

Projekt CETLFunk: Wirkungen von Centre for Excellence in Teaching and Learning auf die Lehrfunktion von Hochschulen – ein europäischer Vergleich

Andrea Kottmann

1. Untersuchungsfokus und Projektziele

Das Projekt CETLFunk setzt sich mit den Wirkungen sogenannter Centre for Excellence in Teaching and Learning auf die Lehrfunktion von Universitäten auseinander. Angestoßen wurde das Projekt durch zwei Beobachtungen: Erstens die Implementation von nationalen Förderprogrammen, von denen die Einrichtung dieser Centren an den Hochschulen und Universitäten gezielt unterstützt wird. Zu diesen Förderprogrammen gehören unter anderem das HEFCE CETL Programm in England sowie das norwegische SFU Programm. Zweitens die Beobachtung, dass sich an Hochschulen und Universitäten die Organisationsstruktur, in deren Rahmen Lehre ‚produziert‘ wird, in der jüngeren Vergangenheit verändert hat. Neben der Entstehung von neuen Tätigkeitsprofilen bzw. Rollen in der Lehre (vgl. (Schneijderberg et al. 2013; Macfarlane 2011) ist auch zu erkennen, dass (wieder) Abteilungen eingerichtet werden, die sich mit der Verbesserung der Lehre als Organisationsentwicklung, d. h. somit auch jenseits der hochschuldidaktischen Qualifizierung der Lehrenden, auseinandersetzen.

Die Hauptaufgabe bzw. Funktion dieser Abteilungen oder Zentren wird häufig als academic oder educational development beschrieben (Havnes & Stensaker 2006; Hines 2011). Ihre wesentlichen Aufgabenbereiche umfassen die Professionalisierung der Lehrenden, die Entwicklung von Lehrinnovationen, die Durchführung bzw. Unterstützung von Qualitätssicherung in der Lehre. Zum Teil führen Zentren auch Forschung zu Studium und Lehre durch und nutzen diese Ergebnisse in ihrer praxisorientierten Arbeit. Für die jüngere Vergangenheit stellen einige Autoren einen Funktionswandel bzw. eine Veränderung der Rolle der CETL fest, wodurch sie für die Bildung und Implementierung von Strategien in der Lehre wichtig werden und dadurch zur Organisationsentwicklung beitragen (Holt et al. 2011; Brahm et al. 2016; Auferkorte-Michaelis & Ganseuer 2012).

Vor diesem Hintergrund fokussiert das Projekt CETLFunk auf den organisatorischen Wandel in der Lehre, der sich durch die Arbeit dieser Zentren ergibt. D. h. auch, dass im Rahmen des Projektes nicht untersucht wird, ob sich Qualitätssteigerungen in der Lehre ergeben haben. Bei der Untersuchung des organisatorischen Wandels in der Lehre werden dagegen die folgenden Aspekte untersucht (vgl. Blanco Ramírez 2013):

- aus einer rational-technologischen Perspektive: Wie verändern sich die grundlegenden arbeitsteiligen Strukturen, Abläufe und Prozesse in deren Rahmen universitäre Lehre erbracht wird. In diesem Zusammenhang wird in erster Linie untersucht, welche (Berufs-)rollen sich mit der Lehre auseinandersetzen, in welchem Zusammenhang sie mit dem Zentrum stehen, wie das Zentrum in die weitere Struktur der Hochschule oder Universität eingebettet ist und welche Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre eingesetzt werden.

- aus einer symbolischen Perspektive: Hier wird die Veränderung der Wissensbasis untersucht, auf deren Grundlage Lehre durchgeführt wird. Dabei wird erstens untersucht, in welcher Weise dieses Wissen in den Hochschulen und Universitäten existiert (implizit vs. explizit, traditionales Wissen oder durch Forschungsprozesse generiertes Wissen, privates oder kollektives Wissen). Zweitens werden Prozesse ‚kollektiver Sinnggebung‘ untersucht, d. h. wie gemeinsames Wissen für die Durchführung von Lehre geschaffen und legitimiert wird (Kezar 2013). Auch hier wird in erster Linie untersucht, welche Rolle die Zentren in diesen Prozessen kollektiver Sinnggebung haben.
- aus einer politischen Perspektive: Wie verändern sich Entscheidungsstrukturen, die mit der Lehre zusammenhängen? Dazu gehören u. a. Entscheidungen über das Curriculum, die eingesetzten Lehrmethoden sowie die Frage, in welcher Weise die Qualität der Lehre kontrolliert und diese Qualitätskontrolle für die Gestaltung zukünftiger Lehre genutzt wird. Welche Rolle spielen die Zentren bei einer eventuellen Veränderung von Entscheidungsstrukturen bzw. welchen Beitrag leisten sie dazu?

Das Ziel des Projektes besteht somit darin, die Rolle von Zentren an Hochschulen und Universitäten, die sich mit der Verbesserung der Lehre auseinandersetzen, für die Organisationsentwicklung in der Lehre detaillierter darzustellen.

2. Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign

2.1 Theoretischer Rahmen

Die oben dargestellten Perspektiven verbinden sich jeweils mit theoretisch fundierten Analyserahmen beziehungsweise theoretischen Ansätzen.

Das Ziel der technisch-rationalen Perspektive besteht in erster Linie darin, eine Beschreibung der Implementation von CETL oder Abteilungen, die sich mit der pädagogischen Organisationsentwicklung beschäftigen zu erreichen. In der Literatur war zum Start des Projektes nur wenig darüber zu finden, wie CETL an den Hochschulen und Universitäten implementiert sind. Vielmehr ließ sich häufiger die implizite Annahme finden, dass CETL eigenständige Abteilungen darstellen, in denen Spezialistinnen und Spezialisten mit der Verbesserung der Lehre beschäftigt sind (Bélanger et al. 2011; Chalmers & O'Brien 2005). Eine etwas weiter entwickelte Definition findet sich bei Saunders et al. (2008), die HEFCE CETL als Nodes von Aktivitäten, die sich mit der Verbesserung der Lehre befassen, beschreiben und damit auch auf andere Formen als die der eigenständigen Abteilung verweisen. In der Literatur werden zudem weitere Rollenstrukturen beschrieben, mit denen Verbesserungen in der Lehre an Hochschulen und Universitäten umgesetzt werden. Dies sind z. B. Maßnahmen, die auf dem community of practice – Ansatz beruhen, wie z.B. die sogenannten Faculty Learning Committees (Beach & Cox 2009; Cox 2004; Roxå & Mårtensson 2015; Wenger et al. 2002).

Diese Beschreibungen wurden genutzt, um die untersuchten CETL zu typisieren. In die Typisierung sind vier wesentliche Unterscheidungsmerkmale eingeflossen:

- Auf welcher Ebene der Universität oder Hochschule ist das CETL angesiedelt und wer sind seine zentralen Kommunikationspartner? Untersucht wird hier erstens, ob das CETL auf zentraler, z. B. auf der Leitungsebene oder auf dezentraler Ebene, z. B. in einer Fakultät eingerichtet wurde. Zweitens wird untersucht, wer die wesentlichen Kommunikationspartner der CETL sind.
- Wie stark ist das CETL formalisiert beziehungsweise hat es einen informellen Charakter? Hier wird untersucht, ob die Tätigkeiten, die im CETL ausgeübt werden, als Stellen institutionalisiert wurden oder ob das CETL selbst institutionalisiert ist.
- Welche Akteure betreiben das CETL – sind dies Spezialisten für die Verbesserung von Lehre oder im Wesentlichen die Lehrenden selbst?
- Wie wird der zentrale Auftrag bzw. die Zielstellung des CETL verstanden: Steht die Behebung von Defiziten (z. B. bei Lehrenden oder Studierenden) im Vordergrund, damit ein gewisser Status quo erreicht werden kann oder soll ein umfassender (kultureller) Wandel der Lehre erreicht werden?

