 Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung

<fnma>


ZFHE Zeitschrift für
Hochschulentwicklung

Jg. 21 / Heft Nr. 2 / Juni 2026

**Martin Ebner, Channa van der Brug &
Elena Wilhelm (Hrsg.)**

**European University Alliances
in Action**

Alessandro Barberi & Barbara Zuliani (Hrsg.)

Zeitschrift für Hochschulentwicklung

Jg. 21 / Nr. 2 / 2026

Martin Ebner, Channa van der Brug & Elena Wilhelm (Hrsg.)

**European University Alliances
in Action**

**Zeitschrift für Hochschulentwicklung
Jg. 21 / Nr. 2 / 2026**

Impressum

Zeitschrift für Hochschulentwicklung

herausgegeben von Alessandro Barberi & Barbara Zuliani
Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnma)



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung der Urheberin die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

Lizenztext abrufbar unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Jg. 21 / Nr. 2 / 2026

Martin Ebner, Channa van der Brug & Elena Wilhelm (Hrsg.)

European University Alliances in Action

ISBN 9783696367527

DOI <https://doi.org/10.21240/zfhe/21-2>

ISSN 2219-6994

Cover: ScreenRomance 09 (2020) Michaela Putz

Verlag: Bod Books on Demand GmbH,
Überseering 33, 22297 Hamburg, bod@bod.de

Druck: Libri Plureos GmbH, Friedensallee 273, 22763 Hamburg

Vorwort

Als zentrales Publikationsorgan des *Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria* (fnma) kommt der *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (ZFHE) im Rahmen der österreichischen und europäischen Öffentlichkeit und ihrer wissenschaftlichen Community eine besondere Rolle und Bedeutung zu. Denn der Fokus auf aktuelle Themen der Hochschulentwicklung in den Bereichen Studium und Lehre steht auch direkt damit in Verbindung, ein internationales, vor allem aber auch österreichisches Netzwerk für Hochschulentwicklung zu etablieren, das auf mehreren Ebenen hochschulpolitische Kooperationen und Allianzen in der Community ermöglichen soll.

Im inter- und transdisziplinären Rahmen der Vernetzung von Wissenschaftler:innen, Praktiker:innen, Hochschulentwickler:innen und Hochschuldidaktiker:innen steht damit auch eine Austauschplattform zur Verfügung, mit der die intersubjektive Überprüfbarkeit aktueller Forschungsergebnisse genauso ermöglicht werden kann wie die Diskussion von Grundlagenforschung und die Verbindung von Kolleg:innen, die sich im allgemeinen Rahmen der Hochschulentwicklung theoretisch und praktisch abstimmen wollen.

In diesem intellektuellen Rahmen steht vor allem die konkrete Lage von Sozialisations- und Erziehungsprozessen im akademischen Feld vor Augen, wenn die ZFHE den Anspruch vertritt, durch sozioempirische Analysen und ihre theoretische Reflexion im demokratiepolitischen und emanzipatorischen Sinne auf diese Prozesse Einfluss nehmen zu können. Damit sollen – auch ganz im Sinne unseres aktuellen Schwerpunktes – eingefahrene Routinen aufgebrochen werden. Unsere zweite Ausgabe im Jahr 2026 mit dem Thema „Europäische Hochschulallianzen in Aktion“ (21-2) ist deshalb als (digitale) elektronische Publikation frei und kostenlos verfügbar und erscheint immer kurz nach der Online-Veröffentlichung auch (analog) im Print bei Books on Demand.

Etwa 4.000 Besucher:innen verzeichnet unsere Homepage www.zfhe.at pro Mo-nat. Sie verwenden die Inhalte der Zeitschrift gerne in ihrer eigenen Praxis. Das zeigt die hohe Beliebtheit und Qualität der Zeitschrift sowie auch die große Reichweite im deutschsprachigen und auch internationalen Raum. Dieser Erfolg ist einerseits dem international besetzten Editorial Board sowie den wechselnden Herausgeber:innen zu verdanken, die mit viel Engagement und Kompetenz dafür sorgen, dass jährlich mindestens vier Ausgaben erscheinen.

Deshalb wollen wir auch darauf verweisen, dass für 2026 bereits zwei weitere Hefte zu „Digitaler Souveränität und Governance“ (21/3) sowie zu „Kooperativen Doktoratsprogrammen“ (21/4) weit gediehen sind. Auch die Vorarbeiten für 2027 schlagen sich in den bereits veröffentlichten Calls zu „Bildungsprozesse in Studium und Lehre“ (22/1) bzw. „Der Beitrag der Hochschulen für eine offene, inklusive und demokratische Gesellschaft“ (22/2) nieder. All dies wäre aber nicht ohne die großzügige Unterstützung des *Österreichischen Bundesministeriums für Frauen, Wissenschaft und Forschung* (BMFWF) möglich, das die Arbeit der gesamten Community durch kontinuierliche Förderung erst möglich macht, wofür wir uns in aller Form bedanken wollen.

In diesem forschungs- und hochschulpolitischen Zusammenhang steht auch unsere aktuelle Ausgabe „Europäische Hochschulallianzen in Aktion“ (21/2). Unsere Autor:innen diskutieren im Rahmen dieser Themenvorgabe aus verschiedenen theoretischen und praktischen Perspektiven die Notwendigkeit von internationaler Kooperation und betonen nachdrücklich den Wert von europäischen (und damit auch österreichischen) Allianzen und Kooperationen im Bereich der Hochschulentwicklung.

Insgesamt danken die Herausgeber:innen der ZFHE den Herausgeber:innen dieser Ausgabe für die Zusammenstellung von neun schwerpunktbezogenen und vier – thematisch durchaus passenden – freien Beiträgen, die insgesamt ein abgerundetes Bild der derzeitigen Lage im Bereich der Hochschulentwicklung und angesichts der breit geführten Diskussionen zu europäischen Hochschulallianzen vor Augen führen. Sie stehen durchwegs in einem direkten Verhältnis zu verschiedenen Aspekten unseres Bildungssystems und bieten eine fundierte Grundlage für weitere Diskussionen, die wir mit Sicherheit auch mit unseren weiteren Ausgaben intensiv führen werden.

In diesem Sinn wünschen wir Ihnen viel Freude mit der vorliegenden Ausgabe und senden Ihnen kollegiale und herzliche Grüße

Alessandro Barberi & Barbara Zuliani

Verein *Forum Neue Medien in der Lehre Austria*(fnma)

Herausgeber:innen der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)

Inhalt

Vorwort der Herausgeber:innen der ZFHE	5
<i>Alessandro Barberi & Barbara Zuliani (Hrsg. ZFHE)</i>	
European University Alliances in Action	9
<i>Martin Ebner, Channa van der Brug & Elena Wilhelm (Hrsg.)</i>	

Forschungsbeiträge

“We need a certain mindset” – Operational and Strategic Drivers of Identity Formation in EUI Alliances	19
<i>Alexandra Hashem-Wangler & Annika Maschwitz</i>	
Swiss Higher Education Institutions within European University Alliances: Strategies, Challenges and Impact	37
<i>Florence Balthasar, Laurin Reding & Laurent Dutoi</i>	
Participatory Governance and Institutional Legitimacy in European University Alliances	57
<i>Felix Poschinger, Barbara Sutter & Robert Coon</i>	
Sensemaking and Institutional Transformation in European University Alliances	75
<i>Agata Mannino</i>	

Entwicklungsbeiträge

Bridging EU Ambitions and Local Practice in ECIU’s Challenge-Based Learning	93
<i>Gesa Mayer, Siska Simon & Dorothea Ellinger</i>	

Implementing a Technical Commission in a European University Alliance	111
<i>Martin Ebner, Katharina Gasplmayr, Markus Koschutnig-Ebner, Sandra Schön et al.</i>	
Grenzobjekte & Open Education: Reflexion aus der Bottom-Up-Praxis einer europäischen Allianz.....	131
<i>Deborah Sielert</i>	
U!REKA Lab: Urban Commons as a Pedagogical Space of Transformation in the U!REKA European University Alliance	149
<i>Raul Gschrey</i>	
European University Alliances and their Third Mission: The case of EELISA	175
<i>Nina Walker & Petra Moog</i>	

Freie Beiträge

Transienz gestalten: Transnationale Lehrentwicklung als interaktionale Praxis.....	199
<i>Mareike Oesterle & Götz Schwab</i>	
Nachwuchsförderung durch Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften in der Bildungsforschung: Das Projekt EQUAL-NET	223
<i>Annabell Daniel & Marisa Neher</i>	
Transdisziplinäre Promotionsprojekte ermöglichen – Eine Annäherung an Spannungsfelder am Beispiel des Projekts PLaN_CV an der TH Köln	243
<i>Dagmar Linnartz & Lavinia Kamphausen</i>	
Studentische Partizipation durch Serious Slow Game Jams.....	263
<i>Tanja Nebel</i>	

Martin Ebner¹, Channa van der Brug² & Elena Wilhelm³

European University Alliances in Action

1 Introduction

Since 2019, the *European Universities Initiative* (EUI) has aimed to build transnational university alliances as a model for the future of higher education. These alliances seek to strengthen collaboration among European institutions in teaching, research, and innovation. They also support student and staff mobility and encourage the development of joint, student-centred curricula and research strategies. At the same time, the initiative reflects a broader ambition to reinforce European values and improve the competitiveness of higher education in Europe, contributing to the integration of the European Higher Education Area (European Commission, 2023). The pace of this development has been striking. By early 2025, 65 alliances had been established, bringing together more than 570 higher education institutions across 35 countries and with around eleven million students (European Parliamentary Research Service, 2025). These alliances mark not only a new phase in European higher education policy but also a complex process of institutional change that is attracting growing academic attention.

-
- ¹ Corresponding Author; Technische Universität Graz;
martin.ebner@tugraz.at;
ORCID 0000-0001-5789-5296
 - ² Stifterverband; channa.vanderbrug@stifterverband.de;
ORCID 0009-0004-0209-9398
 - ³ Zürcher Hochschule der Künste; elena.wilhelm@zhdk.ch;
ORCID 0009-0000-9514-9198

In the literature, European University Alliances are often described as new forms of organisational cooperation that sit between traditional university structures and emerging types of transnational governance (Pinheiro et al., 2024). Maassen et al. (2023), for example, describe them as meta-organisations: groups of autonomous institutions working together within coordinated but only partly integrated structures. As a result, new forms of governance emerge in which European, national, and institutional logics intersect and at times compete (de Boer & Huisman, 2020; Pinheiro et al., 2024).

These developments raise fundamental questions. How do governance structures, organisational cultures, and epistemic orders change when universities become embedded within transnational networks? What tensions emerge between European governance frameworks and national claims to institutional autonomy? And how does our understanding of scholarship, education, and institutional identity shape this evolving landscape? While the European Commission emphasises integration, coherence, and efficiency, research points to a more mixed picture. On the one hand, alliances create opportunities for cooperation, strategic development, and organisational learning. On the other, processes of standardisation and hierarchisation can introduce new inequalities and may disadvantage smaller institutions or non-university higher education providers (Vukasovic & Stensaker, 2018). European University Alliances are both a testing ground and a contested space, where questions of power, governance, and cultural identity within the European Higher Education Area are continuously renegotiated.

2 Aims of This Issue

This issue of the *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)* looks at European University Alliances not mainly through a policy lens, but regards them as institutional, social, and cultural phenomena. It brings together contributions that examine the dynamics of alliance formation between integration and difference, offering both empirical insights and theoretical perspectives.

The issue builds on a growing body of research that sees these alliances not just as governance instruments but as complex organisational and epistemic constellations (Maassen et al., 2023; Pinheiro et al., 2024). Alongside legal and organisational questions, the contributions address epistemic, normative, and symbolic dimensions of these emerging forms of cooperation, including questions of belonging, identity formation, and knowledge production (de Boer & Huisman, 2020). The aim is to enrich current discussions on European higher education cooperation through analytical and critical perspectives and to contribute to a more nuanced understanding of higher education governance in the twenty-first century. Particular attention is given to multilateral forms of governance, processes of organisational transformation, and questions of institutional diversity and difference.

The issue also highlights the perspectives of individual institutions: their strategies, responsibilities, and the tensions they face within European alliances. This includes how institutional profiles and room for manoeuvre evolve within a multi-level governance system. The contributions cover governance, identity, and institutional embedding; implementation and coordination; and pedagogical and societal transformation. They also draw on cultural, educational, and social theory to explore broader questions of diversity, integration, and difference in European higher education.

3 Contributions

After a rigorous peer-review process, nine contributions were selected. Together, they can be grouped into three analytical lenses that illuminate different dimensions of European University Alliances: questions of governance and institutional embedding, challenges associated with implementation and operational practice, and broader pedagogical and societal transformation potentials.

3.1 Governance, Identity, and Institutional Embedding

The first thematic cluster looks at how European University Alliances develop as organisational entities, how they stabilise over time, and how they become embedded within institutional structures.

In “*We need a certain mindset*”, **Alexandra Ashem-Wangler and Annika Maschitz** demonstrate that the identity of European University Alliances is shaped less by formal structures and more by everyday practices and interactions. Shared practices, trust, and collective narratives — such as a common understanding of *being part of Europe* — play a central role in alliance formation. At the same time, the authors show that sustainable institutional embedding requires clearly defined strategic goals, appropriate incentive structures, and effective integration into existing institutional arrangements.

Florence Balthasar, Laurin Reding, and Laurent Dutoit analyse in “*Swiss Higher Education Institutions within European University Alliances: Strategies, Challenges and Impact*” the role of Swiss higher education institutions within these alliances. Despite Switzerland’s specific institutional position within Europe, more than half of Swiss higher education institutions actively participate in European alliances. Their analysis demonstrates that participation is driven by strategic goals, especially international visibility, research collaboration, and access to European networks.

Felix Poschinger, Barbara Sutter, and Robert Coon investigate European University Alliances as meta-organisations and collective actors in their contribution “*Participatory Governance and Institutional Legitimacy in European University Alliances*.” They argue that participatory governance, particularly the structural inclusion of students, extends far beyond symbolic involvement and is key to building legitimacy and internal cohesion.

In “*Sensemaking and Institutional Transformation in European University Alliances*,” **Agata Mannino** examines processes of institutional embedding from an organisational sociology perspective. Her contribution illustrates that alliances emerge not simply through formal governance arrangements but depend fundamentally on how actors interpret, mediate, and translate these structures within their own institutions.

3.2 Implementation, Coordination, and Operational Practice

The second thematic cluster focuses on the practical implementation of European University Alliances and the challenges arising within the everyday realities of teaching, organisation, and infrastructure.

In “*Bridging EU Ambitions and Local Practice in ECIU’s Challenge-Based Learning*,” **Gesa Mayer, Siska Simon, and Dorothea Ellinger** examine the implementation of challenge-based learning within a European alliance context. While this approach supports key competencies, it also faces structural limits such as workload pressures and weak incentives. This creates a constant tension between European ambitions and local realities.

Martin Ebner and colleagues highlight the importance of technical and operational integration through their study of the Unite! alliance. They show that successful cooperation depends not only on strategy but also on technical alignment, interoperability, and new forms of shared decision-making.

Deborah Sielert explores open licences and Open Educational Resources (OER) as a way to balance standardisation and academic autonomy. Three central findings emerge from the analysis. First, successful collaboration requires both openness and standardisation: open educational materials provide flexibility, while standardised metadata ensure interoperability. Second, opening courses for collaborative use requires substantial coordination across institutional boundaries, as academic staff encounter legal, technical, and organisational barriers. Third, bottom-up approaches

prove essential because alliances can only succeed if teaching-related work receives institutional recognition and support.

Taken together, the contributions within this cluster demonstrate that the effectiveness of European University Alliances depends substantially on whether ambitious objectives are translated into functioning organisational and technical practices.

3.3 Pedagogical and Societal Transformation Potentials

The third thematic cluster approaches *European University Alliances* as spaces of broader transformation, both with regard to emerging forms of learning and to the evolving societal role of higher education institutions.

Raul Gschrey shifts attention away from administrative structures and towards the pedagogical possibilities opened up by European University Alliances. Drawing on the example of the U!REKA Lab, he illustrates how transnational collaboration can function as an experimental learning environment in which students develop new forms of knowledge and cooperation through co-creation, urban practice, and commons-oriented governance. In this perspective, alliances become sites in which new epistemic and didactic cultures are not only developed but actively co-created.

Nina Walker and Petra Moog examine the example of the EELISA alliance and the role of European University Alliances in relation to the third mission of higher education institutions. Their study demonstrates that the development of transnational innovation and entrepreneurship ecosystems is shaped by tensions between central alliance governance, institutional structures, and regionally embedded innovation logics. At present, alliances primarily operate as platforms for mutual learning, whereas more integrated and complementary structures are only beginning to emerge.

Taken together, the contributions in this cluster suggest that European University Alliances have the potential to go beyond extending existing structures and instead support new forms of education, knowledge production, and societal engagement.

3.4 Open Contributions

The Editorial Board is pleased to note that questions of cooperation, partnership, and participation (central themes in discussions surrounding university alliances) also emerge within the Open Contributions section, thereby extending and enriching the thematic focus of this issue.

Mareike Oesterle and Götz Schwab seek to “*shape transience*” and conceptualise teaching development as an interactional practice. Their contribution investigates Transient Transnational Communities (TTCs) of teacher educators as a comparatively underexplored form of international collaboration. Drawing on a qualitative longitudinal study conducted within an Erasmus+ project, their study shows that collaboration often develops through interaction and language rather than formal structures.

Annabell Daniel and Marisa Neher focus on “*Promoting Early-Career Researchers through Science–Practice Partnerships in Educational Research*” and provide a detailed introduction to the EQUAL-NET project. Their contribution highlights both the opportunities and challenges associated with science–practice partnerships (SPPs) for researchers at early career stages. They show that these partnerships help build science communication skills and support more practice-oriented research.

Dagmar Linnartz and Lavinia Kamphausen similarly seek to “*enable transdisciplinary doctoral projects*” and discuss tensions emerging within the PLaN_CV project at TH Köln. Drawing upon qualitative empirical findings and selected literature, their contribution examines the specific institutional context of the tandem employment model used within the project, which is characterised by close cooperation between practice partners and the university, as well as by a strong commitment to conducting research in dialogue with practitioners.

Tanja Nebel concludes the issue by focusing on “*student participation through Serious Slow Game Jams*” Rather than being positioned as passive consumers, students are understood as active co-creators of their learning environments and as important contributors to democratic processes in higher education development.

4 Summary

European University Alliances are far more than instruments of higher education policy. They represent a central element in the future development of the European Higher Education Area and, more broadly, in the societal, economic, and cultural development of Europe. The contributions in this issue show that alliances are not stable or fully controllable organisational forms. Instead, they are evolving and often tension-filled constellations in which different « logics » - political governance, institutional autonomy, pedagogical innovation, and societal impact - intersect and are renegotiated.

This is precisely where both their potential and their challenge lie. European University Alliances are not finished institutions but evolving and incomplete formations in which the future of European higher education is still taking shape. This issue aims to support a clearer and more balanced understanding of these developments. It maps current debates, highlights central challenges, and opens up perspectives for the future development of European higher education cooperation while also inviting readers to see these alliances as evolving institutional experiments rather than fixed models.

On behalf of the Editorial Board of the *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*

Martin Ebner, Channa van der Brug & Elena Wilhelm

References

- Colus, F., & Buitrago Carvajal, H. (2025). *Report on the outcomes and transformational potential of the European Universities initiative*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/32313>
- de Boer, H. F., & Huisman, J. (2020). Governance trends in European higher education. In G. Capano & D. Jarvis (Eds.), *Convergence and diversity in the governance of higher education: Comparative perspectives* (pp. 333–354). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108669429.013>
- European Commission. (2023). *European Universities Initiative: Building the universities of the future*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>
- European Parliamentary Research Service. (2025). *European Universities alliances: A model of strengthened transnational cooperation in higher education*. European Parliament.
- Maassen, P., Stensaker, B., & Rosso, A. (2023). The European university alliances: An examination of organizational potentials and perils. *Higher Education*, 86(4), 953–968.
- Pinheiro, R., Gänzle, S., Klenk, T., & Trondal, J. (2024). Unpacking strategic alliances in European higher education. *Tertiary Education and Management*, 30(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11233-024-09133-6>
- Vukasovic, M., & Stensaker, B. (2018). University alliances in the Europe of knowledge: Positions, agendas and practices in policy processes. *European Educational Research Journal*, 17(3), 349–364.

Alexandra Hashem-Wangler¹ & Annika Maschwitz²

“We need a certain mindset” – Operational and Strategic Drivers of Identity Formation in EUI Alliances

Abstract

Meta-organisations such like the *European Universities Initiative* (EUI) alliances require complex processes of institutional cooperation where the structural differences of the participating universities are translated into similarity, common aims and thus organisational identity. This article analyses how different actors within an EUI alliance project – namely operational academic staff and university rectors from nine *Higher Education Institutions* (HEIs) – shape an organisational identity *by making sense of the goals and transformations to be achieved*. Based on qualitative group and expert interviews, we show that their organisational identity is formed bottom-up by inward and outward processes that aim at managing change and transformation by maximizing institutional value, whereas university leaders play a rather symbolic role at the time of the interviews. Our findings indicate that the organisational identity approach provides a useful analytical framework for examining change and impact within EUI alliances, highlighting the importance of project benefits management.

Keywords

organizational identity, european university alliances, meta-organisations, project benefits management

¹ Hochschule Bremen; alexandra.hashem@hs-bremen.de; ORCID 0009-0009-7308-0340

² Hochschule Bremen; annika.maschwitz@hs-bremen.de; ORCID 0000-0002-7509-537X

„Wir brauchen eine bestimmte Einstellung“ – Operative und strategische Treiber der Identitätsbildung in EUI-Allianzen

Zusammenfassung

Meta-Organisationen wie die Allianzen der *Europäischen Hochschulinitiative* (EUI) erfordern komplexe Prozesse institutioneller Zusammenarbeit, in denen die strukturellen Unterschiede der beteiligten Universitäten in Ähnlichkeiten, gemeinsame Ziele und damit in eine organisationale Identität übersetzt werden. Dieser Artikel analysiert, wie unterschiedliche Akteure innerhalb eines EUI-Allianzprojekts – nämlich operatives wissenschaftliches Personal und Rektor:innen aus neun Hochschulen – *durch Sinnzuschreibung zu Zielen und angestrebten Transformationen* eine organisationale Identität formen. Auf Grundlage qualitativer Gruppen- und Experteninterviews zeigen wir, dass sich diese organisationale Identität bottom-up durch nach innen und außen gerichtete Prozesse herausbildet, indem die operativen Akteur:innen darauf abzielen, Wandel und Transformation durch die Maximierung institutionellen Mehrwerts zu gestalten, während die Hochschulleitungen zum Zeitpunkt der Interviews eher eine symbolische Rolle einnehmen. Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Ansatz der organisationalen Identität einen geeigneten analytischen Rahmen bietet, um Wandel und Wirkung in EUI-Allianzen zu untersuchen, und unterstreichen die Bedeutung eines systematischen Nutzenmanagements in Projekten.

Schlüsselwörter

Organisationale Identität, Europäische Hochschulallianzen, Meta-Organisationen, Nutzenmanagement in Projekten

1 Introduction

Aiming for a significant transformation in the European higher education landscape, the *European Universities Initiative* (EUI) alliances are characterised by key long-term goals like establishing a European higher education inter-university campus, promoting student and staff mobility, offering joint and flexible curricula, and forming research teams to address societal challenges (Estermann et al., 2021, p. 6). Implementation spans multiple levels – from leadership and administration to staff and student engagement – resulting in new institutional structures and strategies.

However, striving to achieve these goals by organisational change is made more difficult by the fact that EUI alliances are meta-organizations – in contrast to other EU projects –, entities characterized by the fact that other organisations, and not individuals, account for their membership (Maassen et al., 2022, p. 43). Because of the “considerable differences between organisations, most meta-organisations have to deal actively with the identities of their members” (Ahrne & Brunsson, 2005, p. 436) in order to turn a loose consortium into a functioning, durable organisation. Particularly the idea of a “European campus” requires a meta-level identity, or sense-making; fostering such a new (meta-)campus suggests that alliances can be structured as a set of transnational localities, whereby the (imagined) “community” of the alliance (Anderson, 1983) is “at home” in various European locations (Frame et al, 2025, p.16). Furthermore, since alliances depend on voluntary commitment, staff, students, and leaders are more likely to engage if they see the alliance as tangible and legitimate. This highlights identity formation as a key driver of transformation, institutionalization, and sustainability. At the same time, existing studies focus more on the agency of the meta-organization and hardly consider the actual processes of the actors involved. For example, Lupova-Henry et al. (2021) describe organized clusters as consciously acting meta-organizations and distinguish three types of agency. Lavieolette et al. (2022) demonstrate how both internal and external dynamics interrelate to shape a coherent collective identity over time. Also, Berkowitz et al. (2022) put forward in their general introduction to the characteristics of meta-organisations the crucial role of boundary and category work.

As far as higher education and EUI alliances are concerned, publications on organisational identity formation are even less frequent. Hartzell et al. (2023) investigate stakeholder influence in university alliance identity based on EUI mission statements analysis. Another study highlights how the formation of a new academic field resulted in an identity crisis and that managing differences by achieving coherence supported identity formation (Patvardhan et al., 2015).

Building on this research gap, we use qualitative interviews to investigate how operational academic staff as well as university rectors from nine *Higher Education Institutions* (HEIs) negotiate the EUI alliance's identity in their daily endeavours. We extend analysing EUI alliances and highlight the role of actors on project level in negotiating organisational identity by handling complexity and organisational structure. Hereby, we answer the following research question:

How can identity formation within an EUI alliance be supported and how do individual actors and meta-organisational structures contribute to this?

2 Organisational identity approach

Organisational identity has become a more and more present concept in higher education research, particularly as a tool for understanding university dynamics (Stensaker, 2015) and initially as a concept to investigate resistance and transformation at the University of Illinois (Albert & Whetten, 1985). Consistent with research on strategy-making in universities, organisational identity is no longer seen as fixed and rooted in uniqueness or continuity, but as a strategic construct shaped by purposeful adaptation to a changing environment, requiring “strategic capacity, resources, and managerial oversight and engagement to implement the needed actions” (Stensaker 2025, p. 56). This analytical frame is attentive to how the organization can legitimize itself in the environment and take control over the narrative to be told. Thus, organisational identity serves as “an interpretative scheme for organisational members to make sense of internal and external changes” (Stensaker 2015, p. 108). In this analytical context, meta-organisations like EUI alliances form a new level of identity

formation where negotiation of continuity and change takes place on a meta level between multiple international actors. Several studies put forward that legitimacy is central to operate in these complex institutional environments and – as part of identity formation – is described as having a dual character: On the one hand, alignment and differentiation of the organisational members are balanced internally; on the other hand, an external coherent identity is formed by assembling and positioning legitimacy among institutional members and stakeholders (Laviolette et al., 2022; Lupova-Henry et al., 2021).

In this context, literature on organisational identity generally implies that strategic identity is predominantly crafted by leadership (Sergeeva 2024;). Our analysis is structured around the processes and mechanisms that individuals carry out in meta-organisations as actors on project level, as they introduce innovations into universities through their engagement. By navigating the complex relationship between their own organisational interests and the collective goals of the EUI alliance, they shape its identity, strategy and institutional structures through inward and outward processes. We argue that identity formation is a relevant indicator – and driver – for transformation, institutionalisation processes as well as sustainability.

3 Data and methods

This article presents findings from the accompanying research study of a four-year EUI alliance project, in which various groups from nine *Higher Education Institutions* (HEIs) participating in the alliance are regularly interviewed. The here presented data were collected through qualitative interviews in 2025 with two different alliance actor groups: First, operational academic staff (RL1–8) were interviewed within their respective work package groups during their annual work session meetings. In total, eight group interviews – each consisting of 7 to 15 participants and including representatives from various faculties and internal institutions of each partner university – were conducted. These participants were chosen because the operational groups represent the executive level of the alliance project. In the research

study, interviews with the work package groups are conducted annually during regular project meetings. The interviews presented here stem from the second wave in 2025; however, during the first wave in 2024 (R1–8), participants often described a notable “mindshift” within their groups – a theme absent in the second wave. To account for this development and better capture identity formation, we included this aspect in chapter 4.2. As a second actor group, nine university rectors (RR1-9) were interviewed in single semi-structured expert interviews during their annual project meeting in 2025. Including this group allows for a comparison of top-down and bottom-up identity processes.

These two groups were selected for comparison to examine their perceptions of the alliance and the negotiation of identity in their daily work. The group interview questions addressed changes since the project’s start, drivers of successful implementation, barriers, and next steps. Rectors were interviewed about their understanding of the EUI alliance, governance and strategy, as well as related challenges and future needs. Due to the methodological framework, they have not been directly asked about identity, but about their understanding and the meaning of the alliance for their work and institution, in order to grasp their sense-making (Weick, 1995).

Based on the Grounded Theory methodology, we relied on the axial coding approach presented by Strauss & Corbin (1996), where data was openly coded, continuously compared, conceptualised and categorised by using a data and text analysis software. Previously broken-down data has been recombined into categories and finally thematically grouped into six systematic categories: work structure, project structure, university structure, achievements/changes, future steps and alliance identity. All these categories entail further subcategories. For instance, ‘alliance identity’ includes sub-themes like benefits, family-like, necessity of alliance, we-Europe, long-term perspective. This step of the data analysis allowed us to identify relationships among them and to recognise how identity played out in their transformation process.

The interviewer is not related to the alliance and works in a separately financed accompanying study. The alliance consists of nine HEIs characterized by their regional orientation in non-capital cities/regions.

4 Results: Coordination across diversity

What is special about working in work packages of an EUI alliance project is the requirement to manage collaboration independently, on a horizontal level. This autonomy demands a high degree of sense-making, which in turn shapes an identity. As will be shown in this chapter, the group interviews with academic staff reveal how identity formation takes place on the operative level, largely independent from a top-down implementation.

Within this highly independent structure, operational staff face workload conflicts and challenges integrating the alliance into daily tasks. Their role extends beyond delivering outputs to maximising institutional value. Two levels of identity formation can be identified from the interviews: Inward processes regarding the operational group itself (chapter 4.1) and outward processes that focus on the inclusion of others and concern the external perception and functionality of the alliance (chapter 4.2). Starting from the research question initially presented, these two chapters answer the questions of how individual actors and meta-organizational structures contribute to identity formation within an EUI alliance and how this can be further supported as a driver for transformation, institutionalization and sustainability. These are then contrasted with the results from the expert interviews with university rectors from nine universities (chapter 4.3).

4.1 Inward processes: Community building

For the operational academic staff, the basic level of identity formation are the meetings within the work packages, both online and on site. It is here where identity formation and sense-making happen. When participants get to know each other, they create a common basis of possibilities and trust. *Knowing each other* as well as the diverse structural conditions of each partner university help to understand and to classify work flows and engagement:

“I would say that it’s better because we know each other and the regulations at our universities are different. So, we can accept that the situation at our university is different in comparison to other universities” (RL3: 14).

Also, practical exchange is more efficient when knowing each other:

“We know each other much more, so the cooperation and communication, it’s much more efficient. We know that we are reliable, and we can rely on each other” (RL5: 2).

Besides familiarity, narratives about *motivation* stand out as means of how the interviewees understand the meta-organization. Their motivation centers on emphasizing the alliance’s benefits, reflecting how they define it for themselves – primarily as a necessary European strategy. “It’s a vision. It’s a strategy. We want to be European” (RL1: 37) where “our university is part of a bigger and larger structure” (RL7: 17) and “our universities as a gateway to the rest of Europe” (RL8: 6).

The internationalisation of the universities on European level is closely linked to the strive for efficiency and change where “we can prepare the future” (RL7: 47) by putting “the European values into practice” (RL8: 43) because “it gives also added value to what is made globally” (RL6: 37). Furthermore, belonging to a EU alliance is seen as something necessary in light of the escalating geopolitical situation:

“European universities have to work together because there’s China, there’s the US. If we stay alone, we won’t survive. [...] So, my big motivation is to be part of the European university with you guys” (RL1: 44).

At the institutional level, benefits include attracting talent, accessing funding, and collaborating in EU projects. Being part of a shared learning community – “richer, smarter, stronger” – also shapes a meta-organisational identity. Realising these benefits requires efficiency through clear roles, streamlined decision-making, and a “more positive, pragmatic attitude” (RL3: 8) among members.

Sustained motivation, key to organizational identity, depends on clear long-term goals and structures, continually reinforced through inter-work package communication and regular meetings. Participants emphasize the need for sustainability and to “realise what is the project and what is the alliance” (RL7: 20).

In this process of sense-making – and without being asked about it in the interviews –, respondents from the work package groups refer remarkably unanimous to a *change of mindset* that each member must actively promote with regard to the upcoming transformation. Interestingly, this mindshift within the operative group is mentioned only in the first wave of the panel study. In the second wave, this aspect is obviously no longer relevant to their identity process. For instance, internationalisation is described as “a way of thinking”, which means to understand it in a broader sense, like actively adapt to the idea of close networking, embracing the possibilities that it offers, becoming aware of the extent of the project. Similarly, a common mindset with regard to mobility and research is put forward, requiring to be more flexible: “We need some kind of mindset [...] not just keep thinking in my institution” (R3: 31) but to build on common aspects, understandings/definitions and aims. The European idea of *sharing* is put forward, instead of competing. Research should be understood not merely as knowledge creation but rather as transmission. It is particularly here where trust and a sense of community is put forward as an important step to make the exchange of research possible, to “identify these people are almost members of my university without losing the identity of each university [...] I am a member of a great group” (R4: 26). This aspect is again mentioned in the second wave of the study:

“I think there’s more understanding for the opportunities. [...] It’s really something that we’re trying to promote, [...] ‘the alliance is (university name), but (university name) is the alliance’, kind of as well. So, both ways” (RL5: 18).

All these experiences of negotiation and inward progress strengthen group identity, the sense of belonging, and the feeling of being efficient. However, the focus is no longer solely on internal structures. It is now much more important for the teams to make the alliance visible externally through outward processes – in order to fulfill its primary purpose.

4.2 Outward processes: Enabling transformation

The EUI seeks systemic change in European higher education. Accordingly, interviewees discuss outward processes, like integrating faculties, staff, and students, as crucial to the alliance's success. They emphasise improving the alliance's visibility and clearly communicating its benefits to strengthen legitimacy, noting that stakeholders must undergo a similar mind shift as the operational work package teams. Several structural adjustments were proposed to support these aims. First, the alliance must be integrated as part of the university. In order to align alliance goals with institutional identities, making transformation feel integral rather than imposed, the respondents emphasise the importance of hiring more staff, perpetuate well-defined roles, responsibilities and simplified decision-making because "if we are to be a true alliance and be integrated into everything that we do, it needs to be done without that someone specific needs to be involved" (RL4: 18). These processes can be further promoted if the alliance is integrated into the universities' strategic plan, because "this is like the strategic visibility of (alliance name)" (RL5: 26) and puts the alliance on "great priority" (RL1: 37).

For this purpose, and secondly, leadership needs to be involved. This goes beyond the formal strategy plan. "You need a strong leader that is completely dedicated" (RL2: 13), "it's up to the leaders. [...] they are the wheels of change and everything" (RL2: 15):

"People must perceive that the alliance is supported from the top management of the university [...] If they hear from rectors, vice rectors, deans, head of the departments that (alliance name) is a natural part of university activities, they will accept this and behave accordingly" (RL5: 33).

Respondents note that university leadership involvement has improved over time. Initially, some EUI alliances were led entirely bottom-up without leadership support, but rectors are now paying attention to the alliance's first visible results:

"The authorities finally realised how much work has been done so far. Because I think they don't know; like this is every day small steps, each task

doing something. [...] Our rector, I think he wasn't aware of how much work was already done. So, he was really very surprised when he saw the outcomes" (RL6: 29).

Taking up this aspect, the next chapter presents the perspective of the rectors.

4.3 Leadership: A strategic perspective

Leadership is crucial in an alliance, as university leaders' motivations signal the organization's core values. To capture this, group interviews were complemented by expert interviews with nine rectors, where they highlighted strategic, societal, and political reasons for EUI membership. Being asked about the meaning of the alliance for their university, they unanimously relate to "improved visibility" (RR1: 3) and mostly to the opportunity of internationalisation. The alliance is considered as "a new kind of internationalisation beyond mobility" (RR8: 3), or as "an important strategy [...] for the construction of the European education area" (RR5:3). Formerly associated with validation, international degree programmes and mobility, internationalisation is now related to networking, short-term mobility and new dynamics:

"We have, also in terms of research, concern about having international impact and have international connections, participating in research networks. So, internationalisation for us is important. [...] We have a chance of finding very good partners" (RR5: 3).

In this context, academic growth and the development of education, research and innovation play an important role for the rectors, "to leverage the capacity and the quality in our education" (RR3: 3).

The rectors' narratives extend from the meta to the macro level, linking the alliance – and European alliances more broadly – to the current geopolitical context and the need for greater European cohesion. They agree that alliances are a "strategy for the construction of the European education area [...] that goes in the sense of more integration and more cohesion inside Europe" (RR5: 3), also referred to as "a sovereign

European university space through European alliances” (RR9: 11) helping students to form an understanding of the European values and strengthen social cohesion.

Belonging to a European alliance is also depicted as moving beyond national political discourses to concrete, long-term aligned developments on European policy level, where “clear policies” (RR5: 13) set the stage for efficiency in the face of global changes. Efficient educational policy and research policy require a long-term vision, which is not coming from the national state anymore – with some respondents referring to the US government or the French government as well as the increasing rise of right-wing parties. Brussels, on the other hand, has a “long-term vision” (RR4: 3) and “if the EC continues to support these alliances, we can go far” (RR9: 11).

Including all faculties and implementing the strategy of the alliance in the universities means that targeted communication structures are needed, which above all ensure the commitment and also team identity. Information must be spread

“not in a hierarchical way, but more in a triad, more in networks and more in flat structures instead of hierarchical one. This is what we need to change to get to this team approach” (RR2: 17).

The rectors are faced with existing solid structures as an obstacle. In order to transform these structures, “people have to understand that ‘what was, is history’, and we are heading to a different direction” (RR2: 21). Just like the operational staff, the rectors also describe this as a *mindshift* already underway but requiring broader promotion. They stress the need to clearly communicate the alliance’s added value, especially the benefits of cooperation, as multidisciplinary and internationalization are new to most participating universities. Fostering this mindshift requires “incentives, which is a key question” (RR6: 20) for university staff – including travel funds, reducing teaching load, and financing teaching assignments for committed people.

In this regard, the rectors reflect on their own role and possibilities, which they regard as rather low impact since “it’s relatively difficult to implement and enforce things immediately, because I can only motivate the professors. I can’t force them to do anything” (RR8: 14). However, they “model the way to inspire other people”

(RR2: 17) or motivate them as a “moderator” (RR8: 14), while the striking role of implementation is done on the work package level or “in the flat structures instead of hierarchical structures” (RR2: 17). Here, involving “the right people” (RR2: 17) is part of transforming the university systems, “to achieve greater dynamism. This is what you create through a network like this” (RR8: 3). Moreover,

“it means to provide them a possibility to speak up, [...] to participate, the team groups [...] letting them emerge not only in top-down system, but bottom-up system and meet somewhere in the middle” (RR2: 19).

5 Discussion

Organisational identity within an EUI alliance is shaped in particular ways by both the operational academic staff and university rectors from nine HEIs. First of all, both groups make sense of the alliance as they put forward the goals and benefits to be achieved. As a precondition for transformation, they stress that in all participating universities academic staff must undergo a change of mindset in all sectors, suggesting that a *conscious awareness* of the benefits of internationalisation within an alliance precedes its implementation. As internationalisation theories on institutional level put forward, values, priorities and actions guide the implementation of internationalisation (Kokkonen et al., 2025). It can be effective if it is viewed – and lived – as “the cultivation of an ethos or culture within the university that appreciates and nurtures intercultural and international perspectives and endeavours” (ibid., p. 50).

However, rather than being imposed top-down, the findings show how organisational identity is negotiated horizontally at the operative level by motivated actors acting as institutional entrepreneurs. Although rectors recognize the alliance’s values and benefits and act as ‘moderators’ or representatives within the alliance, they are less aware of their role in shaping the meta-organizational identity at the time of the interviews. While organisational identity is formed *inwardly* through negotiations and actions among the operational academic staff – through regular meetings and shared narratives emphasizing membership benefits – and *outwardly*, by engaging

staff, students, and stakeholders through strategically increased visibility and legitimacy, the rectors' involvement in these processes is not proactive, but rather symbolic.

Accordingly, our data show what actors consider as necessary for sustainable system-level transformation – understood as lasting structural and behavioural change beyond the project level (Stockmann, 2022, p. 67) – and for strengthening organisational identity within an EUI alliance. Operational actors link their organisational identity to achieving alliance goals and generating lasting positive impact for their institutions and society. By emphasising full leadership involvement as crucial for sustainability – particularly within outward processes for institutionalising the alliance in organisational structures –, the findings are consistent with Badewi (2015, p. 2) who indicates that communication, cooperation, and leadership are more decisive for success than task-oriented factors. In accordance with this benefits management perspective, actors connect alliance goals with recognising and negotiating value for staff, students, stakeholders, and society – extending their role beyond delivering outputs – in order to achieve a change in behaviour and habits because “only then the benefits are secured [...] and will flow into the future” (ibid). Maximising institutional value through targeted benefits management thus appears central to transformation in EUI alliances.

6 Conclusion

This article contributes to the literature on organizational identity in meta-organizations in three ways. First, it highlights how project-level actors shape identity by navigating complexity and organizational structures. While participation is initiated by leadership, the alliance's identity is primarily formed at the operative level by staff such as researchers, professors, and curriculum managers through sense-making and engagement.

Yet, and second, these processes require more *active* input from leadership and management in order to fully comprise the organisational structures of the participating

HEI. While they see themselves as responsible for their respective university, they neglect the formative activity *at the meta-level* of the meta-organisation. In this regard, our study extends the discussion on organisational identity to the context of sustainability, focussing on bridging the gap between institution and meta-organisation.

Further research could investigate the role of leadership in implementing EUI alliances by referring to constraints that institutions impose on human behaviour, as focused by the institutional logics approach (Cai, 2025). Also, since strategic plans have an important accountability function for implementing alliances in organisational structures (Fumasoli et al., 2015), further studies could investigate their role in implementing alliances as meta-organisations.

Third, this paper contributes to the debate on effectively embedding organisational identity within EUI alliances. While the alliances' goals are widely valued, their long-term and sustainable implementation remains a key challenge. Our findings highlight how the benefits management approach (Badewi, 2015) can inform future research and evaluation of EUI alliances – for instance, by investigating how project leaders can enhance stakeholder engagement and collaboration through the benefits management process or how meta-organisations can develop an organisational culture focused on project value creation.

References

- Ahrne, G., & Brunsson, N. (2005). Organizations and meta-organizations. *Scandinavian Journal of Management*, 21(4), 429-449. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2005.09.005>
- Albert, S., & Whetten, D. A. (1985). Organisational identity. *Research in Organisational Behavior*, 7(2), 263-295.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Badewi, A. (2015). The impact of project management (PM) and benefits management (BM) practices on project success: Towards developing a project benefits governance framework. *International Journal of Project Management*, 34(4), 761-778. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2015.05.005>
- Berkowitz, H., Brunsson, N., Grothe-Hammer, M., Sundberg, M., & Valiorgue, B. (2022). Meta-Organizations: A clarification and a way forward. *M@n@gement*, 25(2), 1-9. <https://doi.org/10.37725/mgmt.v25.8728>
- Cai, Y. (2025). Institutional logics analysis of management and leadership in higher education. In Y. Cai, P. Yang, F. Yan & J. Kivistö (eds.) *Organisational and Management Theories in Higher Education* (p.131-165). Elgar.
- Estermann, T., Bennetot Pruvot, E., & Stoyanova, H. (2021). *The governance models of the European University Alliances. Evolving models of university governance*. EUA Briefing.
- Frame, A., Curylo, B., & Jager, R. (2025). The European Universities Initiative as an object of scientific study in the context of “Euro-internationalisation”. In A. Frame & B. Curylo (eds.), *The European Universities Initiative and the ‘Euro-internationalisation’ of European Higher Education* (p.46–64). Routledge.
- Fumasoli, T., Pinheiro, R., & Stensaker, B. (2015). Handling Uncertainty of Strategic Ambitions – The Use of Organisational Identity as a Risk-Reducing Device. *International Journal of Public Administration*, 38, 1030-1040. <https://doi.org/10.1080/01900692.2014.988868>
- Hartzell, C., Schueller, J., Colus, F., & Do Rosário, N. C. (2022). Stakeholder influence in university alliance identity: An analysis of European Universities initiative mission statements. *Tertiary Education and Management*, 29, 245-262. <https://biblio.ugent.be/publication/01HPKPR0TWH3EQPCE8F9MC5CHS>

- Kokkonen, L., Natri, T., & Moisisio, J. (2025). Bridging the gap between policy and practice: The individual perspective on internationalisation as part of curriculum development. In A. Frame & B. Curyło (eds.), *The European Universities Initiative and the 'Euro-internationalisation' of European Higher Education* (p.46–64). Routledge.
- Laviolette, M., Arcand, S., Cloutier, L. M., & Renard, L. (2022). Same but Different: Meta-Organization and Collective Identity Dynamics. *M@nagement*, 25(2), 45-59.
<http://dx.doi.org/10.37725/mgmt.v25.4228>
- Lupova-Henry, E., Blili, S., & Dal Zotto, C. (2021). Designing organised clusters as social actors: a meta-organisational approach. *Journal of Organization Design*, 10, 35-54.
<https://doi.org/10.1007/s41469-021-00092-5>
- Maasen, P., Stansaker, B., & Rosso, A. (2022). The European university alliances – an examination of organizational potentials and perils. *Higher Education*, 86, 953-968.
<https://doi.org/10.1007/s10734-022-00951-4>
- Patvardhan, S. D., Gioia, D. A., & Hamilton, A. L. (2015). Weathering a meta-level identity crisis: Forging a coherent collective identity for an emerging field. *Academy of Management Journal*, 58(2), 405-435. <https://doi.org/10.5465/amj.2012.1049>
- Sergeeva, N. (2024). Turning narratives into collective action through projects. *International Journal of Project Management*, 42(6), 1-5.
<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2024.102633>
- Stensaker, B. (2015). Organisational identity as a concept for understanding university dynamics. *Higher Education*, 69, 103-115. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9763-8>
- Stensaker, B. (2025). Using analytical concepts to understand change and continuity in higher education: The case of organisational identity. In Y. Cai, P. Yang, F. Yan & J. Kivistö (eds.), *Organisational and Management Theories in Higher Education* (p.50-68). Elgar.
- Stockmann, R. (2022). *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung*. 2. Auflage. Waxmann.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.

Florence Balthasar¹, Laurin Reding² & Laurent Dutoit³

Swiss Higher Education Institutions within European University Alliances: Strategies, Challenges and Impact

Abstract

This paper examines how Swiss *Higher Education Institutions* (HEIs) engage with European University Alliances despite being excluded from *Erasmus+*. Drawing on the experience of the authors as practitioners, this paper examines the specific case of Switzerland and highlights the various pathways and strategies through which Swiss HEIs have become involved in alliances. The authors also explore whether – and in what ways – the Swiss policy and funding context shapes the form of Swiss participation in the European University Alliances. Findings show that most Swiss HEIs are active, turning the alliances into a vital “lifeline” that connects Switzerland to the broader European academic landscape and reinforces its attractiveness, inclusiveness and European identity.

Keywords

european university alliances, swiss higher education institutions, transnational cooperation, institutional strategies, typologies of involvement

¹ Corresponding Author; ZHdK Zurich University of the Arts; florence.balthasar@zhdk.ch; ORCID 0009-0008-6275-8681

² SwissCore; reding@swisscore.org; ORCID 0009-0005-0142-4539

³ HES-SO University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland; laurent.dutoit@hes-so.ch; ORCID 0009-0004-2269-2500

Schweizer Hochschulen in europäischen Hochschulallianzen: Strategien, Herausforderungen und Auswirkungen

Zusammenfassung

Dieser Entwicklungsbeitrag untersucht, wie sich Schweizer Hochschulen trotz des Ausschlusses aus *Erasmus+* in europäischen Hochschulallianzen engagieren. Basierend auf den Erfahrungen der Autor:innen als Praktiker:innen, beleuchtet dieser Beitrag den konkreten Fall der Schweiz und zeigt die verschiedenen Wege und Strategien auf, wie sich Schweizer Hochschulen in Allianzen engagieren. Die Autor:innen untersuchen auch, inwiefern die Schweizer Politik und der Finanzierungsrahmen die Form der Schweizer Beteiligung an den Europäischen Hochschulallianzen beeinflussen. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Schweizer Hochschulen aktiv sind und die Allianzen eine wichtige „Lebensader“ sind, die die Schweiz mit der breiteren europäischen Hochschullandschaft verbindet und ihre Attraktivität, Inklusivität und europäische Identität stärkt.

Schlüsselwörter

Europäische Hochschulallianzen, Schweizer Hochschulen, transnationale Zusammenarbeit, institutionelle Strategien, Typologie des Engagements

1 Introduction and methodology

The primary goal of the European University Alliances initiative is to build deep, long-term transnational cooperation among *Higher Education Institutions* (HEIs) across Europe, with the aim of enhancing the quality, inclusiveness, attractiveness, and global competitiveness of European higher education, while fostering a shared European identity and common values (European Commission, 2026). Today, almost 650 HEIs participate as core partners in the 73 existing European University Alliances, receiving *Erasmus+* funding – or, in the case of Switzerland, national funding – to support their engagement in these projects. However, many more institutions beyond these 570 core partners maintain connections with and benefit from the networks created by the alliances.

Some countries find themselves in a particular situation: while they are not part of *Erasmus+*, they maintain strong academic ties and partnerships with institutions in the European Union and are part of the *European Higher Education Area* (EHEA). Two cases stand out in this regard: the United Kingdom and Switzerland.

Like Switzerland, the United Kingdom has not been part of *Erasmus+* since the full rollout of the initiative of the European University Alliances as of 2022. Both Swiss and British universities have seized the opportunity to participate in alliances as *associated partners*, despite not receiving any *Erasmus+* funding after the pilot phase. Unlike Switzerland, however, the UK government has never provided national funding to support the participation of its universities in the initiative. This difference helps explain why, relative to the total number of HEIs in each country, Switzerland has a significantly higher proportion of institutions involved in alliances: in Switzerland, more than half of all universities⁴ and universities of applied sciences and arts are associated partners in projects with national funding, whereas only 10-15 UK universities are participating as self-funded associated partners (Universities UK, 2026). Cavallaro and Lepori (2021) further argue that the UK's national system has higher institutional barriers to participating in EU programmes compared to the

⁴ Including the two federal institutes of technology.

Swiss system, which is another reason to explain the UK's relatively lower rate of engagement in the European Universities Initiative (Cavallaro & Lepori, 2021).

According to Kupriyanova, Ferencz, Hartzell & Dello Iacovo, the question of whether national funding is unique, as in Switzerland, or complementary in certain European countries, is an important factor in the ability of higher education institutions to participate in the development of European alliances:

“While soft forms of support such as exchange and communication are valued by HEIs, qualitative feedback places particular emphasis on the need to secure sustainable national funding, including for research, staff development, and student mobility, alongside calls for greater flexibility and simplified administrative rules” (Kupriyanova, Ferencz, Hartzell & Dello Iacovo, 2026, p. 57).

This factor is decisive in explaining the difference between Switzerland and the United Kingdom.

While funding is undoubtedly an important explanatory factor, it does not capture the full picture (for an analysis on institutional factors see Cavallaro & Lepori, 2021). It therefore remains an open question why Swiss HEIs have become so strongly engaged in alliances, especially given that nonparticipation in *Erasmus+* might intuitively be expected to pose a limiting constraint.

This leads us to our core question:

How does the Swiss higher education sector engage with the European University Alliances initiative and what are the rationales behind this engagement?

Drawing on the authors' experience as practitioners, this paper examines the specific case of Switzerland and highlights the various pathways and strategies through which Swiss HEIs engage with European University Alliances. The analysis is based on the authors' practical expertise, complemented by literature on European University Alliances. The categorisation is informed and confirmed by exchanges with international relations officers in the listed Swiss institutions. The typology presented in this article emerges from a dual approach: systematic observation of institutional

data and a review of publicly available materials, including reports, press releases, and official statements. By triangulating these sources, the authors were able to identify and refine the categories of the typology, particularly with regard to HEIs that are not formal members of an alliance. This combination of primary insights and secondary evidence ensures that the findings are both grounded in practitioner expertise and supported by verifiable public documentation.

2 Swiss context

After the first two pilot calls, the *European Union* (EU) decided to open the European University Alliances to broader participation, allowing universities from all countries in the EHEA to take part in the 2022 call for proposals. This decision was widely welcomed across the higher education sector, particularly because both the United Kingdom and Switzerland were not associated to the *Erasmus+* programme at the time (Craciun, Kaiser, Kottman & Van der Meulen, 2023, p. 21). However, it is important to note that institutions from countries not associated to *Erasmus+* in principle do not receive *Erasmus+* funding and must therefore secure their own resources to participate in alliance activities. This status as self-funded partners in the *Erasmus+* project is formally called ‘associated partners’, as opposed to the ‘full partners’ that are funded by *Erasmus+*. However, from the point of view of the alliances ‘associated partners’ in the projects can de-facto be ‘full partners’ in the alliances.⁵

In Switzerland, the national agency for exchange and mobility, *Movetia*, was mandated by the *State Secretariat for Education, Research and Innovation* (SERI) to introduce a matching co-funding scheme for Swiss HEIs officially selected as partners in *Erasmus+* alliance proposals (Kupriyanova, Ferencz, Hartzell & Dello Iacovo, 2026). Moreover, Swiss partners do not count towards the number of full members in a project proposal. Nevertheless, alliances involving Swiss institutions

⁵ The terminology ‘associated partner’ is not related to the ‘association’ of a country to the *Erasmus+* programme

treat them as *de facto* full members, integrating them into governance structures on an equal basis with other partners.

Since Swiss HEIs first joined alliances in 2022, more than half of Switzerland's comprehensive universities and universities of applied sciences and arts have become full partners supported by *Movetia*. The Swiss government aims to rejoin the *Erasmus+* programme in 2027, at which point Swiss HEIs would become eligible for *Erasmus+* funding in future alliance calls.

