

Tobias JENERT¹ (Paderborn)

Überlegungen auf dem Weg zu einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen

Zusammenfassung

Die Frage, wie sich die Weiterentwicklung der Lehre an Hochschulen systematisch verankern lässt, erfährt mit dem Auslaufen von Förderprogrammen wie dem QPL erneute Aufmerksamkeit. Bislang fehlt es an einer kontextspezifischen Theorie, die lehrbezogenen Wandel an Hochschulen analysier- und gestaltbar macht. In jedem Fall sind Change-Konzepte aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich nur sehr beschränkt auf Hochschulen übertragbar. Demgegenüber gibt neuere Forschung Hinweise darauf, welche Kernkategorien eine hochschulspezifische Change-Theorie umfassen könnte. Darauf aufbauend schlägt der Beitrag zwei Konzepte als Kernkategorien einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen vor.

Schlüsselwörter

Lehrentwicklung, Change Management, Lehrinnovation

¹ E-Mail: tobias.jenert@uni-paderborn.de



Developing core categories for a comprehensive theory of educational change in higher education

Abstract

The impending end of programmes such as the German “Qualitätspakt Lehre” (QPL) has enlivened discussions on how to sustain developments in teaching and learning at Higher Education Institutions (HEI). To date, no comprehensive theory exists to analyse and design educational change processes at HEI, as change concepts from corporate contexts are not well-suited for the organisational specifics of the HE context. Recent research, however, has provided new inputs that can inspire the development of a context-specific change theory. This paper suggests two base concepts as core categories for a theory of educational change in higher education.

Keywords

educational development, change management, educational innovation

1 Das Wetter vor 15 Jahren...

Auch wenn die aktuelle Situation der Lehrentwicklung an deutschen Hochschulen leidlich wenig mit der Handlung von Wolf Haas’ Roman² zu tun hat (mit der komplexen Erzählstruktur vielleicht aber schon), so ergibt dessen Titel doch einen guten Startpunkt für meinen Beitrag. Denn vor genau 15 Jahren beschrieben Euler & Seufert die Situation der Entwicklung von E-Learning-Angeboten an (europäischen) Hochschulen folgendermaßen:

Die Umfeldbedingungen für den Einsatz von e-Learning in Hochschulen haben sich in den letzten Jahren drastisch verändert (KERRES, 2001).

² Haas, W. (2006). *Das Wetter vor 15 Jahren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Standen Ende der 90er Jahre hohe Fördersummen für Entwicklungsprojekte zur Verfügung, erschweren heutzutage Mittelkürzungen das Fortführen vieler Initiativen. Der Bildungsmarkt scheint einem größeren Wettbewerbsdruck zu unterliegen, wobei schrumpfende öffentliche Finanzierungstöpfe und gleichzeitig wachsende Studierendenzahlen und -anforderungen die zentralen Rahmenbedingungen darstellen. Viele e-Learning-Projekte drohen nach dem Auslaufen der Fördermittel zu versanden. Collins und Van der Wende (2002) stellen als zentrales Ergebnis ihrer Befragung [...] fest, dass die Implementierung noch in den Anfängen steckt und die weitere Entwicklung weitgehend offen ist. (EULER & SEUFERT, 2005, S. 4)

Diese Beschreibung passt – lässt man den zeitlichen Bezug und die Verengung auf E-Learning einmal außer Acht – recht gut zur aktuellen Situation der Studien- und Lehrentwicklung in Deutschland. Mit dem Auslaufen des Qualitätspakts Lehre sind Hochschulen mit der Frage konfrontiert, wie sie mit angestoßenen Veränderungen (ich spreche hier bewusst nicht von Innovationen oder Verbesserungen) umgehen wollen. Schnell fallen dabei Begriffe wie ‚Nachhaltigkeit‘ oder ‚Verstetigung‘ – doch darum soll es mir in diesem Beitrag zunächst nicht gehen. Für mich stellt die aktuelle Situation einen Anlass dar, wieder einmal intensiv über Veränderungsprozesse in der Lehrentwicklung an Hochschulen nachzudenken. In diesem Beitrag geht es also um die Gestaltung des Übergangs von lokalen und zeitlich begrenzten Entwicklungsinitiativen zu dauerhaften, organisational verankerten Strukturen und Prozessen.