Neben der Entwicklung eines Analyserasters für die Bestimmung der Implementation von CETL wurden in einer Review von Literatur, in der CETL evaluiert wurden und von Literatur zur Implementation von Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen und Universitäten die Faktoren bestimmt, durch die die Arbeit von CETL oder die Wirksamkeit dieser Maßnahmen behindert oder befördert wird. Der Erfolg von CETL-Arbeit ist dabei im Wesentlichen durch eine gute Einbindung in die strategische Planung der Hochschule sowie ihre Vertretung in wichtigen Entscheidungsgremien, einen fächer- oder disziplinübergreifenden Arbeitsansatz, klare Zielstellungen, die Möglichkeit, Ressourcen zur Verfügung zu stellen, durch die Unterstützung der Arbeit durch die Hochschulleitung und die Tatsache, dass Qualität in der Lehre bereits einen wichtigen Wert in der Organisationskultur darstellt, bestimmt.

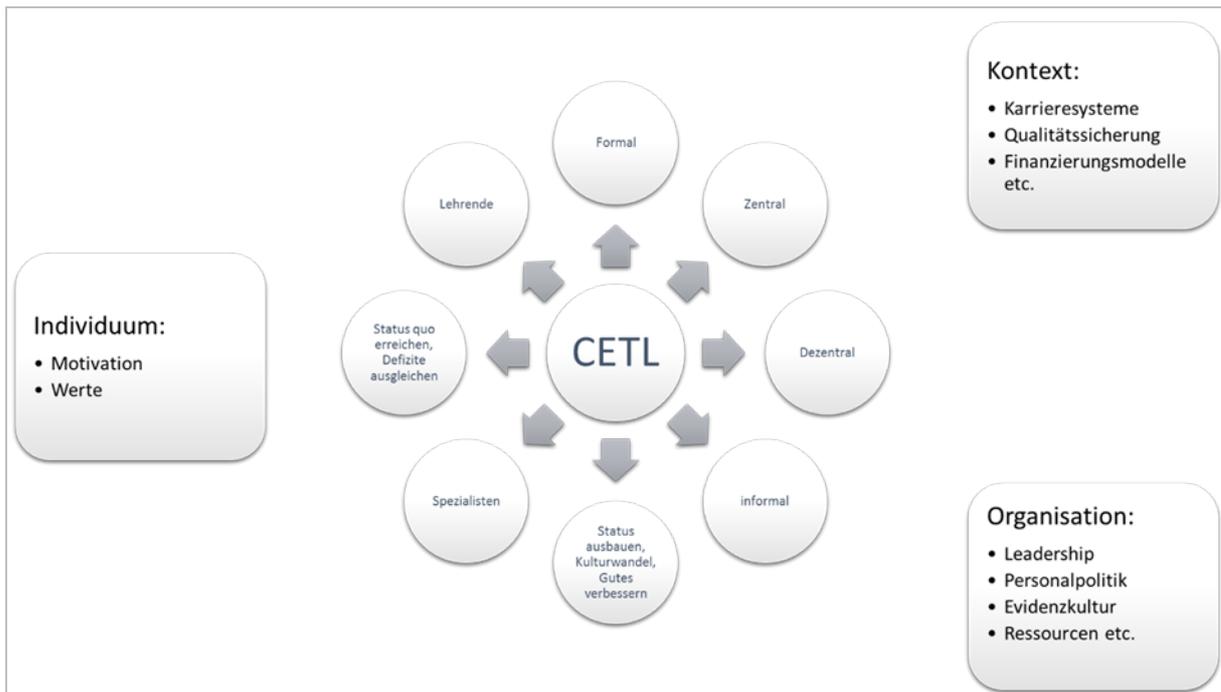


Abb. 1: Technologisch-rationale Perspektive: Kriterien für CETL-Typen und Einflussfaktoren auf CETL-Arbeit

In der Literatur werden darüber hinaus die folgenden Kriterien mit dem Erfolg von Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre verantwortlich gemacht (Gosling & Turner 2014; Saunders et al. 2008; Challis et al. 2009): Als individuelle Faktoren werden die Anschlussfähigkeit der Maßnahmen an die Motivation und der Werthorizonte der Lehrenden, genannt. Auf der organisationalen Ebene kann dies das Ausmaß der strukturellen Segmentation der Hochschule/Universität (wie unterschiedlich sind die disziplinären Kulturen und wie stark grenzen sie sich voneinander ab), die Verfügbarkeit von Ressourcen, die Personalpolitik, Leadership und die Evidenzkultur, d. h. die Kommunikation über die Entwicklung und Wirksamkeit durchgeführter Maßnahmen genannt. Weiterhin sind auch Kontextfaktoren, insbesondere akademische Karrieresysteme, (nationale) Qualitätssicherungsstandards, die Finanzierung der Hochschulen und Universitäten und die Erwartungen zentraler Stakeholder wichtig.

Mit Hilfe der *symbolischen Perspektive* werden organisatorische Wandlungsprozesse untersucht, durch die sich die Wissensbasis, auf der Grundlage Lehre durchgeführt wird, verändert. Dazu wird der Ansatz des organisationalen Lernens verwendet.

Im Rahmen des CETLFunk Projekt werden Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre als Maßnahmen verstanden, die einen organisationalen Wandel darstellen, durch den bestehendes Wissen über die Lehre verändert wird. Diese Veränderung schließt ein, dass bestehendes Wissen verändert, vergessen oder neues Wissen erlernt werden muss. Dabei wird davon ausgegangen, dass für einen nachhaltigen Wandel das sogenannte double-loop learning notwendig werden kann (vgl. Argyris & Schön, 1983), da neben Routinen, auch grundlegende Überzeugung, ‚Kulturen‘ und Werte verändert werden müssen. Gleichzeitig werden bestehende Wissensbestände hinterfragt, d. h. es werden neue Legitimationen etc. notwendig.

Der Ansatz des organisationalen Lernens ist in der Hochschulforschung bislang nur selten verwendet worden, um Wandlungsprozesse in der Lehre zu untersuchen. Dill (1999) wendet diesen Ansatz für die Untersuchung der Einführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen und ihren Beitrag zur Verbesserung der Lehre an. Dabei geht er der Frage nach, durch welche zentralen Merkmale Universitäten, die in der Lage sind, organisationales Lernen zu stimulieren, von Universitäten unterscheiden, in denen dieses nicht gelingt. Universitäten, in denen Lernen möglich ist, verfügen dabei über spezifische strukturelle Merkmale, die Dill als Lernarchitektur bezeichnet (z. B. funktionierende Evidenzkulturen oder Strukturen, die eine institutionsübergreifende Kommunikation möglich machen). Diese strukturellen Aspekte stehen auch in den Arbeiten von Leisyte & Dee (2017) sowie Lauer & Wilkesmann (2017) im Mittelpunkt. Leisyte & Dee (2017) definieren zwei wesentliche Aspekte organisationalen Lernens: das Ausmaß der Trägheit des vorhandenen Wissens und die Kooperationsstrukturen, in denen ein Austausch über dieses Wissen stattfinden. Lauer & Wilkesmann (2017) untersuchen den Einfluss von zwei typischen Governanceformen mit denen Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre auch Veränderungen herbeiführen können. Die starke Betonung des strukturellen Rahmens von Kommunikation und Kooperation zeigt vor allem die Möglichkeiten auf, wie ein Lernklima hergestellt werden kann. Es bleibt allerdings ein wenig unklar wie die kollektiven Sinngebungsprozesse aussehen, d. h. welche Wissensbestände durch sie angesprochen werden und wie dabei für neues Wissen, mit dem altes Wissen verändert wird, Legitimität und damit Akzeptanz hergestellt wird.