At first glance, it becomes evident that the institutions with the largest student populations have joined a European University Alliance, while medium-sized institutions have pursued more varied strategies. Institutional size therefore also emerges, a priori, as a notable explanatory factor for whether or not an institution has chosen to participate in an alliance (see Figure 1):

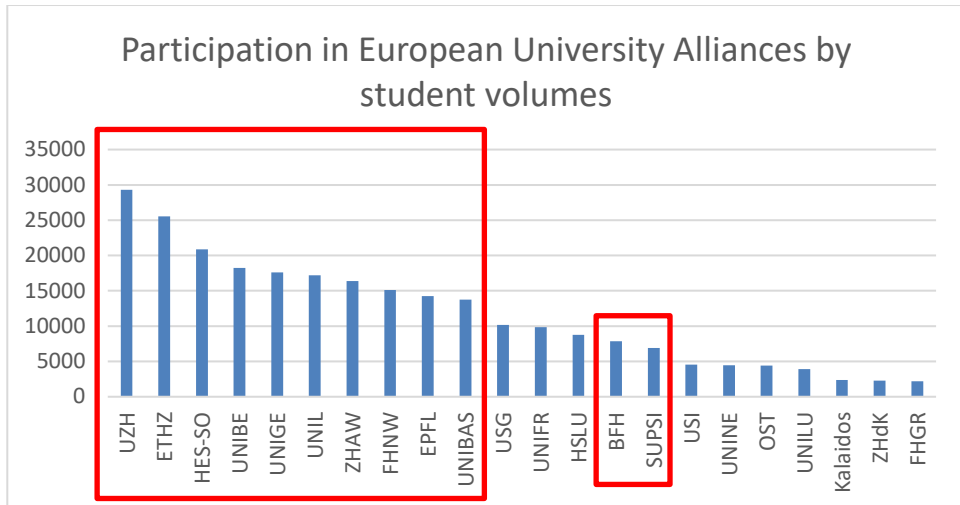


Fig. 1: Participation of the Swiss HEIs in European University Alliances by student volumes⁶

Nevertheless, the typology developed below demonstrates that the situation is more nuanced, revealing a range of different modes of integration.

⁶ Source: Federal Statistical Office, 2025. The acronyms used in the table are: for University: *University of Zurich (UZH), Swiss Federal Institute of Technology Zurich (ETHZ), University of Bern (UNIBE), University of Geneva (UNIGE), University of Lausanne (UNIL), Swiss Institute of Technology Lausanne (EPFL), University of Basel (UNIBAS), University of Saint-Gallen (USG), University of Fribourg (UNIFR), Università della Svizzera italiana (USI), University of Neuchâtel (UNINE), University of Lucerne (UNILU)*. For University of Applied Sciences and Arts: *University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland (HES-SO), Zurich University of Applied Sciences (ZHAW), University of Applied Sciences Northwestern Switzerland (FHNW), Lucerne University of Applied Sciences and Arts (HSLU), Bern University of Applied Sciences and Arts (BFH), University of Applied Sciences Southern Switzerland (SUPSI), University of Applied Sciences Eastern Switzerland (OST), Kalaidos, Zurich University of the Arts (ZHdK), University of Applied Sciences of Grisons (FHGR)*.

3 Typology of involvement for Swiss institutions

In 2025, twelve Swiss HEIs – five cantonal universities, five universities of applied sciences, and the two federal institutes of technology – are participating as associated partners in European University Alliances projects. Their involvement is fully supported through national funding managed by *Movetia*, and together these institutions are engaged in twelve different alliances (Movetia, 2025). For all twelve HEIs, this represents a strategic commitment to remaining connected to the wider European higher education landscape.

For many institutions, participation in European alliances is regarded as essential in order to keep pace with the European Commission’s priority initiatives, particularly those related to *Erasmus+*, a programme in which Switzerland currently takes part only indirectly and mostly in the field of mobility. A number of measures promoted within the alliances – such as the creation of legal entities, joint degrees, and new cooperation formats – are viewed as important developments shaping the future of the EHEA and the *European Research Area* (ERA).

The *University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland* (HES-SO), for example, considered joining a European alliance crucial in order to stay informed about and actively engaged in the evolution of the EHEA. According to one of the authors, participation was seen as a unique opportunity to “stay on the European train” rather than remain a mere observer:

“For HES-SO, joining UNITA was a strategic move. When the European Commission opened the door to non-EU participation in 2022, the university of applied sciences and arts seized the opportunity to stay engaged in the evolving European higher education landscape. Participation in the alliance has served as a project accelerator, helping HES-SO remain connected to key developments, such as the rollout of Blended Intensive Programmes (BIPs) and maintain a strong presence within European cooperation frameworks, [...]” (Swisscore, 2025).

The twelve Swiss HEIs fully engaged in alliances fall into the first category of the proposed typology, namely:

1. *Associated partners* in the European university alliance *Erasmus+* project and as such as core member of the alliance (with national funding from *Movetia*);

Five Swiss universities and five universities of applied sciences are not associated partner with national funding of an alliance project⁷. However, this does not mean that they are disconnected from the alliances. In practice, three other types of involvement can be observed at Swiss level:

2. *Network involvement*: getting involved in a network that will apply for European funding to get funded as alliance;
3. *Gradual approach*: joining an already funded alliance with a “side-role” (without funding) to then see how the collaboration can further develop;
4. *Observatory approach*, monitoring developments without any type of involvement.

3.1 Associated partner with national funding

While twelve Swiss HEIs participate in European University Alliances, their strategies differ. Some institutions have joined established alliances with which they already had long-standing connections, while others have opted to join newly formed networks.

⁷ For the analysis, we set aside “stand-alone” (i.e. not part of a UAS) *Universities of Teacher Education* (UTE). Their peers in Europe are mostly embedded in comprehensive universities (as faculty for education sciences) or universities of applied sciences, which have engaged into European University alliances focusing on other areas than teacher education. Moreover, for Swiss UTE, the European Teachers Academy funding scheme could be of relevance, but it is currently not open to Swiss institutions.

This first group includes: the *University of Geneva* (UNIGE) (4EU+), the *University of Lausanne* (UNIL) (CIVIS), *Zurich University of Applied Sciences* (EELISA), *ETH Zurich* (ENHANCE+), the *University of Bern* (ENLIGHT), *EPFL* (EuroTeQ), the *University of Zurich* (Una Europa), the *University of Basel* (EPICUR through involvement in EUCOR) and *HES-SO* (UNITA).

In most cases, these universities were already familiar with the networks they joined, which greatly facilitated their integration (cf. Lambrechts, Cavallaro & Lepori, 2024). Notable examples include:

- UNIL, already active in the UNICA network of universities in European capitals, several of which are members of CIVIS.
- UNIGE, which has long-standing collaborations with institutions in the 4EU+ alliance, several of which are members of the Coimbra Group.
- HES-SO, which was invited during the early stages of UNITA by its strategic partner, the University of Savoie Mont-Blanc. As soon as alliances opened to Swiss participation, HES-SO was able to join rapidly.

Importantly, Swiss universities are fully integrated into alliance governance structures, often co-leading activities, and hosting events in Switzerland to foster cooperation. As Switzerland joined the European Alliances development at a later stage, it makes sense that the majority of institutions fall into the first group.

The second group consists of institutions that contributed to the creation and submission of proposals in the first round of their respective alliances. These are: *University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland* (Challenge-EU), *University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland* (EUonAIR), and *Bern University of Applied Sciences* (PIONEER). Interestingly, all are universities of applied sciences, and all participated in the 2024 submission round. Their strategy required a higher level of commitment, as they were involved from the outset in building new networks and strategic orientations of the alliances. These institutions also play significant roles in co-leading Work Packages.

3.2 Network involvement

The *University of Fribourg* (UNIFR) and *Lucerne University of Applied Sciences and Arts* (HSLU) fall into the second category, i.e. getting involved in a network that will apply for European funding to get funded as alliance. In both cases, the institutions participated in an EU alliance application that was rejected. Interestingly, however, collaboration has continued despite the absence of funding—a sign of strong mutual interest and strategic value.

UNIFR has been a member of the *AcrossEU* alliance since February 2022. The alliance initially formed with the intention of submitting a proposal under the European University Alliances call within *Erasmus+*. After the negative funding decision, however, the partners chose not to abandon the collaboration. Instead, they agreed to continue working together with the explicit aim of securing funding from *Erasmus+ Key Action 2*, *Horizon Europe*, and *Movetia* instruments. While not all *AcrossEU* partners participate in every project submission, a strong core group is consistently involved. The University of Caen further strengthened the alliance by hiring a dedicated coordinator, who plays a key role in structuring the collaboration and coordinating related project activities. Thanks to this coordinated approach – and supported by a Seal of Excellence from *Erasmus+ – AcrossEU* has successfully obtained funding for initiatives including sustainable entrepreneurship training for students, intercultural skills training for administrative staff, WIDERA funding under *Horizon Europe*, and a *Movetia*-supported international project on the use of Artificial Intelligence in university teaching.

HSLU is member of the *European University for Academic Continuing Education* (EU.ACE). Before submitting the EU funding application, the partners signed a Memorandum of Understanding outlining that they would engage in collaborations even with a negative funding decision. Within EU.ACE, HSLU is planning to participate in a Blended Intensive Programme involving EU.ACE partners and has developed close ties especially with two universities of applied sciences in Finland and the Netherlands members of EU.ACE. This demonstrates how partnerships can evolve even without initial project approval.

Both the UNIFR and HSLU intend to participate in the funding application round scheduled of March 2026.

3.3 Gradual Approach

Zurich University of the Arts (ZHdK) falls into the third category. The European Universities Alliance for Film and Media Arts *FilmEU* submitted its second-round application for European funding in February 2023, and ZHdK's Department of Performing Arts and Film joined the alliance as an associated partner (without funding) at the end of that year (ZHdK, 2024). ZHdK's initial involvement in *FilmEU* stemmed from a shared interest among ZHdK faculties and researchers and the *FilmEU* core partners to collaborate on concrete, project-based initiatives. Since then, ZHdK's engagement with *FilmEU* has developed in a distinctly bottom-up manner. This collaboration has already resulted in ZHdK's involvement in one *Erasmus+* cooperation project and in a *Horizon Europe* proposal. Currently, ZHdK is in discussions with *FilmEU* regarding the possibility to become an affiliated partner within the *FilmEU* association – the legal entity established by the alliance. Such an affiliation would allow ZHdK to increase its involvement in selected *FilmEU* activities and could potentially pave the way for full participation in the *FilmEU* project at a later stage. For now, ZHdK falls into the fourth category (observatory approach) regarding its relationship with another alliance in the field of music.

Università della Svizzera italiana (USI) also belongs to third second category. After a phase of observation (category 4), USI is now in negotiations to join an alliance, with the intention of applying for *Erasmus+* funding in the coming years. Similarly, the *University of St. Gallen* joined the alliance *engage.eu* in October 2025 as an associated partner, looking to apply for funding in the future.

3.4 Observatory Approach

The remaining institutions follow an observatory approach, monitoring developments without any type of involvement so far.

In the case of *Kalaidos*, it is due to the primary national orientation of the institution. Other institutions, like the *University of Neuchâtel* and the *University of Applied Sciences Grisons* (FHGR) follow an observatory approach and try to identify an alliance they could potentially approach. The same situation applies to the *Eastern Switzerland University of Applied Sciences* (FH OST). In other words, for the three institutions, the situation will be reviewed in the future in order to analyse the possibility to join an alliance.

The *University of Lucerne* reviewed the possible participation in a European University alliance in 2023 as part of their internationalisation strategy. They decided against a participation for resources reasons and continue to monitor the situation, especially considering the planned association of Switzerland to *Erasmus+*.

4 Several types of involvement but one rationale

All four types of involvement share a common underlying driver: the intention to remain connected to relevant European initiatives and to the broader European research, innovation, and education landscape. Whether Switzerland's exclusion from *Erasmus+* – and previously from *Horizon Europe* – has directly motivated institutions to maintain these connections is difficult to demonstrate conclusively.

The authors' observations on Swiss participation lead to a different conclusion than that of Lambrechts, Cavallaro and Lepori, who state that

“the pattern is strikingly different in the UK and Switzerland: in both countries, only a minority of ranked institutions (UK: 9 out of 65; CH: 3 out of 10) are currently participating; in both countries, unranked institutions do not feature in the alliances at all” (Lambrechts, Cavallaro, Lepori, 2024, p.1239).

However, as of 2026, twelve Swiss institutions, including some that are not ranked according to the reference used by Lambrechts, Cavallaro and Lepori, i.e. in the Academic Ranking of World Universities (<https://www.shanghairanking.com/>) are participating in European alliances and a strong and growing interest among Swiss institutions in this new form of collaboration can be observed. At the European level more broadly, there is clear evidence that the alliances serve as an important mechanism for remaining intelligently and productively connected to developments, networks, and emerging funding opportunities across the European research, innovation, and higher education ecosystem. The European Commission considers the European University alliances as not merely projects but as a “deep long-term structural and strategic cooperation between higher education institutions”.⁸ This strategic character of the alliances is evidenced by the fact that the European Commission attributes many policy objectives to the alliances, such as for example the piloting of joint European Degrees or boosting student mobility to unprecedented levels. They see the alliances as key actors in fostering the integration of the European (higher) Education Area. Following this drive, Frame and Curyło edited a volume on this topic where they put forward the “novel concept of Euro-internationalisation: when internationalisation is used to serve Europeanisation” (Frame & Curyło, 2025, p. 3). This strategic character can be burdensome for the alliances as it creates very high expectations and leads to a plethora of frittered objectives. However, the alliances can also benefit from this strategic vision/approach as it gives them privileged access to the EU policymakers.

When the Commission puts forward new higher education policies, they tend to directly consult with alliance representatives; this direct contact is further facilitated by the fact that several alliances have Brussels-based offices. In 2024, the EU organised stakeholder consultations in preparation of the next *Erasmus+* programme for the period 2028-2034. Selected organisations were invited for that purpose, many of which happened to be European University alliances. Furthermore, the EU financed

⁸ Key findings, website: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative/outcomes-and-potential>

the setting up of a forum for all EUI alliances – FOREU4ALL. Reacting to this reality, the Swiss contact office for European research, innovation and education *SwissCore* puts the spotlight on the Swiss involvement in the European University Initiative: At last year’s *SwissCore* anniversary event, the alliances were the main topic of a panel discussion and, in 2026, *SwissCore* will organise a workshop with Swiss HEIs that are actively involved or interested in alliances. An evaluation report commissioned by the French Ministry of Higher Education and Research and Space (Censier-Calmus, 2025) highlights that

“Alliances drive innovation through interdisciplinarity, flexible learning pathways (microcredentials, shared online course catalogues), hybrid teaching formats (e.g. blended intensive programmes, collaborative online learning), and challenge based learning linking education, research and socioeconomic actors”

and that they

“(…) function as incubators capable of rapidly developing relevant education offers in response to global and societal challenges” (Censier-Calmus, p. 9).

The evaluation also outlines that alliances

“enabled coordinated responses to European research calls (Horizon Europe, MSCA), mutualisation of research infrastructures, and strengthened doctoral and postdoctoral cooperation (including co-supervised PhDs)” (Censier-Calmus, p. 9).

From the outset, the initiative aimed to strategically connect alliance members not only in education but also in research and innovation. To support this ambition, the European Commission complemented *Erasmus+* funding with resources from Horizon 2020. The key objective of the Horizon 2020 ‘Science with and for Society’ action was to use European Universities as a testbed for institutional transformation in research and innovation and to foster synergies between *Erasmus+* and *Horizon Europe*. However, this dedicated funding stream was not continued under *Horizon*

Europe. While alliances were encouraged to apply for *Horizon Europe* funding, no specific allocation was reserved for them.

As a recent report prepared by the European Commission on the outcomes and transformational potential of the EUI outlines, most alliances are developing initiatives to promote partner research collaboration:

“92 % of the alliances have or are developing platforms or activities to connect researchers from partner HEIs with similar interests. 74 % of the alliances have or are implementing funding opportunities for joint research projects. 61 % have and or are creating joint research support centres or units. Furthermore, 29 % of the alliances implement services to support joint publications” (European Commission, 2025, p.240).

“Since the start of the alliance in 2019, more than 25 new joint research projects with European funding have been initiated in various research areas” (European Commission, 2025, p. 241).

Moreover, the same report outlines that several European Universities alliances have attracted funding from *Horizon Europe*. Concretely, the following examples can be mentioned: *European Institute of Innovation and Technology* (EIT) EIT-HEI Initiative, for example under call 1: EELISA, E³UDRES², EUt+, UNITA and YUFE and under call 2: FILM-EU) 546; EIT Knowledge and Innovation Communities and/or EIT projects, including through their partner higher education institutions, for example ENHANCE, EUt+, EuroTeQ, EELISA, ENLIGHT, and Una Europa; *Marie Skłodowska Curie Actions* (MSCA) to strengthen doctoral education and postdoctoral training by fostering excellence and promoting innovative approaches. At Swiss level, an internal survey conducted by Euresearch & Movetia on the ‘Awareness of Horizon Europe among European University Alliances Swiss members’ reveals that circa 70 % of the Alliances with Swiss members pursue the aim to generate MSCA projects and circa 85 % aim to enhance research collaboration within Pillar 2 of Horizon Europe (in 5 of the 7 clusters).

5 Conclusion

Swiss HEIs are strongly engaged in the European Universities Alliances initiative. The fact that more than half of Switzerland’s universities and universities of applied sciences and arts fully participate in alliances – despite being excluded from *Erasmus+* funding – and that many others are deeply connected with existing alliances demonstrates strong commitment and interest from both Swiss institutions and the alliances themselves.

While the availability of national funding on the Swiss side has undoubtedly encouraged Swiss HEIs to participate in alliances, it is clearly not the only motivating factor, as illustrated by the diversity of involvement types described in the typology developed in this paper. The authors argue that the typology, although based on the Swiss case, can be applied across European countries. Many HEIs in the EHEA indeed fall into categories 2, 3 and 4.

Swiss HEIs engagement reflects a strategic choice to remain deeply interconnected with the EHEA and ERA. The development of the European University Alliances represents a unique opportunity to complement Switzerland’s longstanding engagement with *Horizon Europe*. Together, these frameworks create powerful incentives for Swiss institutions to remain embedded in multilateral university ecosystems. The Alliances provide a platform to advance the educational dimension—through joint degrees, mobility schemes, *blended intensive programmes* (BIPs), and other forms of curricular collaboration—while simultaneously serving as an entry point into broader collaborative research consortia, shared infrastructures, joint research and innovation agendas, and the possibility to shape important policy developments.

Swiss HEIs have fully realised that participating in alliances extends well beyond education funding alone. Their engagement reinforces Switzerland’s integration into the wider European higher education and research landscape, and reinforces its attractiveness, inclusiveness and European identity.

International cooperation is a structural pillar of the Swiss academic system. HEIs in Switzerland have long relied on dense European research and mobility networks to

sustain excellence, visibility, and competitiveness. In many ways, Swiss involvement in European University Alliances initiative serves as a vital link – a lifeline – connecting a small country to the broader European academic landscape.

References

Cavallaro, M., & Lepori, B. (2021). Institutional barriers to participation in EU framework programs: Contrasting the Swiss and UK cases. *Scientometrics*, *126*, 1311–1328. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03810-0>

Censier-Calmus, C. (2025). *Rapport d'évaluation. Evaluation qualitative de «l'effet transformant», pour six établissements français, d'être membres d'une Alliance d'Universités Européennes*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2025-12/rapport-d-valuation-qualitative-de-6-etablissements-fran-ais-impliqu-s-dans-une-alliance-d-universit-s-europ-enne--38923.pdf>

Craciun, D., Kaiser, F., Kottmann, A., & Van der Meulen, B. (2023). *Research for CULT Committee – The European Universities Initiative, first lessons, main challenges and perspectives*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels. PE733_105_EUI_Lessons_Challenges_Perspectives.pdf

European Commission (2026). *The European Universities alliances*. Retrieved March 24, 2026. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative/>

European Commission (2025). *Report on the outcomes and transformational potential of the European Universities initiative*. Public Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/db43f6ca-da14-11ef-be2a-01aa75ed71a1/language-en>

Federal Statistical Office (2025). *Students of higher education institutions 2024/2025*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/education-science/pupils-students/tertiary-higher-education-institutions.gnpdetail.2025-0205.html>

Frame, A., & Curyło, B. (Eds.). (2025). *The European Universities Initiative and the 'Euro-internationalisation' of European higher education* (1st ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003490654>

Kupriyanova, V., Ferencz, I., Hartzell, C., & Dello Iacovo, L. (2026). *National-level support for participation in European Universities Alliances: Insights from Higher Education Institutions and National Agencies*. Academic Cooperation Association (ACA).

Lambrechts, A. A., Cavallaro, M., & Lepori, B. (2024). The European Universities initiative: between status hierarchies and inclusion. *Higher Education*, 88, pp.1227–1247.

<https://doi.org/10.1007/s10734-023-01167-w>

Movetia (2025). *Swiss higher education institutions in the Erasmus+ «European universities»*. <https://movetia.ch/en/magazine/swiss-higher-education-institutions-in-the-erasmus-european-universities>

SwissCore (2025). *Swiss success in the UNITA University Alliance*

<https://www.swisscore.org/swiss-success-in-the-unita-university-alliance/>

Universities UK (2026) *European Universities alliances: strengthening the UK's ties with Europe*. <https://www.universitiesuk.ac.uk/topics/international/european-universities-alliances>

Zürcher Hochschule der Künste (2024). *ZHdK's Department of Performing Arts and Film is actively involved in «FilmEU», the European Universities Alliance for Film and Media Arts*. <https://www.zhdk.ch/en/news/zhdk-s-department-of-performing-arts-and-film-is-actively-involved-in-filmeu-the-european-universities-alliance-for-film-and-media-arts-7113>

7113

Felix Poschinger¹, Barbara Sutter² & Robert Coon³

Participatory Governance and Institutional Legitimacy in European University Alliances

Abstract

European University Alliances (EUAs) are increasingly emerging as collective actors within the European higher-education policy landscape. Drawing on meta-organization theory, this article conceptualizes EUAs as sectoral interest groups whose legitimacy depends not only on institutional coordination but also on participatory governance. Focusing on student co-creation practices, the study argues that structured participation functions as a strategic governance resource that enhances internal cohesion and external representational credibility. Empirical illustrations from EUGLOH demonstrate how student-led initiatives institutionalize distributed authority and contribute to alliance-level legitimacy formation. The article concludes that the consolidation of EUAs as policy-relevant actors requires the systematic embedding of participatory co-governance within alliance structures.

Keywords

European university alliances (euas), meta-organizations, participatory governance, student co-creation

¹ Corresponding Author; University of Hamburg;

felix_poschinger@web.de; ORCID 0009-0008-6616-5795

² University of Hamburg; barbara.sutter@uni-hamburg.de; ORCID 0000-0002-0880-9459

³ Independent; robertcoon@web.de; ORCID 0009-0002-6723-9668

Partizipative Governance und institutionelle Legitimität Europäischer Hochschulallianzen

Zusammenfassung

Europäische Hochschulallianzen (EUAs) entwickeln sich zunehmend zu kollektiven Akteuren innerhalb der europäischen Hochschulpolitik. Auf Grundlage der Meta-Organisationsforschung konzeptualisiert dieser Beitrag EUAs als sektorale Interessengruppen, deren Legitimität nicht allein aus institutioneller Koordination, sondern auch aus partizipativer Governance hervorgeht. Im Zentrum steht studentische Ko-Kreation als strategische Governance-Ressource, die sowohl interne Kohäsion als auch externe Repräsentationsfähigkeit stärkt. Empirische Beispiele aus EUGLOH zeigen, wie studentisch getragene Initiativen verteilte Autorität institutionalisieren und zur Legitimitätsbildung auf Allianzebene beitragen. Abschließend wird argumentiert, dass die politische Handlungsfähigkeit von EUAs eine strukturelle Verankerung partizipativer Ko-Governance voraussetzt.

Schlüsselwörter

Europäische Hochschulallianzen, Meta-Organisationen, Sektorale Interessensgruppen, Partizipative Governance, Studentische Ko-Kreation

1 Participation, Cohesion, and the Governance Challenge of EUAs

The *European University Initiative* (EUI), launched under the *Erasmus+* framework, represents one of the most ambitious supranational governance experiments in European higher education. By funding transnational alliances of *Higher Education Institutions* (HEIs), it aims to promote institutional integration, strengthen cross-border cooperation, and support the development of a globally competitive European university model. However, the emergence of *European University Alliances* (EUAs) as durable governance actors raises a central challenge: their capacity to function as unified actors in policy arenas remains uneven. Alliances must coordinate diverse members embedded in different regulatory environments while articulating coherent strategic positions capable of influencing European higher-education governance.

This structural complexity generates a dual governance problem. First, alliances may struggle to achieve sufficient internal alignment, limiting their capacity to secure sustained funding and exert coordinated policy influence to shape this new model. Second, their governance structures often provide limited opportunities for meaningful stakeholder participation, particularly for students, whose roles remain largely consultative. The *European Students' Union* (ESU) has cautioned that such symbolic participation risks reinforcing the governance paradigm in legitimizing managerial decision-making without redistributing institutional power.

While this constitutes a normative concern, this article argues that it also represents a strategic governance issue. Participatory governance, particularly student co-governance, offers a promising mechanism through which alliances can address their broader cohesion and legitimacy challenges. By introducing bottom-up participation as a counterbalance to predominantly top-down integration logics that characterize the EUI framework, student participation can contribute to strengthening internal coherence while enhancing external legitimacy as actors within the European higher-education policy landscape. Student participation should thus be understood not only

as a democratic principle but also as an institutional resource supporting the consolidation of alliances as collective governance actors.

2 Theoretical Framework: EUAs as Meta-Organizations and Sectoral Interest Groups

The EUI, inaugurated in 2019 after a pilot phase in 2018, constitutes a major supra-national policy effort to restructure European higher education. As of 2025, it encompasses 65 alliances comprising more than 500 universities across 35 countries, alongside numerous associated partners (cf. European Commission, 2025). The alliances aim to move beyond project-based collaboration toward long-term institutional integration through joint degrees, shared infrastructures, interoperable systems, and transnational governance.

Conceptually, EUAs can be understood as meta-organizations: organizational forms composed of autonomous members coordinating collective activities without hierarchical authority (cf. Vukasović & Stensaker, 2018). Their governance typically combines strategic steering bodies, executive coordination units, and project-based working groups. Within this architecture, alliances may evolve into cohesive sectoral actors capable of influencing higher-education policy (cf. Binderkrantz, 2009), provided they are able to represent collective interests and strategic priorities.

Achieving such recognition requires internal coherence. This entails aligning institutional strategies around policy-relevant dimensions such as internationalization and competitiveness as dominant narratives shaping higher-education strategy (cf. Cantwell & Kauppinen, 2014; Maringe & Foskett, 2012; Deiac, Hughes & McKelvey, 2012). These narratives have fostered some convergence among European universities (cf. Gornitzka, Maasen & Stensaker, 2020), yet institutional diversity and thematic specialization deliberately embedded within alliance composition complicate unified strategic positioning.

Coherence-building involves a dual transformation: shifting from servicing the member needs to pursuing collective policy influence (cf. Schmitter & Streeck, 1999), while reconciling heterogeneity with strategic harmonization. However, the EUI explicitly mandates diversity in institutional typologies, geography, and disciplines, creating a structural paradox: convergence is pursued within a framework that promotes diversity. This constrains unified agendas and limits alliances' capacity to act cohesively.

Where formal strategic alignment proves insufficient, alternative cohesion mechanisms become critical. Participatory governance represents one such mechanism. While student-centered objectives are central to EUI rhetoric, reflected in mobility, inclusivity, and flexible learning pathways as key performance indicators (cf. European Commission, 2025), student agency remains weakly institutionalized. Although students are often represented in governance bodies, their roles are largely advisory within complex multi-level governance structures.

This limitation has been repeatedly criticized by the ESU, which notes that students are often framed as beneficiaries rather than as stakeholders with decision-making authority (cf. ESU, 2022a; ESU BM83, 2022). Similar concerns appear in broader scholarship on higher education. Ball (2012) argues that participatory rhetoric may reinforce managerial governance, while Field (2003) observes that market-oriented reforms tend to position students as consumers rather than actors or agents.

Within EUAs' multi-level governance systems, students face asymmetries of power not only vis-à-vis academic and administrative actors but also across nested governance systems. Decision-making authority is concentrated on higher organizational levels, leaving student involvement largely consultative. Although student-led initiatives contribute to alliance development, they rarely influence strategic or budgetary priorities.

Nevertheless, variation exists across alliances. Some maintain advisory structures, while others experiment with voting rights or co-creation formats. EUGLOH stands out in this regard. As an EUA explicitly structured around multi-disciplinary global health and subsequently strong and diverse student engagement, it embeds student-

centeredness not only in educational design but also in governance. Through mechanisms such as the *International Student Board* (ISB), which advises both governing and executive bodies, and structurally embedded and repeated student-led initiatives, participation extends beyond consultation toward co-governance, making it a fitting case for analyzing student-centric governance practices. Such practices point toward the broader potential of student co-governance as innovation capable of strengthening internal cohesion and institutional legitimacy within EUAs.

3 Co-Creation and Participatory Governance in Meta-Organizational Alliances

Where formal alignment and harmonization is insufficient to generate cohesion required for collective action, governance mechanisms that generate legitimacy and shared ownership become crucial. Co-creation and participatory governance institutionalize distributed agency, complementing top-down integration with bottom-up cohesion-building.

Co-creation has gained prominence as a collaborative governance approach in which stakeholders jointly define problems, design solutions, implement interventions, and evaluate outcomes. It emphasizes distributed agency, iterative experimentation, and reciprocal knowledge exchange (cf. Ansell & Torfing, 2021; Voorberg et al., 2015), enabling stakeholders to act as co-producers of institutional processes rather than consultees.

In networked governance environments, particularly those lacking centralized authority, co-creation enhances legitimacy, coordination, and institutional learning. Living labs exemplify such arrangements (cf. Schuurman et al., 2013). Here, co-creation typically involves distributed agency, iterative prototyping, deliberative dialogue, and contextual sensitivity (cf. Sanders & Stappers, 2008), making it particularly relevant for meta-organizational structures such as EUAs, whose governance relies on negotiated coordination rather than hierarchical authority. It can thus be

understood as participatory practice and institutional mechanism through which networked organizations generate legitimacy and cohesion in the absence of centralized command structures, which is especially salient for EUAs seeking to consolidate their role as collective actors capable of articulating common strategic positions within European higher-education policy arenas.

Within higher education, co-creation evolved from limited student involvement such as participation in assessment panels or quality assurance processes toward integrated partnership models. The “students as partners” framework introduced by Cook-Sather and Felten (2014) conceptualized co-creation as shared planning, implementation, evaluation, and reflection between students and academic staff. Subsequent research distinguished between curricular, pedagogical, and institutional co-creation involving broader governance processes (cf. Bovill et al., 2016); however, distribution remains uneven. Pedagogical partnerships such as co-designed modules is relatively widespread, while strategic governance participation is comparatively limited. Research consistently indicates that co-creation rhetoric coexists with persistent power asymmetries between students and managerial logics (cf. Bryson et al., 2015; Ball 2012; Field 2003).

This discrepancy is evident in EUAs. While the EUI through its Erasmus+ call texts strongly emphasizes multi-stakeholder participation and student-centered outcomes, the institutionalization of student agency within alliance governance varies significantly. Some alliances maintain advisory councils, others grant limited voting rights. Yet participation remains concentrated in project-based activities, with strategic decisions dominated by institutional leadership.

Methodologically, this article adopts a qualitative, illustrative case-study approach. EUGLOH is selected as a critical case due to its comparatively advanced student governance structures. The analysis focuses on two embedded participatory practices, examining their design, governance configuration, and outputs. Rather than aiming for statistical generalization, the approach provides analytical insights into how participatory governance may function within meta-organizational alliances and how it compares to more consultative models observed across EUAs.

Several structural factors explain limited participation: complex governance architectures of EUAs distributed across committees, governance, and regulatory frameworks, asymmetries in institutional capital, and the largely voluntary nature of student participation, often without dedicated financial support or formal institutional recognition. Consequently, many participatory arrangements risk remaining symbolic rather than constituting genuine co-governance structures.

From a strategic perspective, this is consequential. EUAs must generate legitimacy and cohesion to function as sectorial interest groups. Co-creation arrangements that extend beyond consultative participation toward institutionalized co-governance offer a mechanism for strengthening this legitimacy. By embedding distributed agency within alliance governance architectures, alliances can supplement top-down strategic coordination with bottom-up legitimacy-building processes that enhance stakeholder commitment, institutional learning, and collective identity formation.

Emerging alliance practices indicate that such transitions are possible. Several alliances have experimented with permanent student governance structures, co-creation workshops during alliance design phases, and transnational participation in which students contribute to drafting policies. Where these initiatives are coupled with formalized decision-making roles, training mechanisms, and institutional support structures, they begin to approximate models of distributed governance capable of legitimizing meta-organizational coordination (cf. van der Zouwen et al., 2025). In this sense, co-creation functions not only as an educational or participatory practice but also as a governance innovation that can support alliances in forging cohesion and legitimacy despite their structural heterogeneity.

4 From Symbolic Inclusion to Institutionalized Co-Governance: The Case of EUGLOH

If participatory governance constitutes a mechanism through which EUAs can generate internal cohesion and external legitimacy, empirical attention must focus on alliances where student participation moves beyond symbolic inclusion toward structurally embedded student co-governance. EUGLOH provides a particularly instructive case in this regard. Compared to many alliances where student participation remains primarily consultative, EUGLOH has institutionalized governance arrangements that integrate students across multiple decision-making layers while enabling student-led initiatives that extend into alliance-level organizational activity.

This positioning is closely linked to EUGLOH's broader orientation as a student-centered alliance. Its focus on global health is complemented by governance structures that actively incorporate student agency, most notably through the *International Student Board* (ISB), which maintains regular interaction with executive and strategic bodies. In contrast to more symbolic inclusion practices observed elsewhere, this creates repeated points of interaction between student representatives and alliance leadership, increasing the likelihood that student perspectives inform ongoing decision-making processes.

The following two cases: a student-led policy simulation workshop and the EUGLOH Science Slam are not isolated events but embedded governance practices. They demonstrate concretely how participation manifests itself in practice, what agency students exercise, and how such arrangements differ from more limited formats across EUAs.

The EUGLOH policy simulation workshop, titled “Health Innovation: Research, Industry – or Politics?!”, emerged from cross-work-package collaboration, particularly between thematic areas focused on campus life and societal engagement. While not formally mandated, the initiative was institutionally supported through funding, infrastructure and access to alliance networks. Participation manifested at multiple levels: students conceptualized the thematic focus, designed the simulation structure,

developed briefing documents, assigned stakeholder roles, and facilitated the negotiation.

The workshop was structured as a multi-day simulation of European-level decision-making in a hypothetical health crisis. Participants were divided into stakeholder groups representing European institutions, researchers, industry actors, and media. Each group operated under distinct incentive structures and normative constraints, mirroring the differentiated logics that characterize real-world governance processes. Students not only participated within these roles but exercised procedural authority: they moderated sessions, enforced timelines, adapted rules in response to emerging dynamics, and synthesized outputs.

The resulting outputs were notably concrete. They included draft regulatory proposals, stakeholder position papers, lobbying strategies, and policy briefs, which were collectively presented and debated at the conclusion of the workshop. Compared to more typical alliance activities, such as student consultations on mobility formats or feedback surveys, this case demonstrates a qualitatively different level of engagement. Students were not reacting to predefined structures but actively shaping both process and outcomes.

From an analytical perspective, the simulation reproduces core features of meta-organizational governance: the need to reconcile divergent interests, operate without hierarchical authority, and produce collectively binding outputs under conditions of complexity. The tangible nature of participation, agenda-setting, rule design, moderation, and outputs, distinguishes it from consultative formats.

A comparison with initiatives such as *EUC Voices* further illustrates this distinction. As a transnational student-led project, it aims to amplify student perspectives across alliances and contribute to policy discussions at the European level. However, its primary mode of engagement lies in representation, consultation, and advocacy, aggregating student input and communicating it to governance actors. While this constitutes an important participatory function, it operates largely at the level of voice articulation rather than procedural control. In contrast, the EUGLOH simulation em-

beds students directly within governance processes, allowing them to exercise decision-shaping authority rather than solely contributing perspectives. This difference highlights a broader variation.

Complementing the simulation, the EUGLOH Science Slam, organized independently by the *Local Student Board* at the *University of Hamburg*, demonstrates a second, analytically distinct mode of participatory governance. Whereas the simulation involved collaborative design between students and staff, the Science Slam represents a case of autonomous student governance operating within the alliance framework. The event was conceived, organized, and executed entirely by students, with minimal direct intervention from alliance-level executive structures. Students were responsible for defining the format, selecting and coordinating speakers, managing logistics, securing resources and conducting outreach.

The event brought together participants from multiple partner institutions and focused on communicating global health topics in accessible formats to a broader audience. While less procedurally complex than the policy simulation, its significance lies in the degree of operational autonomy it represents. In many alliances, student involvement in events remains embedded within staff-led structures, with students contributing to predefined formats. In this case, however, students exercised full control over the initiative, aligning it with alliance objectives, particularly societal engagement and science communication, without needing direct managerial oversight.

This form of self-governance is particularly relevant from a meta-organizational perspective. By enabling student bodies to initiate and manage transnational activities, the alliance distributes authority beyond formal governance bodies. This not only enhances internal legitimacy but also demonstrates that alliance governance is enacted across multiple levels rather than concentrated within executive structures.

Taken together, the two cases illustrate complementary dimensions of institutionalized co-governance: structured co-creation within alliance-supported frameworks and autonomous student-led governance aligned with strategic objectives. In both

instances, student participation transcends symbolic inclusion. Students act as designers, facilitators, and organizers of alliance-level initiatives, thereby exercising forms of authority that contribute to the operational life of the alliance.

These practices have implications that extend beyond individual events. First, they contribute to internal cohesion by fostering shared experiences, transnational collaboration, and procedural familiarity across member institutions. Second, they enhance external legitimacy by demonstrating that the alliance embodies participatory governance in practice rather than merely in rhetoric. Third, they strengthen the alliance's capacity to function as a credible sectoral actor by grounding its strategic ambitions in stakeholder-inclusive governance arrangements.

In this sense, the EUGLOH case substantiates the central claim of this article: participatory governance, when institutionalized rather than symbolic, functions as an organizational resource that enables EUAs to consolidate as cohesive and legitimate collective actors. Student co-governance does not replace strategic alignment or administrative harmonization; rather, it complements these mechanisms by generating bottom-up legitimacy within structurally heterogeneous meta-organizations. Through such arrangements, alliances enhance not only their democratic credentials but also their capacity to articulate coherent positions within the European higher-education policy landscape.

The experiential dimension of such participatory formats is further illustrated by qualitative accounts from participants. Reflections from the EUGLOH simulation workshop emphasize how students experienced decision-making not as an abstract institutional process but as a situated and contested practice. Participants reported engaging in activities such as defending policy amendments in simulated press conferences, negotiating under conflicting stakeholder interests, and translating scientific evidence into politically viable positions. These experiences highlighted the complexity of balancing “political urgency and scientific caution” and exposed students to the procedural and strategic dimensions of European-level governance (EUGLOH, 2025). Importantly, participation extended beyond role-play: students as-

sumed responsibility for navigating conflict, managing divergent interests, and producing collectively negotiated outputs, thereby approximating real-world governance dynamics.

Such reflections reinforce the analytical claim that participatory governance within EUAs can generate not only procedural involvement but also cognitive and normative shifts among participants. Exposure to transnational collaboration and structured negotiation processes contributes to a deeper understanding of governance complexity, while fostering a sense of ownership and agency within the alliance context. As participants themselves note, these formats create spaces “where students are not just included, but empowered to engage, grow, and shape” governance processes (EUGLOH, 2025). This experiential dimension strengthens both internal cohesion and the perceived legitimacy of participatory arrangements, supporting the argument that co-governance practices can function as a substantive, rather than symbolic, component of alliance governance

5 Discussion: Legitimacy, Incentivization, and the Institutionalization of Participation

The two case studies illustrate, in empirical form, the central argument of this article: EUAs, understood as meta-organizations (cf. Ahrne & Brunsson, 2005), consolidate their capacity to act as sectoral interest groups not merely through strategic alignment or policy compliance, but through the internal production of legitimacy. As voluntary associations of autonomous institutions, their collective agency depends on the extent to which member constituencies, particularly students, recognize alliance structures as meaningful arenas of participation.

From this perspective, student-led initiatives such as the *EUGLOH Simulation Workshop* and the *Science Slam* should not be interpreted primarily as pedagogical enrichment. Rather, they function as governance technologies within a meta-organizational setting. By distributing agenda-setting authority, procedural responsibility,

and communicative visibility to students, the alliance supplements formal coordination mechanisms with participatory legitimacy. This aligns with insights from democratic experimentalism (cf. Sabel & Zeitlin, 2008), according to which learning-oriented, iterative participation strengthens the robustness of complex governance arrangements. Incentivization in this context is largely symbolic and reputational: visibility, authorship, leadership experience. Yet, such incentives are consequential insofar as they signal institutional trust and confer status within the alliance ecology.

At the same time, the cases expose structural tensions characteristic of meta-organizations. First, sustainability remains precarious: student agency is temporally limited, and without institutional embedding, participatory formats risk remaining episodic. Second, scale introduces coordination asymmetries and resource disparities that can undermine perceptions of fairness and shared ownership. Third, and most importantly, legitimacy remains fragile if participatory practices are not structurally connected to alliance-level decision-making. Symbolic inclusion alone cannot generate the durable cohesion required for collective interest representation.

These tensions point toward a strategic imperative. If EUAs seek to consolidate their role as actors within the EHEA, student co-governance must move from project-based experimentation to institutionalized practice. Embedding participatory formats within work-package mandates, codifying student roles in governance charters, and developing continuity mechanisms would transform co-creation from an expressive gesture into a structural resource. The authority of EUAs as sectoral interest groups does not derive solely from their alignment with European policy agendas, but from their ability to cultivate internally legitimized governance. Participatory co-creation thus emerges not as a normative supplement, but as a strategic condition for alliance cohesion and credible collective action.

References

- Ahrne, G., & Brunsson, N. (2005). Organizations and meta-organizations. *Scandinavian Journal of Management*, 21(4), 429–449. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2005.09.005>
- Ansell, C., & Torfing, J. (2021). *Public Governance as Co-creation: A Strategy for Revitalizing the Public Sector and Rejuvenating Democracy*. Cambridge University Press.
- Ball, S. J. (2012). Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17–28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>
- Binderkrantz, A. S. (2009). Membership Recruitment and Internal Democracy in Interest Groups: Do Group–Membership Relations Vary Between Group Types? *West European Politics*, 32(3), 657–678. <https://doi.org/10.1080/01402380902779162>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2016). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 61–71. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Bryson, C., Furlonger, R., & Rinaldo-Langridge, F. (2015). A critical consideration of, and research agenda for, the approach of ‘students as partners’. In A. M. E. Cook-Sather, L. Bovill & P. Felten (Eds.), *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty* (pp. 197–208). Jossey-Bass.
- Cantwell, B., & Kauppinen, I. (2014). *Academic Capitalism in the Age of Globalization*. Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.1353/book.49259>
- Cook-Sather, A., & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty*. Jossey-Bass.
- Deiaco, E., Hughes, A., & McKelvey, M. (2012). Universities as strategic actors in the knowledge economy. *Cambridge Journal of Economics*, 36(3), 525–541. <https://doi.org/10.1093/cje/bes024>
- EUGLOH (2025). Mia’s story: EUGLOH simulation workshop. <https://www.eugloh.eu/news/detail/mias-story-eugloh-simulation-workshop/>

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, PPMI, Grumbinaitė, I., Colus, F., & Buitrago Carvajal, H. (2025). *Report on the outcomes and transformational potential of the European Universities initiative*, Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/db43f6ca-da14-11ef-be2a-01aa75ed71a1/language-en>

European Students' Union (2022, December 13). *BM83: Resolution on the Development of Automatic Recognition Processes in Europe*. European Students' Union. <https://esu-online.org/policies/bm83-resolution-on-the-development-of-automatic-recognition-processes-in-europe/>

European Students' Union (2022a, January 18). *Strategic Priorities 2022-2024*. European Students' Union. <https://esu-online.org/policies/9327/>

Field, J. (2003). *Social capital*. Routledge.

Maringe, F., & Foskett, N. (2012). *Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. Continuum.

Sabel, C. F., & Zeitlin, J. (2008). Learning from Difference: The New Architecture of Experimentalist Governance in the EU. *European Law Journal*, 14(3), 271–327. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2008.00415.x>

Sanders, E. B.-N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>

Schmitter, P. C., & Streeck, W. (1999). The organization of business interests: Studying the associative action of business in advanced industrial societies. *MPIfG Discussion Paper 99/1*. Max Planck Institute for the Study of Societies.

Schuurman, D., De Marez, L., & Ballon, P. (2013). Open Innovation Processes in Living Lab Innovation Systems: Insights from the LeYLab. *Technology Innovation Management Review*, 3(11), 28–36. <https://doi.org/10.22215/timreview/743>

Gornitzka, Å., Maassen, P., & Stensaker, B. (2020). Capture and Drift in Emerging International Governance Arrangements. The Role of Meta-organizations in Higher Education Quality Assurance. In G. Capano & D. S. L. Jarvis (Eds.), *Convergence and diversity in the governance of higher education: Comparative perspectives* (pp. 138–155). Cambridge University Press.

van der Zouwen, T., Munneke, L., van der Pool, E., van Vucht Tijssen, L., & Doeze Jager-Van Vliet, S. (2025). Enhancing the Impact of Co-Creation Research: Large Scale Interventions With a Stakeholder Steering Committee for Whole System Engagement. *Journal of Participatory Research Methods*, 6(2), 267–287. <https://doi.org/10.35844/001c.129429>

Voorberg, W. H., Bekkers, V. J. J. M., & Tummers, L. G. (2015). A Systematic Review of Co-Creation and Co-Production: Embarking on the social innovation journey. *Public Management Review*, 17(9), 1333–1357. <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.930505>

Vukasovic, M., & Stensaker, B. (2018). University alliances in the Europe of knowledge: Positions, agendas and practices in policy processes. *European Educational Research Journal*, 17(3), 349–364. <https://doi.org/10.1177/1474904117724572>

Agata Mannino¹

Sensemaking and Institutional Transformation in European University Alliances

Abstract

This article examines how sensemaking shapes institutional transformation in the *European Universities Initiative* (EUI). Drawing on qualitative doctoral research on EUI implementation, the paper reinterprets selected findings through a theoretical-conceptual lens. Focusing on the intersection between individual belief in the initiative and institutional context, the analysis shows how internal stakeholder engagement is enabled or constrained through meaning-building processes. The paper contributes to a nuanced, power-aware understanding of European higher education, highlighting how governance emerges through negotiated and relational and discursive practices.

Keywords

internationalisation of HE, sensemaking, internal stakeholder engagement, european universities initiative as change process, european alliances

¹ Corresponding Author, Technische Universität Chemnitz, agata.mannino@iuz.tu-chemnitz.de, ORCID 0009-0005-8046-7704

Sensemaking und institutionelle Transformation in Europäischen Hochschulallianzen

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht, wie Sensemaking institutionelle Transformationsprozesse im Rahmen der *European Universities Initiative* (EUI) prägt. Auf der Grundlage qualitativer Doktoratsforschung zur Implementierung der EUI, interpretiert der Beitrag ausgewählte Ergebnisse aus einer theoretisch-konzeptionellen Perspektive neu. Im Fokus steht das Zusammenspiel zwischen individuellem Glauben an die Initiative und dem institutionellen Kontext. Die Analyse zeigt, wie Stakeholder-Engagement durch relationale Sinnbildungsprozesse ermöglicht oder begrenzt wird. Dieser Artikel leistet somit einen Beitrag zu einem differenzierten und machtsensiblen Verständnis von Transformation in europäischen Hochschulen und zeigt wie Governance aus diesen diskursiven und relationalen Prozessen hervorgeht.

Schlüsselwörter

Internationalisierung der Hochschulbildung, Sensemaking, internes Stakeholder-Engagement, European Universities Initiative als Veränderungsprozess, Europäische Hochschulallianzen

1 Introduction

Navigating change in complex organisations such as *Higher Education Institutions* (HEIs) often resembles a finely tuned act of coordination, demanding adaptability, balance, and a constant awareness of multiple moving parts.

The *European Universities Initiative* (EUI) represents one of the most ambitious and transformative policy instruments (European Commission Report, 2025) within the *Erasmus+* programme, aiming to strengthen the *European Education Area* (EEA) through deep institutional cooperation, shared governance, and long-term structural integration among participating universities. However, its implementation has proven complex and demanding at institutional level.

The institutional context constitutes the framework and playground where a deeper look has to be taken to understand those internal dynamics depending on institutional culture, organisational structures, leadership influence and the intersection of all these aspects with personal attitudes of those actors occupying a central position in the organisation, who play a pivotal role in translating messages, enacting strategies and involving stakeholders to overcome resistance naturally arising when implementing deep change processes in complex organisations such as HEIs.

2 Internationalisation, European University Alliances and Institutional Transformation situated in the literature

To situate this article within the existing scholarly discourse, it is useful to begin with the broader literature on higher education internationalisation, particularly its conceptualisation as a transformative process for HEIs (Schein, 2017). If transformation is understood as a deep and pervasive organisational change (Eckel et al., 2001), then internationalisation can only be considered transformative when it is im-

plemented transversally across all institutional structures and functions. This perspective aligns with Hudzik's (2015) notion of "comprehensive internationalisation," which emphasises the integration of internationalisation across institutional missions, including teaching, research, and organisational development. Rather than being confined to specialised units such as international offices, internationalisation is expected to become an embedded and strategic dimension of the institution as a whole.

Such an understanding implies that internationalisation is not merely a set of activities, but a process that reshapes institutional practices, relationships, and identities. It requires the involvement of a wide range of stakeholders and the continuous alignment of diverse perspectives and priorities. In increasingly complex and uncertain environments, however, organisations cannot rely solely on top-down communication to implement change. Instead, they must actively engage their members in processes of meaning-building, through which shared understandings are constructed and negotiated (Stigliani & Ravasi, 2012; Hultin & Mähring, 2017).

From this perspective, institutional transformation emerges not simply from structural adjustments, but from the relational processes through which actors interpret and respond to change. The new context created by internationalisation requires organisational actors to navigate multiple and sometimes competing expectations, taking into account the diversity of perspectives across the institution (Robson, 2011). Maintaining the transformative potential of internationalisation therefore depends on the capacity to sustain shared meanings and engagement over time.

In this context, Friesen (2013) highlights that many stakeholders remain unconvinced about the meaning and value of internationalisation, making its implementation more complex. While more recent studies have increasingly focused on faculty engagement (Calikoglu, 2022), other critical actors, particularly administrative staff, remain comparatively underexplored, despite their central role in operationalising internationalisation processes.

Taken together, these strands of literature suggest that, although internationalisation is widely recognised as a driver of institutional transformation, the ways in which

this transformation is enacted through meaning construction and negotiation within organisational contexts, and by different institutional actors, remain underexplored.

This article addresses this gap through the lens of sensemaking theory (Weick, 1995) and its critical extensions, by examining how relational sensemaking processes shape the negotiation of institutional transformation in *European University Alliances*. As a highly complex and transformative internationalisation initiative, the *European Universities Initiative* (EUI) provides a particularly relevant context for analysing these dynamics. By focusing on the intersection between individual belief in the initiative and institutional context, the article contributes to a more nuanced understanding of how institutional transformation is negotiated within HEIs, and how such understanding can support the implementation of the EUI by addressing resistance to change through sensemaking.

Moreover, while sensemaking theory provides a valuable lens to understand how actors interpret and respond to ambiguity, it has been further developed through critical sensemaking perspectives, which emphasises the role of power, context, and organisational structures in shaping meaning-building processes (Thurlow & Helms Mills, 2009). From this perspective, sensemaking is not neutral: interpretations are embedded in organisational hierarchies and institutional conditions that influence which narratives become dominant and which remain marginal.

This is particularly relevant in HEIs, characterised by both hierarchical governance structures and loosely coupled organisational arrangements. While hierarchy may constrain participation in decision-making processes, on the other end, loose coupling systems can lead to fragmented interpretations and uneven communication across institutional units. As a result, actors are often required to make sense of complex change processes, such as the implementation of *European University Alliances*, under conditions of ambiguity and partial information.

Relatedly, Alvesson and Jonsson (2022) describe such situations as forms of organisational “dischronisation”, where multiple, poorly articulated meanings coexist, leading to unrecognised confusion. This highlights the importance of examining not

only how meaning is constructed, but also how it is aligned, or remains misaligned, across organisational levels.

Building on this broader perspective, the EUI has attracted increasing scholarly attention as a novel form of transformational higher education cooperation. Existing research has primarily examined the initiative from a policy perspective (Craciun et al., 2023), as well as through the lens of governance structures, and senior leadership (Claeys-Kulik et al., 2022). However, less attention has been paid to how the institutional transformation is enacted through everyday relations, through the interpretive work by which actors negotiate what the alliance “is”, what it requires, and what is considered legitimate or feasible within their organisation.

This article draws on a qualitative research conducted for a doctoral study on sense-making in the implementation of the EUI at institutional level (Mannino, 2026).

While the doctoral research foregrounds middle managers as key *sensemakers* operating between strategic aspirations and operational realities, the present contribution reinterprets selected findings to develop a theoretical–conceptual account of alliance formation as an expression of deeper organisational transformation in HE organisations, understood as discursive, relational, and power-laden.

The article is guided by the following research question:

How do sensemaking processes shape institutional transformation in European University Alliances?

The study is theoretically grounded in sensemaking theory (Weick, 1995) and its critical extensions, which emphasise the relational, contextual, and power-sensitive nature of meaning-building in organisations. Sensemaking is understood as a social process through which individuals interpret ambiguous situations, negotiate shared understandings (Maitlis & Christianson, 2014), and guide action when implementing change, in this case the EUI at the institutional level, where multiple priorities, identities, and institutional narratives intersect (Mannino, 2026).

3 From the doctoral study to this contribution

This paper is based on a doctoral study investigating how middle managers make sense of the EUI when implementing it at institutional level, and how their sense-making shapes internal stakeholder engagement and organisational change. The doctoral project was organised around an overarching question and four sub-questions focusing on (i) mediation roles, (ii) approaches to internal stakeholder engagement, (iii) the influence of institutional context, and (iv) types of change emerging from these processes.

