/Fakultätsrat	Bereichs-/Institutsrat	Kommission für Studium und Lehre	Prüfungsausschuss-Vorsitzende(r)	Studiengangs-koordinator(in)	Modulbeauftragte(r)	verantwortliche(r) Professor(in)	weitere	Lehrstühle/Prüfstelle (bitte benennen)	Prüfungsausschuss
Arbeitschritte		Arbeitschritte bitte bei den zuständigen Akteuren/Rollen in Reihenfolge des Prozessablaufs im														
Grobkonzept für neuen Studiengang entwickeln																
Studiengangskonzept initiieren																
Studiengangskonzept erstellen																
Studiengangskonzept beschließen/genehmigen																
Beratung durchführen/Feedback geben																
Weitere Arbeitsschritte, bitte einfügen:																
Weitere Arbeitsschritte, bitte einfügen:																

**HIS:**

**Aufgabenaufteilung im Studiengangmanagement:  
Organisatorische Zuordnung der Aufgaben im Prozess "Entwicklung eines neuen Studiengangs"**

Hochschule: \_\_\_\_\_  
 Bearbeitet durch: \_\_\_\_\_

Entwicklung von Referenzmodellen für ein Campus-Management-System  
 - Studiengangmanagement -

Aufgabe	Hochschule (Hochschule)	Akteure hochschulintern														
		Akademischer Bereich bzw. Gremien (zentral)					Akademischer Bereich bzw. Gremien (dezentral)					UN				
genauere Bezeichnung der ausführenden Einheit an Ihrer Hochschule bitte in dieser Zeile hinterlegen	Fülle diese Aufgabe an Ihrer Hochschule nicht aus, dann markieren Sie diese bitte in dieser Spalte mit "x"	Hochschulleitung (Rektorat)	Akademischer Senat	Ausschüsse für Studium und Lehre	sonstige Akteure (bitte benennen)	Dekanat (bitte benennen)	Fachbereichs-/Fakultätsrat	Bereichs-/Institutsrat	Kommission für Studium und Lehre	Prüfungsausschuss-Vorsitzende(r)	Studiengangs-koordinator(in)	Modulbeauftragte(r)	verantwortliche(r) Professor(in)	weitere	Lehrstühle/Prüfstelle (bitte benennen)	Prüfungsausschuss
Arbeitschritte		Arbeitschritte bitte bei den zuständigen Akteuren/Rollen in Reihenfolge des Prozessablaufs im														
Grobkonzept für neuen Studiengang entwickeln																
Studiengangskonzept initiieren																
Studiengangskonzept erstellen																
Studiengangskonzept beschließen/genehmigen																
Beratung durchführen/Feedback geben																
Weitere Arbeitsschritte, bitte einfügen:																
Weitere Arbeitsschritte, bitte einfügen:																

Abb. 1: Überblick und Ausschnitt Erhebungsbogen

E

289

Mit den Erhebungsbögen wurde erfasst, welche Organisationseinheiten bzw. Akteure die bei der Erstellung eines neuen Studiengangs anfallenden Aufgaben an der jeweiligen Hochschule wahrnehmen und in welcher Reihenfolge sowie in welcher Weise (Bearbeitung mit/ohne IT etc.) die Bearbeitung der einzelnen Prozessschritte erfolgt. Dabei wurden von HIS sowohl Standardarbeitschritte als auch Standardakteure aus dem HIS Campus Management Referenzmodell vorgegeben, die von den Hochschulen zusätzlich ergänzt oder ggf. mit hochschulspezifischen Bezeichnungen umbenannt werden konnten. Der Erhebungsbogen wurde von möglichst allen an den Prozessworkshops beteiligten Hochschulen ausgefüllt. Für die Auswertung der Erhebungsbögen wurde von HIS ein automatisiertes Auswertungstool entwickelt, um die Abbildung der von den Hochschulen aufgenommenen IST-Prozesse als Diagramme in der Modellierungssprache UML (Unified Modeling Language) zu erleichtern.

**L 2.3. Ablauf** Nach Auswertung der von den Hochschulen ausgefüllten Erhebungsbögen wurden die IST-Prozesse der Hochschulen von HIS als UML-Diagramme abgebildet und in Vorbereitung auf die Prozessworkshops einer Grobanalyse unterzogen. In einem ersten Prozessworkshop für jede Hochschulart erfolgte dann die Validierung und Diskussion der erhobenen IST-Prozesse mit den beteiligten Hochschulen. Gleichzeitig wurden eine Stärken- und Schwächenanalyse der IST-Prozesse durchgeführt und Optimierungspotentiale für den zukünftigen Referenzprozess abgeleitet. Zusätzlich wurden Qualitätskriterien in der Studiengangentwicklung wie Sicherstellung der Studierbarkeit und Abbildbarkeit in einzelnen Prozessschritten verortet. In einem zweiten Schritt wurden im Prozessworkshop

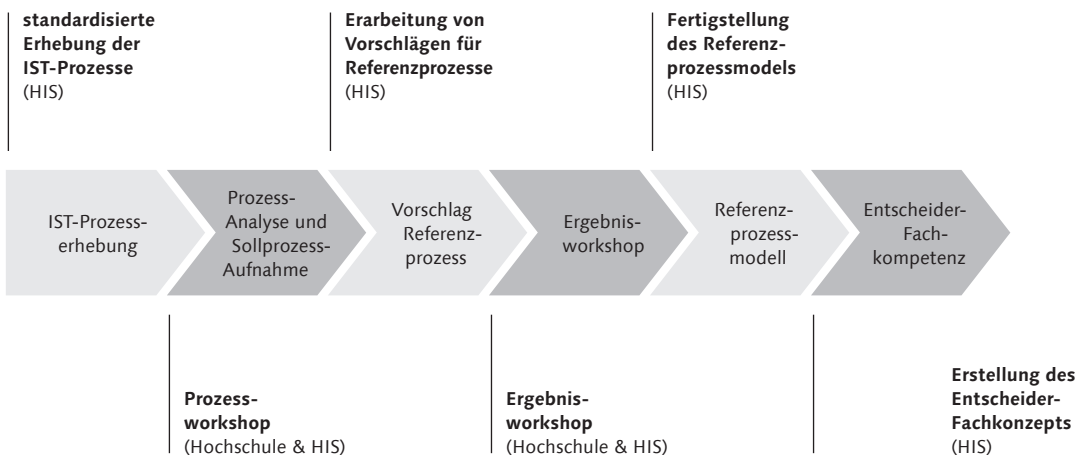


Abb. 2: Überblick über das Vorgehen

die Prozessabläufe im Campus Management Referenzprozessmodell der HIS vorgestellt und mit den von den Hochschulen gewünschten SOLL-Prozessen abgeglichen sowie grundlegende Prozessbausteine des zukünftigen hochschulartenspezifischen Referenzprozessmodells aufgenommen.

Auf Grundlage der Workshopergebnisse wurde von HIS ein Vorschlag für die späteren Referenzprozesse entwickelt, der in einem Folgeworkshop den Hochschulen vorgestellt wurde. Im Rahmen dieses Ergebnisworkshops erfolgte dann die abschließende Klärung noch offener Punkte und Fragen aus dem Prozessworkshop und anschließend die Feinabstimmung der zukünftigen Referenzprozesse mit den beteiligten Hochschulen.

Die Ergebnisse beider Workshops wurden pro Hochschulart als kommentierte Referenzprozessmodelle in einem Fachkonzept dokumentiert, das die fachliche Grundlage für die spätere Einführung eines CMS an den einzelnen Hochschulen bilden soll.

### **3** **Diskussion**

#### **3.1.** **Welche kritischen Erfolgsfaktoren lassen sich bislang feststellen?**

Im Rahmen des Vorgehens bei der Erstellung der Referenzprozesse für das Studiengangmanagement hat sich gezeigt, dass der Auswahl der hochschulseitig an den Workshops beteiligten Stakeholdern zentrale Bedeutung zukommt. Nur bei Einbeziehung aller am zu betrachtenden Prozess wesentlich beteiligten Akteure der teilnehmenden Hochschulen ist eine effiziente SOLL-Prozessentwicklung in einem zeitlich begrenzten Rahmen und unter Nutzung von durch die Hochschulen

selbst auszufüllenden standardisierten Erhebungsbögen möglich. Diese muss durch eine gute Kommunikation zwischen allen Projektbeteiligten bereits im Vorfeld sichergestellt werden. Ebenfalls unverzichtbar war beim gewählten Vorgehen die umfangreiche Dokumentation aller Ergebnisse und Zwischenergebnisse aus der Prozesserhebung und den Prozessworkshops.

#### **3.2.** **Welche Kontrollmechanismen für Zielerreichungen wurden eingesetzt?**

Sowohl die aus der Auswertung der Erhebungsbögen gewonnenen IST-Prozesse als auch die (Zwischen-)Ergebnisse des ersten Prozessworkshops wurden nochmal gemeinsam mit den Hochschulen im Rahmen der Workshops validiert, um sicherzustellen,

dass die von HIS entwickelten Referenzprozesse mit den von den Hochschulen gewünschten SOLL-Prozessen übereinstimmen. Speziell für den Bereich

des Studiengangmanagements wurden zudem in den Workshops die von den Hochschulen gewünschten SOLL-Prozesse auch auf das Vorhandensein anerkannter und im Rahmen von Systemakkreditierungen üblicherweise geforderter Qualitätskriterien überprüft und ggf. entsprechend angepasst.

Im Nachgang des Projektes soll zudem geprüft werden, welchen Erkenntnis- und Effizienzgewinn das vorgestellte Vorgehen und die Entwicklung länderspezifischer hochschulübergreifender Referenzprozesse den beteiligten Hochschulen bei der Einführung eines CMS gegenüber einer individuellen Softwareeinführung ohne vorherige Referenzbildung bietet.

**3.3.**  
**Was spricht dafür,  
dass Ihr Projekt  
die Hochschule  
verändern wird?**

Es hat sich gezeigt, dass das gewählte Vorgehen zur Referenzprozessentwicklung – insbesondere die gemeinsame Diskussion der aufgenommenen IST-Prozesse und möglicher Optimierungspotentiale – einen intensiven fachlichen Austausch zwischen den beteiligten

Hochschulen fördert. Der Prozess der Entwicklung der Referenzprozesse kann damit unmittelbar in die einzelnen Hochschulen zurück wirksam werden und dort organisatorische Veränderungen anstoßen. Auch die nachfolgend geplante Einführung eines Campus Management-Systems, die alle Bereiche des Campus Managements (Bewerbung und Zulassung, Studierenden- und Gebührenverwaltung, Studiengangentwicklung, Prüfungs-, Veranstaltungs- und Alumnimanagement) betrifft, kann so leichter weitere Prozessoptimierungen anstoßen.

**4**  
**Ergebnisse**

Die Nutzung der durch die Hochschulen auszufüllenden Prozesserhebungsbögen bedeutete für die beteiligten Hochschulmitarbeiter und Hochschulmitarbeiterinnen auch die Notwendigkeit zur Reflexion der eigenen Prozesse im Vorfeld der Prozessworkshops. Gleichzeitig ermög-

lichten die ausgefüllten Erhebungsbögen HIS eine bessere Vorbereitung der Workshops durch vorherige Analyse der Hochschulprozesse. Die gemeinsame Diskussion der IST-Prozesse zu Beginn der Workshops führte zur Schaffung eines gemeinsamen Verständnishorizonts für die Erstellung der SOLL-Prozesse und beförderte den intensiven fachlichen Austausch zwischen den beteiligten Hochschulen im Workshop.

Die Nutzung von standardisierten Erhebungsbögen hat sich im beschriebenen Vorgehen als zeit- und kostensparende Möglichkeit zur Aufnahme von IST-Prozessen durch Verzicht auf Prozesserhebungsworkshops und aufgrund der guten Vergleichbarkeit der Prozesse verschiedener Hochschulen durch

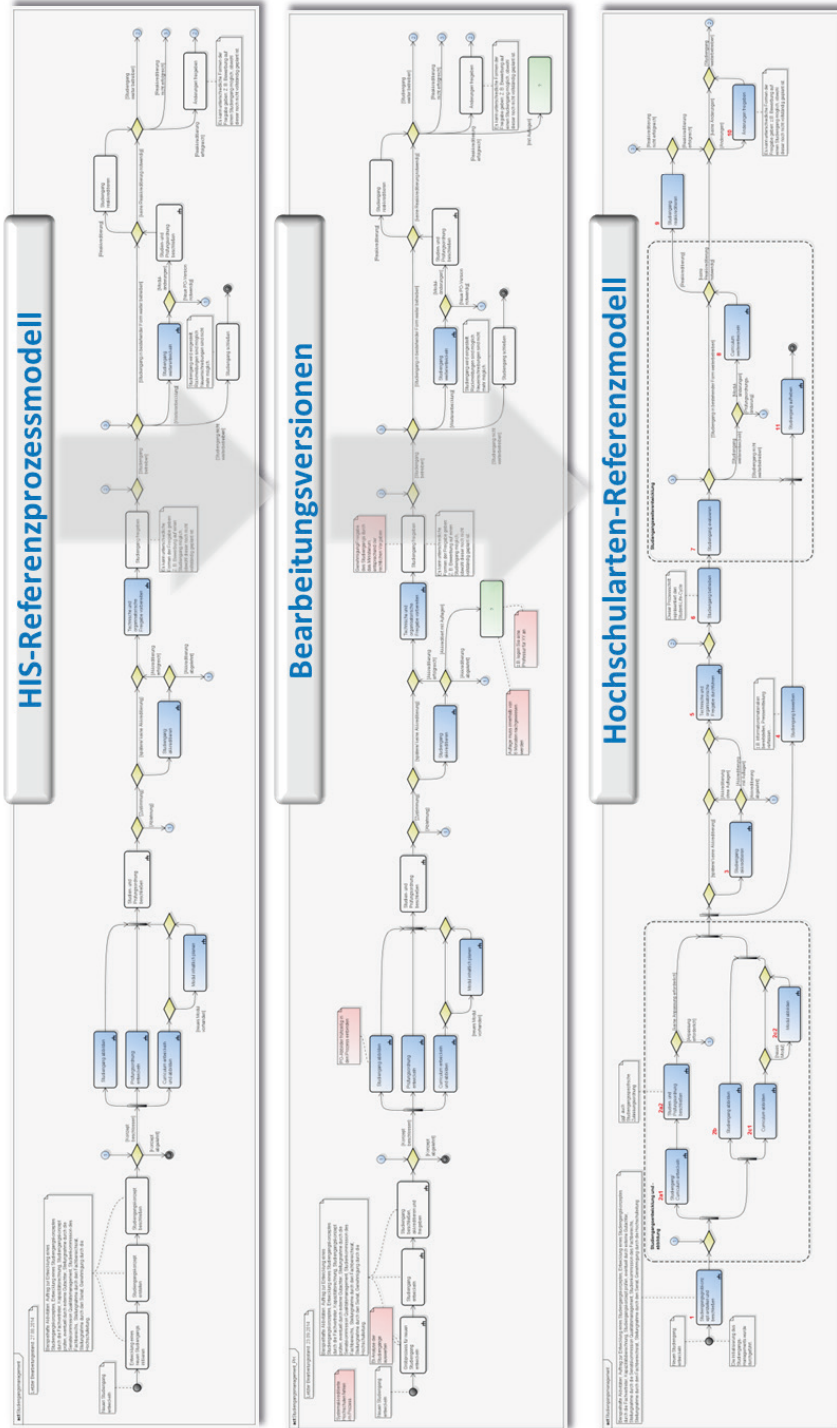


Abb. 3: Vom HIS-Referenzmodell zum Hochschularten-Referenzmodell

Vorgabe von Standardarbeitsschritten und Standardakteuren bewährt. Das für die Entwicklung der Referenzprozesse im Bereich des Studiengangmanagements entwickelte Vorgehen wurde von HIS daher im Rahmen des Projektes beibehalten und auch bei der nachfolgenden Entwicklung von Referenzprozessen für die Bereiche Prüfungsmanagement und Veranstaltungsmanagement angewendet.

Zu bedenken ist bei der beschriebenen Nutzung von Erhebungsbögen für die Prozessaufnahme, dass in den gewonnenen IST-Prozessen die Aktivitätsflüsse nicht im Detail berücksichtigt sind und die von den Hochschulen selbst aufgenommenen Prozesse vor einer Validierung im Rahmen eines Workshops ggf. nur eingeschränkte Aussagekraft besitzen. Prozesshebungsbögen stellen also keinen vollständigen Ersatz für Prozessworkshops dar, eignen sich nach Erfahrung der Autoren jedoch gut für Großprojekte, in denen mit überschaubarem Aufwand ein Überblick über die IST-Prozesse vieler beteiligter Hochschulen gewonnen werden soll, sowie als Einstieg in ein weiterführendes Prozessmanagement.

# **Grenzen überwinden:** **Zentrale Einstellung der Projektmit-** **arbeitenden – dezentrales Gestalten** **in den Fachbereichen**

**Stefanie Kutsch**  
**Janina Tosic**

Hochschulzentrum  
für Lehre und Lernen,  
Hochschule Niederrhein

## **Zusammenfassung**

Die zunehmende Heterogenität der Studierenden erfordert einen Paradigmenwechsel der Hochschulen. Das Projekt „Peer Tutoring und Studienverlaufsberatung“ ergreift Maßnahmen, um auf die veränderten Bedingungen zu reagieren. Ziel ist es, eine eigenverantwortliche und selbstorganisierte Lern- und Studierkultur sowie eine studierendenzentrierte Lehrkultur zu schaffen, in der bessere Studienergebnisse erzielt werden. Eine solch tiefgreifende hochschulweite Veränderung ist nur dann erreichbar, wenn Studierende, Mitarbeitende und Lehrende über Hierarchie- und Fachbereichsgrenzen hinweg zusammenarbeiten und zentrale Einrichtungen in dezentrale Lösungsprozesse involviert werden. Im Folgenden wird aufgezeigt, warum die spezifische organisatorische Verankerung des Projekts ausschlaggebend gewesen ist für das Gelingen dieses Vorhabens und wie insbesondere nicht-intendierte Effekte die Hochschule Niederrhein nachhaltig verändert haben.

1

**Ausgangslage**  
**an der Hochschule**  
**Niederrhein**

Die Hochschule Niederrhein (HN) ist mit 14.209 Studierenden die zweitgrößte Fachhochschule Nordrhein-Westfalens. Sie ist eine traditionelle Hochschule mit hierarchisch geprägtem Führungsverständnis und hat eine hochschultypische Aufbauorganisation (s. Abb. 1): Dem Präsidenten und den vier Vizepräsidenten sind die zentralen Einrichtungen untergeordnet, als dezentrale Einheiten organisieren und leisten die zehn Fachbereiche die Lehre.

Das Campusleben ist geprägt durch die Verteilung auf drei Standorte in den Städten Mönchengladbach und Krefeld sowie das breite Fächerspektrum mit Textil- und Bekleidungstechnik, Gesundheitswesen, Oecotrophologie, Sozialwesen, Chemie, Wirtschaftswissenschaften, klassischen Ingenieurwissenschaften und Design. Die Studierenden haben – wie an vielen Hochschulen im Rheinland und Ruhrgebiet – stark voneinander abweichende Bildungsverläufe. Unter den grundständig Studierenden sind Bildungsaufsteiger, Studierende mit Migrationshintergrund, einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder beruflich Qualifizierte. Eine andere Gruppe stellen duale Studierende dar, die von Unternehmen für diese anspruchsvolle Kombination aus Berufsausbildung im Betrieb und Bachelorstudium ausgewählt werden. Der quantitative Studienerfolg beider Gruppen unterscheidet sich stark. Um die verschiedenen Bedarfe unserer Studierenden zu erheben und den damit verbundenen dezentralen Herausforderungen hochschulweit gemeinsam begegnen zu können, wurde 2011 das hier beschriebene Projekt initiiert.

2

**Das Projekt**  
**Peer Tutoring und**  
**Studienverlaufsberatung**

Das im Programm „Bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ geförderte Vorhaben „Peer Tutoring und Studienverlaufsberatung“<sup>1</sup> ist eines von drei Großprojekten zur Verbesserung von Studium und Lehre an der HN. Es soll allen Studierenden ein erfolgreiches Studium mit individueller Geschwindigkeit ermöglichen.

Die Ziele reichen von der Verbesserung des Studienerfolgs und der Zufriedenheit der Studierenden, über die Erweiterung der individuellen Studierstrategien bis zur Integration von kooperativen Lehr-/Lernmethoden in die Hochschulkultur. Die Projektmaßnahmen sollen insbesondere leistungsschwächere

---

1

Förderkennzeichen 01PL11074 / Laufzeit: Nov. 2011–Aug. 2016



Studierende erreichen, da etwa 30 % aller Studienabbrüche auf Leistungsschwierigkeiten oder das Nichtbestehen von Prüfungen zurückgeführt werden können (vgl. Heublein et al. 2010, S. 17). Hochschulweit sollen zwei Maßnahmen implementiert werden: individuelle Studienverlaufsberatung sowie Lernunterstützung durch qualifizierte Tutorinnen und Tutoren. Zusätzlich zu den studienerfolgsbezogenen Zielen soll in den Fachbereichen ein Kulturwandel der Lehrenden in Richtung Studierendenorientierung eingeleitet werden. Die Hierarchiegrenzen sollen aufgebrochen werden, so dass mehr Partizipation und eine Kommunikation auf Augenhöhe zwischen Hochschulmitarbeitenden und Studierenden stattfindet. Dafür wurde eine Projektstruktur umgesetzt, die diese zentral formulierten Ziele und Maßnahmen vor Ort in den dezentralen Einheiten umsetzt.

**L 2.1. Organisiatorische Projektverankerung**

Für die Projektdurchführung wurde das Hochschulzentrum für Lehre und Lernen im Ressort des Vizepräsidenten für Studium und Lehre gegründet und mit elf neuen Mitarbeiterinnen besetzt: eine Projektassistentin; zwei verstärken das Team der zentralen Tutorenqualifizierung; acht sind als Studienverlaufsberaterinnen zu etwa 80 % dezentral in den Fachbereichen tätig. Die restliche Arbeitszeit dient gemeinsamen und fachbereichsübergreifenden Projektaufgaben. Diese Form der zentralen organisatorischen Verankerung bei größtenteils dezentraler Tätigkeit, nah an den Dekanaten, Prüfungsausschüssen, den Lehrenden und Studierenden, ist für die HN einzigartig (siehe Abb. 1).

Die primären Aufgaben der Studienverlaufsberaterinnen sind die Beratung Studierender sowie die Koordination und Organisation der Tutorien sowie der Einführungswoche in den Fachbereichen. Hinzu kommt die Konzeption und Durchführung fachbereichsspezifischer Angebote wie Workshops zu Lerntechniken oder überfachlichen Kompetenzen. Die für diese Aufgaben notwendigen Konzepte, etwa der lösungsorientierte Beratungsansatz nach de Shazer (2008) oder das Masterformat für die neu implementierten Repetitorien, werden gemeinsam und zentral in Arbeitsgruppen erstellt. Hierfür gibt es wöchentliche Teamzusammentreffen, die auch dem Erfahrungsaustausch und der laufenden Abstimmung zwischen fachbereichsbezogenen und -übergreifenden Themen dienen.

**L 2.2. Projektmanagement und Kontrollmechanismus**

Die Projektleitung und die finanziellen Kompetenzen liegen beim Vizepräsidenten für Studium und Lehre. Das Projektmanagement mit der inhaltlichen Leitungsfunktion, Strategieentwicklung und Projektsteuerung wurde jedoch bei Projektstart einem Professor des Fachbereichs

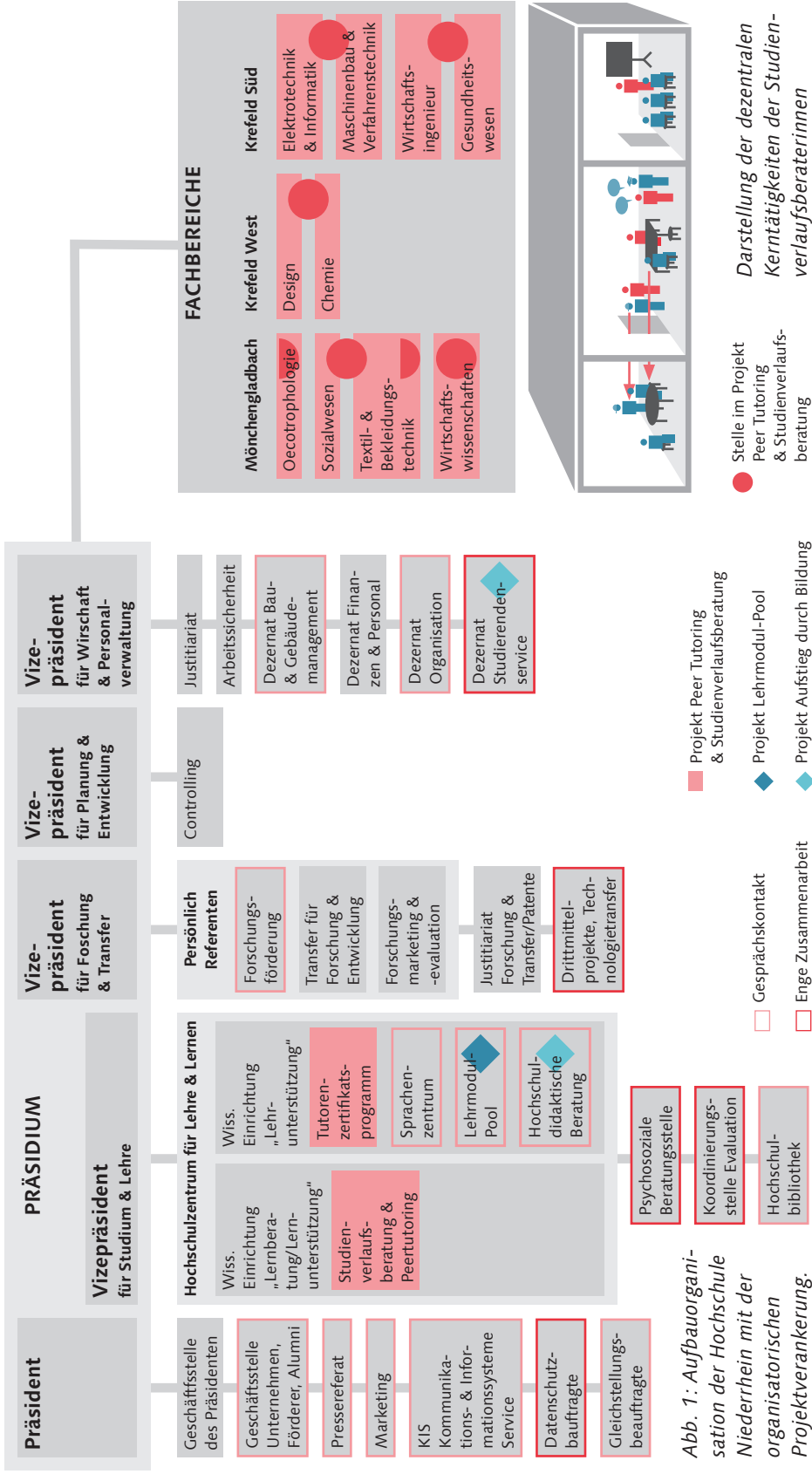


Abb. 1: Aufbauorganisation der Hochschule Niederrhein mit der organisatorischen Projektverankerung.