Als Ziel habe ich mir gesetzt, die Eckpunkte einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen zu formulieren. Dieses Ziel ist anspruchsvoll, impliziert es doch einerseits, dass es eine solche Theorie noch nicht gebe und andererseits, dass ich in der Lage sei, einen Beitrag zu leisten, der über das bisher Dagewesene hinausgeht. Zum ersten Punkt sei gesagt, dass ich tatsächlich der Ansicht bin, dass bisherige theoretische Ansätze zu kurz greifen, meist, weil sie die institutionellen Besonderheiten von Hochschulen nicht ausreichend aufnehmen. Ich werde mich bemühen, diese These durch die nachfolgende Literaturübersicht zu untermauern. Zugleich sind in den letzten Jahren durch die Hochschulforschung, den Qualitätsmanage-

mentdiskurs sowie durch empirische Befunde der Hochschulbildungsforschung Beiträge entstanden, die weiterführende Denkanstöße in Bezug auf lehrbezogenen Wandel an Hochschulen liefern können. Den zweiten Punkt habe ich bereits im Titel meines Beitrags relativiert: Aktuell sehe ich die wissenschaftliche Diskussion noch weit davon entfernt, eine umfassende Theorie lehrbezogenen Wandels formulieren zu können, die den Besonderheiten deutscher Hochschulen umfassend Rechnung trägt. Im Bereich des Hochschulmanagements gibt es zahlreiche Beiträge zu Ansätzen des Change Managements. Allerdings sind diese entweder nicht lehrspezifisch (NEWBY, 2003) oder aber sie betrachten Wandel aus der Perspektive des Managements, häufig hinterlegt mit – oft impliziten, teils auch kryptonormativen – Organisationskonzepten aus dem Unternehmensbereich (DOYLE & BRADY, 2018). Schließlich bezieht sich ein Großteil der internationalen Literatur auf Hochschulsysteme (insbesondere die US-Colleges), die sich so stark von deutschen Hochschulen bzw. Universitäten unterscheiden, dass eine Übertragung nur sehr eingeschränkt möglich erscheint (BIRNBAUM, 1991; KEZAR, 2018).

Vor diesem Hintergrund geht es mir darum, die Diskussion erneut anzustoßen und mögliche Bezugspunkte vorzuschlagen. Dabei gehe ich, KEZAR (2013) folgend, von der Prämisse aus, dass nachhaltige lehrbezogene Veränderungsprozesse insbesondere für die Lehrenden sinnstiftend sein müssen und nicht allein über Strukturveränderungen gelingen können. Auf Basis einer Literaturanalyse (Abschnitt 2) werde ich zeigen, dass solches „Sensemaking“ (KEZAR, 2013) an Hochschulen und insbesondere an Universitäten noch nicht umfassend erforscht ist und ein sehr komplexes Phänomen darstellt. Insbesondere scheinen Konzepte zum Management lehrbezogener Veränderungen (LUST, HUBER & JUNNE, 2019), wie sie im Hochschul- und Qualitätsmanagement vertreten werden (z. B. DAVIS & FIFOLT, 2018), im Widerspruch zu stehen mit Befunden zur Entstehung von Lehrinnovationen (FRASER, 2019; JENERT & GOMMERS, 2015; JÜTTE et al., 2017). Vor diesem Hintergrund lässt sich die Zielstellung des Beitrags präzisieren: *Welche Implikationen ergeben sich aus aktuellen Diskursen um Lehrinnovation und institu-*

*tionelle Merkmale von Hochschulen für eine Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen?*³

Ausgehend von meiner Literaturübersicht schlage ich im dritten Abschnitt zwei analytische Konzepte vor, welche die Kernkategorien einer künftigen Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen darstellen könnten.

2 Zugänge zum Phänomen des lehrbezogenen Wandels an Hochschulen

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse einer Literaturrecherche mit den Schlagworten „Change Management“ AND „Higher Education“ in der Datenbank ERIC im Zeitraum von 2001 bis heute. Die explorative Suche erfüllt dabei nicht den Anspruch eines methodisch geleiteten Systematic Review. Vielmehr ging es darum, einen qualitativen Eindruck von der Bedeutsamkeit des Themenfelds und seiner Ausprägungen im Forschungsdiskurs zu gewinnen. Der Vergleich mit einem in der Hochschulbildungsforschung sehr populären Thema, den ‚Approaches to Learning‘, illustriert, dass sich relativ wenige Beiträge mit der Gestaltung von Veränderungsprozessen an Hochschulen befassen. Eine weitere Eingrenzung über den Deskriptor ‚Educational Change‘ zeigt, dass sich ein gutes Drittel dieser Beiträge mit *lehrbezogenen* Veränderungsprozessen auseinandersetzt. Auffällig ist, dass sich nur 21 Artikel den Lehrenden im Rahmen von Veränderungsprozessen widmen.

³ Problematisch ist mein Umgang mit dem Begriff Hochschule, den ich recht undifferenziert verwende. Ehrlicherweise müsste ich von Universität sprechen, denn die Unterschiede zwischen (Fach-)Hochschulen und Universitäten scheinen doch so beträchtlich zu sein, dass beide Hochschularten eine individuell differenzierende Betrachtung verdienen.