For the purposes of this contribution, this article reinterprets the empirical material by shifting the analytical centre of gravity from the role of a specific actor group to the relational production of meaning through which alliance implementation is enacted and institutional transformation becomes possible, partial, or contested. Accordingly, the paper foregrounds the finding on how individual belief (or disbelief) in the EUI (captured through the interpretive labels believer-sceptic) intersects with the institutional context's capacity to enable or constrain implementation. This intersection is treated as a key site where meanings become consequential and depend on many combinations of these variables.

4 Methodology

The study adopts a qualitative, interpretive case study approach aligned with a constructivist epistemology. It examines one first-generation *European Universities Alliance* (first funded in 2019), selected for its relevance and maturity, diversity of member institutions, and accessibility, while avoiding alliances in which the researcher had direct professional involvement to minimise bias. Data were collected primarily through 23 (18+5) semi-structured interviews with middle managers across ten partner universities, including Heads/Directors of International Offices and Units, alliance coordinators, project managers, and other professionals directly involved in EUI implementation. Participants were selected based on their formal responsibility in implementing the initiative and engaging institutional stakeholders.

Each university was represented by at least one interviewee, with multiple participants in most cases. Interviews were conducted primarily online with a small number taking place in person. They followed a “guided conversations” approach (Rubin & Rubin in Gubrium, 2012) leaving freedom for storytelling that allowed for a rich dataset. The analysis followed an iterative thematic coding process, combining inductive and theory-informed approaches. In line with Braun & Clarke (2013), thematic analysis was conducted within a constructivist framework, aiming to capture how sociocultural contexts and structural conditions shape participants’ narratives. The substantial dataset enabled the identification of key themes linked to the theoretical framework of the study. Based on these themes, three case universities were selected for a second round of interviews, allowing deeper exploration of organisational and power dynamics. To enhance analytical robustness and transparency, a pilot phase and a reflective intercoder reliability exercise were conducted. The aim was to gain contextual sensitivity to explain how meanings are built and negotiated within the organisations’ realities of EUI implementation.

5 Results

Across the study, participants consistently described alliance implementation as a continuous balancing act between strategic ambition, institutional constraints, and stakeholder expectations.

The main findings identified in the study were:

- Adoption of advanced mediation skills.
- Need for tailored communication through storytelling.
- Cruciality of personal relationship- and trust-building.
- The decisive influence of institutional context and individual attitude on how the EUI is interpreted and enacted.

This article focuses on the last point, as it most directly captures how alliance implementation is shaped through the interplay between individual orientations and institutional conditions.

5.1 Individual Attitude and Institutional Conditions

The findings of the doctoral study show that, alongside the individual attitudes of middle managers, understood here as those actors directly engaging internal stakeholders, institutional conditions play a decisive role in shaping how the alliance becomes meaningful and actionable within universities. Leadership commitment, organisational autonomy, degrees of decentralisation or centralisation, and institutional cultures influence whether the EUI is framed as a strategic institutional endeavour, a temporary externally driven project, or an additional administrative burden.

A key empirical pattern emerging from the data can be described as the intersection between individual attitudes of middle managers at institutional level and the favourability of institutional context for change (see Figure 1). In the doctoral analysis, interviewees' accounts clustered along a spectrum labelled "believers" to "sceptics". These are not fixed psychological types or formal categories, rather they are interpretive orientations derived from recurring discursive patterns, how participants framed feasibility, institutional priority, strategic relevance, and their own capacity to influence the process.

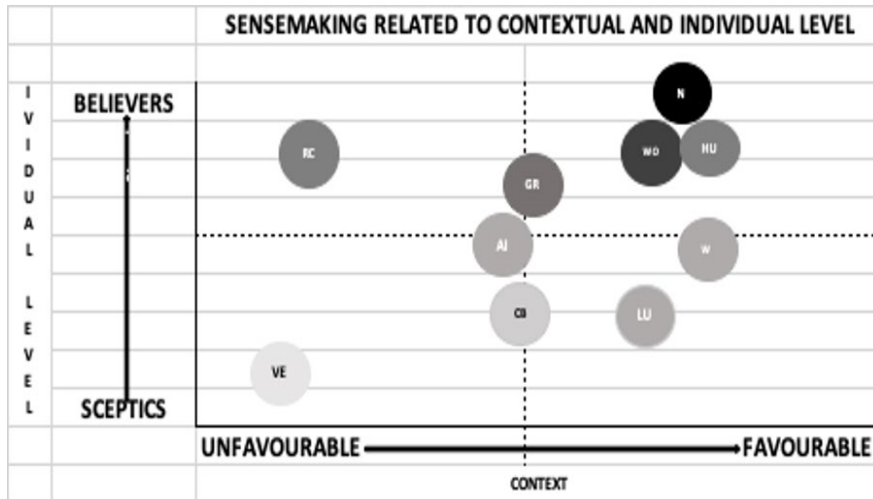


Fig. 1: Intersection of individual level and institutional context

One interviewee described their strong personal commitment to implementing the initiative and in doing so, the need to constantly adapt narratives to different audiences:

“I just had to tell sort of different stories to adapt the situation to what is going to be sort of what does this group need to know about this initiative to understand the contribution or understand their own role in this” [Interview_11122023].

This illustrates how, in the data, individual belief translated into active narrative work aimed at embedding the initiative institutionally.

By contrast, other participants positioned themselves more cautiously, emphasising mandate and hierarchy. A representative from another university described how responsibility was shifted upward, framing their role as the executor of leadership decisions:

“...now what I do is like I first make sure I have my mandate to speak right, and I have my mandate from the Vice Chancellor. So, I’ll be like ‘right, don’t

ask me why, don't ask me how, [this university] has signed off to be a part of this" [Interview_161023].

Here, the alliance is framed less as a shared institutional project and more as a formally authorised obligation.

In less favourable contexts, characterised by fragmented governance, limited leadership visibility, competing priorities, or ambiguous mandates, meaning remained contested and governance negotiations became more fragile. Even where individuals expressed strong commitment to the alliance, their interpretations struggled to gain institutional traction. As one participant explained:

“if we don't have the directors of the departments and the vice-rectors of the governance involved, it's quite impossible to reach also the others at the university. Universities are hierarchical places, so we have to start from the top and then try and reach the bottom” [Interview2_091023].

This illustrates how institutional hierarchies condition whose interpretations gain visibility and legitimacy, reinforcing the importance of contextual factors in shaping how the alliance is enacted.

Conversely, sceptical interpretations could become self-reinforcing when they resonated with experienced organisational constraints, shaping collective expectations about what was “realistic” and what was “performative.” In such environments, sensemaking activities took the form of ongoing negotiation rather than stabilisation: actors repeatedly recalibrated how they communicated the alliance, which stakeholders they targeted, and what could be enacted without triggering resistance or fatigue.

The findings further indicate that this intersection between individual level and institutional context plays a central role in shaping how governance is enacted in practice. The data suggest that institutional transformation cannot be understood solely in terms of structural change but is closely linked to the discursive and relational processes through which new practices are legitimised (or delegitimised) within the organisation.

6 Discussion: Alliance Formation as Negotiated Institutional Transformation

Interpreting *European University Alliances* as expressions of deeper transformations in HEIs requires shifting attention from formal architecture to the relational production of governance. The findings suggest that institutional transformation in the EUI is best understood as an ongoing process in which actors continuously build, contest, and stabilise meanings of cooperation within specific organisational conditions.

6.1 Sensemaking and the Negotiation of Engagement

The intersection between individual belief in the EUI and the favourability of institutional context provides insight into why engagement strategies vary across stakeholder groups and institutional settings. Engagement emerges not as a neutral communication activity, but as a relational process through which alliance meanings are stabilised, or remained contested, within the organisation.

In institutional contexts where leadership visibly endorses the alliance and transversal coordination structures are in place, actors are better positioned to construct trust-based narratives around the initiative. In such settings, communication moves beyond information transmission and becomes a process of co-interpretation. Alliance discourse is aligned with stakeholder values, reframing the EUI not as an externally imposed obligation but as an opportunity for strategic renewal, academic collaboration, and institutional visibility. By embedding the alliance within recognised institutional priorities, ambiguity is reduced and broader involvement becomes possible.

This relational work highlights how engagement is differentiated across organisational groups. Administrative staff are engaged through detailed, process-oriented communication and sustained relational presence, while academic staff are addressed more selectively, through narratives linked to research collaboration, mobility opportunities, or innovative teaching formats. Engagement, thus, relies on continuous adjustment of meaning frames to resonate with different professional logics and expectations.

Conversely, in less favourable contexts, characterised by fragmented governance, competing priorities, or limited symbolic endorsement from senior leadership, sense-making operates under greater constraint. Engagement becomes selective and episodic, often perceived with scepticism or fatigue. Under these conditions, meaning does not stabilise into shared understanding. Instead, engagement remains reactive and tactical, oriented towards compliance rather than ownership.

From an analytical perspective, the intersection between individual orientation and institutional context shows how governance is constituted through sensemaking processes. Institutional conditions shape not only the feasibility of implementation, but also the interpretive space in which alliance narratives can become legitimate. This helps explain why similar alliance frameworks produce divergent institutional trajectories: transformation depends on whether shared meaning can be established and embedded in organisational routines and coordination practices.

From a discursive perspective, alliance formation involves the emergence of new vocabularies and interpretive frames, such as integration, European identity, excellence, or innovation, that interact with, and sometimes challenge, existing institutional narratives. The “believer–sceptic” spectrum reflects not simply attitudes, but competing interpretations that influence what becomes prioritised, resourced, or dismissed. Institutional transformation is therefore also epistemic, as it reorganises what is considered meaningful internationalisation and which forms of cooperation are recognised as valuable.

A power-critical perspective further highlights that sensemaking is not neutral. Interpretations do not circulate on equal terms: leadership endorsement, organisational structures, and professional positioning influence whose meaning acquires authority. The same alliance initiative may therefore consolidate different forms of interpretive power, by privileging certain narratives (e.g., strategic integration) while marginalising others (e.g., concerns about overload, inequity, or misalignment). Recognising these dynamics is crucial for understanding European higher education governance “in the making”: governance, in this sense, is enacted through the relational processes that legitimise some understandings of cooperation over others.

Overall, this perspective broadens the discourse on European higher education cooperation by showing that alliance governance is sustained not only through formal design, but through context-sensitive sensemaking processes. Institutional transformation thus remains contingent, negotiated, and uneven.

The empirical findings has been synthesised through the metaphor of the “juggler” (Figure 2), representing the complex and multidimensional role of middle managers in navigating alliance implementation. Positioned within organisational environments characterised by competing demands, shifting priorities and evolving governance expectations, these actors continuously balance strategic objectives, institutional constraints, and stakeholder engagement. The metaphor captures not only the multiplicity of tasks, but also the relational and interpretive work required to sustain coordination across organisational levels. In this sense the “juggler” illustrates how institutional transformation is enacted in practice: not as a linear process, but as an ongoing balancing act shaped by context, power relations, and the need to continuously negotiate meaning.

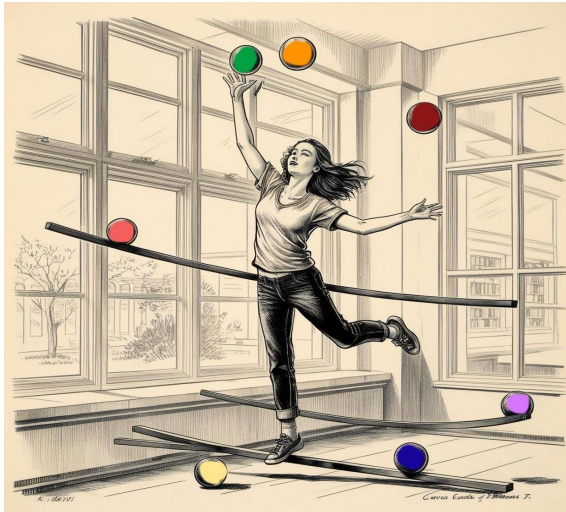


Fig. 2: The Juggler [generated with Canva AI tool]

7 Conclusion

This article examined how sensemaking processes shape institutional transformation in *European University Alliances*. Drawing on qualitative doctoral research on sensemaking in EUI implementation, it showed that transformation depends on the intersection between individual interpretive orientations and institutional context. Where organisational conditions support transversal cooperation, sensemaking can stabilise shared meaning and enable deeper embedding of alliance practices. Where such conditions are less favourable, governance remains continuously negotiated and institutionalisation partial.

By foregrounding discursive contestation and interpretive power, the article contributes to a more nuanced understanding of European higher education governance, conceptualising alliance formation as a deeper organisational transformation enacted through relations and meaning-building rather than exclusively through policies and strategies.

At the same time, the study is subject to several limitations. The analysis is based on a single alliance case, which enabled an in-depth exploration of sensemaking processes but limits the generalisability of the findings. In addition, the focus on middle managers foregrounds a key group of actors in implementation, the middle managers, but does not capture the perspective of other stakeholders, such as academic staff, students, or external partners whose interpretations also influence institutional transformation. Furthermore, the cross-sectional design does not fully account for how sensemaking processes evolve over time.

These limitations point to directions for future research. Comparative and longitudinal studies across alliances could provide a more differentiated understanding of how institutional contexts shape change in HEIs and their governance over time. Expanding the range of stakeholders considered would further illuminate how meaning is negotiated across organisational levels and professional groups.

From a practical and policy perspective, the findings suggest that institutional transformation cannot be achieved through structural design alone but depends on organisations' capacity to support relational processes of meaning-building. This highlights the importance of recognising middle managers not merely as implementers, but as key change agents in negotiating and stabilising institutional change. It also invites understanding the EUI as an evolving organisational process shaped through interpretation, negotiation, and power relations.

References

- Alvesson, M., & Jonsson, A. (2022). Organizational Dischronization: On Meaning and Meaninglessness, Sensemaking and Nonsensemaking. *Journal of Management Studies*, 59(3),724-754.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE (p. 400).
- Calikoglu, A., Lee, J. J., & Arslan, H. (2022). Faculty International Engagement: Examining Rationales, Strategies, and Barriers in Institutional Settings. *Journal of Studies in International Education*, 26(1), 61–79.
- Claeys-Kulik, A. L, Bennetot Pruvot, E., Estermann, T., & Jørgensen, T. (2022). *The European Universities Initiative and system level reforms. Current challenges and considerations for the future*. European Universities Association.
<https://www.eua.eu/publications/briefings/the-european-universities-initiative-and-system-level-reforms.html>
- Craciun, D., Kaiser, F., Kottmann, A., & Van der Meulen, B. (2023). *Research for CULT Committee - The European Universities Initiative: First lessons, main challenges and perspectives*. European Parliament.
[https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2023\)733105](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2023)733105)
- Eckel, P., Green, M., & Hill, B. (2001). *Riding the Waves of Change: Insights from Transforming Institutions*. On Change V, an Occasional Paper Series of the ACE Project on Leadership and Institutional Transformation and The Kellogg Forum on Higher Education Transformation.

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture
Directorate B - Youth, Education and Erasmus+ Unit B.1 - Higher Education Unit (2025).
*Report on the outcomes and transformational potential of the European Universities
initiative*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/db43f6ca-da14-11ef-be2a-01aa75ed71a1/language-en>

Friesen, R. (2013). Faculty Member Engagement in Canadian University
Internationalization: A Consideration of Understanding, Motivations and Rationales.
Journal of Studies in International Education, 17(3), 209–227.

Gubrium, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B., & McKinney, K. D. (2012). *The SAGE
handbook of interview research: The complexity of the craft*, second edition, 1–570. SAGE
Publications Inc.

Hudzik, J. K. (2015). *Comprehensive Internationalization: Institutional pathways to
success*. Routledge.

Hultin, L., & Mähring, M. (2017). How practice makes sense in healthcare operations:
Studying sensemaking as performative, material-discursive practice. *Human Relations*,
70(5), 566–593.

Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in Organizations: Taking Stock and
Moving Forward, *Academy of Management Annals*, 8(1), 57-125.
<https://doi.org/10.1080/19416520.2014.873177>

Mannino, A. (2026). *Sensemaking in the Framework of the European Universities
Initiative: The Crucial Role of Middle Managers*, Doctoral Thesis, Centre for Higher
Education Internationalisation (CHEI), Università Cattolica del Sacro Cuore,
Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18497889>

Robson, S. (2011). *Internationalization: a transformative agenda for higher education?*
Teachers and Teaching, Routledge, 619-630.

Schein, E. H., & Schein, P. (2017). *Organizational culture and leadership*, Fifth Edition.
Wiley, revised edition.

Stigliani, I., & Ravasi, D. (2012). Organizing thoughts and connecting brains: Material
practices and the transition from individual to group-level prospective sensemaking.
Academy of Management Journal, 55(5), 1232–1259.

Thurlow, A., & Helms Mills, J. (2009). Change, talk and sensemaking. *Journal of Organizational Change Management*, 22(5), 459–479.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Foundations for Organizational Science. Sage Publications Series.

Gesa Mayer¹, Siska Simon² & Dorothea Ellinger³

Bridging EU Ambitions and Local Practice in ECIU's Challenge-Based Learning

Abstract

This study examines tensions and opportunities in implementing *Challenge-Based Learning* (CBL) within the ECIU University alliance, focusing on interdisciplinarity and internationality. Empirical data shows that CBL fosters competence development for interdisciplinary teamwork and international collaboration among students. However, there is a persisting gap between the EU's vision for innovative education and local implementation, as structural constraints impede sustainable integration. We argue that unlocking CBL's transformative potential demands pedagogical commitment and systemic changes in university governance and cross-border collaboration.

Keywords

challenge-based learning, interdisciplinarity, internationality, higher education transformation, stem

¹ Corresponding Author; Zentrum für Lehren und Lernen der Technischen Universität Hamburg; gesa.mayer@tuhh.de; ORCID 0009-0004-6406-078X

² Zentrum für Lehren und Lernen der Technischen Universität Hamburg; siska.simon@tuhh.de; ORCID 0009-0009-7860-1467

³ Zentrum für Lehren und Lernen der Technischen Universität Hamburg; dorothea.ellinger@tuhh.de; ORCID 0000-0003-2346-250X

Brückenschlag zwischen EU-Ambitionen und lokaler Praxis im Challenge-Based Learning der ECIU

Zusammenfassung

Diese Studie beleuchtet die Herausforderungen und Chancen von *Challenge-Based Learning* (CBL) in der ECIU-Universitätsallianz – mit Fokus auf Interdisziplinarität und Internationalität. Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen: CBL stärkt die für interdisziplinäre Team- und internationale Zusammenarbeit von Studierenden nötigen Kompetenzen. Zwischen EU-Bildungsvision und lokaler Praxis klafft jedoch noch eine Lücke – strukturelle Barrieren behindern eine nachhaltige Verankerung. Um das transformative Potenzial von CBL zu entfalten, braucht es nicht nur didaktische Kompetenz, sondern auch systemische Anpassungen in Hochschulsteuerung und grenzüberschreitender Kooperation.

Schlüsselwörter

Challenge-Based Learning, Interdisziplinarität, Internationalität, Transformation der Hochschulbildung, MINT

1 Introduction

“*Upskill. Connect. Be part of the change.*” This is the slogan used by the ECIU University, which has been set up by an alliance of twelve European universities since 2018, to promote participation in its joint learning opportunities. What the alliance, funded by the EU as an Erasmus+ project, formulates in condensed form as an invitation and call to (future) learners is reflected in its guiding vision and education strategy. Firstly, *upskill*: The learning opportunities are deliberately aimed at advanced learners – usually master’s students or continuous learners who already have a certain foundation of specialist knowledge and/or professional experience. That is, learners who want to acquire additional qualifications and skills that would not be available in conventional education and training programs. The ECIU’s education philosophy and strategy aims to promote learning activities based on the didactics of *Challenge-Based Learning (CBL)* (Vilalta-Perdomo et al., 2020), inviting students to largely independently identify a socially relevant problem and acquire the knowledge and skills they need to work out a solution together. The desired high level of activity, independence, and creativity on part of the learners (Hendrickx et al., 2022) corresponds to a changed role for the teachers, who act more as facilitators and co-learners in CBL (Eldebo et al., 2022). Hence, getting involved with the demanding and, for many, novel format of CBL requires upskilling on part of the teaching staff, too. Secondly, *connect*: One of the core concerns of the ECIU is to bring together students and staff from the various partner universities – and thus from different regions and scientific communities. In addition, participants are invited to discuss and combine their expertise and different disciplinary perspectives as they work in teams to define and tackle their tasks. The connections across national and disciplinary boundaries should not only be virtual and cognitive, but also physical, spatial, and affective. Therefore, the alliance aims to promote international mobility, for example allowing participants to meet in person at kick-off or closing events of the Challenges. These exchanges are supported by the *Blended Intensive Program (BIP)* and *Collaborative Online International Learning (COIL)* of the Erasmus+ KA131 funding line and have been, for some partners, topped up by national funding. In addition to connections between academic institutions and learners themselves, CBL

also makes for contacts with external stakeholders, such as companies, NGOs or non-academic experts, and thus connections to the real world and possible fields of future careers or social engagement (Georgiou et al., 2025; Mayer et al., 2022). Thirdly, the call to “*be part of the change*” is polyphonic, too. On the one hand, the ECIU (2025, p. 2) has committed itself to promoting “learning for the green transition and sustainable development”, i.e., to participating in social and technological developments in a positive way. At best, this gives learners the chance to get directly, practically, and meaningfully involved in addressing pressing social challenges while they are still studying. On the other hand, the alliance is a driving actor within a transforming higher education landscape and (infra)structure; a process in which – following the EU Council’s recommendation (2022) – flexible learning paths, continuous learning, new learning units such as micromodules, and new certifications of learning outcomes such as micro-credentials are to be implemented and gain in importance. In its strategic orientation and educational vision, the ECIU aligns itself with the *European Universities initiative’s* (EUI) call to build “transnational alliances of higher education institutions, paving the way towards the universities of the future”⁴.

This article examines whether and to what extent two key elements of the ECIU’s brand core – internationality and interdisciplinarity – have been incorporated into the culture and practice of teaching and learning at the *Hamburg University of Technology* (TUHH), our home university. Given the importance of interdisciplinarity and internationality for the ECIU and, beyond that, for scientific collaborations in a complex and globalized world, we note that our university has had gaps in this area in the past in terms of didactic implementation. That being said, we reflect whether and how international and/or interdisciplinary collaboration have lately been addressed with regards to learning goals and outcomes of ECIU Challenges hosted by the TUHH. Our empirical data consists of the teaching concepts on the one hand and evaluation questionnaires completed by participants on the other. As we will show,

⁴ <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>

results suggest a rapprochement towards EUI objectives in teaching and learning attitudes as well as outcomes, especially when it comes to knowledge and skills related to collaboratively working out a solution. Nonetheless, as we argue in the discussion, measures at the federal and state levels in Germany – e.g., with respect to capacity and teaching obligation regulations or quality criteria for degree programs – need to be linked more smoothly and sustainably with the EU Commission’s aims.

The authors of this article are trained university educators and, in addition to other activities within and beyond the ECIU, are lead or members of its work package dedicated to developing *Learning opportunities based upon societal needs*. Given our own engagement in the alliance’s education team, our perspective is characterized less by detachment than by privileged access to the field, first-hand data, and a profound understanding of the subject matter. Our analysis places a strong emphasis on engineering and higher education pedagogy, as this represents both the context in which the data was generated and the authors’ sphere of activity. This leaves gaps in terms of alliance governance or curriculum development in general.

2 Method and sample

CBL is not based on a single, uniform concept. Instead, literature refers to various origins and definitions (Gallagher & Savage, 2020; Leijon et al., 2021; Membrillo-Hernández, 2021) whose didactic implementations and practices tend to be strongly influenced by local competencies, frameworks, and educational beliefs. Therefore, it is a challenge in itself to find a shared understanding of CBL amongst all twelve European alliance partners. Local variations concerning regulations, resources, and academic cultures require frameworks that support comparability without enforcing uniformity. In this regard, the conceptualization of CBL as offered by the *CBL Compass* (van den Beemt et al., 2022) has been a gamechanger. Building upon the CBL Compass’ two central dimensions, “Vision” and “Teaching & Learning”, the ECIU has adopted 19 indicators that correspond with the consortium’s definition

of CBL (Perzoli et al., in press) and form the basis for reflecting on everyday implementation practices in teaching and learning. The rubric-based scoring system (0–3, where 0 means indicator has not been implemented and 3 stands for full implementation) for each indicator was converted into a semi-structured interview guide in which the teachers of the Challenges hosted by the TUHH were asked to assess their implementation of the indicators. Each teacher was interviewed once and individually; one of them after providing their Challenge for the first time, another two after completing their second rounds, and a fourth teacher after a second repetition (see table 1).

The student perspective was assessed using the *Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation* (Bielefeld learning objective-oriented evaluation, BiLoE). This instrument captures the shared responsibility of teachers and students by rendering stipulated learning objectives and thus teacher intentions explicit whilst encouraging students to reflect on their own goals and learning processes (Frank et al., 2019). In the questionnaire, students are first asked to formulate their personal initial learning objectives. They then assess the relevance and completion of each objective using a scoring system (1–4, with 1 indicating “achieved completely” and 4 “not achieved at all”). In addition, a free-text box provides space to reflect on perceived obstacles to achieving their objective(s). The subsequent three question sets address the learning goals set by the teachers. Students estimate the extent (range 1–4) to which they have achieved those predefined objectives and as to how listed learning activities were helpful in doing so. If applicable, students may also state reasons why they have not achieved a certain specified objective. Finally, they are invited to transfer their own experiences into recommendations for future Challenge participants. In all four Challenges discussed in this paper, the learning objective “Working in a team through interdisciplinary and international collaboration” was included in the BiLoE sheet alongside two subject-specific learning objectives. Additionally, a *Teaching Analysis Poll* (TAP) (Frank & Kaduk, 2017) served as a formative reflection tool in two Challenges but results have not been included to this paper.

The main features of the Challenges discussed here are listed in table 1. At the ECIU, learning opportunities are published on a web portal where master’s students from

all associated universities can search and apply for Challenges as well as micromodules by submitting their transcripts, resumes, and letters of motivation. As a matter of principle, all Challenges are open to all students, regardless of their degree program, field of study, or home university. Each Challenge investigated in this paper gathered – in addition to students from our home university – participants from at least two other partners and three different degree programs. Whereas three of those Challenges were featured in the elective catalog of non-technical courses (from which a total of 6 ECTS credits must be earned in the master’s program), one Challenge was located within a mandatory 6-ECTS module of the master’s program “Microelectronics and Microsystems” opened to students from ECIU partner universities.

Table 1: Characterization of the Challenges analyzed in terms of embedding, workload and student participation, as well as evaluation using BiLoE

Course name	Embedded in	ECTS	Period	Number of students from TUHH / ECIU partners	Number of BiLoE forms analyzed
Creativity and Artificial Intelligence	Non-technical elective courses	3	summer term 24	12 / 4	16
			winter term 24/25	16 / 9	17
			summer term 25	16 / 4	20
Circular economy for office furniture	Non-technical elective courses	3	summer term 24	10 / 2	12
			winter term 24/25	15 / 2	15
Hydrogen – a relevant factor for tomorrows carbon-free aviation?	Non-technical elective courses	6	summer term 24	19 / 7	15
			summer term 25	14 / 8	8
Facing Climate Change with remote sensing	Master “Micro-electronics and Micro-systems”	6	winter term 24/25	19 / 0	14
			winter term 25/26	13 / 2	11

3 Results

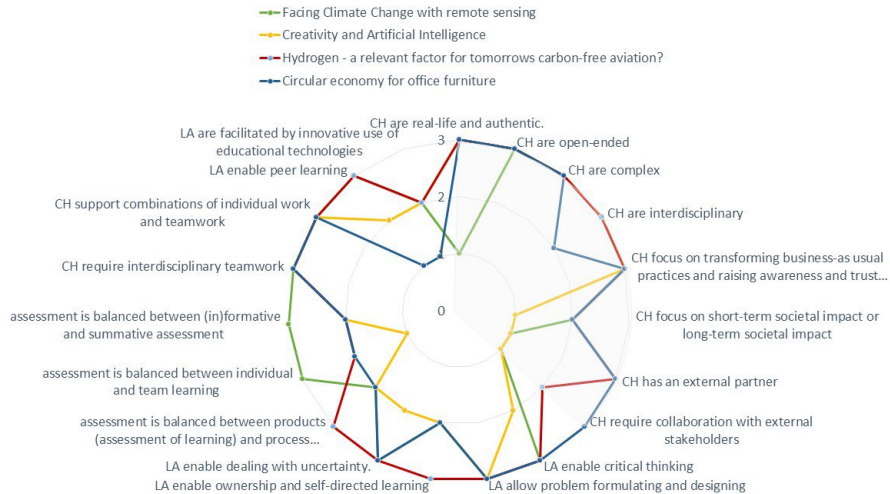


Figure 1: Radar chart from teacher perspective on four analyzed Challenges to which extend *Challenge* itself (CH), *Learning activities* (LA) or assessment fulfil indicators of Challenge-Based Learning adopted from (van den Beemt et al., 2022). Light grey part represents dimension “Vision” and white part dimension “Teaching and Learning”.

A radar chart visualizing the results of the teacher interviews on the correspondence between the Challenge, its learning activities and assessment, and the indicators for CBL (van den Beemt et al., 2022) shows that each Challenge has its own profile and focus. However, all four assessments do agree in that they view six of the 19 indicators as being fully met (being open, being complex, focusing on transforming common practices and raising awareness and building trust among stakeholders, requiring interdisciplinary teamwork, supporting a combination of individual and team work, and focusing learning activities on problem formulation and design). Another three indicators (being interdisciplinary, enabling critical thinking, training in deal-

ing with uncertainty) are considered to be fully met by three teachers, with the challenge “Creativity and Artificial Intelligence” standing out in particular. Overall, the pattern is consistent with an interinstitutional analysis comparing three alliance members and pointing to a strong collective commitment to authentic, real-world Challenges and interdisciplinary collaboration, as well as a shared CBL pedagogical DNA expressed through real-world relevance, team learning, and reflective assessment (Perzolli et al., in press).

It may not come as a complete surprise that the teachers’ statements clearly reflect the ECIU’s vision and educational strategy. After all, these have been intensively communicated and discussed, both through centrally organized didactic training sessions, CBL workshops, and alliance-wide network meetings, as well as locally, based on resources shared within the alliance. Moreover, teachers were supported by educational experts from the ECIU team in conducting their Challenges, as far as they desired so. More unexpected for us, however, were the insights we were able to draw from the comprehensive and positive comments provided by the students in the Bi-LoE: With no significant differences ($p > 0.05$) across all four Challenges, results for the item “How important was it for you to achieve the learning objective ‘Working in a team by interdisciplinary and international collaboration?’” point to the overall high importance attached to this objective, which was also rated as (fully) achieved with a *mean value* (MV) ranging from 1.1 and 1.6. As the feedback from free-text boxes regarding team work shows, whilst recognizing the importance of team work, collaboration, and feedback, some students have encountered challenges in terms of ensuring equal participation, clarity of roles, and effective use of tools in hybrid learning situations. At the same time, comments such as “There is no one to blame, but we did not manage to have a proper delegation of the tasks.” indicate that participants are (or: have become) able to identify what it would have taken (that is, what it takes) to organize team work (more) successfully. According to the comments, many have realized how important it is to spend time on creating aligned goals and a supportive atmosphere in their team right from the start. Indeed, the written statements suggest a close link between an effective and open communication structure and the progress of cooperative work, some even bringing up enhancement

ideas. In regard to the comprehension and acceptance of CBL pedagogy, the free-text responses to the final question asking for recommendations for future participants are valuable, too. For instance, the statement

“This course will give you good exposure to both hardware & software knowledge along with a chance to do independent research & documentation. It will also value teamwork.”

refrains from practical advice but articulates subject-specific and interdisciplinary learning objectives, thereby acknowledging their very connectedness in CBL.

Further insights into students’ perspectives on discipline-specific and transversal competencies and aspirations can be obtained from the BiLoE questions on the achievement, nature, and relevance of personally set learning goals. In response to the question, “To what extent have you achieved your personal learning objective?”, the MVs for three of the four Challenges are between 1.5 and 1.7, which means that students have achieved their personal learning goals. The “Circular Office Furniture” Challenge deviates significantly here when performing the t-test with a significance threshold of $p = 0.05$ – statistically, a larger proportion of students deny achieving their personal learning goals than in the other Challenges. However, in terms of the type of learning objectives stated in the BiLoE forms, all four Challenges show great similarity: the most frequently mentioned objectives are interest in the topic (aviation, satellites, creativity, or circular economy) and the desire to learn more about it in a technical context. Transversal skills such as teamwork, project management, and communication in English are mentioned less frequently in this section. The discrepancy in the mean values for the question of whether the learning goal was important to them is significantly different in the t-test with a significance threshold of $p = 0.05$. This applies to the subject-specific learning goals in comparison to those for the learning goal of teamwork. In contrast to citing subject-specific interests as a personal learning goal, participants rate the learning goal of teamwork as more important to them personally. Additionally, students used free-text comments to share their thoughts on the learning outcomes they achieved. Here, they express positive

surprise at the results and the commitment shown by themselves and their teammates. A significant number of students states that they have derived great satisfaction from the experience of learning in a different environment that was closer to real-life problem-solving scenarios. One student, for example, explains that this experience has enabled him to acquire more knowledge than he would have through a conventional lecture and to develop a greater ability to read and understand texts outside his immediate study program.

Drawing from in the BiLoE forms of the Challenges ‘Circular Office Furniture’ and ‘Facing Climate Change with Remote Sensing’, students do recognize and appreciate the integration of interdisciplinarity into subject-oriented courses. Initial apprehensions voiced by pedagogues – that the desired level of subject knowledge might not be realized in a project with learners from disparate degree programs – have not been substantiated. Moreover, informal discourse with teaching staff has revealed a heightened sense of enthusiasm regarding their teaching content and research questions. This phenomenon may be attributed, in part, to students with more diverse knowledge bases and to questions contributed by learners from other disciplines, but also to the higher number of intrinsically motivated students compared to their compulsory courses. This delight is, however, to some extent in tension with comments made by some students, reporting situations of excessive demands caused by a perceived lack of crucial technical knowledge and the urge to acquire it. Given the fact that these situations of stress were addressed even stronger in the interim evaluation using TAP than in the summative BiLoE, they might have been partly overcome as the Challenges progressed. Even though this must remain a hypothesis for now since TAP was not used systematically across all four Challenges examined here, findings recently summarized in a scoping review (Pantzos et al., 2025) point in the same direction. In addition, MacLeod et al. (2022) resonate that students’ persistent tendency to revert to disciplinary roles might be a major source of the frustration observable up to the middle of a CBL course.

4 Discussion and future aspect

The European Commission's objectives with the European University Initiative (EUI) are not merely discursive in nature. Since the EUI was launched in 2018 its idea has been translated into concrete activities at the federal level in Germany, for example in innovation and pilot projects aimed at improving the labor market integration of international STEM students through projects funded by the Stifterverband⁵, DAAD⁶ or the German Rectors' Conference⁷.

At the federal state level where the decision-making authority over educational issues resides, however, a less coordinated approach prevails. The number of study places, capacities and regulations governing teaching obligations, or quality criteria for degree programs are to be negotiated by the particular federal state with each individual HEI on the basis of a strategy broadly applicable to the respective federal state. As no federal state has all its universities belonging to one of the EU alliances, the EUI's strategy and objectives remain confined to have minor impact on planning and efforts of the federal states. In turn, the many activities of the various German universities linked to their European alliances continue to exist in parallel, as they are being coordinated with European partner universities but not sufficiently within their own federal state. At least at the TUHH, the European Commission's objectives have not yet become sustainably anchored goals in the structural and development planning with the Free and Hanseatic City of Hamburg. Nevertheless, the TUHH demonstrates its commitment to the EUI's goals on the macro level of teaching and

⁵ e.g. <https://zukunftsmission-bildung.de/mint-fachkraefte>

⁶ e.g. <https://www.daad.de/de/der-daad/daad-journal/themen/2024/internationale-studierende-als-fachkraefte-fuer-deutschland/>

⁷ e.g. press notification found https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/2024-05-14_HRK-MV_Entschliessung_Internationale-Studierende.pdf

learning through declarations of intent⁸, participation in EU-funded initiatives and projects, contributions of in-kind staff time, and efforts to obtain national funding.

Even so, the implementation of measures such as the further development of courses based on the principles of CBL as defined by the ECIU largely depends on the personal decisions and capabilities of individual lecturers or program directors. Unfortunately, this leads to the phenomenon that every second Challenge offered by TUHH teachers has been carried out only once. Plus, it is left to the teaching staff's goodwill and the persuasiveness of the Centre for Teaching and Learning staff at the TUHH whether lecturers agree to participate in our additional teaching evaluation featuring the BiLoE and the CBL checklist (in addition to the mandatory evaluation which does not cover CBL specifics). As a result, on the micro level of teaching and learning CBL didactics and further aspects of international and/or interdisciplinary teaching/learning scenarios have only been sporadically included into the counseling and continuous education catalog for teachers. At the meso level, introducing micro-credentials as proofs of learning⁹ or recognizing teaching capacities in teaching institutions offered for or with international partners requires regulations at the state level that have not yet been introduced. Despite and against such ponderousness, in order to support the EUI and ECIU's call to promote not only innovative teaching and learning methods but also European values by connecting people and ideas, state-level policies, too, should incentivize cross-border collaboration, exchange, and interdisciplinary teaching.

Returning to the micro level, students who have experienced CBL state to have gotten much more out of their participation than mere subject knowledge. Through their activities, they get to learn how (not) to shape groups and communication processes. They gain concrete experience of how cooperation across organizational boundaries

⁸ TUHH declarations of intent <https://www.tuhh.de/tuhh/international/internationale-partnerschaften-und-strategien/strategie>

⁹ Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability by the council of the European Union [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02))

can be structured and accomplished. They feel empowered to tackle problems and create solutions outside the box. In and throughout all this, they discover and unfold their self-efficacy. Whereas CBL encourages students to collaborate across disciplines, our analysis shows that subject-specific expectations have not been fully met by and for some students while it was asserted that relevant knowledge has been acquired. To elaborate on the potential therein – that is, enabling students (and staff) to gain additional qualifications and skills unavailable in conventional education and training programs and to make use of inter-university campuses as sketched in Call ERASMUS-EU-2026-UNIV – joint teaching and learning experiences need to be geared more explicitly and purposefully toward multidisciplinary, interdisciplinary and/or transdisciplinary learning. CBL is usually labeled an interdisciplinary approach, but actual practices frequently yet unintendedly stretch to multidisciplinary on the one hand and to transdisciplinarity on the other.¹⁰ Addressing and operationalizing their differences (and overlapping) didactically requires to initially separate those three teaching and learning modes from one another and to ask how CBL can or should be designed specifically for/with each of them: What kinds of learning activities seem particularly suitable to foster communication and understanding across disparate scientific languages and cultures? Which room furnishings promote (or impede) collaborative working methods? Can a timetable for courses be implemented that goes beyond a 90-minute rhythm? Are there role models and mentors

¹⁰ Following Toš's (2021) meticulous definitions, multi-, inter- and transdisciplinarity resemble each other in that they ought to engage all relevant practical professions and scientific disciplines needed for the respective task or purpose, but differ enormously in the way the work is done and the solutions created. Whereas in multidisciplinary actors co-operate in that they work parallelly and separately, interdisciplinarity "is a procedure of joint, collaborative and interactive explanation of phenomena, solving of problems, creation of products or introducing new questions" (Toš 2021, p. 69). Going even further, transdisciplinarity departs from interdisciplinarity in gathering, connecting, and merging even more actors and sources of ideas and skills, involving "relevant and interested participants from various fields of society, by employing interaction and the exchange of information and knowledge between all relevant participants, with the aim to reach deeper and more comprehensive solutions to problems in specific problem areas" (Toš 2021, p. 69).

for teachers on their way to acting as coaches, not just as experts in a particular subject area? How is the presence (or absence) of external stakeholders reflected in my didactic design? ... Good news is at least some of those questions can be addressed within the autonomy of universities itself as well as within the Community of Practice of higher educational developers active in the EU alliances and researchers in the diverse fields of educational sciences with a focus on universities.

In summary, we have demonstrated that the CBL facilitators and participants in our sample show a readiness to actually challenge their teaching and learning. However, the measures an individual partner university in a European alliance is able to implement and the key figures by which it is measured by the EU as a funding body tend to be in tension with the autonomy in its home federal state, the target agreements with the local authorities, and the basic funding provided by them. To resolve these incongruences, we would like to suggest that, firstly, institutional change is needed in order to align the upskilling of learners and faculties with the demands of CBL – especially regarding the further development and shaping of didactics of multi-, inter- or transdisciplinarity in international (and intercultural) teaching and learning settings. Secondly, we urgently need ensured connections between the micro, meso, and macro level of teaching and learning as well as between the local, the federal, and European scale (and beyond) to provide the sustained and systemic support necessary for enabling students to truly be part of the change.

References

- ECIU (2025). ECIU University Education Strategy 2025-2028, https://cdn.prod.website-files.com/68cabab24624d387a2cdb836/68cbd9d582d5f8cf540f1905_2025%20ECIU%20University%20Education%20Strategy.pdf
- Eldebo, K., Lundvall, C., Norrman, C. A., & Larsson, M. (2022). *How to make good teachers great in Challenge-Based Learning*. CDIO conference Reykjavik University June 13-15, 2022. <https://cdio2022.ru.is/>, <https://rafhladan.is/>
- European Union (2022). Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability 2022/C 243/02ST/9790/2022/INIT, *Official Journal of the European Union*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627%2802%29>
- Frank, A, Weiß, P., & Bitterer, F. (2019). Lernzielorientierte Evaluation von Lehrveranstaltungen – das Bielefelder Modell (BiLOE). In *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*, 70/2019, 79-98.
- Frank, A., & Kaduk, S. (2017). Lernen im Fokus von Lehrveranstaltungsevaluation. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann, H. (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt*, 203-218.
- Gallagher, S. E., & Savage, T. (2020). Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354>
- Georgiou, D., Gallagher, S. E., & Chmielewska, K. A. (2025). Beyond the challenge: Exploring student, lecturer, and stakeholder challenges with challenge-based learning. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/14697874251326099>
- Hendrickx, M., Schüler-Meyer, A., & Verhoosel, C. V. (2022). The intended and unintended impacts on student ownership when realising CBL in mechanical engineering. *European Journal of Engineering Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2101433>
- Leijon, M., Gudmundsson, P., Staaf, P., & Christersson, C. (2021). Challenge based learning in higher education– A systematic literature review. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1892503>

- MacLeod, M., Johnston, C., Poortman, C., & Visscher, K. (2022). *Student motivation and disciplinary expertise in Challenge-Based Learning. SEFI 50th Annual conference of The European Society for Engineering Education. "Towards a new future in engineering education, new scenarios that european alliances of tech universities open up"*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya, 2022, 2053-2058.
<https://doi.org/10.5821/conference-9788412322262.1202>
- Mayer, G., Ellinger, D., & Simon, S. (2022). Involving External Partners in CBL: Reflections on Roles, Benefits, and Problems. In E. Vilalta-Perdomo, J. Membrillo-Hernández, R. Michel-Villarreal, G. Lakshmi & M. Martínez-Acosta (Eds.), *The Emerald Handbook of Challenge Based Learning*, 325-344. <https://doi.org/10.1108/978-1-80117-490-920221014>
- Membrillo-Hernández, J. (2021). Challenge-based learning an emergent educational model for Engineering Education in the post-COVID era. *IEEE Teaching Excellence Hub*.
- Pantzos, P., Pears, A., & Ampadu, E. (2025). Students' motivation in Challenge-Based Learning in Higher Engineering Education: A scoping review. *International Journal of Engineering Pedagogy*, (6). <https://doi.org/10.3991/ijep.v15i6.54571>
- Perzolli, S., Ellinger, D., Simon, S., Serbati, A., & Scozarro, A. (2025) *From Local Practices to European Impact: Mapping and Scaling Challenge-Based Learning in Universities*. Accepted for a presentation on ICED Conference of the International Consortium for Educational Developers June 2026, Salamanca.
- Toš, I. (2021). Interdisciplinarity and transdisciplinarity. *Collegium Antropologicum*, 45(1), 67–73. <https://doi.org/10.5671/ca.45.1.8>
- van den Beemt, A., van de Watering, G., & Bots, M. (2022). Conceptualising variety in challenge-based learning in higher education: the CBL-compass. *European Journal of Engineering Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2078181>
- Vilalta-Perdomo, E. L., Michel-Villarreal, R., Lakshmi, G., & Ge, C. (2020). Challenge-Based Learning: A Multidisciplinary Teaching and Learning Approach in the Digital Era—UoL4.0 Challenge: A CBL Implementation. In J. Keengwe, Ş. SerdarAsan & E. Işıklı (Eds.), *Advances in Higher Education and Professional Development. Engineering Education Trends in the Digital Era* (pp. 150–176). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2562-3.ch007>

Martin Ebner¹, Katharina Gasplmayr², Markus Koschutnig-Ebner³, Sandra Schön⁴, Jesús Alcober⁵, Roberto Bertolasco⁶, Jules Diard⁷, Alexandre Francisco⁸, Christian Hoppe⁹, Juha Martikainen¹⁰, Jaroslaw Krysiak¹¹, Joakim Petersson¹² & Agnieszka Szymanka-Kwiecien¹³

¹ Corresponding author; Graz University of Technology; martin.ebner@tugraz.at; ORCID 0000-0001-5789-5296

² Graz University of Technology; katharina.gasplmayr@tugraz.at

³ Graz University of Technology; markus.ebner@tugraz.at; ORCID 0000-0002-5445-1590

⁴ Graz University of Technology; sandra.schoen@tugraz.at; ORCID 0000-0003-0267-5215

⁵ Universitat Politècnica de Catalunya; jesus.alcober@upc.edu; ORCID 0000-0002-9543-472X

⁶ Politecnico di Torino; roberto.bertonasco@polito.it; ORCID 0009-0004-7943-4334

⁷ INP UGA Grenoble; jules.diard@grenoble-inp.fr

⁸ Universidade de Lisboa; aplf@tecnico.ulisboa.pt; ORCID 0000-0003-4852-1641

⁹ Technische Universität Darmstadt; christian.hoppe@tu-darmstadt.de; ORCID 0009-0000-7329-7077

¹⁰ Aalto University; juha.h.martikainen@aalto.fi

¹¹ Wrocław University of Science and Technology; jaroslaw.krysiak@pwr.edu.pl

¹² KTH Royal Institute of Technology; jocke@kth.se; ORCID 0000-0002-4020-2534

¹³ Wrocław University of Science and Technology; agnieszka.kwiecien@pwr.edu.pl

Implementing a Technical Commission in a European University Alliance

Abstract

European University Alliances seek to integrate teaching, research, and administration across borders by aligning digital and internationalisation strategies. This paper first outlines the alliances' common objectives and governance models. It then highlights the pivotal role of a federated IT infrastructure—providing identity management or interoperable learning systems—and explains why ongoing technical decisions are necessary to meet evolving regulations and the need for scaling and interoperability, as described, for example, in the *Higher Education Interoperability Framework* (HEIF). Using the *Technical Commission* (TC) of *Unite!* as a case study, the article maps its mandate, composition, and end-to-end workflow. The final sections reflect on lessons learned, noting success factors and future directions (e.g. the implementation of the TC within the core organisation of the alliance) to sustain transnational collaboration.

Keywords

european university, european university alliance, university cooperation, governance, unite!

Implementierung einer Technischen Kommission in einer europäischen Universitätsallianz

Zusammenfassung

Europäische Universitätsallianzen streben danach, Lehre, Forschung und Verwaltung grenzüberschreitend zu integrieren, indem sie digitale und Internationalisierungsstrategien aufeinander abstimmen. Dieser Beitrag skizziert zunächst die gemeinsamen Zielsetzungen und Governance-Modelle der Allianzen. Anschließend wird die zentrale Bedeutung einer föderierten IT-Infrastruktur hervorgehoben – sie liefert Identitätsmanagement und interoperable Lernmanagementsysteme – und erläutert, warum fortlaufende technische Entscheidungen erforderlich sind, um sich wandelnden Regulierungen und Skalierungs- und Interoperabilitätsanforderungen gerecht zu werden, wie beispielsweise im *Higher Education Interoperability Framework* (HEIF) beschrieben. Als Fallstudie wird die Technische Kommission von *Unite!* vorgestellt, wobei deren Rolle, Zusammensetzung und Prozesse beschrieben werden. Die abschließenden Abschnitte reflektieren die gewonnenen Erkenntnisse, benennen Erfolgsfaktoren und zukünftige Richtungen (z. B. die Implementierung der Technischen Kommission in die Kernorganisation der Allianz), um die transnationale Zusammenarbeit nachhaltig zu sichern.

Schlüsselwörter

Europäische Universität, Europäische Universitätsallianz, Universitätskooperation, Verwaltungsstruktur, Unite!

1 Introduction: Governance structures of European university alliances

In our rapidly evolving digital age, the significance of education and collaboration has grown immensely. The concept of “European Universities”—transnational alliances working towards shaping the future of tertiary education within the European Union—aims to bolster European values and identity and elevate the quality and competitiveness of higher education in Europe, incorporating aspects like the inter-university campus (European Commission, 2023).

According to the *European Commission – European Education Area* (2026) webpage, 73 European alliances are currently established within the EU. From an organisational perspective, university alliances are meta-organisations (Maassen, Stensaker & Rosso, 2023): their members are institutions rather than individuals, and they serve as drivers of ideas, interests, and identities that reshape the institutional environment by converting parts of it into an organisational form. In doing so, they link macro- and micro-level dynamics in European higher education, thereby facilitating systemic transformation—a process that is far from simple. So, policies on governance of European university alliances have attracted scholarly attention (e.g. Vukasovic & Stensaker, 2018; De Boer & Huisman, 2020; Pinheiro et al., 2024). Estermann, Bennetot Pruvot & Stoyanova (2021) examined and presented the typical governance structures of alliances, identifying four core sets of bodies. Strategic development and oversight are provided by a governing board and a general assembly, which define the overall direction and approve major decisions. Steering and coordination are handled by a steering committee that aligns activities across the alliance. Management and implementation are carried out by a project-management team, a secretary-general, and a work-package structure that translate strategic choices into concrete actions and supervise day-to-day execution. Finally, other bodies such as a student council, an advisory board, and local groups contribute additional stakeholder input and grassroots support. Notably, in the examples analysed there is no indication of any IT-related bodies—advisory boards, for instance, do not include

dedicated IT or technology committee: As Maassen, Stensaker & Rosso (2023) outline, alliance governance typically rests with Rectors (strategic direction), Vice-Rectors (academic domains like teaching and research), and Secretariats (administrative coordination). However, IT infrastructure decisions are inherently cross-cutting, spanning all work packages and requiring technical expertise that these bodies may not possess. While Maassen, Stensaker & Rosso (2023) provide valuable insights into alliance governance structures, their article does not explicitly address how technical decisions are coordinated across partners. Based on our searches using the terms “IT governance” and “European University Alliance” in Google Scholar, we identified three hits as of February 2026, none of which provided concrete examples of European alliances that explicitly mention IT-related governance structures.

Yet the absence of dedicated IT governance structures represents a critical vulnerability. As alliances increasingly rely on shared digital infrastructures for collaboration, learning, and administration, technical decisions carry strategic weight. Without formal mechanisms to align technology choices with the collective interests of all partner institutions, alliances risk fragmented implementations, duplicated efforts, and unclear accountability for maintenance and support. In *Unite!* a dedicated technical commission addresses this gap by ensuring that technical decisions are aligned with the strategic interests of all partners and that responsibilities for implementation, maintenance, and support are clearly defined and distributed.

Consequently, this paper will present the development and processes of the Technical Commission of the European University alliance *Unite!* and will describe it as a case study for embedding IT-related competence and knowledge into alliance governance. We will also examine the practical implementation aspects that enable effective cross-university collaboration.

2 Unite! and the role of the IT infrastructure and ongoing decision-making

2.1 The European university alliance Unite! and its IT infrastructure related to teaching and learning

The European alliance *Unite!* (see <https://www.unite-university.eu/>) brings together nine universities from nine different countries: Technische Universität Darmstadt, Aalto University, Graz University of Technology (TU Graz), Grenoble INP Graduate School of Engineering and Management, Université Grenoble Alpes (INP-UGA Grenoble), KTH Royal Institute of Technology, Politecnico di Torino, Universidade de Lisboa, Universitat Politècnica de Catalunya BarcelonaTech, and Wrocław University of Science and Technology. *Unite!* was among the first 17 alliances funded by the European Union and entered a second Erasmus+ funding phase (November 2022 – June 2026) that added the Austrian and Polish universities as new partners.

During the initial Erasmus+ phase, three core digital platforms were created:

- the *Unite!* website, serving as a central communication hub;
- *uShare*, a shared data repository for alliance members; and
- the *Metacampus*, a Moodle-based, federated learning environment intended to enable interoperable teaching and learning across the partner institutions. The evolution and continuous enhancement of these platforms are documented by Alcober and Mohammadali (2023).

In November 2022, TU Graz took over the “Digital Campus” work package under the second *Erasmus+* line, joining the alliance as a new partner. While the original *Erasmus+* proposal outlined a detailed focus and a concrete set of tasks for developing a federated learning-management ecosystem, the precise scope of many tasks remained ambiguous as the project progressed. So, it was no longer the case that fundamental discussions about numerous options could take place (see Linse et al., 2024). Many decisions had already been made, for example the adoption of the federated learning-management system *Metacampus*. The two other main systems are the shared data service *uShare* and the *Unite!* Website.

Concurrently, the *Agora platform* arose (2023). Built on the *Odoo* business management system, it was necessitated by the fact that several partners secured participation in the EU-funded *aUPaEU* project, creating an immediate need for a robust content management solution with *Unite!* as a core pilot partner.

A clear overview about the differences or similarities of partners' infrastructure was not yet explored in autumn 2022. So, to reconcile the heterogeneous IT backgrounds of the partner institutions, an initiative was launched in November 2022 to capture comprehensive infrastructure representations. This effort aimed to produce a systematic description of each partner's landscape, thereby facilitating knowledge sharing and the identification of common building blocks and processes across all institutions (Ebner et al., 2024). For the *Unite!* alliance, producing concise and insightful IT representations was essential; the descriptions needed to be understandable to external stakeholders and standardised for comparative purposes (see Figure 1).