Dieser Aspekt wird in dem theoretischen Modell von Crossan, Lane & White (1999) besser berücksichtigt. Wichtig ist dabei, dass angenommen wird, dass organisationale Lernprozesse im Zusammenhang mit individuellen und Gruppenlernprozessen im Zusammenhang stehen. Von besondere Bedeutung sind dabei die Gruppenlernprozesse, in denen sowohl erkannte Probleme wie auch Problemlösungen interpretiert und in das Handlungsrepertoire integriert werden.

Crossan et al. (1999) gehen davon aus, dass organisationales Lernen im Wesentlichen bei individuellen Organisationsmitgliedern seinen Ausgang nimmt. Ähnlich wie bei Argyris & Schön, (1983) kann hier die Erfahrung, dass Ergebnisse von Routinen oder institutionalisierten Problemlösungen nicht den Erwartungen entsprechen, dazu führen, dass Individuen neue Problemlösungen oder Routinen entwickeln. Die Wahrnehmung von Problemen oder Herausforderungen auf der individuellen Ebene werden als Prozesse der Intuition konzipiert. Individuen nehmen mehr oder weniger unbewusst wahr, dass sie bestimmte (auch zukünftige) Anforderungen noch nicht oder nicht mehr mit Hilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Wissensbestände lösen können, abweichende Erfahrungen können Individuen somit dazu auffordern, ihre kognitiven Muster neu zu ordnen oder eben zu lernen.

Die Neu- und Einordnungen geschehen durch Interpretationsprozesse in Interaktionen. Darin verständigen sich die Individuen über ihre Wahrnehmungen und können so zu einem gemeinsamen Verständnis finden. Durch die Verbalisierung der Erfahrung und den Austausch

mit anderen Individuen sind sie in der Lage, die Probleme zu benennen und für sich verstehbar zu machen (zu erklären) „Interpreting is the explaining, through words and/or actions, of an insight or idea to one's self and to others. This process goes from the preverbal to the verbal, resulting in the development of language.” (Crossan et al., 1999, S. 525) Interpretationsprozesse führen zu einer gemeinsamen Sprache, die eine Verständigung auf Gruppenebene möglich macht.

Darüber hinaus werden in diesen Gruppenprozessen Problemlösungen beraten und Entscheidungen über die Bewältigung von Herausforderungen getroffen, d. h. es wird gemeinsames Wissen darüber geschaffen, mit welchen Handlungen die Herausforderungen umgesetzt werden. Crossan et al. (1999) bezeichnen diese Prozesse als Integration:

„Integrating is the process of developing shared understanding among individuals and of taking coordinated action through mutual adjustment. Dialogue and joint action are crucial to the development of shared understanding. This process will initially be ad hoc and informal, but if the coordinated action taking is recurring and significant, it will be institutionalized.” (Crossan et al., 1999, S. 525).

Der Integrationsprozess verbindet die Gruppenebene mit der organisationalen Ebene, wo das kollektive Verständnis und für gut befundene Problemlösungen institutionalisiert und als organisationaler Wissensbestand verstetigt werden: „Institutionalizing is the process of embedding learning that has occurred by individuals and groups into the organization, and it includes systems, structures, procedures, and strategy. “ (Crossan et al., 1999, S. 525)

Der Ansatz selbst unterscheidet nicht zwischen verschiedenen Arten oder Formen, in denen Intuitions-, Interpretations-, Integrations- und Institutionalisierungsprozesse stattfinden. Es wird weiterhin auch nicht dargestellt, wie neues Wissen Legitimität gewinnt und zur Veränderung vorhandener Wissensbestände motiviert. Auch Faktoren, die auf die Lernprozesse Einfluss nehmen können, werden durch Crossan et al. (1999) nicht benannt. In das Modell werden daher die Legitimationsstrategien, die von Suchman (1995, S. 600) definiert wurden, einbezogen, um die vorgefundenen Formen der Legitimation zu kategorisieren. Schließlich bezieht das Modell auch die weiteren einflussnehmenden Faktoren mit ein, die bereits für die Beschreibung der Implementation der CETL genutzt werden. Zudem wurde die Art des Wissens, d. h. vor allem wie stark sich die Akteure mit dem Wissen verbunden fühlen und wie leicht oder schwer es sich verändern lässt, als ein weiterer Faktor in das Modell aufgenommen (Szulanski 1996). Abbildung 2 fasst die verschiedenen Elemente des theoretischen Ansatzes zusammen.

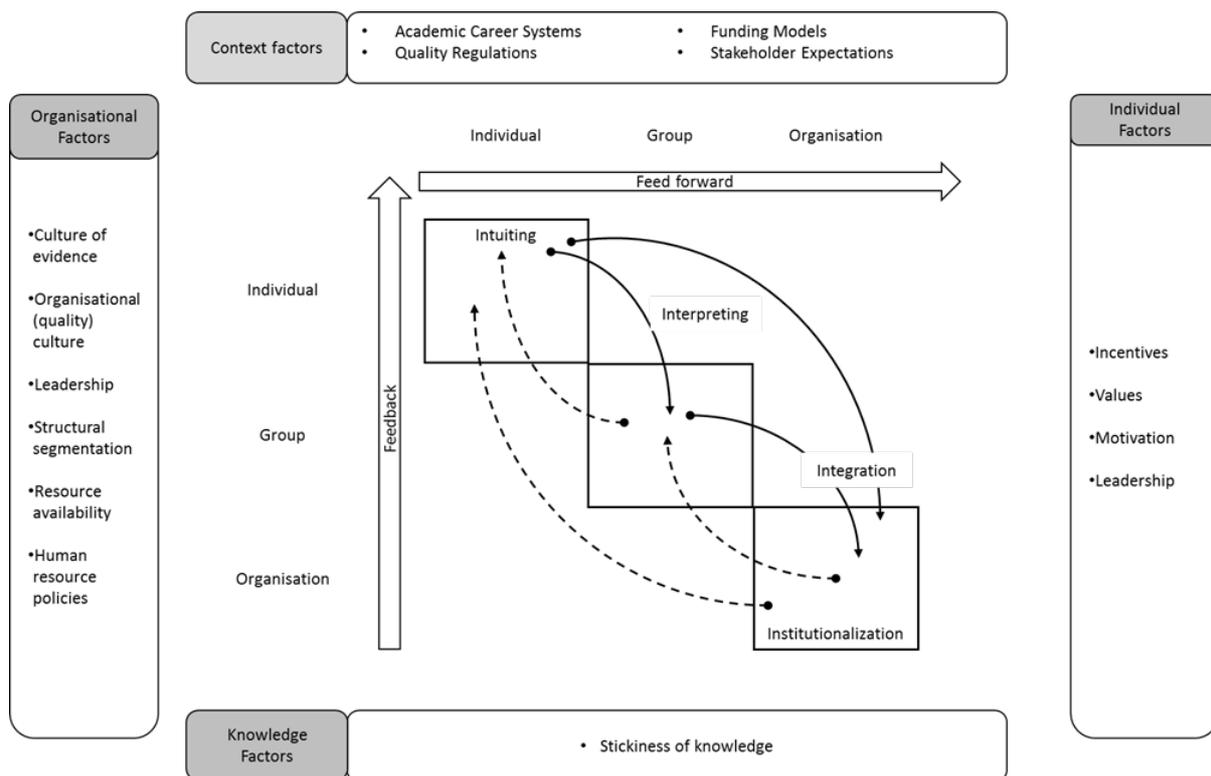


Abb. 2: Symbolische Perspektive - theoretisches Modell, Quelle: (Crossan et al., 1999, S. 532), Erweiterung durch Autorin

