

Vissiennon, Marit

**Veränderungsprozesse in Hochschulen: die Rolle
interner Beratung und Führung -**

**Praxisreflexion hochschuldidaktischer Beratung
an einer Universität anhand des Modells des Dreieckskontrakts**

eingereicht als

Abschlussarbeit im Zertifikatsstudiengang „Supervision und Coaching“

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2022

Erstgutachter: PD Falko von Ameln

Zweitgutachterin: Alice Gayed

die vorgelegte Arbeit wurde verteidigt am: 4.2.2022

Referat

Wie können Akteure, die beauftragt sind, Veränderungsprozesse an Hochschulen zu begleiten und voranzutreiben – in diesem Falle die Veränderung der Lehre und der Lehrkultur mit Unterstützung durch Hochschuldidaktik bzw. durch hochschuldidaktische Beratung und Begleitung – in dieser Rolle wirksam werden? Welche besonderen Kontextbedingungen spielen in der Organisation „Hochschule“ eine Rolle und was kann fördern oder verhindern, dass Beratung angenommen wird? Die Bearbeitung dieser Fragen erfolgt in Form einer supervisorischen Reflexion der Praxiserfahrungen einer Hochschuldidaktikerin. Dabei wird insbesondere der zugrundeliegende Beratungskontrakt - das dieser Tätigkeit zugrunde liegende Grundmuster der Arbeitsbeziehungen – in den Blick genommen sowie das Beratungsfeld selbst und die Wirkensbedingungen seitens der Organisation theoretisch reflektiert.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1.	Ziele und Struktur der Arbeit	1
1.2.	Einstimmung: Szenen aus dem Projekt einer Hochschuldidaktikerin	2
2.	Supervisorische Blicke auf erlebte Hochschuldidaktik: Ein supervisorisches Selbstgespräch	5
2.1.	Das hochschuldidaktische Projekt	5
2.2.	Die beraterische Grundkonstellation der Hochschuldidaktik	10
2.3.	Assoziierte Triaden	19
3.	Konzeptionelle Zugänge zum Kontext und den Akteuren im Dreiecksvertrag der Hochschuldidaktik: Literaturrecherchen	22
3.1.	Der Kontext.....	23
3.1.1.	Die Hochschule als Organisation.....	23
3.1.1.1.	Die Hochschule als „Profibürokratie“ oder „Expertenorganisation“	24
3.1.1.2.	Weitere Beschreibungskonzepte von Hochschulen als Organisation	26
3.1.1.3.	Die Hochschulen als hybride Organisation.....	27
3.1.1.4.	Metatheoretische Betrachtung der Hochschule und ihrer Teilsysteme.....	28
3.1.2.	Veränderungsprozesse an Hochschulen	29
3.1.2.1.	Die Lehre betreffende Veränderungsprozesse	29
3.1.2.2.	Erfolgsfaktoren für Veränderungsprozesse an Hochschulen	29
3.2.	Die Ecke der Leitung - Führungsaufgaben in Veränderungsprozessen	32
3.3.	Die Ecke der Berater:in - interne Organisationberatung als Modell	34
4.	Ergebnisse der Praxisreflexion.....	37
4.1.	Die Rolle der Hochschulleitung in Veränderungsprozessen.....	38
4.2.	Beratungsverständnisse von Hochschuldidaktik.....	42
4.3.	Gelingensbedingungen für Hochschuldidaktik als interne Beratung	44
4.4.	Anforderungen an Hochschuldidaktik als interne Beratung	44
5.	Reflexion der Selbstsupervision	46
	Literaturverzeichnis.....	51
	Abbildungsverzeichnis.....	53
	Anhang	54
	Eigenständigkeitserklärung	56