Wirtschaftswissenschaften übertragen. Dieser hat als transformationale Führungskraft (vgl. Bass & Avolio 1994) ein partizipatives Projektmanagement initiiert: verschiedene Managementaufgaben wie Budgetcontrolling, strategisches und operatives Management, internes und externes Berichtswesen (inklusive der dafür notwendigen Projektevaluation) sowie Projektmarketing wurden wie die Erarbeitung inhaltlicher Konzepte auf Arbeitsgruppen verteilt, die sich aus Projektmitarbeiterinnen zusammensetzen. Sie übernehmen damit einen großen Teil der Verantwortung des Projektmanagements. Beispielsweise wurde in der Arbeitsgruppe zur strategischen Projektsteuerung eine Balanced Scorecard konzipiert. Diese konkretisiert und dokumentiert die Projektziele, Maßnahmen, Indikatoren und Kennzahlen für das interne und externe Berichtswesen sowie den übergeordneten Projekterfolg. Die Scorecard dient auch als Kommunikationsinstrument: sie wird jährlich gemeinsam im Team diskutiert, ihre Inhalte werden aktualisiert und weiterentwickelt. Dazu gehören auch die notwendigen Steuerungsinterventionen. Die wöchentlichen Teamtreffen dienen somit neben der inhaltlichen, fachbereichsübergreifenden Projektarbeit auch dem Projektmanagement mit seinen vielen Aufgaben.

Der Projekterfolg wird semesterweise mittels eines internen fachbereichsbezogenen Berichtswesens aus SWOT-Analyse und den Evaluations- und Dokumentationsergebnissen aller Projektmaßnahmen (z. B. Beratungsdokumentation, Net Promotor Score mit qualitativer Evaluation der Beratung (vgl. Junker et al 2015) und Fokusgruppeninterviews der Repetitorien) reflektiert. Die Ergebnisse werden semesterweise zur strategischen Weiterentwicklung der Balanced Scorecard sowie einer detaillierten Aufgaben-, Zeit- und Zielplanung eingesetzt und auf individueller Ebene in jährlichen Mitarbeitergesprächen aufgearbeitet.

Nach einer Laufzeit von etwa 18 Monaten wurde die Projektmanagementfunktion vom damit beauftragten Professor für Wirtschaftswissenschaften an zwei Studienverlaufsberaterinnen übergeben. Zusätzlich zu ihren bisherigen Projektaufgaben sind sie nun für die Projektsteuerung, die Mitarbeitergespräche und das externe Berichtswesen verantwortlich. Sie stellen über monatliche Treffen mit dem Vizepräsidenten für Studium und Lehre sicher, dass das Projekt im Sinne des Präsidiums durchgeführt wird.

- L 2.3. Projekterkenntnisse bezüglich der organisatorischen Verankerung**
- Sowohl bei der Antragstellung und Projektplanung als auch bei der Implementierung und Umsetzung wurden Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für verschiedene Prozesse identifiziert. Darüber hinaus wurden neben den intendierten Projektergebnissen nicht-intendierte Effekte im Bereich der Verbesserung der Zusammenarbeit und der Überwindung von organisationalen Grenzen beobachtet.

E

299

└ 2.3.1. Die Projektbeantragung wurde unter Moderation und Leitung des Präsidenten sowie des Vizepräsidenten für Studium und Lehre vorbereitet. An den Gesprächen wurden zentrale Herausforderungen und Erfolgsfaktoren

und dezentrale Mitarbeitende und Lehrende beteiligt. Die inhaltliche Planung des Projektes lieferte schnell die Grundidee mit den oben beschriebenen Projektzielen und -maßnahmen. Die organisatorische Projektstruktur führte jedoch zu langen Diskussionen und wurde ausführlich abgewogen. Für hochschulweite Projekte gab es an der HN zuvor zwei organisatorische Szenarien: Top-down (zentral) angebotene Maßnahmen wurden von den dezentralen Einheiten abgerufen bzw. umgesetzt oder fachbereichsspezifische Maßnahmen entstanden dezentral in bottom-up-Ansätzen. Im ersten Fall liegt die Herausforderung für eine erfolgreiche Implementierung in der Akzeptanz zentral aufgesetzter Projekte durch die dezentralen Einheiten. Maßnahmen werden häufig proforma umgesetzt, Angebote nicht abgerufen; die zentralen Ziele werden von den Fachbereichen nur oberflächlich verfolgt. Im zweiten Fall muss sichergestellt werden, dass die dezentral entwickelten Maßnahmen sowie die damit verfolgten Ziele auch der zentralen Hochschulstrategie entsprechen. Eine Verankerung der Projektmitarbeitenden in den Fachbereichen stieß daher auf Widerstand im Präsidium; wohingegen eine zentrale Verortung von den Dekanen abgelehnt wurde. Die tatsächlich umgesetzte zentrale organisatorische Anbindung mit großem Arbeitsanteil in den Fachbereichen ist der Kompromiss aus den Wünschen nach zentraler Projektsteuerung und -kontrolle sowie möglichst fachbereichsspezifischen und bedarfsorientierten Projektmaßnahmen. Über die Einstellung der einzelnen Mitarbeiterinnen entschieden der Vizepräsident für Studium und Lehre sowie der jeweilige Dekan gemeinsam.

Zu Projektbeginn war es für den Projekterfolg zwingend notwendig, dass die Verlaufsberaterinnen einerseits als zentrales Projektteam eng zusammenarbeiten und sich andererseits als Einzelpersonen dezentral in die Fachbereiche integrieren. Erfolgsfaktoren für die Teambildung waren die effektive Moderation des Projektleiters sowie sein transformationaler Führungsstil kombiniert mit dem von Anfang an partizipativ organisierten Projektmanagement mit geteilter Verantwortung für die Projektumsetzung sowie den Gesamterfolg. Durch die enge Zusammenarbeit in den Arbeitsgruppen, die regelmäßigen Treffen und die gemeinsame Verantwortung entstand eine hohe Verbundenheit und Loyalität unter den Mitarbeiterinnen. Das gemeinsame Verständnis war (und ist), dass das Team fachbereichsbezogene individuelle Herausforderungen und Probleme seiner Mitglieder auffängt und die Beraterinnen sich gegenseitig unterstützen.

Die Integration in die Fachbereiche stellte zu Projektbeginn eine größere Hürde dar. Bei den bisherigen Hochschulmitarbeitenden sorgten die neue organisatorische Verankerung und das partizipative Projektmanagement für

Unsicherheiten bezüglich Kompetenzen, Zuständigkeiten und Loyalität der Beraterinnen. Trotz der schwierigen Ausgangssituation wurden diese jedoch bereits innerhalb des ersten Projektsemesters in den Fachbereichen als loyale Mitarbeiterinnen akzeptiert. Hierfür waren mehrere Faktoren ausschlaggebend:

- Von besonderer Bedeutung war es zunächst, das Vertrauen der Fachbereiche zu gewinnen. Die Angst, dass die Studienverlaufsberaterinnen als „Spione“ des Präsidiums in die dezentralen Einheiten entsendet wurden, konnte durch das vorsichtige Bekanntmachen mit den verschiedenen Fachbereichskulturen sowie die vertrauensvolle Zusammenarbeit entkräftet werden. Hierfür wurde eine gemeinsame Haltung entwickelt: die Beraterinnen beobachten und machen Angebote. Keinesfalls wurde zu Projektbeginn proaktiv auf Missstände und Probleme aufmerksam gemacht. Darüber hinaus wurden Strategien entwickelt, um sich möglichst vielen Fachbereichsmitarbeitenden bekannt zu machen. Dazu gehörten Präsentationen in den verschiedenen Fachbereichsgremien und leitfadensbasierte Interviews zu Problemen der Studierenden aber auch informelle Treffen etwa zum Kaffeetrinken oder Essen in der Mensa. Darüber hinaus wurden die Fachbereichskulturen explizit beobachtet und gemeinsam reflektiert. Die Loyalität der Projektmitarbeiterinnen liegt beim Projekt und gleichermaßen bei den Fachbereichen: Sie identifizieren sich mit ihnen, besonders durch die hohe Präsenz und engen persönlichen Kontakte zu Fachbereichsmitarbeitenden. Interne Informationen werden reflektiert und verantwortungsbewusst weitergegeben: Die Studienverlaufsberaterinnen sind mittlerweile eher Vertreterinnen der Fachbereiche und können deren Interessen an zentraler Stelle einbringen.
- Die Beraterinnen verstanden und verstehen sich als Dienstleisterinnen, die einen Mehrwert generieren müssen: Fachbereichsmitarbeitende wurden zu Projektbeginn entlastet, indem die Studienverlaufsberaterinnen ihnen unliebsame Tätigkeiten abnahmen (z. B. Abfangen aller Studienanfragen und Weiterleitung an die zuständigen Stellen, Organisation und Administration der Tutorien). Durch die spürbare Arbeitsentlastung und die Beteiligung an Gemeinschaftsaufgaben haben die Beraterinnen sich als Fachbereichsmitglieder positioniert. In den zentralen Treffen im Team wurde sichergestellt, dass nach einer Initiierungsphase, die etwa ein Semester dauerte, alle Studienverlaufsberaterinnen ausschließlich mit projektkonformen Tätigkeiten beauftragt wurden. Fachbereichsindividuelle Tätigkeitsbereiche wurden in gemeinsamen Gesprächen mit der Projektleitung und dem jeweiligem Dekanat abgestimmt.
- Bei der Arbeit in den Fachbereichen wurde von Anfang an Wert auf eine Kommunikation auf Augenhöhe gelegt. So entstanden neue Formen der Zusammenarbeit zwischen und innerhalb der Hierarchiestufen.

Beispielsweise wurden Strategieworkshops eingeführt und moderiert, in denen erstmals Studierende gemeinsam mit Dekanaten Strategien für die Verbesserung der Lehre entwickelten. Alle Projektmaßnahmen lebten von Beginn an davon, dass Studierende bei ihrer Entwicklung beteiligt wurden. Angebote wie Tutorien und überfachliche Workshops werden unter anderem in Design-Thinking-Werkstätten gemeinsam mit Lehrenden und Studierenden konzipiert. Darüber hinaus sorgen die enge Kooperation mit Fachschaftsräten, Tutorinnen und Tutoren sowie die Erfahrungen aus der Beratung dafür, dass bedarfsorientierte Angebote für die primäre Zielgruppe der Studierenden mit Unterstützungsbedarf entstehen und von diesen angenommen werden. Die Projektmaßnahmen (Ausbau von Tutorien und Repetitorien, Beratung von Studierenden) lassen viel Gestaltungsspielraum, so dass tatsächlich Angebote vom Fachbereich für den Fachbereich geschaffen wurden. Eine einheitliche Vorgehensweise für die Umsetzung des Projekts an den Fachbereichen war nicht möglich. Jeder Fachbereich hat seine eigene Kultur, so dass ein darauf abgestimmtes Verhalten notwendig war. Jede Beraterin ist für das Wie und Was an ihrem Fachbereich verantwortlich: Sie entscheidet selbst und trägt die Verantwortung für ihr Handeln und den daraus resultierenden Projekterfolg.

Die Projektmitarbeiterinnen nehmen mittlerweile eine besondere Rolle an der HN ein, da sie einerseits in die Prozesse des jeweiligen Fachbereichs eingebunden sind und andererseits mit der Hochschulstrategie sowie den Zukunftsplänen des Präsidiums vertraut sind. Eine Vermittlung beider Perspektiven gelang und gelingt durch sensible Teilnahme in verschiedenen Gremien. Dies erfordert besondere Vermittlungs- und Kommunikationskompetenzen, die bei der ursprünglichen Projektbeantragung so nicht mitbedacht wurden.

Während der Projektlaufzeit wurden aufgrund auslaufender Amtszeiten viele einflussreiche Positionen<sup>2</sup> in der HN neu besetzt. Diese Veränderungen stellten die Loyalitäten sowie das partizipative Projektmanagement immer wieder in Frage. Bisher haben alle neuen Führungspersonen die Vorteile dieser für die HN ungewöhnlichen Projektstruktur für die eigenen Belange erkannt. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass zukünftige Personalwechsel zu größeren Herausforderungen bei der inhaltlichen Arbeit und der organisatorischen Verankerung des Projekts führen.

---

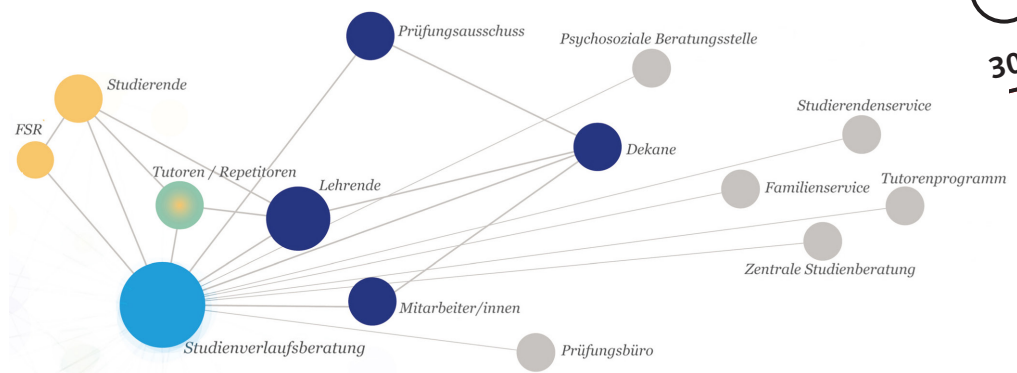
2 Die meisten Dekanate sowie der Vizepräsident für Studium und Lehre.

└ 2.3.2. Organisations- und Kulturveränderungen an der Hochschule Niederrhein

Die neue Form der Projektstruktur ist in der Aufbauorganisation der HN verankert und bei den Hochschulmitarbeitenden etabliert. Die mit der Struktur beabsichtigten Effekte werden erzielt: Die Beraterinnen konnten erreichen, dass die Projektziele des Präsidiums auch dezentral verinnerlicht und verfolgt werden.

In den Fachbereichen wurde der angestrebte Paradigmenwechsel eingeleitet: Mittlerweile akzeptieren die meisten Lehrenden, dass die heterogene Studierendenschaft der Normalfall ist. Die Projektmaßnahmen werden nicht mehr lediglich entwickelt, um dieser Heterogenität durch Zusatzangebote entgegenzuwirken. Stattdessen sehen die Fachbereiche sie als Gewinn und nutzen die unterschiedlichen Kompetenzen der Studierendengruppen: die Lehre wird studierendenzentrierter. In den curricularen Lehrveranstaltungen wird auf die verschiedenen Vorerfahrungen Bezug genommen und sie in Diskussionen oder für Beispiele genutzt. Darüber hinaus bringen beruflich Qualifizierte ihre Berufserfahrungen in anwendungsorientierten Tutorien ein, während Studierende mit allgemeiner Hochschulzugangsbe-rechtigung beispielsweise in Mathe-Brückenkursen tätig sind.

Als nicht-intendierter Effekt dieser neuen Projektstruktur haben sich die Beziehungen unter den verschiedenen Fachbereichen sowie zwischen Fachbereichen und zentralen Hochschuleinrichtungen, die bisher oftmals nebeneinander gearbeitet haben, verbessert. Die Studienverlaufsberaterinnen haben sich ein enges Kooperationsnetzwerk aufgebaut (s. Abb. 1 und 2) und besetzen damit eine neue Schnittstellenfunktion als Kommunikationsvermittlerinnen.



E

303

Abb. 2: Kooperationsnetzwerk der Studienverlaufsberaterinnen. FSR: Fachschaftsrat.

Durch die Eingliederung in und Mitgestaltung von fachbereichsinternen Prozessen und Aufgaben haben die Beraterinnen informelle Organisationsstrukturen und Subsysteme in den Fachbereichen erkannt und aufgeschlossen. Als Multiplikatorinnen machen sie diese für hochschulinterne und -externe Kooperationspartner zugänglich. Beispielsweise haben Mitarbeitende zentraler Projekte etwa aus den Bereichen Hochschuldidaktik und eLearning in den Verlaufsberaterinnen engagierte Ansprechpersonen, die Angebote und Anfragen an interessierte Lehrende weiterleiten. So enden zentrale Initiativen bei den Personen, die sie tatsächlich umsetzen. Diese nicht geplante Funktion der Studienverlaufsberaterinnen wird von beiden Seiten geschätzt und genutzt. So wurde nicht nur die Kommunikation in die Fachbereiche hinein verbessert, sondern umgekehrt finden auch Fachbereichsbelange unter Vermittlung der Beraterinnen stärker Eingang in zentrale Strategien. Aktuell wird der nächste Hochschulentwicklungsplan unter Mitgestaltung der Studienverlaufsberaterinnen erstellt.

### **3** **Fazit**

Für das Erreichen der Projektziele von „Peer Tutoring und Studienverlaufsberatung“ müssen an den Fachbereichen Studierende, Mitarbeitende und Dozierende auf Augenhöhe zusammenarbeiten, über Fachbereichsgrenzen hinaus denken und zentrale Einrichtungen in Lösungsprozesse einbeziehen.

Im Rahmen dieses Projektes wurden Kooperationen unter und zwischen Studierenden sowie Mitarbeitenden gestiftet, die über die Projektlaufzeit hinaus nachhaltig die Zusammenarbeit an der HN prägen werden. Die zentrale organisatorische Verankerung bei dezentralem Tätigkeitsschwerpunkt dieses Projektes ist auf den ersten Blick unspektakulär. Die Art und Weise, wie die Projektmitarbeiterinnen sich in die Fachbereiche sowie die Hochschule insgesamt integriert und zentrale Ziele auf Fachbereichsebene heruntergebrochen haben, hat jedoch dazu geführt, dass ein „Ruck“ durch die HN ging: sie ist zusammengewachsen und der anvisierte Paradigmenwechsel wurde angestoßen. Erste Fachbereiche haben den Mehrwert der Projektmitarbeiterinnen erkannt und deren Stellen aufgestockt oder weitere geschaffen.



**Literaturverzeichnis**

**Bass, B. M. & Riggio, R. E.** (2008) *Transformational Leadership*. Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

**De Shazer, S. & Dolan, Y.** (2008) *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurzzeittherapie heute*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.

**Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G.** (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen*. Hannover: HIS Forum Hochschule.

**Junker, N, Szary, F. & Totic, J.** (2015) *Die ultimative Frage: Qualitätssicherung in Beratung und Lehre mit Hilfe des Net Promotor Scores*. In Totic, J. (Hrsg.): *Lehren, Lernen und Beraten auf Augenhöhe*, Tagungsband zum Diskussionsforum für BMBF-Projekte. Krefeld: Hochschule Niederrhein. S. 175-183.

# Wie lernen (an) Hochschulen?

Ein interdisziplinärer  
Austausch am Beispiel  
der Hochschule für  
Wirtschaft und Recht  
(HWR) Berlin

## **Pakize Schuchert-Güler**

Fachbereich Wirtschaftswissenschaften,  
Fachgebiet: Marketing, wissenschaftliche  
Leitung des Programms Cultural Diversity

## **Elena Brandalise**

Referat Hochschulentwicklung,  
Cultural Diversity, Koordination  
Fachbereiche 3–5

### Zusammenfassung

„Hochschulen in der Welt und für die Welt“ (HRK 2008: 1) sind vielen Anforderungen ausgesetzt. In diesem Beitrag wird das „making of“ einer Hochschul(-kultur) als partizipatorischer Prozess „bottom up“ dargestellt. Hochschulangehörige lernen „globally informed citizens“ (Rhoads/Szelenyi 2011) zu werden, indem sie Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die in einer globalen Welt bedeutsam sind. Vorgestellt wird das Projekt „Cross Professional“ (Cross P), dessen Ziel es ist, das Erfahren und Vorleben von Interdisziplinarität und Diversität auf verschiedenen Ebenen der Hochschule möglich zu machen. Hochschulmitglieder lernen zwei Tage gemeinsam, voneinander und über „ihre“ Hochschule. Auch wenn Projekte generell nicht dazu geeignet sind, den vielfältigen Herausforderungen der Hochschule eine umfassende Antwort zu bieten, können sie Anstöße liefern und Veränderung als Erfahrung für Hochschulmitglieder im Hochschulalltag erlebbar machen.

1

**Einleitung**

Hochschulen werden mit verschiedenen Erwartungen und Bedürfnissen konfrontiert. Unsere Fragen:

- Welche Aufgaben haben Hochschulen, wenn sie den Anspruch besitzen, Bildungseinrichtungen „in der Welt für die Welt“ (HRK 2008: 1) zu sein?
- Welche Bedeutung hat Bildung im Sinne des Bildungsauftrags der Hochschulen im Kontext der „driving forces“ der Globalisierung?
- Welche und wessen Ziele verfolgen Hochschulen in Zeiten des Wandels?

**L zu** Die HRK definiert Hochschulen als Zukunftswerkstätten  
**1** (2008: 6), die mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen nehmen. Als Bildungseinrichtungen stehen sie vor der Aufgabe, durch die neuen Reform- und Bildungsanforderungen anwendungsorientierter zu werden. Als Organisationen sind sie u. a. aufgefordert, ein Wissensmanagement mit dazugehöriger Organisations- und Personalentwicklung einzuführen (Webler 2008: 11f.).

**L zu** Bei den Entwicklungstrends der Globalisierung treffen ungleichzeitige Phänomene aufeinander: auf der einen Seite Konvergenz, Harmonisierung und Vergleichbarkeit, auf der anderen Seite eher Differenzierung und Diversifizierung (Hahn 2004: 67). Solche Phänomene entgrenzen das Wirkungsfeld der Hochschulen, welches eine globale Dimension gewinnt. Bildung zu erlangen, ist daher ein dynamischer Vorgang, der sich über das ganze Leben erstreckt (Rüchardt 1990: 18). Universitäre Bildung ist somit weitaus mehr als reine Wissensvermittlung (ebd.). Lebenslanges Lernen erfolgt prozesshaft und ressourcenorientiert. Wenn die Person im Fokus steht und nicht das Fachliche, lautet der Bildungsauftrag der Hochschulen Persönlichkeitsbildung. Bildung soll ein Weltbild schaffen und Studierende (sowie alle anderen Hochschulangehörigen) in ihrem Wissen erweitern, sie zu einer selbstständigen Persönlichkeit formen, damit sie ihr Wissen und ihre Ansichten selbst zu erarbeiten vermögen. Hierzu gehört auch, Haltungen gegenüber Veränderungen zu überdenken bzw. weiterzuentwickeln. Die Entfaltung individueller Einstellungen und Anschauungen sowie eigenständiges Arbeiten und verantwortungsbewusstes Handeln sind wichtige Kompetenzen. Da die Hochschulbildung und die akademische Weiterbildung internationaler und interkultureller werden (Hahn 2004: 28ff.), sollen Hochschulangehörige selbst „globally informed citizens“ werden (Rhoads/Szelenyi 2011), indem sie über Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die in einer globalen Welt bedeutsam sind<sup>1</sup>.

E

307

**L zu**  
**3** Hochschulen weisen sowohl Merkmale von Institutionen als auch von Organisationen auf (Wilkesmann/Schmid 2012: 18). Sie sind soziale Systeme (Nickel 2012: 279), die einer „Eigengesetzlichkeit“ (Müller-Böling 2007: 13) unterliegen. Forschung, Lehre und Verwaltung besitzen individuelle Funktionslogiken. Die Dynamiken der Globalisierung verlangen den Hochschulen mehr gesellschaftliche Responsivität ab, wobei ein gesamtgesellschaftliches, bedarfsorientiertes und verantwortungsvolles Bildungsangebot, angepasst an neu entstandene Bedürfnisse unter Berücksichtigung langfristiger Perspektiven erforderlich wird (Hahn 2004: 34). Eine Organisation kann nur nachhaltig erfolgreich verändert werden, wenn sie harte und weiche Faktoren und das Umfeld berücksichtigt (Schichtel 2010: 42ff.). Ziel der „Hochschulen im Wandel“ ist also die Veränderung ihrer Identität und demnach ihrer Akzeptanz (Einstellung) und Wahrnehmung komplexer gesellschaftlicher Phänomene. Die Teilhabe an der Gesellschaft sowie die soziale Kohäsion zu erhöhen (Bertelsmann Stiftung 2012: 4), sind und bleiben neben der Wettbewerbsfähigkeit wichtige Ziele für Hochschulen.