Mit Hilfe der *politischen Perspektive* wird untersucht, im Rahmen welcher Akteurskonstellationen (Schimank 2007; Müller 2016) Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre in Hochschulen und Universitäten implementiert werden. Im Rahmen dieses Ansatzes wird dargestellt, welche Akteure neben den CETL in die Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre einbezogen sind. Neben den Vertretern der Hochschulleitung, sind dies vor allem die Lehrenden und Studierenden. Die Definition beteiligter Akteure muss auch die besondere Organisationsform der Universität als professionelle Bürokratie (Mintzberg 1979) berücksichtigen, d. h. auch die Bildung von Koalitionen auf der Ebene von Fakultäten, Lehrstühlen oder in der Verwaltung sind von Bedeutung.

Die Untersuchung der Akteurskonstellationen untersucht weiterhin, welche Ziele die verschiedenen Akteursgruppen mit der Verbesserung der Lehre verbinden. Für Hochschulleitungen kann beispielsweise das Ziel, die Effizienz der Lehre zu verbessern und in diesem Rahmen Erfolgsquoten zu erhöhen im Vordergrund stehen. Lehrende können dagegen daran interessiert sein, ihre Studierenden stärker zu fordern, um so zum Beispiel die Bildung von Kompetenzen jenseits des Curriculums zu fördern. Studierende können das Ziel verfolgen, ihr Studium möglichst schnell und effizient zu beenden, so dass sie schnell in den Arbeitsmarkt übergehen. Die Spezialisten für Studium und Lehre können dagegen daran interessiert sein, ein Studienmodell zu implementieren, mit dem sich die Hochschule oder Universität signifikant von Mitbewerbern unterscheidet. Mit anderen Worten, mit dem Ziel, die Qualität der Lehre

zu verbessern, verbinden die verschiedenen Akteursgruppen zum Teil sehr unterschiedliche, mitunter auch gegenläufige Interessen.

Die Analyse der Akteurskonstellation geht weiterhin darauf ein, wie sich die verschiedenen Akteursgruppen zur Durchsetzung ihrer Ziele wechselseitig beeinflussen und welche Möglichkeiten der Einflussnahme sie haben. Neben finanziellen und moralischen Anreizen sind hier auch Verweigerungsstrategien von großer Bedeutung. Schließlich wird untersucht, welche Kompromisse letztendlich für die Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre gefunden werden.

2.2 Untersuchungsdesign

Die Studie baut auf einem qualitativen Studiendesign auf. In die Untersuchung sind drei deutsche Universitäten einbezogen, die mit Hilfe der Mittel aus dem Qualitätspakt Lehre CETL eingerichtet bzw. bereits vorhandene Strukturen ausgebaut haben. Zudem werden fünf Universitäten aus dem europäischen Ausland untersucht: in Norwegen und England jeweils zwei Universitäten sowie eine Universität aus den Niederlanden. Bei der Auswahl der Länder, die in den Vergleich einbezogen wurden, war von Bedeutung, dass dort in jüngerer Vergangenheit Förderprogramme oder politische Maßnahmen eingerichtet wurden bzw. waren, die auf die Verbesserung der Qualität von Lehre und Lernen im Hochschulbereich ausgerichtet waren. In Norwegen wurden daher Universitäten ausgewählt, die im Rahmen des SFU-Programmes gefördert werden.¹ Die englischen Fälle repräsentieren Universitäten, die in dem bereits abgeschlossenen Programm CETL des HEFCE Mittel erhalten haben.² In den Niederlanden schaffte die Einführung von Zielvereinbarungen für die Finanzierung der Hochschulen Anreize, die Qualität von Lehre und Lernen zu verbessern.³ Auch hier ist die Einrichtung von CETL-Strukturen zu beobachten. Der internationale Vergleich verfolgt im Wesentlichen zwei Ziele: erstens soll damit deutlich gemacht werden, welche Faktoren institutionelle Bemühungen um die Verbesserung der Qualität von Lehre und Lernen behindern oder unterstützen. Zweitens dient der Vergleich auch dazu, einen Blick über den Tellerrand zu werfen, d. h. im Rahmen von policy-learning sich von anderen Lösungen inspirieren zu lassen.

An diesen Universitäten wurden im Winter 2015/2016 mit Vertretern der verschiedenen Akteursgruppen Tiefeninterviews geführt. Als relevante Zielgruppen wurden Hochschulleitungen, CETL-Leitungen, Lehrende, die an den Aktivitäten des CETL teilnehmen sowie Lehrende, die nicht an den Aktivitäten der CETL teilnehmen, befragt. Insgesamt wurden 138 verwertbare Interviews geführt, die dem Projektteam als Volltranskript vorliegen. Zudem wurden Dokumente wie Strategiepapiere und Entwicklungspläne der Hochschulen in die Analysen miteinbezogen.

Gegenwärtig wird eine Zweitbefragung der Falluniversitäten vorbereitet, in der die weitere Entwicklung der CETL-Arbeit erfragt wird.

¹ <http://www.nokut.no/en/Centres-for-Excellence-in-Higher-Education/>

² <http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/year/2011/cetlsummevaln/>

³ <http://www.rcho.nl/archief/prestatieafspraken>

3. Bisherige Untersuchungsergebnisse

3.1. Typische CETLs

Wie oben bereits angeführt, hat sich die bisherige Forschung noch nicht explizit damit auseinandergesetzt, CETL zu definieren und zu typisieren. Ein Großteil der Studien baut auf der impliziten Annahme auf, dass CETL eigenständige Abteilungen auf der zentralen Ebene einer Hochschule oder Universität sind, in denen Hochschulprofessionelle arbeiten, die verschiedene Dienstleistungen und Aktivitäten für die Verbesserung von Studium und Lehre anbieten. International vergleichende Studien können dagegen deutlich machen, dass CETL in verschiedenster Form an den Universitäten eingerichtet wurden (Kottmann 2017; Kottmann et al. 2016; siehe auch Saunders et al. 2008). CETL werden von diesen Autoren als ‚nodes‘ (Knotenpunkte) lehr- und lernorientierter Aktivitäten verstanden. Die Autoren unterscheiden zwei typische Formen dieser Knotenpunkte: Zum einen die departmental CETL, die eigenständigen Abteilungen darstellen, in denen Spezialisten für Studium und Lehre arbeiten, die Dienstleistungen und Unterstützung für die Lehrenden anbieten. Zum anderen die CETL, in denen sich Lehrende in Projekten miteinander vernetzen, um in Kooperation mit Spezialisten für Studium und Lehre eine Verbesserung der Lehre zu erreichen.