1. Einleitung

1.1. Ziele und Struktur der Arbeit

Hochschulen unterliegen in besonderer Weise Veränderungen der Gesellschaft, haben sie doch den gesellschaftlichen Auftrag, Wissenschaftler:innen und Fachkräfte auszubilden, die diese Veränderungen erforschen, mitgestalten oder zumindest einen professionellen und konstruktiven Umgang damit finden – sei es die Globalisierung und zunehmende Internationalisierung der Arbeitszusammenhänge oder die Digitalisierung, um nur zwei große Trends zu nennen. Hinzu kommen Veränderungen, die das Hochschulsystem selbst betreffen wie die Bologna-Reform oder die Einführung neuer Steuerungsmechanismen wie das New Public Management. In der Lehre verändern sich damit nicht nur stetig die Inhalte und methodische Herangehensweisen, sondern auch wie sie organisiert und gesteuert/kontrolliert wird. Alle dies hat Auswirkungen – ob gewollt und umgesetzt oder nicht - auf die Art und Weise, wie gelehrt und gelernt wird. Hochschuldidaktik, als „wissenschaftliche Reflexion und theoriegeleitete Veränderung des Lehrens und Lernens an den Hochschulen“ (Reis 2013, S. 21) hat die Initiierung, Begleitung und Mitgestaltung dieser Veränderungen zur Aufgabe. Hochschuldidaktische Projekte und Maßnahmen – und hochschuldidaktisches Personal - wurden im Rahmen des Qualitätspakt Lehre seit 2011 an fast allen deutschen Hochschulen zur Begleitung der Bologna-Reform eingerichtet oder, sofern entsprechende Strukturen bereits vorhanden waren, verstärkt.

In dieser Arbeit werden Erfahrungen aus solchen hochschuldidaktischen Projekten einer deutschen Universität aus der Perspektive einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin in diesen Projekten reflektiert. In etwa neun Jahren wurden verschiedene Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung und Weiterentwicklung der Lehre im Rahmen dieser Projekte entwickelt und etabliert. Es gelang jedoch nicht, eine passende Struktur und den richtigen Platz zur Implementierung von Hochschuldidaktik an dieser Hochschule zu finden, in dem sie als interne Beratung sichtbar, verfügbar und vor allem als eigenständigen Akteur legitimiert den Bedarfen entsprechend agieren kann. Aus dem Erleben des faktischen (und hoffentlich vorübergehenden) lokalen Zusammenbruchs der Hochschuldidaktik mit einem angemessenen Leistungsspektrum folgen einige Fragen, denen ich in dieser Arbeit nachgehen möchte.

Das Ziel der Arbeit ist es, die eigene Rolle als hochschuldidaktische Beraterin sowie eigene Wirksamkeits- und Unwirksamkeitserfahrungen vor dem Hintergrund der eigenen Organisation – einer Volluniversität – der Logik des Arbeitsfeldes (Lehre/Wissenschaft) und von den Erfordernissen von Veränderungsprozessen zu reflektieren und dadurch a) zu einer „Diagnose“ und

einem besseren Verständnis von Gelingens- wie Verhinderungsbedingungen zu gelangen und b) für die beraterische Praxis im selben Kontext Ableitungen zu treffen. Zugleich stellt die Arbeit eine Suchbewegung nach den passenden supervisorischen „Brillen“ und konzeptionellen Zugängen dar, um Erfahrungen analytisch zu erfassen und verstehen, beschreiben und einordnen zu können.

Die Leitfragen sind:

- Wie kann interne Beratung (hier am Bsp. der Hochschuldidaktik) in einer Hochschule implementiert und wirksam werden?
- Was braucht es dazu auf der Seite derer, die Beratung anbieten, damit das System und die Organisationmitglieder Beratung annehmen bzw. erlauben können?
- Womit müssen Beratende der Hochschuldidaktik rechnen und dafür einen Umgang finden – welche Logiken, Paradoxien, Widersprüche und Widerstände sind typisch für diesen organisationalen Kontext?

Die Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel: die Einleitung dient der ersten Orientierung und Einstimmung auf das Beobachtungsfeld. Im 2. Kapitel wird die beraterische Grundkonstellation der Hochschuldidaktik als Projekt im Hochschulkontext erarbeitet. Im Kapitel 3 wird diese erste Analyse und „Diagnostik“ durch Perspektiven aus der Literatur erweitert, um in Kapitel 4 Ableitungen aus beiden Kapiteln zu den obigen Leitfragen zu treffen. Im letzten Kapitel wird der supervisorische Erkenntnisprozess dieser Arbeit reflektiert.

Methodisch lässt sich diese Arbeit als eine Form der Selbstsupervision der Autorin beschreiben: sie nutzt Mittel der Supervision - das dialogische Prinzip, öffnende Fragen und „beobachtungsleitenden Unterscheidungen“ (von Ameln et al. 2009, S. 16) , ergänzt durch die Lektüre (organisations)beraterischer Literatur, um eine Distanzierung zum Praxisfeld der Primärprofession zu ermöglichen. Dieses Vorgehen sollte ermöglichen, die in jeder Beratungssituation notwendige „produktive Differenz zwischen Berater und Kunden“ (ebd.) und das nötige Maß an „Fremdkomplexität“ (ebd.) herzustellen.