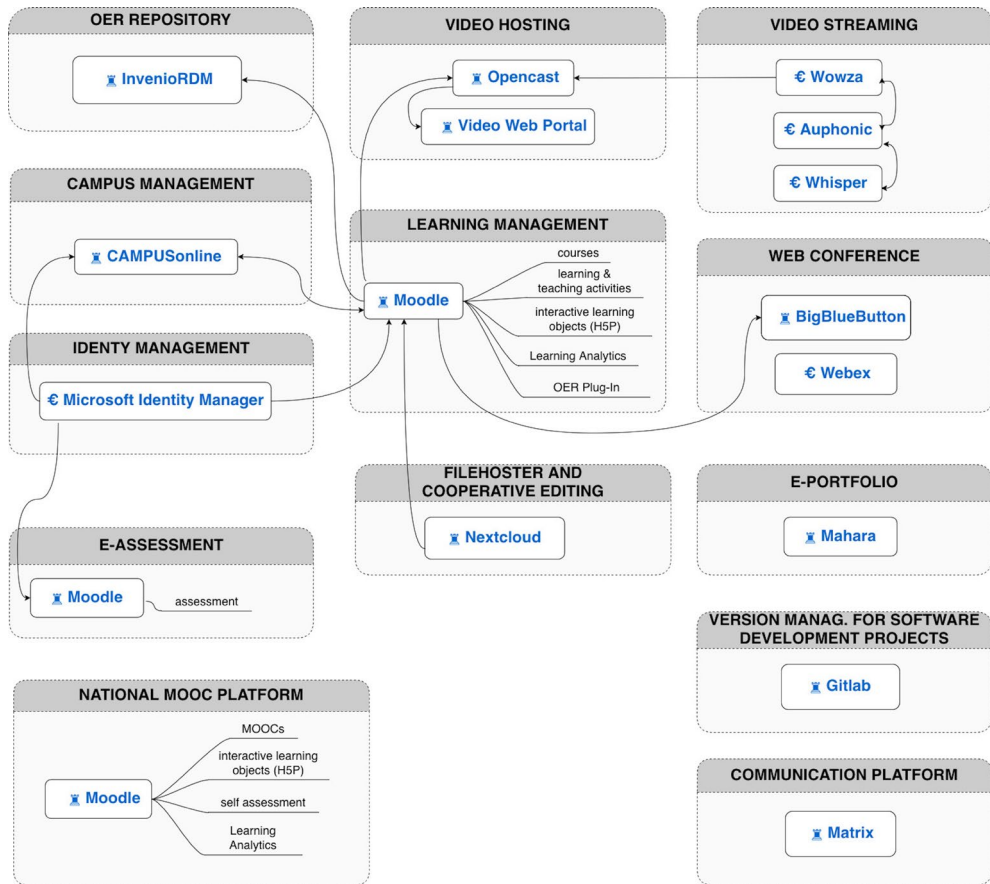


Fig. 1: All *Unite!* partners described their IT infrastructure for learning and teaching. Source: Exemplary IT infrastructure descriptions of TU Graz, see Ebner et al. 2024, Fig. 17, p. 43. Note: € stands for non-premises tools and the tower sign for on-premises tools.

In the first phase of the new project, the primary goal was to integrate the two new partners and their affiliates into the existing infrastructures—specifically to ensure seamless access to the federated learning management system *Metacampus* via

eduGAIN. To improve support for *Metacampus*, a dedicated e-mail address was created and the partner project set up a ticket-handling system on *Agora*. Initially, the challenge was largely organisational: determining which partners worked on which work package tasks, establishing robust structures, and organising “teacher support for *Metacampus*” so that faculty inquiries could be handled efficiently. Early support activities focused on mapping existing support structures at each partner university and clarifying each institution’s role and capabilities regarding *Metacampus* support. Regular meetings were scheduled and held to coordinate these efforts.

In a series of publications, we have described developments related to digital infrastructure in order to share our experiences with others and foster scholarly exchange. For example, we integrated partner *learning management systems* (LMS) with the *Metacampus LMS* via LTI (Ebner, Schön, Gasplmayr, Taraghi, 2025; Schön, Ebner & Gasplmayr, 2024). We also provided an overview of metadata standards and procedures that could prove useful in the development of a joint course catalogue (Kubik et al., 2025). Additionally, we published a review of the ESCI implementation within the Alliance consortium (Bertonasco et al., 2025). Our work on *Metacampus* has been mentioned in an international study (Berger, Galati & Witelner 2023, pp. 10, 32–33), and our work on open educational resources has been featured in the *Higher Education Interoperability Framework* (HEIF) Synthesis Report (European Commission et al. 2025, p. 23), thereby reaching a broader European audience.

2.2 Coordinating IT development amongst nine universities

An analysis of the Description of Action documents and stakeholder-event records (e.g. the systematic collection of goals from other work packages) allowed the alliance to identify technical needs early on and recognise that not every request could be implemented straightforwardly. For instance, a partner may request a specific Moodle plug-in for *Metacampus* that is already available at its home university. While technically feasible, such additions generate extra maintenance work when-

ever the LMS is updated, requiring additional testing and configuration. Some technically possible solutions raised non-technical questions, such as whether external resources should be allowed to access *Metacampus*.

During work package meetings, developers from different institutions realised that certain decisions needed to be made jointly by representatives with decision-making authority at their respective universities. Moreover, it became evident that some outcomes of the work package would have to be handed over to other alliance stakeholders, such as other work packages or emerging groups that had not yet been formally established. Therefore, it was crucial that any such handover be formulated not only by the work package leader, but by all university partners collectively.

These reflections led to the establishment of a Technical Commission, a governance body that was not originally foreseen in the project description or the alliance charter. The commission provides a formal venue for joint decision-making on IT-related matters, ensuring that technical choices are aligned with the strategic interests of all nine partners and that responsibilities for implementation, maintenance, and support are clearly distributed.

3 Operational flow of the technical commission within Unite! (case study)

3.1 Description of technical commission and its organisation

To ensure that the growing list of requirements, integrations and technical constraints remains visible to all partners, a formal process and a “Technical Commission” were established in mid-2023 and are described in the following paragraphs.

Whenever a request cannot be resolved by the first-line support team or demands substantial technical or financial effort, it is escalated to the Technical Commission. This body, composed of representatives from each university, evaluates the feasibility of the proposal, reaches consensus on the decision, and forwards any broader

implications to the alliance management. An illustrative case was the request to admit external users to the federated LMS – a decision that required careful assessment of security, licensing and budgetary impact before being approved.

If necessary, other stakeholders such as working groups, Communities or the Secretariat are included, especially if strategic decisions are required and if there are broader implications to the alliance management.

Monthly meetings of the Technical Commission are held to support the decision-making process and ensure a fast process for those who request it.

In order to illustrate the complexity of the entire process, a flow chart was first developed showing the individual steps and defining the procedure (latest version see Figure 2). This was initially developed in several iterations and then coordinated within the alliance with several stakeholders. The following graphic shows the process representation and thus also describes how the Technical Commission works:

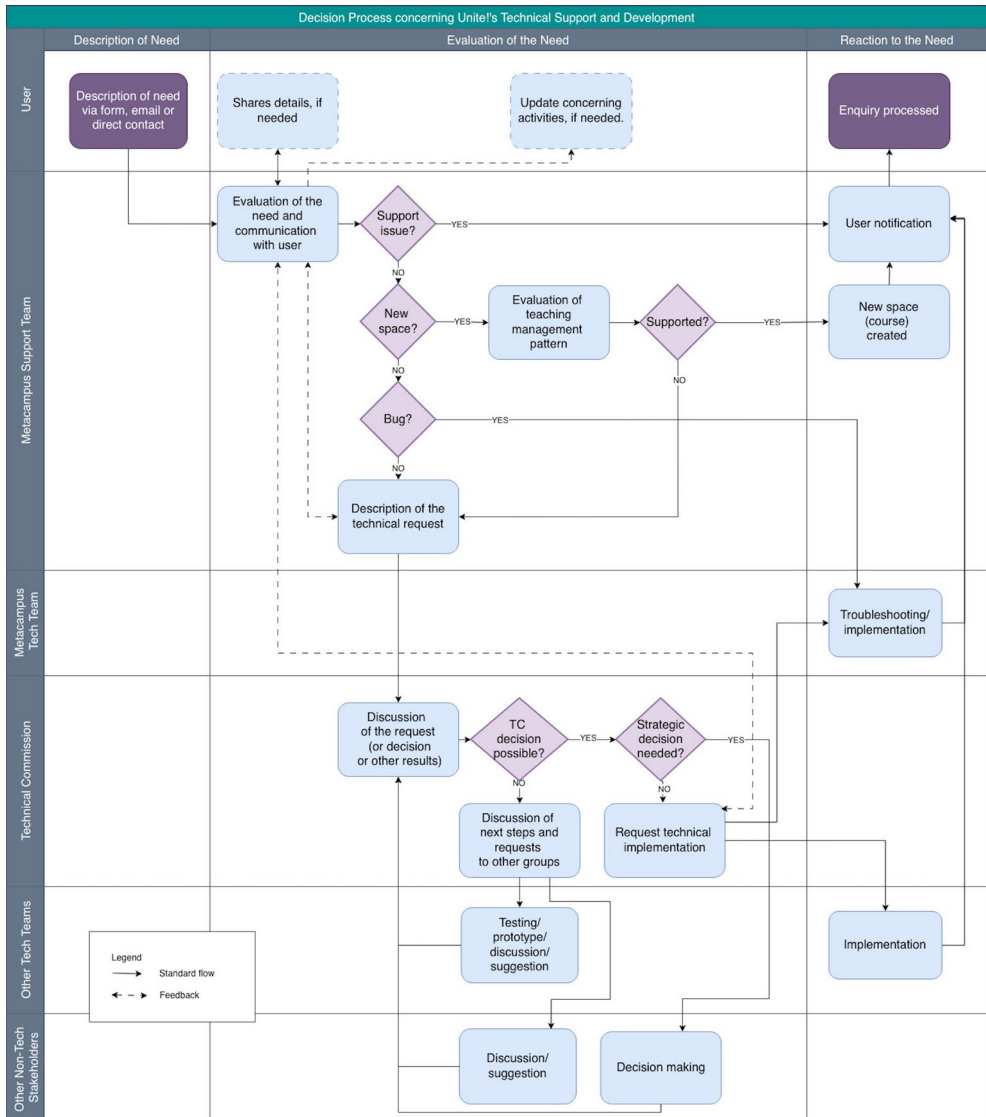


Fig. 2: Processes concerning the Technical Commission

3.2 Central form and business processes

To support a fluent reaction and administrative support to all issues related to IT within *Unite!*, a request submission system has been implemented. This allows users, groups and projects to submit questions, feature requests, and problem reports in one place, ensuring efficient and well-documented support processes.

For requests that are not regular support issues, the implemented Technical Commission plays a central role in ensuring the stability, interoperability, and continuous improvement of the Metacampus and digital campus infrastructure (see Ebner et al., 2024b).

It is responsible for evaluating technical developments, overseeing system integrations, and addressing challenges related to platform compatibility across *Unite!* partner institutions. Regular meetings facilitate collaboration between IT teams, ensuring that technical decisions align with the strategic goals of the alliance while maintaining a user-friendly and scalable digital learning environment.

In total, 21 meetings were held, and 26 feature requests were discussed, of which 17 have been implemented (as of September 2025). Requests include, for example, configuring open badges on *Metacampus*, connecting *Metacampus* to other partners' LMS via LTI, or adding new features, such as an accessibility toolkit or a plugin for grading. In addition to the feature requests, other current issues that arise during daily business and pertain to the *Unite!* digital infrastructure are discussed in the regular meetings.

4 Reflection and recommendations

4.1 Reflection

An important lesson learned is described by Ebner & Schön (2025), who authored a post on a German university blog about the management of the digital campus work package in *Unite!*. In their contribution, they stress the importance of avoiding premature conclusions and instead systematically mapping differences and similarities across partner institutions. Their key recommendation is as follows: “Do not make any hasty assumptions – systematically work out differences and similarities.” The authors note that the challenges they face within the *Unite!* alliance are mirrored in over sixty other university alliances. They emphasise the need for an open exchange of ideas and experiences, observing that even when formal standards or European regulations (e.g. data protection rules) are in place, each university interprets and implements them in its own way,—a reality that extends beyond purely technical matters. Consequently, they have adopted a routine of first taking stock of each partner’s practices, often beginning with clarifying terminology (“What exactly do you mean by that?”). Although this systematic approach can be labour intensive, it frequently uncovers unexpected insights and reveals the unique characteristics of their own alliance (see Ebner & Schön, 2025).

Additionally, providing services without a clearly defined need or usage scenario is tricky and often leads to inefficiencies. This problem is especially apparent for the *Metacampus*, where a sizeable support infrastructure was established despite the expected high demand not materialising so far. This situation arises partly because there are no formal business process descriptions that tie the required technical systems to concrete functional objectives, making it difficult to justify the deployed resources. The cross-university collaboration, which involves participants speaking different languages, frequently cause ambiguous interpretations of requirements, so conceptual misunderstandings only become evident later. To address these challenges, we recommend developing comprehensive, standardised business process documentation for each (future) service, and instituting an iterative review cycle to

regularly compare actual utilisation against forecasts. By adopting these measures, future deployments can better align resources with genuine user needs, reduce unnecessary overhead, and minimise the risk of hidden conceptual mismatches.

4.2 Recommendations

There are several recommendations we would like to share with other European alliances. The recommendations are:

- The establishment of a technical commission may be advisable in any case, as the discussion of possible technical solutions is very complex. This is due to various technical possibilities but also to other approaches or organisational and legal framework conditions.
- Regular meetings are also recommended because all processes that arise in the alliance usually require digital support.
- The use of a technical commission also allows quick access to local experts, as the issues can quickly go beyond the expertise of the commission and require specialised knowledge.
- It has also become apparent that many questions are not of a technical nature but require other expertise (e.g. data protection), so it is recommended that additional commissions be set up to enable rapid responses.
- In any case, the technical commission can also jointly work on general development trends that are central to European educational institutions and to make recommendations (examples include digital sovereignty or the use of open-source systems from a sustainability perspective).

Table 1 summarises the challenges and mitigation issues that were collected for the “lessons learned” report (D2.2, due April 2026) by the participants of the work package.

Aspect	Challenges	Mitigation Issues (if)
Technical	Many requirements of varying complexity	Technical Commission can quickly assess these, respond accordingly, or take action (e.g., forwarding to other expert groups)
	Differences in IT infrastructures at partner universities	Overview of IT infrastructure of all partners enhances understanding (see Ebner et al., 2024)
Legal	Different regulations on e.g. GDPR, depending on the country	Forwarding to relevant experts as counterpart within the alliance (if available)
Organisational	Quick and clear coordination between partners concerning technical decisions	Establishment of a technical commission
	Communication issues; technical issues and decisions are not always easy to communicate, specifically to other alliance stakeholders and boards	Regular meetings
	Implementing a technical communication as a single way for new technical developments and adaptations across several European projects	Communication, potentially a formal agreement

Table 1: Challenges and mitigation issues concerning the coordination of IT-related groups in a European university alliance with the help of a Technical Commission (See Table 17, D.2.2).

5 Conclusion and future development

To the best of our knowledge, no comparable governance structure exists for equal IT-related decision-making besides the Technical Commission introduced in the *Unite!* alliance. This novelty may explain why the commission has attracted attention from the *HEIF Working Group*; the Technical Commission was incorporated into the workshop materials of the *EDEH European Good Practices event* (EDEH Training Module 4, email from Channa van der Brug, January 2026).

From an alliance-management perspective, the Technical Commission also plays a pivotal role. In current practice, it only addresses technical decisions that do not carry strategic implications. To clarify this, discussions are underway about emphasising its advisory nature—potentially by adopting a different designation that better reflects its consultative function.

Acknowledgement

The activities of the *Unite!* alliance described in this paper were funded by the European Commission. We gratefully acknowledge the contributions of the members of work package (“Community“) 2 “Digital Campus” (Erasmus+, 2022–2026). The views expressed herein are those of the authors alone and do not represent the official position of the *Unite!* leadership, the European Commission, or the European Union. No endorsement by the aforementioned organisations is implied.

References

- Alcober, J. & Mohammadali, F. H. (2023). The digital platform for the Unite! Alliance: The Metacampus. In: *9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23)*, Universitat Politècnica de València.
<http://dx.doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16265>
- Bertonasco, R., Diard, J., Landfahner-Berglez, K., Schön, S., Alcober, J., Büttner, W., Cruz, L., Ebner, M., Espadas, C., Ferrian, C., Fink, J., Gasplmayr, K., Hoppe, C., Järvelä, H., Krysiak, J., Oller, M., Petersson, J., Reignier-Tayar, N., Schmidt, A., ... Tadaszak, R. (2025). *Implementing the European Student Card within the European university alliance Unite!. A technical report on status, developments, and plans of Unite! universities*. Graz University of Technology. <https://doi.org/10.3217/nzz7b-vam63>
- De Boer, H. F., & Huisman, J. (2020). Governance Trends in European Higher Education. In G. Capano & D. Jarvis (Eds.), *Convergence and Diversity in the Governance of Higher education: Comparative Perspectives* (pp. 333–354). (Cambridge Studies in Comparative Public Policy). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108669429.013>
- Ebner, M., Schön, S., Gasplmayr, K., & Taraghi, B. (2025). Implementing Multilingual MOOCs in European University Alliances with the Help of AI Usage, LTI and Open Licenses: Technical and Organizational Challenges. In E. Hamonic & R. Sharrock (eds), *Digital Education: Shaping Sustainable Lifelong Learning for All in the Era of AI. EMOOCS 2025*. Lecture Notes in Computer Science, vol 15733. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-032-00056-9_15
- Ebner, M., Schön, S., Alcober, J., Bertonasco, R., Diard, J., Francisco, A., Gasplmayr, K., Herczak-Ciara, A., Hoppe, C., Koschutnig-Ebner, M., Martikainen, J., & Petersson, J. (2025). *Unite! Digital Campus. How Cm.2 maintains and develops IT infrastructure for learning and teaching for the Unite! alliance*. Graz University of Technology. <https://doi.org/10.3217/rxatv-p4941>
- Estermann, T., Bennetot Pruvot, E. & Stoyanova, H. (2021). *The governance models of the European University Alliances. Evolving models of university governance I*. Published by European University Alliance.
https://www.eua.eu/images/publications/Publication_PDFs/eui_governance_paper_new.pdf

European Commission (2023). *European Universities initiative*.

<https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>

European Commission – European Education Area (2026). *European Universities initiative*.

<https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Deloitte, EDEN, German Academic Exchange Service, Knowledge Innovation Centre (KIC), Stifterverband and SURF (2025). *An analysis of the state of interoperability across Higher Education systems in Europe (Synthesis report) – European higher education interoperability framework*. Publications Office of the European Union.

<https://knowledgeinnovation.eu/kic-publication/an-analysis-of-the-state-of-interoperability-across-higher-education-systems-in-europe-synthesis-report/>

Kubik, T., Schön, S., Bertolasco, R., Alcober, J., Diard, J., Ebner, M., Francisco, A., Gasplmayr, K., Hoppe, C., Koschutnig-Ebner, M., Krysiak, J., Martikainen, J., Petersson, J., Szymanska-Kwiecien, A. & Taraghi, B. (2025). *Streamlining course catalogue metadata amongst European university alliances. An overview of existing standards, developments, perspectives and challenges (Technical Report)*. Graz University of Technology.

<https://doi.org/10.3217/0xewj-6mb92>

Linse, C., Lilliesköld, J., Gulliksen, J., & Petersson, J. (2024). Education Infrastructure for Inter-organizational University Collaborations. *SEFI Journal of Engineering Education Advancement*, 1(1), 53–79. <https://doi.org/10.62492/sefijeea.v1i1.16>

Maassen, P., Stensaker, B., & Rosso, A. (2023). The European university alliances – an examination of organizational potentials and perils. *Higher Education*, 86(4), 953–968.

Pinheiro, R., Gänzle, S., Klenk, T., & Trondal, J. (2024). Unpacking strategic alliances in European higher education. *Tertiary Education and Management*, 30(1), 1–21.

<https://doi.org/10.1007/s11233-024-09133-6>

Schön, S., & Ebner, M. (2024) Erfahrungen und Einsichten zum Aufbau einer IT-Infrastruktur für das Lernen und Lehren in der Universitätsallianz „Unite!“.

Hochschulforum Digitalisierung Blog. URL:

<https://hochschulforumdigitalisierung.de/universitaetsallianz-unite/>

Schön, S., Gasplmayr, K., Ebner, M., Alcober, J., Hoppe, C., Koschutnig-Ebner, M., da Silva, F. M., & Taraghi, B. (2024). The Development of “Teaching Management Patterns” from the Perspective of IT Infrastructure as a Tool for Consulting and Further Development in a European University Alliance. Graz University of Technology. *Presentation at EdMedia 2024, presented by Martin Ebner*. Slides: <https://doi.org/10.3217/mqpnc-zff39>

Schön, S., Ebner, M., & Gasplmayr, K. (2024). Connecting platforms via LTI: The university course “OER in HE” and the connection of Metacampus with iMooX.at (Report 02/2024). *Unite! Digital Teaching and Learning – Success Story Report*. Edited by Martin Ebner, Katharina Gasplmayr and Sandra Schön, 2/2024. <https://doi.org/10.3217/v8nta-ayw79>

Vukasovic, M., & Stensaker, B. (2018) University alliances in the Europe of knowledge: Positions, agendas and practices in policy processes. *European Educational Research Journal*, 17(3), 349–364.

Deborah Sielert¹

Grenzobjekte & Open Education: Reflexion aus der Bottom-Up-Praxis einer europäischen Allianz

Zusammenfassung

Der Beitrag reflektiert den EULiST-Seminarcheck, ein Beratungsangebot zur Öffnung von Lehrveranstaltungen für Partneruniversitäten einer Hochschulallianz durch frei lizenzierte Materialien. Anhand eines beispielhaften Beratungsprozesses wird gezeigt, wie ein Kurs innerhalb der Allianz als Grenzobjekt fungiert und so Bottom-up-Kooperation in der Hochschullehre ermöglicht. Die Reflexion bietet „lessons learned“ und es wird argumentiert, dass der Prozess als Grenzobjekt erfolgreich das Spannungsfeld von Standardisierung und interpretativer Flexibilität in der Allianz navigiert, die notwendige Grenzarbeit der Lehrenden aber auch Zeit, Know-how und Ressourcen erfordert.

Schlüsselwörter

Open Access, Open Educational Resources, Grenzobjekt, Hochschullehre, Kooperation

¹ Corresponding Author; Technische Informationsbibliothek (TIB);
deborah.sielert@tib.eu; ORCID 0009-0000-9392-1375

Boundary Objects & Open Education: Reflections from the Bottom-up-Practice of a European Alliance

Abstract

The paper reflects on the “EULiST-Seminarcheck”, a consulting service designed to open-up courses to partner universities within a university alliance through freely licensed materials. Using an exemplary consulting process it demonstrates how a course functions as a boundary object within the alliance, thereby facilitating bottom-up-cooperation in higher education teaching. The reflection offers “lessons learned” and argues that, as a boundary object, the process successfully navigates the tension between standardization and interpretive flexibility in the alliance, the necessary boundary work by teaching staff requires time, know-how, and resources.

Keywords

open access, open educational resources, boundary object, higher education, collaboration

1 Einleitung

Europäische Hochschulallianzen streben die Etablierung von „European inter-university campuses“ an. Deren Erfolg hängt auch an dem Engagement von und den Möglichkeiten für Lehrpersonal, ihre Lehre zu internationalisieren und damit innerhalb einer Allianz verfügbar zu machen. Studierende und Lehrende sollen die Grenzen zu Partneruniversitäten nahtlos überschreiten und Lehrveranstaltungen – physisch wie digital – gemeinsam nutzen können (European Commission, 2026). Dies erfordert von Lehrenden oft zusätzlichen Aufwand: die Digitalisierung, Übersetzung und rechtliche Prüfung ihrer Lehrmaterialien auf Bereitstellungsmöglichkeiten. Unterschiede im Urheberrecht, etwa zwischen Deutschland und Österreich (Ebner & Schön, 2026), erschweren die gemeinsame Nutzung. Auch Lizenzrechte, wie sie die *Technische Informationsbibliothek* (TIB) für Fachzeitschriften erwerben kann, gelten nicht automatisch für Partneruniversitäten. Die kostenlose Verfügbarkeit von frei lizenzierten Lehrmaterialien ist ein Lösungsansatz im Umgang mit diesen Herausforderungen internationalisierter Lehre.

Dieser Beitrag reflektiert meine Erfahrungen mit dem „EULiST²-Seminarcheck“ – einem Beratungsprozess zur Öffnung von Lehrveranstaltungen für Partneruniversitäten mithilfe von freien Bildungsmaterialien. Ich begleite Lehrende als „Sparrings-Partnerin“ bei der Prüfung von Nutzungsrechten, der Nutzung und Erstellung freier Materialien sowie der Recherche frei lizenzierter Literatur.³ Die Reflexionen zielen vorrangig auf „lessons learned“ aus der Praxis in der europäischen Hochschulallianz. Zur Systematisierung der Reflexionen dient das soziologische Konzept der Grenzobjekte (*boundary objects*) (Star & Griesemer, 1989). Ich analysiere, wie ein Kurs als gemeinsames, flexibel interpretierbares Artefakt die Kooperation in der Allianz ermöglicht – trotz Spannungen zwischen Flexibilität und Standardisierung. Die Reflexion zeigt: Grenzobjekte sind für Kooperationsprojekte wie Universitätsallianzen

² <https://eulist.university/>

³ Das Angebot ist hier im Beratungsportfolio der TIB zu finden: <https://www.tib.eu/de/publizieren-archivieren/beratung-und-information/open-access/open-access-in-der-lehre>

gerade von einer „Bottom-up-Perspektive“ der Partizipation der Breite des Lehrpersonals einer Universität wichtig. In diesem Sinne sollten Allianzen diese und die wichtige Arbeit an ihnen „hegen und pflegen“.

2 Herausforderungen der Internationalisierung in strategischen Allianzen und Openness als Antwort

Die Internationalisierung von Lehre in europäischen Hochschulallianzen stellt Hochschulen vor mehrere miteinander verwobene Herausforderungen — von technischen Interoperabilitätsfragen bis zu Fragen der Anerkennung und personellen Ressourcen. Technische Interoperabilität von Infrastrukturen wie Repositorien oder Lern-Management-Systemen wurde etwa im „European higher education interoperability framework“ thematisiert (European Commission, 2025).

Die strukturellen Rahmenbedingungen von Hochschulallianzen beeinflussen die Handlungsspielräume von Lehrenden in der internationalisierten Lehre. Andrew Gunn beschreibt diese in Bezug auf *Europäische Hochschulallianzen* als „network of networks“ (2020). Damit einher gehen Herausforderungen in der Governance verschiedener Ebenen. So stehen auf Allianzebene formulierte Integrationsziele in Spannung zu institutioneller Autonomie und lokalen Prozessen der beteiligten Universitäten, die selbst aus komplexen Entscheidungs- und Arbeitsebenen bestehen (Pinheiro et al., 2023). Auch Standardisierung und Homogenisierung von Prozessen gelten als umstrittene Anforderungen (Vukasovic & Stensaker, 2018).

Neben den für Internationalisierung der Lehre notwendigen zeitlichen Kapazitäten, kann ganz praktisch spezifisches Wissen, wie das um rechtliche und lizenzbezogene Fragen für Lehrende zu einer Barriere werden (Ebner & Schön, 2026): Urheberrecht ist national geregelt, Schrankenregelungen variieren und Bibliotheken lizenzieren Literatur entsprechend ihrer Ressourcen und Bedarfe (Nobre, 2017).

Openness wird in diesem Kontext als breiter Kulturwandel und als Bündel von Open-Science-Praktiken mit Lösungspotenzial bereits diskutiert.⁴ Im Folgenden benenne ich entsprechende Beiträge und definiere ein breites Verständnis von Openness, das Open Access, *Open Educational Resources* (OER) und im weiteren Sinne *Open Educational Practices* (OEP) als Grundlage für den EULiST-Seminarcheck umfasst.

Eine Studie der UNITE!-Allianz zeigt anhand eines MOOC zu OER, dass diese „not as an optional extra, but as a core enabler of legally sound and innovative international collaboration“ (Ebner & Schön, 2026) notwendig sind. Auch ein Bericht der CIVICA-Allianz sieht Open Access als weitreichende, wenn auch nicht einfache Lösung für Lizenzierungsfragen (Landes, 2025). Eine Studie im Kontext der E3UDRES2-Allianz konstatiert eine uneinheitliche Etablierung von Open Education und betont die Notwendigkeit gemeinsamer Policies (Andone et al., 2024).

Unter Openness verstehe ich einen kulturellen und praktischen Wandel, der über offene Lizenzen hinausgeht: freien Zugang zu Wissen und eine kollaborative Arbeitsweise im Bildungsbereich, oft unter dem Begriff Open Education gefasst (Bossu & Heck, 2020). Seit den frühen 2000er-Jahren haben digitale Technologien und Lizenzmodelle wie Creative Commons die Nutzung und Weiterverbreitung von Lehrmaterialien verändert. Offenheit kann im Kontext der Lehre verschiedene Facetten annehmen. Bei Materialien hängt es vom entsprechenden Einsatz ab, ob sie „educational“ sind (Rzadkowski, 2025). Open Education umfasst auch einen veränderten akademischen Habitus, in dem Forschung und Lehre stärker verzahnt und Werte wie Transparenz, Chancengleichheit und Offenheit gefördert werden (de Knecht et al., 2021; Sielert, 2025).

Praktisch kann Openness mehrere Herausforderungen adressieren: Open Access und OER reduzieren rechtliche und bibliotheksbedingte Barrieren und erleichtern den

⁴ Über den konkreten Kontext von europäischen Hochschulallianzen hinaus wird die Förderung von OER auch von der UNESCO gefordert, wie bspw. in der Pariser Erklärung zu OER (2012) niedergeschrieben.

gemeinsamen Zugriff auf Lehrressourcen. Offene Standards und Materialien fördern Synergien und Kooperation da Nachnutzung gewünscht und klar geregelt ist. Kooperationen im Bereich von Open-Education-Infrastrukturen, Policies und Kompetenzaufbau können selbst als OEP auf institutioneller Ebene verstanden werden (Stöllger et al., 2025).

Wichtig ist jedoch: Openness ist kein Allheilmittel. Ihre Wirksamkeit hängt von institutionellen Rahmenbedingungen ab, die es Lehrenden ermöglichen, Zeit und Arbeit in offene Materialien und Kurse zu investieren. Vor diesem Hintergrund analysiere ich im folgenden Abschnitt exemplarisch die Überarbeitung eines Kurses im Sinne von Openness als Grenzobjekt, um die „lessons learned“ systematisch mit dem beschriebenen Kontext einer europäischen Hochschulallianzinitiative zu verbinden.

3 Die Erstellung eines offen lizenzierten Kurses als Grenzobjekt

3.1 Das Konzept der Grenzobjekte

Das Konzept der Grenzobjekte entstammt den Science and Technology Studies und wurde von James R. Griesemer und Susan Leigh Star (1989) entwickelt, um zu erfassen, wie unterschiedliche Akteur:innen – wie beispielsweise Wissenschaftler:innen, Archivar:innen und Institutionen – im Kontext eines Naturhistorischen Museums durch gemeinsame flexibel interpretierbare Artefakte – wie Katalogsysteme – kooperieren, obwohl sie sehr unterschiedliche Perspektiven haben. Von beiden stammt auch die breiteste Definition eines Grenzobjekts:

„Boundary objects are objects which are both plastic enough to adapt to local needs and constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites” (Star & Griesemer, 1989, S. 393).

Das Konzept wurde von Organisationsforschenden vielfach aufgegriffen, da es gerade in komplexen Organisationen ohne durchorganisierte Steuerung ermöglicht, zu

zeigen, wie Artefakte (die sowohl materiell, dokumentarisch als auch symbolisch sein können) als „Mittler“ agieren und damit helfen die Ungewissheit der Zusammenarbeit durch punktuelle Verständigung zu bewältigen (Hörster et al., 2013). Grenzobjekte zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwischen Robustheit und Flexibilität changieren, die es verschiedenen Akteur:innen und sozialen Welten ermöglicht an sie anzuknüpfen, ohne vollständige Einigung über Sinn und Zweck darin herstellen zu müssen (Star & Griesemer, 1989). Zudem sind sie gerade in organisationalen Kontexten vielfach eingebunden in ganz konkrete institutionalisierte Arbeitszusammenhänge und Machtverhältnisse. Das bedeutet, dass in den jeweiligen lokalen Übersetzungen von Grenzobjekten seitens verschiedener Akteur:innen auch immer Arbeit steckt, die tendenziell unsichtbar ist (Star, 2010). Im Kontext von Hochschullehre und der Erstellung von OER als Grenzobjekten wurde diese Arbeit als „boundary crossing“, als das notwendige Überschreiten von Grenzen seitens Lehrender beschrieben; ein Lernprozess, der Identifikation, Koordination, Reflexion und Transformation beinhalten kann (Akkerman & Bakker, 2011). Im Folgenden wird das konkrete Fallbeispiel eingeführt. Anschließend zeigen die Anknüpfungspunkte verschiedener Akteur:innen in der EULiST- Allianz die Konstitution des Kurses als Grenzobjekt.

3.2 Das Fallbeispiel – der Beratungsprozess

Für ein Arbeitspaket der EULiST-Allianz zu Studierendenmobilität und Lehre, in dessen Kontext ich den EULiST-Seminarcheck entwickelt habe, geht es darum, organisatorische Hürden zu reduzieren. Unterschiedliche Semesterzeiten, ECTS-Anerkennungsverfahren und Curricula müssen harmonisiert werden, um internationale Lehre zu ermöglichen. Der Seminarcheck setzt als Pilot auf Ebene einzelner Lehrender an.

Der analysierte Fall ist ein englischsprachiger Kurs zum Thema *Nachhaltige Stadtentwicklung für angehende Raumplaner:innen*, thematisch verankert im SDG 11. Er wurde von einer Lehrenden für ein Kooperationsprojekt von fünf deutschen Universitäten entwickelt, von denen nur eine Teil der EULiST-Allianz ist. Er ist Teil einer

Online-Plattform für Kurse zum Thema Nachhaltigkeit und gleichzeitig in ein lokales Studienprogramm eingebunden. Der Ansatz ist „challenge based“: Studierende werden in einem moodle-basierten LMS durch sechs Kapitel geführt, ausgehend von Aufgaben, die sie erledigen sollen. Große Teile des Kurses erfolgen online und asynchron. Sie schauen Videos, lesen Literatur und bearbeiten Aufgaben wie die Erstellung eines „Pitches“ in Videoform, das Formulieren von Peer Feedback, das Schreiben eines Papers und das Erstellen von Präsentationen. In wenigen synchronen Sessions leitet die Lehrende den Austausch und klärt Fragen.

Im ersten Durchlauf des Kurses wurde klar: Die Studierenden erwünschen sich mehr Unterstützung, wenn es darum geht, eigene Videos zu erstellen und Poster zu designen, sowohl in technischer, also auch inhaltlicher Hinsicht. Dieser Bedarf der Studierenden kam zusammen mit einem zweiten Moment: der erfolgreichen Anwerbung seitens des lokalen Koordinationsteams, den Kurs in einen EULiST-Kurskatalog einzustellen und damit für Studierende von Partneruniversitäten zu öffnen. Beide Bedarfe zusammen waren die Motivation der Lehrenden des Kurses, mein Beratungsangebot anzunehmen.

In mehreren Treffen klärten wir die Ziele der Lehrenden und definierten notwendige Schritte. Ursprünglich sollte der Kurs unabhängig von Betreuung frei verfügbar sein. Doch die moodle-basierte Plattform war weder für Partneruniversitäten noch für eine breite Öffentlichkeit zugänglich. Die Lehrende musste daher die Zweitveröffentlichungsrechte anfragen und den Kurs auf eine geeignete Plattform umziehen – ohne moodle, was den Transfer komplizierter machte. Zudem wurde klar: Eine vollständige Öffnung inklusive ECTS-Anerkennung ist nur sinnvoll, wenn die Lehrende weiterhin aktiv betreut und der Kurs zeitlich in ein Semester eingebunden bleibt. Dennoch wollte sie die Inhalte einer breiten Öffentlichkeit legal zugänglich machen.

Eine Prüfung der bereits verwendeten Materialien ergab, dass viele bereits unter freier Lizenz publiziert waren. Ich prüfte die Fachliteraturliste, um den Anteil an Open-Access-Artikeln zu erhöhen. Einige Artikel wurden gestrichen, da sie im *closed access* erschienen. In anderen Fällen kontaktierte ich die Autor:innen und er-

innerte sie an ihr Recht auf Zweitveröffentlichung im Open Access. Bei studentischen Arbeiten, die als Beispiele dienten, herrschte rechtliche Unsicherheit. Die Lehrende will dies zukünftig vermeiden, indem sie Studierende anregt, ihre Werke selbst frei zu lizenzieren. Für bereits erstellte Werke versuchte sie, die Urheber:innen zu kontaktieren.

Der Feedbackbedarf an Kompetenzen wurde durch die Einfügung von „Informationskompetenz-Blöcken“ adressiert, die auf freie Materialien zu Literaturrecherche, Open-Source-Software oder wissenschaftlicher Praxis verweisen. So werden freie Bildungsmaterialien sinnvoll nachgenutzt. Nachdem die Lehrende die für den Kurskatalog benötigten Metadaten im richtigen Format bereitgestellt hatte, wird der Kurs zum nächstmöglichen Semester im EULiST-Kurskatalog eingestellt. Die gemeinsame Erfahrung wurde in einem Webinar zur Weiterbildung von Lehrenden in der Allianz präsentiert. Besonders der digitale Aufbau mit hohem Selbstlernanteil fand Interesse – er eignet sich ideal für universitätsübergreifende Kooperation.

3.3 Der Fall als Grenzobjekt

Diese Fallbeschreibung des Beratungsprozesses soll zeigen: der überarbeitete challenge-basierte Hybridkurs funktionierte nicht allein als Lehrangebot, sondern wurde spätestens mit seiner Öffnung im doppelten Sinne – für die EULiST Allianz und frei lizenzierten Materialien – zu einem Grenzobjekt im Sinne von Star und Griesmer (1989). In der Organisationskonstellation einer Hochschulallianz als „network of networks“ (Gunn, 2020) verbinden sich im Prozess der Bereitstellung des Kurses über lokale Kontexte hinaus unterschiedliche und zuvor nicht verknüpfte Akteur:innen und Handlungslogiken: lokale Studienganglogik und individuelle Lehrpraxis, kooperative Projektstrukturen wie die Kursplattform zu Nachhaltigkeit, für die der Kurs ursprünglich konzipiert wurde, die Hochschulallianz und potenziell externe Nutzendengemeinschaften. Als solches erlaubt der Prozess der Bereitstellung des Kurses für EULiST die Kooperation zwischen ganz verschiedenen Akteur:innen und

Ebenen in der Allianz. Diese hat in erster Linie das Ziel die Zugänglichkeit des Kurses für Studierende aller Partneruniversitäten sicherzustellen und somit einen gemeinsamen Campus zu konstituieren.

Gleichzeitig gibt es interpretative Flexibilität, in der der Umgang mit dem Grenzobjekt in verschiedenen Akteur:innengruppen deutlich wurde: *Studierende* sehen die Einheiten primär als Lernressource und als Schritt auf dem Qualifikationsweg. Sie benötigen klare Instruktionen und Anerkennungspraxen. *Lehrende und das lokale Institut* nutzen den Kurs als Teil des regulären Seminarangebots. Sie erwarten ECTS-Kompatibilität und Betreuungskapazitäten. *Openness Akteure*, wie ich selbst als Open-Access-Beraterin, betrachten das Potenzial des Kurses offener gestaltet zu sein, prüfen Lizenzen, entwickeln Informationskompetenz-Einheiten und fördern Nachnutzbarkeit. Für den *digitalen Nachhaltigkeitscampus*, auf dem der Kurs zunächst eingestellt war, ist der Kurs Teil eines Repositoriums oder Serviceangebots zur gemeinsamen Präsentation von Ressourcen verschiedener Universitäten. *EU-LiST* erscheint in Verbindung zum Grenzobjekt vor allem in menschlicher Form der lokalen Projektkoordinator:innen und artikuliert als Teil des Arbeitspakets zur Erstellung eines Kurskatalogs klare technische und definitorische Anforderungen. Benötigt wurden seitens der für das Arbeitspaket *Kurskatalog* zuständigen Stellen ein Formular, ausgefüllt mit standardisierten Metadaten, um Sichtbarkeit, Anerkennung und Interoperabilität zu gewährleisten. Die Allianz selbst „regierte“ also den konkreten Beratungsprozess in erster Linie über standardisierte Anforderungen an Kursmetadaten für den gemeinsamen Kurskatalog und die im Allianzantrag aufgeführten Anforderungen an die Entwicklung innovativer Lehre. Für *Externe* (z. B. andere Dozierende, Öffentlichkeit) als potenzielle Nachnutzende, ist der Kurs eine Ressource zum Adaptieren oder Weiterverbreiten.

4 Zentrale Erkenntnisse

Zwei Erkenntnisse aus der Betrachtung der Umarbeitung des Kurses als Grenzobjekt sollen im Folgenden vertieft betrachtet werden: Das Spannungsfeld zwischen Standardisierung und interpretativer Flexibilität und die Wege des *boundary crossing* der Lehrenden, die als notwendige Arbeit am Grenzobjekt erscheinen und Ressourcen brauchen.

4.1 Ein Grenzobjekt zwischen Standardisierung und Flexibilität

Die Arbeit an und mit grenzüberschreitenden Lehrangeboten in der europäischen Hochschulallianz EULiST konfrontierte die Lehrende und mich im Beratungsprozess mit einem Paradox: Auf der einen Seite wurden von Allianz-Seite standardisierte, interoperable Formate und standardisierte Metadatensätze sowie bestimmte Vorgaben in Bezug auf Umfang und Anerkennung des Kurses gefordert, um Bündelung, Sichtbarkeit, Anerkennung und Skalierbarkeit zu ermöglichen. Auf der anderen Seite wurde deutlich, dass die Ansprüche der Lehrenden an ihre Lehre Freiräume und kontextuelle Anpassungsmöglichkeiten voraussetzen, welches die Standardisierung tendenziell einschränkt. Dieses Spannungsverhältnis ist kein bloßes Nebenprodukt, sondern eine konstitutive Eigenschaft von Grenzobjekten: Sie funktionieren, weil sie sowohl stabilisierende Elemente als auch interpretative Flexibilität bereitstellen (Star & Griesemer, 1989). Dieser Abschnitt gibt einen Einblick, wie diese Balance in dem konkreten Beratungsprozess gestört und neu verhandelt wurde — und welchen Beitrag Openness und freie Lizenzen dabei leisten können.

Mit dem Anliegen den „challenge-based“ Kurs zu nachhaltiger Stadtentwicklung für EULiST Partneruniversitäten zu öffnen, trat die Allianz als Garant der Einhaltung

bestimmter – gemeinschaftlich abgestimmter - Standards auf.⁵ Auch waren von Allianz Seite keinesfalls ausschließlich, aber insbesondere zeitunabhängige Online-Lehrangebote als Pilotprojekte gewünscht, da diese nicht auf Probleme der unterschiedlichen Semesterzeiten in Partneruniversitäten stießen. Der Beratungsprozess zeigte aber, dass eine qualitätsgesicherte Durchführung des Kurses eine punktuelle Begleitung durch die Lehrende braucht.

Diese Spannungsfelder zeigen exemplarisch, wie Standardisierungsbestrebungen die Funktionalität eines Grenzobjekts im Allianzkontext verbessern (Interoperabilität, Sichtbarkeit), aber gleichzeitig pädagogische Wirksamkeit und damit die lokale Interpretation des Kurses zu behindern drohen. Star (2010) beobachtete dies in Bezug auf ihr Untersuchungsfeld von Grenzobjekten in der Wissenschaft und Forschung selbst:

„Over time, people (often administrators or regulatory agencies) try to control the tacking back-and forth, and especially, to standardize and make equivalent the ill-structured and well-structured aspects of the particular boundary object. [...] Older cartographic and qualitative representations, often themselves boundary objects, become standardized with respect to coordinates, databases that subtend the maps, and which collapse the difference between ill-structured, shared object and a locally tailored object” (Star, 2010, S. 613/4).

Für Allianzen ist die Stabilitätsseite oft das, was die Steuerung verlangt. Die Flexibilitätsseite ist hingegen zentral für das Funktionieren guter Lehre im Kontext institutioneller Autonomie: adaptierbare Aufgaben, synchrone Interaktion und Raum für lokale Betreuung. Die Forschung zu Universitätsallianzen beschreibt Homogenisierung und Standardisierung bereits als eine Herausforderung europäischer Steuerungslogiken in Allianzen, die insbesondere kleine Universitäten marginalisieren können (Vukasovic & Stensaker, 2018).

⁵ Ausgenommen ist hier die bemerkenswerte Arbeit der lokalen Projektkoordinatorinnen, die für den erfolgreichen Beratungsprozess und die Einbindung des Kurses in die Allianz letztendlich mit ausschlaggebend war.

Im konkreten Beratungsprozess wurde dem Prozess der Standardisierung durch Open-Education-Aspekte und die freie Lizenzierung von Lehrmaterialien aktiv begegnet und das Verhältnis von interpretativer Flexibilität und Robustheit neu verhandelt. Flexibilität fand ihren Weg zurück in die Kursplanung- und Durchführung auf zwei Weisen: Freie Lizenzen reduzieren unmittelbar rechtliche und organisatorische Zugangsbarrieren und sorgen damit dafür, dass Studierende von Partneruniversitäten ohne komplizierte Lizenzklärung auf Lehrmaterialien zugreifen können. Zugleich ermöglichen sie durch Nachnutzbarkeit, Übersetzungen und lokale Anpassungen die notwendige pädagogische und praktische Flexibilität für die potenzielle Übernahme des Kurses oder das Teilen in andere lokale Lehrkontexte.

4.2 Boundary Crossing und seine Bedingungen

Mark McBride und Sam Abramovich (2022) beschreiben *Open Educational Resources* (OER) als Grenzobjekte in erster Linie dahingehend, dass sie sie als Resource in Prozessen des *boundary crossing* von Lehrenden dienen. Sie schreiben:

„because OER are fundamentally different than traditional course materials, in licensing and composition, instructors who successfully implement OER likely must communicate beyond the usual boundaries (real or perceived) of their practice in seeking assistance and gaining knowledge” (McBride & Abramovich, 2022, S. 1-2)

Dieses Überschreiten von Grenzen verschiedener Akteur:innen und sozialen Welten ist meinem Beratungsprozess inhärent, denn ich stelle Open-Science-Debatten und Ressourcen der Bibliothekswelt Lehrenden zur Verfügung. Auch die Lehrende selbst hat *boundary crossing* in der Reflexion des Prozesses immer wieder betont und ihn als Lernprozess beschrieben. Sie sei beispielsweise jetzt viel sicherer in rechtlichen Fragen in Bezug auf die Verwendung von Lehrmaterialien, habe aber auch viel Neues über die EULiST-Allianz gelernt.

Für die Lehrende bedeutete die gemeinsame Arbeit am Kurs also die Notwendigkeit, die Grenzen der ihr bekannten Akteur:innengruppen zu überschreiten. In diesem

Lernprozess waren die bereits theoretisierten Prozesse der Identifikation, Koordination und Reflexion erkennbar (Akkerman & Bakker, 2011). So reflektierte die Lehrende darüber, dass die Begegnung mit der Open-Education-Welt sie einerseits selbstbewusster gemacht hat, denn sie setzte bereits viele Aspekte in ihrer Lehre aktiv um und gleichzeitig zeigte sie, dass ihr Kurs in diesem Sinne durchaus ein gelungenes Beispiel für Internationalisierung in der Lehre sein kann. Im Prozess der Beratung wurde aktive Koordination mit den lokalen EULiST-Projekt Koordinator:innen nötig, was der Lehrenden Sicherheit und Kenntnis in Bezug auf das zukünftig potenzielle Voranschreiten der Allianz-Partnerschaft im lokalen Kontext gab. Beide Kontakte in diese neuen Akteur:innengruppen hätte die Lehrende ohne den Beratungsprozess zu ihrem Kurs nicht geschlossen.

Laut Star (2010) kann das *boundary crossing* als ein Aspekt von *boundary work* verstanden werden, der als Arbeit am Grenzobjekt zumeist unsichtbare Arbeit ist. In der archivischen Untersuchung von Laborexperimenten und ihrer Dokumentation stellte Star fest, dass die ursprünglichen Notizbücher der Forschenden voller Notizen über die Unwägbarkeiten des Versuchsaufbaus und der spezifischen Abläufe waren, während der offizielle Bericht nüchtern gehalten ist und derlei Hinweise auslässt. Sie schlussfolgert über diese unausgesprochene Arbeit auf der Hinterbühne:

„It subtly influenced the development of boundary objects in the sense of understanding local tailoring as a form of work that is invisible to the whole group and how a shared representation may be quite vague and at the same time quite useful“ (Star, 2010, S. 607).

Im Beratungsprozess trat das deutlich zutage. Bevor der Kurs als geteilte Repräsentation im Kurskatalog erscheinen konnte war u. a. Folgendes an Arbeit nötig: Lizenzrecherche und -prüfung, Identifikation freier Alternativen, Erstellung und Einpflegen von Metadaten, Konvertierung/Upload in mehrere Plattformen, Abstimmungen zu Prüfungsmodalitäten, Entwicklung von Informationskompetenzmodulen, und laufende Kommunikation mit Alliance-Koordinator:innen. Diese Tätigkeiten übersetzen lokale Lehrpraxis in im Allianzkontext katalogfähige, nachnutzbare Artefakte und einen skalierbaren Kurs. Auch wenn ich die Lehrende im Fallbeispiel

dabei unterstützte: all diese Aufgaben müssen von Lehrenden erledigt werden und bleiben dabei tendenziell nach außen hin unsichtbar.

Das Überschreiten von Grenzen zwischen Akteur:innengruppen und das damit verbundene *boundary work* sind keine einmaligen, marginalen Zusatzaufgaben, sondern zeit- und ressourcenintensive Tätigkeiten, die für die Funktion eines organisationalen Grenzobjekts konstitutiv sind. In meinem Fall ermöglichte erst die Kombination aus Beratungsleistung, der unbefristeten Stelle der Lehrenden mit der damit einhergehenden Planungssicherheit und der aktiven Koordination mit Alliance-Akteur:innen, dass die lokal entstandenen Materialien und die Lehrveranstaltung auf Alliance-Ebene geöffnet werden konnten. Wäre die Person hingegen nur befristet angestellt oder hätte es keine externe Beratungsunterstützung gegeben, wäre – meines Eindrucks nach – ein Großteil dieser Arbeit vermutlich unvollendet oder gar gänzlich unterblieben.

5 Lessons Learned

Aus den EULiST-Seminar-Reflexionen lassen sich praktische Erkenntnisse ableiten:

Erstens machen die Erfahrungen rund um den EULiST-Seminarcheck deutlich, dass Openness in der Lehre das Potenzial birgt, einigen ganz realen Herausforderungen – wie lizenzbedingte Zugangsbarrieren zu Lehrmaterial und dem Spannungsfeld von Standardisierung und lokaler Autonomie im Zusammenwachsen von Hochschulallianzen – zu begegnen.

Zweitens wird deutlich, dass Grenzobjekte gerade im Spannungsfeld zwischen Robustheit und Flexibilität, zwischen europäischer Integration und lokaler Autonomie in der Allianz Kooperation ermöglichen und aufrechterhalten. Auch wir haben erlebt, dass die Hochschulallianz durch ihr Ziel der Integration über Universitäten hinweg als Akteur der Standardisierung auftritt. Vor diesem Hintergrund kann Openness gerade durch die Freiheit im Zugriff auf Lehrmaterialien und ihre geregelte Nachnutzung den Pol der Flexibilität stark machen.

Drittens erfordert das Zusammenwachsen der Allianzen erhebliche personelle Ressourcen, die durch EU-Förderung nur teilweise abgedeckt sind. Openness als Prinzip und Praxis in der Lehre reicht dann allein nicht aus. Denn in der Umsetzung verlangt diese tendenziell unsichtbare Arbeit von Lehrenden. Diese Arbeit sollte in Kooperationsprojekten sichtbar, anerkannt und institutionell abgesichert werden.

Abschließend zeigen meine Reflexionen, dass es gerade aus einer Bottom-up-Perspektive in Allianzen gilt, Grenzobjekte – wie offen aufgearbeitete Kurse – aktiv zu „hegen und pflegen“, damit Spannungsfeldern – wie das der Standardisierung versus Flexibilität und der lokalen Einbindung Einzelner versus Ressourcenknappheit – aktiv begegnet wird.

Literaturverzeichnis

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>

Andone, D., Vasiu, R., Mihaescu, V., Vert, S., Ternauciu, A., & Mocofan, M. (2024). Opening Horizons for European Universities Alliances in Open Education. *2024 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 1–8. <https://doi.org/10.1109/EDUCON60312.2024.10578657>

Bossu, C., & Heck, T. (2020). Special Issue: Engaging with Open Science in Learning and Teaching. *Education for Information*, 36(3), 211–225. <https://doi.org/10.3233/EFI-200386>

de Knecht, S., van der Meer, M., Brinkman, L., Kluijtmans, M., & Miedema, F. (2021). *Reshaping the Academic Self. Connecting Education & Open Science*. Utrecht University.