In diesem Beitrag wird die These aufgestellt, dass Hochschulen als Organisationen dem Wandel wie Unternehmen begegnen können, indem sie aktiv zu „lernenden Organisationen“ (Senge 1999) werden und sich sowohl organisationale als auch personalentwicklungstechnische Fragen stellen. Zu den organisationalen Fragen gehört die Auseinandersetzung damit, „wo“ und „wie“ gelernt wird. Das Lernen in heterogenen Gruppen kann auch im Kontext von innovativen und kurzfristigen Maßnahmen stattfinden. Dies wird hier exemplarisch im Rahmen des Programms Cultural Diversity als Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehre/ 3. Säule Hochschulpakts<sup>2</sup> durch das Projekt „Cross Professional“ (Cross P) aufgezeigt<sup>3</sup>.

Die Frage des organisationalen Lernens betrachten wir daher auch hinsichtlich der Wirksamkeit von Projekten an Hochschulen. Unsere Hypothese lautet,

---

1 Das Weltbürgertum vorzuleben, bedeutet für die Hochschulen, ein Verständnis von globalen Beziehungen und Verbindungen und einer Verpflichtung für das kollektive Wohl zu verbreiten (Rhoads/Szelenyi 2011: 17).

2 Neben dem hier vorgestellten Programm gewann die HWR Berlin mit dem Hochschulpaket sieben weitere Projekte. Die Hochschulleitung verfolgt damit das Ziel, die Verbesserung von Studium und Lehre voranzutreiben. Die Projekte sind im Referat Hochschulentwicklung angesiedelt.

3 In der Praxis werden Veränderungen und innovative Themen eher Projekten in der Forschung überlassen, sodass kaum eine operative Rückkoppelung auf der Gesamtebene der Hochschulangehörigen erfolgt. Zur Zeit ist Diversity Management als Querschnittsaufgabe auf der Ebene der Hochschulleitung noch ein neues Phänomen an Hochschulen. Gute Beispiele für die institutionelle Verankerung von Diversität und Diversity Management sind das Konrektorat für Internationalität und Diversität an der Universität Bremen und das Konrektorat für Diversity Management und Internationales an der Universität Duisburg-Essen.

dass sich für Hochschulen durch Projekte gute Möglichkeiten ergeben, sich dem Wandel anzunähern. Wenn Projekte als Chance betrachtet werden, können sie für Veränderungen sensibilisieren; Hochschulen werden hiermit zu Zukunftswerkstätten (HRK 2008: 6).

Zu den personalentwicklungstechnischen Fragen gehört auch die Auseinandersetzung damit, „was“ und „von wem“ gelernt wird. Diese gehen wir durch die Annäherung der Hochschulmitglieder an das Thema Weltbürgertum im Kontext der Globalisierung an. Hierbei wird im Speziellen auf das Konstrukt Heterogenität im Sinne von „Vielfalt vor Ort“ und Internationalisierung eingegangen. Unsere Hypothese lautet, dass die zunehmende Zahl interkultureller Begegnungen in Studium, Lehre und Forschung Kompetenzen in interkultureller Kommunikation nötig macht (Hahn 2004).

## 2 Hintergrund

Lernen erfolgt nicht in einem leeren Raum. Bevor Cross P vorgestellt wird, ist es notwendig, den Blick nach innen zu richten und sozusagen ein „Foto“ von der HWR Berlin und ihrem Umfeld zu machen<sup>4</sup>. Hierbei werden bestehende Befindlichkeiten und Beziehungslogiken einer Hochschulkultur beschrieben, die die Grundlage einer Unternehmenskultur bilden<sup>5</sup>.

Die Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin zeichnet sich auf der Organisations- und Personalebene (Fachbereiche/ Hochschulkultur/ Mitgliedsgruppen) durch eine hohe Diversität aus. Sie ist eine staatliche Hochschule mit einem breiten Fächerspektrum in den Wirtschafts-, Rechts-, Sozial-, Verwaltungs- und Ingenieurwissenschaften<sup>6</sup>. Sie erstreckt sich über drei Stand-

---

4 Dieses Kapitel ist Bestandteil der Materialien, die wir im Workshop verwenden. Ziel dabei ist es, alle Beteiligten auf denselben Informationsstand zu bringen. Die jeweiligen Fachkulturmitglieder werden im Rahmen des Workshops eingeladen, diese Darstellung aus ihrer Perspektive zu ergänzen. Dos and Dont's werden somit sowohl auf Ebene der Organisation als auch auf Ebene der Personen festgehalten.

5 Diese Faktoren beschreibt Schichtel (2010, 47) als weiche Faktoren des Change Managements. Dies ist aus unserer Sicht der erste Schritt, Veränderungsfähigkeit und -bereitschaft in einer lernenden Organisation auf den Weg zu bringen.

6 2009 entstand die HWR Berlin aus der FHW (Fachhochschule für Wirtschaft), der Berufsakademie (schon vorab mit der FHW fusioniert) und der FHVR (Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege); vgl. Geschichte der HWR Berlin unter: <http://www.hwr-berlin.de/hwr-berlin/portrait/geschichte/>. Die Hochschule zählt derzeit ca. 10.000 Studierende, ca. 1.000 Lehrende, ca. 340 Beschäftigte; vgl. Daten und Fakten der HWR Berlin unter: <http://www.hwr-berlin.de/hwr-berlin/portrait/daten-fakten/>



Abb. 1, die HWR Berlin

orte. Diese Fachbreite ist das Ergebnis von drei Fusionen. Die Hochschule verbindet einen ausgeprägten Praxisbezug mit den hohen Qualitätsstandards einer regionalen und internationalen Ausrichtung des Studienangebots und der Forschung.

Die HWR Berlin versteht sich als lernende Hochschule<sup>7</sup>. Der Grundsatz der HWR Berlin lautet: „Die Hochschule lebt, was sie lehrt“. Die Vermittlung von Werten an Studierende und die Zielorientierung in Studium und Lehre bestimmen den Umgang aller Hochschulmitglieder miteinander.

**3**  
**Cross P:**  
**Lernen im Austausch**

Das Programm „Cultural Diversity“ richtet sich seit 2012 mit dem Motto „Leben Sie Diversity vor!“ aktiv an alle Hochschulangehörige und gibt ihnen einen Raum, sich einem bestimmten Thema zu widmen. Die Auseinandersetzung mit

7 Vgl. Leitbild der HWR Berlin unter: [http://www.hwr-berlin.de/uploads/media/Das\\_Leitbild\\_der\\_HWR\\_Berlin.pdf](http://www.hwr-berlin.de/uploads/media/Das_Leitbild_der_HWR_Berlin.pdf), S. 4.

## Schuchert-Güler, Brandalise

Heterogenität wird für die Hochschule zum einen zu einer Möglichkeit, auf die Besonderheiten der Fachkulturen und ihrer Interessengruppen (Stakeholder) einzugehen, zum anderen diese umfassender und systemisch zu begreifen.

Der interdisziplinäre Workshop Cross P findet seit 2013 einmal im Jahr abwechselnd an beiden Standorten der HWR Berlin statt.

Das Novum von Cross P besteht darin, dass es nicht nur ein fachbereichsübergreifendes, sondern auch fachkulturübergreifendes Projekt ist. Fünf Studierende, fünf Lehrende und fünf Verwaltungsangehörige tauschen sich zwei Tage lang aus<sup>8</sup>. Der Workshop ist ein Pilotprojekt, das institutionell als Angebot der Zentralhochschulverwaltung verortet und für alle Fakultäten und Institute zugänglich ist. Im Workshop werden unter der Anleitung von zwei externen Professionals Hintergrundwissen, Methodenkompetenz und Selbstreflexion im Umgang mit Vielfalt vermittelt<sup>9</sup>.

Die Teilnehmenden reflektieren ihre fachkulturspezifischen Besonderheiten und Werte, sprechen diese im Workshop an und bringen sie im Kontext der Hochschule ein. Auch wenn Hochschulkultur in der Regel im Singular adressiert wird, ist im Workshop immer die Rede von (Fach-)Kulturen. Die anwesenden Personen sind (Fach-)Kulturtragende, weil sie „ihre“ Kultur durch eine „persönliche Brille“ deuten<sup>10</sup>. Der Plural stellt eine Polyfonie dar und macht die verschiedenen (Fach-)Kulturen zugänglicher. Somit wird ein Konsens (wie bei Unternehmen üblicherweise auch) über verschiedene Standorte, Abteilungen oder Bereiche geschaffen, die kulturell unterschiedlich geprägt sind.

*“All firms have multiple cultures – usually associated with different functional groups or geographic locations” (Kottler/Heskett 1992: 4).*

In der Praxis äußert sich die kulturelle „Brille“ der Fachkulturmitglieder beispielsweise darin, dass allein der Weg zum „anderen“ Campus zur (Kultur-)Reise

---

8 Die fünf Personen der jeweiligen Mitgliedsgruppen stehen für fünf Fachbereiche, sodass pro Fachbereich immer eine Vertretung der entsprechenden Mitgliedsgruppen anwesend ist.

9 2011 wurde eine Bestandsaufnahme bezüglich der Verankerung von Projekten und Initiativen an den fünf Fachbereichen im Zusammenhang mit dem Konstrukt Diversität und/oder „interkulturelle Kompetenz“ durchgeführt, um innovative Serviceangebote zu erproben. 2013 folgte eine explorative Analyse des Konstrukts Heterogenität der Hochschulangehörigen in den jeweiligen Fachbereichen, um das Selbstverständnis unterschiedlicher Gruppen und (Sub-)Kulturen zu erheben. Diese Analysen dienten als Grundlage dafür, die Besonderheiten der Fachbereiche im Kontext von Studium und Standort sowie die Bedürfnisse und Anforderungen von Studierenden, Lehrenden und Verwaltungsangehörigen in Erfahrung zu bringen.

10 Kultur ist aus unserer Sicht keineswegs objektiv, sie ist eher ein Konstrukt.

wird, wenn der Workshop nicht am „eigenen“ Campus stattfindet. Es kann also durchaus zu Verspätungen kommen, weil man weder die Entfernung noch den Weg bis zum Zeitpunkt des Workshops kannte. Bereits der Weg stellt damit gewissermaßen einen Bruch im Alltag dar, eine sogenannte „Fremdheitserfahrung“, die am ersten Tag – oder spätestens am zweiten – mehr oder weniger erfolgreich bezwungen wird. Durch diese Erfahrung erleben die Teilnehmenden, dass es möglich ist, Desorientierung zu bewältigen.

Die unterschiedlichen Bedürfnisse und Erwartungen an den Workshop reichen vom Wunsch nach Verständnis, was unter Diversität zu verstehen ist, wie konkret im Hochschulalltag damit umgegangen werden kann – also welche Handlungsmöglichkeiten sich daraus ergeben – bis zur Frage, wie der Ansatz konkret umgesetzt werden kann. In einem zweiten Schritt erproben die Teilnehmenden mit Hilfe eines Soziogramms, das Gemeinsamkeiten in der Diversität hervorhebt, Anknüpfungspunkte zwischen der persönlich vertretenen Diversität und den jeweils als „anders“ verstandenen (Fach-)Kulturen auf der Ebene der Gruppe und der Organisation herzustellen. Dabei fallen aufgrund von biographischen und erfahrungsabhängigen Ursachen die Chancen und Grenzen im Kontext von Diversity meist unterschiedlich aus.

Diversität vor Ort erlebbar zu machen, wird von allen Mitgliedern auf sämtlichen Ebenen durch die Verknüpfung verschiedener Lernebenen veranlasst. Hochschulangehörige sind mit dem Wandel insoweit im Alltag konfrontiert, als die Lebens- und Arbeitswelt „zu Hause“ internationaler wird. Nationale Arbeitsfelder werden durch heterogene Teams und einen vielseitigen Publikumsverkehr internationaler, sodass die Wahrnehmung und Anerkennung von Diversität als Kompetenz im Beruf zur gefragten Ressource wird. Der Ansatz zielt auf einen Perspektivenwechsel sowie auf die Entwicklung von Handlungskompetenz(en) im Hinblick auf die vorhandenen Bildungs- und Herkunftspfade der verschiedenen Fachkulturen ab. Dies ist ein hochschulpolitisches Ziel, denn dass die Rahmenbedingungen und die Hochschulangehörigen in der Hochschullandschaft sich verändern, bedeutet auch, dass es nicht mehr die Stereotypen „klassische“ Studierende, Lehrende und Nicht-Lehrende geben kann. Die Rede ist eher von unterschiedlichen Bildungswegen. Davon, dass der Frauenanteil im Studium/Beruf im Fokus steht, Migration und Internationalität den Hochschulalltag prägen und dass unterschiedliche Altersstrukturen an die Hochschule führen. Neben den Herkunftskulturen verändern Bildungskulturen (unterschiedliche Bildungsbiographien und Fachkulturen) die Arbeitswelt auf dem Campus. Diversität wurde bisher konkret unter dem Aspekt der verschiedenen Lebenssituationen, Familienbesonderheiten, des Alters (Diversität der Generationen), der Anpassung an den Arbeitsplatz (Beeinträchtigung bzw. flexible Arbeitsgestaltung), unterschiedlicher Fachkulturen (vor und nach der Fusion der HWR Berlin) und Mitgliedsgruppen sowie der ethnischen Herkunft erörtert.



Alle diese Elemente erklären das Selbstverständnis der jeweiligen Fachkulturen und vermitteln Informationen darüber, wie sie sich im Hochschulalltag verorten. Des Weiteren beinhalten sie Erwartungen, Erfahrungen, Überzeugungen und persönliches Verständnis zum Hochschulaufbau aber auch, welche Kommunikationskultur die einzelnen Fachkulturen in Bezug auf andere Gruppen pflegen. Der Austausch darüber im Workshop ist mehrdimensional-partizipativ und auf die Wahrnehmung und Anerkennung der jeweiligen Diversität ausgerichtet. Eine solche Kommunikationskultur ist für uns Bestandteil des Ansatzes einer lernenden Organisation.

#### 4

### Impulse im Kontext von Chancen und Risiken

Die positive Wahrnehmung von Vielfalt wird erlebbar, weil die Teilnehmenden sich in der Begegnung auf das Neue einlassen (affektive Ebene/auf dem „anderen“ Campus sein/sich in den Workshop einbringen). Ihre Einstellung gegenüber dem Neuen ist Voraussetzung für die Entwicklung einer Haltung (konative Ebene/sich auf den Weg zum „anderen“ Campus machen/am Workshop teilnehmen), die diesen Schritt zulässt, damit neues Wissen im Austausch generiert werden kann (kognitive Ebene/den „anderen“ Campus kennenlernen/etwas über Diversität erfahren). Der partizipatorische Ansatz des Workshops führt zu einer positiven und von allen Teilnehmenden akzeptierten Selbstbezeichnung:

*„Unterschiedlich zu sein ist gut, das ist die Stärke der HWR Berlin, wir können voneinander lernen anstatt alle über einen Kamm zu scheren.“ – „Die Diversität der HWR Berlin wurde in Verbindung mit Chancen und dem Profil der Personen besprochen.“ – „Ich kann sowohl persönlich als auch für meine Arbeit Konkretes mitnehmen.“ (Zitate aus dem Protokoll vom 22.07.2014).*

Die Teilnehmenden thematisierten Ressourcen von Diversität auch auf der strukturellen Ebene der Hochschule. Zentral war, dass es auf dieser Ebene trotz unterschiedlicher Wissens(be)stände bereits zu einer strukturellen und professionellen Sensibilisierung kam (gelebte Diversity<sup>11</sup>). Hierbei wurden Gremien, Ansprechpartner/innen und bestehende Strukturen im Kontext von Diversity gewürdigt und/oder benannt. Insofern war es Ziel des Projekts, eine Plattform anzubieten, die Schnittstellen durch die Ressourcen und Anbindungen der Teilnehmenden zugänglich machte. Da diese Schnittstellen zum Teil

---

11 Vgl. das Motto des Programms „Leben Sie Diversity vor!“



*Abb. 2, eine Workshopszene*

vorher nicht vorhanden waren, ist dies auch als Ergebnis der partizipatorischen Methode im Kontext des Ansatzes der lernenden Organisation zu verstehen. Wir möchten im Folgenden die Stärken als Chancen und die Schwächen als Risikofaktoren für Cross P als Projekt darlegen:

Zu den Chancen zählen wir:

- die Empfehlung der Teilnehmenden, den Workshop als offizielle Weiterbildung der HWR Berlin zu etablieren und in den Studienplan der Fachbereiche fest zu integrieren. Diese Empfehlung ist ein deutliches Signal an die Hochschulleitung, die Maßnahme zu verstetigen. Sie erfolgt als Entscheidung der Hochschulangehörigen (von unten).
- Cross P fördert Diversitätskonzepte, die alle relevanten Hochschulmitglieder in den Hochschulsystemen berücksichtigen.
- Hochschulangehörige als Motoren des Wandels. Gewährleistet wird die Teilnahme am Workshop durch die direkte Ansprache potenzieller Teilnehmer/innen bzw. durch Ehemalige, die nach der eigenen Teilnahme selbst weitere Personen werben bzw. Hinweise darauf geben, wo und wie der Workshop am besten als Instrument anzupreisen ist. Das Projekt wird in der Hochschule bekannt, sodass sich Schnittstellen durch neue

Kooperationen unter Hochschulangehörigen etablieren<sup>12</sup>. Die Teilnehmenden erreichen somit nicht nur ein hohes Partizipationsniveau, sondern werden zu Expert/innen in eigener Sache. Dadurch, dass an der Hochschule bereits eine Mehrdimensionalität von Diversität vorhanden ist, ermöglicht dieser Ansatz eine große Praxisnähe.

- Hochschulangehörige sind Fachpromotoren, denn sie teilen ihre Ressourcen mit den Projektteilnehmern und wirken auf die Inhalte ein. Dadurch beeinflussen sie auch die Erweiterung, Anpassung und Weiterentwicklung des Konzepts<sup>13</sup>.
- Das Projekt ist im Zentralreferat Hochschulentwicklung angesiedelt. Dies fördert die Zusammenarbeit von Bereichen und Personen, die vorher getrennt voneinander agierten.
- Die Unterstützung der Hochschulleitung bei der Verbreitung von Cross P. Das Projekt wird von der Leitung des Hochschulmarketings unterstützt, die den Projekt-Flyer auf Anfrage druckt<sup>14</sup>. Darüber hinaus wird der Workshop auch strukturell als Weiterbildung an der HWR Berlin von der Personalleitung anerkannt und als offizielles internes Weiterbildungsangebot mit Bescheinigung gewertet. Zudem wurde er auch den Dekanen und dem Personalrat der Hochschule vorgestellt. Ein Mitglied des Personalrates nahm selbst am Workshop teil und schlug daraufhin vor, ihn in der jährlichen Personalratsversammlung allen Hochschulmitgliedern bekannt zu machen und die Teilnahme zu empfehlen.

---

12 In einem Workshop wurde z.B. eine Marketing-Kampagne von den Teilnehmenden thematisiert. Diese wurde in Form einer kollegialen Beratung besprochen. Die Ergebnisse wurden an die Marketingleitung weitergeleitet, die nach ausführlicher Beratung und Rücksprache mit den Teilnehmenden die Kampagne anpasste, indem sie deren Wünsche und Anregungen berücksichtigte. Dies führte dazu, dass die Kampagne mehrere Hochschulmitglieder ansprach, die sich damit identifizieren konnten. In diesem Kontext erprobten die Teilnehmer/innen auch die Bildung von informellen Schnittstellen (Arbeitsgruppen zu bestimmten Themen).

13 Nach jedem Workshop findet eine mündliche Befragung per Status und Facheinheit statt, die in Form von Protokollen schriftlich festgehalten wird und Bestandteil der Forschung im Rahmen von Cultural Diversity ist. Die kontinuierliche Anpassung der Module wird mit der Koordination und der wissenschaftlichen Leitung besprochen und beim nächsten Workshop als Workshopanleitung implementiert.

14 In der Regel werden Sachkosten von Drittmittelprojekten nicht von der Zentralverwaltung übernommen.

Zu den Risiken zählen wir:

- Projekte, die fachbereichsübergreifend durch die Hochschulleitung gebilligt werden, erhöhen auf den ersten Blick für alle Hochschulangehörigen die Komplexität im Hochschulalltag.
- dass Projekte oft als „Fremdkörper“ an Hochschulen wahrgenommen werden, weil die Bedingungen, die sie ins Leben rufen sowie ihre finanzielle und zeitliche Bedingtheit im Widerspruch zu den Regelangeboten und der herkömmlichen Hochschulkultur stehen.
- die Dauer des Projekts. Cross P ist an die Finanzierung des BMBF gebunden. Diese ist zunächst bis September 2016 gesichert. Danach wird die Fortsetzung von der Bewilligung der zweiten Förderperiode abhängen. Die Forderung der Hochschulangehörigen auf Verstetigung des Workshops wird von der Hochschulleitung auf 2020 (Ende der zweiten Förderperiode durch das BMBF) aufgeschoben.
- die Planung des Workshops. Diese setzt voraus, dass alle Hochschulangehörigen an beiden Tagen teilnehmen. Vor allem für die Lehrenden aber auch für die Studierenden ist dies aufgrund der Lehre schwierig.
- dass das Projekt im Zentralreferat Hochschulentwicklung angesiedelt ist. Das erzeugt Spannungen aufgrund des Zusammenwirkens von Organisationsbereichen, wie Lehre, Forschung und Verwaltung (Nickel 2012: 279).
- den Stellenwert der Lehre an der Hochschule. Cross P setzt voraus, dass die Verwaltungen der Institute und Fachbereiche den Workshop in ihren Semesterkalender integrieren. Nur so können Lehrende teilnehmen. Nur wenige sind allerdings bereit, zwei Tage für den Workshop zu investieren, denn dies bedeutet auch Ersatztermine für die Lehre zu finden.
- die Hochschulleitung. Diese hat bisher nicht am Workshop teilgenommen. Der Workshop braucht neben Fachpromotoren weiterhin auch Machtpromotoren.

Im Anschluss an diese Auflistung der Chancen und Risiken möchten wir unseren Artikel in einem Ausblick zusammenfassen.

5

### Ausblick

Cross P ist eine interdisziplinäre Werkstatt, in der Studierende, Mitarbeiter/innen mit und ohne Lehraufgaben unterschiedlicher (Fach-)Kulturen sich in einem zweitägigen Workshop austauschen. Durch Cross P wird ein Perspektivenwechsel durch die Verknüpfung unterschiedlicher Lernebenen ermöglicht. Der Workshop vermittelt Hintergrundwissen, Methodenkompetenz und Selbstreflexion im Umgang mit dem Lernen in der Vielfalt. Durch die Vorstellung des Projektes Cross P haben wir gezeigt, wie die Hochschulangehörigen der HWR Berlin für ihre eigene kulturelle und fachliche Prägung sensibilisiert werden und ein Bewusstsein und Verständnis für andere Werte erproben können. Es wurde gezeigt, wie die Entwicklung von Handlungskompetenz(en) (auch im Sinne von interkulturellen Kompetenz(en) der unterschiedlichen Fachkulturen geübt wird. Da dieses Lernen im Rahmen einer zeitbegrenzten Maßnahme angeboten wird, haben wir hier auch die Frage behandelt, inwieweit Projekte, die dafür gedacht sind, kurzfristige Änderungen zu bewirken, Impulse geben können auch wenn diese strategischer oder identitätsimmanenter Art sind. Des Weiteren wurden sowohl personalspezifische als auch organisationale Schlüsselfragen an der HWR Berlin diskutiert. Zusammenfassend halten wir fest, dass

- für das Lernen in Zeiten des Wandels unterschiedliche Fähigkeiten benötigt werden, z. B. um Kenntnisse über die Kulturbedingtheit von Wissen und Lehrinhalten und das kritische Hinterfragen eigener Denkmuster zu erlangen. Dieses Ziel haben wir im Kontext von globaler Bildung, vom Bildungsauftrag der Hochschulen und auch im Rahmen vom lebenslangen Lernen thematisiert. Dies bezieht sich auf alle Hochschulangehörigen und reicht von den Studierenden bis hin zu den Mitarbeiter/innen mit/ohne Lehraufgaben. Ihrer gesellschaftlichen Funktion werden Hochschulen insofern gerecht (Meffert 2007: 4), als sie einerseits neue Räume betreten, in denen Bildung und Wissen(sformen) im Plural aushandelbar sind, andererseits, indem Ressourcen verfügbar gemacht werden, also die Hochschulen dazu bereit sind, diese Räume zu teilen. Dies ist sinnvoll sowohl im organisationalen als auch im personaltechnischen Kontext des Differenzierungsprozesses von Hochschulen. Künftig ist die Verantwortung für die Ergebnisse an Hochschulen auch als eine „Gemeinschaftsleistung der gesamten Institution“ (Nickel 2012: 285) zu werten. Das Projekt Cross P ermöglicht das Erfahren und Vorleben von Interdisziplinarität und Diversität auf unterschiedlichen Ebenen und erfüllt so den Ansatz der HWR Berlin, Vielfalt nicht nur zu lehren, sondern diese auch mit Inhalten vorzuleben (gelebte Diversity).
- sich für Hochschulen durch Projekte Möglichkeiten ergeben, sich dem Wandel anzunähern. Cross P wurde in diesem Artikel als ein innovativer, akteurs- und handlungsorientierter Ansatz im Kontext organisationalen Lernens präsentiert. Die Hochschule wurde dadurch zu einer

Zukunftswerkstatt (HRK 2008: 6). Wenn Projekte als Chance betrachtet werden, können sie für Veränderungen sensibilisieren. Hochschulangehörige mit und ohne Lehraufgaben kommunizieren täglich untereinander und mit den Studierenden. Für die Bewältigung der vielen unterschiedlichen Aufgaben einer komplexen Welt brauchen sie Werkstätten, in denen sie lernen können. Sowohl die Verwaltung als auch die Lehrenden müssen in erster Linie die Administration, Planung und Durchführung der Lehrveranstaltungen bewältigen aber auch die Beratung und Betreuung der Studierenden. Störungen sind daher vorprogrammiert. Eine positive Einstellung zur Komplexität ist ein zentrales Anliegen des Wandels. Sich dem Wandel anzunähern, ist aus unserer Sicht erst möglich, wenn Raum für Störungen in Organisationen geschaffen wird. Die „new professionals“ auf der Ebene der Verwaltung verstehen diese Notwendigkeit in der Regel als Aufwertung ihrer Tätigkeit. Die „manager academics“ sehen die Zunahme von Organisationstätigkeiten als Belastung an, die sie von der Lehre und der Forschung abhält (Nickel 2012: 288). „Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des weiteren Entwicklungsprozesses (von Hochschulen, Anm. d. Verf.) ist also, dass die in Wissenschaft und Verwaltung tätigen Personen einerseits mehr voneinander wissen, andererseits aber auch verstehen, warum sich ihre Tätigkeitsbereiche derzeit so massiv verändern und mehr Schnittstellen entstehen“ (Nickel 2012: 289). Hier setzt Cross P an. Die Sensibilisierung für Pluralität, die Anerkennung und Wertschätzung von Unterschieden wird vorwiegend „on the job“ gelernt. Damit bestünde das Ziel von Projekten darin, die Hochschulangehörigen für die Bewältigung dieser Aufgaben „fit“ zu machen.