Die Arbeit lässt sich als spezifischer Fall hochschuldidaktischer Beratung im universitären Kontext lesen.

1.2. Einstimmung: Szenen aus dem Projekt einer Hochschuldidaktikerin

Ab dem 2. Kapitel wird sehr viel über hochschuldidaktische Projekte geschrieben. Um den Lesenden ein erstes szenisches Einfühlen zu ermöglichen und zumindest minimale Referenzen zu dem im Anschluss sehr intensiv betrachteten Erfahrungen zu ermöglichen, gibt es hier vier

kleine, fallartige Micro-Szenen – und Fragen oder Themen, die sich mit diesen verbinden lassen und im weiteren Verlauf der Arbeit reflektiert werden.

Szene 1a: Vorstellungsgespräch 2012: Frage an die Hochschuldidaktikerin durch die Hochschulleitung: Sollte man Lehrende zu hochschuldidaktischen Weiterbildungen verpflichten – oder sollte man auf Freiwilligkeit setzen?

Damit verbundene Fragen: Wie funktioniert ein Veränderungsprozess an einer Universität? Welche Rolle spielt die Leitung dabei? Wie können Veränderungen – hier über die Maßnahme „Weiterbildungen“ - von seiten der Organisation und Leitung durchgesetzt bzw. gefördert werden? Welche Steuerungsinstrumente hat eine Hochschule in Bezug auf die Qualifizierung ihrer Mitglieder? Welche alternativen Mittel gibt es, Lehrende zur Wahrnehmung von hochschuldidaktischer Weiterbildung zu bewegen?

Szene 1b: Bewerbungsgespräch 2020: Frage an die Hochschuldidaktikerin durch eine Person, mit der vorab 5 Jahre zusammengearbeitet wurde: Worin sehen Sie den Mehrwert der Hochschuldidaktik?

Damit verbundene Fragen: Was ist der Hintergrund dieser Frage? Warum wird so eine Grundsatzfrage von jemanden gestellt, der selbst Hochschuldidaktik (mit)verantwortet? Gibt es Zweifel über die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Maßnahmen? Warum liegt der Fokus auf „Hochschuldidaktik“ und nicht auf dem damit verbundenen Ziel: Wie kann die Qualität der Lehre durch hochschuldidaktische Maßnahmen gesichert und weiterentwickelt werden? Was kann aus den bisher gemachten Projekterfahrungen diesbezüglich abgeleitet werden? Wer ist dafür zuständig, Hochschuldidaktik (als Mittel für dieses Ziel) zu legitimieren? Diejenigen, die für diese Aufgabe eingestellt werden? Die Leitung? Regelt sich das über ein Angebot – Nachfrage – Prinzip, in dem scheitert, wer sein Angebot nicht gut genug verkauft?

Szene 2: Das Team der Hochschuldidaktik bekommt den Auftrag von der Leitung, einen vierten Tag der Lehre auszurichten. Im Team finden ein Brainstorming und eine erste konzeptionelle Fassung statt. Dabei werden die Erfahrungen der ersten drei Tage der Lehre ausgewertet und mögliche Bedarfe zu Themen der Lehrenden in Erwägung gezogen. Favorisiert wird das Thema „forschendes Lernen“, da damit erhofft wird, einen guten Anschluss an die Zielgruppe zu erreichen (Verbindung von Forschung und Lehre in einem konzeptionellen didaktischen Ansatz). Zugleich würde man dem Auftrag von Seiten des Projektes, das Thema „forschendes Lernen“ hochschuldidaktisch zu entwickeln und zu begleiten, gerecht werden. – Die Projektverantwortliche für den Tag der Lehre stellt das Konzept bei der Hochschulleitung vor, die zugleich die Projektleitung ist – und kommt – enttäuscht - mit einer neuen Idee zurück, die nunmehr zu

verfolgen ist. Statt „Forschung“ und „forschendem Lernen“ steht nun das Thema „Digitalisierung“ im Vordergrund und der generelle Austausch über (gute) Lehre.

Damit verbundene Fragen: Wie kann ein fruchtbares Zusammenspiel und eine gemeinsame Meinungsbildung zwischen Hochschulleitung und Projektteam gestaltet werden? Was ist eine gute Form, einen allgemeinen Projektauftrag im Prozess zu aktualisieren und zu konkretisieren und in konkrete/ verbindliche Arbeitsaufträge zu verhandeln - und wie werden diese kontraktiert?