Ebner, M., & Schön, S. (2026). European Universities alliances must embrace open educational resources. *European University Alliance: Expert Voices*. <https://eua.eu/our-work/expert-voices/european-universities-alliances-must-embrace-open-educational-resources.html>

European Commission (2025). *European higher education interoperability framework*. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/digital-education-hub/workshops-and-working-groups/interoperability-framework>

- Gunn, A. (2020). The European Universities Initiative: A Study of Alliance Formation in Higher Education. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Hrsg.), *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (S. 13–30). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_2
- Hörster, R., Köngeter, S., & Müller, B. (Hrsg.). (2013). *Grenzobjekte: Soziale Welten und ihre Übergänge*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18953-6>
- Landes, C. (2025). How to Become a European Social Science Library: Benefits and Challenges of Libraries Working Across Ten Borders. *O-Bib. Das Offene Bibliotheksjournal / Herausgeber VDB*, 12(4), 1–6. <https://doi.org/10.5282/o-bib/6176>
- McBride, M., & Abramovich, S. (2022). Crossing the boundaries through OER adoption: Considering open educational resources (OER) as boundary objects in higher education. *Library & Information Science Research*, 44(2), 101154. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2022.101154>
- Nobre, T. (2017). *Copyright and Education in Europe: 15 everyday cases in 15 countries*. <https://communia-association.org/2017/05/08/copyright-and-education-in-europe-15-everyday-cases-in-15-countries/>
- Pinheiro, R., Gänzle, S., Klenk, T., & Trondal, J. (2023). Unpacking strategic alliances in European higher education. *Tertiary Education and Management*, 29(3), 213–228. <https://doi.org/10.1007/s11233-024-09133-6>
- Rzadkowski, N. (2025). Same Same or Different? OER und juristische Fachdidaktik. In N. Eisentraut & M. Petras (Hrsg.), *Von Open Access zu Open Science* (S. 89–105). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748950318-89>
- Sielert, D. (2025, Oktober 24). Open Access und andere „O’s“ – Ein Thema für die Lehre! *TIB-Blog*. <https://blog.tib.eu/2025/10/24/open-access-und-andere-os-ein-thema-fuer-die-lehre/>
- Star, S. L. (2010). This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35(5), 601–617.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, „Translations“ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387–420.

Stöllger, D., Krause, N., & Plank, M. (2025). Bibliotheken als Schlüsselakteure in der Weiterentwicklung von OEP an Hochschulen: Synergien für offenen Bildungszugang und länderübergreifende Zusammenarbeit. *Bibliothek Forschung und Praxis*, 49(3), 352–356. <https://doi.org/10.1515/bfp-2025-0020>

Vukasovic, M., & Stensaker, B. (2018). University alliances in the Europe of knowledge: Positions, agendas and practices in policy processes. *European Educational Research Journal*, 17(3), 349–364. <https://doi.org/10.1177/1474904117724572>

Raul Gschrey¹

U!REKA Lab: Urban Commons as a Pedagogical Space of Transformation in the U!REKA European University Alliance

Abstract

European higher education alliances are commonly treated as administrative instruments, yet their pedagogical and cultural dimensions remain underexamined. This article presents the *U!REKA Lab: Urban Commons* as a transformative educational space within the *U!REKA European University*. Drawing on theories of experiential and project-based learning (Dewey, 1938), world-centred learning (Biesta, 2022), situated participation (Lave & Wenger, 1991), critical transformative learning (Mezirow, 2000), commons governance (Ostrom, 1990; Bollier & Helfrich, 2019), the analysis shows how students learn in the *U!REKA Lab* through embodied engagement, co-creation, governance practices and international comparison. Examples from the *U!REKA* cities Amsterdam, Frankfurt, Ghent, Helsinki, and Ostrava, illustrate how the *U!REKA Lab* enacts participatory and engaged research, explores timely pedagogical approaches, and aims to foster commons thinking, while simultaneously modelling new forms of international cooperation.

Keywords

urban commons, challenge-based collaborative learning, co-creation, transformative learning, arts-based methods, transnational pedagogy

¹ Frankfurt University of Applied Sciences, U!REKA European University; gschrey.raul@fra-uas.de; ORCID 0000-0003-3834-248X

U!REKA Lab: Urban Commons als pädagogischer Raum der Transformation in der U!REKA European University Allianz

Zusammenfassung

Europäische Hochschulallianzen werden überwiegend als administrative Instrumente betrachtet, doch ihre pädagogischen und kulturellen Dimensionen bleiben bislang wenig erforscht. Dieser Artikel stellt das *U!REKA Lab: Urban Commons* als transformativen Bildungsraum innerhalb der *U!REKA European University* vor. Aufbauend auf Theorien des erfahrungs- und projektbasierten Lernens (Dewey, 1938), des weltzentrierten Lernens (Biesta, 2022), der situierten Partizipation (Lave & Wenger, 1991), des kritischen transformativen Lernens (Mezirow, 2000) und der Commons-Governance (Ostrom, 1990; Bollier & Helfrich, 2019) zeigt die Analyse, wie Studierende im *U!REKA-Lab* durch Engagement, Co-Kreation, Governance-Praktiken und internationalen Vergleich lernen. Beispiele aus den *U!REKA*-Städten Amsterdam, Frankfurt, Gent, Helsinki und Ostrava veranschaulichen, wie das *U!REKA Lab* partizipative und engagierte Forschung betreibt, zeitgemäße pädagogische Ansätze erforscht, das Commons-Denken fördert und gleichzeitig neue Formen der internationalen Zusammenarbeit etabliert.

Schlüsselwörter

Urban Commons, Herausforderungsorientierte Bildung, Ko-Kreation, Transformative Bildung, Kunst-Basierte Methoden, Transnationale Pädagogik

1 U!REKA Lab: Urban Commons as a Pedagogical Space of Transformation

European higher education alliances increasingly recognise that their transformative potential lies not only in administrative integration, but in their ability to form new social connections and cultivate new pedagogical cultures (Maassen & Olsen, 2007). The *Urban Research and Education Knowledge Alliance – U!REKA European University* exemplifies this shift. Rather than treating the university as a self-contained institution, *U!REKA* conceptualises it as an actor embedded in urban life, co-responsible for the social, ecological and cultural futures of European cities. The *U!REKA Lab: Urban Commons* emerges from this ethos: a learning environment where students, teachers and community partners explore how shared urban resources are negotiated, governed, and maintained. The Lab thus becomes not only a project within the alliance but a pedagogical manifestation and living lab of what a European University can be: situated, reflexive, collaborative and oriented toward the common good (Biesta, 2017).

This article offers a theory-informed, practice-based analysis, bridging theoretical frameworks of transformative pedagogy and commons governance in the practical implementation and institutional evolution of a European educational programme. The aim is to reflect on and categorise the activities within the *U!REKA Lab* and to show how these theoretical concepts are operationalised through international co-creation. Exemplary material such as research results, project documentation and reflection – including learning materials and lecture recordings, student research projects, as well as reviews of international project work in challenge-based educational formats – form the basis of this analysis. The examples were chosen to represent the diversity of educational activities and the (inter)disciplinary logic of the *U!REKA Lab: Urban Commons* and its role in different European cities. As a practice-based analysis, this paper focuses on pedagogical experimentation and institutional transformation aiming to validate the European University's pedagogical agenda. It does not aim to provide a generalising impact measurement or a quantitative outcome

evaluation of the educational programs. Instead, it offers a qualitative, reflexive account of how transnational engagement with commoning practices can drive organisational learning and European university integration.



Fig. 1 & 2: U!RBAN COMMONS School, Frankfurt 2021

The U!REKA Lab: Urban Commons understand contemporary cities as learning environments that present urban challenges as impulses for educational activities. This embedding of teaching increases the visibility of ideas and results proposed by universities to the public and political stakeholders and their chance to serve as a basis for actual urban development. Learning and teaching within these complex and uncertain environments call for new perspectives and forms of knowledge that cannot be transferred through abstract instruction alone. Instead, it requires educational opportunities beyond strict disciplinary confines that are emancipatory, relational, and experience-based, as well as world-centred (Biesta, 2022; Dewey, 1938). The U!REKA Lab activates such learning by placing students in real contexts of shared urban responsibility. They encounter the commons not as a theoretical abstraction,

but as a lived practice shaped by negotiations, conflicts, everyday care and institutional arrangements (Bollier & Helfrich, 2019; Ostrom, 1990). In this setting, the city itself and its urban commons develop into a pedagogical framework that is used as a backdrop and environment for collective and inclusive learning.



Fig. 3: U!RBAN COMMONS School, Frankfurt 2021

To strengthen the experiential and self-reflexive side of these guided explorations, the U!REKA Lab: Urban Commons integrates aesthetic and arts-based, as well as multi-sensual and embodied methods in its activities. Some of these methods have been collected in a publication (U!REKA Lab: Urban Commons, 2024). Students document and evaluate social and cultural aspects of building and city planning; they experience and refine participatory artistic-ethnographic methods of social space

analysis; they use approaches such as sensory maps, photographic essays, hybrid (video) documentaries, audio walks and small performances to express their interpretations and gain new insights into the commons spaces. These methods function as epistemic tools: they capture forms of complexity that conventional analytical approaches often miss. For example, when documenting organisation and inner workings of urban commons initiatives, such as cooperative housing projects, where students create narrative and visual artefacts that reflect the subtle negotiations, forms of hospitality and micro-practices of sharing that sustain a housing commons. The creative approach allows them to explore the relational and affective dimensions of collective living, complementing analysis with experiential insight.

The *U!REKA Lab: Urban Commons* as a pioneering model demonstrates the core educational agenda of the wider *U!REKA European University* and its educational framework. Established in 2019, the Lab's function is to experiment with and validate the pedagogical agenda and formats that define the alliance's vision for European university education. The Lab has operationalised this through a continuous cycle of activities, proposing a path towards international collaborative challenge-based education. Furthermore, its activities feed into the further development of *U!REKA* education, for instance through participation in the regular *U!REKA EduForums*, the *U!REKA Connects* annual conferences, as well as the online *U!REKA EduBase* (U!REKA, 2025). To achieve these goals, the Lab's activities include the following central elements:

U!RBAN Commons Courses: Integrating Educational Offers. The Lab overcame structural differences (like varying academic calendars) by developing teaching materials for a shared study module that partners could integrate into their existing local courses. Teachers and researchers from the network can be invited to join courses online. This flexible structure is supplemented by exchange days, lectures, and intensive exchanges, thinking in terms of a *U!REKA Urban Commons year*.

U!R Commons Days: Sharing Knowledge in Online Exchange. The online joint webinars are designed to integrate the local urban commons study modules. These events fix specific times during the study terms (1-2 times per year) and allow students and partners to meet digitally to share initial research findings and knowledge about methods and theories.

U!R Commons Lecture Series: Expert Knowledge & Public Visibility. The public virtual events invite experts to share knowledge on commons theory and practice, enhancing visibility, fostering dialogue across and beyond the network and inspiring participating students, staff and external stakeholders.

Common(s) Exchanges: Collaborative Challenge-Based – Blended Intensive Programmes. Summer Schools and *Erasmus Blended Intensive Programmes* (BIPs) are used to explore urban commons in practice and to intensify international exchange. Recent exchange programs took place in Frankfurt (2021, 2023), Helsinki (2022), and Ostrava (2023, 2024, 2025).

U!R Commons Expos: Knowledge Dissemination & Advocacy. The annual exhibitions are integral for presenting student research findings, often utilising creative audiovisual, performative media to share results created in participatory processes and bring the knowledge back into the social sphere and to the stakeholders.

urcommons.eu: Facilitating Collaboration & Collecting Results. The knowledge base functions as the digital center of the *U!REKA Lab*, facilitating international exchange and collaboration. It serves as a public repository, making learning materials and recordings from the *U!R Commons Lecture Series*, and the visual, artistic, and documentary results of student research readily accessible based on the commons principle. Its purpose is to continuously report on the Lab's activities and share knowledge, fostering ongoing exchange and network building (*U!REKA Lab: Urban Commons*, n.b.).

2 Common(s) Education = Common(s) Practice

The Commons Lab's pedagogical approach is grounded in the idea that learning unfolds through participation, situated experience and the negotiation of meaning. This resonates the perception of learning groups as of communities of practice: students become participants in ongoing collective practices, gradually developing the competencies, attitudes and sensitivities required to engage with urban realities (Lave & Wenger, 1991). When students visit a neighborhood initiative such as *Cabane Banane* in Ghent, or the *ADA collective canteen* in Frankfurt they encounter a social infrastructure organised around shared responsibility and everyday mutual support. The rhythms of the place – open kitchen, multilingual conversations, improvised cultural events – offer insight into how social commons emerge from repeated acts of care rather than from formal agreements. The example does not serve merely as a case but becomes a pedagogical moment in which students learn to observe, engage in, but also interpret multi-layered social contexts.

In encounters with ecological commons theoretical insights are complemented with experience, with participant observation and collective practice. During explorations of urban gardening projects in Frankfurt, Ghent and Helsinki, students participate in community gardening and agriculture activities where they learn that ecological sustainability is not only a technical issue but a social and relational one. One that requires a strong community of commoners, but also rules and regulations to create, govern and maintain these shared resources. The artistic-ethnographic explorations conducted by the students reveal governance-by-practice: a form of commons coordination and shared responsibility that can challenge students' assumptions about expertise, leadership and ownership. This attention to experiential and embodied learning also appears in solidarity agricultural production, such as *Die Kooperative e.G.*, *SoLaWi Frankfurt*, or *Gemüseheldinnen* (vegetable heroes), where students document the everyday work of maintaining food-related commons. Through audiovisual means, they explore how ecological care becomes a social practice, noticing the interdependence between individual effort and community expectations.



Fig. 4: BIP [COMMON GROUND] Frankfurt 2023

The governance dimension becomes tangible in examples such as the commons initiative *RADAR Frankfurt*, that lobbies for the temporary opening of vacant buildings for artistic and creative use or in the research on housing shortage and alternative forms of communal co-habitation, such as in the *NIKA House*. Students investigate the politics of commercialised urbanity and urban vacancy and develop commons-oriented ideas and utopias together with local stakeholders. They explore how information about unused spaces circulates, how grassroots initiatives articulate claims to public resources, the role that squatting and occupying buildings and spaces can play as a cultural practice and how administrative actors respond to these claims. Mapping exercises, interviews, and performative interventions reveal the contested nature of urban spaces, and students come to see urban planning and governance not as a static

system, but as a dynamic process shaped by negotiation and visibility (Healey, 2005).

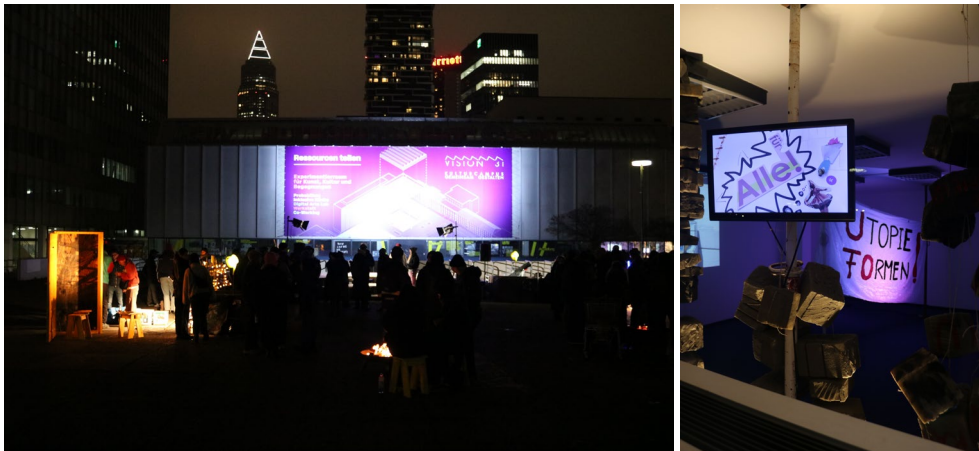


Fig. 5 & 6: U!R Commons Expo @ Vision31 NEB Finale, Frankfurt 2025

Several cohorts of *U!REKA Lab* students could contribute to the NEB-funded project *Vision31 – Co-Create Culture Campus* in which local initiatives and stakeholders partner up with city administration as well as higher education, namely the Frankfurt UAS (Vision31, n.b.). This project offers a promising experimental ground for commons-oriented city and neighborhood development by temporarily using and co-managing a former library building and the adjacent former campus until 2031. Groups of students worked there locally in the *Frankfurt U!R Commons Courses*, but also international students were involved with the social space and its challenges in short-term international exchange programs in 2021 and 2023. When such projects are experienced and discussed in international groups, differences and commonalities in structures across countries sharpen students' understanding of governance and the diversity of European urban spaces. Furthermore, they offer impulses to carry good practices for students and teachers back to their home universities and cities.

3 Collaborative Challenge-Based Blended Intensive Programmes (CC-BIPs)

Our international work in local contexts demonstrates how the *U!REKA Lab: Urban Commons* disrupts conventional notions of learning. Rather than asking students to apply theoretical models to the field, it allows theory to emerge from situated experience. The process is intensified in series of *Erasmus+ Blended Intensive Programmes* (BIP) that are organised by the members of the Lab in local cities.

This development was pioneered in the *U!RBAN Commons School* in Frankfurt (2021) that set the core elements of the exchanges: their challenge-based experiential focus on actual projects and places in the city, as well as internationally supervised interdisciplinary creative project work. The program that was developed together with students and stakeholders was gathering international students from various fields, including civil engineering, architecture, urban planning, social work, sociology, and arts. Apart from sprint-style collaborative workshops, the program included lectures, excursions, exhibition visits, concerts, film screenings and performances with contributions from international students. It culminated in a common intermedial presentation of students' work. In the following years this approach was further developed and refined under the Erasmus+ BIP funding scheme in other participating cities.

The challenge-based *BIP Urban Commons and City Development* (2022) in Helsinki used a five-day sprint format based on the co-city cycle: knowing, mapping, collaborating, prototyping, testing/modeling (Iaione, 2018) to foster the collective design of urban spaces and the reclaiming of public spaces through the participation of inhabitants. This approach was used to tackle real-life problems like proposing cultural and social utilisation of abandoned historical buildings in the city, designing solutions for multicultural services for Ukrainian refugees in Eastern Helsinki, or on planning a communal garden on the underused terrace of the *Metropolia Myllypuro Campus* to boost biodiversity and serve pedagogical purposes for the university and the surrounding community.

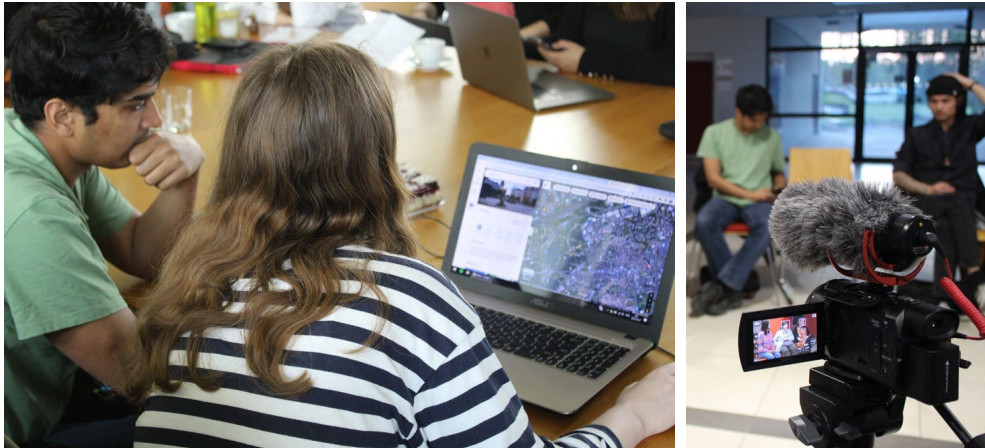


Fig. 7 & 8: BIP Common Regeneration, Ostrava 2023

Ostrava was home to the *BIP Common Regeneration* (2023) that focused on how the concept of urban commons can be used to transform an industrial and mining region. The program specifically focused on challenges in localities such as *Český Dům* (a former culture and community center, for which ideas were developed that involved the local neighborhood in its regeneration) and streets like *Jílová*, an area of deep-rooted social and economic exclusion affecting local residents. Student solutions often focused more on social and economic aspects rather than just technical problems. In the marginalised *Jílová* area, alongside physical interventions such as community gardens and playgrounds, students proposed a comprehensive approach including the creation of a community land trust to manage land ownership and housing using a participatory model. The BIP provided students with the opportunity to propose commons-based solutions to real-life challenges, contributing to the investigation of transformation processes and the search for socio-cultural and ecological values. This sparked subsequent exchanges in Ostrava that continued to focus on the socially excluded *Jílová* locality.

In the series of BIPs in Ostrava *JÍLOVÁ: Addressing Socio-Spatial Exclusion* (2023), *Just City* (2024), and *Communities in Action: Urban Sustainability & Engagement* (2025) students from several *U!REKA* universities and partner institutions worked in structurally vulnerable neighborhoods. Their experiences – interacting with youth and social workers, interviewing residents, and designing small-scale interventions – exposed them to different interpretations and challenges of contested public spaces, such as excluded communities, social responsibility, structural limits of welfare, as well as various forms of care. The frictions that arise when students compare their experiences and assumptions to local realities become moments of deep learning. They begin to understand urban inequalities not as abstract patterns, but as lived realities shaped by history, (mal)administration, but also as realities that can be changed by means of targeted interventions and community practice.

Blended Intensive Programmes (BIP) are sometimes criticised as costly, inefficient, and shallow mobility experiences, they can however be highly useful educational formats. When they follow a collaborative, challenge-based approach and combine virtual collaboration with short-term physical mobility in a well-structured way, they are providing an accessible, high-impact, and flexible learning experience that aligns with timely educational goals. BIPs can play out their real strength when they are well embedded in a network, carried by a community of teachers, researchers and external stakeholders, who can take responsibility co-developing, teaching, and hosting parts of the programme. Furthermore, as the examples of series of *Collaborative Challenge-Based Blended Intensive Programmes* (CC-BIPs) in Ostrava's Jílová neighborhood and Frankfurt's Culture Campus show, they can foster an engagement of local and European universities in specific localities over a longer period of time. This offers possibilities of continuous work with local communities and stakeholders that can develop impact beyond the short-term nature of BIPs.

4 Transforming U!REKA through Interdisciplinary and International Educational Practice

The activities of the *U!REKA Lab: Urban Commons* are not only about the external urban environment; it is also about the universities and their inner workings and transformation. The alliance becomes a site of institutional experimentation, where teachers and staff from the partner universities co-design and co-teach modules, co-develop study programs and micro credentials and work towards a useful institutional integration that highlights the combined strengths and capabilities of the university network.

The *U!RBAN Commons School* in Frankfurt, for instance, brought together diverse disciplines, didactic approaches and educational cultures: governance critical theory from Amsterdam, social work, care and community-building perspectives from Ghent, arts-based research and experimentation and human-ecological urban design from Frankfurt, civil engineering and social sciences from Ostrava, critical urban planning from Helsinki and artistic intervention from Lisbon. These encounters foster pedagogical development, because they expose both teachers and students to cultural and disciplinary differences in teaching and knowledge creation. The format invites educators to adopt transformative leadership in education, a stance oriented not toward control and top-down management, but towards facilitation, reflexivity and the recognition of interdependence (Shields, 2018). Teachers learn to share responsibility, critically evaluate their methodological repertoire and modes of teaching, negotiate aims and adapt and update their approaches as they move through institutional and interdisciplinary boundaries.

The interplay between these varied practices supports a broader pedagogical aim: cultivating critical thinking and transformative learning. In *U!REKA*'s cross-city constellations, students encounter peers with different disciplinary backgrounds, institutional expectations and cultural lenses. These differences are not treated as barriers but as resources. During the online *U!R Commons Days* students present their

work to peers. The diversity of outputs – from visual ethnographies to speculative design prototypes – creates moments of comparison and dialogue that expand students’ understanding of varied forms of knowledge. Through such exchanges, they learn to navigate epistemic plurality and develop critical thinking and a reflexive orientation toward complexity.



Fig. 9 & 10: U!R Commons Expo @ Deutscher Werkbund Hessen, Frankfurt 2024

The annual U!R Commons Expos serve a crucial role by acting as the primary venue for disseminating and reflecting upon the challenge-based student research conducted within the U!REKA Lab: Urban Commons. These events are integral to the educational model in mainly three aspects: in the areas of knowledge dissemination and public engagement, in co-creative and interdisciplinary reflection, as well as in

developing a meta perspective and future vision. Firstly, the exhibitions provide a low-threshold opportunity to share the knowledge students have created about urban commons initiatives and commoning processes, creating a feedback loop. Taking the research back to the public sphere and to the involved initiatives is offering the possibility of actual impact on urban society. Secondly, the exhibitions, whose curation and set-up itself are a co-creative process, document the participatory processes of student research and facilitate additional exchange and interdisciplinary insights among participants. Finally, the exhibitions allow students and teachers to gain a meta-perspective on the diverse topics and challenges explored internationally, leading to the systematisation of various urban commons categories (U!REKA Lab: Urban Commons, 2024). This can form the basis for further comparative analysis and an opportunity to further develop the U!REKA Lab: Urban Commons approaches and focus.

The *U!REKA Lab: Urban Commons* and the dissemination of student research projects furthermore feeds into the logic of the *U!REKA Centres of Expertise (CoE)* by acting as a bridge between education, applied research, and innovation. While the CoEs *Climate-Neutral and Resilient Cities*, *Transition to Circular Society*, and *Innovative Governance and Citizen Engagement* are designed to muster common alliance research activities and connect European researchers and partners to address societal challenges, the Commons Lab serves as an experimental field for testing these solutions in real-world contexts. The Lab is engaging students and staff in complex issues like climate neutrality, circularity, and citizen engagement through challenge-based learning, which generates the practical insights and good practice examples required to inform CoE research. Furthermore, the Lab is influential in setting up knowledge-creating communities that support the CoEs in driving the alliance's goals towards a greener, smarter, more inclusive and sustainable urban future.

5 Living the U!REKA CICICI Educational Principles

The *U!REKA Lab: Urban Commons* functions as a microcosm of the broader *U!REKA European University* project. Coordinating learning across institutions requires the negotiation of accreditation systems, co-teaching arrangements, ethical procedures and assessment cultures. These processes highlight that cooperation is not simply a matter of aligning structures but of cultivating shared ways of working. Through recurring cycles of experimentation, feedback and adaptation, the alliance embarks on a journey of institutional learning: developing international educational agendas and formats in close exchange with experiential collaborative teaching practices. The Commons Lab thus can be seen as an actor of alliance development, demonstrating how experimental educational practice can forward the evolution of transnational teaching and international integration in the educational sector.

In this context, the *U!REKA Lab: Urban Commons* operationalises the alliance's *CICICI principles* – Co-Creation, Inclusivity, Challenge-Based Learning, Interdisciplinarity, Collaborative Learning, and International Exchange – not simply as pedagogical ideals but as governance instruments that structure how joint education is negotiated, coordinated and institutionalised across the partner universities. As articulated in *U!REKA's Educational Framework*, these principles emerged through a series of EduForums bringing together *U!REKA* teachers and staff and cross-institutional consultations, forming a shared policy foundation for the alliance's educational integration (U!REKA, n.b.).

In the *U!REKA Lab: Urban Commons*, *Co-Creation* becomes a governance practice that redistributes authority and ownership: teachers, students and community stakeholders are encouraged to jointly shape learning processes and results. *Inclusivity*, conceived as a continuous institutional responsibility rather than a static value, influences how access barriers, language diversity and different modes of participation are addressed in transnational teaching teams. *Challenge-Based Learning* provides

a unifying methodological spine, enabling partners with divergent disciplinary cultures and national regulations to collaborate around shared societal problems rather than around pre-aligned curricula. Similarly, *Interdisciplinarity* offers a ground for new encounters and inspiration, a productive force when students and teachers from different programmes work together on real-life challenges. *Collaborative Learning*, central to *U!REKA*'s educational vision, encourages forms of shared teaching and learning that challenge traditional classroom structures and create positive interdependence in (international) group work. Finally, *International Exchange*, positioned in the framework as an essential condition for European citizenship education, is enacted through blended mobility formats, lecture series, online exchanges, summer schools and BIPs, which require the navigation of obstacles in calendars, digital infrastructure and administrative routines across the alliance.

By integrating the *CICICI principles* into its concrete practices, the *U!REKA Lab: Urban Commons* functions as a governance laboratory for the European University: it tests how joint values can be translated into educational practice and institutional procedures, how the diversity of systems can become a productive resource (rather than a shared burden), and how educational collaboration can foster organisational learning within *U!REKA* (despite sometimes underdeveloped agility and flexibility). In this sense, the Commons Lab not only embraces and exemplifies the pedagogical ambition of the *CICICI* framework – it actively contributes to shaping the alliance's evolving governance architecture.

6 U!REKA Labs: Commoning Institutional Transformation: Reflection & Projection

The *U!REKA Lab: Urban Commons* is not only focused on a timely concept and relevant challenges in our urban environments, but also on transforming the universities themselves, by setting up a structure that can be pursued and adapted in other specialised *U!REKA Labs*. By bringing together diverse disciplines and didactic cultures, the *U!REKA Labs* foster pedagogical development and expose staff and students to interdisciplinarity and interculturality in education and knowledge creation. Thus, they are far more than specialized educational programs; they serve as a laboratory for the *U!REKA European University*, operationalising the alliance’s *CICICI* not just as pedagogical ideals, but as concrete instruments and therewith actively modeling and driving transformation through “commoning” educational practice. By demanding continuous cycles of experimentation, feedback, and adaptation, the Lab structure compels partner universities to engage in institutional learning, fostering the development of international educational agendas and formats through practical collaborative teaching.



Fig. 11 & 12: BIP Series [COMMON GROUND] Groningen 2024 & Helsinki 2025

The U!REKA Labs can also serve as a means for community formation, feeding into the U!REKA Centres of Expertise and their knowledge creating communities and U!REKA European University's larger mission and its goal of providing ideas for solving contemporary challenges towards more sustainable und future-proof cities. To understand this relationship, one can view the Centres of Expertise as the alliance's "research engines" that design sustainable blueprints for the future, while the U!REKA Labs act as the "experimental ground" where those ideas are co-developed, driven, challenged, and refined by the next generation of professionals. To strengthen the institutional collaboration, also between the two main pillars education and research in the U!REKA European University, the U!REKA Lab structure would have to be expanded in the various fields relevant for the alliance.



Fig. 13: BIP [COMMON GROUND] Groningen 2024

The success of the *U!REKA Lab: Urban Commons* and also the more recently established *U!REKA Lab: Co-Creativity in Social Arts* in coordinating learning across institutions, despite challenges like varying academic calendars as well as disciplinary, teaching and assessment cultures, demonstrates that effective cooperation relies on a bottom-up process of cultivating shared ways of working rather than merely aligning structures top-down. The Labs actively contribute to shaping the alliance's evolving governance architecture, exemplifying how practical, commons-oriented educational collaboration can be a driver for the evolution of transnational teaching and institutional integration within the European University project and the local implementation within study programs (Dorn, Gschrey & Stephan, 2026).

Ultimately, the *U!REKA Lab: Urban Commons* reveals how higher education can contribute to democratic and sustainable urban futures by grounding learning in shared responsibility, reflexive engagement, and collective imagination. It enables students to experience the city as a space of negotiation rather than consumption, fostering an appreciation for commoning practices as forms of civic learning. The Lab models a European University defined not merely by structural integration, but by its ability to foster transnational communities of learning that value diversity, reciprocity, and experimentation. In this sense, the Lab not only teaches about urban commons – it actively performs them, cultivating a commons-oriented educational ethos that reinforces the broader aims of the *U!REKA European University*.

References

- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- Biesta, G. (2022). *World-Centred Education: A View for the Present*. Routledge.
- Bollier, D., & Helfrich, S. (2019). *Free, Fair and Alive: The Insurgent Power of the Commons*. New Society Publishers.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.

- Dorn, I., Gschrey, R., & Stephan, K. (2026): Performative Künste in sozialen Feldern. Einblicke in ein Studienprogramm. In J. Donlic & C. Schmitt (Eds.): *Arts-Based Methods*. Beltz Juventa.
- Healey, P. (2005). *Collaborative Planning: Shaping Places in Fragmented Societies*. Palgrave Macmillan.
- Iaione, C. (2018). *The Co-City Cycle*. Commons Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Maassen, P., & Olsen, J. P. (Eds.). (2007). *University Dynamics and European Integration*. Springer.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation*. Jossey-Bass.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons*. Cambridge University Press.
- Shields, C. (2018). *Transformative Leadership in Education*. Routledge.
- U!REKA (n.d.). *U!REKA Educational Framework*. Retrieved March 23, 2026 from https://ureka.eu/wp-content/uploads/2025/11/UREKA-European-University_Educational-Framework.pdf
- U!REKA Lab: Urban Commons (Eds.) (2024). *U!REKA Lab: Urban Commons. Co-Creating European University Education*. Metropolia University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-437-1>
- U!REKA Lab: Urban Commons (n. d.). U!REKA Lab: Urban Commons – Online Knowledge Base. Retrieved March 23, 2026. <https://urcommons.eu/>
- Vision31 – Co-Create Culture Campus (n. d.). Website of the project. Retrieved March 23, 2026. <https://www.vision31.info>

Acknowledgements

This article is based on the common work of the colleagues of the *U!REKA Lab: Urban Commons* and the *U!REKA Lab: Co-Creativity in Social Arts* of Amsterdam UAS, Frankfurt UAS, Edinburgh Napier, Hanze UAS Groningen, HOGENT, IPL Lisbon, Metropolia Helsinki, VSB Ostrava & University of Ostrava and the participating students. At my home-university Frankfurt UAS in particular my colleagues Angelika Plümmer, Petra Schwerdtner and Jutta Stocksiefen have been central for this project and article.

This publication is co-funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the authors only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency. Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.

Nina Walker¹ & Petra Moog²

European University Alliances and their Third Mission: The case of EELISA

Abstract

The European University Initiative aims to strengthen innovation across Europe through transnational alliances, yet limited understanding exists of how universities can collaboratively develop innovation and entrepreneurship ecosystems. This exploratory case study examines EELISA, analyzing strategic documents and interviews with entrepreneurship coordinators from ten member universities. Findings reveal a multi-level tension between top-down alliance coordination, complex higher education institutions and bottom-up regional entrepreneurship logics. While the alliance serves as a platform for mutual learning, complementarity is still constrained by heterogeneous structures and regionally embedded ecosystem actors.

Keywords

European university alliances, third mission, entrepreneurial ecosystems, knowledge cooperation, transnational collaboration

¹ Corresponding Author; ZHAW; nina.walker@zhaw.ch;
ORCID 0000-0002-0275-0409

² ZHAW; petra.moog@zhaw.ch;
ORCID 0000-0002-9176-131X

European University Alliances und ihre Third Mission: Der Fall EELISA

Zusammenfassung

Die European University Initiative zielt darauf ab, Innovation in Europa durch transnationale Allianzen zu stärken, doch es fehlt an Verständnis dafür, wie Universitäten innerhalb solcher Allianzen gemeinsam Innovations- und Entrepreneurship-Ökosysteme entwickeln können. Diese explorative Fallstudie untersucht EELISA anhand strategischer Dokumente und Interviews mit Entrepreneurship-Koordinator:innen aus zehn Partneruniversitäten. Die Ergebnisse zeigen eine Mehrebenenanspannung zwischen der Top-down-Koordination der Allianz, komplexen Hochschulinstitutionen und den Bottom-up-Logiken regionaler Entrepreneurship-Strukturen. Während die Allianz als Plattform für gegenseitiges Lernen dient, wird Komplementarität durch heterogene Strukturen und regional verankerte Ökosystemakteur:innen noch eingeschränkt.

Schlüsselwörter

Europäische Hochschulallianzen, Third Mission, Entrepreneurship-Ökosysteme, Wissenskooperation, Transnationale Zusammenarbeit

1 Introduction

Rising global uncertainties have intensified the pressure on Europe to close the innovation gap (Draghi, 2024). A key barrier identified is that European universities' pipeline from innovation to commercialization remains weak, partly because researchers are insufficiently integrated into innovation clusters – networks of universities, start-ups, companies, and venture capitalists (Draghi, 2024). This diagnosis points to the growing importance of universities' Third Mission, which extends their role beyond education and research to actively engage in economic development within their innovation ecosystems (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000).

In parallel, the *European University Initiative* (EUI), launched in 2019, aims to build strategic transnational partnerships in the form of *European University Alliances* (EUAs) (Gunn, 2020). By 2026, the EUI supported 64 alliances involving 560 HEIs across 35 countries (European Commission, 2024). These alliances are highly diverse, not only at the geographical but also organizational level (Galán-Cubillo et al., 2024; Pagliarello, 2022). With innovation and network building embedded in the EUI's objectives (Gunn, 2020), the alliances are positioned to play a critical role in driving innovation across the European education space (Galán-Cubillo et al., 2024; Karvounaraki et al., 2018). However, there is limited understanding in the literature on how universities in their alliance can strategically develop productive innovation and entrepreneurship ecosystems that encompass their own regions or countries, let alone a continent (Hayter et al., 2018; Hess et al., 2025). Research on Third Mission collaborations mainly focuses on university-industry transfer (Rossoni et al., 2024), leaving open how universities can integrate inter-university Third Mission activities to form efficient alliances that not only learn from but also complement each other (Grant & Baden-Fuller, 2004).

This study addresses this gap by exploring the emergence of transnational innovation and entrepreneurship ecosystems within an EUA. Specifically, it examines (1) the integration of alliance activities into universities' Third Mission and regional ecosystems, and (2) how universities exchange and collaborate around the Third Mission.

The paper is structured as follows: following a literature review and methodology section, the findings analyze the positioning of the Third Mission across the ten member universities, the knowledge dynamics within the alliance, and the integration of regional ecosystem partners. The discussion connects these findings to ecosystem theory and alliance literature.

2 Theoretical Background

2.1 The Third Mission of Universities

The “Third Mission” involves various university stakeholders, including students, faculty and staff, through various transfer mechanisms, such as producing employable graduates, disseminating research, transferring patents and licenses to industry, and promoting start-ups and spin-offs (Hayter et al., 2018; Miller et al., 2016). This “capitalization of knowledge” at the heart of the Third Mission is based on context-sensitive and application-focused knowledge production, also referred to as Mode 2 (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000; Slaughter, 2020). Initially, this development was critically eyed as a shift away from the traditional, theory-driven and “pure” basic research of autonomous academic institutions (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000; Pöcher et al., 2025). However, Shattock (2009) argues that academic entrepreneurship should not only be understood as the commercial exploitation of research, as it complements innovative teaching, regional development programs and internationalization. In fact, responding entrepreneurially to external environments, the university as an organization becomes more adaptive and resilient to change (Shattock, 2009). The Third Mission is thus increasingly integrated into universities’ core functions through strategic planning and top-down governance (Pinheiro et al., 2023). Nevertheless, Kitagawa et al. (2016) find that institutionalization varies as universities adapt to external pressures through heterogenous pathways given their historical profiles, institutional logics, and regional policy frameworks. As an example, large research-intensive “elite” institutions often have a global outlook on commercializa-

tion and focus on large-firm partnerships, while younger or less established universities typically focus on regional engagement and collaborations with SMEs (Kitagawa et al., 2016).

2.2 Universities Innovation and Entrepreneurship Ecosystems

This strategic repositioning as an entrepreneurial university reshapes the relationship between universities, governments, and industry into the Triple Helix Model, positioning them as equal partners in knowledge generation and economic development (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Expanding on this, the Quadruple Helix Model incorporates society as a fourth dimension to emphasize the importance of public engagement to reflect the full innovation process from ideation to societal impact (Carayannis & Rakhmatullin, 2014; Miller et al., 2016). In this role, entrepreneurial universities become important actors within innovation and entrepreneurship ecosystems, fostering Mode 3 knowledge production through a dynamic mix of academic and practical knowledge in innovation and entrepreneurship ecosystems (Carayannis et al., 2016; Pöcher et al., 2025).

Ceci et al. (2026) draw an important distinction between two ecosystem constructs. *Innovation Ecosystems* (IE; Adner, 2017) are described as evolving networks often orchestrated by focal organizations using top-down causation logics to drive innovative performance. *Entrepreneurial Ecosystems* (EE; Stam & van de Ven, 2021), by contrast, are multifaceted, territorially embedded structures focused on new venture creation through bottom-up self-organization and effectuation logics. While IEs and EEs are increasingly well conceptualized as separate constructs, the understanding of their interplay, especially in the university context, remains limited (Ceci et al., 2026). To capture this interplay at the institutional level, Abreu and Grinevich (2024) argue that the university itself can be understood as an entrepreneurial university ecosystem that encompasses teaching, research, knowledge commercialization, as well as civic and community empowerment. Following the configuration of the IE and EE by Ceci et al. (2026), we conceptualize entrepreneurial university ecosystems as driven by entrepreneurial logic and co-evolving dynamically with their

local context, but characterized by top-down complexity, where universities institutionalize entrepreneurship through strategic infrastructures, policies, and educational programs.

2.3 Knowledge Cooperation in University Alliances

While much of the ecosystem research focuses on elements within single ecosystems, there is a growing need to understand the relationship between different ecosystems (Hess et al., 2025), including entrepreneurial university ecosystems. Grant and Baden-Fuller (2004) distinguish between two logics of cooperation: knowledge acquisition, where partners absorb each other's knowledge leading to convergence and eventual dissolution of the alliance rationale, and knowledge accessing, where partners maintain their specialized knowledge bases while integrating complementary capabilities, resulting in more stable, long-term alliances. De Moortel and Crispeels (2018) translate this to international university-university technology transfer, showing that universities engage in cross-border alliances precisely to access complementary skills, while the degree of formalization evolves depending on institutional and cultural contexts. Emerging research on EUAs confirms that these partnerships serve as platforms for peer learning and know-how transfer, particularly regarding the Third Mission (Esparza Masana & Woolford, 2026). Angouri and Palmowski (2025) find that alliances can also help sustain niche or specialized offerings that struggle to attract sufficient students locally, yet persistent challenges remain, including regulatory fragmentation, incentive gaps, and the difficulty of lifting inherently regional Third Mission engagement to a transnational level (Angouri & Palmowski, 2025; Esparza Masana & Woolford, 2026). Beyond the EUAs, EU and national programs such as Germany's EXIST program and the Horizon Europe European Innovation Ecosystems work program have generated relevant experience in Third Mission cooperation (European Commission, 2025; Lehmann et al., 2024). However, earlier cooperation formats typically operated as thematic, time-limited projects rather than integrated multi-partner alliances with a shared strategic agenda—a gap the EUI seeks to address, yet with limited empirical understanding of how

alliances can move from knowledge exchange toward genuine complementarity (Fumasoli & Rossi, 2021).

3 Data and Research Methods

Given the recency of the EUI, we adopt an exploratory, qualitative case study methodology (Yin, 2018). EELISA was selected as a case due to its early and explicit mission to build a transnational Innovation and Entrepreneurship Ecosystem. The profile of the ten member universities is detailed in Table 3. We analyze data at two levels: strategic documents at the alliance level ($N = 5$) and university level ($N = 30$), including strategy papers, mission statements, and EELISA-specific initiatives (see TABLE 1). Documents in national languages were first analyzed using *NotebookLM* to identify relevant content, which was then translated by *DeepL* (DeepL SE, 2026; Google, 2026).

Level	Data sources	N
Alliance	Official / Strategic Documents	5
University	Official / Strategic Documents	30
University	Interviews	10

TABLE 1: DATA SOURCES

Additionally, we conducted ten semi-structured online interviews (average 46 min, range 27–86 min; the shortest interview covered all guideline topics despite time constraints) with innovation and entrepreneurship coordinators from all member universities (Table 2), selected through purposive expert sampling (Ebneyamini & Sadeghi Moghadam, 2018). All but one participant were members of the EELISA Innovation and Entrepreneurship work package, with most engaged since EELISA 1.0. This multi-level approach allows us to examine the interplay between alliance-level strategies and university-level implementation (McAdam et al., 2016).

BME	ENPC	FAU	ITU	PSL	SNS	SSSA	UN- STPB	UPM	ZHAW
Int.1	Int.2	Int.3	Int.4	Int.5	Int.6	Int.7	Int.8	Int.9	Int.10

TABLE 2: INTERVIEW PARTNERS

The documents’ comprehensiveness was validated through the interviews. We analyzed the interview transcripts through open inductive coding (Miles & Huberman, 1994) using *MAXQDA 24* (VERBI Software, 2024) to identify patterns in how Third Mission structures and activities are shaped by and shape the alliance. To enhance credibility and traceability, coding was conducted iteratively, with key findings discussed between the authors; an exemplary codebook is provided in Appendix A.

4 The EELISA Network

EELISA was established under the second call of the EUI to create a transnational ecosystem uniting education, research, and innovation across its ten member universities depicted in Table 3. Initially, EELISA 1.0 (2020–2023) focused on equipping future engineers with skills in innovation, impact, and entrepreneurship. EELISA 2.0 (2023–2027) builds on this foundation, expanding to multidisciplinary networks aligned with the UN Sustainable Development Goals. Its vision, “Bridging Engineering, Sciences, and Humanities for Equitable, Sustainable, and Digital Societies,” emphasizes interdisciplinary collaboration as well as innovation and entrepreneurship (EELISA, 2023). To leverage the Third Mission, EELISA established a dedicated working package with academic or administrative entrepreneurship coordinators from each partner university that meet bi-weekly, tasked with developing a comprehensive European Innovation and Entrepreneurship Ecosystem. Its tasks include promoting education on entrepreneurship, supporting the creation of ventures, and fostering the collaboration between entrepreneurial ecosystem actors.

	BME	ENPC	FAU	ITU	PSL	SNS	SSSA	UNSTPB	UPM	ZHAW
Founda- tion	1782	1747	1743	1773	2019	1810	1987	1938	1971	1997
Location	Budapest, HU	Paris, FR	Nurem- berg, DE	Istanbul, TR	Paris, FR	Pisa, IT	Pisa, IT	Bucharest, RO	Madrid, ES	Zurich, CH
Academic Profile	Technical university	Technical university	Full-spec- trum uni- versity	Technical university	Full-spec- trum uni- versity	Compre- hensive HEI	Compre- hensive HEI	Technical university	Technical university	Compre- hensive HEI
Nr. of Faculties	8	7	5	14	11	3	2	15	17	8
Size: Students¹	21'800	2'000	38'300	38'700	17'000	600	1'100	28'500	36'000	14'400
Size: Staff¹	2'000	500	6'600	4'200	2'900	300	700	2'900	5'400	3'500

Table 3: Overview of Universities in EELISA Case (¹rounded to 100th)

5 Findings

5.1 The Third Mission within EELISA Universities

The analysis of strategic documents and interviews reveals considerable variation in how prominently innovation and entrepreneurship figure in the member universities' strategies (Appendix B). For some universities, cultivating an international, entrepreneurial mindset has become a growing priority, as for example ZHAW's new strategy "transformative, European, entrepreneurial" shows. At others, the Third Mission remains secondary to the core academic identity:

"What you will be hearing is that BME is number one engineering school of Hungary. And that's what they are trying to push. So, it's less about entrepreneurship, it's less about entrepreneurial activity" (Int.1, p. 11).

Yet at institutions where entrepreneurship has been less emphasized, EELISA plays a key role in elevating its importance among university leadership:

"I think we are going in the right direction and the fact that EELISA is focusing a lot on entrepreneurship and innovation also will make us more focused on entrepreneurship and innovation in the future" (Int.8, p. 16).

The organizational structures through which entrepreneurship is coordinated vary widely across the alliance (Appendix B). While educational activities are often run separately within each faculty, structures like *Technology Transfer Offices* (TTOs) tend to be strategically centralized. Some universities operate dual systems combining centralized TTOs with regional incubation centers, while others rely on decentralized, faculty-run programs. These differences are compounded by significant size asymmetries within the alliance, ranging from 600 students at SNS to over 38,000 at ITU and FAU (Table 3), which shape both the resources available for entrepreneurship and the incentives to engage in alliance activities. This heterogeneity adds to

the complexity of capturing existing activities and defining opportunities to complement. Decision-making within the universities tends to be decentralized, with faculties enjoying considerable autonomy that can slow the adoption of cross-departmental or international initiatives. Settled professors

“are not really eager to have new partnerships that we as an administration are forcing onto them” (Int.3, p. 4).

However, early-career researchers emerge as receptive early adopters:

“Young professors or PhDs that don’t already have their network of researchers and collaborations, I think for them it’s beneficial” (Int.3, p. 4).

5.2 Knowledge Dynamics within EELISA

EELISA offers a valuable platform for exchanging best practices among entrepreneurship coordinators. Especially smaller universities benefit from the experience of their alliance partners:

“Cross fertilization through the work package is very interesting because we have been in contact with state-of-the-art and entrepreneurship models [...] but we can also say we [SSSA] can also bring something into the alliance like our know-how” (Int.7, p. 10).

This exchange opened new perspectives:

“Before joining ENPC and EELISA [...] I didn’t imagine that we could cooperate in in programs for entrepreneurship” (Int.2, p. 19).

Beyond exchange, the alliance aims to build complementary specialization through joint educational offers.

“To have an Entrepreneurship pathway we need to have some inputs and for me EELISA is a very good opportunity to get some new inputs [...] to fill the hole we have in this pathway” (Int.2, p. 15).

From the document analysis, three steps emerge. First, universities opened existing events to the network, such as ENPC's One Night to Innovate or UPM's online Changemaker's course. Second, FAU and ZHAW developed new entrepreneurial seasonal schools for EELISA students. Third, in spring 2026 the alliance launched its first jointly developed Tech2Market course, teaching 18 young research teams to transfer their research into application. The alliance also enables niche topics such as social entrepreneurship to be explored across regional settings. To better leverage local offers, EELISA started to explore how to implement an entrepreneurship supplement or status, modelled on France's National Student Entrepreneur Status (Pépité).

EELISA also serves as a bridge across internal knowledge silos, connecting previously disconnected units and creating interdisciplinary spaces:

“For innovation – now we are trying to have for the first time a course that is not dedicated to just to science or humanities or social science, but to mix together everything. And this was also an idea related to EELISA project because the multi-disciplinarity is crucial” (Int.6, p. 4).

However, physical distances, conflicting academic schedules, and unequal budgets make coordination challenging, leaving some team members overwhelmed when balancing local and alliance priorities.

5.3 Regional Ecosystems and EELISA

Our analysis reveals that while member universities seek to internationalize their research collaborations, their innovation and entrepreneurship activities maintain a regional focus. Their ecosystems include affiliated or external innovation intermediaries, such as incubators, accelerators, and corporate partners, which serve as foundational elements for localized strategies (Appendix B). At universities with well-developed entrepreneurial ecosystems, these intermediaries operate largely independently:

“[The faculties] have their own incubators, they’re very old institutions. [...] They have their own ecosystem of partners. [...] I think they don’t feel like an attachment to other ecosystems” (Int.5, p. 18).

External innovation partners generally focus on regional programs and view EELISA pragmatically as a resource for immediate, often monetary benefits, rather than as a long-term strategic collaborator:

“They are running Romanian programs. [...] They’re trying to raise money from local companies, Romanian companies, to run the program. [...] And EELISA, if it’s just a label and it’s nothing more [...] I don’t think they see something like an advantage” (Int.8, p. 18).

In regions with a higher concentration of universities, multiple EUAs are present, and without a strong attachment to EELISA’s objectives, external partners often perceive the alliances as interchangeable:

“You have to take into account that there are other partnerships in European alliance similar to EELISA” (Int.6, p. 9).

Yet, new funding schemes that require an international profile can shift this dynamic. One coordinator reports that a regional incubator became interested in EELISA precisely because their EXIST Startup Factory proposal

“needs to be focused on internationalization, and they are really happy now that we [EELISA] have something already and that’s why they want to work with us now a little bit more” (Int.3, p. 4).

Building on this, EELISA’s Innovate4Europe initiative actively connects affiliated incubators and supports them in seeking shared funding opportunities, with the goal to deepen the engagement of regional innovation intermediaries.

6 Discussion

This study examined the integration of alliance activities into universities' Third Mission and regional ecosystems, and how universities exchange and collaborate around the Third Mission within an EUA, using EELISA as an illustrative case.

Our findings confirm that Third Mission positioning within universities varies along heterogenous profiles shaped by institutional logics and regional framework (Kitagawa et al., 2016). Applying the ecosystem perspective of Ceci et al. (2026) to look at the integration of EELISA into the Third Mission, we observe a multi-level tension between institutional top-down and entrepreneurial bottom-up logics. EELISA orchestrates collaboration top-down across borders, yet this logic encounters increasing friction at each level below. Within universities, the alliance can elevate the positioning of the Third Mission, but institutionalization is constrained by faculties that resist central coordination (Abreu & Grinevich, 2024). At the regional level, innovation intermediaries remain locally engaged and funded, largely independent of alliance structures. This explains why for now innovation intermediaries have an opportunistic view of the alliances. Funding instruments that promote internationalization, such as the EXIST Startup Factory, can align incentive structures, giving regional actors a reason to engage at the alliance level.

Regarding collaboration between universities, EELISA currently operates primarily as a knowledge acquisition alliance where coordinators exchange best practices and knowledge bases converge (Grant & Baden-Fuller, 2004). The progressive development of joint offers signals a trajectory toward knowledge accessing and complementarity. However, moving beyond learning requires formalization, whether through shared education pathways, supplements, or aligned accreditation, yet the institutional diversity that makes complementarity valuable is what makes formalization difficult (De Moortel & Crispeels, 2018). Size asymmetries play an interesting role: smaller universities benefit from the best practices of large universities. Yet the niche-topic finding that social entrepreneurship is explored jointly by larger tech universities, shows that complementarity can also benefit larger partners for topics outside their core (Angouri & Palmowski, 2025).

This study contributes to the emerging literature on EUAs by offering an ecosystem-based analysis of Third Mission coordination within a transnational alliance, extending current inter-ecosystem research (Hess et al., 2025). Future research should compare governance models across alliances and develop frameworks that integrate both top-down and bottom-up ecosystem dynamics into the analysis of inter-ecosystem cooperation.

7 Limitations

This study relies on qualitative data from a limited number of interviews and documents, which may not fully capture diverse perspectives and practices within EELISA's ten member universities. The focus on early stages of EELISA's implementation limits insight into long-term impacts and scalability. Language barriers and reliance on translations may have introduced nuances in interpretations of institutional documents.