Tab. 1. Internationale Publikationen zum Thema Change Management in Higher Education von 2001 bis heute⁴

Suchterm	„Change Management“ AND „Higher Education“			„Approaches to Learning“ AND „Higher Education“	
	kein	„Educa- tional Change“	„Change Strate- gies“	„College Faculty“	kein
Zeitraum					
2016-2020	52	16	15	11	167
2011-2016	45	17	14	7	153
2001-2011	56	26	9	3	219
Σ	153	59	38	21	499

Inhaltlich lassen sich in den Publikationen der letzten 20 Jahre mehrere Diskurs-schwerpunkte ausmachen, die ich als Governance-, kulturelle und personenbezoge-ne Perspektiven bezeichnen möchte.

2.1 Governance-Perspektive

Dieser Literaturstrang diskutiert Veränderungsprozesse unter der Perspektive von Organisationsentwicklung und Leadership. Im europäischen Diskurs spielt hier insbesondere die Veränderung von Hochschulen im Sinne des „New Public Management“ (HÜTHER & KRÜCKEN, 2013) oder, derogativ, des „New Managerialism“ (DEEM, 1998) eine entscheidende Rolle. In der Regel wird dabei eine ‚alte‘, akademisch-kollegial geprägte Hochschulkultur mit ‚neuem‘ Hochschulmanage-

⁴ Datenbank: ERIC (<https://eric.ed.gov/>), abgerufen am 21.01.2020; Recherchen in der Datenbank „JSTOR“ erbrachten vergleichbare Ergebnisse.

ment im Sinne einer gesteuerten und hierarchisch(er) strukturierten Organisation kontrastiert (TIGHT, 2014). Traditionell werden Hochschulen dabei als Weicks (1976) „lose gekoppelte Systeme“ oder „organisierte Anarchien“ (COHEN, MARCH & OLSEN, 1972) verstanden, deren zentrales Merkmal die Verschiedenartigkeit der disziplinären Kulturen darstellt (BECHER & TROWLER, 2001) und die eigentlich nur durch die bürokratische Verwaltung einen Anklang von Organisiertheit aufweisen (MINTZBERG, 1983). Auf dem Weg „von der Institution zur Organisation“ (KEHM, 2012, S. 17) haben Hochschulen in den letzten Jahrzehnten einen Wandel durchlaufen, den MAASSEN & STENSACKER (2019) folgendermaßen zusammenfassen:

In sum, the university reforms of the last decades intended to turn the university into a more tightly coupled organisation [...]. By formalising and strengthening leadership and introducing new governance systems participation from organisational members was either reduced or made more predictable and consistent through increased formalisation (S. 459).

Laut einer aktuellen Metaanalyse von ADLER & LALONDE (2019) wird das Aufeinandertreffen ‚althergebrachter‘ und neuer, managerialer Organisationsprinzipien dabei durchgängig als konfliktbeladen beschrieben (eine Gegenstimme findet sich in TIGHT, 2014). Abhängig von der theoretischen Perspektive der jeweiligen Autor*innen wird dieses Spannungsfeld unterschiedlich bewertet. In der Lesart des Qualitätsmanagements stellt ‚das Akademische‘ eine Quelle des Widerstands gegen wünschenswerte und notwendige Prozesse dar (REITH & SEYFRIED, 2019). So beschreiben LUST et al. (2019) akademische Identität als Narrativ, das genutzt werde, um sich Prozessen des Qualitätsmanagements an Hochschulen zu entziehen. Demgegenüber nehmen Beiträge aus der soziologisch und politikwissenschaftlich geprägten Hochschulforschung mitunter eine deutlich kritische Position ein und sehen im New Managerialism eine Ideologie und eine potenzielle Gefahr für die akademische Freiheit an Hochschulen (BARNETT, 2003; KALLIO, KALLIO, TIENARI & HYVÖNEN, 2016).

Hier zeigt sich ein zentrales Dilemma im Umgang mit lehrbezogenen Veränderungsprozessen: Letztlich benötigt nachhaltige Veränderung von Studium und Lehre irgendeine Form struktureller Verankerung. Werden solche Strukturen jedoch als Agenten des New Managerialism wahrgenommen, droht grundlegende Skepsis und Ablehnung, wie sie viele zentrale Einrichtungen an Hochschulen erfahren (LUST et al., 2019). Demgegenüber birgt eine Integration von Ressourcen zur Lehrentwicklung in den akademischen Regelbetrieb die Gefahr, dass entsprechende Stellen entweder von der Forschung vereinnahmt oder aber marginalisiert werden – mit entsprechend negativen Folgen für die Funktion oder die individuelle Entwicklung der entsprechenden Personen (WHITCHURCH, 2015).

Eine Theorie lehrbezogenen Wandels muss sich also intensiv mit dem Spannungsverhältnis zwischen Lehre als Teil der akademischen Sphäre und Veränderungsmanagement als Teil der bürokratischen Sphäre befassen.