Diese beiden Typen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich des Grades ihrer formalen und personellen Ausgestaltung, sondern auch hinsichtlich ihrer Aufgabenbereiche und der zugrundeliegenden Idee, in welcher Weise sie zu einer Verbesserung von Studium und Lehre beitragen können. Departmental CETL verfügen häufig über ein Aufgabenportfolio, das die Unterstützung der Qualitätssicherung, die Professionalisierung der Lehrenden, Angebote für die Unterstützung der Studierenden und auch die Durchführung von Forschung über Studium und Lehre umfasst. Diese Abteilungen verstehen sich oft als Dienstleister, die für die Verbesserung der Lehre Angebote entwickeln. In diesen Zentren wird häufig davon ausgegangen, dass die Unterstützung beziehungsweise die Fortbildung von Individuen zu einer Verbesserung der organisationalen Leistung im Bereich der Lehre führt. Hier werden Lehrende eher als Kunden wahrgenommen, die Angebote nachfragen oder nutzen. Zum größeren Teil werden diese Angebote als Maßnahmen gestaltet, mit denen Defizite bei Lehrenden und Studierenden ausgeglichen werden sollen, um den einen Status quo herzustellen. Dies sind z. B. hochschuldidaktische Fortbildungen oder zum Beispiel die Schaffung mathematischer Kompetenzen bei Studienanfängern mit unterschiedlichen Leistungsniveaus.

An den untersuchten Hochschulen wurde deutlich, dass departmental CETL häufig auf ein sehr spezifisches Beziehungsmuster haben (siehe Abbildung 3). Sie stehen im Kontakt mit der Hochschulleitung, den Fakultäten und den Lehrenden. Kennzeichnend für diese Beziehungen ist häufig, dass sie zumeist nur in eine Richtung verlaufen. Dies gilt insbesondere für die Kommunikation mit den Lehrenden. Einige CETL gehen davon aus, dass sich Lehrende an sie wenden, wenn sie für sich den Bedarf sehen, ihre Lehrkompetenz zu verändern.

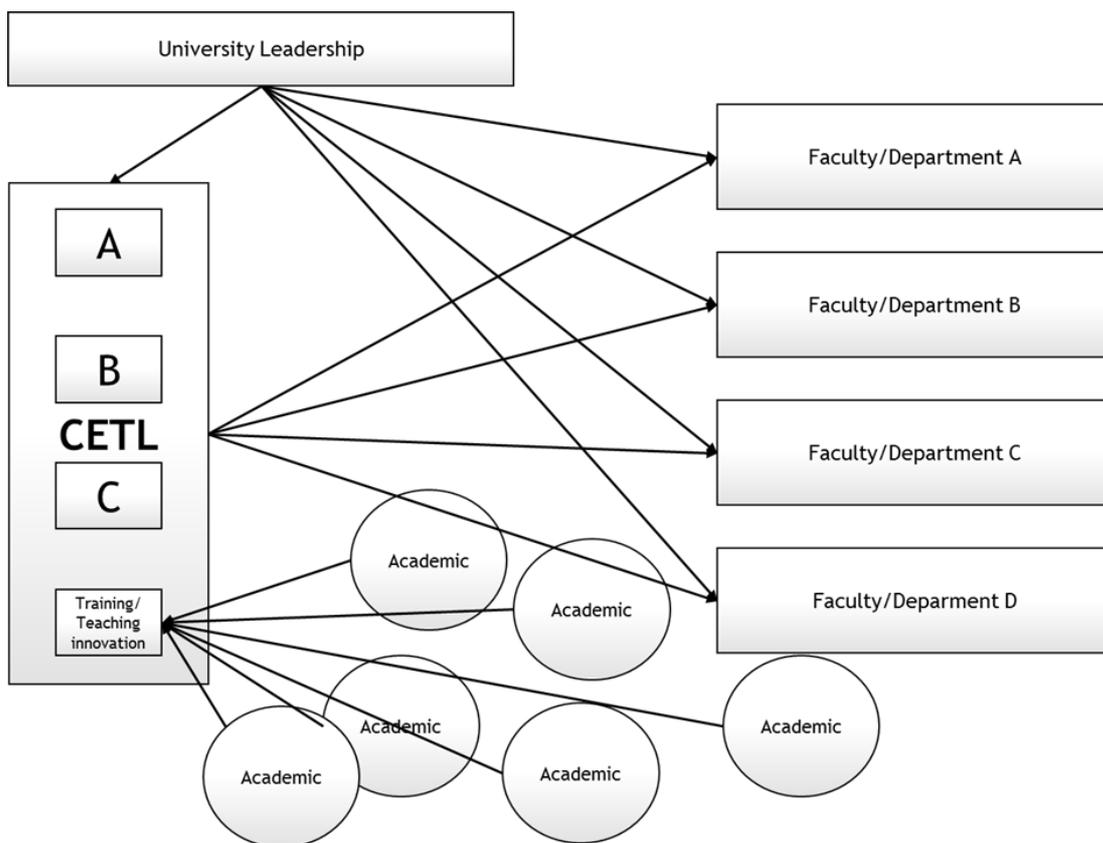


Abb. 3: Typische Einbindung eines departmental CETL

Network CETL (siehe Abbildung 4) sind dagegen häufiger als Projekte organisiert, d. h. Lehrende arbeiten gemeinsam an kleineren Projekten, die zu einer Verbesserung oder zur Innovation der Lehre führen sollen. Diese CETL arbeiten häufig auf für einen abgegrenzten Bereich in der Hochschule wie z. B. eine Fakultät. Die durchgeführten Projekte setzen dabei an der Idee an, einen bereits vorhandenen Status weiter auszubauen oder weiter zu verbessern. Die Behebung von Defiziten wird hier nur selten als Motivation genannt. Lehrende übernehmen in diesen CETL eine aktive Rolle, sie treten nicht als Nachfrager einer Dienstleistung auf, sondern als Projektdurchführende. Bei dieser Arbeit werden sie von educational specialist durch Beratung oder in der technischen Umsetzung unterstützt. Lehrende nehmen hier zumeist eine forschende Perspektive ein, d. h. sie entwickeln ihre Lehrprojekte im Rahmen eines Forschungsprozesses in dem die Maßnahme auf der Grundlage einer vorhergehenden Recherche entwickelt, umgesetzt und nach Abschluss hinsichtlich der gesetzten Ziele evaluiert wird (Scholarship of Teaching and Learning). Der regelmäßige Austausch mit anderen Lehrenden im Netzwerk führt dazu, dass Ergebnisse der Projekte weitergetragen werden, aber auch Anregungen für die Weiterentwicklung der eigenen Lehre gesammelt werden können. Dieser CETL-Typ zeichnet sich somit durch eine intensive Kommunikation innerhalb des geschaffenen Netzwerkes aus, allerdings kann die Fokussierung auf das interne Netzwerk auch dazu beitragen, dass ein Transfer von Projektergebnissen in andere Bereiche der Hochschule oder Universität schwierig werden kann.