Szene 3: Thema: Auftaktgespräch mit der Curricularkommission zu einer möglichen Prozessbegleitung eines Studiengangs – Einladung durch die Curricularmanagerin der Fakultät; Ort des Geschehens: Beratungsraum eines Instituts; Anwesende: relevante Vertreter:innen des Studiengangs (Dekanin in Doppelrolle (Dekan/Lehrende im Studiengang), Studiengangsverantwortlicher, ein wissenschaftlicher Mitarbeiter, der wichtige Koordinationsaufgaben übernimmt, Studierendenvertreter, die Einladende sowie eine zusätzliche Mitarbeiterin des Studienbüros; Leiter der Stabstelle Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, Vertreterin der Hochschuldidaktik (ich) – Nach einer Vorstellungsrunde zu Funktionen und Perspektiven auf die bereits begonnenen Aktivitäten zur Studiengangsreform und einleitenden Worten des Leiters der StQE zum Vorschlag einer Prozessbegleitung für die Curriculumentwicklung, gebe ich eine kurze inhaltliche Einführung zur Frage, was Curriculumentwicklung ist, wie man sich den Prozess vorstellen kann und in welchem Verhältnis diese zum Gremienweg in der Studiengangreform und der Entwicklung von Studiendokumenten steht und worin die Rolle der Prozessbegleitung bestehen würde. Im Folgenden gibt es einen Austausch darüber, welche Schritte als erste angestrebt werden, ob z.B. noch eine Datenerhebung zur Ist-Stand-Analyse nötig ist und wie eine Zusammenarbeit grundsätzlich denkbar wäre. Statt eines Protokolls wird zunächst nur ein Zeitstrahl mit einem möglichen Prozessverlauf skizziert, nach einer kurzen Corona-Auszeit werden drei Monate später die Gespräche aufgenommen, es kommt zu einer Auftragsklärung und Kontraktierung (in einem schriftlichen Protokoll festgehalten) zur Prozessbegleitung in kleinerer Runde, die nunmehr die Steuerungsgruppe der Studienreform darstellt. Im Anschluss findet eine sechsmonatige Prozessbegleitung zum Reformprozess statt, die von allen Beteiligten als hilfreich, der Prozess selbst als erfolgreich reflektiert wird.

Damit verbundene Fragen (für die hier eine erfolgreiche Lösung gefunden wurde): Wie kann Hochschuldidaktik mit ihren Angeboten bei der Zielgruppe legitimiert und eingeführt werden? Welche Rolle spielt Leitung dabei? Wie können Aufträge im Hochschulkontext kontraktiert werden? Was braucht es auf Seiten der zu Beratenen und der Beratenden, um ein Beratungs-/Prozessbegleitungsangebot annehmen zu können?

Szene 4: Im Rahmen eines zweitägigen hochschuldidaktischen Angebots - einer Werkstatt zur Lehrveranstaltungsplanung - kommt eine Lehrende an den Beratungstisch zum Thema „Grobplanung/ Ziele von Lehrveranstaltungen schärfen“. Sie ist sich nicht sicher, ob sie der Beratung wirklich bedarf, stellt aber dennoch ihr Anliegen vor. Die Beraterin lässt sich den Kontext der Lehrveranstaltung erläutern und die Fragen, die sich die Lehrende stellt. Nach einer halben Stunde gemeinsamen Nachdenkens verabschiedet sich die Lehrende mit dem Worten, dass sie nun doch in ihren Überlegungen einen Schritt weitergekommen sei und eine größere Klarheit über ihre Ziele bekommen habe und bestärkt sei, Veränderungen am ursprünglichen Konzept nun tatsächlich anzugehen.

Damit verbundene Fragen:

Wie können Beratungsangebote an eine Zielgruppe gemacht werden, die sich als eher nicht beratungsbedürftig empfindet – oder sich nicht erlaubt, einen möglichen Bedarf zu äußern? Welche Art von Beratung kann angenommen werden und welche ist sinnvoll? Was braucht es auf Seiten der zu Beratenen und der Beratenden, um ein Beratungs-/Prozessbegleitungsangebot annehmen zu können?

2. Supervisorische Blicke auf erlebte Hochschuldidaktik: Ein supervisorisches Selbstgespräch

Wie bereits in der Einleitung angekündigt, wechselt hier die Textsorte zu einem dialogischen Format. Es handelt sich um eine fiktive Supervisionssitzung. Eine Hochschuldidaktikerin sucht zur Reflexion ihrer Praxiserfahrungen und zur Klärung einiger offener Fragen eine Supervisorin auf, mit der sie zwei Sitzungen vereinbart hat.