2.2 Prozessperspektive

Ein weiterer Zugang lässt sich als prozessbezogene Perspektive auf Veränderungen an Hochschulen umschreiben (KEZAR, 2018; TIERNEY, 1988). Im Mittelpunkt steht die Frage, wie es gelingen kann, lehrbezogene Veränderungen an Hochschulen für alle betroffenen Anspruchsgruppen sinnhaft erscheinen zu lassen. International sind hier vor allem die Arbeiten von Kezar bekannt, die sich mit der Rolle von Organisationskulturen ebenso auseinandergesetzt haben wie mit den Prozessen eines „Sensemaking“ (KEZAR, 2013) im Rahmen von Veränderungen. Die Lehrenden werden hier als Adressat*innen bzw. Betroffene von Veränderungsprozessen betrachtet; der Ursprung der Veränderung ist im (nicht näher differenzierten) Hochschulmanagement verortet. Es ist fraglich, ob ein solches Governance-Verständnis, das von den Strukturen typischer US-Colleges geprägt ist, bei europäischen und insbesondere deutschen Hochschulen passt.

Im deutschsprachigen Raum wurde der kulturelle Umgang mit Veränderungsprozessen vor allem im Kontext der Studiengangentwicklung thematisiert. GERHOLZ & SLOANE (2016) basieren ihr Modell der „diskursiven Studiengangentwicklung“

auf organisationstheoretischen Überlegungen. Der Kontext Lehre sei stark von dem Ideal der Forschungs- und Lehrfreiheit geprägt und tendiere damit stark zur „losen Koppelung“ i. S. v. WEICK (1976). Um systematische Entwicklungsprozesse gestalten zu können, müssten situative Anlässe geschaffen werden, die für die beteiligten Lehrenden bedeutsam genug erscheinen, um sich auf eine – zumindest zeitweise – engere Koppelung einzulassen. Im Unterschied zu KEZAR (2013) geht es diesen Autoren nicht um Kommunikation zur Schaffung von Akzeptanz für eine bestehende Veränderungsagenda; vielmehr geht es darum, diskursive Räume zu etablieren, um Ziele und Richtung lehrbezogener Gestaltungsprozesse auszuhandeln.

MÜLLER betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung ‚passender‘ inneruniversitärer Akteurskonstellationen, „weil Bündnisse und Koalitionen die grundlegenden universitären Zielfindungs- und Entscheidungsprozesse sehr prägen“ (2016, S. 194). In der von individuellen (Partikular-)Interessen geprägten Universität erfolgen Veränderungsprozesse oft eher in der Anmutung eines „Durchwurschtelns“, bei dem es darum geht, tragfähige Kompromisse auszuhandeln. Welche Akteurskonstellationen nachhaltigen Wandel gestalten können, ist je nach Anlass und Tragweite einer lehrbezogenen Veränderung (z. B. Reaktion auf externe Anforderungen wie Akkreditierung vs. intern generierte Entwicklungsinitiative) sehr unterschiedlich. ROXÅ & MÅRTENSSON (2015) sprechen von lokalen „Microcultures“, die eine unterschiedliche organisationale Reichweite haben können (z. B. Fakultäten, Institute, Arbeitsgruppen) und beeinflussen, wie sich Lehrende in ihrer täglichen Arbeit mit Fragen der Lehre auseinandersetzen.

Die Prozessperspektive auf lehrbezogenen Wandel stellt die Frage nach dem ‚Wie‘ von Veränderung. Speziell in der Kontrastierung mit US-amerikanischen Ansätzen (KEZAR, 2018) wird deutlich, dass sich Veränderungsprozesse an deutschen Hochschulen eher als situativ geprägte Diskurse beschreiben lassen denn als Prozesse innerhalb stratifizierter Governance-Strukturen. Change Management würde unter dieser Perspektive bedeuten, Akteur*innen zusammenzubringen, deren Interessen im Rahmen der Lehrentwicklung in eine ähnliche Richtung weisen oder sich zumindest in Kompromissen zusammenführen lassen.

2.3 Akteursperspektive

Eine dritte Perspektive befasst sich mit der Frage, welche Personen(-gruppen) lehrbezogene Veränderungen vorantreiben können. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Veränderungsprozesse letztlich immer durch ‚Change Agents‘ (DEBOWSKI, 2014) angestoßen und weitergetrieben werden müssen. Innerhalb dieses Diskurses lassen sich zwei wesentliche Stränge unterscheiden:

Erstens wird die Agency für Change-Prozesse als eigenständige *institutionelle Aufgabe* in Hochschulen verstanden. Die Gestaltung von Veränderungsprozessen wird diesem Verständnis nach zum Aufgabenbereich einer Organisationseinheit wie der Hochschuldidaktik oder des Qualitätsmanagements gezählt (DEBOWSKI, 2014; LAND, 2001; POHLENZ, 2010). Unter dieser Perspektive wurde in den letzten Jahren die Entwicklung von Hochschulprofessionellen (KEHM, MERKATOR & SCHNEIJDERBERG, 2010) im so genannten „Third Space“ (WHITCHURCH, 2015) diskutiert, die als Organisationsentwickler*innen aus der Rolle der Services eher in eine Rolle als Partner*innen der Akademia treten sollen.