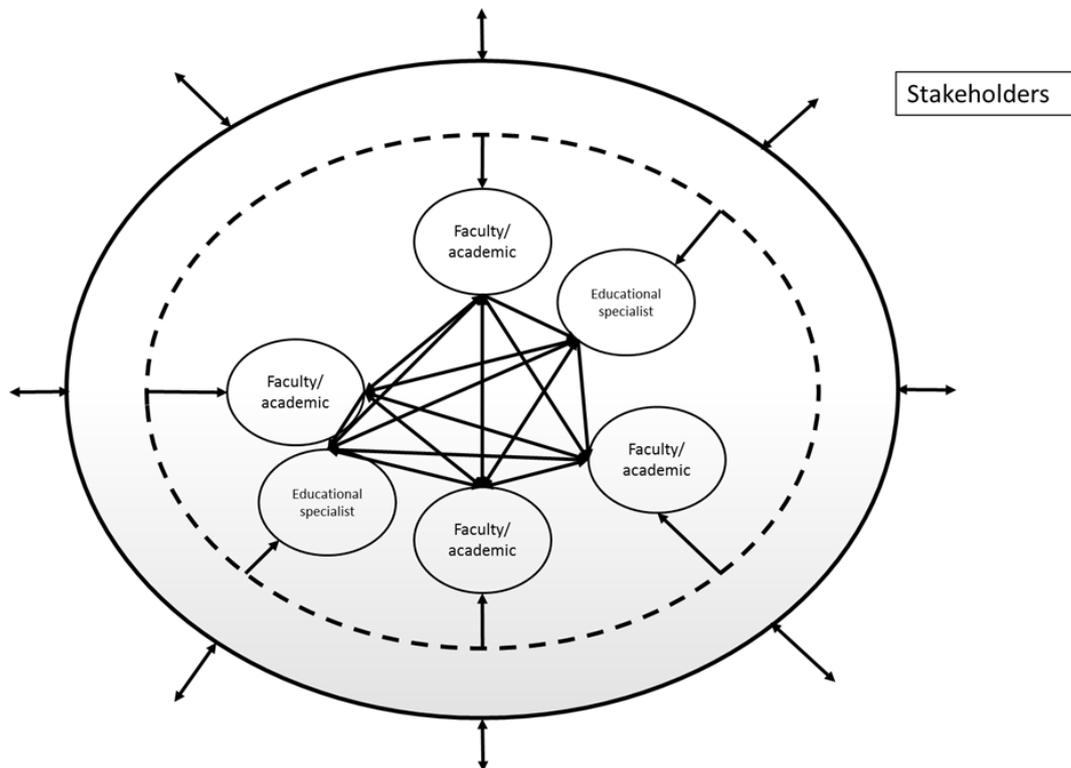


Abb. 4: Typische Einbindung eines Network CETL

3.2 Beitrag von CETL-Typen zum organisationalen Lernen

Im Folgenden wird kurz darauf eingegangen, welche Ergebnisse beide CETL-Typen im Hinblick auf das organisationale Lernen realisieren konnten, d. h. also die Ergebnisse, die sich im Rahmen einer symbolischen Perspektive generiert werden konnten. Dabei wird zuerst auf die Ergebnisse der vier Lernprozesse eingegangen, zweitens werden die wesentlichen Einflussfaktoren benannt und drittens der Lernkontext beschrieben, den die CETL-Typen jeweils realisieren konnten.

Departmental CETL

Das oben dargestellte Modell bestimmt individuelle Intuitionsprozesse als einen häufigen Anfangspunkt für organisationale Lernprozesse. Diese lassen sich zumeist bei den Teilnehmern an den Qualifizierungsmaßnahmen dieses CETL-Typs feststellen. Allerdings benannten die Lehrenden für sich sehr unterschiedlichen Herausforderungen und Problemstellungen, mit denen sie in der alltäglichen Lehrpraxis konfrontiert werden. Dies betraf z. B. Herausforderungen, wie sie sich den Studierenden besser verständlich machen können oder wie sie das Engagement der Studierenden erhöhen können. Die Problemwahrnehmung dadurch beeinflusst, wie lange die Befragten schon in der Lehre tätig sind. Personen, die schon einige Jahre mit dieser Aufgabe betraut sind, haben für sich ein gewisses Ausmaß an Zufriedenheit erreicht. Befragte, die erst wenige Jahre in der Lehre tätig sind, nennen den Wunsch nach Verbesserung.

Die CETL wurden von den einzelnen Lehrenden nur sehr selten als Auslöser für die intuitiven Prozesse auf der individuellen Ebene angeführt. Sie spielen auch keine wichtige Rolle bei der Identifikation von Lösungen, mit denen die Probleme angegangen werden können. Das gilt vor allem für die Lehrenden, die keinen näheren Kontakt mit dem jeweiligen CETL hatten. Lehrende, die sich mit wahrgenommenen Probleme an die CETL gewandt haben, haben Unterstützung bei der Problemanalyse und Problembearbeitung erfahren.

An Universitäten mit einem departmental CETL war zumeist eine stark individualistische Lehrkultur vorherrschend (vgl. Kottmann, 2017). Diese ist im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, dass die Durchführung von Lehre als Privatsache des Lehrenden verstanden wird, für die er oder sie allein zuständig und unter Umständen auch verantwortlich ist. Die Durchführung der Lehre geschieht zumeist auf der Grundlage eines expliziten und wissenschaftlich begründeten Wissens, sondern zumeist auf der Grundlage gemachter Erfahrungen, die entweder in der eigenen Studienzeit oder zu Beginn der Karriere in einem Trial-and-Error Verfahren gesammelt wurden. Diese individualistische Kultur trägt dazu bei, dass den Lehrende kaum über die Durchführung von Lehre sprechen, dass kaum eine gemeinsame Sprache vorhanden ist, mit denen Herausforderungen in der Lehrpraxis beschrieben werden können, und sich nur selten ein geteiltes Verständnis guter Lehre herausgebildet hat.

Die Arbeit der departmental CETL kann hier dazu beitragen, dass Lehrende, die an den Aktivitäten des CETL teilgenommen haben, in der Lage sind, Herausforderungen in der Lehre jenseits ihres individuellen Erfahrungsschatzes benennen zu können. Allerdings schaffen die CETL nur selten Gelegenheiten für den Austausch von Lehrenden, die ihnen die Möglichkeit geben, Herausforderungen gemeinsam zu bearbeiten bzw. Lösungen umzusetzen. Prozesse kollektiver Sinngebung finden hier kaum statt, neues Wissen wird daher nur selten präsentiert und werden daher auch nicht in den kollektiven oder organisationalen Wissensbestand integriert. Die eher individualistische Lehrkultur trägt auch dazu bei, dass (innovative) Problemlösungen kaum institutionalisiert werden.

Neben der individualistischen Lehrkultur, die sich auch in der Gestaltung der Angebote für die Lehrenden widerspiegelt, hat auch die strukturelle Segmentierung Einfluss darauf, dass departmental CETL organisationale Lernprozesse nur wenig unterstützen können. Zwar werden disziplinspezifische Angebote gemacht, Lehrende weisen aber häufig darauf hin, dass diese nicht an ihre alltäglichen Erfordernisse anschließen. Schließlich spielt auch die geringe Wertschätzung der Lehre eine Rolle dafür, dass organisationales Lernen nur wenig in Gang gesetzt werden kann.

Departmental CETL schaffen somit häufig Lernkontexte, die zwar individuelles Lernen ermöglichen, die allerdings nur wenig zur Organisationsentwicklung beitragen, da sich diese individuellen Lernerfolge nicht auf die Ebene der Fakultät oder Universität weitergetragen werden.

Network CETL

Im Hinblick auf die Intuitions- und Interpretationsprozesse bieten die Network CETL ihren Teilnehmer gute Möglichkeiten, sich zum einen über individuelle Herausforderungen in der

Lehre auszutauschen. Zum anderen bieten sie aber auch die Möglichkeit, eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, mit der Probleme benannt und bearbeitet werden können. Dieses wird auch dadurch unterstützt, dass die CETL eine andere Lehrkultur etablieren, die vor allem durch Kooperation geprägt ist. Diese zeichnet sich im Wesentlichen durch ihre Ähnlichkeit mit Kulturen, die für die Forschung prägend sind, aus. D. h. hier herrschen Kooperation, Austausch, Kollegialität, die kontinuierliche Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen, Peer Review, ein forschender Zugang zur Lehre sowie die Evaluation der Maßnahmen vor.