2.1. Das hochschuldidaktische Projekt

*Guten Tag, Frau V., mit welchen Anliegen sind Sie zu mir gekommen?*¹

Nun, ich habe als Hochschuldidaktikerin neun Jahre in verschiedenen Projekten gearbeitet, die mit der Veränderung der Lehre an einer Universität zu tun hatten. Ich möchte diese Tätigkeit gern reflektieren. Nach Abschluss der Projekte stellen sich mir immer noch viele Fragen, die mir keine Ruhe lassen. Da ich während der ganzen Projektzeit von dem Projekt selbst und den Dingen, die wir als Team aus meiner Sicht sehr professionell gestaltet und – aus unserer Sicht – im Sinne der Organisation angestoßen haben, grundsätzlich sehr überzeugt war, möchte ich

¹ Die Rolle der Supervisorin ist in blau, die der Supervisandin in grün verfasst.

nun mit Abstand Rückschau halten und besser erkennen, „was los war“, dass im Ergebnis heute nicht nur ein gut funktionierendes Team zerschlagen ist, sondern auch Funktionen und Aufgaben, die angedacht waren, in den Regelbetrieb zu übernehmen, heute nicht mehr oder nicht mehr gut erfüllt werden können. Was könnte die Hochschulleitung dazu veranlasst haben, hier keine strukturelle Verstetigung zu schaffen? Mir ist klar, dass ich als vom Projektende „Betroffene“ eine eingeschränkte Perspektive habe und deshalb möglicherweise Entscheidungszwänge der Leitung nicht sehen kann, die aus einer anderen Perspektive vielleicht völlig einleuchtend sind. Ich habe einige Hypothesen dazu und würde diese gern prüfen.

Ich wurde damals in den Vorstellungsgesprächen immer gefragt, was ich denn denke, was sich am Ende des Projektes verändert haben wird, worin seine Nachhaltigkeit besteht. Diese Frage hat uns als Team im Hinterkopf immer begleitet und uns angetrieben: am Ende des Projektes etwas nachhaltig verändert zu haben. Nun, nach Ende des Projektes bleibt der Eindruck, dass wir sehr viel dafür getan haben und uns zugleich auch an manchen Stellen verwehrt wurde, wirksam zu werden. Es lag nicht allein an uns, für Nachhaltigkeit zu sorgen. Wir sind nicht immer in die Rolle(n) und in die strukturelle Einbindung gekommen, in die wir dachten, kommen zu müssen, um wirklich wirksam werden zu können. Deshalb frage ich mich, woran lag es? An uns? Waren wir nicht kompetent genug? Haben wir die falschen Dinge getan oder an der falschen Stelle? Lag es an der Organisation Hochschule, Widerständen im System, fehlenden Strukturen? Lag es an der Zielgruppe? Je nachdem, wie die Antworten ausfallen, könnte man für die Zukunft ableiten, an welchen Stellen man ansetzen könnte für die Implementierung von Hochschuldidaktik als interne Beratungsinstanz. Was wären Gelingensbedingungen und welche Faktoren verhindern systematisch, in die Wirksamkeit zu kommen?

Sie haben also beobachtet oder den Eindruck, dass Sie nicht immer wirksam sein konnten, und zwar offenbar in Bereichen, die Sie für das Gelingen bzw. die Nachhaltigkeit des Projekts als wichtig erachtet haben. Deshalb möchten Sie also einerseits verstehen, warum die Entwicklung so gelaufen ist, wie Sie es erlebt haben, um sich daraus abgeleitet andererseits gut oder besser für die Zukunft in einer ähnlichen Situation zu wappnen.

Ja genau, aber nicht nur mich selbst, sondern auch um anderen diese Erkenntnisse zur Verfügung stellen zu können.

Das sind wichtige Fragen, um Ihr Projekt noch einmal zu reflektieren und auch für die Zukunft gute Entscheidungen zu treffen. Was wäre nun Ihr konkreter Auftrag an mich?