Zweitens werden *Lehrende* selbst als Change Agents lehrbezogenen Wandels verstanden. In den letzten Jahren standen dabei vor allem die sozialen Netzwerke erfolgreicher oder innovativer Lehrender im Mittelpunkt. Untersuchungen zeigen dabei Zusammenhänge zwischen der Expertise von Lehrenden und der Struktur ihrer lehrbezogenen sozialen Netzwerke auf (VAN WAES et al., 2015). Allgemein gesprochen haben erfahrene Lehrende mit großer Expertise vergleichsweise umfassende, zugleich aber auch sehr spezifische Netzwerke. Demgegenüber sind die Netzwerke von Lehrnoviz*innen fast ebenso umfangreich, aber unspezifischer und die Kontakte weniger intensiv. ROXÅ & MÅRTENSSON (2009) untersuchten neben der Struktur lehrbezogener Netzwerke auch qualitative Merkmale. Sie betonen die Bedeutung von Vertrauen und wahrgenommener intellektueller Qualität von Konversationen. Zudem werden Kontaktpersonen, mit denen über Lehre gesprochen wird, nicht ausschließlich rational, z. B. aufgrund ihrer (zugeschriebenen) Expertise, etabliert, sondern zeichnen sich durch einen gewissen Grad an Privatheit aus.

Der Netzwerkansatz wird mittlerweile auch als Zugang zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung herangezogen. VAN WAES et al. (2018) entwickelten und evaluierten eine Intervention zur gezielten Stärkung lehrbezogener Netzwerke im Rahmen der hochschuldidaktischen Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses. Und ROXÅ et al. (2011) entwickelten konkrete Strategien, wie Lehrentwickler*innen Zugang zu informellen Netzwerken Lehrender gewinnen und diese i. S. der lehrbezogenen Organisationsentwicklung nutzen können.

Die dargestellten Befunde legen nahe, dass Wissenschaftler*innen die Auseinandersetzung mit lehrbezogenen Fragen analog zur Forschung strukturieren: Ausgangspunkt bilden Fragestellungen, die als intellektuell herausfordernd wahrgenommen und mit vertrauten Personen diskutiert werden. Die Struktur solcher Netzwerke kann höchst unterschiedlich sein. Bei günstigen Voraussetzungen kann die Auseinandersetzung mit Lehrentwicklung innerhalb universitärer Strukturen (Instituten, Fakultäten) erfolgen. Individuelle lehrbezogene Netzwerke können aber auch völlig anders strukturiert sein und bspw. bestehenden Forschungsk Kooperationen oder berufsbiographischen Entwicklungen folgen (JENERT & SÄNGER, in Druck).

3 Synthese: lehrbezogener Wandel als fortgesetzter strategischer Diskurs

Zusammengenommen ergeben die dargestellten Perspektiven auf lehrbezogenen Wandel an Hochschulen, trotz jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen, ein recht konsistentes Bild: ‚An der Basis‘ vollzieht sich lehrbezogener Wandel in Strukturen, die sich (a) als lehrbezogene Netzwerke beschreiben lassen, welche (b) situativ sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können und (c) nur manchmal und unter bestimmten lokalen Voraussetzungen mit Organisationsstrukturen an Hochschulen übereinstimmen. Vor diesem Hintergrund ist es sehr fragwürdig, ob klassische Vorstellungen, etwa das „Scale-up“ (KEZAR, 2011) lokal erprobter Praktiken

oder der Transfer i. S. einer einfachen Übertragung von Konzepten, für eine nachhaltige Lehrentwicklung an Hochschulen taugen.

Vielversprechender erscheinen demgegenüber Ansätze, die Lehrentwicklung als aktive Netzwerkarbeit auffassen (ROXÅ et al., 2011; VAN WAES et al., 2018). Allerdings stellt sich die Frage, wie damit der zu Beginn dieses Beitrags postulierte *Übergang von lokalen und zeitlich begrenzten Entwicklungsinitiativen zu dauerhaften, organisational verankerten Strukturen und Prozessen* gelingen kann, denn insbesondere die von mir als Governance-Perspektive bezeichnete Sichtweise verweist deutlich auf den latent vorhandenen Bruch zwischen dem akademischen System und einer managerial gesteuerten Hochschulorganisation.

FRØLICH et al. (2013) führen in ihrer Diskussion institutioneller Transformationsprozesse von Hochschulen das Konzept des „Strategising“ (FRØLICH et al., 2013, S. 85) ein, das m. E. hilfreich für die Konzeption lehrbezogenen Wandels sein kann. „Strategising“ betrachtet Strategie unter einer Prozessperspektive und betont, dass der Prozess der Strategieentwicklung einen wichtigen Beitrag zum institutionellen Sensemaking leistet. Es geht hierbei nicht um den Inhalt einer Strategie, sondern darum, dass der Prozess der Strategieentwicklung, also das *strukturierte und zielgerichtete Diskutieren über ein Thema*, zu einer Institutionalisierung führen kann. Strategieentwicklung wird hier also nicht (nur) als planerischer, zukunftsgerichteter Prozess betrachtet, sondern als Diskurs, im Zuge dessen Optionen abgewogen und einzelne Entwicklungen in der Organisation priorisiert werden.