Das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt „Cross Professional“ unterstreicht die Vorteile eines partizipatorischen Ansatzes für alle Hochschulmitglieder wenn es darum geht, Veränderungen „bottom up“ an Hochschulen anzuregen. Projekte können definitiv einen Anstoß für Veränderungsprozesse liefern. Aus Sicht der Autorinnen ist das Veränderungspotenzial des Projekts dennoch als gering einzustufen. Chancen und Risiken wurden unter Berücksichtigung der Tatsache bewertet, dass der Workshop bisher erst zwei Mal durchgeführt wurde. Es muss also weiterverfolgt werden, wie das Konzept sich entwickelt. Trotz der Unterstützung der Hochschulleitung und der Erfahrungen der Teilnehmenden ist Cross P zudem an eine Drittmittelfinanzierung gebunden. Wenn wir den Zugang von qualitativen Ergebnissen auch im Sinne der Grundlagenforschung betrachten, sehen wir, dass Cross P durch die wissenschaftliche Evaluation einen Beitrag zur Erprobung von Instrumenten im Kontext einer lernenden Organisation in Zeiten der Globalisierung leistet. Nicht nur auf der Ebene der Organisation, sondern auch auf der Ebene der Gruppen und Personen zeigt das Projekt, wie Hochschulangehörige zeitnah mit Dynamiken des Wandels konfrontiert werden. Für Hochschulen im Wandel bedeutet dies, dass sie durch Projekte die Möglichkeit haben, innovative Themen anzugehen, die längerfristig ihre Handlungsspielräume verändern

## Schuchert-Güler, Brandalise

werden. Die Attribute von Projekten sind nach Meinung der Autorinnen allerdings weiterhin nicht geeignet, die oben beschriebenen Herausforderungen zu meistern. Es braucht weiterhin Fach- und Machtpromotoren (Hochschulleitung), die Brücken in der Hochschule bauen und den Wandel an evolutionäre Anforderungen begreifen. Projekte sind dennoch wichtige Meilensteine, um Maßnahmen zu erproben, die in der Folgezeit durch die Hochschulleitung mittels Regelangeboten „gemainstreamt“ werden können. Hierfür ist eine Verstetigung unumgänglich.

E

319

## Literaturverzeichnis

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)** (2015): *Qualitätspakt Lehre – Einsatz für optimale Studienbedingungen*. Online unter URL: <http://www.bmbf.de/de/15375.php> (abgerufen am 24.07.2015).

**De Ridder, D. & Jorzik, B. (Hrsg.)** (2012): *Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen (in Kooperation mit CHE-Consult)*. Essen: Edition Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH. Online unter URL: [http://www.stifterverband.info/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/vielfalt\\_gestalten/vielfalt\\_gestalten.pdf](http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/vielfalt_gestalten/vielfalt_gestalten.pdf) (abgerufen am 29.07.2013).

**Hahn, K.** (2004): *Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien*. Wiesbaden.

**Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin** (2015): *Leitbild*. Online unter URL: [http://www.hwr-berlin.de/uploads/media/Das\\_Leitbild\\_der\\_HWR\\_Berlin.pdf](http://www.hwr-berlin.de/uploads/media/Das_Leitbild_der_HWR_Berlin.pdf) (abgerufen am 13.05.2015).

**Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin** (2015): *Geschichte der HWR Berlin*. Online unter URL: <http://www.hwr-berlin.de/hwr-berlin/portrait/geschichte/> (abgerufen am 13.05.2015).

**Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin** (2015): *Daten und Fakten der HWR Berlin*. Online unter URL: <http://www.hwr-berlin.de/hwr-berlin/portrait/daten-fakten/> (abgerufen am 13.05.2015).

**Hochschulrektorenkonferenz (HRK)** (2008): *Internationale Strategie der HRK – Grundlagen und Leitlinien*. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung vom 18.11.2008. Online unter URL: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/internationale-strategie-der-hochschulrektorenkonferenz-grundlagen-und-leitlinien/> (abgerufen am 25.07.2012).

**Kottler J. & Heskett, J. L.** (1992): *Corporate Culture and Performance*. New York.

**Meffert, H.** (2007): *Zusammenfassung des Vortrags auf der CHE-Consult-Tagung vom 15.01.2007*, in: Meffert, H./Müller-Böling, D. (Hrsg.): *Hochschulmarketing – Herausforderung und Erfolgsfaktoren im Wettbewerb – Dokumentation der Tagung vom 15.01.2007*. In Kooperation mit der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Marketing und Unternehmensführung, Arbeitspapier Nr. 98, 2-7. Online unter URL: [http://www.che.de/downloads/AP98\\_Tagung\\_Hochschulmarketing\\_\\_07\\_AP98.pdf](http://www.che.de/downloads/AP98_Tagung_Hochschulmarketing__07_AP98.pdf) (abgerufen am 25.07.2012).



**Müller-Böling, D.** (2007): *10 Jahre Hochschulmarketing: Schon hinter uns oder noch vor uns*. Zusammenfassung des Vortrages auf der CHE-Consult-Tagung vom 15.01.2007, in: Meffert, H./Müller-Böling, D. (Hrsg.): Hochschulmarketing – Herausforderung und Erfolgsfaktoren im Wettbewerb – Dokumentation der Tagung vom 15.01.2007. In Kooperation mit der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Marketing und Unternehmensführung, Arbeitspapier Nr. 98, 8-22. Online unter URL: [http://www.che.de/downloads/AP98\\_Tagung\\_Hochschulmarketing\\_\\_07\\_AP98.pdf](http://www.che.de/downloads/AP98_Tagung_Hochschulmarketing__07_AP98.pdf) (abgerufen am 25.07.2012).

**Nickel, S.** (2012): *Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen*, in: Wilkesmann, U. & Schmid, C. (Hrsg.). Hochschule als Organisation. Wiesbaden, S. 279-292.

**Rhoads, A. R. & Szelenyi, K.** (2011): *Global Citizenship and the University. Advancing Social Life and Relations in an Interdependent World*. Stanford.  
Rüchardt, C. (1990), Der Bildungsauftrag der Universität, in: Freiburger Universitätsblätter 108. Online unter URL: [www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/3189/pdf/Ruechardt\\_Der\\_Bildungsauftrag\\_der\\_universitaet.pdf](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/3189/pdf/Ruechardt_Der_Bildungsauftrag_der_universitaet.pdf) (abgerufen am 29.06.2012).

**Schichtel, A.** (2010): *Change Management für Dummies*. Weinheim.

**Senge, P.** (1990): *Die fünfte Disziplin*, 8. Aufl., Stuttgart.

**Webler, W-D.** (2008): *Möglichkeiten der Stärkung der Personalentwicklung an Hochschulen*, in: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 1+2/2008, S. 9-13.

**Wilkesmann, U. & Schmid, C. J.** (2012, Hrsg.): *Die Hochschule als Organisation*, Wiesbaden.

E

321

# Spannungsfeld zwischen formaler Governance und kollegialer Zusammenarbeit in Netzwerken

- **Julia Frey**
- Dezernat für Studium, Lehre und Qualitätsmanagement, Bergische Universität Wuppertal
- **Sonka Stein**
- Zentrum für Weiterbildung, Bergische Universität Wuppertal

## Zusammenfassung

In diesem Artikel wird anhand von zwei zentral koordinierten Projekten der Bergischen Universität Wuppertal das Spannungsfeld zwischen kollegialer Koordination, zentraler Arbeitsebene und disziplinarischer Befugnisse „in die Fächer“ diskutiert. Darüber hinaus werden Aufgaben und Zielsetzungen der Projektleitung, Projektbegleitung und Personalentwicklung beleuchtet. Beide Projekte sind im Bereich Qualität in Studium und Lehre verankert und laufen bereits seit einigen Jahren.

## 1 Einleitung

Die Bergische Universität Wuppertal wurde 1972 gegründet und umfasst insgesamt acht Fachbereiche mit 20.000 Studierenden. In zwei hochschulweiten Netzwerken arbeiten zurzeit insgesamt 53 wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu Themen der Qualität in Studium und Lehre: Im Netzwerk der Qualitätsbeauftragten (QSL) und im Netzwerk des Projektes „Die Studieneingangsphase“ im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (QPL). Die Netzwerke werden kollegial auf Arbeitsebene aus dem Dezernat für Studium, Lehre und Qualitätsmanagement geleitet. Beide Projekte tragen wesentlich dazu bei, dass die bis dahin in einzelnen Fächern bzw. Fachbereichen angestrebten Bemühungen zur Verbesserung von Studium und Lehre nicht nur besser abgestimmt, sondern darüber hinaus stark ausgebaut werden konnten. Dies macht sich zum einen bei den Studierenden durch eine größere Zufriedenheit bemerkbar: die Weiterempfehlung des eigenen Studiengangs bei Studienanfängerinnen und Studienanfängern im 1. und 2. Fachsemester lag im Jahr 2009 bei 81,9% und im Jahr 2013 bei 88,1%, von Studierenden ab dem 3. Fachsemester lag in 2009 bei 56,6% und in 2013 81,5%. Zum anderen zeigt sich dies auf der Arbeitsebene durch bessere und schnellere Kommunikationsprozesse zwischen verschiedenen Funktions- und Servicebereichen im Aufgabenfeld von Studium und Lehre. In diesem Beitrag wird betrachtet, wie die in den zentral koordinierten Netzwerken erarbeiteten Qualitätsstandards bzw. Maßnahmen in den Fachbereichen tatsächlich umgesetzt werden können und welche Herausforderungen hierbei auftreten. Eine besondere Rolle wird dabei der Projektbegleitung und Kooperation mit der akademischen Personalentwicklung beigemessen.

Ein wichtiges Merkmal beider Netzwerke sind die formalen Strukturen für die regelmäßige Reflexion über die Wirksamkeit eigener dezentral entwickelter Konzepte und Werkzeuge sowie ihr Zusammenwirken mit Fächern und benachbarten Funktions- und Serviceeinheiten. Es werden zunächst die Projekterfahrungen beider Netzwerke aufgeführt, die Netzwerkcharakteristik beschrieben sowie deren Unterschiede herausgearbeitet. Die Erfolgsfaktoren und vor allem das Spannungsfeld zwischen zentraler Arbeitsebene, kollegialer Koordination und disziplinarischen Befugnissen „in die Fächer“ werden diskutiert. Darüber hinaus werden Aufgaben und Zielsetzung der Projektleitung und Personalentwicklung beleuchtet.

## 2 Das Netzwerk der Qualitätsbeauftragten

Seit mittlerweile fünf Jahren trägt das Netzwerk der Qualitätsbeauftragten, finanziert aus Studienbeiträgen bzw. Qualitätsverbesserungsmitteln, zur kontinuierlichen Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre an der Bergischen Universität Wuppertal bei. Als ein Projekt des Rektors ist das Netzwerk mittlerweile gut etabliert.

E

323

Hochschulweit arbeiten zurzeit 29 Qualitätsbeauftragte in allen Fachbereichen engagiert an der Weiterentwicklung der Studiengänge und einer Verbesserung der allgemeinen Studiensituation mit. Das Netzwerk wird kollegial auf Arbeitsebene aus dem Dezernat für Studium, Lehre und Qualitätsmanagement, unter der Verantwortung des Prorektors für Studium und Lehre, geleitet.

## └ 2.1. Position und Tätigkeitsfelder

Die Qualitätsbeauftragten haben ein abgeschlossenes Studium in dem jeweiligen Fachgebiet und qualifizieren sich parallel zu ihrer befristeten Tätigkeit an der Hochschule weiter. Finanziert wurden

die Stellen zu Beginn aus Qualitätsverbesserungsmitteln, aktuell aus HSP II Mitteln. Neben der zentralen Qualitätsbeauftragten, zunächst beim Prorektor für Studium und Lehre, inzwischen im Dezernat für Studium, Lehre und Qualitätsmanagement angesiedelt, gibt es dezentrale Qualitätsbeauftragte in den Dekanaten und Fächern bzw. Lehreinheiten. Alle 14 Tage tauschen sich die Qualitätsbeauftragten in Netzwerktreffen zu aktuellen Themen aus, die Wahl der Themenfelder ist offen und anlassbezogen. Da es weder einen formalen Ablauf noch ein formales Berichtswesen gibt, ist ein kollegialer und offener Austausch untereinander möglich. Einladung, Agendasetting und Moderation übernimmt dabei die zentrale Qualitätsbeauftragte.

Ebenso wie das Netzwerk sind die Aufgaben der Qualitätsbeauftragten gewachsen und unterscheiden sich je nach Position im Fachbereich. Allgemein unterstützen die Qualitätsbeauftragten die Leitungen der Fachbereiche bei der Organisation und Planung der Lehre und bei der Optimierung der Studienbedingungen. Als Kontaktpersonen für die Fachschaften haben sie eine gute Verbindung zu den Studierenden und können Feedback direkt bearbeiten.

Des Weiteren können sie Mitglieder der zentralen und dezentralen Qualitätsverbesserungskommission, die in Nordrhein-Westfalen mit Beginn der Qualitätsverbesserungsmittel eingerichtet wurden. Diese beschäftigen sich mit Themen rund um die Qualität in Studium und Lehre, geben ein Votum zu den Fortschrittsberichten ab und können der Hochschulleitung bzw. der Fachbereichsleitung Verwendungsvorschläge für Qualitätsverbesserungsmittel unterbreiten.

Außerdem unterstützen die Qualitätsbeauftragten die Durchführung der Evaluation und hochschulweite Veranstaltungen wie den Tag des Studiums, (Re-)Akkreditierungen), Bologna-Checks und nehmen Feedback und Beschwerden von Studierenden entgegen.

Der Tag des Studiums ist eine jährliche hochschulweite Veranstaltung für alle Studierenden und Lehrenden zur Qualität von Studium und Lehre. Studierende und Lehrende diskutieren in Feedbackrunden in den einzelnen Fachbereichen den aktuellen Entwicklungsstand der Qualität von Studium und Lehre sowie die

Fortschritte, die seit dem letzten Bologna-Check in den Fächern und Fachbereichen erreicht worden sind. Zu ausgewählten Themen finden Plenarvorträge und Podiumsdiskussionen statt. Der Tag des Studiums ist Teil des sogenannten Bologna-Checks: Alle zwei Jahre bilden die Fachbereiche eine Evaluationskommission zur Weiterentwicklung der Studiengänge. Bei dieser ist die studentische Partizipation wesentlich: Sie sind Mitglieder der Kommission; die Ergebnisse der Studierendenbefragungen (EVA-Quest: Eingangs-, Verlaufs-, Abschlussbefragung) und weiteres Feedback der Studierenden gehen in die Kommissionsarbeit ein. Die Ergebnisse werden in den Gesprächsrunden am Tag des Studiums mit allen Studierenden diskutiert und präsentiert. Somit haben die Rückmeldungen der Studierenden unmittelbare Auswirkungen auf die gegenwärtigen und zukünftigen Studienbedingungen, indem beispielsweise Prüfungsordnungen überarbeitet werden. Der Prozess und die Ergebnisse werden in Qualitätsberichten dokumentiert und festgehalten, um die Entwicklungen beim nächsten Bologna-Check überprüfen zu können.

Organisatorisch sind die Qualitätsbeauftragten in den Fächern verankert und den Dekanen disziplinarisch unterstellt.

**L 2.2. Herausforderungen und Konfliktfelder**

Eine große Herausforderung bei der Leitung und Koordination des Netzwerks der Qualitätsbeauftragten ist die hohe Fluktuation. Der Aufbau eines funktionierenden Netzwerkes nimmt Zeit und Vertrauen in Anspruch und muss mit jedem neuen Mitglied wieder aufgebaut werden. Auch vorhandenes Wissen beispielsweise über Prozesse und Strukturen kann in den Fachbereichen nicht immer direkt weitergegeben werden. Die Themen Wissensweitergabe und -management sowie Nachhaltigkeit sind daher immer aktuell.

Eine weitere Herausforderung stellt der unterschiedliche Stand der Qualifikationsmaßnahmen und Fortbildungen beispielsweise im eigens für das Netzwerk entwickelten Zertifikat für „Qualitätsmanagement in Studium und Lehre“ dar. Durch den häufigen Wechsel von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind nicht alle Qualitätsbeauftragten auf dem gleichen Fortbildungsstand und das Angebot muss stetig erweitert werden. Ein wichtiger Aspekt zur Stärkung des Netzwerkes sind regelmäßige Teambuilding-Maßnahmen, um die Zusammenarbeit zu stärken.

Eine dritte Herausforderung schließlich bildet das grundsätzliche Spannungsverhältnis von formaler Netzwerkstruktur und informellem Austausch und damit einhergehend die Steuerung des Netzwerkes ohne Weisungsbefugnis. Weitere mögliche Konfliktfelder, die auftreten können, sind Differenzen der



Personen im Netzwerk untereinander oder auch Rollenkonflikte zwischen den Funktionen und Aufgaben als Qualitätsbeauftragte/r und wissenschaftlicher/e Mitarbeiter/innen im Fach.

### **3**

#### **Das Netzwerk im Projekt**

##### **„Die Studieneingangsphase“,**

##### **Qualitätspakt Lehre (QPL)**

Aus den positiven Erfahrungen mit dem Netzwerk QSL heraus hat sich die Bergische Universität Wuppertal im Rahmen des Qualitätspakts Lehre um Mittel für ein Vorhaben mit ganz ähnlichen Netzwerkstrukturen beworben. 2012 wurde das Projekt „Die Studieneingangsphase“ bewilligt, welches eine Netzwerkstruktur

als zentrale Ebene der Projektumsetzung nutzt und langfristig auf Organisationsentwicklung setzt. Das Projekt besteht in den beteiligten Fachbereichen aus drei personalintensiven Maßnahmenlinien (Kleingruppen, Werkstätten, Praxisforen), die durch überfachliche Angebote der Zentralen Studienberatung (ZSB) und im größeren Umfang durch Maßnahmen zur akademischen Personalentwicklung und Projektbegleitung aus dem Zentrum für Weiterbildung (ZWB) ergänzt werden. Die Gesamtprojektverantwortung liegt beim Prorektor für Studium und Lehre; gesteuert wird das Projekt durch eine professorale Lenkungsgruppe inklusive des Projektleiters, der das Netzwerk der Arbeitsebene koordiniert.

#### **L 3.1.**

##### **Positionen, Projektbegleitung und Berichtslinien**

Insgesamt arbeiten in den Teilprojekten 90 studentische sowie 30 wissenschaftliche Mitarbeiter/innen (häufig in Teilzeit). Die projektverantwortlichen Professor/innen in den jeweiligen Fächern sind ihnen vorgesetzt. Die

Stellen der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen sind auf die Projektlaufzeit befristet (2012-2016) und keine „Qualifikationsstellen“. Es wurde sowohl intern als auch extern rekrutiert.

Die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen berichten projektintern an den zentralen Projektleiter. Dieser war zunächst im Prorektorat Studium und Lehre und ist mittlerweile im Dezernat 6 (Studium, Lehre und Qualitätsmanagement) angesiedelt. Auf der **Arbeitsebene** wurden verschiedene Routinen der Berichtserstattung und Projektbegleitung etabliert:

- **fortlaufend bei Bedarf** (kurz- oder langfristig) können sich die Projektmitarbeiter/innen von der Leiterin Qualifizierungsmaßnahmen individuell systemisch coachen oder beraten lassen. In den ersten Jahren waren vor allem Beratungen zur Weiterentwicklung bzw. Umsetzung der Projektziele

gefragt. Mittlerweile werden am häufigsten Beratungen zur Teamführung oder bei Teamkonflikten gewünscht. Das systemische Coaching-Angebot wird vor allem bei Rollenkonflikten (Projektmitarbeiter/innen ist zugleich in Teilzeit als reguläre/r wissenschaftliche/r Mitarbeiter/innen im Fach angestellt und/oder Doktorand/in) in Anspruch genommen. Darüber hinaus werden mehrere Zertifikatsprogramme zur Weiterqualifizierung angeboten. Neben Workshops zur klassischen Hochschuldidaktik stehen Fortbildungen zum Projekt- und Qualitätsmanagement im Vordergrund.

- **Zweiwöchentlich** treffen sich Projektleiter, Leiterin der ZSB und Leiterin des Qualifizierungsprogramms „GuStaW“ (ZWB) zum Austausch aktueller Themen, z.B. akute zusätzliche Beratungs- und/oder Trainingsbedarfe oder Vernetzung der QPL-Teilprojekte mit anderen anknüpfenden Projekten. Schnelle Lösungen können meist gefunden und kurzfristig umgesetzt werden.
- **Monatlich** während der Vorlesungszeit gibt es pro Maßnahmenlinie (Kleingruppen, Werkstätten, Praxisforen), d.h. fächerübergreifend einen *Jour Fixe*, auf dem aktuelle Themen besprochen werden. Im Laufe des Projektes haben sich semesterweise verschiedene Schwerpunkte gebildet. In Vorbereitung des Folgeantrags wurden z.B. im Wintersemester 2014/2015 vor allem Evaluationsformate entwickelt, getestet und ausgewertet. Agendasetting und Moderation übernimmt der Projektleiter in Zusammenarbeit mit der Leiterin des Qualifizierungsprogramms.
- **Zweimonatlich** wird eine kollegiale Beratung für die Projektmitarbeiter/innen angeboten, moderiert von der Leiterin des Qualifizierungsprogramms. Aktuell steht die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards für die Beratung von Studienanfänger/innen im Fokus. Unabhängig davon bewertet jedes Teilprojektteam in einem standardisierten Format (1 Seite) den Status Quo der Meilensteine in einem schriftlichen Kurzbericht an den Projektleiter. Diese Kurzberichte sind projektintern online zugänglich und regen den kollegialen Austausch in den monatlichen *Jours Fixes* an.
- **Pro Semester** setzen sich die Projektmitarbeiter/innen mit den Berater/innen der ZSB, meist auch mit den Studienfachberater/innen in den Fachbereichen an „runden Tischen“ zusammen mit Fokus vor allem auf mögliche Fragen/Entwicklungen zur Studienfachorientierung oder zum Studienabbruch.
- **Jährlich** findet eine Klausurtagung (1,5 Tage) für alle wissenschaftlichen Projektmitarbeiter/innen statt, die gemeinsam vom Projektleiter und der Leiterin des Qualifizierungsprogramms organisiert und moderiert wird. Im Mittelpunkt 2014 stand z.B. eine intensive SWOT-Analyse als

Vorbereitung für die Ausrichtung des Folgeantrags im Qualitätspakt Lehre. Die Ergebnisse des ersten Tages wurden am zweiten Tag dem Prorektor Studium und Lehre vorgestellt und gemeinsam diskutiert.

In der Governance-Struktur übernimmt neben dem Prorektor für Studium und Lehre, bei dem das Gesamtprojekt angesiedelt ist, und dem Projektleiter die **professorale Lenkungsgruppe** eine entscheidende Rolle, die sich halbjährlich trifft. In ihr versammelt sind neben dem Prorektor für Studium und Lehre und dem Projektleiter zwei Studiendekane, eine Vertreterin aus der Senatskommission Studium und Lehre sowie als Gäste die Leiterin der ZSB und des Qualifizierungsprogramms. Neben den regelmäßigen Berichten des Projektleiters werden hier vor allem die Nachsteuerung und/oder Weiterentwicklung der Teilprojekte diskutiert.