References

- Abreu, M., & Grinevich, V. (2024). The entrepreneurial university: Strategies, processes, and competing goals. *The Journal of Technology Transfer*, 49(6), 1991–2034. <https://doi.org/10.1007/s10961-024-10085-7>
- Adner, R. (2017). Ecosystem as Structure: An Actionable Construct for Strategy. *Journal of Management*, 43(1), 39–58. <https://doi.org/10.1177/0149206316678451>
- Angouri, J., & Palmowski, J. (2025). *European Universities alliances: Pilots without pathways?* (The Guild Insight Paper No.7).
- Carayannis, E. G., Campbell, D. F. J., & Rehman, S. S. (2016). Mode 3 knowledge production: Systems and systems theory, clusters and networks. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 5(1), 17. <https://doi.org/10.1186/s13731-016-0045-9>
- Carayannis, E. G., & Rakhmatullin, R. (2014). The Quadruple/Quintuple Innovation Helixes and Smart Specialisation Strategies for Sustainable and Inclusive Growth in Europe and Beyond. *Journal of the Knowledge Economy*, 5(2), 212–239. <https://doi.org/10.1007/s13132-014-0185-8>
- Ceci, G., Ancona, A., Iovanella, A., & Veglianti, E. (2026). Entrepreneurial and innovation ecosystems: A scoping review on the complexity of nested configurations. *Journal of Innovation & Knowledge*, 14, 100973. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2026.100973>
- De Moortel, K., & Crispeels, T. (2018). International university-university technology transfer: Strategic management framework. *Technological Forecasting and Social Change*, 135, 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.05.002>
- DeepL SE (2026). *DeepL Translate* (Version 24.1) [Computer software]. <https://www.deepl.com/translator>
- Draghi, M. (2024). *The future of European competitiveness – A competitiveness strategy for Europe*. European Commission. https://commission.europa.eu/topics/strengthening-european-competitiveness/eu-competitiveness-looking-ahead_en
- Ebneyamini, S., & Sadeghi Moghadam, M. R. (2018). Toward Developing a Framework for Conducting Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1609406918817954. <https://doi.org/10.1177/1609406918817954>

- EELISA (2023). *EELISA 2.0 Mission Statement*. <https://eelisa.eu/wp-content/uploads/2023/06/00b-Mission-Statement-EELISA-2.pdf>
- Esparza Masana, R., & Woolford, J. (2026). The Impact of Partnerships Among EU Higher Education Institutions on Territorial Innovation Ecosystems: Translating Transnational Initiatives into Local Contexts. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 117(2), 271–288. <https://doi.org/10.1111/tesg.70059>
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- European Commission (2024, June 28). *New funding for additional European Universities alliances* [Press Release]. European Commission. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_24_3542
- European Commission (2025). *Horizon Europe Work Programme 2026–2027: 10. European Innovation Ecosystems (EIE)* (C(2025) 8493). https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/wp-call/2026-2027/wp-10-european-innovation-ecosystems_horizon-2026-2027_en.pdf
- Fumasoli, T., & Rossi, F. (2021). The role of higher education institutions in transnational networks for teaching and learning innovation: The case of the Erasmus+ programme. *European Journal of Education*, 56(2), 200–218. <https://doi.org/10.1111/ejed.12454>
- Galán-Cubillo, E., Serrano-Cobos, J., & López-Navarrete, A. J. (2024). Understanding European Universities Initiative as the limestone to cement Europe together: A review of existing literature. *Policy Futures in Education*, 0(0), 1–21. <https://doi.org/10.1177/14782103241287579>
- Google (2026). *NotebookLM* (Version Gemini 3) [Computer software]. <https://notebooklm.google/>
- Grant, R., & Baden-Fuller, C. (2004). A Knowledge Accessing Theory of Strategic Alliances. *Journal of Management Studies*, 41, 61–84. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6486.2004.00421.X>
- Gunn, A. (2020). The European Universities Initiative: A Study of Alliance Formation in Higher Education. In *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (pp.

13–30). Springer International Publishing. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-56316-5_2

Hayter, C. S., Nelson, A. J., Zayed, S., & O'Connor, A. C. (2018). Conceptualizing academic entrepreneurship ecosystems: A review, analysis and extension of the literature. *Journal of Technology Transfer*, 43(4), 1039–1082. <https://doi.org/10.1007/s10961-018-9657-5>

Hess, S., Wurth, B., Stam, E., Giones, F., Fini, R., Cavallo, A., Wahl, A., Bosma, N., Theodoraki, C., Chabaud, D., Brem, A., & Kuckertz, A. (2025). The future of entrepreneurial ecosystems research: Toward a policy-oriented research agenda. *Journal of Business Venturing Insights*, 23, e00538. <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2025.e00538>

Karvounaraki, A., Subramaniam, S., Hristov, H., Ojala, T., Jonkers, K., Huisman, J., & Goenaga, B. X. (2018). *Mapping of European transnational collaborative partnerships in higher education*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/560460>

Kitagawa, F., Sánchez Barrioluengo, M., & Uyarra, E. (2016). Third mission as institutional strategies: Between isomorphic forces and heterogeneous pathways. *Science and Public Policy*, 43(6), 736–750. <https://doi.org/10.1093/scipol/scw015>

Lehmann, E. E., Otto, J. M., & Wirsching, K. (2024). Entrepreneurial universities and the third mission paradigm shift from economic performance to impact entrepreneurship: Germany's EXIST program and ESG orientation. *The Journal of Technology Transfer*, 49(6), 2184–2199. <https://doi.org/10.1007/s10961-024-10080-y>

McAdam, M., Miller, K., & McAdam, R. (2016). Situated regional university incubation: A multi-level stakeholder perspective. *Technovation, Technology Business Incubation*, 50–51, 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2015.09.002>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE.

Miller, K., Mcadam, R., & Mcadam, M. (2016). A systematic literature review of university technology transfer from a quadruple helix perspective: Toward a research agenda. *R&D Management*, 48(1), 7–24. <https://doi.org/10.1111/radm.12228>

Pagliarello, M. C. (2022). Higher education in the single market between (trans)national integration and supranationalisation: Exploring the European universities initiative. *Journal of European Integration*, 44(1), 149–164. <https://doi.org/10.1080/07036337.2021.2011266>

- Pinheiro, R., Gänzle, S., Klenk, T., & Trondal, J. (2023). Unpacking strategic alliances in European higher education. *Tertiary Education and Management*, 29(3), 213–228. <https://doi.org/10.1007/S11233-024-09133-6>
- Pöcher, B., Campbell, D. F. J., & Carayannis, E. G. (2025). Innovation and entrepreneurship in organizational university “Third Space” arrangements: Third Space and third mission in mode 3 universities. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 15(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s13731-025-00613-6>
- Rossoni, A. L., de Vasconcellos, E. P. G., & de Castilho Rossoni, R. L. (2024). Barriers and facilitators of university-industry collaboration for research, development and innovation: A systematic review. *Management Review Quarterly*, 74(3), 1841–1877. <https://doi.org/10.1007/s11301-023-00349-1>
- Shattock, M. (2009). *Entrepreneurialism In Universities And The Knowledge Economy: Diversification And Organizational Change In European Higher Education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Slaughter, S. (2020). Academic Capitalism, Conceptual Issues. In *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1–6). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_100
- Stam, E., & van de Ven, A. (2021). Entrepreneurial ecosystem elements. *Small Business Economics*, 56(2), 809–832. <https://doi.org/10.1007/S11187-019-00270-6>
- VERBI Software (2025). *MAXQDA 24* (Version 24.6.0) [Computer software]. <https://www.maxqda.com>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). SAGE Publications, Inc. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/case-study-research-and-applications/book250150>

Appendix A

Table A: Exemplary codebook: analytic codes derived from inductive coding of interview transcripts

Theme	Subtheme	Definition	
Positioning of the Third Mission within the university	Strategic emphasis on entrepreneurship	How prominently innovation and entrepreneurship figure in the university's strategy and leadership discourse.	"...innovation and Entrepreneurship is not a huge topic there [in the state-level framework agreement]. It is mentioned, but I don't know to which extent it's our job." (Int.3, p. 6)
	Organizational coordination of entrepreneurship capabilities	The varying structures through which entrepreneurship is coordinated.	"The ecosystem is really complex. There are some units created by Rectorates, so these units are managed centrally by rector and the people who are appointed by the director." (Int.4, p.13)
	Institutional receptivity to EUA integration	How university actors respond to the adoption of EUA initiatives into their Third Mission activities	"EELISA ist so eine Opportunität gewesen, wo man gemerkt hat das passt jetzt wirklich auch in das Schnittfeld hervorragend rein in unsere strategischen Stossrichtungen eben europäisch, entrepreneurial" (EELISA was such an opportunity where one noticed that it really fits outstandingly into the intersection of our strategic directions, namely European and entrepreneurial)." (Int.10, p. 19)

Knowledge dynamics within the EUA	Exchange of best practices	Coordinators share entrepreneurial models and best practices partner universities.	“...the second one is best practices that we can learn from university that already have spinoffs invested in spinoffs, have mechanisms through which they put money, or they have shares in some companies, and we are very interested in how that happened and how we can also adapt that to our legislation here so.” (Int.8, p. 14)
	Complementary specialization	Universities combine distinct strengths to create joint offers no single partner could provide alone.	“...to do some different contacts with different departments that maybe we don’t have here at the UPM, ... so for example here at UPM, we don’t have a strong education department ... So that’s the reason we do the connections with the other departments.” (Int.9, p. 29)
	EELISA as bridge across internal silos	EELISA serves as a catalyst for connecting previously disconnected units within a university, creating interdisciplinary spaces and new internal pathways for innovation and entrepreneurship.	“So, for example, for innovation, now we are trying to have a for the first time, a course is not dedicated to just to science or humanities or social science, but to mix together everything. And this was also an idea related to EELISA project because the multidisciplinary is crucial in the new world and the new era.” (Int.6, p. 12)

Regional ecosystem and transnational reach	Regional orientation of ecosystem actors, including innovation intermediaries	Ecosystem actors (i.e. innovation intermediaries, incubators, accelerators) operate within regional programs	“...we do all these entrepreneurship estate in rural areas. But as well they don’t have connection with EELISA because EELISA is global. Now we need to get it more local.” (Int9. p. 31)
	Autonomy of ecosystem actors	Ecosystem actors (i.e. innovation intermediaries, incubators, accelerators) operate independently of the EUA and view them pragmatically rather than as long-term strategic collaborator.	“... remember that’s a very old institution. So, they are really have something very well structured regarding innovation and entrepreneurship. They have a foundation, they have a work well, company that they come from there. Should they have their own ecosystem of partners and so on.” (Int.5, p. 19)
	Funding-driven orientation to internationalization / localization	Orientation of ecosystem actors’ activities depends on source and purpose of their funding resources.	“Well, you know, every decision making is related to money. So, we can do things as long as it doesn’t cost money basically, or if we find some Grants or some subsidiaries. If we find money to run our programs or to lead our I DS, it’s OK.” (Int.2, p. 12)

Appendix B

Table B: Entrepreneurship activities of EELISA Universities
(based on interviews and strategic documents)

	BME	ENPC	FAU	ITU	PSL	SNS	SSSA	UNSTPB	UPM	ZHAW
Entrepreneurship Coordination & Activities	Decentralized education & training; centralized commercialization at BME InnoLab (TTO, spin-off, incubation)	Centralized coordinator managing national Pépite program; collaborating with d.school Paris & regional incubators (Leonardo by Vinci, Station F)	Centralized Founder Support Centre (Gründungsbüro) for training & community; collaborating with affiliated Zollhof incubator	Dual system: centralized TTO & Center for Entrepreneurship (ITÜ GINOVA); regional incubation center (ITÜ ARI Teknokent)	Multiple faculty-run incubators (e.g. D-Incubator, PC Up); centralized Pôle PSL Innovation & Pépite management; collaborating with regional incubators (e.g. Agoranov)	Centralized education & Research Innovation Area for TT & Open Science; collaborating with PoloTecnologico & JOTTO	Centralized Third Mission Office for TT; decentralized incubation within institutes; collaborating with PoloTecnologico & JOTTO	Centralized UP-Bizz Entrepreneurship Center; education by Entrepreneurship Faculty (FEBEM); collaborating with regional incubators & NGOs	Centralized TTO (CAIT) & Actúa UPM program with pre-incubator; transversal education by management department (IEN UPM); international incubator in Shanghai (Xiji)	Decentralized education & faculty-run programs; affiliated incubator Runway

Mareike Oesterle¹ & Götz Schwab²

Transienz gestalten: Transnationale Lehrentwicklung als interaktionale Praxis

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert *Transiente Transnationale Gemeinschaften* (TTCs) von Lehrerbildner:innen als bislang wenig verstandene Praxisform internationaler Zusammenarbeit. Auf der Grundlage einer qualitativen Längsschnittstudie in einem Erasmus+-Projekt zeigt er, dass transnationale Kooperation weniger durch formale Strukturen als durch sprachlich-interaktionale Prozesse hergestellt wird. Dialoge und Diskussionen erweisen sich dabei als zentrale Räume professionellen Lernens und Identitätsarbeit. Als forschungsgeleiteter Institutional-Research-Beitrag macht der Artikel damit ein systematisches Entwicklungsproblem sichtbar und leitet konkrete Gestaltungsimpulse ab, die Sprache, Interaktion und relationale Führung als zentrale Ressourcen transnationaler Hochschulpraxis begreifen.

Schlüsselwörter

Transnationale Zusammenarbeit; Lehrkräftebildung; Transienz; Professionelles Lernen; Interaktionale Praxis

¹ Corresponding Author; PH Ludwigsburg; mareike.oesterle@ph-ludwigsburg.de; ORCID 0000-0002-9458-7927

² PH Karlsruhe; goetz.schwab@ph-karlsruhe.de; ORCID 0000-0003-0939-3325

Designing Transience: Transnational Teaching Development as an Interactional Practice

Abstract

The article analyses *transient transnational communities* (TTCs) of teacher educators as a hitherto little-understood form of practice in international collaboration. Drawing on a qualitative longitudinal study conducted within an Erasmus+ project, it demonstrates that transnational cooperation is constituted less through formal structures than through linguistic and interactional processes. Dialogues and discussions emerge as central spaces for professional learning and identity work. As a research-informed institutional research contribution, the article thus highlights a systematic developmental challenge and derives concrete recommendations for practice, conceptualising language, interaction, and relational leadership as key resources of transnational higher education practice.

Keywords

transnational collaboration; teacher education; transience; professional learning; interactional practice

1 Ausgangslage

Diversität und Mehrsprachigkeit prägen heute nicht nur die Klassenzimmer, sondern zunehmend auch die Kontexte der Lehrkräftebildung. Internationalisierung sollte als zentrale Querschnittsaufgabe verstanden werden (Wild et al., 2025). Die Lehrerbildner:innen³ stehen vor der Aufgabe, professionelle Handlungsfähigkeit angehender Lehrkräfte in komplexen, heterogenen und sprachlich vielfältigen Kontexten zu fördern (Murray et al., 2021). Zugleich haben sich ihre eigenen Arbeitskontexte tiefgreifend verändert. Internationalisierung betrifft Lehrkräftebildung damit nicht nur als Ausbildungsinhalt, sondern ebenso als Arbeits- und Organisationsrealität.

Dies ist eine Entwicklung, die durch die europäische Bildungspolitik gezielt unterstützt wird (Europäische Kommission, 2017). Hier wird transnationale Zusammenarbeit als zentraler Hebel für Qualitätsentwicklung in Lehre und Ausbildung hervorgehoben (Angouri & Palmowski, 2025). Internationalisierung wird dabei häufig programmatisch adressiert, wobei Logiken des Vergleichs, der Wettbewerbsfähigkeit und der Messbarkeit dominieren (Brück-Hübner et al., 2024). Gleichzeitig bleibt ihre alltägliche Umsetzung in der Hochschulpraxis bislang wenig erforscht und die konkreten Prozesse, die durch transnationale Zusammenarbeit im Arbeitsalltag entstehen, werden kaum systematisch in den Blick genommen (Fehrenbach & Huisman, 2022; Oesterle 2025b).

Daraus ergibt sich ein systematisches Problem: Qualität wird zwar eingefordert, jedoch vorwiegend über strukturelle Rahmenbedingungen, formale Outputs und standardisierte Indikatoren adressiert (Craciun & Orosz, 2018). Die sprachlich-interaktionale Arbeit, durch die Kooperation in zeitlich begrenzten, institutionell und kulturell heterogenen Kontexten erst möglich wird, bleibt weitgehend unsichtbar und

³ Der Begriff Lehrerbildner:innen hat sich in der deutschsprachigen Forschung etabliert (Gerlach, 2020; Terhart, 2021) und bezeichnet Hochschullehrende, die angehende Lehrkräfte ausbilden.

damit auch einer gezielten lehrentwicklungsbezogenen Gestaltung entzogen. Überdies wird dabei ein wesentlicher Teil dessen, was Personen motiviert an solchen Kooperationen teilzunehmen, außen vor gelassen.

Vor diesem Hintergrund positioniert sich der vorliegende Beitrag als forschungsgeleiteter Entwicklungsbeitrag im Sinne eines qualitativ ausgerichteten *Institutional-Research-Ansatzes* (IR). Im Unterschied zu grundlagenorientierter Hochschulforschung verbindet IR die empirische Analyse hochschulischer Prozesse explizit mit der Generierung evidenzbasierter Gestaltungsoptionen für die Praxis (Auferkorte-Michaelis & Hintze, 2023; Volkwein, 2008). Der Beitrag setzt dies durch die multiperspektivische Längsschnittanalyse einer *Transienten Transnationalen Gemeinschaft* (TTC: zeitlich begrenzte, grenzüberschreitende Projektgemeinschaft) von Lehrerbildner:innen auf Mikro-, Meso- und Makroebene um und schließt damit eine empirische Forschungslücke zur transnationalen Zusammenarbeit. Zugleich werden konkrete Entwicklungsimpulse für eine grenzüberschreitende Lehrentwicklung abgeleitet, die Kooperation nicht nur strukturell ermöglicht, sondern als interaktional herzustellende Praxis systematisch unterstützt.

2 Zwischen europäischem Integrationsanspruch und projektförmiger Praxis

Die Lehrkräftebildung steht im europäischen Hochschulraum unter einem besonderen Internationalisierungsdruck. Schulische Realitäten sind zunehmend durch Diversität, Mehrsprachigkeit und globale Mobilitätsprozesse geprägt, wodurch angehende Lehrkräfte auf heterogene und transkulturelle Lernumgebungen vorbereitet werden sollen (Murray et al., 2021). Vor diesem Hintergrund adressieren europäische Programme wie *Erasmus+* und die *European Universities Initiative* (EUI) die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte explizit als transnationale Aufgabe (de Wit & Altbach, 2021). Internationale Kooperation wird dabei nicht lediglich als ergänzende

Aktivität verstanden, sondern als strategisches Instrument zur Entwicklung gemeinsamer Curricula, zur Angleichung professioneller Standards und zur Stärkung geteilter europäischer Werte. Im Gegensatz zur Forschung, in der internationale Zusammenarbeit durch jahrzehntelange Förderprogramme und klare Anerkennungsmechanismen strukturell tief verankert ist, wird der tatsächliche Mehrwert und die pädagogische Substanz der Kooperation in der Lehre selbst jedoch oft nur implizit angenommen, anstatt in ihrer Prozesshaftigkeit systematisch erforscht zu werden (The Guild, 2024). Transnationale Kollaboration in der Lehrkräftebildung wird oft als wertvoll vorausgesetzt und findet zahlreich statt, jedoch wird ihr pädagogischer Mehrwert nur selten systematisch untersucht (Pischetola et al., 2022).

Trotz des normativen Anspruchs auf nachhaltige Integration ist transnationale Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung überwiegend projektförmig organisiert. Europäische Förderprogramme strukturieren Kooperationen in klar begrenzten Laufzeiten, definierten Arbeitspaketen und evaluierbaren Outputs (Rigney et al., 2021). Handlungsspielräume werden dadurch wesentlich von Drittmittellogiken, Berichtspflichten und Förderzyklen bestimmt. Häufig sind Kooperationen zudem personen- gebunden und nur begrenzt institutionell verankert (Rathke & Harris-Hümmert, 2025). Während politische Programmatiken langfristige strukturelle Transformationen anstreben, operiert die Praxis transnationaler Lehrerbildung vielfach innerhalb temporärer Organisationsformen, deren Fortbestand über Projektlaufzeiten hinaus nicht gesichert ist (Huisman et al., 2020).

Diese Diskrepanz zwischen nachhaltig intendierten Kooperationszielen und faktisch transienten Formaten markiert einen zentralen blinden Fleck der Hochschulforschung. Zur analytischen Fassung dieses Spannungsfeldes greift der vorliegende Beitrag auf Mortensens (2017) Konzept der *Transienz* zurück. Transiente mehrsprachige Gemeinschaften sind temporäre, heterogene und aktivitätszentrierte Konstellationen, in denen gemeinsame Normen und Bedeutungen nicht vorausgesetzt, sondern im Prozess ausgehandelt werden, im Unterschied zu stabil gedachten Sprachgemeinschaften (Mortensen, 2017). Auf dieser Grundlage versteht der Beitrag TTCs als zeitlich begrenzte, projektförmige Kooperationszusammenhänge von Lehrbilder:innen, in denen gemeinsame Praktiken interaktional hergestellt werden (Oesterle

et al., 2020). Da Mitglieder solcher Gemeinschaften keine geteilten sprachlichen Normen oder soziokulturellen Gewohnheiten a priori teilen, muss eine gemeinsame Verständigungsbasis, sogenannter *Common Ground* (Spolsky, 2007), erst im Prozess entwickelt werden. Dieser umfasst geteilte Annahmen, Werte und Praktiken, die für erfolgreiche Zusammenarbeit konstitutiv sind und in TTCs durch kontinuierliche Aushandlung entstehen.

Während europäische Programme und Hochschulforschung vor allem strukturelle und Governance-Fragen adressieren, bleibt unklar, wie transnationale Zusammenarbeit im Alltag tatsächlich entsteht und ausgehandelt wird.

3 Empirischer Zugang und forschungsgeleitete Entwicklungslogik

Die diesem Beitrag zugrunde liegenden empirischen Analysen entstammen einer qualitativ angelegten Dissertationsstudie zu TTCs von Lehrerbildner:innen im Kontext europäischer Bildungsprogramme. Der Forschungskontext war ein durch *Erasmus+* gefördertes Projekt im Format *Strategische Partnerschaften* (2017-2020). Als Fallbeispiel diente ein dreijähriges Projektkonsortium aus fünf Hochschulen: zwei deutsche, eine aus Schweden, dem Vereinigten Königreich und Spanien. Insgesamt waren 14 Lehrende beteiligt. Die Zusammenarbeit war zeitlich befristet, institutionell heterogen und in unterschiedliche nationale sowie organisationale Rahmenbedingungen eingebettet. Projektsprache war Englisch. Der Fall bildet damit einen typischen Kontext transnationaler Lehr- und Entwicklungszusammenarbeit in der europäischen Hochschullandschaft ab.

Methodologisch ist die Studie sozialkonstruktivistisch verortet (Berger & Luckmann, 1991) und integriert autoethnografische Elemente, einen Ansatz, bei dem Forschende ihre eigenen Erfahrungen im untersuchten Feld systematisch analysieren (Adams & Ellis, 2012). Dies ermöglicht eine Innenperspektive auf implizite Normen und informelle Praktiken, abgesichert durch Triangulation unterschiedlicher Datenquellen (Flick, 2009). Der induktive, datenzentrierte Zugang ist für die Analyse

transnationalen Gemeinschaften geeignet, in denen Normen und Bedeutungen situativ hervorgebracht werden. Ziel war es, durch systematische Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven transnationale Zusammenarbeit zu rekonstruieren (Creswell, 2013).

Daraus entstanden vier komplementäre Teilstudien (siehe Tabelle 1), die transnationale Lehrkooperation auf Mikro-, Meso- und Makroebene erfassen: Teilstudien 1 (Oesterle et al., 2020) und 4 (Oesterle & Schwab, 2026) fokussieren wahrgenommene Potenziale und Herausforderungen zu Beginn und Ende des Projekts mittels *Interpretativer Phänomenologischer Analyse* (IPA: interpretative Analyse subjektiv erlebter Erfahrungen und deren Bedeutungszuschreibungen; Smith et al., 1999); Teilstudie 2 (Oesterle, 2025b) analysiert europäische Politikdokumente und Projektberichte durch systematische Inhaltsanalyse (Bowen, 2009); Teilstudie 3 (Oesterle & Schwab, 2024) untersucht interaktionale Dynamiken mittels sequenzieller Gesprächsanalyse, einer sequenziellen Analyse natürlicher Interaktionen (51 Std. transkribierter Gespräche):

Article	Title	Year	Research Focus	Level
1	RQ1: What are the perceived advantages and obstacles encountered by teacher educators when participating in transient transnational communities?	2020	Phenomenological/ Perceptions	Micro
2	RQ2a: What are the implications of European Union policies regarding transient transnational communities among teacher educators?	2025	Documentary/ Policy analysis	Macro
	RQ2b: How are such transient transnational communities managed in practice?	2025	Documentary	Meso
3	RQ3a: How do participants respond to instances of failed humour?	2024	Qualitative/ Interactional	Micro
	RQ3b: How do participants negotiate instances of failed humour after their first response?	2024	Qualitative/ Interactional	
4	RQ4: How do teacher educators perceive their learning, and experiences in a transient transnational community?	2025	Phenomenological/ Perceptions	Micro

Abb. 1: Research Questions and Foci. Nach Oesterle (2025a, S. 101).

Diese Verschränkung entspricht den Prinzipien des IR-Ansatzes, der institutionelle Entwicklungsprozesse empirisch fundiert und praxisorientiert unterstützt (Swing & Ross, 2016). Die bewusst kleine Stichprobe von 14 Lehrerbildner:innen erlaubt durch die dreijährige Längsschnittperspektive tiefgehende Einblicke in individuelle Entwicklungsprozesse. Die Heterogenität hinsichtlich Position (Professor:innen bis wissenschaftliche Mitarbeiter:innen) und Erfahrung (5-30 Jahre) spiegelt die Vielfalt der Lehrkräftebildung wider. Die Befunde bieten exemplarische Einblicke; die Übertragbarkeit auf größere Konsortien muss empirisch geprüft werden.

4 Empirische Befunde

Die Befunde gliedern sich in drei Themenbereiche: wahrgenommene Potenziale und Herausforderungen (4.1), bildungspolitische Zielsetzungen (4.2) sowie interaktionale Dynamiken (4.3).

4.1 Wahrgenommene Potenziale und Herausforderungen transnationaler Zusammenarbeit

Die erste und vierte Teilstudie (Oesterle et al., 2020; Oesterle & Schwab, 2026) verfolgten interpretative Zugänge und fokussierten phänomenologische Aspekte wahrgenommener Potenziale, Herausforderungen und Reflexionen zu Beginn und gegen Ende des Projekts:

*“I still have the feeling that everybody has a different understanding of what a portfolio is, even though we did the last meeting, we talked about it a little bit ... but conceptually I think they understand something completely different [...], I’m still surprised [...] so I think at this point we haven’t succeeded in terms of our part [the e-portfolio] conceptually, even though and I said to XXX the other day, maybe at the end of the third cohort, or at the end of the project they will understand what the portfolio is, or they understand our understanding of what an e-portfolio is, because [now] they use it completely different.”
(participant 9)*

Abb. 2: Datenbeispiel. Nach Oesterle et al. (2020, S. 135).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden bereits früh das professionelle Entwicklungspotenzial der Mitarbeit in einer TTC erkennen, insbesondere durch ein vertieftes Verständnis des eigenen Kontexts im Vergleich mit anderen. Gegen Projektende berichten sie von gesteigertem Selbstvertrauen sowie der Möglichkeit, gemeinsam neue Ideen zu entwickeln; als zentral gelten dabei sichere, vertrauensbasierte Arbeitsräume, unterstützt durch als niedrigschwellig wahrgenommene Hierarchien. Zugleich benennen die Teilnehmenden strukturelle und konzeptionelle Herausforderungen: Während strukturell vor allem Zeitmangel, finanzielle Kürzungen und fehlende institutionelle Anerkennung problematisiert werden, zeigen sich konzeptionell anhaltende Divergenzen im Verständnis zentraler Begriffe (z. B. ePortfolio oder Assessment), trotz intensiver kommunikativer Abstimmung.

4.2 Politische Zielsetzungen und Praxisberichte

Die zweite Teilstudie (Oesterle, 2025b) basiert auf einer qualitativen Dokumentenanalyse nach Bowen (2009) und untersucht europäische bildungspolitische Dokumente sowie Projektberichte im Hinblick auf transnationale Zusammenarbeit von Lehrerbildner:innen. Die Analyse von rund 30 Dokumenten der Europäischen Kommission, der EU und des Europarats zeigt, dass die Bildungspolitik hohe normative Ansprüche formuliert, etwa hinsichtlich Identitätsentwicklung, kollektiven Verständnisses und gemeinsamen Wachstums, und Austausch als zentrale, informelle

Lernformate hervorhebt, zugleich auf grundlegende Rahmenbedingungen wie Zeit, Ressourcen und institutionelle Unterstützung verweist. Die ergänzende Analyse von Projektberichten aus 13 EU-geförderten Vorhaben verdeutlicht, wie diese Ziele in der Praxis umgesetzt werden: als zentral für gelingende Zusammenarbeit erweisen sich geteilte Verantwortung, kontinuierliche Reflexion, Beziehungsarbeit sowie insbesondere dialogische Praktiken. Dialoge und Diskussionen bilden über alle Projekte hinweg den Kern transnationaler Gemeinschaftsbildung.

4.3 Interaktionale Dynamiken in Dialogen und Diskussionen

Offen bleibt bislang die Frage, warum Dialoge und Diskussionen in transnationalen Gemeinschaften eine derart zentrale Rolle spielen. Genau hier setzt die dritte Teilstudie an (Oesterle & Schwab, 2024). Auf der Grundlage von rund 51 Std. aufgezeichneter und transkribierter Interaktionen aus vier physischen Projekttreffen untersucht sie mikroanalytisch die Prozesse, durch die Zusammenarbeit im Vollzug hergestellt wird:

Example 4

203 Emma: so:: the other one (.) Ralph do you want to-

204 Ralph: oh I expected Chris to:
Ralph turns around to Emma

205 Ralph: take over the <<laughing> job so> I *h=yeah what do you::
Ralph turns towards the screen again, Robert is
constraining himself in the background to start laughing,
discreetly holding his hand in front of his mouth, but
seeking eye contact with his local colleague

206 Ralph: I mean we we chose
Robert is visibly, but quietly laughing behind Ralph,
turning around towards Mario who is also quietly laughing,
a hand before his mouth

207 Ralph: two (.)
Mario and Robert are both laughing, Robert towards the
screen still quietly laughing

208 Ralph: [concrete products]
while talking, Ralph turns around again towards Robert,
both are now looking at each other, Robert still looking
amused

209 Emma: !hm!
Ralph turns away again from Robert

210 Ralph: *hh=ehm (.) the website made with Kahoot by one group and
211 the video production *h during the first study week in City
212 A
eh as the other product *h and we reflected on the
Ralph turns around again

213 Ralph: assessment criteria because on the on the (0.3) o=on: the
214 im h=*how do I say this* (0.3) the function this product
215 had during the teaching process eh:m in in that special
216 case

Abb. 3: Datenbeispiel. Nach Oesterle & Schwab (2024, S. 134).

Über den Projektverlauf hinweg etablierte sich Humor als zentrale interaktionale Strategie, etwa zur Konfliktbearbeitung oder zur Absicherung geteilter Werte. Besonders aufschlussreich sind jedoch Situationen, in denen Humor scheitert. Anhand einer exemplarischen Sequenz zeigt die Studie, wie eine humorvolle Ausweichreaktion eines Teilnehmers auf die routinierte Aufforderung, Gruppenergebnisse zu präsentieren, von der Gruppe nicht aufgegriffen wird. Die misslingende „Humorleistung“ (Bell, 2013) bleibt unrepariert; der Sprecher wird trotz formaler Statusposition sozial ausgeschlossen, während zwei andere Teilnehmende als „Gatekeeper“ (Hazel, 2017) eine klare soziale Grenze markieren.

Gesprächsanalytisch wird sichtbar, dass Dialoge und Diskussionen zentrale Räume für Identitätsarbeit, Beziehungsdynamiken und Zusammenarbeit darstellen. Sprach-

liche Praktiken erzeugen soziale Ordnungen, in denen Werte, Rollen und Zugehörigkeiten fortlaufend ausgehandelt werden und professionelle Beziehungen sowie Hierarchien situativ entstehen (Angouri & Humonen, 2023). In dieser TTC erweisen sich Sprache und soziale Positionierung damit als wirksamere Ressourcen als formaler Status oder Erfahrung, was auch erklärt, warum Teilnehmende Hierarchien als vergleichsweise niedrigschwellig wahrnehmen: Zugehörigkeit wird nicht stabil vorausgesetzt, sondern permanent neu verhandelt.

5 Sprache und Interaktion als konstitutive Dimension

Die empirischen Befunde zeigen, dass Dialoge und Diskussionen das Zentrum von TTCs bilden. Sprache und Interaktion sind zentral, weil gemeinsame Bedeutungen, Normen und professionelle Referenzrahmen nicht vorausgesetzt werden können, sondern erst im interaktionalen Vollzug hergestellt werden. Kooperation entsteht daher primär durch die fortlaufende Aushandlung von *Common Ground* (Mortensen, 2025), der in der Differenz sichtbar und bearbeitbar wird. Die Herstellung von *Common Ground* (vgl. Kap. 2) ist konstitutiv für gelingende Interaktion, entsteht jedoch häufig informell und bleibt in offiziellen Projektberichten unsichtbar. Zugleich wird sie maßgeblich durch vorherrschende Formen des Sprachmanagements geprägt (Mortensen, 2025).

Normen und Praktiken sowie gemeinsame Bezugspunkte können folglich nicht vorausgesetzt werden, sondern werden fortlaufend ausgehandelt, infrage gestellt oder verworfen. Identität wird dadurch weniger bestätigt als vielmehr kontinuierlich irritiert. Mitglieder sind gefordert, sich wiederholt selbst- und fremd zu positionieren sowie sich mit grundlegenden Werten, Konzepten und Praktiken auseinanderzusetzen. Sprache fungiert dabei als zentrales Medium, das über Diskursmacht, Rollen und Zugehörigkeiten *turn by turn* entscheidet. Diese sind folglich nicht stabil, sondern situativ und relational organisiert. Sprachpolitisch zeigte sich Englisch als Pro-

jektsprache mit regulierender Wirkung auf Partizipation. Die anglonormative *Common-Ground*-Erwartung in akademischen Kontexten (Mortensen, 2025) führte zu asymmetrischen Beteiligungschancen, da geringere Englischkompetenz Mitwirkung, Verständigungsprozesse und Identitätsarbeit begrenzen kann.

6 Entwicklungsimpulse für Hochschulen

Allgemein wird eine deutliche Lücke zwischen bildungspolitischem Anspruch und Praxis sichtbar: Während politische Dokumente ambitionierte Zielsetzungen formulieren, bleiben die zugrunde liegenden Prozesse häufig unerklärt; Praxisberichte beschreiben das Wie, nicht jedoch das Warum von Entscheidungen. Gerade die interaktionale Analyse macht deutlich, wie wichtig es ist, diese Prozesse sichtbar zu machen, denn, wie Maly (2024) betont, was unsichtbar bleibt, kann nicht hinterfragt werden. Vier zentrale Entwicklungsimpulse konkretisieren dies:

Systematische Gestaltung

Transnationale Zusammenarbeit erfordert die bewusste Gestaltung neuer Gesprächsformate und Zeiträume. Die Befunde zeigen, dass TTCs ein erhebliches Potenzial für professionelles Lernen in der Lehrkräftebildung besitzen (Oesterle, 2025b; Oesterle & Schwab, 2024). Sie können als arbeitsplatzbasierte Weiterbildungsformate verstanden werden und stellen eine Erweiterung bestehender Modelle professioneller Lerngemeinschaften und Praxisgemeinschaften dar (Lave & Wenger, 1991; Siedler et al., 2025). Charakteristisch für TTCs ist, dass Lernen durch Kontroversen, Irritationen und die kontinuierliche Aushandlung geteilter Referenzrahmen entsteht. Professionelle Entwicklung vollzieht sich in der permanenten Klärung von Begriffen, Erwartungen und Alternativen. Voraussetzung hierfür sind offene und sichere Räume für reflexive Dialoge, in denen Diversität und Mehrdeutigkeit nicht als Störfaktoren, sondern als Ressourcen professionellen Lernens begriffen werden (Dollinger et al., 2018; Pischetola et al., 2022). Transnationale Lehre benötigt daher eine gezielte Gestaltung dieser Prozesse, etwa durch Moderation, Übersetzungsarbeit und

explizite Verständigungsformate. Ebenso sollten sprachpolitische Rahmenbedingungen, insbesondere die Rolle des Englischen als Lingua Franca, kritisch reflektiert werden (Angouri & Piekkari, 2018):

Konkrete Entwicklungsimpulse
<ul style="list-style-type: none">▪ Kollaborative Planungsdokumente: Zeit- und Arbeitspläne gemeinsam entwickeln und allen zugänglich machen▪ Explizite Begriffsklärung: Regelmäßige Formate für Verständigung über Terminologie einplanen▪ Übersetzungsinstrumente: Methoden wie "Learning Spies" für teamübergreifende Reflexion etablieren▪ Vorbereitung physischer Treffen: Vorab-Klärung von Managementfragen durch individuelle Online-Gespräche

Abb. 4: Entwicklungsimpulse für eine systemische Gestaltung.

Institutionelle Rahmung und relationale Führung

Relationale Führung bezeichnet einen Führungsstil, der durch Beziehungsarbeit, Moderation und partizipative Entscheidungsfindung geprägt ist (Rathke & Harris-Hümmert, 2025). Projektberichte und phänomenologische Daten zeigen, dass Hochschulleitungen entscheidend dazu beitragen können, Bedingungen für wirksame Kooperation zu schaffen: durch Flexibilität, zeitliche Spielräume, verlässliche Vertrauensstrukturen und die Anerkennung interaktionaler Arbeit (Oesterle, 2025b). Ohne solche strukturellen Rahmungen bleibt transnationale Zusammenarbeit häufig abhängig von individuellem Engagement und damit dauerhaft fragil:

Konkrete Entwicklungsimpulse	
▪	Flexibilität schaffen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Projektteilnahme als Teil der Arbeitszeit anerkennen ○ Budgets für Verwaltungsunterstützung bereitstellen ○ Adaptive Agenda-Anpassung bei Konflikten ermöglichen
▪	Vertrauensstrukturen aufbauen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Soziale Aktivitäten gezielt einplanen (gemeinsame Abendessen, informelle Austauschformate) ○ Separate Kleingruppen-Meetings vor Plenumsitzungen
▪	Relationale Führung praktizieren: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nicht-hierarchische Konfliktmoderation
▪	Partizipative Entscheidungsfindung

Abb. 5: Entwicklungsimpulse für institutionelle Rahmung und relationale Führung.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Potenzial transnationaler Gemeinschaften nicht selbsttätig entfaltet, sondern eine bewusste institutionelle Rahmung erfordert. Nachhaltige Kooperation hängt maßgeblich von relationalen und transformativen Führungsansätzen ab, die darauf abzielen, durch Sinnstiftung, Inspiration und individuelle Unterstützung nachhaltige Veränderungen in Organisationen zu bewirken (Kowalczuk-Walędziak & Underwood, 2021; Rathke & Harris-Hümmert, 2025).

Wie Fehrenbach und Huisman (2022) hervorheben, fehlt es bislang an vertieften institutionellen Analysen intraorganisationaler Entscheidungsprozesse in transnationalen Partnerschaften; strategischer Wandel wird wesentlich durch Leadership, Entscheidungsverfahren, Kommunikations- und Evaluationslogiken geprägt. Entscheidend ist dabei die Verbindung von „why“ und „how“, also die systematische Verschränkung normativer Zielsetzungen mit konkreten Umsetzungsprozessen und institutionell anerkannten Nutzenlogiken. Die dokumentenanalytischen und phänomenologischen Befunde unterstreichen, dass Hochschulleitungen durch Flexibilität, zeitliche Spielräume, verlässliche Vertrauensstrukturen und die Anerkennung interaktionaler Arbeit zentrale Voraussetzungen für wirksame Kooperation schaffen

(Oesterle, 2025a). Ohne solche strukturellen Bedingungen bleibt transnationale Zusammenarbeit abhängig von individuellem Engagement und damit dauerhaft fragil.

Professionalisierung von Lehrerbildner:innen

Projektmanagement, das Design transnationaler Lern- und Arbeitsgemeinschaften, Moderation, transkulturelle Kommunikation und organisationsbezogene Entwicklungsarbeit gewinnen zunehmend an Bedeutung. Entsprechende Fortbildungsangebote sollten systematisch in professionelle Entwicklungsprogramme integriert werden (Oesterle & Schwab, 2026).

Zugleich verdeutlichen die Befunde, dass die Erfahrungen von Lehrerbildner:innen aus transnationalen Kontexten stärker in bildungspolitische Entscheidungsprozesse eingebunden werden sollten (Oesterle, 2025b). Ihre Expertise stellt eine bislang unzureichend genutzte Ressource für evidenzbasierte Hochschul- und Bildungspolitik dar (Europäische Kommission, 2013; Wach et al., 2024):

Konkrete Entwicklungsimpulse
<ul style="list-style-type: none">▪ Fortbildungsangebote systematisch integrieren:<ul style="list-style-type: none">○ Projektmanagement für transnationale Zusammenarbeit○ Design transnationaler Lern- und Arbeitsgemeinschaften○ Moderation und transkulturelle Kommunikation○ Organisationsbezogene Entwicklungsarbeit▪ Reflexionspraktiken strukturell verankern:<ul style="list-style-type: none">○ Kollaborative ePortfolios○ Regelmäßige Fokusgruppen○ Externe Rückmeldungen einbeziehen○ Projekt-Blogs für kontinuierlichen Austausch▪ Expertise nutzen:▪ Erfahrungen aus TTCs in bildungspolitische Entscheidungsprozesse einbinden

Abb. 6: Entwicklungsimpulse für die Professionalisierung von Lehrerbildner:innen.

7 Diskussion und Ausblick

Während hochschulpolitische Programme vor allem auf messbare Ergebnisse zielen, legen die vorliegenden Befunde nahe, dass Qualität transnationaler Zusammenarbeit an anderer Stelle entsteht, nämlich in alltäglichen Aushandlungen, in der Bearbeitung von Irritationen, in Selbst- und Fremdpositionierungen sowie in der produktiven Verschränkung unterschiedlicher professioneller Perspektiven. Die Analyse zeigt, dass nachhaltige Kooperation maßgeblich durch sprachlich-interaktionale Prozesse hergestellt wird, die bislang weitgehend unsichtbar bleiben. Damit leistet der Beitrag einen spezifischen Impuls für die aktuelle Debatte um europäische Hochschulallianzen, wie sie etwa unter dem Schlagwort *Pilots without Pathway* (Angouri & Palmowski, 2025) diskutiert wird: Ohne ein vertieftes Verständnis der Prozesse hinter den Strukturen drohen Allianzen symbolisch ambitioniert, aber entwicklungspraktisch fragil zu bleiben. Damit wird deutlich, dass Lehrentwicklung transnationale Kooperation nicht nur organisatorisch ermöglichen, sondern prozessual gestalten muss.

In Anlehnung an Heinz und Swennen (2025) erfordert dies eine Forschung, die transnationale Zusammenarbeit nicht nur evaluativ, sondern kritisch-analytisch und zukunftsorientiert untersucht. Zukünftige Studien sollten die alltägliche Praxis – insbesondere informelle Interaktionen, Kleingruppenphasen und virtuelle Kooperationsräume – stärker in den Fokus rücken.

Palmowski und Angouri (2024) zeigen, dass Nachhaltigkeit nicht automatisch entsteht, sondern an den Schnittstellen zwischen Bottom-up-Engagement und Top-down-Rahmung, wo Motivation und dialogische Praxis institutionell aufgegriffen und verstetigt werden. Transienz und Transnationalität prägen gegenwärtige Hochschul- und Lehrkräftebildung als Herausforderung und Entwicklungschance zugleich. Sprache wird dabei als konstitutiv für Verständigung, Macht und Identitätsarbeit sichtbar. Für die Lehrentwicklung folgt daraus die Notwendigkeit, dialogische Räume bewusst zu strukturieren, interaktionale Arbeit anzuerkennen und transnationale Lehre systematisch zu begleiten.

Literaturverzeichnis

- Adams, T., & Ellis, C. (2012). Trekking through autoethnography. In S. Lapan, M. Quartaroli & F. Riemer (Hrsg.), *Qualitative research: An introduction to methods and designs* (S. 189–212). Jossey-Bass.
- Angouri, J., & Humonen, K. (2023). “I just sit, drink and go back to work.” Topographies of language practice at work. *Multilingua*, 42(1), 55–82.
https://www.degruyterbrill.com/de/document/doi/10.1515/multi-2021-0156/html?srsltid=AfmBOopXIh6c3tGhdeLOAvQ-wm-Q_xA7wngYikoPIRtr1ocmNctb9JXv
- Angouri, J., & Palmowski, J. (2025, November 7). *European Universities alliances: Pilots without pathways?* (Insight Paper No. 7). The Guild of European Research-Intensive Universities.
- Angouri, J., & Piekkari, R. (2018). Organising multilingually: Setting an agenda for studying language at work. *European Journal of International Management*, 12(1–2), 8–27.
<https://doi.org/10.1504/EJIM.2018.10009383>
- Auferkorte-Michaelis, N., & Hintze, P. (2023). Institutional Research: Die Hochschule im Spiegelblick von Forschung, Evaluation und Erfahrungswissen. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 339–353). transcript.
- Oesterle, M. (2025a). *Investigating a transient transnational community of teacher educators through a multi-perspective approach* (Doctoral dissertation, PH Ludwigsburg).
https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/1442/file/dissertation_oesterle.pdf
- Oesterle, M. (2025b). The role of transient transnational communities in the CPD of teacher educators: An analysis of European education policies and practices. *Teaching and Teacher Education*, 165. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X25002252>
- Oesterle, M., & Schwab, G. (2024). Negotiating instances of failed humour in a transient transnational community. *The European Journal of Humour Research*, 12(4), 124–144.
<https://europeanjournalofhumour.org/ejhr/article/view/979>
- Oesterle, M., & Schwab, G. (2026). Teacher educators’ reflections and learning in a transient transnational community. Unveröffentlichtes Manuskript.

- Oesterle, M., Schwab, G., Hoffmann, S., & Baldwin, R. (2020). The potentials of a transient transnational community for teacher educators' professional learning and development. *European Journal of Education Studies*, 7(8), 117–147. <https://www.oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3192>
- Bell, N. (2013). Responses to incomprehensible humor. *Journal of Pragmatics*, 57, 176–189. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.08.019>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brück-Hübner, A., Müller, U. B., & Seifert, A. (Hrsg.). (2024). *Internationalization of teacher education in higher education: Theories, concepts and practical approaches of virtual, blended and physical mobility*. wbv.
- Craciun, D., & Orosz, K. (2018). *Benefits and costs of transnational collaborative partnerships in higher education* (EENEE Analytical Report No. 36). European Expert Network on Economics of Education (EENEE). <https://doi.org/10.2766/53660>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- de Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5, 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Dollinger, M., Lodge, J., & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: Towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 210–231. <https://doi.org/10.1080/08841241.2018.1466756>
- Europäische Kommission (2013). Supporting teacher educators for better learning outcomes. <https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2024-04/Supporting-Teacher-Educators-for-better-learning-outcomes.pdf>

Europäische Kommission. (2017). *Annex: The 2018 annual work programme for the implementation of “Erasmus+”: The Union Programme for Education, Training, Youth and Sport*. [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=C\(2018\)774&lang=en](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=C(2018)774&lang=en)

Fehrenbach, H., & Huisman, J. (2022). A Systematic Literature Review of Transnational Alliances in Higher Education: The Gaps in Strategic Perspectives. *Journal of Studies in International Education*, 28(1), 33–51.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10283153221137680>

Gerlach, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildnerinnen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Narr Francke Attempto.

Hazel, S. (2017). Mapping the Langscape—Developing Multilingual Norms in a Transient Project Community. *Journal of Linguistic Anthropology*, 27(3), 308–325.
<https://doi.org/10.1111/jola.12167>

Heinz, M., & Swennen, A. (2025). Teacher education research must shape and drive transformative change towards more sustainable, socially just and inclusive futures. *European Journal of Teacher Education*, 48(3), 445–453.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2511357>

Huisman, J., de Boer, H., Jongbloed, B., Kolster, R., van der Meulen, B., Bok, C., & Van Lancker, W. (2020). *The future of transnational collaboration in European higher education*. <https://doi.org/10.2766/098140>

Kowalczyk-Wałędziak, M., & Underwood, J. M. (2021). International communities of practice: What makes them successful vehicles for teachers’ professional development? *Educational Studies*, 46(8), 973–990.
https://nectar.northampton.ac.uk/id/eprint/14596/1/Underwood_etal_ES_2021_International_communities_of_practice_what_makes_them_successful_vehicles.pdf

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Maly, I. (2024). AI, power and sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 28(5), 11–15.
<https://doi.org/10.1111/josl.12681>

- Mortensen, J. (2017). Transient Multilingual Communities as a Field of Investigation: Challenges and Opportunities. *Journal of Linguistic Anthropology*, 27(3), 271–288. <https://doi.org/10.1111/jola.12170>
- Mortensen, J. (2025). In pursuit of common ground: Language policy in transient multilingual communities. *Cahiers de praxématique*, 83. <https://doi.org/10.4000/147hx>
- Murray, J., Smith, K., Vanderlinde, R., & Lunenberg, M. (2021). Teacher educators and their professional development. In R. Vanderlinde, K. Smith, J. Murray & M. Lunenberg (Hrsg.), *Teacher educators and their professional development: Learning from the past, looking to the future* (S. 1–14). Routledge.
- Palmowski, J., & Angouri, J. (2025). A paradigm shift in European transnational collaboration? European university alliances as communities of practice. *Globalisation, Societies and Education*. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2524479>
- Pischetola, M., Møller, J. K., & Malmberg, L. (2023). Enhancing teacher collaboration in higher education: The potential of activity-oriented design for professional development. *Education and Information Technologies*, 28, 7571–7600. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11490-x>
- Rathke, J., & Harris-Huemmert, S. (2025). Transformationale Führung und organisationales Sozialkapital an Hochschulen in Deutschland: Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Verwaltung. *die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 1–2, 68–81. https://www.pedocs.de/volltexte/2026/35330/pdf/dhs_2025_1-2_Harris_Huemmert_Transformationale_Fuehrung_und_organisationales_Sozialkapital.pdf
- Rigney, J., Fichtman Dana, N., & Vanderhauwaert, R. (2021). Cross-country collaboration in pursuit of powerful teacher professional learning: Lessons from the European Union. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103212. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103212>
- Siedler, R., Hartmann, S., Muth, M., & Schaal, S. (2025). Der Gemeinsame Fortbildungstag als ressourcenschonendes Angebot für digitale Kompetenzförderung in der schulischen Unterrichtsgestaltung. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 25. <https://doi.org/10.21240/lbzm/25/08>
- Spolsky, B. (2007). Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 22(1), 1–14. <https://repository.upenn.edu/server/api/core/bitstreams/642ac35a-d53e-4706-a41b-3c720cd06999/content>

Swing, R. L., & Ross, L. E. (2016). A New Vision for Institutional Research. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 48(2), 6–13.

<https://doi.org/10.1080/00091383.2016.1163132>

Terhart, E. (2021). „Lehrerbildner“ – auf der Suche nach einer verlorenen Profession: Allgemeines und Persönliches. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung (PFLB)*, 3(5), 26–37. <https://doi.org/10.11576/pflb-4775>

The Guild. (2024). *Excellence through collaboration: Annual report 2022–2023*.

<https://www.the-guild.eu/publications/annual-reports/excellence-through-collaboration.html>

Volkwein, J. F. (2008). The Foundations and Evolution of Institutional Research. *New Directions for Higher Education*, 2008(141), 5–20. <https://doi.org/10.1002/he.289>

Wach, A., Tanghe, S. & Zhang, D. (2024). Multinational telecollaboration in language teacher education: Teacher educators’ perspectives. *Language Learning & Technology*, 28(1), 1–13. <https://doi.org/10.64152/10125/73590>

Wild, K., Grummel, T., & Dasouqi, N. (Hrsg.). (2025). *Internationalising teacher education: Concepts, approaches and research* (Mit 6 Abbildungen). V&R unipress / Bonn University Press.

Danksagungen

Die Forschungsarbeit wurde gefördert mit einem Stipendium aus besonderen Mitteln, die der Freistaat Bayern zur Realisierung der Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre im Staatshaushalt bereitstellt, eingeworben von Rosario Lopez-Gavira.

This publication is part of the grant RYC2024-048361-I awarded to Inmaculada Orozco, funded by the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities, the State Research Agency /10.13039/501100011033, and the European Social Fund Plus (ESF+).

This study was carried out in collaboration with the team of the research project funded by the Ministry of Science and Innovation of Spain, State Research Agency and FEDER funds European Union [grant numbers EDU2020-112761RB-100/Feder Funds].

Annabell Daniel¹ & Marisa Neher²

Nachwuchsförderung durch Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften in der Bildungsforschung: Das Projekt EQUAL-NET

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet Potenziale und Herausforderungen von *Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften* (W-P-P) für Wissenschaftler:innen in frühen Karrierephasen. Auf Basis erster Ergebnisse aus dem Projekt EQUAL-NET wird gezeigt, dass W-P-P Möglichkeiten eröffnen, Kompetenzen im Bereich der Wissenschaftskommunikation sowie positive Einstellungen gegenüber Praxiskooperationen zu stärken, zugleich jedoch mit hohem Zeitaufwand und eingeschränkter Verwertbarkeit im akademischen System verbunden sind. Die Befunde verdeutlichen das Spannungsfeld zwischen individuellem Engagement und strukturellen Rahmenbedingungen.

Schlüsselwörter

Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften, Praxistransfer, Wissenschaftler:innen in frühen Karrierephasen, Interdisziplinarität, Wissenschaftskommunikation

¹ Corresponding Author; Ludwig-Maximilians-Universität München; a.daniel@edu.lmu.de; ORCID 0000-0001-8363-9368

² Ludwig-Maximilians-Universität München; marisa.neher@edu.lmu.de; ORCID 0009-0007-2742-550X

Promoting early career researchers through research-practice partnerships in educational research: The EQUAL-NET project

Abstract

This article examines the potential and challenges of *research-practice partnerships* (RPPs) for early career researchers. Based on initial findings from the EQUAL-NET project, it is demonstrated that RPP open up opportunities to strengthen skills in the field of science communication and foster positive attitudes towards collaborations with practitioners; however, they are also associated with a significant time commitment and limited applicability within the academic system. The findings highlight the tension between individual commitment and structural conditions.