Strategic choices also are dependent on organisational routines and rules conditioning whether the strategy process unfolds in a more closed or open way. Sensemaking is conceived as an interactive process between actors and their environment based on actors' values and priorities.
(FRØLICH et al., 2013, S. 87)

Folgt man dieser Perspektive und bezieht sie auf lehrbezogene Veränderungsprozesse, so bekommt die Analyse (und in einem weiterführenden Schritt die Gestaltung) diskursiver Räume, in denen lehrbezogene Strategien ausgehandelt werden, einen herausragenden Stellenwert. Vergegenwärtigt man sich die oben ausgewie-

senen Merkmale lehrbezogener Entwicklungsprozesse – situative, von unterschiedlichen personalen und institutionellen Merkmalen geprägte Netzwerkstrukturen –, kann die Gestaltung lehrbezogener Veränderungsprozesse als fortlaufendes, zyklisch organisiertes Strategising verstanden werden. Entscheidend dabei ist, dass *Strategie* hier nicht als zentral organisierte Richtlinie zu verstehen ist. Vielmehr sollte Pluralität als institutionelles Kernmerkmal von Hochschule im Rahmen des ‚Strategising‘-Prozesses berücksichtigt werden.

Wenn nachhaltige Lehrentwicklung auf fortgesetztes Strategising angewiesen ist, stellt sich die Frage, wo strategische Diskurse an Hochschulen stattfinden und wie sie strukturiert sind. Dabei geht es zunächst (noch) *nicht* um Fragen der Gestaltung lehrbezogener Strategiediskurse. Angesichts der oben herausgearbeiteten Empfindlichkeit des akademischen Systems gegenüber Strukturen, die etablierten informellen Praktiken entgegenstehen, ist eine theoretische Konzeption lehrbezogenen Wandels darauf angewiesen, bestehende diskursive Praktiken zunächst zu verstehen. Das Konzept (akademischer) „Diskursgemeinschaften“ (SWALES, 1990) kann hier einen Ansatzpunkt für die Analyse von Strategiediskursen an Hochschulen liefern.

Discourse communities are sociorhetorical networks that form in order to work towards sets of common goals. One of the characteristics that established members of these discourse communities possess is familiarity with the particular genres that are used in the communicative furtherance of those sets of goals. In consequence, genres are the properties of discourse communities; that is to say, genres belong to discourse communities, not to individuals, other kinds of grouping or to wider speech communities.
(SWALES, 1990, S. 9)

Das Konzept der Diskursgemeinschaften ist besonders hilfreich, um in akademischen Kontexten verschiedene Gruppen anhand der Merkmale ihrer Diskurse zu beschreiben. Dabei geht es – salopp ausgedrückt – um das Mitreden-Können und Mitreden-Dürfen. Das Beherrschen des einer Diskursgemeinschaft eigenen Genres ist eine Voraussetzung für die Legitimität und Anerkennung einzelner Mitglieder

(SWALES, 2016). In akademischen Kontexten sind solche Genres häufig habituel-
ler Ausdruck der disziplinären Zugehörigkeit (BECHER & TROWLER, 2001).
Ohne hier auf empirische Studien zurückgreifen zu können, ist anzunehmen, dass
die Art, wer in akademischen Diskursgemeinschaften wie kommuniziert, von ein-
nem vielschichtigen Zusammenspiel institutioneller und für Außenstehende oft
impliziter Faktoren abhängt, etwa die Stellung einer Person innerhalb der eigenen
scientific community, aber auch formale oder informelle Machpositionen innerhalb
eines Instituts, einer Fakultät etc. Die Analyse akademischer Diskursgemeinschaf-
ten im Allgemeinen und bereits bestehender Diskurse über Lehre im Besonderen
kann einen wichtigen Ansatzpunkt zur weiteren Forschung zu lehrbezogenem
Wandel darstellen. Gegenstand einer solchen Forschung sollten dabei sowohl die
Oberflächenstrukturen solcher Diskursgemeinschaften (Wer nimmt an Diskursen
zu bestimmten Themen innerhalb einer Hochschule, Fakultät etc. teil? Was legiti-
miert zur Teilnahme?) als auch die Tiefenstrukturen der Diskurse sein (Wie werden
bestimmte Machpositionen demarkiert? Welche Genres werden wozu gebraucht?).