Diese kooperative Kultur trägt auch dazu bei, dass sich im Rahmen des Network CETL ein gemeinsamer Werthorizont bilden kann, mit dem bisherige und neue Lösungen zu Herausforderungen bewertet werden. Dies ist wiederum von Bedeutung für Integrationsprozesse auf der Gruppenebene – auf der Basis eines gemeinsamen Verständnisses können gemeinsame Lösungen und Zielsetzungen in der Lehre entwickelt werden. Die Chancen, dass Innovationen oder neues Wissen für die Lehre institutionalisiert wird, sind zumindest in diesem lokalen Kontext hoch.

Network CETL bieten damit gute Möglichkeiten, Prozesse kollektiver Sinngebung zu unterstützen, die zur Organisationsentwicklung beitragen können. Die Kooperationskultur wird dabei auch durch eine entsprechende Evidenzkultur unterstützt, bei der die durchgeführten Maßnahmen bewertet werden. Die Verfügbarkeit von Ressourcen, insbesondere von Zeit für die Durchführung der Projekte, stellt eine weitere wichtige Größe dar. Darüber hinaus kann der begrenzte Rahmen des Network CETL dazu beitragen, dass sich die Teilnehmer als gleichartig, die Maßnahmen als an ihre spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen anschließend wahrnehmen und gemeinsame Ziele verfolgen.

Trotz dieser Möglichkeiten, kollektive Lernprozesse in Gang zu setzen, ist die Wirkung der CETL in die Breite der Hochschule oder Universität unter Umständen eher gering. Vor allem die projektförmige Gestaltung dieser CETL, durch die Dauer und Ressourcen der Projekte limitiert werden, kann ein Problem darstellen, wenn eine nachhaltige Veränderung des Wissens erreicht werden soll. Zum Teil war auch zu erkennen, dass die Wirksamkeit dieser CETL stark von den beteiligten Akteuren abhängt. Häufig waren die CETL an eine Gruppe bestimmter Personen, insbesondere charismatischer Leiter gebunden, die sich stark für dessen Zielsetzungen engagierten. Die damit verbundene Koalition war somit eher als fragil zu bewerten, da ein Wechsel konkreter Personen auch eine starke Veränderung des CETL bedeuten kann. Letztendlich schlägt sich der starke lokale Bezug dieser CETL auch darin nieder, dass ein Transfer von Ergebnissen in andere Bereiche als nur schlecht möglich beurteilt wird. Allerdings wird das Network CETL als attraktive Form wahrgenommen, die Organisationsentwicklung im lokalen Kontext möglich macht, und aus diesem Grund in anderen Fakultäten nachgeahmt wird.

4. Praxisrelevanz der Ergebnisse

Die vorhergehenden Ausführungen legen zum Teil etwas überspitzt nahe, dass Network CETL Reformbemühungen und Organisationsentwicklung in der Lehre besser unterstützen können

als die departmental CETL. Es muss aber auch betrachtet werden, in welchen Bedingungen departmental CETL arbeiten.

Die zugrundeliegende Idee der departmental CETL, durch eine breit angelegte, aber individuelle didaktische Weiterbildung die Hochschullehre insgesamt zu verbessern, ist richtig. Diese Strategie wird in den Niederlanden, Norwegen und England schon seit Jahren betrieben. Der Erwerb eines hochschuldidaktischen Zertifikats oder Besuch eines entsprechenden Kurses ist hier sogar zwingende Voraussetzung dafür, Lehre durchzuführen. Hier wurden auch nationale Standards und Anerkennungsregeln festgelegt, die den Transfer dieser Qualifikation zwischen den Hochschulen sichern.

Diese Maßnahmen stellen aber nur die eine Seite der Medaille dar. Hochschulen, die departmental CETL errichtet haben, ‚kümmern‘ sich nur wenig darum, ob die Kontexte, in die Lehrende nach ihrer Weiterbildung zurückkehren, Gelegenheiten bieten, das erlernte Wissen anwenden und nutzen zu können. Fehlende Ressourcen wie Zeit und Geld, die große Zahl der Studierenden, Publikations- und Drittmitteldruck, die jeweilige Qualitätskultur des Fachbereichs oder Lehrstuhls und die damit verbundene Sprachlosigkeit gegenüber didaktischen Aspekten der Lehre machen es diesen Lehrenden (insbesondere in den deutschen Hochschulen) schwer, sich für die Lehre zu engagieren. Mit anderen Worten und im Rückgriff auf das Modell, es gibt lokal häufig keine Lernkontexte, die Interpretationsprozesse und Integrationsprozesse auf der Gruppenebene möglich machen. Auch die Chance, dass in diesen Zusammenhängen, Problemlösungen und Innovationen entwickelt werden, die nach einer Institutionalisierung auf Organisationsebene verlangen, ist nur sehr gering.

Ein wesentlicher Faktor für diesen Zustand ist die Autonomie der Fakultäten und Fachbereiche, die zumeist für die Organisation und Durchführung der Lehre zuständig sind. Auch dies ist richtig, und das Argument, dass fachspezifische Erfordernisse am besten vor Ort zu erledigen sind, trifft zu. Allerdings führt diese Autonomie in einigen Bereichen dazu, dass sich die Fachbereiche gegenüber anderen Wissensbeständen verschließen. In einigen der von uns untersuchten Fachbereiche wurde die Fähigkeit, gut zu lehren mit der fachlichen Exzellenz der jeweiligen Person gleichgesetzt. Eine solche Kultur macht es schwierig, Bereitschaft dafür aufzubringen, didaktisches Wissen zu erlernen bzw. zu akzeptieren, dass Lehre eine Kunst/Kompetenz für sich darstellt, für die fachliches Wissen sehr brauchbar ist, aber nicht allein das Lehren ausmacht.

Die Idee, CETL als Netzwerke zu etablieren, die im Wesentlichen von den Lehrenden vor Ort, in den Fakultäten oder Fachbereichen betrieben werden, stellt eine gute Möglichkeit dar, Lernkontexte zu schaffen, in denen die Verbesserung der Lehre vorangetrieben werden kann. Dabei ist die externe Zuweisung des Titels CETL von einiger Bedeutung. In Norwegen trägt zum Beispiel das Auswahlverfahren dazu bei, dass die Einrichtungen, die sich um Förderung bewerben, intensiv mit der Qualität ihrer Lehre auseinandersetzen und sich auch schon in der Vergangenheit dafür engagiert haben. Die Zuweisung des Titels hat ein hohes Prestige, auch wenn die Fördersummen im Vergleich zur deutschen Förderung relativ bescheiden sind und auch noch durch ein gleich hohes Match-Funding der Heimatinstitution ergänzt werden

müssen. Diese Auswahlprozesse tragen dazu bei, dass die Teilnahme an einem solchen Netzwerk für die Lehrenden hohe Attraktivität besitzt. Ein weiteres Merkmal, dass diese CETL kennzeichnet, ist, dass sie den teilnehmenden Lehrenden erlauben, eine forschende Perspektive auf die Weiterentwicklung der Lehre einnehmen können. Dieser Ansatz erhält die Autonomie der Lehrenden, und schließt an ihren Alltag an. Sie werden nicht in die Rolle eines Lehrlings versetzt, der von der Pike auf etwas erlernen muss. Das (fach-)didaktische Wissen erscheint in diesen Zusammenhängen nicht mehr fremd, sondern als sinnvolle Ergänzung bzw. als Werkzeug, das eigene Lehrprojekt zu gestalten und zu bewerten. Die allgemeine hochschuldidaktische Vorbildung hilft hier natürlich auch, forschendes Lernen für die Lehrenden erscheint als passender Zugang. Weitere ‚Erfolgs‘faktoren sind die Möglichkeit zur Publikation der Erfahrungen, Ergebnisse, die Verfügbarkeit von Ressourcen, insbesondere von Zeit und die Schaffung einer Labor-Situation, in der Lehrprojekte ausprobiert werden können und auch scheitern dürfen. Der vertrauensvolle Austausch zwischen den Lehrenden und das Setzen gemeinsamer Ziele stellen weitere Größen dar, die positiv auf die Motivation und das Gruppenlernen Einfluss nehmen.