Ich vermute, dass Sie als Supervisorin Mittel und Werkzeuge haben, Strukturen, Prozesse und Mechanismen genauer unter die Lupe zu nehmen und zugleich den Blick für das Ganze zu behalten. Ich würde gern mit Ihnen zusammen und Ihren Werkzeugen einen diagnostischen

Blick auf das Projekt werfen und auch meine Hypothesen, die ich mit meinen ehemaligen Kolleg:innen teile, überprüfen. Wir vermuten, dass es mindestens zwei Dinge gibt, die uns unser „ins Feld kommen“ und unsere Wirksamkeit gebremst haben: das eine ist ein wenig entwickeltes **Beratungsverständnis** an der Hochschule – wer „darf“ eigentlich wen beraten und wozu kann man Beratung in Anspruch nehmen ohne sein Gesicht zu verlieren, was genau passiert in der Beratung usw. – und das zweite ist, dass es ebenso kein gutes Verständnis von **Veränderungsprozessen** gibt – diese werden aus unserer Sicht eher dem Selbstlauf überlassen und niemand fühlt sich so richtig verantwortlich dafür, die Hochschulleitung scheint hier zu wenig ihre Rolle wahrzunehmen – bzw. ist ihnen diese womöglich nicht bewusst!

Gut! Ich verstehe Folgendes: Sie möchten mit einem forschenden, diagnostischen Blick Ihr Projekt anschauen, und zwar Aspekte, die für Sie ungeklärt und mit einem Gefühl der Unzufriedenheit (und vielleicht auch noch anderen) verbunden sind, das Sie irgendwie besser einordnen möchten, weil Sie die Vermutung haben, es gibt mehr Gründe dafür, als Sie gerade aus Ihrer Perspektive sehen können. Mir trauen Sie zu, dass ich dazu einige Forschungswerkzeuge und -methoden habe und Sie vermuten einen frischen Außenblick, der mehr sieht als Sie. Sie haben auch schon zwei Denkrichtungen oder Fragerichtungen, in die wir schauen können. Ich habe mal parallel die aus meiner Sicht wichtigsten Stichworte aufgeschrieben, die können wir jetzt als Anhaltspunkte erstmal hier liegen haben.



Abb. 1: Hypothesen über Gründe mangelnder Wirksamkeit

Zunächst möchte ich Sie fragen: Wann wäre denn unsere Diagnostik beendet? Was wäre denn am Ende unseres gemeinsamen Beratungswegs anders?

Nun, ich hätte vermutlich einmal „ins Uhrwerk“ der Organisation Hochschule geschaut und innere Prozesse und Mechanismen besser verstanden - und damit verbunden auch die Logiken, mit denen wir uns in unserem Projekt auseinanderzusetzen hatten. Ich könnte besser einschätzen, ob wahrgenommene Probleme individuelle Probleme sind oder eher im System begründet liegen. Salopp gesagt: soll ich sauer auf mich sein, auf meine Leitung, auf die Professor_innen, die nicht zu unseren Veranstaltungen gekommen sind oder eher auf die Strukturen und Mechanismen im System oder der Kultur oder gar das Finanzierungsmodell einer Universität? Oder ist das „sauer sein“, der latente Ärger, eine ganz normale Reaktion auf das Gesamtsystem, die

ich erwarten muss und mit der ich einen Umgang finden sollte, wenn ich in dem System handlungsfähig bleiben möchte?

Nun. Das werden wir nicht in einer Sitzung schaffen und Sie werden auch ein paar eigene Recherchen anstellen müssen, damit wir uns dann zusammen die Ergebnisse anschauen und sehen können, wie hilfreich sie für das Verstehen sind. Ich versuche Ihnen im gemeinsamen Suchprozess die eine oder andere „Brille“ zu reichen - und Sie bringen das anzuschauende Material mit. -- Dann lassen wir die Forschungsreise beginnen!

Sie haben jetzt schon viele Dinge angerissen. Zunächst müsste ich noch etwas genauer wissen, worüber wir sprechen und wie ich mir die Situation und die Aufgaben Ihres Projekts vorstellen muss. Sie haben gesagt, dass Sie als Hochschuldidaktikerin in diesem Projekt gearbeitet haben. Können Sie mir kurz erläutern, was ich darunter zu verstehen habe?