**L 3.2. Herausforderungen und Konfliktfelder** Projekte an Hochschulen, die zwar zentral koordiniert, aber vor allem dezentral (hier: in den Fächern) bearbeitet werden, stehen in Bezug auf gemeinsame Umsetzung und Zielerreichung vor besonderen Herausforderungen. Neben den ohnehin existierenden, quasi prototypischen Reibungsflächen in den verschiedenen Projektphasen, wie unterschiedliche Erwartungen bzw. Interessen oder (nicht) erbrachte Leistung, potenzieren sich durch spezielle Arbeits- und Entscheidungsstrukturen die möglichen Konfliktherde. Der professionelle Umgang hiermit ist Aufgabe der Projektbegleitung. Anhand eines konkreten Beispiels soll dies verdeutlicht werden:

Wie in 3.1. beschrieben, wurde im dritten Projektjahr als qualitätssichernde Maßnahme und in Vorbereitung für die Erstellung des Folgeantrags für den Qualitätspakt Lehre eine ausführliche Stärken-Schwächen-Analyse unter Beteiligung aller wissenschaftlichen Projektmitarbeiter/innen durchgeführt. Quantitative und qualitative Erhebungen unter den Studienanfänger/innen (Zielgruppe Gesamtprojekt) bestätigten zwar insgesamt den angestrebten Projekterfolg, bescheinigten jedoch auch eine unterschiedliche Wirksamkeit mancher Teilmaßnahmen.

Als Konsequenz dieser Bewertung wurde die Fortführung einzelner Teilprojekte im Folgeantrag (hier: weitere vier Projektjahre) zur Disposition gestellt. Abzuwägen galt es, sich im Sinne eines effektiven Projektmanagements und der Erreichung auf diejenigen Teilprojekte mit der größten Hebelwirkung zu fokussieren; aber auch die existenziellen Interessen der betroffenen Projektmitarbeiter/innen zu berücksichtigen. Zur Vermeidung einer Eskalation galt es einen professionellen Umgang mit den Befürchtungen der Akteure zu finden. Im Unterschied zum Netzwerk QSL ist das Netzwerk QPL aufgrund der



Ausrichtung des QPL-Gesamtprojekts „Die Studieneingangsphase“ homogener geprägt. Im Netzwerk QSL dominiert der fachwissenschaftliche Hintergrund der Mitarbeiter/innen; neben der Promotion stellt das Qualitätsmanagement eine willkommene Zusatzqualifikation für eine anschließende Berufstätigkeit außerhalb der Universität dar. Mitarbeiter/innen im Netzwerk QPL hingegen sehen ihre Projektstätigkeit vielfach als berufliche Entwicklungsperspektive im Aufgabenfeld universitärer Lehre. Hieraus ergibt sich eine andere Gewichtung potenzieller Konfliktfelder. Der zeitliche Rahmen durch die Projektförderung (2012-2016) ist enger und durch das vom Projektträger vorgegebene Berichtswesen strenger als im internen Qualitätsmanagement. Die Möglichkeit auf eine weitere Förderung (2017-2020) erhöht in der aktuellen Projektphase den projektinternen Erfolgsdruck, setzt aber für die Projektgovernance auch Handlungsräume frei, z. B. zur Ableitung von Verbesserungsvorschlägen und deren striktere Umsetzung in den Fächern.

So sind die unter 2.2. genannten Konfliktfelder im Netzwerk QSL (Personalfuktuation, unterschiedlicher Erfahrungs- und Qualifizierungsstand) aktuell von anderer Relevanz im „jüngeren“ Netzwerk QPL. Es bleibt abzuwarten, ob sich das in der möglichen zweiten Projektförderphase (2017-2020) angleichen wird.

#### **4** **Netzwerkcharakteristik** **und Erfolgsbedingungen**

Wichtiges Merkmal beider Netzwerke sind die formalen Strukturen für die regelmäßige Reflexion über die Wirksamkeit eigener, dezentral entwickelter Konzepte und Werkzeuge sowie ihr Zusammenwirken mit Fächern und benachbarten Funktions- und Serviceeinheiten. Gleichermäßen dient das Netzwerk der Herstellung von Transparenz in Bezug auf das operative Wirken der projektbeteiligten Arbeitsbereiche. Prozessabläufe und Prozessketten müssen von den Beteiligten analysiert und dokumentiert werden, damit Zuständigkeiten auf zentraler oder dezentraler Ebene geklärt, Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner markiert und die derart bestimmten Schnittstellen fortlaufend gepflegt werden können. Durch die Netzwerkstruktur ist die koordinierte Begleitung und Unterstützung von Prozessen bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Autonomiespielräume der beteiligten Organisationseinheiten möglich. Für eine erfolgreiche Projektarbeit in Netzwerkstrukturen sind neben der zentralen Verortung bei der Hochschulleitung nach unseren Erfahrungen in zwei hochschulweit ausgerichteten Vorhaben folgende Ansätze hilfreich:

E

329

└ 4.1. **Projektmanagement** Was allgemein für ein gutes Projektmanagement gilt, stellt sich aufgrund der speziellen Arbeits- und Entscheidungskultur an Hochschulen mit Rektorat, Senat, Dekanat über die Fächer bis in die von wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen angeleiteten Projektteams mit bis zu 10 studentischen Hilfskräften als besondere Aufgabe heraus: Eine gemeinsame klare **Zieldefinition**, der sich alle Akteure eindeutig verpflichtet fühlen.

Umso wichtiger sind deutliche Projektgovernance-Strukturen, eine handlungsfähige Projektleitung und eine gute Projektbegleitung, damit kein Spannungsfeld zwischen formaler Governance und kollegialer Zusammenarbeit in den Netzwerken entsteht.

Auf Arbeitsebene bedeutet das vor allem eine Standardisierung der Prozesse inkl. Berichtslinien (s. 3.1) und ein kooperatives Change Management. So sind beispielsweise Evaluationen im Rahmen des Qualitätsmanagements wichtige Faktoren im Rahmen der Projektsteuerung. Ebenso wie die Herausstellung eines gemeinsamen Zielverständnisses, um den PDCA-Zyklus umsetzen zu können. Wichtige Basis dieser Steuerung ist die Klärung von Governance, Rollen und Zuständigkeiten der einzelnen Akteure.

Im Rahmen der Personalentwicklung und Stärkung der Netzwerkstruktur ist eine Förderung des gemeinsamen Austausches, z. B. durch kollegiale Fallberatung ebenso wichtig wie eine Projektbegleitung mit individuellen Reflexions- und Beratungsangeboten sowie Qualifizierungsmaßnahmen.

└ 4.2. **Kommunikation** Eine entscheidende Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung des Projektes ist auch an Hochschulen eine gute Projektkommunikation, die alle Akteure mit einbezieht. Eine Netzwerkstruktur kann dafür besonders nützlich sein, weil sie neben den an Hochschulen entwickelten standardisierten Berichts- und Begleitformaten (s. 3.1) den kollegialen Austausch wesentlich fördert. Wichtig ist, dass die Netzwerkstrukturen sowohl auf Entscheidungs- als auch auf Arbeitsebene ansetzen. Durch das Zusammenspiel von Lenkungsgruppe und *Jour Fixe* der Projektmitarbeiter/innen ist dies im Kontext von klar strukturierten Projekten wie dem QPL-Projekt „Die Studieneingangsphase“ gegeben. Dies steht im Unterschied zum Netzwerk der Qualitätsbeauftragten, welches nicht alle Merkmale klassischer Projekte aufweist wie beispielsweise ein festgelegtes Ende oder Meilensteine.

Für die Projektleitung bzw. -begleitung spielen in beiden Netzwerken die Kombination von verschiedenen Kommunikationsansätzen und -formaten eine wichtige Rolle: Während auf Arbeitsebene eine partizipative Haltung

mit ausdrücklicher Erwartung an Mitgestaltung durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen eingesetzt wird, werden auf Entscheidungsebene diskursive Strukturen genutzt.

└ **4.3. Projektbegleitung und Qualifizierungsmaßnahmen (akademische Personalentwicklung)** Die Projektbegleitung unterscheidet sich deutlich von der Projektsteuerung und vom -controlling. Eine klare Trennung, z.B. durch verschiedene Ansprechpartner/innen bzw. Zuständigkeiten ermöglicht es den Projektmitarbeiter/innen, zeitnah bei eventuell auftretenden Risiken, Störungen oder Hindernissen individuelle Beratung und/oder Qualifizierungsmaßnahmen in Anspruch zu nehmen – ohne Auswirkung auf eine Bewertung der jeweiligen Leistung in den Teilprojekten. Neben formalen Aspekten der Projektsteuerung sind erfolgreiche Veränderungsprozesse stark von der Haltung der beteiligten Personen geprägt. Die Projektbegleitung inklusive Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen von akademischer Personalentwicklung kann die Entwicklung und Vermittlung von Leitbildern, Projektzielvorstellungen und reflektierter Haltung unterstützen.

Für die einzelnen Projektziele beispielsweise des QPL-Netzwerkes bedeutet dies, dass neben hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen (mit dem Ziel der Verbesserung der Lehrqualität) auch Fortbildungsveranstaltungen zum Projekt- und Qualitätsmanagement (mit dem Ziel der Qualitätssicherung in Studium und Lehre und erfolgreichen Mikromanagements in den Teilprojekten) sowie zur professionellen Haltung in der Beratung von Studierenden (mit dem Ziel der Verbesserung der Studienorientierung) vorgehalten werden.

**5**  
**–**  
**Ausblick**

Das Spannungsfeld zwischen formaler Governance und kollegialer Zusammenarbeit zeigt sich besonders deutlich in Netzwerkstrukturen, die auf die Zusammenarbeit verschiedener Organisationseinheiten ausgerichtet sind sowie in Vorhaben mit klassischen Projektstrukturen.

Neben den üblichen Reibungsflächen zwischen Arbeits- und Entscheidungsebene entstehen durch die zusätzlichen Berichtslinien zur Koordination und/oder Projektleitung weitere Konfliktpotenziale. Das, was für die Legitimation nötig und sinnvoll für die Zielerreichung ist, kann zugleich dazu beitragen, dass verschiedene Interessen einem Projekterfolg im Wege stehen: die zentrale Verankerung der Projektleitung und -verantwortung sowie die Verteilung der disziplinarischen Befugnisse. Umso wichtiger sind ein gutes Gesamtprojektmanagement mit klar definiertem Projektziel, Verantwortlichkeiten sowie Berichtsprozesse. Netzwerkprojekte an Hochschulen beteiligen auf besonders komplexe Art Akteure aus verschiedenen Hierarchieebenen, Fächerkulturen und mit diversen Kompetenzhorizonten. Neben den strukturellen

Spannungsfeldern bilden daher mögliche Spannungsdynamiken zwischen Einzelpersonen und/oder Personen- und Statusgruppen eine nicht zu unterschätzende Herausforderung. Beidem kann mit einer transparenten Kommunikationsstrategie und Projektbegleitung inklusive Personalentwicklung (hier insbesondere individuelle Reflexionsformate und Qualifizierungsmaßnahmen) begegnet werden.

Allgemeine Finanz- und Sachzwänge an Hochschulen können selbstredend nicht durch gute Projekte und/oder durch gutes Projektmanagement allein gelöst werden. Nichtsdestotrotz können eben solche Netzwerkprojekte (verstanden als Veränderungsprozesse) neben den primären Zielen (hier beispielsweise Verbesserung der Lehrqualität) wesentlich zur allgemeinen Organisationsentwicklung beitragen.

Personenunabhängige Strukturentwicklungen aus Netzwerkprojekten und standardisierte Prozesse helfen, Wissenstransfer bei Fluktuation zu gewährleisten. Entscheidend ist jedoch bei allen Organisationsentwicklungen, dass diese von Personen „gelebt“ werden.

# Eine Cunst für sich

## Curricula nachhaltig stärken

Stephanie Sera

Sylvia Ruschin

Zentrum für Hochschul- und  
Qualitätsentwicklung,  
Universität Duisburg-Essen

### Zusammenfassung

Das Projekt „Curricula nachhaltig stärken“, kurz *Cunst*, wurde durch das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung konzipiert, um ein Unterstützungsangebot zu entwickeln, das den Bedarfen der Akteure gerecht wird, die mit ihren Ideen Studium und Lehre verbessern möchten. Das Projekt zielte daher auf die Integration der an der Universität Duisburg-Essen (UDE) vorhandenen Expertise durch kollegiale Vernetzung ab.

E

333

**1**  
**Einleitung**

Mit dem Projekt „Cunst – Curricula nachhaltig stärken“ (Cunst) unterstützte die UDE ihre Mitglieder bei der Umsetzung innovativer Ideen für gute Lehre, Studiengangkonzeption und Studiengangkoordination durch kollegialen Erfahrungs- und Wissensaustausch. Das Konzept knüpfte an die vielfältigen Maßnahmen an, die an der UDE in den vergangenen Jahren von vielen Akteuren zur Stärkung von Studium und Lehre auf den Weg gebracht wurden.

Die Projektidee wurde durch das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) konzipiert und bei der Qualitätskommission der Universität Duisburg-Essen eingereicht. Diese Kommission ist für die Vergabe der Qualitätsverbesserungsmittel (QVM) zuständig, die den Universitäten vom Land NRW zur Kompensation der weggefallenen Studienbeiträge zugewiesen werden. Die QV-Mittel sind ausschließlich zur Verbesserung von Studium und Lehre einzusetzen.

Nach Bewilligung wurde dem ZfH für zwei Jahre die Koordination des Projekts übertragen. Die Einrichtung bietet über 100 Serviceleistungen in den Bereichen Qualitätssicherung, Studium, Lehre und Wissenschaftskarriere für Studierende, Lehrende, Promovierende, Fakultäten, wissenschaftliche Zentren, Verwaltung und Rektorat. Damit unterstützt das ZfH die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre durch die Umsetzung von Entwicklungspotentialen in konkrete Maßnahmen.

Um konkrete Maßnahmen ging es auch im Projekt „Cunst“, in dessen Rahmen Fakultäten, Lehrende und Studiengangkoordinatoren und Studiengangkoordinatorinnen mithilfe der folgenden drei übergreifenden Projektwerkstätten die Gelegenheit hatten, ihre Ideen zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen umzusetzen:

	Werkstatt Curriculum-entwicklung	Werkstatt Lehre konkret	Werkstatt Studiengang-koordination
Was	Studiengänge systematisiert (weiter) entwickeln	innovative Lehrideen in die konkrete Lehrpraxis umsetzen	Aufgabenfeld Studiengangkoordination identifizieren und sichtbar machen
Wer	Institute	Lehrende	Studiengangkoordinator/innen, Manager/innen





<b>Wie</b>	Je nach Bedarf: Intensivworkshops Kollegiale Beratung ½ WMA je Studiengang	Moderierte Arbeitsgruppentreffen Kollegiale Beratung Sachmittelzuschuss	Aufbau eines fakultäts- übergreifenden Netzwerks
<b>Rolle ZfH</b>	Je nach Bedarf: Prozessberatung und -begleitung Konzeption und Moderation von Arbeitsgruppentreffen	Co-Konzeption der Arbeits- gruppentreffen zusammen mit Moderator/innen Begleitung durch Moodle-Kurse Literaturrecherche	Thematische und organi- satorische Gestaltung der Netzwerktreffen Ggf. Entwicklung von Unterstützungsangeboten
Konzeption und Einrichtung eines Portals Curriculumentwicklung			

Das ZfH hat im Projekt „Cunst“ für alle drei Werkstätten ein primäres Unterstützungsangebot konzipiert, also Werkstattthemen, -abläufe und didaktisches Design vorgedacht. Da es im Projekt aber ganz explizit um eine Mitgestaltung der Akteure an diesem Angebot ging, wurden diese Vorüberlegungen gemeinsam und kollegial mit den Teilnehmenden und den externen Workshopleitungen finalisiert. So konnte die bereits vorhandene Expertise der Mitglieder an den Fakultäten im Sinne der Multiplikation für die anderen Projekte genutzt werden. Darüber hinaus blickt das ZfH auf eine über 30-jährige Erfahrung in der Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens an der Universität Duisburg-Essen zurück und konnte aus einem großen hochschuldidaktischen als auch strukturell-organisatorischen Erfahrungsschatz schöpfen.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie in diesem dynamischen Projekt vorgegangen wurde, welche Herausforderungen und Chancen auf dem Weg lagen und welche Kriterien maßgeblich den Ausgang des Projekts bestimmten.

335

2

### Bottom up:

### Vom Angebot zur

### Unterstützung

Das übergeordnete Ziel des Projekts „Cunst“ war die Stärkung der an der UDE vorhandenen fachlichen und überfachlichen Expertise durch die Vernetzung von Akteuren auf den Ebenen

- Studiengang (makrostrukturell),
- Lehr-Lernformate (meso- und mikrostrukturell) sowie
- Unterstützungssysteme (Studiengangkoordination, Beratung/Betreuung, u.a.).

Diese Vernetzung sollte Räume an der UDE schaffen, in denen neue Ideen für Studium und Lehre wachsen und in konkrete Projekte umgesetzt werden

können. Es galt eine Kultur der kollegialen Beratung zu etablieren, innovative Akteure sichtbar zu machen und ihr Engagement angemessen zu würdigen. Wenn ein Projekt allerdings auf einem so ganzheitlichen Ansatz fußt, dann bedeutet dies eine Vervielfältigung der Heterogenität der Zielgruppe: Nicht nur sollen unterschiedliche Fachkulturen, sondern auch unterschiedliche Statusgruppen angesprochen werden. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf das projektimmanente Element der aktiven Mitgestaltung durch die Teilnehmenden wurde eine agile Form des Projektmanagements – sowohl für das Gesamtprojekt „Cunst“ als auch in den einzelnen Werkstätten – vereinbart, die es ermöglicht, im laufenden Prozess Anpassungen je nach Anforderung vorzunehmen.

**L 2.1.**  
**Dynamische**  
**Projektentwicklung**  
**entlang der Bedarfe**

Der Teilnahme an den verschiedenen Werkstätten ging ein wettbewerbliches Antragsverfahren voraus, in dem sich Interessenten mit einem Lehrprojekt (Werkstatt „Lehre konkret“) oder einem Studiengangentwicklungsprojekt (Werkstatt „Curriculumentwicklung“) im ZfH bzw. bei einer Auswahlkommission bewerben mussten. Für die Werkstatt Studiengangkoordination hingegen gewann das ZfH ausgewiesene Experten der Hochschule im Feld, die aktiv bei Konzeption und Aufbau des Netzwerks eingebunden wurden.

In der Werkstatt „Curriculumentwicklung“ wurden drei Studiengänge nach erfolgreicher Antragstellung beim ZfH gefördert. Sie erhielten nicht nur Mittel für eine halbe wissenschaftliche Mitarbeiterstelle, sondern auch das Angebot ausgewählte Instrumente der Curriculumentwicklung kennenzulernen und zu erproben. Ein solches Intensiv-Workshopangebot bestand aus drei ganztägigen Arbeitstreffen, die durch das ZfH moderiert wurden. Die für den Studiengang zuständigen Akteure bildeten hierfür eine Arbeitsgruppe, die explizit auch Studierende mit einschloss. Dieses Angebot wurde von einem der drei Studiengänge bzw. Studiengangverantwortlichen angenommen. Hier standen besonders die enge Zusammenarbeit mit den Studierenden im Zentrum sowie die gemeinsame Identifizierung von Weiterentwicklungsbedarfen und möglichen Handlungsoptionen in einem bereits bestehenden Studiengang. In den beiden anderen Fällen wurde das Angebot des ZfH vor allem für punktuelle Beratungen zu ausgewählten Themen, die Einbindung von Good Practice Beispielen als auch die Qualifizierung für die im Projekt angestellten wissenschaftlichen Mitarbeitenden in Anspruch genommen. Im Projektbaustein Werkstatt „Lehre konkret“ wurden vier thematisch einschlägige Arbeitsgruppen zu den Themen „Lehre in großen Gruppen“, „Projektorientiert lehren“, „Forschendes Lernen“ und „Kompetenzorientiertes Prüfen“ eingerichtet. Bewusst als Kleingruppen von maximal sechs Personen angelegt, konnte jedes Lehrprojekt im Laufe der zwei Semester umfassend kollegial und hochschuldidaktisch beraten werden. Auch in diesem Baustein wurde das Angebot ganz unterschiedlich



genutzt: Von der Inspiration durch hochschuldidaktische Trainer und Trainerinnen bis hin zu selbst organisierten Hospitationen und spontanen gemeinsamen Lehrkooperationen, konnten die Teilnehmenden ihre Lehre systematisch und moderiert weiterentwickeln. Als besonders fruchtbar erwies sich die Arbeitsgruppenzusammensetzung aus Professoren und Professorinnen und wissenschaftlichem Mittelbau, da hier Expertise und neue Ansätze über die eigenen Fachgrenzen hinaus in einen gemeinsamen Dialog kamen. Obwohl die Trainer und Trainerinnen der Arbeitsgruppen ein Konzept vorbereitet hatten, sollten sie offen für sich ergebende Bedarfe bleiben. Diese Bedarfe wurden mit der Projektkoordination abgestimmt und, wenn möglich, realisiert. Alle Lehrprojekte werden in dem Sammelband „Neu gedacht und neu gemacht: Innovative Lehrideen aus der Universität Duisburg-Essen“ von den Lehrenden vorgestellt. Der Sammelband ist im September 2015 erschienen.

Den dritten und letzten Baustein bildete die Werkstatt „Studiengangkoordination“. In einer intensiven Beratungsphase wurde zunächst gemeinsam mit erfahrenen Studiengangkoordinatoren und -koordinatorinnen ein Semester lang über das differenzierte Aufgabenfeld der Studiengangkoordination und mögliche Unterstützungsmaßnahmen diskutiert. Erfreulicherweise hatten sich sechs Kollegen und Kolleginnen aus unterschiedlichen Fakultäten eingefunden, mit deren Unterstützung und Beratung schließlich das Netzwerk „Studiengangkoordination“ ins Leben gerufen wurde. In den vergangenen 18 Monaten ist die Mitgliederzahl im Netzwerk kontinuierlich angestiegen. Bei den semesterlichen Treffen ist der Kreis der Teilnehmenden jedoch immer noch klein genug, um in vertrauter Atmosphäre Kernanliegen des Aufgabenfeldes oder auch aktuelle Herausforderungen besprechen zu können. Bei jedem Netzwerktreffen stellt zudem eine Fakultät ihr System der Studiengangkoordination bzw. dem Studiengangmanagement<sup>1</sup> vor. Die anschließenden Diskussionen haben sich ebenfalls als konstruktiv und anregend herausgestellt. So wirkt auch die Werkstatt Studiengangkoordination „Von Kollegen für Kollegen“. Schließlich entsteht derzeit ein Portal, das alle Angebote zur Curriculumentwicklung an der UDE sammelt und es den Koordinatoren und Koordinatorinnen ermöglicht, sich auch virtuell zu vernetzen und auszutauschen.

In allen drei Werkstätten wurden uns als Projektverantwortliche einmal mehr die Unterschiedlichkeit der Bedarfe und die fachkulturellen Besonderheiten bewusst, die entsprechend individualisierte Angebote bei der (Weiter-)Entwicklung von Curricula, Modulen und von einzelnen Lehrveranstaltungen

---

<sup>1</sup> An der UDE wird je nach Fachkultur entweder von Studiengangkoordination oder von Studiengangmanagement gesprochen; mit den Begrifflichkeiten verbinden sich auch verschiedene Aufgabenzuschnitte. Für das Netzwerk wurde gleichwohl der Begriff der Studiengangkoordination gewählt.

erfordern. Nur so lässt sich nachhaltig eine produktive Zusammenarbeit auf Augenhöhe realisieren, in denen Experten (für ein bestimmtes Fach einerseits, für das didaktische Arrangement von Lehren und Lernen andererseits) gemeinsam ihr jeweiliges Wissen in die Entwicklung von Studium und Lehre einfließen lassen. Das setzt eine hohe hochschuldidaktische Flexibilität und umfassende Erfahrungen in der Lehr- und Curriculumentwicklung voraus, die durch eine gute Kenntnis verschiedener Fach- und Fächerkulturen und ihrer Sprach- und Handlungsstile vervollständigt wird. Auf Seite der Lehrenden und Fakultätsvertreter verlangt dies Offenheit, didaktische Neugier und das Wissen darüber, dass Fachlichkeit und Hochschuldidaktik für alle Beteiligten gewinnbringend zusammenwirken können.

**L 2.2. Kontrollmechanismen zur Zielerreichung** Auch eine agile Projektsteuerung braucht Meilensteine und Wege, wie diese eingehalten werden können. Im Projekt „Cunst“ waren es vor allem drei:

- verpflichtende Teilnahme an mindestens drei Arbeitstreffen pro Werkstatt
- verpflichtende Lehrbeiträge für die Publikation
- qualitative und quantitative Evaluation

Damit eine kontinuierliche kollegiale Beratung etabliert werden konnte, sollten alle Teilnehmenden in allen Werkstätten an mindestens drei Arbeitstreffen aktiv partizipieren. In der Regel wurde die Vorgabe gut angenommen, in einer Arbeitsgruppe wurden weitere Treffen gewünscht.

Für die Werkstatt "Lehre konkret" gab es zudem die Verpflichtung, die Lehrprojekte im Sammelband „Neu gedacht und neu gemacht“ (Universität Duisburg-Essen (2015)) vorzustellen. Entstanden ist ein sehr vielgestaltiges Bild der Lehre an der UDE. Der Sammelband erzählt von großen und kleinen Änderungen, von E-Learning und Konferenzformaten und von Gedanken über Kompetenzerwerb bis hin zu Projekterfahrungen.