Das Konzept der Diskursgemeinschaften bietet auch einen Ansatzpunkt um zu
verstehen, warum Initiativen zur Lehrentwicklung, die z. B. von hochschuldidakti-
schen Stellen angestoßen werden, auf Widerstände stoßen können: Wird der Dis-
kurs über Lehre und die Entwicklung von Lehre im falschen Genre geführt, sind
Unverständnis, mangelnde Akzeptanz oder Widerstand zu erwarten. Um solche
Brüche zu überwinden, müsste der Diskurs über die Entwicklung der Lehre in Ge-
meinschaften geführt werden, die einerseits ähnliche oder zumindest vereinbare
Ziele in der Lehrentwicklung verfolgen und andererseits kompatible Genres teilen,
z. B. weil sie der gleichen Disziplin angehören.

Möglicherweise könnten bestehende akademische Diskursgemeinschaften also
Orte sein, um lehrbezogenes Strategising an Hochschulen zu institutionalisieren.
Akteur*innen, die Strategiediskurse über Lehre in bestehende Diskursgemeinschaf-
ten hineinbringen, müssten allerdings mit großer Umsicht vorgehen und bestenfalls
bereits legitimierte Mitglieder der jeweiligen Gemeinschaft sein. Um dann zu Ver-
änderungen zu gelangen, die nicht nur akzeptiert, sondern auch strukturell stabil
sind, müsste eine Diskursgemeinschaft als gestaltende Einheit allerdings auch mit

entsprechenden Entscheidungsbefugnissen und Ressourcen ausgestattet werden. Die Ressourcenfrage könnte das Konzept des lehrbezogenen ‚Strategising‘ in bestehenden akademischen Diskursgemeinschaften grundlegend infrage stellen. Allerdings standen und stehen den Hochschulen im Zuge von Qualitäts- und Hochschulpakt sowie leistungsbezogenen Mitteln zur Qualitätsverbesserung in der Lehre durchaus entsprechende Mittel zur Verfügung, über deren Einsatz und Verteilungsmodi nachgedacht werden kann. Eine entsprechende Ausstattung akademischer Diskursgemeinschaften, die ihrerseits für die Gestaltung lehrbezogenen ‚Strategising‘ verantwortlich sind, könnte hier einen Modus darstellen, um lehrbezogene Veränderungsprozesse im Sinne eines pluralistischen Verständnisses von Hochschule zu gestalten.

Ich möchte Strategising und Diskursgemeinschaften als zentrale theoretische Kategorien für das Verständnis lehrbezogener Veränderungen an Hochschulen vorschlagen. Folgt man diesem Vorschlag, ergeben sich daraus primär Implikationen für die weitere Erforschung lehrbezogenen *Change Managements* an Hochschulen. Eine solche Forschung würde sich weniger an Konzepten der Transmission (Umsetzung, Dissemination, Implementation etc.) einer inhaltlich vorgeprägten Veränderungsidee orientieren, sondern vielmehr nach Erkenntnissen suchen, um die Initiierung und Moderation von Diskursen zu informieren, die am Ende Veränderungen gestalten. Der erste Schritt hierzu ist ein umfassendes Verständnis darüber, wie (lehrbezogene) Diskurse an Hochschulen geführt werden. Nur dann kann lehrbezogenes Strategising in situativ ‚passenden‘ Diskursgemeinschaften verankert, d. h. Akteurskonstellationen gefunden werden (MÜLLER, 2016), die (ggf. durchaus unterschiedlich motivierte) Interessen im Bereich der Lehrentwicklung haben. Die Moderation besteht dann in der Verfassung von Rahmenbedingungen, welche eine spezifische Diskursgemeinschaft handlungs- und entscheidungsfähig bzw. auch -pflichtig macht, also z. B. in dem Festlegen einer Zeitschiene, eines Budgets sowie ggf. der Modi der Lösungs- und Entscheidungsfindung (vgl. oben).

4 Literaturverzeichnis

Adler, C., & Lalonde, C. (2019). Identity, agency and institutional work in higher education: a qualitative meta-synthesis. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print.

Barnett, R. (2003). *Beyond all reason: Living with Ideology in the University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2. Aufl.). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Birnbaum, R. (1991). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership* (1. Aufl.). Jossey-Bass higher education series. San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, J., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.

Collins, B. & van der Wende, M. (2002). *Models of Technology and Change in Higher Education. Report of the Center for Higher Education Policy Studies*. Twente: University of Twente.

Davis, M. & Fifolt, M. (2018). Exploring employee perceptions of Six Sigma as a change management program in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(1), 81-93.

Debowski, S. (2014). From agents of change to partners in arms: the emerging academic developer role. *International Journal for Academic Development*, 19(1), 50-56.

Deem, R. (1998). 'New Managerialism' and Higher Education: the management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47-70.

Doyle, T. & Brady, M. (2018). Reframing the university as an emergent organisation: implications for strategic management and leadership in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(4), 305-320.

Euler, D. & Seufert, S. (2005). Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 3(1), 3-15.

Fraser, S. (2019). Understanding innovative teaching practice in higher education: a framework for reflection. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1371-1385.