Als Hochschuldidaktikerin verstehe ich mich in erster Linie als **Expertin** und **Beraterin** für **Bildungsprozesse** an einer Hochschule. Mein Fokus richtet sich auf die Frage, wie Lehre so gestaltet werden kann, dass Studierende erfolgreich lernen und kompetent und professionell die Hochschule verlassen und als kritische und verantwortungsvolle Menschen ihren Platz in der Gesellschaft finden und einnehmen. Das klingt nun etwas normativ und in der Tat ist es so, dass wir Hochschuldidaktiker:innen uns zum einen humanistischen Werten verpflichtet fühlen, zum anderen auch selbst in einer gesellschaftlichen Verpflichtung zum **Bildungsauftrag** von Hochschulen stehen, wie er z.B. in den Hochschulgesetzen oder Rahmendokumenten der Hochschulrektorenkonferenz etc. festgeschrieben ist. Es geht darum, diesen Auftrag durch einen Support für eine gute **Qualität der Lehre** einzulösen und dazu Lehrende, die in nichtpädagogischen Fächern normalerweise keine didaktische Ausbildung mitbringen, zu qualifizieren und zu beraten. Im Grunde geht es aber um **gutes Lernen** (für Studierende an der Universität) und wie Lehrende dafür die passenden Bedingungen schaffen können. Allerdings nutzen gute Lehrkompetenzen nichts, wenn Studiengänge nicht entsprechend didaktisch gestaltbar sind. Der Blick richtet sich also auch auf die nötigen strukturellen Bedingungen – und ggf. Veränderungen – die **Lehrqualität** ermöglichen. Als Hochschuldidaktikerin sehe ich deshalb auch **Veränderungsgestalterin** und **Vernetzerin** und Übersetzerin an Schnittstellen: z.B. ganz aktuell möchte ich hier nur die Verbindung zwischen Technik, Mediendidaktik und didaktischen Erfordernissen in der digitalen Lehre nennen oder in Curriculumentwicklungsprojekten die Vermittlung zwischen rechtlichen und strukturellen Vorgaben und hochschuldidaktischen Fragen.

Der Rahmen für diese Arbeit waren zwei Projekte, in denen ich hintereinander tätig war. Sie hatten grob gesagt die **Verbesserung der Lehre** zum Ziel. Sie wurden im Anschluss an die Bologna-Reform im Rahmen der dritten Säule des Hochschulpakts: „Gemeinsames Bundes-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ (abgekürzt

QPL) vom Bund finanziert. Es ging also um das Gestalten von Verbesserungen und letztlich um den großen Prozess eines Kulturwandels in der Lehre, der allein durch die Strukturreform – Sie erinnern sich vielleicht an die Studierendenproteste Ende der 2010er Jahre – nicht geschafft wurde. ...

Die Zielgruppe aller hochschuldidaktischen Maßnahmen war in erster Linie die **Lehrenden**. In dem großen Rahmen der **Qualitätsverbesserung der Lehre** im Anschluss an die Bologna-Reform setzten beide Projekte unterschiedliche Schwerpunkte: während das Verbundprojekt – mit drei Mitarbeiterinnen - auf Hochschuldidaktik mit einem vielfältigen und sich ergänzenden Maßnahmenpaket setzte (Qualifizierung durch Workshops, Vernetzungsangebote (beide möglichst im Verbund organisiert), individuelle Beratung, Förderung von innovativen, hochschulübergreifenden Lehr-Lern-Projekten), war bei dem universitären Antrag nur eine kleine Säule der Hochschuldidaktik der Zielgruppe der Lehrenden vorbehalten. Hier lag der Schwerpunkt auf „Innovation“ durch ein internes Förderprogramm für Lehr-Lern-Projekte, das durch die zwei Mitarbeiterinnen koordiniert wurde. Dieses Projekt wurde später um weitere Aufgaben (hochschuldidaktische Qualifizierung und Curriculumentwicklung) und drei bis vier Mitarbeiterinnen erweitert.

Strukturell angebunden waren alle Projekte an die Hochschulleitung, das Prorektorat für Bildung und Internationales, wobei das Verbundprojekt durch ein externes Hochschuldidaktikzentrum koordiniert wurde.

Vielen Dank. Das war jetzt viel, aber ich wollte Sie auch nicht unterbrechen. Deshalb habe ich mir erlaubt, wieder ein paar Notizen als mögliche Anhalts- oder Anknüpfungspunkte zu machen.



Abb. 2: Notizen zur Projektdarstellung

Um die Komplexität etwas in den Griff zu bekommen, schlage ich vor, diese Begriffe nochmal visuell in einen Zusammenhang zu bringen und dann auf die Relationen zwischen ihnen zu schauen.

2.2. Die beraterische Grundkonstellation der Hochschuldidaktik

Dazu hole ich nun ein supervisorisches „Werkzeug“ zu Hilfe, man könnte es auch einen Filter des Verstehens nennen: die Triade. Ich geh jetzt mal aus meiner Rolle der fragenden Supervisorin und in die Rolle des „Erklärjärs“ – und erkläre ihnen dieses Werkzeug kurz.