Bei fast allen Workshops war die Projektkoordination anwesend, es sei denn, dies wurde explizit nicht gewünscht. Dies wurde den Moderatoren und Moderatorinnen sowie den Teilnehmenden offen zur Wahl gestellt. Nur eine der vier Gruppen hat für sich in Anspruch genommen, „unter sich“ zu bleiben, da der Moderator einen geschützten Raum nur für die Lehrenden schaffen wollte. Dadurch konnten Bedarfe und Entwicklungen nicht nur von unserer Seite gut, weil kontextimmanent, nachvollzogen werden, es war auch immer jemand direkt ansprechbar, um ggf. auch über weitere Maßnahmen entscheiden zu können. Darüber hinaus konnte so direkt gegengesteuert werden, wenn

es Verbesserungsbedarfe, z.B. in Ablauf und Gestaltung der Workshops, gab. Neben diesen unmittelbar interventions-orientierten Adaptionen, die wir als Maßnahmen qualitativer Evaluation im Prozess erachten, wurden die Workshops in den jeweiligen Arbeitsgruppen der Werkstatt „Lehre konkret“ mit Hilfe eines Fragebogens evaluiert. Zudem fanden Auswertungsgespräche mit den Fachkoordinatorinnen und Fachkoordinatoren in den drei Werkstätten „Curriculumentwicklung“ statt. Im Netzwerk „Studiengangkoordination“ wurde beim letzten Treffen eine Fortsetzung des Netzwerks über die Projektlaufzeit hinaus beschlossen.

**3**  
**Rückschau:**  
**Das Projekt „Cunst“**  
**an der UDE**

Das Projekt „Cunst“ hat in seiner nur zweijährigen Laufzeit einige Türen und den Blick für die vielen Initiativen an der UDE zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre (weiter) geöffnet. Ihre Würdigung und Sichtbarkeit als auch die Wirksamkeit kollegialer Beratung wollen wir als wesentliche positive Effekte herausheben. Doch zunächst werden die Herausforderungen und Chancen beleuchtet.

**L 3.1.**  
**Herausforderungen**  
**und Chancen**

**L** Projektlaufzeit  
VS Wirkmechanismen

Im Projekt „Cunst“ war es uns wichtig, den Teilnehmenden zeitlichen, konzeptionellen und kollegialen Raum zum Diskurs und zur Gestaltung zu ermöglichen. Ein Projekt dieser Art benötigt aber selbst auch genau solche Räume, um die Grundideen umsetzen zu können. So wirkte sich die nur kurze Laufzeit u.a. auf die Umsetzung der sichtbaren Endprodukte Publikation und Portal aus, da ihre Konzeption abhängig war einerseits vom Umsetzungsstand der entwickelten Lehrprojekte in der Werkstatt „Lehre konkret“, andererseits von den Bedarfen an Information und Unterstützung, die sich im Laufe der Werkstatt „Curriculumentwicklung“ und dem Netzwerk „Studiengangkoordination“ herausschälten. Im Rahmen der Projektlaufzeit konnten beide Endprodukte nur konzipiert, nicht jedoch auch zufriedenstellend umgesetzt werden, sodass über diesen Zeitrahmen hinaus zusätzliche personelle Ressourcen im erheblichen Umsatz eingesetzt werden mussten. Schließlich wäre die intendierte Multiplikation in die Hochschule bei einer längeren Projektlaufzeit breiter und vielleicht auch tiefgreifender möglich gewesen. Hier hoffen wir auf mittel- und langfristige Wirkungen, die sich z. B. in einem kollegialen Gespräch entfalten können.



└ Partizipation von Studierenden und anderen Akteuren an Hochschulen

Als so genanntes QV-Projekt, das der expliziten Stärkung von Studium und Lehre verpflichtet ist, stand die Verbesserung der Studierbarkeit im Fokus der Maßnahmen. Obwohl also die Studierenden Nutz-

nießer der Maßnahmen in den Werkstätten des Projekts sind, nahmen nicht so viele Studierende unmittelbar am Projekt teil wie erhofft. Eine von drei Arbeitsgruppen der Werkstatt "Curriculumentwicklung" bezog Studierende in den Prozess mit ein. Der Input seitens der Studierenden war ein sehr großer Gewinn, da sie viele neue Aspekte und andere Perspektiven sichtbar machten. Die Lehrenden der Werkstatt "Lehre konkret" tauschten sich zwar mit ihren studentischen Hilfskräften aus und ließen die Studierenden ihre neue Veranstaltung evaluieren. Dennoch wäre eine direktere Teilnahme der Studierenden in den AGs wünschenswert gewesen. In der Hochschulöffentlichkeit wurde das Projekt unterschiedlich stark wahrgenommen. In den Bereichen und Fakultäten, in denen auch kleinere Fördersummen eine substantielle Weiterentwicklung befördern können, war die Rezeption größer als in Einrichtungen, die aufgrund hoher Drittmittelleinnahmen über eine zufriedenstellende bis sehr gute Ressourcenausstattung verfügen. Das Rektorat selbst hat das Projekt „Cunst“ wohlwollend zurückhaltend beobachtet und sich insbesondere für die Akzeptanz der Werkstatt „Curriculumentwicklung“ interessiert. Aufschlussreich waren schließlich auch die sehr unterschiedlichen Reaktionen auf den Aufbau des Netzwerks „Studiengangkoordination“. Hier ließen sich neben Unterstützung ebenso Unverständnis oder gar offene Ablehnung erkennen. Offenbar fehlt es diesem vergleichsweise neuen Aufgabenfeld noch an breiter Akzeptanz seiner durchaus großen Bedeutung für einen effizienten und effektiven Studienablauf – und dies nicht nur für Studierende, sondern auch für die Lehrenden in den Studiengängen.

└ Arbeitsbelastung der Teilnehmenden

Aus hochschuldidaktischer Sicht sind intensive Ganztagesworkshops produktiv. Für Teilnehmende hingegen ist ein ganzer

Workshop-Tag oft nicht oder nur mit erheblichen zeitlichen Einbußen machbar. Deshalb haben wir, wo möglich, zusätzlich noch andere Formate ermöglicht. Neben Lunchbreaks wurde auch intensiv via Telefon oder Skype beraten; einige Teilnehmende haben auch die Chat-Funktion im Moodle-Kurs zum Austausch genutzt. Es ist uns im Projektteam nochmal sehr bewusst geworden, wie wenig Zeit den lehrenden Akteuren in Studium und Lehre für die eigene Weiterqualifizierung bleibt und wie viele Ideen dadurch nicht umgesetzt werden können. Ein gutes Unterstützungsangebot muss also auch die Balance zwischen hochschuldidaktischen Ansprüchen und den realistischen zeitlichen (und personellen!) Ressourcen der Zielgruppe finden.

└ **3.2. Erfolgsfaktoren** Wie lassen sich Erfolgskriterien für ein Projekt definieren, das zwar auf Nachhaltigkeit angelegt ist, selbst aber nur von sehr begrenzter Dauer eingerichtet ist? Unser Blick richtet sich deshalb zunächst auf das unmittelbar Sichtbare. Dann fallen insbesondere Synergieeffekte ins Auge, kamen doch Lehrende wie Studiengangkoordinator\_innen miteinander in einen produktiven Austausch, der über das Projektende hinaus anhält. Diese Synergien bestehen aus gemeinsamen Lehrprojekten, die über die Fachkulturgrenzen hinausreichen, aber auch aus identifizierten gemeinsamen Interessen unter den Mitgliedern des Netzwerks „Studiengangkoordination“, die in konkrete Maßnahmen umgesetzt werden sollen. Die so entstehende Kultur der kollegialen Beratung ist nicht nur besonders sinnstiftend für die Teilnehmenden des Projekts, sondern motiviert durch die wertschätzende Haltung gegenüber ihrer Expertise. In der Publikation „Neu gedacht und neu gemacht“, die aus der Werkstatt „Lehre konkret“ entstand, wird die innovative Kraft und das Engagement für die Lehre auch einer breiten Hochschulöffentlichkeit zugänglich gemacht.

Hochschulen kennzeichnet durchaus eine hohe Fluktuation ihres akademischen Personals und damit geht immer auch ein gewisser „Brain Drain“ nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehre, der Curriculumentwicklung oder dem Studiengangmanagement einher. Durch die Vernetzung von Mitgliedern gelingt es ein Stück weit, diesem Verlust an Erfahrung und Wissen entgegenzuwirken. Wesentlich dafür ist die Einrichtung von Strukturen und Begegnungsräumen, die über das Projekt hinaus bleiben werden: Nicht nur soll das Netzwerk „Studiengangkoordination“ auf Wunsch der Mitglieder hin bestehen bleiben, auch der Sammelband „Neu gedacht und neu gemacht“ hält die Ideen und Erfahrungen von über 17 Lehrenden zum Nachlesen fest. Darüber hinaus fließt die Expertise der Akteure in das Portal „Curriculumentwicklung“ ein, das für die Produktivität systematischer und strukturierter Entwicklung sensibilisieren soll. Die kollegiale Beratung, gerade auch in den Werkstätten „Lehre konkret“, half durch Erfahrungen und Know-How, Lehrideen in konkrete Lehrprojekte bzw. innovative Lehrveranstaltungen umzusetzen. Davon profitierten unter quantitativen Gesichtspunkten über 4.000 Studierende, da es sich vielfach um Großveranstaltungen handelte. Ein neuer Studiengang sowie zwei weiterentwickelte Studienprogramme werden außerdem die Studierbarkeit signifikant erhöhen und die UDE für Interessierte noch attraktiver machen.

└ **3.3. Fazit: Nachmachen erlaubt!** Insgesamt können wir für das Projekt „Cunst“ einen äußerst positiven Projektverlauf konstatieren. Während das Netzwerk „Studiengangkoordination“ sich zunehmend etabliert und die Erfahrungen der Werkstatt „Curriculumentwicklung“ in das Beratungs- und

E

341

Weiterbildungsangebot der UDE integriert wurden, konnte die Werkstatt „Lehre konkret“ zu einem eigenständigen Projekt ausgebaut werden, das für weitere 18 Monate gefördert wird.

Auch wir im Projektteam haben in den zwei Jahren mit und von „Cunst“ gelernt: Gute Lehre, überzeugende Curricula und zielführendes Studiengangmanagement findet an vielen Stellen statt – bleibt aber oft unbemerkt. „Cunst“ hat die Expertise vieler Akteure sichtbar und füreinander nutzbar gemacht – und dies über den Kreis der Teilnehmenden hinaus. Wir haben auch erfahren, mit wie viel Engagement und Zeit Lehrende ihre Projekte verfolgen und welche (hochschuldidaktischen) Angebote tatsächlich als Unterstützung empfunden wurden ... und welche nicht. Mit diesem Wissen werden wir in der Hochschuldidaktik an der UDE stärker als bisher Gelegenheit und Raum für die kollegiale Beratung zwischen Lehrenden und entsprechende kollegiale Foren schaffen.

Die vielgestaltige Expertise in der Weiterentwicklung von Studium und Lehre an der UDE ist immer auch das Ergebnis guter Zusammenarbeit vieler verschiedener Akteure. Ihre Würdigung und Sichtbarmachung motiviert hoffentlich auch andere Kollegen und Kolleginnen zu neuen Erkenntnissen und produktiven Ergebnissen. Wie dies auch über das Projektende hinaus weiter verfolgt werden kann, ist sicherlich noch mit Entscheidungsträgern an der UDE zu diskutieren.

Das Projekt „Cunst“ wollte einen Anstoß geben, der in der Welt der Wissenschaften ansonsten nicht opportun ist: Nachmachen ist nicht nur erlaubt, sondern auch gewünscht!

#### **4**

##### **Schlussteil:**

##### **Danksagung**

An der Entstehung, Durchführung und besonders am Erfolg eines Projekts sind viele Menschen beteiligt. Besonders bedanken möchten wir uns zuallererst bei den über 60 teilnehmenden Lehrenden, Studiengangkoordinatoren und -koordinatorinnen und Studierenden ohne deren Interesse, konstruktive Hinweise und kontinuierliches Engagement das Projekt nicht hätte durchgeführt werden können. Einen wichtigen Beitrag haben zudem die Moderatoren und Moderatorinnen der Arbeitsgruppen in der Werkstatt „Lehre konkret“ geleistet; hier sei insbesondere Dr. Jutta Rach und Prof. Dr. Frank Linde namentlich gedankt. Darüber hinaus möchten wir dem Tagungsteam der Bauhaus-Universität Weimar für die hervorragende Betreuung danken.

Literaturverzeichnis

**Universität Duisburg-Essen** (2015): *Neu gedacht und neu gemacht. Lehrideen aus der Universität Duisburg-Essen*. Duisburg/Essen. ISBN 978-3-00-048642-5



343







# Autoren Portraits

A



# Dr. Miriam Barnat

## Post-Doc in der BMBF-Nachwuchsgruppe StuFHe an der Universität Hamburg

Miriam Barnat widmet sich im Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL) der Qualitätssicherung der innovativen didaktischen Konzepte an der TUHH. Ihr Schwerpunkt liegt dabei in der Entwicklung und Durchführung von Evaluationskonzepten.

- seit 2011** Qualitätsmanagerin im Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL)
- 2007 bis 2011** Promotion zum Thema „Steuerungsstil – Eine Untersuchung von Steuerungsprozessen aus kommunikations- und netzwerkorientierter Perspektive am Beispiel der Wikipedia“
- 2006 bis 2011** Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Technik und Gesellschaft der TUHH inklusive Lehrverpflichtung.
- 2008 bis 2010** Master of Higher Education an der Universität Hamburg

✉ Dr. Miriam Barnat  
Technische Universität Hamburg-Harburg  
Zentrum für Lehre und Lernen  
Am Schwarzenbergcampus 3  
21073 Hamburg  
☎ +49 (0)40/4 28 78 36 79  
✉ miriam.barnat@uni-hamburg.de  
[www.ew.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/stufhe.html](http://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/stufhe.html)



# Dr. Sandra Barth

**Beratung & Begleitung wissensch. Kräfte  
im Projekt „PerLe“ an der  
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel**

Sandra Barth gestaltet im Projekt  
„Erfolgreiches Lehren und Lernen – PerLe“  
Weiterbildungsangebote für Lehrende.

- 2011** Ausbildung in systemischer Beratung  
(ISB Wiesloch)
- 2008  
bis 2011** Promotion zum Thema „Satzbehalten in  
einer Zweitsprache: Anteile automatisierter  
und kontrollierter Verarbeitung“,  
Universität Erfurt
- 2001  
bis 2007** Studium der Psychologie (Diplom) und  
Computerlinguistik (B.Sc.) in Saarbrücken



**347**

---

*„Es gibt nichts Gutes,  
außer man tut es.“ (E. Kästner)*

✉ Dr. Sandra Barth  
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel  
Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen – PerLe  
Koboldstr. 4  
24118 Kiel  
☎ +49 (0)431/8 80-59 43  
🌐 [www.perle.uni-kiel.de](http://www.perle.uni-kiel.de)



# Dr. Tobias Behrens

## Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Niederrhein

Tobias Behrens widmet sich im Projekt „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“ der Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems und der Evaluation sämtlicher Projektbestandteile. Darüber hinaus ist er innerhalb des Projekts als Leiter der Arbeitsgruppe Marketing tätig und einer der Recruiter für Lehrbeauftragte an der Hochschule Niederrhein.

- seit 2012** Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“ an der Hochschule Niederrhein, zusätzlich Leiter und Koordinator der Schlüsselqualifikationen des Hochschulzentrums für Lehre und Lernen an der Hochschule Niederrhein
- 2007 bis 2011** Promotion an der Universität zu Köln zum Thema „Gut gelaunt = gut gelernt? Stimmung als Einflussfaktor der expliziten Gewahrdung einer implizit erworbenen Sequenz“
- 1999 bis 2006** Diplom-Psychologe an der Universität Trier mit Schwerpunkt Sozial- sowie Arbeits- und Organisationspsychologie

---

*„Mutig ist nicht der, der keine Angst hat, sondern der, der seine Angst überwindet.“ (Gosciny/Uderzo: Asterix und Obelix, Band 9)*

✉ Dr. Tobias Behrens  
Hochschule Niederrhein  
Projekt Servicestelle Lehrbeauftragtenpool  
Reinarzstraße 49  
47805 Krefeld

☎ +49 (0)2161 / 1 86-35 81  
🌐 [www.hs-niederrhein.de](http://www.hs-niederrhein.de)



# Dr. Karin Berkhoff

## Projektleiterin in Hochschul-Großprojekten an der HIS Hochschul-Informationen-System eG in Hannover

Karin Berkhoff leitet IT-Einführungsprojekte an Hochschulen. Im Arbeitsbereich Projektmanagement/Referenzprozesse der HIS eG ist sie beteiligt an der Weiterentwicklung des Multiprojektmanagements sowie an der Anbahnung von Großprojekten.

- seit 2011** Projektleiterin IT-Einführungsprojekte bei der HIS Hochschul-Informationen-System eG, Hannover, Arbeitsbereich Projektmanagement/Referenzprozesse
- 2007 bis 2011** Wissenschaftliche Angestellte (Postdoc) an der Leibniz Universität Hannover, Institut für Umweltplanung sowie der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Physische Geographie
- 2003 bis 2007** Promotion, Universität Osnabrück, Institut für Umweltsystemforschung



349

✉ Dr. Karin Berkhoff  
HIS Hochschul-Informationen-System eG  
Direktorium Prozesse und Produkte  
Arbeitsbereich Projektmanagement/Referenzprozesse  
Goseriede 9  
30159 Hannover  
☎ +49 (0)511/12 20-4 70  
🌐 [www.his.de](http://www.his.de)



# Prof. Dr. Christine Böckelmann

**Direktorin an der  
Hochschule Luzern – Wirtschaft**

Christine Böckelmann verbindet als Arbeitspsychologin und Expertin für Beratungskonzepte in institutionellen Kontexten kontinuierlich ihre Hochschulmanagementfunktionen mit Projekten zur Personal- und Organisationsentwicklung in Hochschulen.

- seit 2016** Direktorin der Hochschule Luzern – Wirtschaft
- 2011** Rektorin der Pädagogischen Hochschule
- bis 2016** Karlsruhe
- 2007** Generalsekretärin der Pädagogischen
- bis 2011** Hochschule Nordwestschweiz; Mitglied der Hochschulleitung
- 2001** Leiterin der Abteilung „Bildung und Erziehung“ an der Pädagogischen Hochschule
- bis 2007** Zürich
- 1994** Berufliche Stationen als Schulpsychologin,
- bis 2009** Psychotherapeutin, Supervisorin und Organisationsberaterin im Schulfeld sowie Coach für Führungskräfte in Profit- und Non-Profit-Unternehmen

---

*„Wo kämen wir hin, wenn alle sagten, wo kämen wir hin, und niemand ginge, um zu schauen, wohin man käme, wenn man ginge.“ (Kurt Marti)*

✉ Prof. Dr. Christine Böckelmann  
Hochschule Luzern – Wirtschaft  
Direktorin  
Zentralstraße 9, Postfach 2940  
CH-6002 Luzern

☎ Telefon: +41 (0)41/2 28 41 11  
🌐 <http://www.hslu.ch/wirtschaft>



# Johanna Böhndel, Dipl. Päd.

## Projektmitarbeiterin an der Fachhochschule Flensburg

Johanna Böhndel arbeitet im Einzelvorhaben eQual des Qualitätspakts Lehre als Verantwortliche für das Tutorienprogramm sowohl konzeptionell als auch in didaktischer Durchführung.

- seit 2014** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Einzelvorhaben eQual an der Fachhochschule Flensburg
- 2010 bis 2014** Mitarbeiterin der Zentralen Studienberatung, Universität Flensburg
- 2010 bis 2013** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt Berufseignung in den Vermittlungswissenschaften und Zukunftswerkstatt Hochschullehre



351

✉ Johanna Böhndel  
Fachhochschule Flensburg  
Kanzleistraße 91-93  
24943 Flensburg  
☎ +49 (0)461/8 05-1 74 56  
🌐 [www.fh-flensburg.de/fhfl/betreuung.html](http://www.fh-flensburg.de/fhfl/betreuung.html)



# Dr. Annika Boentert

## Geschäftsführerin des Wandelwerks Zentrum für Qualitätsentwicklung an der FH Münster

Annika Boentert leitet an der FH Münster das aus dem Qualitätspakt Lehre geförderte Projekt „Wandel bewegt“. Als Geschäftsführerin des Wandelwerks – Zentrum für Qualitätsentwicklung ist sie zudem für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Qualitätsmanagement-Systems der Hochschule verantwortlich.

- seit 2012** Geschäftsführerin des Wandelwerk-Zentrums für Qualitätsentwicklung der FH Münster
- 2005 bis 2011** Mitarbeiterin in diversen Funktionen im Qualitätsmanagement an der FH Münster, u.a. Leitung von Projekten zur Entwicklung eines hochschulweiten QM-Systems und zur Systemakkreditierung
- vor 2005** Banklehre, Diplom-Studium der Wirtschaftswissenschaft an der Universität Witten-Herdecke, Promotion in Wirtschaftsgeschichte an der Universität Bielefeld, Berufseinstieg in der Erwachsenenbildung

✉ Dr. Annika Boentert  
FH Münster, Wandelwerk - Zentrum für Qualitätsentwicklung  
Robert-Koch-Straße 30, 48149 Münster

📧 annika.boentert@fh-muenster.de  
[www.fh-muenster.de/wandelwerk](http://www.fh-muenster.de/wandelwerk)





# Elena Brandalise, M.A., MBA

## Wissenschaftliche Mitarbeiterin Cultural Diversity an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin

Elena Brandalise war 2012–2016 an der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin im Programm Cultural Diversity für die Koordination des Programms der Fachbereiche 3–5 mit Fokus auf Verwaltung, Rechts- und Sicherheitsmanagement tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen interkulturelle Öffnung der Berliner Verwaltung, partizipative Führung in gemeinnützigen Interessenvertretungen, Hochschule als lernende Organisation, Diversity Management und Mentoring.

- seit 2016** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm Cultural Diversity
- 2012** Projektkoordinatorin im Programm
- bis 2016** Cultural Diversity für die Fachbereiche 3-5
- 2013** Master in Business Administration and Change Management in Bielefeld und Hamburg
- 2003** Master of Arts Europäische Ethnologie, Humboldt Universität zu Berlin



353

✉ Elena Brandalise  
Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin  
ZR Hochschulentwicklung  
Alt Friedrichsfelde 60  
10315 Berlin  
☎ +49 (0)1573/0 30 90 16



# C. Bremer, Dipl.-Volksw., MBA

## Wissenschaftlerin an der Goethe-Universität Frankfurt/M

Claudia Bremer berät und unterstützt Lehrende, Unternehmen und Bildungseinrichtungen rund um den Einsatz digitaler Medien, bei der Konzeption und Umsetzung von eLearning-Szenarien und -Strategien. Forschungsschwerpunkte: Digitale Medien in Bildungsprozessen, Medienkompetenz und Organisationsentwicklung.

Seit 2015 ist sie als Wissenschaftlerin am Interdisziplinären Kolleg Hochschuldidaktik in der Pädagogischen Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt tätig und seit 2014 Mitglied in der Themengruppe „Change Management und Organisationsentwicklung“ des Hochschulforums Digitalisierung. Sie betreut diverse Studien und Konzepte im Bereich des Einsatzes digitaler Medien in Schulen, in Bildungseinrichtungen und zum Aufbau von Medienkompetenz bei Lehrkräften sowie die Entwicklung von offenen online Kursen und offenen Bildungsressourcen. 2009 bis 2014 koordinierte sie den Aufbau und hatte die Geschäftsführung von studiumdigitale inne, der zentralen E-Learning-Einrichtung der Goethe-Universität Frankfurt, seit 2000 diverse Projekt-koordinationen wie z.B. „Lehr@mt – Medienkompetenz in allen Phasen der Hessischen Lehrerbildung“ und „Digitale Medien im Hessencampus“ im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums, „Uniprise – Universities as Enterprises“, BMBF-Projekt in Kooperation mit den Universitäten Magdeburg und Dortmund und megadigitale, ein Projekt zur hochschulweiten Umsetzung von eLearning an der Goethe-Universität.

✉ bremer@rz.uni-frankfurt.de  
www.uni-frankfurt.de, www.bremer.cx



# Imke Buß, Dipl.-Hdl.

**Leiterin der Stabsstelle Studium & Lehre,  
Projektleitung im Projekt  
„Offenes Studienmodell Ludwigshafen“  
Hochschule Ludwigshafen am Rhein**

Imke Buß entwickelte in den letzten Jahren den Bereich Studium & Lehre an der Hochschule Ludwigshafen weiter. Ihre Aufgabenbereiche liegen insbesondere in der Hochschuldidaktik, der Studiengangentwicklung und dem Diversity Management. Ihr Forschungsinteresse bezieht sich insbesondere auf die Berücksichtigung von Vielfalt und Entwicklungsprozessen an Hochschulen. Im Rahmen des Projekts „Offenes Studienmodell“ forscht sie zu struktureller Studierbarkeit für berufstätige Studierende und Eltern.

- seit 2010** Hochschule Ludwigshafen, Leitung der Stabsstelle Studium & Lehre, Lehr- und Beratungstätigkeit
- 2013 bis 2015** Studium des MPA Wissenschaftsmanagement, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer
- 2004 bis 2010** Studium der Wirtschaftspädagogik mit Spanisch, Universität Göttingen (Dipl.-Hdl.)





# Steffen Doerk, M.A.

**Projektleiter und Prozessentwickler  
in IT-Einführungsprojekten bei  
HIS Hochschul-Informationen-System eG,  
in Hannover**

Steffen Doerk ist als Prozessentwickler und Projektleiter in IT-Projekten zur Einführung von Campus Management Systemen an Hochschulen tätig.