Allerdings zu vermerken ist allerdings, dass die Nachhaltigkeit dieser Maßnahmen und die Frage, welche Wirkung diese lokalen Zentren auf die gesamte Universität haben, noch nicht abschließend geklärt werden kann. Die von uns untersuchten Netzwerk CETL hatten zumeist starke Führungspersönlichkeiten, von deren Engagement das CETL stark abhängig war. Andere Fachbereiche nehmen die CETL als attraktive Lösung wahr, dessen Struktur sie gerne kopieren würden. Die institutionalisierten Problemlösungen (die geschaffenen Inhalte) werden dagegen weniger deutlich wahrgenommen bzw. genutzt.

Beide Formen von CETL sind sinnvoll, Hochschulen, die ihre Lehre weiterentwickeln wollen, könnte eventuell empfohlen werden, beide Formen zu kombinieren. Die Einrichtung von Netzwerken vor Ort könnte selektiv vorgenommen werden.

Projektdate und Kontakt

Projektleitung: Andrea Kottmann, Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente/Enschede – The Netherlands

Kontakt: a.kottmann@utwente.nl

Homepage: www.utwente.nl/cheps

Projektlaufzeit: 10/2014 – 09/2018

Literaturverzeichnis

Argyris, C.; Schön, D. A. (1983): *Organizational learning*. Oxford: Blackwell.

Auferkorte-Michaelis, N.; Ganseuer, C. (2012): Das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen. In: *Personal- und Organisationsentwicklung* 7 (4), S. 114–119. Online verfügbar unter <http://www.universitaetsverlag-wobler.de/inhalte/poe-4-2012.pdf>.

- Beach, A. L.; Cox, M. D. (2009): The Impact of Faculty Learning Communities on Teaching and Learning. In: *Learning Communities Journal* 1 (1), S. 7–27.
- Bélanger, C.; Bélisle, M.; Bernatchez, P.-A. (2011): A Study of the Impact of Services of a University Teaching Centre on Teaching Practice: Changes and Conditions. In: *Journal on Centers for Teaching and Learning* 3, S. 131–165.
- Blanco Ramírez, G. (2013): Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives. In: *Quality in Higher Education* 19 (2), S. 126–141.
- Brahm, T.; Jenert, T.; Euler, D. (2016): Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In: T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 19–37.
- Challis, D.; Holt, D.; Palmer, S. (2009): Teaching and learning centres: towards maturation. In: *Higher Education Research & Development* 28 (4), S. 371–383.
- Chalmers, D.; O'Brien, M. (2005): Education Development Units and the enhancement of university teaching. In: K. Fraser (ed) (Hrsg.): *Education Development and Leadership in Higher Education: Developing an effective institutional strategy*. London and New York: Routledge/Taylor and Francis Group, S. 50–71.
- Cox, M. D. (2004): Introduction to faculty learning communities. In: *New Directions for Teaching and Learning* 2004 (97), S. 5–23.
- Crossan, M. M.; Lane, H. W.; White, R. E. (1999): An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. In: *The Academy of Management Review* 24 (3), S. 522–537. Online verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/pdf/259140.pdf?refreqid=excelsior%3A9a74931547930441a2c04395b7942c9>.
- Dee, J.; Leisyte, L. (2017): Knowledge sharing and organizational change in higher education. In: *The Learning Organization* 24 (5), S. 355–365.
- Dill, D. D. (1999): Academic accountability and university adaption: The architecture of an academic learning organization. In: *Higher Education* 38 (2), S. 127–154.
- Gosling, D.; Turner, R. (2014): Responding to contestation in teaching and learning projects in the Centres for Excellence in Teaching and Learning in the United Kingdom. In: *Studies in Higher Education* 40 (9), S. 1573–1587.
- Havnes, A.; Stensaker, B. (2006): Educational development centres. From educational to organisational development? In: *Quality Assurance in Education* 14 (1), S. 7–20.
- Hines, S. (2011): How mature teaching and learning centers evaluate their services. In: *To Improve the Academy* 30, S. 277–289.
- Holt, D.; Palmer, S.; Challis, D. (2011): Changing perspectives. Teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. In: *International Journal for Academic Development* 16 (1), S. 5–17.
- Kezar, A. (2013): Understanding sensemaking/sensegiving in transformational change processes from the bottom up. In: *High Educ* 65 (6), S. 761–780.

- Kottmann, A. (2017): Unravelling Tacit Knowledge: Engagement Strategies of Centres for Excellence in Teaching and Learning. In: R. Deem & H. Eggins (Hrsg.): *The University as a Critical Institution?* Rotterdam: SensePublishers, S. 217–235.
- Kottmann, A.; Huisman, J.; Brockerhoff, L.; Cremonini, L.; Mampaey, J. (2016): *How Can One Create a Culture for Quality Enhancement?* Final Report. Enschede, Ghent.
- Lauer, S.; Wilkesmann, U. (2017): The governance of organizational learning: Empirical evidence from best-practice universities in Germany. In: *The Learning Organization* 24 (5), S. 266–277.
- Macfarlane, B. (2011): The Morphing of Academic Practice. Unbundling and the Rise of the Para-academic. In: *Higher Education Quarterly* 65 (1), S. 59–73.
- Mintzberg, H. (1979): *The structuring of organizations. A synthesis of the research / Henry Mintzberg*. Englewood Cliffs, London: Prentice-Hall (The theory of management policy series).
- Müller, W. (2016): Vom „Durchwurschteln“ zur kontinuierlichen Verbesserung? – Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium. In: T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 189–202.
- Roxå, T.; Mårtensson, K. (2015): Microcultures and informal learning. A heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. In: *International Journal for Academic Development* 20 (2), S. 193–205.
- Saunders, M.; Machell, J.; Williams, S.; Allaway, D.; Spencer, A.; Ashwin, P. et al. (2008): *2005-2010 Centres of Excellence in Teaching and Learning programmes. Formative evaluation report to HEFCE by the Centre for Study in Education and Training/Institution of Educational Technology*. Hrsg. v. HEFCE. Online verfügbar unter <http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/indirreports/2008/missing/2005-2010%20CETL%20programme%20formative%20evaluation.pdf>.
- Schimank, U. (2007): *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Grundlagentexte Soziologie).
- Schneijderberg, C.; Merkator, N.; Teichler, U.; Kehm, B. (Hrsg.) (2013): *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*. Frankfurt, New York: Campus Verlag (Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf).
- Suchman, M. C. (1995): Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. In: *The Academy of Management Review* 20 (3), S. 571–610. Online verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/pdf/258788.pdf?refreqid=excelsior:5596d85a66aa2bce6e751f32e3986bc>.
- Zsulanski, G. (1996): Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. In: *Strat. Mgmt. J.* 17 (Winter Special Issue), S. 27–43.
- Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder, W. M. (2002): *Cultivating Communities of Practice : A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.