Keywords

research-practice partnerships, knowledge transfer, early-career researchers, interdisciplinarity, science communication

1 Anforderungen an Wissenschaft im Kontext von Transfer und Kooperation

Hochschulen stehen verstärkt in der Verantwortung, neben Forschung und Lehre, auch eine unmittelbare gesellschaftliche Wirkung zu entfalten und die Kluft zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischer Anwendung zu überbrücken (Maasen & Sutter, 2022; vgl. Debatten zur Third Mission). Vor diesem Hintergrund haben Wissenstransfer und Wissenschaftskommunikation deutlich an Bedeutung gewonnen. Bislang nutzen Wissenschaftler:innen vor allem klassische Formate der Wissenschaftskommunikation, wie Vorträge oder Zeitschriftenbeiträge (Könneker et al., 2018; Adrian, 2022), um ihre Forschungsbefunde einem breiten Adressat:innenkreis zugänglich zu machen. Diese werden von relevanten Zielgruppen (z. B. Eltern oder Lehrkräften) jedoch kaum rezipiert. Hinzu kommt, dass solche linearen Formate des Transfers, denen ein unidirektionales Verständnis von Wissenschaft als Wissensträger:in bzw. Transfergeber:in und der Praxis als Adressat:in zugrunde liegt, zunehmend in Frage gestellt werden (Torres, 2022). Derart asymmetrische Beziehungen führen oftmals dazu, dass wissenschaftliche Unterstützung bei Praxisakteur:innen auf wenig Akzeptanz stößt oder ganz abgelehnt wird (Schmiedl, 2022). Als erfolgversprechender gelten dialogische Kooperationsbeziehungen, ko-konstruktive Konzepte bzw. Modelle der partizipativen Forschung (Druckman et al., 2025; Heer & Sauerwein, 2025), bei denen Wissensbestände sowohl der Wissenschaft als auch der Praxis genutzt werden und der Forschungsprozess gemeinsam initiiert und getragen wird (Penuel et al., 2020).

Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften (W-P-P) lassen sich als eine konsequente Weiterentwicklung solcher ko-konstruktiven Ansätze verstehen. Sie bezeichnen langfristig angelegte Kooperationen zwischen Akteur:innen aus Forschung und Praxis, die darauf ausgerichtet sind, praxisnahe Fragestellungen wissenschaftlich zu untersuchen und auf Basis empirischer Erkenntnisse Verbesserungen in der Praxis zu erzielen (Coburn et al., 2013). Charakteristisch ist ein bewusst gestalteter Kooperationsprozess, in dem wissenschaftliche und praktische Perspektiven zusammengeführt, Ziele und Vorgehensweisen gemeinsam abgestimmt und Ergebnisse ebenso wie

Transfermaßnahmen im Austausch zwischen allen Beteiligten entwickelt werden (Farrell et al., 2021). Forschung bildet dabei den zentralen Bezugspunkt, wobei die Forschungs- und Transferagenda wesentlich durch Problemstellungen aus der Praxis geprägt wird. W-P-P weisen dabei Schnittmengen mit Citizen-Science-Ansätzen auf, die ebenfalls auf eine stärkere Einbindung nicht-wissenschaftlicher Akteur:innen zielen; im Unterschied dazu sind sie jedoch stärker institutionell verankert und auf die gemeinsame Bearbeitung konkreter Praxisprobleme ausgerichtet (Bonney et al., 2009). Empirische Befunde zeigen, dass auf diese Weise entwickelte Forschung sich stärker an den Bedarfen der Praxis orientiert und damit eher aufgegriffen und wirksam wird (Coburn & Penuel, 2016; Snow, 2015).

In der Bildungsforschung lässt sich derzeit eine Zunahme kollaborativer Ansätze zwischen Wissenschaft, Praxis und Verwaltung beobachten. Dazu zählen etwa die Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark* (Maaz & Marx, 2025) oder das Startchancenprogramm (Geweke & Edelstein, 2025), die zwar weitgehend auf den schulischen Bildungsbereich begrenzt bleiben, aber gezielt auf eine Verzahnung von Forschung und Praxis ausgerichtet sind. Mit der Ausweitung solcher Kooperationsformate gehen zugleich veränderte Anforderungen an die beteiligten Wissenschaftler:innen einher. Neben fachlichen und methodischen Kompetenzen gewinnen Fähigkeiten zur adressatengerechten Kommunikation, zur Zusammenarbeit mit Praxispartner:innen sowie zur Entwicklung anschlussfähiger Transferformate an Bedeutung.

2 Potenziale von Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften für Wissenschaftler:innen in frühen Karrierephasen

Die Mitarbeit in W-P-P eröffnet vielfältige Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein Vorteil besteht im erleichterten Zugang zu Forschungsfeldern und Daten, die außerhalb solcher Kooperationen schwer verfügbar sind (Brown, 2021; McGeown & Sjölund, 2025). Darüber hinaus ermöglicht die enge Zusammenarbeit mit Praxisakteur:innen ein vertieftes Verständnis für die gesellschaftliche Relevanz und Anwendbarkeit der eigenen Forschungsthemen (Brown, 2021). Der kontinuierliche Austausch mit der Praxis kann zudem neue Perspektiven auf den Forschungsgegenstand eröffnen und die Entwicklung innovativer, praxisnaher Fragestellungen fördern (Wentworth et al., 2024). Ein weiterer Mehrwert liegt im Aufbau und der Pflege tragfähiger Beziehungen zu Praxisakteur:innen. Solche Netzwerke sind auch für zukünftige Kooperationen und Forschungsvorhaben bedeutsam (Brown, 2021), da sie den Zugang zu Drittmitteln erleichtern können. Gleichzeitig erhöht ein vertieftes Verständnis für die Bedarfe und Logiken der Praxis die Wahrscheinlichkeit, dass wissenschaftliche Ergebnisse nicht nur in der akademischen Community, sondern auch von einem fachpraktischen Publikum rezipiert werden (Brown, 2021). Nicht zuletzt ermöglichen W-P-P es Wissenschaftler:innen, die Wirkung ihrer Forschung unmittelbar zu erleben; die Sichtbarkeit konkreter Veränderungen oder Impulse in der Praxis dürfte als besonders motivierend erlebt werden (Svartefoss et al., 2024). Im Rahmen der W-P-P übernehmen Forschende zudem unterschiedliche Rollen – etwa als Wissensproduzent:innen, Vermittler:innen oder Datenauswerter:innen, wodurch sie ein breites Spektrum an Kompetenzen erwerben (Eurodoc, 2018), die sowohl für wissenschaftliche als auch außerwissenschaftliche Karrierewege nützlich sind.

Trotz der aufgezeigten Potenziale sind W-P-P auch mit einer Reihe von Herausforderungen verbunden, die insbesondere für Wissenschaftler:innen in frühen Karrierephasen relevant sind. Eine Schwierigkeit liegt im zeitlichen Mehraufwand, der für

beide Seiten mit der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Systemlogiken, Kommunikationsformen und Arbeitskulturen einhergeht (Coburn et al., 2013). Diese zusätzlichen Anforderungen lassen sich häufig nicht vollständig innerhalb der regulären Arbeitszeit abbilden und setzen ein hohes Maß an persönlichem Engagement voraus. Zugleich werden an W-P-P oftmals hohe Erwartungen hinsichtlich konkreter Ergebnisse und berichtspflichtiger Outputs gestellt, was mit zusätzlichem administrativem Aufwand verbunden sein kann (Brown, 2021). Vor dem Hintergrund eines ohnehin von hohem Leistungsdruck geprägten akademischen Umfelds wird das Engagement in W-P-P daher nicht selten als zusätzliche Belastung wahrgenommen (Adrian, 2022). Für Wissenschaftler:innen in frühen Karrierephasen kann die Beteiligung sogar mit einem Karriererisiko verbunden sein, da entsprechende Aktivitäten im akademischen Bewertungssystem nicht immer unmittelbar anerkannt oder verwertbar sind (Bremm et al., 2018).

Hinzu kommen Herausforderungen, die aus der Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur:innen resultieren, etwa divergierende Arbeitsweisen und Erwartungen sowie die Notwendigkeit, Rollen und Verantwortlichkeiten kontinuierlich auszuhandeln (Coburn et al., 2013; Farrell et al., 2018). Der Aufbau und die Aufrechterhaltung der Kooperationsbeziehungen erfordern ebenso Zeit wie Ressourcen. Die erfolgreiche Mitwirkung in solchen Partnerschaften setzt Kompetenzen und Erfahrungen im Bereich der Wissenschaftskommunikation voraus, deren Erwerb während der wissenschaftlichen Ausbildung wenig gefördert wird (Könneker, 2020). Promovierende und Postdoktorand:innen erachten eine breite und gezielte Wissenschaftskommunikation zwar gleichermaßen wie Professor:innen als wichtig, um das Verhältnis von Forschung und Öffentlichkeit mitzugestalten, ihr Engagement in diesem Bereich ist jedoch deutlich geringer (Ziegler et al., 2021). Sie beklagen zudem mehrheitlich, dass es mehr Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung im Bereich der Wissenschaftskommunikation bräuchte (76 % der Prädocs, 69 % der Postdocs, ebd.). Doch es mangelt nicht nur an Gelegenheiten zum Ausbau von Transferkompetenzen, um komplexe Befunde adressatengerecht übersetzen zu können, sondern auch an Erfahrungen im Aufbau und der Pflege interdisziplinärer oder gar wissenschaftsexterner Kooperationen. Weniger als ein Drittel aller Wissenschaftler:innen überwindet für

eine Zusammenarbeit mit Kolleg:innen die Grenzen des eigenen Fachs (31 %); gerade einmal 14 % haben Kooperationserfahrungen mit Partner:innen außerhalb der Wissenschaft (Ambrasat & Heger, 2020). In der Bildungsforschung dürfte sich dieser Anteil infolge der von Bund und Ländern geförderten Großprojekte zwar perspektivisch erhöhen, strukturell verankerte Formen der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis sind bislang jedoch eher die Ausnahme (Hartmann & Kunter, 2022). Meist werden bei Forschungsprojekten nur in einzelnen Projektphasen, aber selten prozessbegleitend Praxisbezüge hergestellt (ebd.).

3 Nachwuchsförderung im EQUAL-NET – ein Netzwerk von Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften

Mit dem Projekt *Educational Inequality across the Life Span – An Interdisciplinary Network of Research-Practice-Partnerships* – kurz EQUAL-NET³ wurde das Ziel verfolgt, den Unterstützungsbedarf von Wissenschaftler:innen in frühen Karrierephasen zu adressieren und ihre Kompetenzen im Bereich der Praxiskooperation und Wissenschaftskommunikation zu stärken. Es vernetzte Prä- und Postdocs der empirischen Bildungs- und Ungleichheitsforschung und bot ihnen Gelegenheiten, mit Praxispartner:innen zu kooperieren und gemeinsam praktische Erfahrungen im Wissenschaftstransfer zu sammeln. Die Aktivitäten des Netzwerks gliederten sich in drei Bausteine, deren Umsetzung im Folgenden näher erläutert wird – mit dem Ziel, Impulse und Orientierungshilfen für eine erfolgreiche Konzeption ähnlicher Vorhaben zu bieten.

³ Dieses Projekt wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren und Jugend (BMFSFJ) unter dem Förderkennzeichen 01JG2305 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

3.1 Interdisziplinäre Vernetzung

Der erste Baustein diente der interdisziplinären Vernetzung. Ein organisierter und zielgerichteter Austausch zwischen verschiedenen Disziplinen kann vor allem Wissenschaftler:innen in frühen Karrierephasen dabei unterstützen, die eigene Disziplin und Arbeitsweise zu reflektieren und so die Bereitschaft zur Akzeptanz anderer wissenschaftlicher Ansätze fördern (Wolff & Hoffmann, 2022). Gegenseitiges Verständnis, die Offenheit für andere Perspektiven und die Fähigkeit, selbstkritisch zu agieren, sind wichtige Voraussetzungen für den Aufbau erfolgreicher (Praxis-)Kooperationen und ermöglichen es, gemeinsam tragfähige Zugänge zu komplexen gesellschaftlichen Problemlagen zu entwickeln (Wissenschaftsrat, 2021). Mit einem offenen Call wurden daher Prä- und Postdocs aller Bezugsdisziplinen der Bildungsforschung eingeladen, sich für eine Mitgliedschaft im Netzwerk zu bewerben. Ausgewählt wurden auf Basis themenbezogener Forschungsschwerpunkte und Publikationsleistungen insgesamt 25 Wissenschaftler:innen der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie, die sich während eines zweitägigen Auftakttreffens persönlich und fachlich kennenlernten. Ausgehend von gemeinsamen Forschungsinteressen bildeten sie Nachwuchsgruppen – bestehend aus zwei oder mehr Mitgliedern, die mindestens zwei verschiedenen Disziplinen und unterschiedlichen Karrierephasen (Prä- vs. Postdoc) angehörten, um eine interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie den Erfahrungsaustausch zu fördern.

3.2 Aufbau von Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften

Der Aufbau von *Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften* (W-P-P) bildete den zweiten Baustein. Die W-P-P im EQUAL-NET setzten sich aus den wissenschaftlichen Nachwuchsgruppen und jeweils einem/einer Praxispartner:in zusammen. Das personelle Ungleichgewicht zugunsten der Wissenschaftler:innen mag vor dem Anspruch einer partnerschaftlich-dialogischen Zusammenarbeit kritisch erscheinen, wurde jedoch bewusst gewählt, um die besonderen Anforderungen und Unsicherheiten von Forschenden in frühen Karrierephasen – etwa durch begrenzte Arbeitskapazitäten während des Promotionsabschlusses oder beruflichen Übergängen in der Postdoc-

Phase – zu berücksichtigen. Solche Einschränkungen können aufgefangen werden, wenn die Verantwortung nicht einer einzelnen Person übertragen, sondern kollektiv durch die Nachwuchsgruppe getragen wird.

Um die unterschiedlichen Interessen und Erwartungen der jeweiligen Stakeholder zu berücksichtigen (Holzer et al., 2024) und eine bestmögliche Passung zwischen Wissenschaftler:innen und Praxispartner:innen zu erzielen, wurden letztere entlang der Forschungsschwerpunkte der Nachwuchsgruppen durch die Projektkoordination ausgewählt und für eine mögliche Partnerschaft vorgeschlagen. Dabei wurden als Praxispartner:innen gezielt Personen angefragt, die selbst Erfahrungen im Wissenschaftssystem haben bzw. durch ihre Tätigkeit im Austausch mit Forschenden stehen. Diese sogenannten Broker:innen übernehmen eine vermittelnde Rolle zwischen unterschiedlichen Systemlogiken, Sprachen und Zielorientierungen von Forschung und Praxis (Sjölund et al., 2022) und fördern den Wissensaustausch, indem sie wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis übersetzen und umgekehrt praxisbezogene Fragestellungen in die Forschung einbringen können. Dadurch tragen sie wesentlich dazu bei, Vertrauen aufzubauen und Kommunikationsbarrieren aufzubrechen.

Im Rahmen einer moderierten Dialog- und Konzeptionsphase, die als ganztägige Präsenzveranstaltung organisiert wurde, hatten die Nachwuchsgruppen sowie die eingeladenen Praxispartner:innen die Gelegenheit zum offenen Austausch, um gemeinsame Erkenntnisinteressen sowie Ziele einer potenziellen Partnerschaft auszuloten (Holzer et al., 2024). Da die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen Expertise eine Grundvoraussetzung für eine gelingende W-P-P darstellt (Penuel et al., 2015), wurde sich bewusst für ein Präsenzformat entschieden, das persönliche Begegnungen ermöglicht, um eine tragfähige Beziehung zwischen Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen aufbauen zu können (Gruber et al., 2022).

Wenngleich für beide Seiten die Möglichkeit bestand, bei einer wahrgenommenen Nicht-Passung andere Partner:innen in Betracht zu ziehen, entschieden sich alle Beteiligten für eine Zusammenarbeit in den vorgeschlagenen Konstellationen. Arroniert wurde diese Dialog- und Konzeptionsphase durch einen Online-Workshop zu den Gelingensbedingungen von Wissenschaft-Praxis-Kooperationen. Dieser zielte

darauf ab, traditionelle Rollen in Transferprozessen – Wissenschaftler:innen als die Bereitstellenden und Praktiker:innen als die Konsument:innen von Wissen – aufzubrechen und Fähigkeiten zur Perspektivübernahme zu fördern.

In der Durchführungsphase entwickelten die über zweieinhalb Jahre laufenden W-P-P in enger Zusammenarbeit evidenzbasierte Antworten auf konkrete Herausforderungen in der Praxis, indem z. B. der bereits bestehende Forschungsstand aufbereitet und synthetisiert wurde, Sekundärdaten ausgewertet oder eigene Erhebungen durchgeführt wurden. Virtuelle Netzwerktreffen boten den W-P-P die Möglichkeit, das eigene Vorhaben zu diskutieren und Erfahrungen zu teilen. Darüber hinaus wurde jede W-P-P von einem/einer wissenschaftlichen Projektpat:in, der/die über breite Kenntnis des jeweiligen Themenfeldes verfügt, begleitet.

3.3 Förderung von Transferkompetenzen

Der dritte Baustein zielte darauf ab, die Fähigkeiten der Wissenschaftler:innen im Bereich der Wissenschaftskommunikation zu stärken. In den W-P-P wurden praxisrelevante Erkenntnisse generiert, die einem breiten Adressat:innenkreis zugänglich gemacht werden sollten. Dazu wurden innovative (digitale) Transferprodukte (z. B. Podcasts, kommunale Workshops oder Lernkarten) in den jeweiligen W-P-P entwickelt. Eine frühzeitige und diskursive Aushandlung der Ziele, Inhalte und potenziellen Transferformate erwies sich dabei als begünstigender Faktor einer erfolgreichen Zusammenarbeit (Manitius & Bremm, 2019).

Der Transferprozess wurde unterstützt durch einen Online-Workshop zu den Grundlagen der Wissenschaftskommunikation und eine individuelle Beratung der W-P-P durch Expert:innen im Bereich *Kommunikation und Medien*, mit einem Fokus auf Gestaltung, Storytelling und Zielgruppenansprache. Transferprodukte der W-P-P wurden zum Ende der Projektförderzeit auf einer hybriden Abschlussveranstaltung präsentiert und über verschiedene Kanäle disseminiert. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse der W-P-P über Konferenzbeiträge oder Veröffentlichungen für die akademische Karriere verwertet.

4 Erste Ergebnisse und Erfahrungen

Aus der Zusammenarbeit in den W-P-P sind verschiedene Transferformate hervorgegangen. Exemplarisch werden drei dieser Formate entlang einer Typologie von Farrell et al. (2018) zur Nutzung von Forschungsergebnissen vorgestellt.

Das erste Format entstand in einer W-P-P, die sich mit Mehrsprachigkeit im Kindesalter beschäftigte. In Kooperation mit einer Stiftung, die den Aufbau lokaler Bildungsnetzwerke für eine chancengerechte Bildung fördert, wurden wissenschaftlich fundierte Tipps zur Sprachförderung im Alltag und in der Lernbegleitung entwickelt. Diese kommen bereits in verschiedenen Schulen zum Einsatz und unterstützen Lernbegleiter:innen darin, sprachliche Vielfalt als unverzichtbare Ressource für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe zu fördern. In dieser W-P-P wurden bereits vorliegende Forschungsergebnisse zur Sprachförderung primär *instrumentell* genutzt, um lernförderliche Praktiken im schulischen Alltag zu stärken.

In einer weiteren W-P-P im Kontext hochschulischer Bildung wurde in Zusammenarbeit mit einer Informationsstelle für Studierende mit Behinderung eine Broschüre für Hochschullehrende entwickelt, die Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen in den Blick nimmt. Basierend auf Auswertungen repräsentativer Daten informiert die Broschüre über die Zahl der Betroffenen, deren Herausforderungen und Möglichkeiten für Dozierende, Lehrveranstaltungen barrierefrei zu gestalten und Chancengerechtigkeit in der Hochschule zu fördern. Die gemeinsam generierten Forschungserkenntnisse wurden hier auf *konzeptuelle* Weise genutzt, um für die Bedürfnisse von Studierenden mit Beeinträchtigung zu sensibilisieren und eine Auseinandersetzung mit individuellen Handlungs- bzw. Gestaltungsräumen zu ermöglichen.

Das dritte Format entstand in einer W-P-P zum quantitativen Ausbau der Ganztagsbildung und steht beispielhaft dafür, wie Forschungserkenntnisse und -methoden *anwendungsbezogen* genutzt und in laufende Prozesse integriert werden können. Gemeinsam mit einer regionalen Entwicklungsagentur für kommunales Bildungsma-

nagement wurde ein Erhebungsinstrument für die datengestützte Planung zukünftiger Ganztagsbedarfe entwickelt, das aktuell in einem Landkreis pilotiert wird. Mit einer Ausweitung auf weitere Kommunen könnten solche Abschätzungen, die aus der Zusammenarbeit von Forschung und Praxis resultieren, möglicherweise auch politische Entscheidungen informieren bzw. legitimieren.

Jenseits der Transferformate interessiert, inwieweit das Projekt Kompetenzen in der Wissenschaftskommunikation gestärkt, Einstellungen gegenüber der Zusammenarbeit mit Praxispartner:innen gefördert und damit zur Nachwuchsförderung beigetragen hat. Die Ergebnisse einer Befragung der beteiligten Wissenschaftler:innen zu Projektbeginn und -ende verweisen auf einen bedeutsamen Wissenszuwachs im Bereich der Wissenschaftskommunikation (s. Abb. 1). Die Teilnehmenden schätzen nicht nur ihre Fähigkeiten höher ein als zu Beginn des Projekts, sondern trauen sich auch eher zu, die eigene Forschung zu kommunizieren:



Abb. 1: Fähigkeiten in der Wissenschaftskommunikation. Die Ergebnisse basieren auf einer Onlinebefragung der teilnehmenden Wissenschaftler:innen ($N = 23$ zu Projektbeginn im Frühjahr 2024, $N = 17$ zum Projektende im Frühjahr 2026). Alle Items wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = *stimme gar nicht zu* bis 4 = *stimme sehr zu* beantwortet; * kennzeichnet signifikante Unterschiede zwischen beiden Erhebungszeitpunkten ($p < .05$).

Im Hinblick auf die Einstellungen zeigen die Ergebnisse, dass der Zusammenarbeit mit Praxispartner:innen insgesamt ein großer Nutzen zugeschrieben wird (s. Abb. 2). Der Mehrwert solcher Kooperationen wird zum Abschluss des Projekts sogar tendenziell noch bedeutsamer eingeschätzt, wenngleich sich die Unterschiede gegenüber dem Projektbeginn nicht zufallskritisch absichern lassen. Neben dem wahrgenommenen Nutzen haben die Erfahrungen in den W-P-P jedoch auch die Wahrnehmung bestimmter Risiken bekräftigt: Der zeitliche und finanzielle Aufwand von Transferaktivitäten wird nach dem Projekt ähnlich oder sogar höher eingeschätzt als

zu Beginn. Die Befunde bestätigen die mit W-P-P oftmals verbundene Ambivalenz zwischen einer positiven Einstellung gegenüber den Erträgen einerseits und der Ressourcenknappheit, von der insbesondere Wissenschaftler:innen in frühen Karrierephasen betroffen sind, andererseits.

Nutzen und Risiken der Zusammenarbeit mit Praxispartnern



Abb. 2: Wahrgenommener Nutzen und Risiken der Zusammenarbeit mit Praxispartner:innen. Die Ergebnisse basieren auf einer Onlinebefragung der teilnehmenden Wissenschaftler:innen ($N = 23$ zu Projektbeginn im Frühjahr 2024, $N = 17$ zum Projektende im Frühjahr 2026). Alle Items wurden auf einer sechsstufigen Likert-Skala von 1 = *stimme gar nicht zu* bis 6 = *stimme voll und ganz zu* beantwortet (siehe Schlicht-Schmälzle et al., 2026); * kennzeichnet signifikante Unterschiede zwischen beiden Erhebungszeitpunkten ($p < .05$).

5 Impulse für Hochschule und Gesellschaft

Der Ausbau und die nachhaltige Etablierung von Projekten wie dem EQUAL-NET bietet Hochschulen in mehrfacher Hinsicht einen Mehrwert. Sie schaffen Strukturen, in denen wissenschaftlicher Nachwuchs gezielt Kompetenzen in interdisziplinärer Zusammenarbeit, Wissenschaftskommunikation und Praxisorientierung erwerben kann – Fähigkeiten, die für Forschende angesichts veränderter Anforderungen an wissenschaftliche Arbeit und Karrierewege zunehmend unerlässlich sind. Hochschulen profitieren dabei unmittelbar von der Professionalisierung ihrer Nachwuchsforschenden, die – etwa durch die Reflexion und Veränderung von Einstellungen und Kommunikationsformen – lernen, komplexe gesellschaftliche Fragestellungen kooperativ und adressatengerecht zu bearbeiten.

Durch die Förderung von *Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften* (W-P-P) werden zugleich wechselseitige Lernprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis angestoßen, die langfristig auch die gesellschaftliche Relevanz und Sichtbarkeit wissenschaftlicher Arbeit erhöhen können. Häufig sind solche Partnerschaften aufgrund von Förderstrukturen und befristeter Projektlaufzeiten zeitlich begrenzt. Damit Ergebnisse und Transferprodukte über einzelne Projekte hinaus wirksam werden, sind längerfristige Kooperationen sowie verlässliche institutionelle Rahmenbedingungen und Unterstützungsressourcen erforderlich. Hochschulen, die solche Strukturen fördern, würden sich damit nicht nur als Orte exzellenter Forschung, sondern auch als Akteurinnen gesellschaftlicher Innovation und Verantwortung positionieren. Nicht zuletzt bedarf es Anreize im akademischen Bewertungssystem, die Transferaktivitäten systematisch anerkennen und neben klassischen Leistungsindikatoren wie Publikationen und Drittmittelwerbung berücksichtigen. Erst wenn partizipative Formate wie W-P-P als integraler Bestandteil wissenschaftlicher Leistung gewürdigt werden, wird das Engagement in diesem Bereich für Wissenschaftler:innen – insbesondere in frühen Karrierephasen – attraktiv und nicht länger zum potenziellen Karriererisiko.

Literaturverzeichnis

Adrian, D. (2022). *Wissenschaftskommunikation und Early Career Researchers – Eine empirische Untersuchung von Verhalten, Motivation und Hinderungsgründen*. Technische Universität Berlin. <https://doi.org/10.53174/TUBS/DA/2022>

Ambrasat, J., & Heger, C. (2020). *Barometer für die Wissenschaft: Ergebnisse der Wissenschaftsbefragung 2019/20* (DZHW Monitoringbericht). Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). https://www.wb.dzhw.eu/downloads/wibef_barometer2020.pdf

Bonney, R., Ballard, H., Jordan, R., McCallie, E., Phillips, T., Shirk, J., & Wilderman, C. C. (2009). *Public Participation in Scientific Research: Defining the Field and Assessing Its Potential for Informal Science Education*. CAISE.

Bremm, N., Hillebrand, A., Manitiuis, V., & Jungermann, A. (2018). Wissenstransfer im Bildungssystem: Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen. *Transfer & Forschung – Schule*, 4, 131–142. <https://doi.org/10.25656/01:20485>

Brown, B. (2021). Research-Practice Partnerships in Education: Benefits for Researchers and Practitioners. *Alberta Journal of Educational Research*, 67(4), 421–441. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v67i4.70073>

Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research-Practice Partnerships: A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. William T. Grant Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568396.pdf>

Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>

Druckman, J. N., Ellenbogen, K. M., Scheufele, D. A., & Yanovitzky, I. (2025). An agenda for science communication research and practice. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 122(27), Article e2400932122. <https://doi.org/10.1073/pnas.2400932122>

Eurodoc (2018). *Identifying and Documenting Transferable Skills and Competences to Enhance Early-Career Researchers' Employability and Competitiveness*. European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers.

- Farrell, C., Davidson, K., Repko-Erwin, M., Penuel, W. R., Quantz, M., Wong, H., & Riedy, R. (2018). *A Descriptive Study of the IES Researcher–Practitioner Partnerships in Education Research Program*. National Center for Research in Policy and Practice. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED599980.pdf>
- Geweke, J., & Edelstein, B. (2025). Das Startchancen-Programm von Bund und Ländern. Grundzüge und Diskussionspunkte im Kontext des Anspruchs einer bedarfsgerechten Ressourcensteuerung. In N. Sendzik et al. (Hrsg.), *Ungleich fördern – gerecht steuern. Begründungen, Umsetzungen und Wirkungserwartungen einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung im Bildungssystem* (S. 16-35). Die Deutsche Schule, Beiheft, 20. Waxmann.
- Gruber, J., Hargittai, E., & Nguyen, M. H. (2022). The value of face-to-face communication in the digital world: what people miss about in-person interactions when those are limited. *Studies in Communication Sciences*, 22(3), 417–435. <https://doi.org/10.24434/j.scoms.2022.03.3340>
- Hartmann, U., & Kunter, M. (2022). *Mehr Praxis in der Bildungsforschung? Eine Studie zu Praxisperspektiven in Forschungsprojekten*. Bildungsforschung, 2. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v0i2.892>
- Heer, J., & Sauerwein, M. (2025). Zum spannungsreichen Beziehungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis – Verschiebung von Grenzziehungen und die (politische) Rolle der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28, 1057–1073. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01311-5>
- Holzer, J., Grützmacher, L., Ludwig, S., Bacher, J., Dumont, H., Kampa, N., Krainer, K., Lüftenegger, M., Maaz, K., Pant, H. A., Prenzel, M., Spiel, C., & Schober, B. (2024). Bildung gemeinsam gestalten: Empfehlungen für Projekte in Kooperation zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(1), 123–145. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01273-0>
- Könneker, C. (2020). Wissenschaftskommunikation und Social Media: Neue Akteure, Polarisierung und Vertrauen. In J. Schnurr & A. Mäder (Hrsg.), *Wissenschaft und Gesellschaft: Ein vertrauensvoller Dialog. Positionen und Perspektiven der Wissenschaftskommunikation heute*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59466-7>

Könneker, C., Niemann, P., & Böhmert, C. (2018). Weniger Wertschätzung, weniger Engagement - Zur Situation der Wissenschaftskommunikation in Deutschland. *Forschung & Lehre*, 10(18), 870–872.

Maasen, S., & Sutter, B. (2022). *Wissenschaft und Gesellschaft: Neues zur Vertragsgestaltung*. Bundeszentrale für Politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/wissenschaft-oeffentlichkeit-demokratie-2022/509593/wissenschaft-und-gesellschaft-neues-zur-vertragsgestaltung/>

Maaz, K., & Marx, A. (2025). *SchuMaS – Schule macht stark. Gemeinsam Schule machen mit SchuMaS: Wissenschaft und Praxis für starke Schulen in herausfordernden Lagen*. Waxmann.

Manitius, V., & Bremm, N. (2019). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozial-räumlichen benachteiligten Lagen in NRW. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 265-282). Waxmann.

McGeown, S., & Sjölund, S. (2025). Research-practice partnerships in education: Benefits, challenges, methodological considerations and key enablers for change. *British Journal of Educational Psychology*, 1–13. <https://doi.org/10.1111/bjep.12785>

Penuel, W. R., Allen, A. R., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing Research–Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20(1–2), 182–197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>

Penuel, W. R., Riedy, R., Barber, M. S., Peurach, D. J., LeBouef, W. A., & Clark, T. (2020). Principles of Collaborative Education Research With Stakeholders: Toward Requirements for a New Research and Development Infrastructure. *Review of Educational Research*, 90(5), 627–674. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>

Schlicht-Schmälzle, R., Hartmann, U., & Kunter, M. (2026). *Evaluation des Peers4Practice Programms – Zur Weiterbildung von Broker*innen*. Vortrag auf der Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung, München.

Schmiedl, F. L. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum: Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis Transfer. *Bildungsforschung*, 2, 1–16. <https://doi.org/10.25656/01:25458>

- Sjölund, S., Lindvall, J., Larsson, M., & Ryve, A. (2022). Mapping roles in research–practice partnerships: A systematic literature review. *Educational Review*, 75, 1490–1518. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2023103>
- Snow, C. E. (2015). Rigor and realism: Doing educational science in the real world. *Educational Researcher*, 44(9), 460–466. <https://doi.org/10.3102/0013189X15619166>
- Svartefoss, S. M., Jungblut, J., Aksnes, D. W., Kolltveit, K., & van Leeuwen, T. (2023). Explaining research performance: investigating the importance of motivation. *SN Social Sciences*, 4, 105. <https://doi.org/10.1007/s43545-024-00895-9>
- Torres, J. M. (2022). Louder than Words: Review and comparative analysis of knowledge mobilisation models. In OECD (Hrsg.), *Educational Research and Innovation. Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Strengthening Research Engagement* (S. 33–54). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d7ff793d-en>
- Wentworth, L., Fox, L., & Reardon, S. F. (2024). Education Research-Practice Partnerships: Impacts and Dynamics. *Peabody Journal of Education*, 99(3), 314–329. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2024.2357033>
- Wissenschaftsrat (2021). *Wissenschaftskommunikation: Positionspapier*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9367-21.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Wolff, M., & Hoffmann, S. (2022). Die Rolle kleiner Fächer in interdisziplinären Forschungsk Kooperationen. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 6(2), 131–148. <https://doi.org/10.25656/01:33251>
- Ziegler, R., Ambrasat, J., Niemann, P., Fischer, L., Fabian, G., & Buz, C. (2021). *Wissenschaftskommunikation in Deutschland: Ergebnisse einer Befragung unter Wissenschaftler:innen*. DZHW, WiD, NaWik.

Dagmar Linnartz¹ & Lavinia Kamphausen²

Transdisziplinäre Promotionsprojekte ermöglichen – Eine Annäherung an Spannungsfelder am Beispiel des Projekts *PLan_CV* an der TH Köln

Zusammenfassung

Auf Grundlage unserer eigenen qualitativen empirischen Forschung sowie ausgewählter Literatur identifizieren und reflektieren wir in diesem explorativen Beitrag zentrale Spannungsfelder, in denen sich transdisziplinäre Promotionsprojekte bewegen. Dabei nimmt der Beitrag den spezifischen institutionellen Kontext der Tandembeschäftigung des Projekts *PLan_CV* in den Blick, der sich durch die enge Kooperation zwischen dem Praxispartner und der TH Köln sowie durch das Ziel auszeichnet, Forschung in engem Austausch mit Praxisakteur:innen zu betreiben. Die postulierten Spannungsfelder legen nahe, dass die disziplinäre Prägung akademischer Karrierewege für transdisziplinär arbeitende Promovierende im Kontext der Tandembeschäftigung zu Herausforderungen führen kann. Zugleich schlagen wir institutionelle Rahmenbedingungen vor, die dazu beitragen können, transdisziplinäre Forschungsansätze in der Promotion noch stärker zu ermöglichen.

Schlüsselwörter

Transdisziplinarität, Promotion, Tandembeschäftigung, HAW

¹ Corresponding Author; TH Köln dagmar.linnartz@th-koeln.de;
ORCID 0009-0005-5071-9173

² ZHAW; lavinia.kamphausen@th-koeln.de;
ORCID 0009-0007-1945-7165

Facilitating transdisciplinary PhD projects – An exploration of areas of tension using the *PLan_CV* project at TH Köln as an example

Abstract

Drawing on our own qualitative empirical research and selected literature, this exploratory paper identifies and examines key areas of tension within which transdisciplinary doctoral projects operate. In doing so, the article focuses on the specific institutional context of the *PLan_CV* project's tandem employment model, which is characterised by close cooperation between practice partners and TH Köln, as well as by the aim of conducting research in close dialogue with practitioners. The identified areas of tension suggest that the disciplinary nature of academic career paths can pose challenges for doctoral candidates working transdisciplinarily within the context of tandem employment. At the same time, we propose institutional frameworks that could further facilitate transdisciplinary research approaches in doctoral studies.

Keywords

transdisciplinarity, phd, tandem employment, university of applied sciences

1 Einleitung

Unermüdlich wird darauf hingewiesen, dass Hochschulen eine aktive Rolle bei der Bewältigung globaler Herausforderungen wie dem Klimawandel übernehmen sollen (vgl. Webler, 2024; Göpel, 2022; Lang et al., 2021). Als vielversprechende Antwort auf diesen Appell gelten kollaborative Forschungsansätze, welche wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Akteur:innen zusammenbringen. Als zentraler Begriff hat sich dabei Transdisziplinarität herauskristallisiert (Lang et al., 2012). Er steht für eine stärkere Öffnung der Wissenschaft gegenüber der Gesellschaft sowie für die aktive Einbindung relevanter nicht-akademischer Akteur:innen entlang des gesamten Forschungsprozesses – ein geradezu radikales Unterfangen, macht man sich die weitreichenden Implikationen einer solch konsequenten Öffnung des Forschungsprozesses und einer Inklusion zuvor nicht involvierter Stakeholder bewusst.

Während die Bedeutung transdisziplinärer Forschungsansätze zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen zunehmend anerkannt wird, bleibt die Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Umsetzung oftmals bestehen (vgl. Felt et al., 2013; Lang et al., 2021). Unser Anliegen in diesem Beitrag ist es daher, jene Rahmenbedingungen zu erkunden, in welchen das Potenzial für transdisziplinäres Forschen, welches ohne Zweifel in Tandembeschäftigungsverhältnissen angelegt ist, ausgeschöpft werden kann. In dieser Beschäftigungsform sind Promovierende sowohl an der TH Köln als auch bei einem Praxispartner der Region an-nähernd paritätisch angestellt.

In diesem Beitrag reflektieren wir, basierend auf empirischen Daten unserer eigenen Forschung und ausgewählter Literatur, die Potenziale und Herausforderungen, Transdisziplinarität als Promovierende:r im Kontext eines Tandembeschäftigungsverhältnisses zu praktizieren. Aufgrund der engen Kooperation zwischen dem Praxispartner und der TH Köln sowie des angestrebten Ziels, Forschung in engem Kontakt mit dem Praxispartner durchzuführen, scheinen sich in dieser Beschäftigungsform im Besonderen Potenziale für eine transdisziplinäre Forschung zu eröffnen. Unter welchen Bedingungen dieses Potenzial ausgeschöpft werden kann, ist zentra-

ler Gegenstand dieses Beitrags. Dabei geht es uns nicht um die flächendeckende Implementierung transdisziplinärer Forschung, sondern vielmehr um die Identifikation von Konstellationen, in denen sich ein transdisziplinärer Forschungsansatz als sinnvoll erweist.

2 Promotionen in der Tandembeschäftigung

Das Tandemprogramm an der TH Köln ermöglicht Promovierenden und Postdocs eine parallele Beschäftigung in Wissenschaft und außerhochschulischer Praxis mit dem Ziel der Berufungsfähigkeit für eine Professur an einer *Hochschule für Angewandte Wissenschaften* (HAW). Es verfolgt die erhöhte Durchlässigkeit zwischen Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Wirtschaft und eröffnet so flexible Karrierewege (vgl. Szczyrba et al., 2023). Eingebettet ist das Programm in das Projekt *Professur-Laufbahn an Hochschulen für angewandte Wissenschaften neu denken: Collaboration und Vernetzung* (PLan_CV) und wird durch das Förderprogramm des *Bundesministeriums für Forschung, Technologie und Raumfahrt* (BMFTR) und der *Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz* (Förderkennzeichen 03FP09) gefördert. Die Tandembeschäftigten übernehmen Aufgaben in Lehre, praxisbezogener Projektarbeit und Forschung, wobei ihre Promotionsverfahren und -formate unterschiedlich organisiert sind und aus vielfältigen Entstehungskontexten hervorgehen. Die Promotionsbetreuung übernehmen Professor:innen aus der Hochschule und Personen aus der Praxisorganisation. Die jeweiligen Verantwortlichkeiten der betreuenden Personen werden in einer Betreuungsvereinbarung festgelegt. In der praktischen Umsetzung zeigt sich ein breites Spektrum wahrgenommener Rollen, Nutzenvorstellungen und Kooperationsformen zwischen den beteiligten Akteur:innen (vgl. Asiedu et al., im Druck). Transdisziplinäre Forschungsansätze in der Promotion werden durch das Programm begrüßt, sind jedoch nicht verpflichtend und werden in der Praxis in unterschiedlicher Intensität umgesetzt. Flankiert wird das Programm durch das Karriereentwicklungsprogramm *Karriere hoch 3* (K³), das begleitende Workshops sowie Peergroup-Treffen im Kontext Transformativer Wissenschaftspraxis konzipiert.

3 Was ist ein transdisziplinäres Forschungsprojekt?

Transdisziplinarität ist ein dynamischer Begriff. Jahn et al. (2012) analysieren zentrale Definitionen führender Autor:innen im Bereich der Transdisziplinaritätsforschung und leiten daraus eine Definition ab. Diese integriert grundlegende Prinzipien transdisziplinären Arbeitens, die einen breiten Konsens innerhalb der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft widerspiegeln:

„Transdisciplinarity is a reflexive research approach that addresses societal problems by means of interdisciplinary collaboration as well as the collaboration between researchers and extra-scientific actors; its aim is to enable mutual learning processes between science and society; integration is the main cognitive challenge of the research process.“ (ed., S.4)

Ein idealtypischer Verlauf transdisziplinärer Forschungsprojekte wurde von Lang et al. (2012) skizziert (vgl. Abbildung):

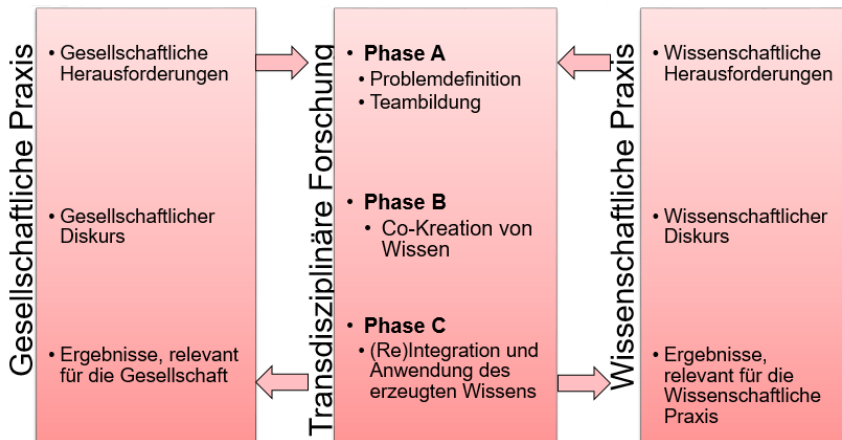


Abbildung 1: Verlauf transdisziplinärer Forschung in Anlehnung an Lang et al. (2012)

4 Spannungsfelder transdisziplinären Forschens in der Tandembeschäftigung

Um einschätzen zu können, inwieweit transdisziplinäre Forschung im Rahmen einer Tandembeschäftigung realisierbar ist, gilt es, die spezifischen Rahmenbedingungen und Herausforderungen dieser Beschäftigungsform eingehend zu betrachten. Die im Projekt *PLan_CV* geführten Interviews dienen in diesem Zusammenhang als zentrale Informationsquelle. In der folgenden Analyse werden sie in Beziehung zu den Merkmalen und Herausforderungen transdisziplinärer Forschung gesetzt, wie sie in einschlägiger Literatur beschrieben werden (vgl. z. B. Ruppert-Winkel et al., 2015; Rogga & Zscheischler, 2021; Lang et al., 2012). Die Ergebnisse werden entlang identifizierter Spannungsfelder dargestellt, die verdeutlichen, dass Promovierende in Tandembeschäftigungsverhältnissen, die transdisziplinäre Forschungsprojekte durchführen wollen, häufig in einer spannungsgeladenen und risikoreichen Position agieren.

Exkurs: Begleitforschung und Evaluation der Tandembeschäftigten

Seit 2022 wird die Tandembeschäftigung an der TH Köln systematisch evaluiert. Die qualitativen Interviews dienen zum einen der Erhebung aktueller Karriereüberlegungen und Herausforderungen, zum anderen der vertiefenden Erklärung spezifischer quantitativer Befunde und Antwortmuster.

Seit Projektbeginn konnten auf diese Weise Daten von 16 Promovierenden und 7 Postdocs erhoben werden. Die etwa einstündigen Interviews wurden mithilfe eines Transkriptionsdienstleisters transkribiert. Die Auswertung erfolgte auf Basis einer induktiven und deduktiven Kodierung sowie einer anschließenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1991). Die in diesem Beitrag verwendeten Zitate stammen aus der dritten Interviewrunde sowie aus einem ergänzenden Abschlussgespräch. Die Gespräche fanden im Zeitraum von Ende 2024 bis Mitte 2025 statt.

In diesem Beitrag fokussieren wir uns auf die Gruppe der Promovierenden. Es war keine formale Voraussetzung für die Promotion im Rahmen von *PLan_CV*, dass die Promotionsprojekte transdisziplinär angelegt werden. Auch wenn die meisten Tandembeschäftigten keine transdisziplinären Forschungsprojekte nach der hier angelegten Definition durchführen, können uns die Herausforderungen, die von diesen Tandembeschäftigten in den Interviews kommuniziert wurden, wichtige Hinweise auf die Spannungsfelder transdisziplinärer Forschung in Tandem-Promotionsprojekten geben. Die Interviewaussagen der Tandembeschäftigten tragen zusammen mit ausgewählter Literatur dazu bei, die hier postulierten Spannungsfelder zu illustrieren.

4.1 Spannungsfeld I: Diverse Zukunftsperspektiven

In einer Studie von Rogga und Zscheischler (2021) zeigt sich, dass die Zukunftsperspektiven in der außerhochschulischen Praxis durch transdisziplinäre Promotionsprojekte erhöht werden: So eignen sich die Promovierenden praktische Fähigkeiten an, erhalten Netzwerkmöglichkeiten und somit konkrete Optionen für eine spätere Weiterbeschäftigungsmöglichkeit außerhalb der Hochschule (vgl. Felt et al., 2013; Lange & Fuest, 2016). Auch für die wissenschaftliche Karriere sind für transdisziplinäre Promotionsvorhaben günstige Aspekte aufzuführen. Forschende, die Erfahrung mit transdisziplinärer Forschung haben, werden vermehrt gebraucht (vgl. Wissenschaft(f)t Zukünfte e.V, 2024). Es erscheint daher für Promovierende strategisch sinnvoll, sich bereits im Qualifikationsprozess mit transdisziplinären und partizipativen Methoden auseinandersetzen und sich diese anzueignen.

Gleichzeitig gehen mit einem transdisziplinären Promotionsprojekt Risiken für die wissenschaftliche Karriere einher. Die Promotionsleistung wird mitunter schlechter bewertet, da wesentliche transdisziplinäre Leistungen – wie die Koordination partizipativer Prozesse oder die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis – nicht als „originärer wissenschaftlicher Beitrag“ im engeren disziplinären Sinne gewertet werden (Wissenschaftsrat 2011). Auch auf hochschulpolitischer Ebene wird dieses

Spannungsfeld diskutiert. Der Wissenschaftsrat (2023, S. 18) hebt hervor, dass Promotionen, die an HAW betreut werden, universitären Promotionen gleichwertig sein und zugleich dem spezifischen Profil anwendungsorientierter Forschung entsprechen müssen. Dieses Spannungsfeld sei bislang nicht zufriedenstellend aufgelöst. Aus Sicht des Wissenschaftsrats bilden die Anforderungen an Gleichwertigkeit und Anwendungsorientierung jedoch keinen Gegensatz. Vielmehr komme es darauf an, neben allgemeinen wissenschaftlichen Kriterien auch spezifische Qualitätskriterien für anwendungsorientierte Forschung und Promotionen zu definieren.

Ein:e Tandembeschäftigte:r, der oder die gerne ein transdisziplinäres Forschungsprojekt anvisieren würde, brächte das Fehlen spezifischer Qualitätskriterien für eine transdisziplinäre Promotion auf den Punkt:

„[Wenn ich eine klassische Promotion durchführen würde,] dann habe ich irgendwie ein tolles Paper [...], aber was passiert dann daraus? Nichts, so im Zweifel. Und dann ist es doch viel sinnvoller, wenn man irgendwas schafft, was unsere Gesellschaft auch irgendwo voranbringt, so. Aber das ist natürlich auch etwas was man schwer dann, die Qualität so einer Forschung vielleicht quantifizieren kann. Weil Auswirkung wird man ja auch erst, wenn überhaupt, viele Jahre später sehen. Es wird auch nicht alles gesellschaftliche Auswirkungen haben. Und für so eine klassische Forschung, gibt es ja einfach ganz harte Kriterien. [...] die haben halt sehr klassische Anforderungen in der Promotions- [...] Ordnung, so. Also, mit dem kumulativ drei international ziemlich hochgerankte Paper müssen das sein. Also, das ist halt genau dieses Klassische, ja, das beißt sich dann irgendwo mit dem, dass man gleichzeitig irgendwie was Transformatives schaffen will.“ (Person Y_IR3_11ff)

Hier sei darauf hingewiesen, dass die Tandembeschäftigten an der TH Köln nach erfolgreicher Qualifizierungsphase die formalen Voraussetzungen zur Berufung an einer HAW erhalten. Unklar bleibt jedoch, wie in Berufungsverfahren inter- und transdisziplinäre Promotionen bewertet werden, wenn sich die Tandembeschäftigten für ein transdisziplinäres Promotionsprojekt entschieden haben.

Wenn transdisziplinäre Forschungsprojekte in der Promotionsphase letztlich zu Risiken für die akademische Karriere führen, besteht ein Konflikt mit dem zentralen Projektziel der gleichzeitigen berufspraktischen und wissenschaftlichen Qualifizierung.

4.2 Spannungsfeld II: Diverse Unsicherheiten

Transdisziplinäre Forschung ist in hohem Maße abhängig von externen Faktoren (Tolksdorf, Jimenez-Aceituno & Frölich, 2025) und dadurch unvorhersehbar (Horcea-Milcu et al., 2022, S. 194). Ein:e Tandembeschäftigte:r formuliert die Diskrepanz zwischen vorhandenen Ressourcen im Wissenschaftssystem und den Bedingungen, die transdisziplinäre Forschung benötigt:

„Die Idee von transformativer Wissenschaftspraxis oder transformativer Forschung und Wissenschaft, ist ja eine wunderschöne, so. Aber wenn wir halt damit kämpfen, dass uns irgendwie von Jahr zu Jahr Mittel weggestrichen werden. Dass alle Lehrveranstaltungen von Leuten gehalten werden, die potenziell alle drei Jahre gefeuert werden oder auf Jahresverträgen arbeiten oder halt 900 Überstunden machen, dann ist unser Problem wirklich nicht eine zu wenig enge Verzahnung zwischen Praxis, Forschung und Lehre. Sondern dann ist unser Problem Geld und Zeit. Und wenn man den Leuten Geld und Zeit gibt, dann können Sie auch im Rahmen ihrer Motivation und ihrer Möglichkeiten sich um Projekte kümmern. Und dann können sie sich um Kooperationen kümmern. Und dann können sie sich um Gastvorträge kümmern und Forschung in die Lehre bringen, und um Betreuung von Praxisprojekten. [...] Aber dafür braucht man halt Zeit und Geld. [...]“ (C_AB_101)

Die Promotionsphase ist grundsätzlich von einer hohen Unsicherheit geprägt. Wissenschaftler:innen früher Karrierestufen sind einem zunehmenden Wettbewerbsdruck sowie unsicheren Karriereperspektiven ausgesetzt (vgl. Schrot et al., 2020; Jaksztat, Neugebauer & Brandt, 2021). Dies kann dazu führen, dass für die wissen-

schaftliche Entwicklung zentrale Aspekte wie Reflexion, Kreativität und Experimentierfreude unweigerlich in den Hintergrund treten (vgl. auch Maher & Sureda Anfres, 2016).

Hier stellt sich die Frage, inwieweit Promovierende, die sich in ohnehin prekären, abhängigen, unsicheren und anforderungsreichen Beschäftigungsverhältnissen befinden, zusätzlich die strukturellen und epistemischen Unsicherheiten transdisziplinärer Forschung produktiv bewältigen können. So verstärkt eine transdisziplinäre Ausrichtung der Qualifikationsphase die empfundene und tatsächliche Unsicherheit in einer Phase, die inhärent unsicher ist.

4.3 Spannungsfeld III: Gewinn- oder Gemeinwohlorientierung

Transdisziplinäre Forschung richtet ihren Fokus auf die Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen. Im Kontext der Tandembeschäftigung treten jedoch weitere Zielsetzungen, Logiken und Orientierungsmuster hervor, die sich teils gegenseitig ergänzen, teils aber auch in Spannung oder Konflikt zueinanderstehen können. Dies verdeutlicht auch die folgende Aussage eines:r Tandembeschäftigten:

„Von der Firma wird das ein bisschen skeptisch betrachtet so: Ja, für wen machen wir das eigentlich, ne? Machen wir das jetzt nur für die Doktoranden oder nur für die TH, damit die da irgendwie jetzt ihr Projekt durchführen kann? Oder haben wir da auch was davon? Und das wird da manchmal nicht so ganz gesehen, dass da am Ende auch was für die Firma herauskommt.“
(X_IR 3_69)

Aus den Interviews geht hervor, dass der Praxispartner in einigen Fällen die Themenwahl der Promotion maßgeblich beeinflusste. Ziel der Promotion war in diesen Fällen, ein praxisrelevantes Problemfeld wissenschaftlich zu bearbeiten und dadurch nicht nur einen Beitrag zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn zu leisten, sondern idealerweise auch einen direkten Mehrwert für den Praxispartner zu generieren – etwa in Form von Wettbewerbsvorteilen oder ökonomischem Nutzen.

In anderen Fällen hingegen erfolgte die Themenfindung ohne inhaltliche Vorgaben durch den Praxispartner. Der Nutzen der Tandembeschäftigung bestand hier weniger in der unmittelbaren Verwertbarkeit der Ergebnisse, sondern etwa im Zugang zu wissenschaftlichem Nachwuchs, zur Hochschulinfrastruktur oder in der beruflichen Qualifizierung der Tandembeschäftigten selbst.

In solchen Konstellationen verfügten die Promovierenden über größere Freiheiten, z. B. um sich gemeinwohlorientierten Projekten zu widmen. Allerdings ging diese Autonomie mitunter mit einem Trade-off einher: Das geringere inhaltliche oder wirtschaftliche Eigeninteresse des Praxispartners konnte sich in einer reduzierten Ressourcenbereitstellung oder geringeren institutionellen Unterstützung für die Promotion niederschlagen.