- seit 2011** Prozessentwickler und Projektleiter IT-Einführungsprojekte bei der HIS Hochschul-Informationen-System eG, Hannover, Arbeitsbereich Projektmanagement/Referenzprozesse
- 2009 bis 2011** Mitarbeiter im Referat Studierendenservice an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
- 1999** Magister Artium am Fachbereich Geschichtswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

✉ Steffen Doerk  
HIS Hochschul-Informationen-System eG  
Direktorium Prozesse und Produkte  
Arbeitsbereich Projektmanagement/Referenzprozesse  
Goseriede 9  
30159 Hannover  
☎ +49 (0)511 / 12 20-4 70  
🌐 [www.his.de](http://www.his.de)



# Dr. Anja Ebert-Steinhübel, M.A.

## Leiterin Learning Leadership Institute am IFC EBERT, Nürtingen

Anja Ebert-Steinhübel berät, coacht und schult Organisationen, Führungskräfte und Teams aus unterschiedlichen Branchen der Privatwirtschaft und der öffentlichen Verwaltung im Strategie- und Veränderungsprozess. Ihr Vortrags- und Publikationsrepertoire umfasst normative und psychologische Fragestellungen zu Personal und Organisationsentwicklung, Bildungsmanagement, Führung und Kommunikation. Seit 2014 ist sie im Rahmen des Hochschulforums Digitalisierung als Expertin für Change Management und Organisationsentwicklung engagiert.

- seit 2003** Unternehmensberaterin und Mitglied der Geschäftsleitung bei der IFC EBERT. Institut für Controlling Prof. Dr. Ebert GmbH Nürtingen
- 2007 bis 2010** Promotion zum Thema Lebenslanges Lernen über die „Modernisierungsfall(e) Universität – Wege zur Selbstfindung einer eigensinnigen Institution“ an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
- 2002 bis 2004** Weiterbildungsstudium Wirtschaftsphilosophie an der FernUniversität Hagen
- 1986 bis 1992** Magisterstudium Kommunikationswissenschaft, Politische Wissenschaft, Soziologie und Psychologie an der Ludwigs-Maximilians-Universität München

✉ Dr. Anja Ebert-Steinhübel  
IFC EBERT | Institut für  
Controlling Prof. Dr. Ebert GmbH  
Learning Leadership Institute  
Strohstraße 11  
72622 Nürtingen  
+49 7022 / 24 45 20  
www.ifc-ebert.de



357



# Prof. Dr. Jutta Emes

## Prorektorin für Studium und Lehre an der Bauhaus-Universität Weimar

Jutta Emes ist als Prorektorin für Studium und Lehre der Bauhaus-Universität Weimar für die BMBF-geförderten Projekte Aufstieg durch Bildung/ Offene Hochschule und Qualitätspakt Lehre zuständig.

- seit 2014** Prorektorin für Studium und Lehre, Bauhaus-Universität Weimar
- seit 2011** Professur für Marketing und Medien, Bauhaus-Universität Weimar
- 2010** Vertretungsprofessur für Marketing und Medien, Bauhaus-Universität Weimar
- 2007 bis 2010** Professorin für Marketingmanagement, Steinbeis-Hochschule Berlin, School of International Business & Entrepreneurship
- 2008 bis 2010** W3-Vertretungsprofessur für Internationales Management, Universität der Bundeswehr München, Fakultät Betriebswirtschaft
- 2007 bis 2010** Lehrbeauftragte für „International Marketing“ und „Entrepreneurial Marketing“, Universität Liechtenstein, Vaduz/ Liechtenstein
- 2004 bis 2005** Vertretungsprofessur Marketing, Universität Kassel
- 1995 bis 2004** Wiss. Mitarbeiterin/ Wiss. Assistentin, Lehrstuhl für BWL und Marketing, Universität Würzburg

✉ Prof. Dr. Jutta Emes  
Bauhaus-Universität Weimar  
Geschwister-Scholl-Straße 8  
99425 Weimar  
☎ +49 (0) 3643/58 11 14  
📧 jutta.emes[at]uni-weimar.de



# Julia Frey, M.A.

## Qualitätsbeauftragte an der Bergischen Universität Wuppertal

Julia Frey ist seit Anfang 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Qualitätsbeauftragte beim Prorektor für Studium und Lehre sowie im Dezernat für Studium, Lehre und Qualitätsmanagement an der Bergischen Universität Wuppertal tätig. Sie leitet und koordiniert das hochschulweite Netzwerk der zurzeit 29 Qualitätsbeauftragten sowie die zentrale Beschwerdestelle der Universität. Sie ist unter anderem für die Evaluation von Lehrveranstaltungen, Studiengängen und die Befragung von Absolventen und Absolventinnen zuständig. Zudem engagiert sie sich im bundesweiten Netzwerk „Beschwerde- und Verbesserungsmanager/-innen und Ombudspersonen (BeVeOm)“ und hat unter anderem das Weiterbildungs-Zertifikat „Qualitätsmanagement in Studium und Lehre“ erworben. Darüber hinaus promoviert sie über Trends der Social Media im Kulturmarketing in Deutschland.

- seit 2011** Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Qualitätsbeauftragte beim Prorektor für Studium und Lehre sowie im Dezernat für Studium, Lehre und Qualitätsmanagement an der Bergischen Universität Wuppertal
- 2009 bis 2010** Projektmanagerin und -leiterin im Rahmen der Kulturhauptstadt RUHR.2010, Go Between GmbH
- 2008** Pressearbeit und PR bei Kienbaum Consultants International (Abteilung Communications), Borchert und Schrader PR GmbH
- 2002 bis 2008** Magister Artium an der Bergischen Universität Wuppertal mit den Schwerpunkten Personalmanagement und Entwicklungspsychologie

✉ Julia Frey  
Leitung Netzwerk der  
Qualitätsbeauftragten  
Dezernat 6.2:  
Qualitätsmanagement  
Bergische Universität  
Wuppertal  
Gaußstr. 20, B.07:14  
42119 Wuppertal  
+49 (0)202 / 4 39-29 17  
www.qsl.uni-wupper-tal.de  
jfrey@uni-wuppertal.de



359



# Katja Geller-Urban, M.A.

## Projektmitarbeiterin an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena

Katja Geller-Urban ist seit 2012 als Projektmitarbeiterin Studium-Integrale tätig. Ihre Schwerpunkte liegen dabei auf der Entwicklung integraler Module, der Qualitätssicherung und dem Qualitätsmanagement sowie auf der Durchführung einer Langzeitstudie als Projekt zur Verbesserung in Studium und Lehre im Fachbereich Grundlagenwissenschaften. In diesem Zusammenhang arbeitet sie an einer Verlaufsanalyse zu Studienvoraussetzungen im Fachgebiet Mathematik als entscheidender Indikator für den Studienerfolg.

- seit 2012** Projektmitarbeiterin Studium-Integrale an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena
- 1997 bis 2003** Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena
- 1996** Magistra der Fächer Erziehungswissenschaft/Psychologie und Soziologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena





# Dr. Barbara Getto

## Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen

Barbara Getto ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement der Universität Duisburg-Essen. Sie forscht über Hochschulentwicklungsprozesse in den Themenfeldern Anreizsysteme, Motivation und E-Learning. In verschiedenen Hochschulentwicklungsprojekten begleitete sie die Entwicklung und Implementierung von E-Learning an Hochschulen.

- seit 2005** Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Mediendidaktik an der Universität Duisburg-Essen
- 2013** Promotion zum Thema „Anreize für E-Learning“
- 2005** Magister in Betriebspädagogik/Psychologie/Internationale Technische und Wirtschaftliche Zusammenarbeit an der RWTH Aachen



361

✉ Dr. Barbara Getto  
Universität Duisburg-Essen  
Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement  
Universitätsstr. 2  
45141 Essen  
🌐 [www.mediendidaktik.de](http://www.mediendidaktik.de)



# Prof. Dr. Anke Hanft

**Professur für Weiterbildung an der  
Universität Oldenburg  
Wissenschaftliche Direktorin am  
Center für Lebenslanges Lernen (C3L)**

Anke Hanft ist wissenschaftliche Leiterin des Wolfgang Schulenberg-Instituts für Bildungsforschung und Direktorin des Centers für Lebenslanges Lernen (C3L). Aktuell leitet sie die Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind lebenslanges Lernen und Bildungsmanagement sowie Qualitätsmanagement und -entwicklung in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen.

- seit 2012** Präsidentin der Österreichischen Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsagentur (AQ Austria)
- seit 2006** Wissenschaftliche Direktorin des Centers für Lebenslanges Lernen (C3L) an der Universität Oldenburg
- 2000** Berufung auf die Professur für Weiterbildung an der Universität Oldenburg

✉ Prof. Dr. Anke Hanft  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Fakultät I  
Arbeitsbereich Weiterbildung & Bildungsmanagement (we.b)  
Ammerländer Heerstr. 138  
D-26129 Oldenburg  
Germany

) +49 (0)441 /7 98 27 43  
📧 anke.hanft@uni-oldenburg.de



# Julia Hillmann, M.A.

## Projektmitarbeiterin Qualitätssicherung an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena

Julia Hillmann unterstützt im BMBF-Projekt „Studium Integrale und kontinuierliche Qualitätsverbesserung“ die interdisziplinäre Modulentwicklung und die Verbesserung von Studium und Lehre aus qualitätssichernder Perspektive.

- 2012 bis 2014** Pädagogische Mitarbeiterin für den Schwerpunkt Erwachsenenbildung, berufliche Beratung und Mentoring, BWTW e.V. Jena
- 2007 bis 2009** Koordination eines Berufs- und Studienorientierungsprojekts der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, Rostock
- 2000 bis 2006** Magister Artium Erziehungswissenschaft und Kommunikationswissenschaft an der TU Berlin





# Barbara Husemann, Dipl.-Soz.

**Wissenschaftliche Mitarbeiterin im  
Projekt „Offenes Studienmodell  
Ludwigshafen“ an der Hochschule  
Ludwigshafen am Rhein**

Barbara Husemann befasste sich besonders während ihrer Tätigkeit als Studienberaterin für Soziologie mit dem Beratungsbedarf einer diversen Studierendenschaft. Nach ihrer Elternzeit forscht sie seit Oktober 2014 im Projekt „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ zur Vereinbarkeit von Studium und Familie/Beruf.

- seit 2014** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ an der Hochschule Ludwigshafen am Rhein
- 2005** Studium der Soziologie an den Universitäten
- bis 2013** Bielefeld und Tampere (FI)



# Prof. Dr. Michael Kerres

## Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen

Michael Kerres ist Professor für Mediendidaktik und Wissensmanagement im Fachbereich Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen Bildungsinnovation und Lehren und Lernen mit Medien in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Er leitet die weiterbildenden Online-Studienprogramme „Master of Arts in Educational Media“ und „Master of Arts in Educational Leadership“.

- seit 2001** Professor für Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement, Universität Duisburg-Essen
- 1998  
bis 2001** Professor für Pädagogische Psychologie, Ruhr-Universität Bochum
- 1990  
bis 1998** Professor für Mediendidaktik und Medienpsychologie, Hochschule Furtwangen (1995-1996 Dekan, 1995-2000 Leiter der Tele-akademie)



365

✉ Prof. Dr. Michael Kerres  
Universität Duisburg-Essen  
Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement  
Universitätsstr. 2  
45141 Essen

🌐 [www.mediendidaktik.de](http://www.mediendidaktik.de)



# Prof. Dr. Sönke Knutzen

**Vizepräsident Lehre der Technischen Universität Hamburg  
& Institutsleiter Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik an der Technischen Universität Hamburg**

Sönke Knutzen ist Initiator & Mitbegründer von Lehrnovationsprogrammen zum „Student-Life-Cycle“: Die individualisierte Studieneingangsphase (mytrack), das Verbundprojekt Hamburg Open Online University (HOOU), das Qualifizierungsprogramm „Forschendes Lernen“ und die forschungsorientierte Weiterbildung (Continuing). Er ist Leiter des Zentrums für Lehre und Lernen (ZLL), dem hochschul- und fachdidaktischem Zentrum der TUHH und in verschiedenen hochschuldidaktischen Projekten und Netzwerken aktiv.

- seit 2012** Vizepräsident für Lehre der Technischen Universität Hamburg (TUHH)
- seit 2009** Leiter „Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik“, früher „Institut für Technik, Arbeitsprozesse und Berufliche Bildung“
- 2003 bis 2009** Juniorprofessor für Gebäudesystemtechnik und Medientechnik am „Institut für Technik, Arbeitsprozesse und Berufliche Bildung“ an der TUHH
- 2001 bis 2003** Gesellschafter der Agentur „alive! media solutions“
- 2001** Promotion zum Doktor der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.) mit dem Thema „Steigerung der Innovationskompetenz des Handwerks“ an der TUHH

✉ Prof. Dr. Sönke Knutzen  
Technische Universität  
Hamburg-Harburg  
Institut für Technische  
Bildung und Hochschul-  
didaktik (G-3)  
Am Irrgarten 3-9  
21073 Hamburg  
☎ +49 (0)40/428 78-36 07  
🌐 [www.itab-hh.de/de/](http://www.itab-hh.de/de/)



# Dr. phil. Anke Köhler

## Projektmitarbeiterin an der Europa-Universität Flensburg

Anke Köhler widmet sich im Projekt „MeQS (Mehr StudienQualität durch Synergie – Lehrentwicklung im Verbund von Fachhochschule und Universität)“ den Arbeitsschwerpunkten Hochschuldidaktik und Studiengangentwicklung.

- seit 2012** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt MeQS an der Europa-Universität Flensburg
- 2007 bis 2012** Wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Didaktik des Englischen an der Professur für Fremdsprachendidaktik an der Universität Potsdam
- 2007** Erstes Staatsexamen Lehramt für Gymnasien in den Fächern Englisch und Deutsch



367

✉ Dr. phil. Anke Köhler  
Europa-Universität Flensburg  
Campusallee 1  
24943 Flensburg  
☎ +49 (0)461/8 05-20 79  
✉ anke.koehler@uni-flensburg.de  
[www.uni-flensburg.de/meqs](http://www.uni-flensburg.de/meqs)



# Daniela Kretzschmar, Dipl.-Wirt.- Ing. (FH)

## Projektmitarbeiterin an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena

Daniela Kretzschmar widmet sich im Projekt „Studium Integrale und kontinuierliche Qualitätsverbesserung“ der Entwicklung interdisziplinärer Studienmodule und der Umsetzung qualitätsverbessernder Maßnahmen im Bereich Studium und Lehre. Insbesondere engagiert sie sich im Rahmen dessen im Fachbereich Wirtschaftsingenieurwesen der Ernst-Abbe-Hochschule Jena.

- 2001 bis 2015** Projektmitarbeiterin „Studium Integrale und kontinuierliche Qualitätsverbesserung“
- 2009 bis 2011** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Wirtschaftsingenieurwesen im Projekt „Problembasiertes Lernen“ an der Ernst-Abbe Hochschule Jena
- 2004 bis 2007** Projektingenieurin im Bereich Automobil und Energie
- 1998 bis 2004** Studium Wirtschaftsingenieurwesen an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena





# Stefanie Kutsch, M.A.

## Studienverlaufsberaterin an der Hochschule Niederrhein

Stefanie Kutsch arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im hochschulweiten Qualitätspakt-Lehre-Projekt „Peer Tutoring und Studienverlaufsberatung“ an der Hochschule Niederrhein. Ihre Schwerpunkte liegen in der individuellen Beratung und Förderung von Studierenden sowie der Koordination und Weiterentwicklung des Tutorien- und Repetitorienwesens am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften. Darüber hinaus ist sie in der Lehre im Bereich Lernmethoden und Wissenschaftliches Arbeiten und in der Gründungsförderung an der Hochschule Niederrhein tätig.

- 2014  
bis 2016** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Peer Tutoring und Studienverlaufsberatung“ (Ressort des Vizepräsidenten für Studium und Lehre), Hochschule Niederrhein,
- 2012  
bis 2014** Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Studiengangkoordination „Berufsbegleitendes Betriebswirtschaftliches Studium“ (Fachbereich Wirtschaftswissenschaften), Hochschule Niederrhein
- 2010  
bis 2012** Studium, Master in Business Management, Hochschule Niederrhein



369

✉ Stefanie Kutsch  
Hochschulzentrum für Lehre und Lernen  
Hochschule Niederrhein  
Webschulstr. 33  
41065 Mönchengladbach

📧 stefanie.kutsch@hs-niederrhein.de  
[www.hs-niederrhein.de/peer-tutoring/](http://www.hs-niederrhein.de/peer-tutoring/)



# Franziska Lorz, M.A.

## Projektkoordinatorin an der Westfälischen Hochschule Zwickau

Franziska Lorz ist im Projekt „Offene Hochschule Zwickau“ für die Themenfelder Hochschulzugang und Anrechnung zuständig. Ihr Schwerpunkt liegt dabei auf der Studienvorbereitung für beruflich Qualifizierte und die Ausgestaltung von Anrechnungsverfahren.

- seit 2007** Koordinatorin des Projekts „Offene Hochschule Zwickau“
- 2011 bis 2012** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsinstitut Berufliche Bildung (f-bb), Nürnberg
- 2008 bis 2011** Masterstudium Lebenslanges Lernen an der Humboldt-Universität zu Berlin mit Schwerpunkt auf systemischer Organisationsberatung

---

*„Alles was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt.“ (Humberto R. Maturana)*

- ✉ Franziska Lorz  
Westfälische Hochschule Zwickau  
Prorektorat Lehre und Studium  
Dr.-Friedrichs-Ring 2A  
08056 Zwickau
- ) +49 (0)375/5 36-10 28
- 📧 franziska.lorz@fh-zwickau.de  
[www.fh-zwickau.de/offene-hochschule](http://www.fh-zwickau.de/offene-hochschule)



# Dr. Andreas Mai

**Leiter Universitätsentwicklung,  
Projektleiter „Studium.Bauhaus“  
und „Professional.Bauhaus“ an  
der Bauhaus-Universität Weimar**

Andreas Mai verantwortet als Leiter der Abteilung Universitätsentwicklung die Vorbereitung und Zielverfolgung der strategischen und operativen Planung sowie der Organisations- und Universitätsentwicklung der Bauhaus-Universität Weimar. Zudem ist er Gesamtprojektleiter der beiden vom BMBF geförderten Projekte „Studium.Bauhaus“ (Qualitätspakt Lehre) und „Professional.Bauhaus“ (Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen) sowie eines der drei Mitglieder des Lenkungsteams des Netzwerks Offene Hochschule und Vorsitzender des Netzwerks „Wissenschaftsmanagement! e.V.“.

- seit 2014** Vorsitzender des Netzwerks Wissenschaftsmanagement
- seit 2012** Gesamtprojektleiter „Studium.Bauhaus“ und „Professional.Bauhaus“  
Leiter Universitätsentwicklung der Bauhaus-Universität Weimar
- 2009  
bis 2013** Referent des Universitätsrates der Bauhaus-Universität Weimar
- 2006  
bis 2011** Büroleiter des Rektors und Referent des Senates der Bauhaus-Universität Weimar
- 2006  
bis 2008** Referent der Landesrektorenkonferenz Thüringen
- 2005  
bis 2006** Bologna-Berater im Kompetenzzentrum Bologna der Hochschulrektorenkonferenz

✉ Dr. Andreas Mai  
Bauhaus-Universität  
Weimar  
Amalienstraße 13  
99423 Weimar  
☎ +49 (0) 36 43/58 12 51  
📧 andreas.mai@uni-weimar.de



371



# Marc-Oliver Maier, M.A.

## Soziologe M.A. an der Frankfurt University of Applied Sciences

Marc-Oliver Maier koordiniert seit 2011 das Themenfeld Beratung und Unterstützung im Projekt „MainCareer – Offene Hochschule“ und beschäftigt sich dort unter anderem mit der Entwicklung differenzsensibler Beratungs- und Unterstützungskonzepte für Zielgruppen des lebenslangen Lernens. Seit 2016 leitet er das Sachgebiet „Lernen und Kompetenzentwicklung“ an der Frankfurt UAS. Entwickelt wurden u.a. Konzepte für selbstorganisiertes und kollektives Lernen von Peers sowie Maßnahmen zur Implementierung einer agilen Projektsteuerung für erfolgreiches teamorientiertes Arbeiten. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Beratung, Coaching und Mentoring, sowie projektorientierte Hochschulentwicklung und Diversity Management.

- seit 2016** 2016 Leiter des Sachgebiets Lernen und Kompetenzentwicklung an der Frankfurt University of Applied Sciences
- seit 2011** Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „MainCareer – Offene Hochschule“ an der Frankfurt University of Applied Sciences
- 2010  
bis 2011** Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt „Trauma im Alter“ an der Frankfurt University of Applied Sciences
- 2002  
bis 2009** Magister Artium (Soziologie, Philosophie, Kunstgeschichte) an der Johann-Wolfgang Goethe Universität Frankfurt

✉ Marc-Oliver Maier  
Frankfurt University  
of Applied Sciences  
Nibelungenplatz 1  
60318 Frankfurt

☎ +49 (0)69/1 53 33 17 32  
✉ momaier@abt-sb.fra-uas.de



# Dr. Annika Maschwitz

**Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
an der Universität Oldenburg  
Geschäftsführerin am Wolfgang  
Schulenberg-Institut (ibe)**

Annika Maschwitz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Arbeitsbereichs Weiterbildung und Bildungsmanagement und seit 2015 Geschäftsführerin des Wolfgang Schulenberg-Instituts. Aktuell leitet sie gemeinsam mit Prof. Dr. Karsten Speck die Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an der Universität Oldenburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind lebenslanges Lernen und Bildungsmanagement im Allgemeinen sowie Bildungskooperationen und ihre Auswirkungen auf die Organisationen.

- seit 2009** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Bildungsmanagement und Weiterbildung bei Frau Prof. Dr. Hanft an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- 2013** Promotion zum Thema „Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge“
- seit 2015** Geschäftsführerin des Wolfgang Schulenberg-Instituts

A

373

✉ Annika Maschwitz  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b)  
Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Ammerländer Heerstr. 138  
26129 Oldenburg  
☎ +49 (0)441/7 98 20 21  
📧 a.maschwitz@uni-oldenburg.de



# Prof. Dr. Christof Menzel

**Hochschule Niederrhein, Professor für  
Mathematik, Statistik und angewandte  
EDV am Fachbereich Oecotrophologie**

Christof Menzel ist Professor für Mathematik, Statistik und angewandte EDV am Fachbereich Oecotrophologie der Hochschule Niederrhein. Er leitet das Verbundprojekt „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“. An der Hochschule Niederrhein ist er außerdem Mitbegründer eines hochschulweiten Programms „Mathematik-Angleichungskurse“ für Erstsemester.

- seit 2004** Professor an der Hochschule Niederrhein in Mönchengladbach.
- 2001 bis 2004** Principal Developer bei der Firma Lycos Europe, Gütersloh
- 2000 bis 2001** Organisationsentwickler (IT-Management) bei der Firma syskoplan, Gütersloh
- 1996 bis 1999** Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Mathematik der Universität Bielefeld. Promotion 1998 mit dem Arbeitsgebiet Dreidimensionale Topologie und Geometrie.
- 1993 bis 1996** Zusatzexamen für das Lehramt für allgemeinbildende Schulen und Arbeit an diversen Schulen.
- 1991 bis 1993** Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Physik der Universität Bielefeld, währenddessen einjähriger Gastaufenthalt an der Rutgers University, New Brunswick, New Jersey, USA
- 1991** Diplom in Physik an der Fakultät für Physik der Universität Bielefeld mit Schwerpunkt Mathematische Physik.

✉ Prof. Dr.  
Christof Menzel  
Hochschule Niederrhein  
Reinarzstraße 49  
47805 Krefeld  
☎ +49 (0)2161 / 18 65 38 5  
✉ christof.menzel@hs-niederrhein.de  
www.hs-niederrhein.de



# Dr. Christine Meyer Richli

## Leiterin Fachstelle für Evaluation an der Universität Basel

Christine Meyer Richli engagiert sich für die Förderung einer Exzellenzkultur an der Universität Basel. Um dies zu erreichen, berät, unterstützt und begleitet die Fachstelle das Rektorat, die Fakultäten und die Verwaltung bei der Durchführung, Nutzung und Prozessoptimierung von Evaluationen. Zudem setzt sie sich für Sensibilisierung und Qualifizierung der Evaluationsverantwortlichen mit dem Ziel einer professionellen Handlungskompetenz ein.

**seit 2010** Leiterin Fachstelle für Evaluation im Vizerektorat Lehre und Entwicklung, Universität Basel. Mitglied des Vorstands der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL) sowie diverser Arbeitsgruppen. Fortbildungsabschlüsse Certificate of Advanced Studies (CAS) in Change Management, Organisationsberatung und -entwicklung am Institut für Angewandte Psychologie (IAP), Zürich und CAS in Internal and Change Communication an der Hochschule Luzern.

**2009 bis 2010** Personal-/Entwicklungsberaterin beim Kantonalen Amt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (KIGA), Baselland.

**2005 bis 2009** Lehrstuhlassistentin und Projektleiterin im Bereich Test-, Fragebogenentwicklung/-validierung an der Fakultät für Psychologie, Universität Basel. Daneben: Mitarbeiterin im Projekt „Global Employee Engagement Survey“ bei Novartis, Basel und im Projekt „Performance Management“ bei Novartis, Stein.

---

*„Wer aufhört, besser zu werden, hat aufgehört, gut zu sein.“  
(Robert Bosch)*

✉ Dr. Christine Meyer Richli  
Universität Basel  
Fachstelle für Evaluation  
Petersgraben 35  
4001 Basel

📞 +41 (0)61/2 67 13 73  
🌐 [www.evaluation.unibas.ch](http://www.evaluation.unibas.ch)

A  
375



# Sonja Morgenroth, Dipl.-Betriebs- wirtin (FH)

**Projektmitarbeiterin an der  
Ernst-Abbe-Hochschule Jena**

Sonja Morgenroth widmet sich im Projekt „Studium Integrale und kontinuierliche Qualitätsverbesserung“ der Entwicklung integrativer fachbereichsübergreifender Module sowie der Verbesserung der internen Kommunikation. Ihr Schwerpunkt liegt dabei in der qualitativen Evaluation sowie der Umsetzung der daraus abgeleiteten Maßnahmen zur Verbesserung des Studiums im Fachbereich Betriebswirtschaft.