Frølich, N., Huisman, J., Slipersæter, S., Stensaker, B. & Bótas, P. C. P. (2013). A reinterpretation of institutional transformations in European higher education: strategising pluralistic organisations in multiplex environments. *Higher Education*, 65(1), 79-93.

Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2016). Diskursive Studiengangentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 151-170). Wiesbaden: Springer VS.

Hüther, O. & Krücken, G. (2013). Hierarchy and power: a conceptual analysis with particular reference to new public management reforms in German universities. *European Journal of Higher Education*, 3(4), 307-323.

Jenert, T. & Gommers, L. (2015). *Lehre hoch n: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung 2012 bis 2015*. St. Gallen.

Jenert, T. & Sängler, N. (in Druck). Studien- und Lehrentwicklung als Überwindung institutioneller Grenzziehungen. Eine Netzwerktheoretische Betrachtung. Erscheint in: Toepfer Stiftung gGmbH (Hrsg.), *LERNEN im Hochschulzusammenhang*. Hamburg: Toepfer Stiftung gGmbH.

Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2017). *Das Neue in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kallio, K.-M., Kallio, T. J., Tienari, J. & Hyvönen, T. (2016). Ethos at stake: Performance management and academic work in universities. *Human Relations*, 69(3), 685-709.

Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘. In

U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Organisationssoziologie. Hochschule als Organisation* (Bd. 21, S. 17-25). Wiesbaden: Springer VS.

Kehm, B. M., Merkator, N. & Schneijderberg, C. (2010).

Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntenen Wesen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 23-39.

Kerres, M. (2001). Zur (In-)Kompatibilität von mediengestützter Lehre und Hochschulstrukturen. In E. Wagner & M. Kindt (Hrsg.), *Virtueller Campus. Szenarien – Strategien – Studium. Medien in der Wissenschaft* (Band 14, S. 293-302). Münster u. a.: Waxmann.

Kezar, A. J. (2011). What is the best way to achieve broader reach of improved practices in higher education? *Innovative Higher Education*, 36(4), 235-247.

Kezar, A. J. (2013). Understanding sensemaking/sensegiving in transformational change processes from the bottom up. *Higher Education*, 65(6), 761-780.

Kezar, A. J. (2018). *How Colleges Change: Understanding, leading, and enacting change*. New York u. a.: Routledge.

Land, R. (2001). Agency, context and change in academic development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 4-20.

Lust, M., Huber, C. & Junne, J. (2019). Academic Identity as a Discursive Resource for Resistance: The Case of Quality Management in German Higher Education Institutions. *Higher Education Policy*, 32(1), 49-69.

Maassen, P. & Stensaker, B. (2019). From organised anarchy to de-coupled bureaucracy: The transformation of university organisation. *Higher Education Quarterly*, 73(4), 456-468.

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

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* (S. 189-202). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Newby, H.** (2003). The management of change in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 15(1), 9-22.
- Pohlenz, P.** (2010). Agenten des Wandels – Institutionalisierung von Qualitätsentwicklung auf Hochschulebene. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 94-103.
- Reith, F. & Seyfried, M.** (2019). Balancing the Moods: Quality Managers' Perceptions and Actions Against Resistance. *Higher Education Policy*, 32(1), 71-91.
- Roxå, T. & Mårtensson, K.** (2009). Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547-559.
- Roxå, T. & Mårtensson, K.** (2015). Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 193-205.
- Roxå, T., Mårtensson, K. & Alveteg, M.** (2011). Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: a network approach. *Higher Education*, 62(1), 99-111.
- Swales, J. M.** (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M.** (2016). Reflections on the concept of discourse community. *ASp.*, 69, 7-19.
- Tierney, W. G.** (1988). Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials. *Journal of Higher Education*, 59(1), 2-12.
- Tight, M.** (2014). Collegiality and managerialism: a false dichotomy? Evidence from the higher education literature. *Tertiary Education and Management*, 20(4), 294-306.
- van Waes, S., van den Bossche, P., Moolenaar, N. M., Maeyer, S. de & van Petegem, P.** (2015). Know-who? Linking faculty's networks to stages of instructional development. *Higher Education*, 70(5), 807-826.

van Waes, S., Maeyer, S. de, Moolenaar, N. M., van Petegem, P. & van den Bossche, P. (2018). Strengthening networks: A social network intervention among higher education teachers. *Learning and Instruction*, 53, 34-49.

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

Whitchurch, C. (2015). The Rise of Third Space Professionals: Paradoxes and Dilemmas. In U. Teichler & W. K. Cummings (Hrsg.), *The changing academy: Vol. 14. Forming, recruiting and managing the academic profession* (Bd. 23, S. 79-99). Cham: Springer.

Autor*in



Prof. Dr. Tobias JENERT || Universität Paderborn,
Department Wirtschaftspädagogik || Warburger Straße 100,
D-33098 Paderborn

www.uni-paderborn.de/jenert

tobias.jenert@uni-paderborn.de