Dass außerhochschulische Praxisfelder und Hochschulen nach teils unterschiedlichen institutionellen Logiken agieren, ist in der Forschung bereits vielfach thematisiert worden. So arbeiten etwa Tavares, Soares und Sin (2020) die zentralen Charakteristika beider Systeme heraus und grenzen die Funktionslogiken von Hochschule und Praxis deutlich voneinander ab. Diese dichotome Betrachtung bietet ein hilfreiches heuristisches Modell, um die Spannungsfelder transdisziplinärer Forschung zu verstehen. Gleichwohl zeigt sich in der Begleitforschung, dass sich diese Spannungen nicht in allen Tandembeschäftigungsverhältnissen manifestieren. Vielmehr wird von einzelnen Tandembeschäftigten berichtet, dass Kommunikation, gegenseitiges Verständnis sowie eine konstruktive Gestaltung der Zusammenarbeit im Rahmen der Betreuungspraxis entscheidende Faktoren darstellen, um Konflikte zu vermeiden und die Kooperation erfolgreich zu gestalten:

„Also ich sage mal so, ich würde von mir behaupten, dass es bei mir relativ gut funktioniert aufgrund der Dinge, die ich dir erklärt habe. Liegt aber auch extrem an meinen Betreuern, dass die, ja, sehr open-minded sind, das verstehen, auch meine Betreuerin im Unternehmen, [die] auch eine Promotion gemacht hat, weiß, was da auf einen zukommt.“ (E_IR3_59)

Dies deckt sich mit der Gelingensbedingung, die auch Pohl und Hirsch Hadorn (2007, S. 14) formulieren:

„What transdisciplinary research requires is mutual respect, reciprocal learning, and constructive collaboration between different academic cultures, between research and ‘life-world’ perspectives, as well as between different institutions.“

4.4 Spannungsfeld IV: Zwischen individueller Promotions- und kollektiver Prozessverantwortung

In vielen transdisziplinären Projekten wird die Verantwortung für zentrale Prozesskomponenten – etwa die Problemdefinition, die Gestaltung der Akteursbeteiligung oder inter- und transdisziplinäre Abstimmungen – arbeitsteilig zwischen verschiedenen Akteur:innen aufgeteilt. Damit stellt sich insbesondere bei Promotionsvorhaben die Frage, an welcher Stelle die individuelle Eigenleistung der Promovierenden ansetzt und aufhört. Geklärt werden muss, inwieweit zentrale Elemente transdisziplinärer Forschung, wie die gemeinsame Problemdefinition oder die Integration der Teilergebnisse, in die Zuständigkeit der Promovierenden fallen oder diese durch Betreuende, Projektleitungen oder Koordinationsstellen verantwortet werden.

Bereits in der Initialphase der Problemdefinition zeigt sich dieses Spannungsfeld exemplarisch: Wer verantwortet die Auswahl einer lebensweltlich relevanten Fragestellung – die betreuende Hochschule, ein externer Praxispartner oder die Promovierenden selbst in einem Aushandlungsprozess mit Praxisakteur:innen?

Lang et al. (2012) weisen darauf hin, dass ein Ungleichgewicht im „problem ownership“, etwa eine Dominanz wissenschaftlicher Akteur:innen bei der Definition der Forschungsziele, zu erheblichen Herausforderungen im gesamten Projektverlauf führen kann. Dies äußert sich unter anderem in einer mangelnden Legitimation des Forschungsprozesses, der Unterrepräsentation relevanter Praxisakteur:innen sowie der Gefahr, dass die Projektergebnisse an gesellschaftlicher Anschlussfähigkeit verlieren.

Für Promovierende entsteht daraus ein doppeltes Verantwortungsgefüge: Einerseits müssen sie den Anforderungen an eine eigenständige wissenschaftliche Qualifikationsarbeit genügen; andererseits sind sie Teil eines kollektiven Forschungsprozesses, dessen Erfolg maßgeblich von ihrer Fähigkeit zur Koordination, Integration und Übersetzung verschiedener Wissensformen abhängt. Diese Spannung zwischen individueller Qualifikationsverantwortung und kollektiver Prozessverantwortung stellt eine der zentralen Herausforderungen transdisziplinärer Promotionsforschungen dar.

Promovierende und Betreuende, die im Rahmen der Tandembeschäftigung ein transdisziplinäres Promotionsprojekt verfolgen, werden bislang nur eingeschränkt unterstützt. Es liegen weder Leitfäden noch Schulungen, die auf ein solches Vorhaben vorbereiten, für die Promovierenden oder Betreuenden vor. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass entsprechende Vorhaben bislang nicht den Regelfall darstellen und daher keine institutionalisierte Unterstützungsstrukturen, Routinen oder Erfahrungen bestehen.

5 Diskussion: Zur Realisierung transdisziplinärer Forschungsprojekte in der Tandem-Promotion

Den Beitrag abschließend soll nun auf Grundlage der oben umrissenen Spannungsfelder diskutiert werden, unter welchen institutionellen, strukturellen und personellen Gelingensbedingungen transdisziplinäre Promotionsprojekte während einer Tandembeschäftigung möglich und sinnvoll sind.

5.1 Transdisziplinarität verantworten

Auf Grundlage von Spannungsfeld II und IV plädieren wir dafür, die Verantwortung für die übergreifende Koordination eines transdisziplinären Promotionsprojekts nicht bei den Promovierenden selbst zu verorten, sondern durch eine zentrale Instanz zu gewährleisten. Dies kann ein:e übergeordnete Projektleiter:in oder auch der oder

die Promotionsbetreuer:in sein. Dieses Vorgehen ist in manchen Fachdisziplinen bereits üblich, wenn ein Promotionsprojekt eine gewisse Interaktionskomplexität überschreitet. In diesen Fällen werden Verantwortlichkeiten in sogenannten *Thesis Advisory Committees* (TAC) verhandelt und aufgeteilt, für deren Mitglieder – meist drei bis vier akademische Expert:innen, die den oder die Promovierende:n begleiten – die jeweilige Entscheidungskompetenz im Vorhinein festgelegt wird. So können unter anderem widersprüchliche Vorgaben vermieden werden. Um die Rolle des oder der Betreuenden transdisziplinärer Promotionsprojekte kompetent ausfüllen zu können, sind wiederum Vorbereitungsmaßnahmen und Fortbildungen notwendig, welche nicht zuletzt für die besondere Situation Promovierender dieses Promotionsformats sensibilisieren.

Gleiches gilt für die ein transdisziplinäres Projekt abschließende Integrationsphase, in der die verschiedenen Subprojekte in gemeinsam getragene Problemlösungen oder Handlungsimpulse überführt werden. Diese Phase stellt auf kognitiver, sozialer, kommunikativer, organisatorischer und nicht zuletzt technischer Ebene hohe Anforderungen an alle Beteiligten. Wie Bergmann und Schramm (2008) betonen, gelingt transdisziplinäre Forschung vor allem dann, wenn die verschiedenen Integrationsebenen systematisch koordiniert und kontinuierlich miteinander abgestimmt werden. In Promotionskontexten betrachten wir diese Integrationsleistung nicht als Bestandteil des Promotionsvorhabens und damit als in der Eigenverantwortung der Promovierenden liegend. Wir verorten sie vielmehr auf hochschulischer Seite bei Projektleitung oder Promotionsbetreuung und auf außerhochschulischer Seite bei den beteiligten Institutionen aus der Praxis. Auch auf diese Weise kann der oder die Promovend:in an der Übersetzung der Ausgangsfrage in konkrete Forschungsfragen involviert sein sowie lernen, seinen oder ihren Beitrag in das Gesamtprojekt einzuordnen.

5.2 Transdisziplinarität fördern und würdigen

Aus den oben skizzierten Spannungsfeldern leiten wir zudem die Notwendigkeit ab, die Kompetenzentwicklung der Promovierenden in transdisziplinären Projekten ak-

tiv von hochschulischer Seite aus zu begleiten. Dies beinhaltet feste Zeiten, Ressourcen, Ansprechpersonen sowie Begleitprogramme, welche explizit Räume für die Entwicklung von jenen Kompetenzen eröffnen, die transdisziplinäres Arbeiten erfordert. Dabei sind im Sinne einer holistischen Kompetenzentwicklung neben kognitiv-epistemischen insbesondere auch sozial-organisationale, kommunikative und emotionale Kompetenzen in den Blick zu nehmen, wie sie sich auch in dem im Karriereentwicklungsprogramm *K³* erarbeiteten Kompetenzmodell für Transformative Wissenschaftspraxis wiederfinden, welches dieses Jahr veröffentlicht wird.

Schließlich braucht es konzertierte Maßnahmen zur Sicherstellung der angemessenen Anerkennung jener Kompetenzen, die Wissenschaftler:innen früher Karrierestufen, die sich für ein transdisziplinäres Promotionsprojekt entscheiden, unweigerlich vorweisen oder aber im Laufe des Forschungsprozesses entwickeln. Zu diesem Zwecke müssen sich akademische Reputations- sowie Rekrutierungslogiken von Betreuenden, Prüfenden und Einstellenden gleichermaßen verändern. Diese notwendigen Transformationen schließen die institutionelle Anerkennung unterschiedlicher Wissensformen sowie von Methoden, die dieses Wissen systematisch integrieren, mit ein.

Förderinstrumente des Bundes, etwa des BMFTR, leisten in diesem Zusammenhang bereits wichtige Impulse durch finanzielle Unterstützung und Ausschreibungen, die explizit transdisziplinäre Forschung einladen. Dies trägt zur Sichtbarkeit, Legitimität und Reichweite dieses Forschungsansatzes bei, worauf insbesondere Wissenschaftler:innen in einer Qualifikationsphase angewiesen sind. In diesem Kontext sei ebenfalls die *Coalition for Advancing Research Assessment* (CoARA) erwähnt, ein Zusammenschluss von Forschungseinrichtungen, die sich der Reform gängiger Evaluationsmethoden und -prozesse verschrieben haben.

5.3 Transdisziplinäre Forschungsprojekte – auch in der Promotionsphase sinnvoll?

Auf Grundlage der oben dargelegten Spannungsfelder und der hier diskutierten Gelingensbedingungen kommen wir zu dem Schluss, dass transdisziplinäre Forschungsprojekte auch in der Promotionsphase möglich und sinnvoll sein können, etwa, wenn sie Teil eines größeren Forschungsvorhabens sind und transparent von koordinierenden Akteur:innen begleitet werden. Unseren empirischen Einblicken folgend, müsste eine solche Begleitung die gezielte Ermöglichung der Kompetenzentwicklung der Promovierenden sowie die Reflexion der angemessenen Anerkennung der während der Promotion erbrachten Leistungen miteinschließen. Die spezifische Ausgestaltung eines jeden transdisziplinären Promotionsprojekts, insbesondere hinsichtlich Verantwortlichkeiten und Integrationsleistungen, muss aufgrund variierender Komplexität und Umfang für jedes Projekt neu erarbeitet werden. Genau dieser Erarbeitung sollte unserer Einschätzung nach hinreichend Zeit und Aufmerksamkeit eingeräumt werden.

Dabei erscheint uns – basierend auf den eingangs eingeführten empirischen Daten – insbesondere die Tandembeschäftigung als ein geeignetes Format, Wissenschaftler:innen früher Karrierestufen das Mitwirken an transdisziplinären Forschungsprojekten zu ermöglichen, da diese durch die enge Zusammenarbeit mit regionalen Praxispartner:innen wichtige strukturelle Voraussetzungen für transdisziplinäre Prozesse schafft. Dies soll nicht davon ablenken, dass die institutionellen Rahmenbedingungen und Zielstrukturen der Qualifikationsphase Promotion – insbesondere in der Tandembeschäftigung – teils im Spannungsverhältnis, teils sogar im Widerspruch zu den Anforderungen transdisziplinärer Forschung stehen.

Soll Transdisziplinarität im Rahmen von Promotionen gestärkt werden, braucht es daher institutionelle sowie personelle Unterstützung – beispielsweise in Form von koordinierenden Rollen, moderierenden Schnittstellen und Angeboten zur methodischen Fortbildung. Ebenso müssen etwa die Gütekriterien transdisziplinärer Forschung in dominante Reputations- und Rekrutierungslogiken integriert werden, um zu gewährleisten, dass die Promovierenden keinen Nachteil erfahren, sondern ihre

Mehrleistung als solche in zukünftigen Bewerbungsverfahren und darüber hinaus in Wissenschaft und Praxis anerkannt wird.

6 Ausblick

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Argumentation dieser Studie auf Interviews mit Personen in Tandembeschäftigungsverhältnissen an einer spezifischen HAW basiert. Einige der identifizierten Spannungsfelder werden jedoch auch in anderen Studien zu transdisziplinärer Forschung beschrieben (vgl. Haider et al., 2018). Dies deutet darauf hin, dass die beobachteten Herausforderungen teils generelle Spannungsfelder transdisziplinärer Forschung in Promotionsverhältnissen widerspiegeln. Zukünftige Studien könnten durch quantitative Forschungsdesigns mit einer Vergleichsgruppe – etwa unter Einbezug von Promovierenden in anderen transdisziplinären Kontexten – dazu beitragen, die spezifischen Effekte unterschiedlicher Beschäftigungs- und Kooperationsformen zu vergleichen und die hier aufgestellten Spannungsfelder empirisch zu überprüfen.

Wir möchten am Ende dieses Artikels auch darauf hinweisen, dass sich im Promotionsystem weitreichende institutionelle Veränderungen vollziehen bzw. abzeichnen – etwa die Einführung von Promotionskollegs an HAWs, die den Austausch zwischen verschiedenen Disziplinen fördern und organisatorische Strukturen für gemeinsame Qualifizierungsprozesse schaffen (Wissenschaftsrat 2011). Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die spezifischen Bedingungen der Promotion bei zukünftigen Untersuchungen als moderierende Variablen miteinzubeziehen.

Literaturverzeichnis

- Asiedu, A., Linnartz, D., & Thesing, H. (im Druck). Win-win-win for industry, research and individuals: Supervisors' insights from tandem program at TH Köln. *European Scientific Journal of Dual Higher Education*.
- Bergmann, M., & Schramm, E. (Hrsg.). (2008). *Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten*. Campus.
- Felt, U., Igelsböck, J., Schikowitz, A., & Völker, T. (2013). Growing into what? The (un)disciplined socialisation of early stage researchers in transdisciplinary research. *Higher Education*, 65(4), 511–524. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9560-1>
- Göpel, M. (2022). *Wir können auch anders: Aufbruch in die Welt von morgen*. Ullstein.
- Haider, L. J., Hentati-Sundberg, J., Giusti, M., Goodness, J., Hamann, M., Masterson, V. A., Meacham, M., Merrie, A., Ospina, D., Schill, C., & Sinare, H. (2018). The undisciplinary journey: Early-career perspectives in sustainability science. *Sustainability Science*, 13, 191–204. <https://doi.org/10.1007/s11625-017-0445-1>
- Horcea-Milcu, A.-I., Leventon, J., & Lang, D. J. (2022). Making transdisciplinarity happen: Phase 0, or before the beginning. *Environmental Science & Policy*, 136, 187–197. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2022.05.019>
- Jahn, T., Bergmann, M., & Keil, F. (2012). Transdisciplinarity: Between mainstreaming and marginalization. *Ecological Economics*, 79, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2012.04.017>
- Jaksztat, S., Neugebauer, M., & Brandt, G. (2021). Back out or hang on? An event history analysis of withdrawal from doctoral education in Germany. *Higher Education*, 82(5), 937–958. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-021-00683-x>
- Lang, D. J., Wiek, A., Bergmann, M., Stauffacher, M., Martens, P., Moll, P., Swilling, M., & Thomas, C. J. (2012). Transdisciplinary research in sustainability science: Practice, principles, and challenges. *Sustainability Science*, 7(S1), 25–43. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0149-x>

- Lang, D. J., Renn, O., Rehm, A., & Ernst, A. (2021). Transdisziplinäre Forschung mit transformativem Anspruch. Zehn Jahre NaWis: Rückblick und Vorausschau. *GAIA-Ecological Perspectives for Science and Society*, 30(1), 51-53. https://epub.wupperinst.org/frontdoor/deliver/index/docId/7710/file/7710_Lang.pdf
- Lange, H., & Fuest, V. (2016). *OPTIONS for strengthening interdisciplinary and transdisciplinary collaborative research: Concluding report; summary*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-58737-1>
- Maher, B., & Sureda Anfres, M. (2016). Young scientists under pressure: what the data show. *Nature*, 538, 444-445. <https://doi.org/10.1038/538444a>
- Mayring, P. (1991). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 209–213). Beltz Psychologie Verlags Union. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37278>
- Pohl, C., & Hirsch Hadorn, G. (2007). *Principles for Designing Transdisciplinary Research*. oekom.
- Rogga, S., & Zscheischler, J. (2021). Opportunities, balancing acts, and challenges — Doing PhDs in transdisciplinary research projects. *Environmental Science & Policy*, 120, 138–144. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2021.03.009>
- Ruppert-Winkel, C., Arlinghaus, R., Deppisch, S., Eisenack, K., Gottschlich, D., Hirschl, B., Matzdorf, B., Mölders, T., Padmanabhan, M., Selbmann, K., Ziegler, R., & Plieninger, T. (2015). Characteristics, emerging needs, and challenges of transdisciplinary sustainability science: Experiences from the German social-ecological research program. *Ecology and Society*, 20(3), Article 13. <https://doi.org/10.5751/ES-07739-200313>
- Schrot, O. G., Krimm, H., & Schinko, T. (2020). Enabling Early Career Sustainability Researchers to Conduct Transdisciplinary Research: Insights from Austria. *Challenges in Sustainability*, 8(1), 30–42. <https://doi.org/10.12924/cis2020.08010030>
- Szczyrba, B., Anders, D., Linnartz, D., & Herzig, S. (2023). Transformative Wissenschaftspraxis im Tandemprogramm der TH Köln. *Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)*, 3+4, 100–105. <https://www.universitaetsverlagwebler.de/produkt/personal-und-organisationsentwicklung-in-einrichtungen-der-lehre-und-forschung-ausgabe-202334/>

Tavares, O., Soares, D., & Sin, C. (2020). Industry–university collaboration in industrial doctorates: A trouble-free marriage? *Industry and Higher Education*, 34(5), 312-320. <https://doi.org/10.1177/0950422219900155>

Tolksdorf, F., Jimenez-Aceituno, A., & Frölich, N. M. (2025). Why context matters: Understanding transdisciplinary research in context. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 38(4), 1482-1518. <https://doi.org/10.1080/13511610.2025.2527104>

Webler, W. D. (Hg.). (2024). *Gesellschaftliche Transformationsprozesse. Welche Rolle müssen Hochschulen und Wissenschaft dabei übernehmen? 2. Aufl. In: Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis UVW.* <https://www.universitaetsverlagwebler.de/produkt/gesellschaftliche-transformationsprozesse/>

Wissenschaftsrat. (2011). *Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion* (Drs. 1704-11). <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1704-11>

Wissenschaftsrat. (2023). *Ausgestaltung der Promotion im deutschen Wissenschaftssystem: Positionspapier* (Drs. 1196-23). <https://doi.org/10.57674/mddg-3k77>

Wissenschaft(f)t Zukünfte e.V. (2024). *Die Selbsttransformation der Wissenschaft: Forderungen für eine Etablierung transformativer Wissenschaft im Wissenschaftssystem.* <https://www.wissenschaftzukuenfte.de/forderungen/>

Tanja Nebel¹

Studentische Partizipation durch Serious Slow Game Jams

Zusammenfassung

Studentische Partizipation verharrt in der Hochschulpraxis oft auf der Ebene der Scheinbeteiligung. Der Beitrag untersucht anhand einer explorativen Fallstudie, inwieweit *Serious Slow Game Jams* (SSGJ) tatsächliche Partizipation in der Hochschullehre ermöglichen. Grundlage bilden tiefenanalytisch ausgewertete episodische Interviews mit zwei Studierenden des *RetailGame*-Projekts der Technischen Universität Dortmund. Die Ergebnisse zeigen, dass die Einbindung der Studierenden als Partner:innen selbstgesteuertes Lernen fördern kann. Das SSGJ-Format birgt zudem das Potenzial, Studierende von passiven Konsument:innen zu aktiven Mitgestalter:innen ihrer curricularen Lernumgebung zu transformieren.

Schlüsselwörter

Studentische Partizipation, Serious Slow Game Jam, Ko-Kreation, Hochschullehre, Selbstgesteuertes Lernen

¹ Technische Universität Dortmund; tanja.nebel@tu-dortmund.de;
ORCID: 0009-0002-8420-9399

Student participation through Serious Slow Game Jams

Abstract

Student participation in higher education often remains at the level of token participation. Drawing on an exploratory case study, this article examines the extent to which *Serious Slow Game Jams* (SSGJ) facilitate genuine participation in higher education teaching. The study is based on in-depth analyses of episodic interviews with two students participating in the *RetailGame* project at the Technical University of Dortmund. The results show that involving students as partners can promote self-directed learning. The SSGJ format also has the potential to transform students from passive consumers into active co-creators of their curricular learning environment.

Keywords

student participation, serious slow game jam, co-creation, higher education, self-directed learning

1 Einleitung

Der hochschulpolitische Wandel der letzten Jahrzehnte hebt die Stellung studentischer Partizipation zunehmend hervor (Schrader, 2025). Der Diskurs verschiebt sich in Deutschland derzeit von hochschulpolitischer und organisationaler Partizipation hin zu einer an Lehr-/Lernprozessen ausgerichteten Debatte über Ko-Kreation (Ditzel, 2025; Bovill, 2020) und partnerschaftliche Lehre („students as partners“; Healey et al., 2016). Hochschulen werden diesem Anspruch häufig nicht gerecht. Das Verständnis von Partizipation bleibt oft vage, wodurch die Gefahr einer „Scheinbeteiligung“ (Mayrberger, 2019, S. 100) entsteht, bei der Studierende trotz formaler Einbindung keine tatsächlichen Einflussmöglichkeiten besitzen. Zudem fehlen empirische Erkenntnisse darüber, wie spezifische fachdidaktische Methoden Studierende bereits in der Designphase von Lehr-/Lern-Szenarien als Partner:innen in die „co-creation of the curriculum“ (Bovill & Woolmer, 2019) einbinden können.

Das *RetailGame*-Projekt des Instituts für Transportlogistik und der Hochschuldidaktik der Technischen Universität Dortmund dient als Anwendungsfall, um zu untersuchen, wie die fachliche Komplexität der Simulationsmodellierung durch partizipative Formate wie den *Serious Slow Game Jams* (angelehnt an Abbott et al., 2023; kurz: SSGJ) für Studierende gestaltbar gemacht werden kann. Während Game Jams üblicherweise in kurzer Zeit Spieleprototypen in interdisziplinären Teams entwickeln, ermöglicht die zeitliche Dehnung des Formats die für Partizipation notwendigen Reflexions- und Aushandlungsprozesse. Im *RetailGame*-Projekt wird innerhalb der Simulationssoftware *AnyLogic* unter studentischer Partizipation ein Serious Game² für die Lehre entwickelt. Die vorliegende Fallstudie untersucht den didaktisch gerahmten SSGJ, durchgeführt im Rahmen der Lehre im Sommersemester (SoSe) 2025, als innovatives Format und didaktischen Raum zur Förderung studentischer Partizipation. Durch die ko-kreative Einbindung in das Game-Design können

² Serious Games sind Lernspiele, deren Spiel- und Bildungszweck übereinstimmen, um einen Lerneffekt auszulösen (vgl. Götz & Schmocker, 2019).

Studierende zu Mitgestalter:innen curricularer Lernumgebungen werden, was anhand der Stufenmodelle von Mayrberger (2019) und Ditzel (2025) theoretisch fundiert wird.

Die Untersuchung fokussiert folgende Forschungsfrage: Inwieweit können SSGJs in der Hochschullehre studentische Partizipation ermöglichen und fördern und wie bewerten Studierende deren partizipativen Charakter sowie die daraus resultierenden Lernergebnisse? Da die curriculare Einbindung eines SSGJs über mehrere Wochen bisher kaum erforscht ist, wird ein explorativer Ansatz in Form einer tiefenanalytischen Fallstudie auf Basis leitfadengestützter Interviews mit zwei studentischen Teilnehmenden gewählt.

Der Beitrag erläutert zunächst die theoretischen Grundlagen studentischer Partizipation im Kontext des SSGJ sowie das *RetailGame*-Projekt. Anschließend werden Forschungsdesign, Ergebnisse und Diskussion dargestellt und kritisch reflektiert.

2 Studentische Partizipation im SSGJ

2.1 Stufen studentischer Partizipation

Partizipation kann unterschiedliche Ausprägungen annehmen und in verschiedenen Phasen erfolgen (Ditzel, 2025; Mayrberger, 2019). Von „co-creation of the curriculum“ (Bovill & Woolmer, 2019) im Sinne der Ko-Kreation wird gesprochen, wenn Studierende in der Designphase des Curriculums oder bei der konkreten Ausgestaltung einer Veranstaltung mitwirken. Mayrberger (2019) definiert vier Typen der Partizipation. Erst ab Typ drei „Partizipation“ liegt „tatsächliche Partizipation“ in Form von „Mitwirkung“, „Mitbestimmung“ und „Selbstbestimmung“ vor (Mayrberger, 2019, S. 99). Bei „Mitwirkung“ nehmen Studierende indirekt, aber real Einfluss auf Ideen und Lösungen, ohne Entscheidungsmacht über die Umsetzung zu besitzen. „Mitbestimmung“ umfasst direkte Beteiligung und Verantwortung, auch wenn der Impuls meist von Lehrenden ausgeht. Bei „Selbstbestimmung“ ergreifen Studierende selbst die Initiative und verfügen über die vollständige Entscheidungsmacht

(Mayrberger, 2019). Beim „partizipativen Lernen“ nach Mayrberger (2019) werden Lehr-/Lernprozesse unter geteilter Verantwortung geplant, gestaltet und reflektiert, wodurch Lehrende Macht abgeben und Studierende Verantwortung übernehmen. Zudem können digitale Technologien als Akteure Lernprozesse und individuelle Konstruktionsprozesse unterstützen oder einschränken (Mayrberger, 2019, S. 52).

Demgegenüber versteht Ditzel (2025, S. 14) Lernen als selbstgesteuerten Prozess („selbstgesteuertes Lernen“), der durch „partizipative Lehre“ unterstützt werden kann, etwa durch aktivierende Lehrformate als „lehrseitige Unterstützung selbstgesteuerten Lernens“ (Ditzel, 2025, S. 18). Während Lernen selbst nicht partizipativ sein könne, könnten Studierende ihre Lernumgebungen über verschiedene Gestaltungsdimensionen partizipativ beeinflussen (Ditzel, 2025, S. 14). Curriculare Einflussnahme verortet Ditzel (2025, S. 8) auf einer Mesoebene studentischer Partizipation. Partizipation befinde sich im „Zwischenraum“ von Fremd- und Selbststeuerung,

„in dem Studierende zwar nicht allein über den Kontext ihres Lernens entscheiden, aber in relevanter Weise an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen beteiligt sind“ (Ditzel, 2025, S. 16).

Beteiligungsformen wie „Informieren“, „Feedback“ oder „Dialog“ werden dabei nicht normativ herabgestuft (Ditzel, 2025, S. 16-17). Damit „Lernende als aktiv Gestaltende ihres Lernens“ (Ditzel, 2025, S. 13) wahrgenommen werden können, nennt Ditzel nachfolgende Voraussetzungen: Berücksichtigung von Vorwissen und Interessen, induktives Lernen, Begleitung von Lernprozessen, Förderung von Austausch und Kooperation sowie Reflexion und Bewertung des Lernprozesses (Ditzel, 2025).

Partizipation wird im vorliegenden Projekt auf Basis Mayrbergers (2019) Typologie abgegrenzt und schließt daher „Selbstbestimmung“ mit ein. Studierende können je nach SSGJ-Konzeption unterschiedlich selbstbestimmt sowohl auf der Mikroebene im persönlichen Lehr-/Lernprozess als auch auf der Mesoebene in die curriculare bzw. allgemeine Lernraumgestaltung partizipativ eingreifen. Diesen normativen didaktischen Handlungskonzepten steht jedoch eine Hochschulpraxis gegenüber, in der „tatsächliche Partizipation“ durch Studierende nur begrenzt realisiert und/oder

wahrgenommen wird (Schrader, 2025). Obwohl Studierende grundsätzlich an Mitbestimmung interessiert sind, beschränkt sich ihr Engagement aufgrund von Zeitmangel oder gering wahrgenommener Gestaltungsmacht oft auf extrinsisch motivierte „passive Partizipation“ (Schrader, 2025, S. 4) wie Evaluationen. Eine Möglichkeit zur Förderung „tatsächlicher Partizipation“ kann der SSGJ bieten.

2.2 SSGJ als partizipatives didaktisches Format

Der dem *RetailGame*-Projekt zugrunde liegende Ansatz von Abbott et al. (2023) lässt sich als angewandter Game Jam (Reid et al., 2020) definieren, da die Einschränkungen unterschiedliche thematische Auslegungen zulassen. Im Unterschied zu klassischen Game Jams soll durch die zeitliche Dehnung des Formats eine tiefere interdisziplinäre Kollaboration ermöglicht werden, da kurze Entwicklungszyklen und die Fokussierung auf schnelle Prototypenentwicklung intensive Reflexions- und Aushandlungsprozesse erschweren. Zeitliche Unterbrechungen fördern dabei persönliche Reflexion und vertiefte thematische Auseinandersetzung, sodass der Wissensaustausch im Jam selbst an Gehalt gewinnt (Abbott et al., 2023). Die hierdurch entstehenden räumlichen und gedanklichen Freiräume konnten von den Studierenden eigenständig bzw. arbeitsgruppenintern ausgestaltet werden, wodurch ihnen Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt im Sinne „selbstgesteuerten Lernens“ übertragen wurde.

Angelehnt an Reid et al.'s (2020) *Theoretical Framework for Game Jams in Applied Contexts* gliedert sich der SSGJ in die Aspekte: Problemraum, Jam-Design, Jam-Ergebnisse sowie daraus entstehende Möglichkeiten³ (Abbott et al., 2023, S. 31). Zu Beginn jedes Game Jams werden hierbei die wesentlichen Merkmale von Serious Games und die Methode vermittelt. Während des Jammens werden den Teams Materialien bereitgestellt, die inhaltlich und methodisch Unterstützung bieten und so den Entwicklungsprozess unterstützen (Abbott et al., 2023). Zentral ist zudem die

³ „Follow-Up Opportunities“

Beteiligung von (externen) Expert:innen, die fachliche Unterstützung, Kontextualisierung und Machbarkeitsüberprüfung gewährleisten (Abbott et al., 2023). Innerhalb der Jam Phasen vor Ort kann ein ausführlicher Dialog zwischen den Akteur:innen, Expert:innen und (digitalen) Medien stattfinden, der für die Entstehung eines „Partizipationsraums“ (Mayrberger, 2025) und das „selbstgesteuerte Lernen“ wesentlich ist.

Das kollaborative Jammen (Meriläinen et al., 2020; Mora-Zamora & Céspedes-Vindas, 2024), ermöglicht im Lehrkontext das Erreichen der Zone proximaler Entwicklung (Vygotsky, 1978). Es ist geprägt von erfahrungsbasiertem Arbeiten in und mit einer interdisziplinären Gruppe an Themen und Problemen der Gegenwart (Mora-Zamora & Céspedes-Vindas, 2024). Die spielerische Lernumgebung bietet durch ihre Abgeschlossenheit einen geschützten Raum zum Experimentieren und Fehlermachen (Abbott et al., 2023; vgl. Mora-Zamora & Céspedes-Vindas, 2024). Dadurch können Hard Skills wie konzeptuelles Lernen, Lernpraktiken, Kompetenzaufbau und perspektivgeleitetes Lernen sowie Soft Skills wie Kommunikation, organisatorische Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden (Meriläinen et al., 2020; Mora-Zamora & Céspedes-Vindas, 2024). Zudem können Game Jams MINT-Fächer um kreative Komponenten erweitern (Meriläinen et al., 2020). Aufgrund ihres sozialen Settings können Game Jams informelle und langfristige Lernprozesse über den Jam hinaus fördern (Meriläinen et al., 2020).

Um die beschriebenen Lernvorteile und Partizipationsmöglichkeiten operativ zu nutzen, implementiert das *RetailGame*-Projekt den SSGJ als zentrales Element der Spielentwicklung.

3 Das RetailGame-Projekt

Das *RetailGame*-Projekt (2025-2027), gefördert durch die *Stiftung Innovation in der Hochschullehre*, entwickelt ein Serious Game für die Transportlogistik-Lehre mit dem fachlichen Schwerpunkt der Optimierung von Lade- und Lieferzonen in der Dortmunder Innenstadt. Studierende werden in alle Schritte der Spielentwicklung einbezogen. Im SoSe 2025 wurden innerhalb einer interdisziplinären Lehrveranstaltung mithilfe eines SSGJ gemeinsam mit Masterstudierenden Anforderungen an das zukünftige Game erhoben. Dabei entwickelten die Studierenden Spielideen, Spielmechaniken und -szenarien, Storylines, Stakeholder bzw. Charaktere, didaktische Nutzungsszenarien sowie Gamification-Elemente (Schwerpunktthemen). Die Spielentwicklung baut auf den vier Phasen „Exploration“, „Design“, „Entwicklung“ und „Anpassung“ (Maxim & Arnedo-Moreno, 2025, S. 16) auf. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Sep 2025) befand sich das Projekt an der Schnittstelle von Explorations- zu Designphase. Die didaktische Rahmung des SSGJ war in den Dimensionen (Ditzel, 2025) Lernziele, -orte, -methoden, -begleitung und Prüfung fremdbestimmt, während Studierende bei Lerninhalten und -wegen hohe und bei Lernzeit und -quellen eingeschränkte Mitgestaltungsmacht besaßen.

Das Jam-Design umfasste fünf Übungssitzungen in Präsenz (siehe Abb. 1). Fehlende Studierende konnten ihre Ideen asynchron in die Gruppenarbeit einbringen. Die festen Gruppen wurden zufällig zusammengestellt:

	Woche 1	Woche 2	Woche 3	Woche 4	Woche 5
Phase	Inhaltliche Vorbereitung	Design & Development	Development & Prototyping	Prototyping & Testing	Jam Delivery/Outcomes
Zeit	40 Min	45 Min	60 Min	60 Min	Je 20 Min
Begleitmaterial	Literaturauszüge	Leitfragen Design-Matrix Expert:innen Feedback	KI Chatbot Expert:innen Feedback	KI Chatbot Expert:innen Feedback	Dozent:innen Feedback
Output	Brainstorming-Poster erster Ideen	Game Design Matrix	Game Design Matrix (final), Prototyp-Darstellung	Prototyp-Darstellung (final), Spielkonzept (insb. für zugeeilte Themen) Dokumentation	Dokumentation (final)

Abbildung 1: Ablauf SSGJ im SoSe 2025

Aufgrund begrenzter Ressourcen wurde das Mentoring im SSGJ-Modell auf ein Minimum reduziert und durch ein interdisziplinäres Team-Teaching aus der Distributionslogistik und Hochschuldidaktik ersetzt. Ergänzend erhielten die Studierenden Begleitmaterialien wie Leitfragen und Matrices, um ihre jeweils zwei zugewiesenen Schwerpunktthemen innerhalb eines eigenen Spielkonzepts zu erarbeiten. Zur individuellen Lernbegleitung wurde ein speziell konfigurierter GPT⁴ eingesetzt. Zum Semesterende wurden die Ergebnisse in Form visualisierter Konzepte statt fertiger Spiele in einer unbenoteten Präsentation vorgestellt.

4 Forschungsdesign

Die Datengrundlage der Fallstudie bilden zwei etwa 30-minütige Einzelinterviews mit studentischen Teilnehmenden. Aufgrund der geringen Grundgesamtheit des Kurses ($n = 20$) und des explorativen Charakters des ersten Pilotdurchlaufs wurde ein tiefenanalytisches Vorgehen gewählt. Da die Rekrutierung freiwillig erfolgte, repräsentieren die Teilnehmenden jene Studierenden, die eine besondere Bereitschaft zur Reflexion ihrer Partizipationserfahrung zeigten. Dieser qualitative Zugang folgt der Empfehlung Mayrbergers (2019, S. 42) in der partizipativen Mediendidaktik, der der SSGJ zugeordnet werden kann, zunächst durch Einzelfallstudien grundlegende Strukturen und subjektive Bedeutungszuschreibungen zu rekonstruieren, um eine gegenstandsbezogene Theoriebildung vorzubereiten.

Auf ergänzende Erhebungsformen wie breite standardisierte Evaluationen wurde verzichtet, da diese häufig als „passive Partizipation“ (Schrader, 2025, S. 4) wahrgenommen werden. Um den Wandel vom Konsumierenden zum Partnerschaftlichen auch methodisch abzubilden, wurde das episodische Interview nach Flick (2011) gewählt. Eine quantitative Erhebung des Lernerfolgs durch die Nutzung des Spiels ist

⁴ Der GPT-basierte Chatbot „Jonas“ wurde mit Projekt- und Methodenwissen konfiguriert und diente zur kritischen Reflexion studentischer Eingaben.

für das SoSe 2026 geplant. Das Interview erfasst für den SSGJ die subjektive Perspektive der Studierenden auf das Lernformat. Der Leitfaden gliederte sich in drei Abschnitte mit vorwiegend episodischen Fragen. Ausgewertet wurden die Interviews computergestützt (MAXQDA) mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Die Hauptkategorien wurden ausgehend von der Forschungsfrage deduktiv festgelegt, induktiv durch Subkategorien ergänzt und auf die Daten angewandt.

5 Ergebnisse

5.1 Partizipationserleben und Rollenverständnis

Die befragten Studierenden bewerteten den SSGJ insgesamt positiv (S1/7; S2/4). Gleichzeitig zeigt die Analyse eine Ambivalenz: Während die gestalterische Arbeit am Spiel motivierte, wurde die explizite Ausrichtung auf die Curriculumplanung zukünftiger Semester teils als „langweilig“ (S1/19) empfunden. Der Wunsch nach eigener Spielerfahrung schien größer zu sein als jener nach didaktischer (Neu-)Gestaltung von Lehre. Zudem stößt „partizipative Lehre“ an strukturelle Grenzen, wenn sie, wie hier im Rahmen eines Leistungsnachweises, die inhärente Freiwilligkeit von Partizipation unterläuft. Die Ambivalenz lässt sich über Art und Umfang der Beteiligung erklären (Ditzel, 2025). Während die Art der Beteiligung im Dialog bereits partnerschaftlich war, blieb der Umfang beim Mitgestalten (finales Spieldesign/Programmierung) partiell.

5.2 Freiheit und Struktur

Ein zentraler Befund ist das Spannungsfeld zwischen Partizipationsspielraum und Orientierungsbedarf. Trotz positiver Bewertung der Freiräume („sich ausleben können“, S1/27) wurde ein fehlender roter Faden (S1/23) angemerkt. Der Wunsch nach mehr Struktur ist nicht zwangsläufig als Ablehnung von Partizipation zu werten,

sondern stützt Ditzels (2025, S. 18) Verständnis des SSGJs als lehrseitige Unterstützung „selbstgesteuerten Lernens“. Durch didaktische Strukturierung wird Partizipation überhaupt ermöglicht. Die Kritik verdeutlicht die Spannung zwischen der Fremdbestimmung der Lernziele und -methoden und der hohen Partizipation im Lernweg und -inhalt (Ditzel, 2025, S. 14).

Begleitmaterialien wurden teils als verpflichtende „Aufgaben“ (S1/23) missverstanden. Dies verdeutlicht die didaktische Herausforderung, Rollenbilder zu dekonstruieren: Lehrende müssen Macht abgeben, während Lernende Verantwortung übernehmen müssen. Die Wahrnehmung der im SSGJ geforderten Eigeninitiative variierte innerhalb der Studierendenschaft stark und reichte von minimaler Präsenz in der Lehre (S2/8) bis hin zu intensiver freiwilliger Nachbereitung (S2/18). SSGJs erfordern eigenständiges Arbeiten und somit eine Didaktik der Ermöglichung von Lernprozessen (Ditzel, 2025, S. 13). Trotz dieser Heterogenität lässt sich schlussfolgern, dass die Übernahme von Verantwortung im Gestaltungsprozess der Lehre die allgemeine Lernmotivation steigerte (S2/38). Demgegenüber wirkte der KI-Chatbot demotivierend (S2/46), da er als fremdbestimmter Akteur (Mayrberger, 2019, S. 103) Lösungen vorgab und so individuelle Konstruktionsprozesse der Studierenden untergrub.

Dass das Format dennoch insgesamt positiv aufgenommen wurde, hängt auch mit dem studentischen Verständnis guter Lehre zusammen, die vor allem durch Praxisbezug gekennzeichnet sei, sowohl inhaltlich als auch methodisch (S1/5; S2/4). Zwar habe es dem SSGJ noch an inhaltlichen Praxisbezügen gefehlt, jedoch sei das Format an sich abwechslungsreich und dadurch attraktiv (S1/7). Die wahrgenommenen „Startschwierigkeiten“ sind systemimmanent für Pilotprojekte der Ko-Kreation.

5.3 Subjektive Learning Outcomes und Kompetenzerwerb

Neben der Mitwirkung betonten die Befragten insbesondere die Gruppenarbeit (S1/37; S2/18) und die positive Arbeitsatmosphäre (S1/41; S2/18) als förderliche Faktoren, die Teile des „Partizipationsraums“ abbilden. Besonders deutlich wurde der Erwerb von Soft Skills: Die Studierenden gaben an, Sozialkompetenzen in den

Bereichen Gruppenorganisation (S1/35; S2/20), asynchrones Arbeiten (S1/13) und im Umgang mit Sprachbarrieren vertieft zu haben (S2/18, 20). Darüber hinaus wurden die Förderung der Kreativität (S1/27) und interdisziplinäres Arbeiten (S1/7) als Stärken des SSGJ-Formats hervorgehoben. Dies deutet darauf hin, dass die Partizipationserfahrung selbst zum Lerninhalt wird. Für die Logistikdidaktik ergibt sich daraus die Notwendigkeit, überfachliche Kompetenzen explizit in die didaktische Planung zu integrieren.

Hinsichtlich des individuellen Lernerfolgs attestieren die Studierenden dem SSGJ-Format eine positive Wirkung, die primär auf dem ausgeprägten Anwendungsbezug (S1/7) sowie einer durch Eigenverantwortung gesteigerten Lernmotivation basiert (S1/37; S2/38). Obwohl während des Prozesses zunächst nicht unmittelbar das Gefühl eines hohen Wissenszuwachses entstand (S2/25-26), führte die intensive eigenständige Auseinandersetzung letztendlich zu subjektiv wahrgenommenem fachlichen Wissensaufbau (S1/35-37; S2/32-34). Die unkonventionelle Lernform begünstigte zudem die Klausurvorbereitung, da Inhalte als tiefgreifend verinnerlicht wahrgenommen wurden (S1/35). Aufgrund unterschiedlich hoher Partizipationsbereitschaft ist von interpersonell variierendem Lernerfolg auszugehen. Analog zu Meriläinen et al. (2020) handelt es sich hierbei ausschließlich um subjektive Einschätzungen, die weiterer empirischer Validierung bedürfen.

Besonders die Gestaltungsfreiheit wurde als partizipativer Akt verstanden (S1/27; S2/52). Studentische Partizipation in der Lehre zu ermöglichen, wurde von den Befragten als besonders wichtig eingeschätzt (S1/21; S2/46-50). Dabei wurde betont, dass die strukturelle Bereitstellung partizipativer Optionen unabhängig von ihrer tatsächlichen Nutzung essenziell bleibt (S2/46-50). Daraus lässt sich ableiten, dass für einige Studierende bereits die Möglichkeit zur Partizipation bedeutsamer erscheint als deren tatsächliche Inanspruchnahme, abhängig von der jeweiligen Partizipationsdefinition und -ebene. Die differenzierte Wahrnehmung verschiedener Partizipationsebenen zeigt sich etwa im Wunsch, klassische Evaluationen durch qualitative Einzelinterviews zu ersetzen, um Kritik und Gestaltungswünsche expliziter artikulieren zu können (S1/21).

6 Diskussion

Trotz der geringen und selektiven Rücklaufquote der Interviewanfragen ($n = 2$), deren Ergebnisse nicht uneingeschränkt auf alle Studierenden übertragbar sind, lassen sich grundlegende Tendenzen zur studentischen Wahrnehmung des SSGJ als partizipatives Format aufzeigen. Zugleich ist die geringe Beteiligung selbst als empirischer Befund zu werten, da sie die in der Literatur beschriebene Diskrepanz zwischen Partizipationsinteresse und tatsächlicher Beteiligungsbereitschaft widerspiegelt (Schrader, 2025).

Das Format des SSGJ setzt an der Schnittstelle zwischen Mikroebene (Lehr-/Lernprozesse) und Mesoebene (curriculare Rahmung) an. Es ermöglicht als lehrseitige Unterstützung das „selbstgesteuerte Lernen“ sowie „partizipative Lehre“ auf Ebene „tatsächlicher Partizipation“ im Sinne Mayrbergers (2019) von der „Mitwirkung“ bis zur „Selbstbestimmung“. Die Studierenden nahmen unter anderem neu geschaffene Gestaltungsfreiräume sowie eine gestiegene Lernmotivation wahr, womit ihnen ihre Doppelrolle als Gestaltende von Lernumgebungen und Partizipierende der Situation bewusst wurde (Mayrberger, 2019, S. 107).

In einem konstruktivistischen Sinne ermöglicht der SSGJ grundsätzlich „selbstgesteuertes Lernen“. Im durchgeführten SSGJ wurde zudem „partizipatives Lernen“ im Sinne Mayrbergers (2019) angestoßen, indem Studierende durch optionale Materialangebote und individuelle Schwerpunktsetzung die Eigenverantwortung für ihren Lernprozess übernahmen und auf die Gestaltung ihrer Lernumgebung sowie die curriculare Gestaltung zukünftiger Semester einwirkten, sodass Verantwortung auf Mikro- und Mesoebene gemeinschaftlich von Studierenden und Lehrenden getragen wurde. Theoretisch könnte der SSGJ keine partizipative Lernumgebungsgestaltung ermöglichen und Partizipation nur auf der Mikroebene des Lehrgeschehens stattfinden sowie umgekehrt, sodass „partizipatives Lernen“ (Mayrberger, 2025) infrage gestellt werden müsste.

Im SSGJ entsteht durch symmetrische Beziehungen zwischen Lehrenden, Lernenden und Medien (u. a. KI) ein „Partizipationsraum“ (Mayrberger, 2019), der die

strukturellen Voraussetzungen schafft, die Mikroebene mit der Mesoebene zu verknüpfen. Die individuell erreichte Stufe „tatsächlicher Partizipation“ hängt dabei auch von der Eigeninitiative der Studierenden ab. Während der SSGJ grundsätzlich Potenzial für „Selbstbestimmung“ bietet, führt die beobachtete Heterogenität im Engagement dazu, dass innerhalb desselben SSGJ individuell unterschiedliche Partizipationsstufen realisiert werden können. Voraussetzung hierfür ist das Zulassen höherer Partizipationsstufen durch Lehrende, wobei der SSGJ mindestens die Stufe der „Mitwirkung“ von den Studierenden einfordert.

Die im Interview genannte „Mitgestaltung“ (S1/27) und die Freiheit, „eigene Ideen [...] reinbringen“ (S2/4) zu können, korrespondieren mit Mayrbergers (2019) Stufe „Mitwirkung“. „Mitbestimmung“ (Mayrberger, 2019) wurde im *RetailGame*-Projekt erst in der nachfolgenden Programmierung durch studentische Mitarbeitende erreicht. Im SSGJ wäre sie bereits durch eine zentrale Konsolidierung der Anforderungen zu einer gemeinsamen Vision sowie durch die Einbindung in die von Ditzel (2025, S. 14) vorgeschlagenen Dimensionen von Lernzielen, -orten, -methoden und Prüfung realisierbar gewesen. Dies hätte eine stärkere Verzahnung zur „co-creation in the curriculum“ (Bovill & Woolmer, 2019) ermöglicht. Zudem müsste das von Abbott et al. (2023) vorgeschlagene Expert:innen-Mentoring stärker eingebunden werden, um sicherzustellen, dass die Studierenden in fachlich effektive Richtungen steuern. Dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen (Soft Skills) kommt eine besondere Stellung zu. Als Lerninhalt unterstützen sie auf der Mikroebene „selbstgesteuertes Lernen“ und sind zugleich Bestandteil „partizipativen Lehrens“. Sie sind damit sowohl Voraussetzung für die Teilhabe an partizipativer Lehre als auch Ziel „selbstgesteuerten Lernens“.

7 Fazit

Ziel des Beitrags war es, anhand einer tiefenanalytischen Auswertung episodischer Interviews mit am SSGJ teilnehmenden Studierenden zu untersuchen, inwieweit SSGJs in der Hochschullehre studentische Partizipation ermöglichen bzw. fördern und wie Studierende deren partizipativen Charakter und die daraus resultierenden Lernergebnisse bewerten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass SSGJ studentische Partizipation im Sinne der „co-creation of the curriculum“ (Bovill & Woolmer, 2019) fördern können. Die von Ditzel (2025, S. 13) für die Mikroebene festgelegten Voraussetzungen für Bestimmungsmomente „selbstgesteuerten Lernens“ sind im *RetailGame*-Projekt ebenfalls erfüllt, müssen jedoch für jedes SSGJ individuell geprüft werden.

Die Beantwortung der Forschungsfrage zeigt, dass SSGJs sowohl auf der Mikroebene als auch auf der Mesoebene grundsätzlich das Potenzial zur „Selbstbestimmung“ (Mayrberger, 2019) besitzen, indem sie „partizipative Lehre“ und unter bestimmten Bedingungen auch „partizipatives Lernen“ (Mayrberger, 2019) ermöglichen und Studierende in die Rolle von Entwickler:innen und Expert:innen ihrer eigenen Lernumgebung versetzen (Bovill & Woolmer, 2019). Im *RetailGame*-Projekt kam den teilnehmenden Studierenden primär „Mitwirkung“ (Mayrberger, 2019) zu, da sie zwar realen Einfluss auf die Spielanforderungen nahmen, die Entscheidungsmacht über das finale Game Design jedoch beim Projektteam verblieb.

Die Studierenden erlebten das Format insbesondere dann als partizipativ, wenn sie im Sinne „partizipativen Lernens“ (Mayrberger, 2019) echte Gestaltungsfreiräume wahrnahmen. Gestaltungsfreiheit, Gruppenarbeit und Praxisbezug wirkten motivationsfördernd. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass Partizipation nicht automatisch entsteht, sondern von didaktischer Rahmung, Eigeninitiative und dem Zulassen studentischer Partizipation durch Lehrende abhängt. Der Wunsch nach Orientierung und Struktur verweist darauf, dass partizipative Lehrformate trotz hoher Partizipationsspielräume weiterhin eine aktive Lernbegleitung benötigen. In Abgrenzung zum klassischen Game Jam verschiebt der SSGJ den Fokus von der reinen

Prototypengenerierung hin zum Lern- und Reflexionsprozess der Studierenden. Besonders deutlich zeigten sich Zugewinne überfachlicher Kompetenzen. Sie erscheinen dabei nicht nur als Voraussetzung, sondern zugleich als Ergebnis partizipativer Lehr-/Lernprozesse. Die fachliche Tiefe bedarf jedoch einer kontinuierlichen fachdidaktischen Begleitung. Partizipation wird von den Studierenden als wertvoll und notwendig erachtet, jedoch nicht automatisch in Anspruch genommen. Grenzen zeigen sich insbesondere beim Einsatz fremdbestimmender KI-Systeme sowie fehlender fachlicher Begleitung.

Das Format des SSGJ bietet das Potenzial, die Lehre über die reine Wissensvermittlung hinaus um einen „Partizipationsraum“ zu erweitern, der Studierenden zwar keine vollständige Selbststeuerung ermöglicht, sie aber im Sinne „tatsächlicher Partizipation“ aktiv als Ko-Kreator:innen in den Designprozess ihrer (curricularen) Lernumgebung einbindet und „selbstgesteuertes Lernen“ ermöglicht.

Aufgrund der kleinen und selektiven Stichprobe besitzen die Ergebnisse explorativen Charakter. Weitere Forschung sollte untersuchen, wie unterschiedliche didaktische Rahmungen von SSGJs „tatsächliche Partizipation“ und fachliche Lernerfolge beeinflussen, welche Rolle digitale Akteure wie KI-Systeme dabei einnehmen und welchen Einfluss die Rolle der Studierenden auf Partizipation hat.

Literaturverzeichnis

- Abbott, D., Chatzifoti, O., Ferguson, J., Louchart, S., & Stals, S. (2023). Serious ‘Slow’ Game Jam - A Game Jam Model for Serious Game Design. In *Proceedings of the 7th International Conference on Game Jams, Hackathons and Game Creation Events* (S. 28–36). ACM. <https://doi.org/10.1145/3610602.3610604>
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, 78(3), 407–422. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>
- Ditzel, B. (2025). Studentische Partizipation. *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege*, 1(1), 1–24. <https://doi.org/10.63098/hl.2025.1.7>
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17
- Götz, A., & Schmocker, D. (2019). Entwicklung von serious games als Lehrmethode im Hochschulunterricht: Ein Praxisbericht. In *Neues Handbuch Hochschullehre* (C 2.40, S. 1–30). Springer.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as partners: Reflections on a conceptual model. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2), 8–19. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.2.3>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Maxim, R. I., & Arnedo-Moreno, J. (2025). Identifying Key Principles and Commonalities in Digital Serious Game Design Frameworks. Scoping Review. *JMIR Serious Games*, 13, Article e54075, 1–30. <https://doi.org/10.2196/54075>
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Beltz Juventa.

- Meriläinen, M., Aurava, R., Kultima, A., & Stenros, J. (2020). Game Jams for Learning and Teaching: A Review. *International Journal of Game-Based Learning*, 10(2), 54–71. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2020040104>
- Mora-Zamora, R., & Céspedes-Vindas, A. (2024). Game Jams as a STEAM learning experience to complement computer engineering curricula. In *2024 IEEE 42nd Central America and Panama Convention (CONCAPAN XLII)* (S. 1–6). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CONCAPAN63470.2024.10933893>
- Reid, A. J., Smy, P., & Donald, I. (2020). A theoretical framework for game jams in applied contexts. In *2020 DiGRA International Conference: Play Everywhere* (S. 1–3).
- Schrader, S. (2025). Studentische Partizipation weiterdenken: Gelebte Mitbestimmung als Zukunftsaufgabe der Hochschule. *Horizont Lehre. Perspektiven und Wege*, 1(1), 1–9. <https://doi.org/10.63098/hl.2025.1.30>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.



Open Access verfügbar unter
<https://doi.org/10.21240/zfhe/21-2>



www.zfhe.at