---

*„Die Menschen bauen  
zu viele Mauern und zu  
wenige Brücken.“  
(Isaac Newton)*

- seit 2011** Seit 2011 Projektmitarbeiterin im Projekt „Studium Integrale und kontinuierliche Qualitätsverbesserung“, EAH Jena
- 2005  
bis 2011** Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, interne Kommunikation, Veranstaltungsorganisation, Energieversorgung Rudolstadt GmbH, Rudolstadt
- 2004** Diplom Betriebswirtin (FH) mit Schwerpunkt Marketing/Marktforschung, Fachhochschule Jena

✉ Sonja Morgenroth  
Ernst-Abbe-Hochschule Jena  
Carl-Zeiss-Promenade 2  
07745 Jena

☎ +49 (0)3641/20 55 64

🌐 [www.eah-jena.de/GLL](http://www.eah-jena.de/GLL)  
[www.eah-jena.de/studium-integrale](http://www.eah-jena.de/studium-integrale)





# Romina Müller, M.Sc.

## Wissenschaftliche Leitung Projekt „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ Hochschule Ludwigshafen am Rhein

Romina Müller widmete sich in ihrer bisherigen Forschungstätigkeit der Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende, insbesondere im Kontext des lebenslangen Lernens und der wissenschaftlichen Weiterbildung. Momentan erweitert sie ihre bisherige Forschungstätigkeit auf die Erforschung von Möglichkeiten, die die Studierbarkeit von Studienprogrammen für Studierende mit Kind und berufstätige Studierende auch im grundständigen Bereich erhöhen können.

- seit 2014** Wissenschaftliche Leiterin des Projekts „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“, Hochschule Ludwigshafen am Rhein
- 2010 bis 2014** Verschiedene Dozierenden- und Forschungstätigkeiten an der Europa Universität Flensburg, der Leuphana Universität Lüneburg und der University of California Berkeley (USA)
- 2005 bis 2010** Studium der Soziologie an den Universitäten Mannheim (B.A.) und Lund (SE) (M.Sc.)

A

377

✉ Romina Müller (Korrespondenzautorin)  
Hochschule Ludwigshafen am Rhein  
Stabsstelle Studium und Lehre  
Ernst-Boeche-Straße 15  
67065 Ludwigshafen

☎ +49 (0)621/52 03-3 95

🌐 [www.hs-lu.de/offenes-studienmodell](http://www.hs-lu.de/offenes-studienmodell)



# Stefan Müller, M.A.

## Mitarbeiter für Hochschuldidaktik Westfälischen Hochschule Zwickau

Stefan Müller widmet sich im Projekt „Studienerfolg durch Kompetenz“ (QPL) der Konzipierung und Durchführung additiver und semi-integrativer Angebote zur Förderung der kontinuierlichen Entwicklung von Lehren und Lernen an der Westfälische Hochschule Zwickau. Der gegenwärtige Schwerpunkt liegt in der Erprobung neuer Evaluationsinstrumente und der Unterstützung innovativer Lehr-Lern-Konzepte.

- 2007 bis 2011** Schulleiter der Ergänzungsschule für Motopädie, DPFA-Schulen (BGGs gGmbH)
- 2004 bis 2007** Mitarbeiter an Ergänzungsschule für Motopädie, DPFA-Schulen (BGGs gGmbH)
- 1999 bis 2004** Magister Sportökonomie an der TU Chemnitz mit Schwerpunkt Event-Marketing im quartären Bildungssektor

---

*„Bleib erschütterbar  
– doch widersteh!“*  
(Peter Rühmkorf)

✉ Stefan Müller  
Westfälische Hochschule Zwickau  
Prorektorat Weiterbildung und Internationales  
Dr.-Friedrichs-Ring 2A  
08056 Zwickau  
☎ +49 (0)375/5 36-10 37  
📧 stefan.mueller.1@fh-zwickau.de  
🌐 www.fh-zwickau.de/guteLehre



# Carolin Niethammer, M.A.

**Wissenschaftliche Mitarbeiterin am  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiter-  
bildung an der Universität Tübingen**

Carolin Niethammer ist in der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts ICPL zur Unterstützung und Qualitätssicherung von Studiengangentwicklungsvorhaben tätig. Die Professionalisierung im Bereich der Curriculumentwicklung bildet dabei das Forschungsinteresse.

- seit 2011** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Innovative Curricula und praxisorientierter Lehrmodule entwickeln“ am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen
- 2009  
bis 2013** Masterstudium Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen, Auslandsaufenthalt an der University of Oslo mit dem Studienschwerpunkt Governance, Policy and Management of Higher Education
- 2009  
bis 2012** Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik an der Universität Hohenheim in den Bereichen Tutorentraining und Mediendidaktik
- 2005  
bis 2008** Bachelorstudium der Pädagogik/Berufspädagogik und Soziologie an der Universität Stuttgart

✉ Carolin Niethammer  
Universität Tübingen  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Münzgasse 30  
72070 Tübingen  
+49 (0)7071/29-7 67 53

📄 [www.uni-tuebingen.de/studium](http://www.uni-tuebingen.de/studium)  
📞 /erfolgreich-studieren-in-tuebingen

A

379



# Almuth- Elisabeth Pechmann, M.A.

## Projektkoordinatorin Studium Integrale an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena

Almuth-Elisabeth Pechmann ist die Koordinatorin des Projektes „Studium Integrale und kontinuierliche Qualitätsverbesserung“. Ein inhaltlicher Schwerpunkt ist dabei die Förderung der Entwicklung von interdisziplinären Wahlpflichtmodulen.

- seit 2011** Koordinatorin des Projekts „Studium Integrale und kontinuierliche Qualitätsverbesserung“ an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena
- 2009 bis 2011** Programmkoordinatorin Optimierung Lehr- und Lernbedingungen an der Fachhochschule Jena
- 1993 bis 2000** Magistra der Kaukasiologie, Interkulturellen Wirtschaftskommunikation und Slawistik an der FSU Jena

✉ Almuth- E. Pechmann, M.A.  
Ernst-Abbe-Hochschule Jena  
Projektkoordination Studium Integrale  
und kontinuierliche Qualitätsverbesserung  
Carl-Zeiss-Promenade 2  
07745 Jena  
☎ +49 (0)3641 /2 05-1 80  
🌐 [www.eah-jena.de/studium-integrale](http://www.eah-jena.de/studium-integrale)



# Dr. Sylvia Ruschin

**Arbeitsbereich Curriculumentwicklung  
& Hochschuldidaktik am ZfH  
der Universität Duisburg-Essen**

Sylvia Ruschin verantwortet im Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen (UDE) den Arbeitsbereich Curriculumentwicklung & Hochschuldidaktik. Sie ist seit 2002 mit der Weiterentwicklung von Studium und Lehre befasst; seit 2012 auch im Rahmen internationaler Hochschulprogramme des DAAD in Ost-Afrika, West-Afrika und Südostasien. Ihre Schwerpunkte liegen im Schnittpunkt von individueller Lehrentwicklung und ihrer strukturell-strategischen Einbettung in das Gesamtgefüge einer Hochschule.

Zusammen mit Stephanie Sera hat sie das Projekt „Cunst – Curricula nachhaltig stärken“ entwickelt, um die vielgestaltige Expertise der Lehrenden an der UDE über Fachgrenzen hinweg durch kollegiale Beratung für die Entwicklung von Studium und Lehre nachhaltig nutzbar zu machen.

---

*„Gute Lehre  
ist authentisch.“*

✉ Dr. Sylvia Ruschin  
Universität Duisburg-Essen  
Zentrum für Hochschul-  
und Qualitätsentwicklung  
Keetmannstr. 3-9  
47058 Duisburg  
📧 sylvia.ruschin@uni-due.de  
[www.uni-due.de/zfh](http://www.uni-due.de/zfh)

A

381



# Bettina Schlass, M.A., MBA

## Customer Success Advocate bei D2L

Seit 2016 widmet sich Bettina Schlass als Customer Success Advocate der Vernetzung der europäischen Community von D2L Kunden mit dem Schwerpunktthema der Digitalisierung des Bildungssektors. Zudem ist sie Mitglied in der Themengruppe "Change Management und Organisationsentwicklung" des Hochschulforums Digitalisierung.

- seit 2016** bei Blackboard International verantwortlich für Community Engagement und Client Relations
- 2012 bis 2013** Postmaster-Programm Lehramt für DaF an der Universität von Amsterdam mit den Schwerpunkten soziokulturelle Kompetenz und Change Management im Bildungsbereich
- 2000 bis 2011** Product Manager bei Elsevier u.a. verantwortlich für die Entwicklung bibliographischer und bibliometrischer Tools und Services sowie für das Elsevier Editorial System
- 1986 bis 1995** Studium der Germanistik und Geschichte in Bonn, Würzburg und Amsterdam

 [bschass@gmail.com](mailto:bschass@gmail.com)



# Prof. Dr. Burkhard Schmager

## Projektleiter Q-Pakt-Lehre Projekt an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena

Burkhard Schmager leitet von Beginn an das Projekt „Studium Integrale und Kontinuierliche Qualitätsverbesserung“. Im Rahmen seiner Tätigkeit als Prorektor für Studium und Lehre an der EAH Jena war ihm die Einführung und Umsetzung neuer Lehr-/Lernmethoden und Bildungsformate ein wichtiges Anliegen.

- seit 1994** Professur für Produktionsmanagement  
am FB Wirtschaftsingenieurwesen  
an der EAH Jena
- 1985  
bis 1991** Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
an der TU Hamburg-Harburg im  
AB Arbeitswissenschaft
- 2001  
bis 2005  
sowie  
2008  
bis 2014** Prorektor für Studium und Lehre an  
der EAH Jena





# Prof. Dr. Uwe Schmidt

**Leiter des Zentrums für Qualitäts-  
sicherung und -entwicklung (ZQ) an der  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz**

Uwe Schmidt ist Leiter des Zentrums für Qualitäts-  
sicherung und -entwicklung und der Geschäftsstelle des  
Hochschulevaluierungsverbundes sowie stellvertreten  
der Sprecher des Zentrums für Bildungs- und Hochschul-  
forschung (ZBH). Er befasst sich mit Fragen der Hoch-  
schul- und Wissenschaftsforschung, insbesondere mit  
Aspekten der Evaluation, der Entwicklung wissen-  
schaftlicher Disziplinen und der Wirkungsforschung.  
Er ist unter anderem Mitherausgeber der Zeitschrift  
Qualität in der Wissenschaft und im Editorial Board  
der Zeitschrift für Evaluation.

- seit 2013** Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung  
und -entwicklung der Johannes Gutenberg-  
Universität Mainz und Leiter der Geschäfts-  
stelle des Hochschulevaluierungsverbundes  
Süd-West
- 1996  
bis 2002** Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut  
für Soziologie der Johannes Gutenberg-  
Universität Mainz
- 2002** Promotion zur Entwicklung der Familien-  
soziologie nach dem Zweiten Weltkrieg

✉ Dr. Uwe Schmidt  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)  
Colonel-Kleinmann-Weg 2  
55099 Mainz  
🌐 [www.zq.uni-mainz.de/](http://www.zq.uni-mainz.de/)





# Jens M. Schneider, M.A.

**Sozialarbeitswissenschaftler  
an der Hochschule Fresenius  
University of Applied Sciences**

Jens M. Schneider ist Hochschuldozent für Soziale Arbeit an der Hochschule Fresenius am Standort Frankfurt am Main. Seine Lehr- und Forschungsgebiete sind Sozialarbeitswissenschaft, Wissenschaftstheorie, Professionalisierung und Handlungstheorien Sozialer Arbeit. Bis August 2015 koordinierte er das Themenfeld Begleitforschung und Qualitätssicherung im Projekt „MainCareer – Offene Hochschule“, das sich unter anderem mit der Gestaltung von Bildungsbrücken aus der beruflichen in die akademische Bildung in der Sozialen Arbeit beschäftigt.

- seit 2015** Hochschuldozent für Soziale Arbeit an der Hochschule Fresenius, Frankfurt am Main
- seit 2014** Promotion an der Universität Gießen zum Thema: „Kontroverse Sozialarbeitswissenschaft – Erziehungswissenschaft. Eine historische Rekonstruktion anhand fachwissenschaftlicher Diskurse und Sichtweisen beteiligter Akteure.“
- 2008  
bis 2013** Studium der Sozialen Arbeit an der Hochschule Koblenz und der Frankfurt University of Applied Sciences

✉ Jens M. Schneider  
Hochschule Fresenius  
Fachbereich Gesundheit & Soziales  
Marienburgstr. 2  
60528 Frankfurt am Main  
☎ +49 (0)69/2 47 51 42 95  
📧 jens.schneider@hs-fresenius.de  
🌐 www.hs-fresenius.de

A

385



# Sabine Schöb, Dipl.-Päd.

**Wissenschaftliche Mitarbeiterin am  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Abt. Erwachsenenbildung/Weiter-  
bildung an der Universität Tübingen**

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte von Sabine Schöb bestehen im fallbasierten Lernen, empirische Lehr-Lernforschung, Kompetenzdiagnostik, Wissensmanagement im Kontext der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Bildungssoziologie. Zudem ist sie mit der Projektbetreuung von ICPL betraut.

- seit 2013** Wissenschaftliche Assistentin in Forschung und Lehre am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen
- 2005  
bis 2013** Wissenschaftliche Mitarbeiterin in unterschiedlichen Forschungsprojekten sowie in der Studienberatung/Prüfungsverwaltung des Instituts für Erziehungswissenschaft - 2005 Diplom Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Universität Tübingen

Sabine Schöb  
✉ Universität Tübingen  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Münzgasse 11  
72070 Tübingen  
☎ +49 (0)7071/29 72 86 6



# Prof. Dr. Josef Schrader

**Professur für Erwachsenenbildung/  
Weiterbildung am Institut für Erziehungs-  
wissenschaft an der Universität Tübingen  
& Wissenschaftlicher Direktor des  
Deutschen Instituts für Erwachsenen-  
bildung am Leibniz-Zentrum für Lebens-  
langes Lernen e. V., Bonn**

Forschungsschwerpunkte von Josef Schrader liegen im Wandel der institutionellen Struktur der Weiterbildung, internationalvergleichende Weiterbildungsforschung, empirische Lehr-Lernforschung, Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Fallarbeit in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung. Ihm unterliegt die wissenschaftliche Leitung des Projektes ICPL.

- seit 2012** Wissenschaftlicher Direktor/Vorstand im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Bonn
- seit 2013** Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen
- 2000  
bis 2004** Leiter der Abteilung „Planung und Entwicklung“ im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Bonn
- 1993  
bis 1999** Wissenschaftlicher Assistent und Mitarbeiter im Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen
- 1984  
bis 1991** Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Philipps-Universität Marburg am Lehrstuhl für Empirische Pädagogik



**387**  
—



# Prof. Dr. Pakize Schuchert-Güler

**Professur für Marketing an der Hochschule für Wirtschaft & Recht Berlin (HWR)**

Pakize Schuchert-Güler ist Professorin für Produkt- und Preispolitik an der Fachhochschule für Wirtschaft Berlin. Ihre Forschungsinteressen konzentrieren sich auf die Analyse von Interaktionsprozessen und die Relevanz von Konstrukten der Konsumforschung für gesellschaftspolitische Fragestellungen. Einen großen Raum innerhalb der Forschungsaktivitäten nimmt die Analyse der Verbindung zwischen Einstellungstheorie und der Diversity Forschung/Praxis ein.

- seit 2014** Professorin an der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin
- 2000** Promotion an der Freien Universität Berlin am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

✉ Prof. Dr. Pakize Schuchert-Güler  
Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin  
Professur für Marketing, insbes. Konsumentenverhalten  
Badensche Straße 52  
10825 Berlin  
☎ +49 (0)30/3 08 77-14 41



# Sebastian Schultz, M.A.

**Projektkoordinator an der  
Universität Potsdam**

Sebastian Schultz arbeitet im Weiterbildungsprojekt „d.art – Didaktik für Kunst- und Kulturschaffende zur Gestaltung von außerunterrichtlichen Angeboten in Ganztagschulen“ als Projektkoordinator und in der Weiterbildungskonzeption.

- seit 2014** Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam, Projekt „d.art“
- 2013 bis 2014** Projektmitarbeit „Lehre im Format der Forschung“
- 2010 bis 2013** Mitarbeiter im Zentrum für Qualitätsentwicklung der Universität Potsdam



389

✉ Sebastian Schultz  
Universität Potsdam  
Karl-Liebknecht-Str. 24-26  
14469 Potsdam  
☎ +49 (0)331/9 77-21 51  
🌐 [www.uni-potsdam.de/erwachsenenbildungmedien](http://www.uni-potsdam.de/erwachsenenbildungmedien)



# Stephanie Sera, M.A.

## Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen

Stephanie Sera ist seit Juni 2015 im Gleichstellungs-  
büro der Universität Duisburg-Essen (UDE) tätig.  
Dort unterstützt sie die Gleichstellungsbeauftragte als  
wissenschaftliche Referentin und bei der Koordination  
des „audit familiengerechte hochschule“ an der UDE.  
Zuvor widmete sie sich im Projekt „Curricula nachhal-  
tig stärken (Cunst)“ der Entwicklung eines Unterstüt-  
zungs-angebots für Akteure in Studium und Lehre der  
Universität. Ihr Schwerpunkt lag dabei in der Förde-  
rung von Berufseinsteigern und Berufseinsteigerinnen  
im Wissenschaftsmanagement an der UDE.

- seit 2015** Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum  
für Hochschul- und Qualitätsentwicklung  
an der Universität Duisburg-Essen, Koordi-  
nation des Projekts „Cunst“
- 2011  
bis 2013** Studienfachkoordinatorin der Master-  
studiengänge „Gender Studies“ an der  
Ruhr-Universität Bochum
- 2008  
bis 2011** Master of Arts an der Ruhr-Universität  
Bochum in den Fächern Komparatistik und  
Gender Studies

- ✉ Stephanie Sera  
Büro der Gleichstellungsbeauftragten  
Universität Duisburg-Essen  
Universitätsstr. 9  
45117 Essen
- 📧 stephanie.sera@uni-due.de  
[www.uni-due.de/gleichstellungsbeauftragte/](http://www.uni-due.de/gleichstellungsbeauftragte/)



# Sonka Stein, M.A.

## Projektleiterin Qualifizierungs- programm GuStaW (QPL) an der Bergischen Universität Wuppertal

Sonka Stein leitet seit Anfang 2013 das Qualifizierungsprogramm „Gut Starten in Wuppertal“ (GuStaW), das den studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen Weiterbildung u.a. zur Hochschuldidaktik sowie zum Qualitäts- und Projektmanagement bietet. Ihr inhaltlicher Schwerpunkt liegt als ausgebildete systemische Coachin (Almut Probst) und Mediatorin (klären & lösen) auf der akademischen Personalentwicklung und der Projektbegleitung.

- seit 2013** Projektleiterin Qualifizierungsprogramm GuStaW (QPL), Bergische Universität Wuppertal
- 2009  
bis 2012** Projektmanagerin Qualitätsverbesserung Lehre, Stiftung Mercator (u.a. gemeinsamer Wettbewerb mit der VolkswagenStiftung „Bologna – Zukunft der Lehre“)
- 2007  
bis 2009** Referentin Studienstiftung des deutschen Volkes (Auswahl & Beratung Stipendiaten, Sommerakademien, Kunstförderung)
- 2006  
bis 2007** Referentin Wissenschaftsrat (Exzellenzinitiative)
- 2004  
bis 2005** Koordination Mentoring Programm für habilitierte Wissenschaftler\_innen, Büro der Gleichstellungsbeauftragten an der Universität Köln
- 2002  
bis 2003** Assistentin Human Resources Europe, Freshfields Bruckhaus Deringer, Köln
- 2001  
bis 2002** DAAD-Dozentin Deutsch-als-Fremdsprache an der Tongji Daxue Shanghai, VR China
- 2001** Magistra Artium, Freie Universität Berlin (Nordamerikastudien, Neuere deutsche Literatur; Zusatzstudium Deutsch-als-Fremdsprache)

✉ Sonka Stein  
Leitung Qualifizierungs-  
programm GuStaW (QPL)  
Zentrum für Weiterbildung  
Bergische Universität  
Wuppertal  
Lise-Meitner-Str. 13/W-tec  
42119 Wuppertal  
+49 (0)202/3 17 13-2 66  
sstein@uni-wuppertal.de  
www.zwb.uni-wuppertal.de



391



# Dr. Janina Tasic

## Studienverlaufsberaterin/ Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Niederrhein

Janina Tasic ist im Projekt „Peer Tutoring und Studienverlaufsberatung“ für die wissenschaftliche Begleitforschung zuständig. Ihr Schwerpunkt liegt in der Entwicklung und Operationalisierung von Wirkungsmodellen. Darüber hinaus begleitet sie am Fachbereich Maschinenbau & Verfahrenstechnik ein Veränderungsprojekt zur Überarbeitung der Studieneingangsphase.

- seit 2014** Weiterbildungsstudium Master of Business Administration in Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Hochschule Osnabrück, Thema der Masterthesis: Fachbereichskultur im Veränderungsprozess: Brücke oder Hürde?
- seit 2011** Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Niederrhein
- 2010 bis 2011** Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Lehren & Lernen an der Universität Bielefeld, Entwicklung von Workshopsequenzen für Nachwuchslehrende im Projekt „Forschungsnah Lehren Lernen“

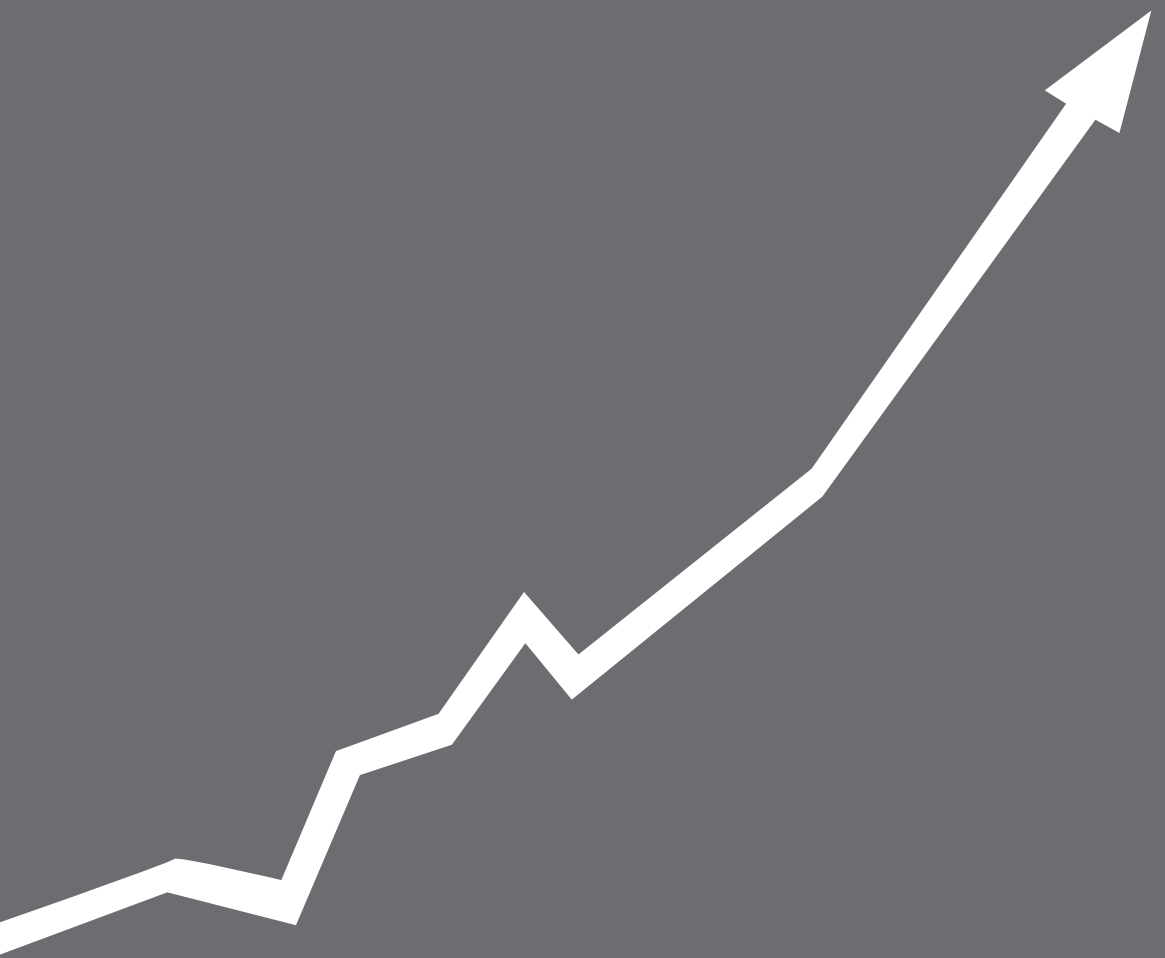
✉ Dr. Janina Tasic  
Hochschulzentrum für  
Lehre und Lernen  
Hochschule Niederrhein  
Webschulstr. 33  
41065 Mönchengladbach  
janina.tasic@hs-  
niederrhein.de  
www.hs-niederrhein.de/  
peer-tutoring/



A

393







tredition®

Hamburg  
2017