Eine Triade, also eine Dreiecksbeziehung oder Beziehung zwischen Dreien, ist eine Grundkonstellation menschlicher Beziehungen (Mutter, Vater, Kind), die sich auch in Organisationen wiederfindet. Konflikte und gefühlte soziale Schieflagen lassen sich meist durch Störungen in dieser Grundkonstellation erklären. (vgl. Busse und Tietel 2018, S. 9) Beispielsweise könnte es zwischen zwei Ecken des Dreiecks eine Koalition geben, die den oder die Dritte im Bunde ausschließt - oder es gibt nur zwei geschlossene Dreiecksseiten – also Arbeitsbeziehungen und/oder Bündnisse, Austausch, Dialog – und eine dritte Seite ist nicht geschlossen. Dann wäre das Dreieck nicht ausbalanciert, nicht „trianguliert“. Der Blick auf das Dreieck hilft solche Schieflagen zu erkennen und gibt Impulse für mögliche Lösungsansätze.

Wenn ich es richtig verstanden habe, sehen Sie Ihr Projekt vor allem in einer beraterischen Funktion. Die Grundkonstellation der Beratungsbeziehung ist der so genannte Dreiecksvertrag: Die beraterische Grundkonstellation der Hochschuldidaktik lässt sich möglicherweise damit auch beschreiben: der/die Beratende vereinbart mit der Leitung als Auftraggeber Beratung für ein Organisationsmitglied (Klient:in, Team, Gruppe). Alle drei Seiten verbindet eine Vereinbarung über die Zusammenarbeit und ihre Ziele, der Vertrag.

Versuchen Sie doch bitte mal die Karten entsprechend zu sortieren. Was nicht passt, schauen wir uns anschließend an.

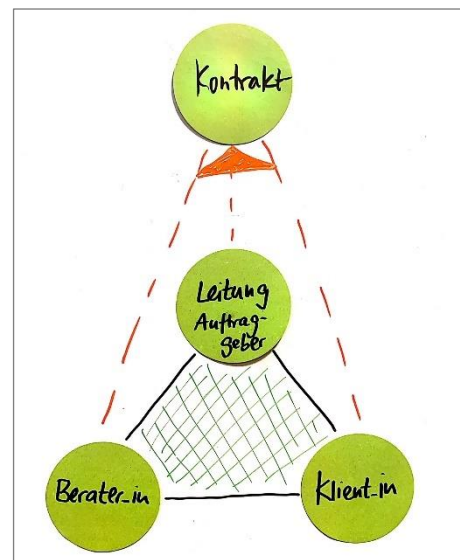


Abb. 3: Der Dreiecksvertrag

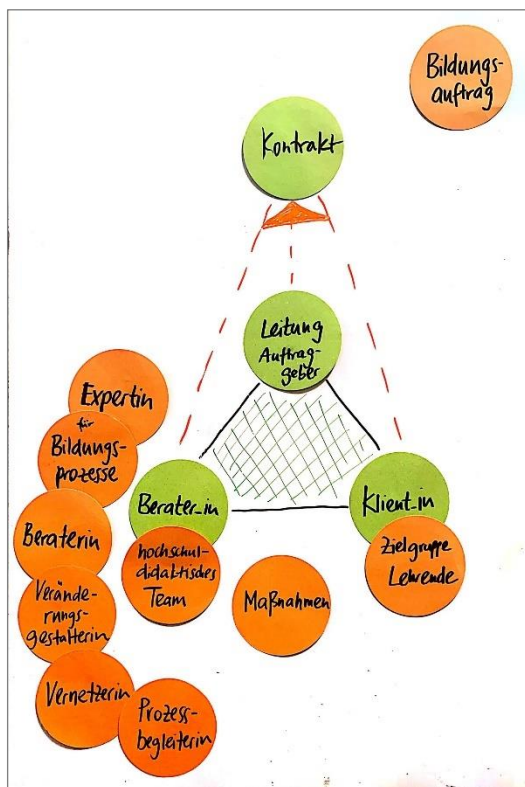


Abb. 4: Projektkonstellation im Dreiecksvertrag

Wir haben das hochschuldidaktische Team in den verschiedenen Rollen, die Lehrenden als Zielgruppe, dazwischen würde ich die Maßnahmen sehen als das Angebot der Hochschuldidaktik.

Wer übernimmt die Rolle der Leitung als Repräsentant der Organisation, also die des Auftraggebers?

Ich würde sagen, das ist die Projektleitung, also die Hochschulleitung. Über unser Projekt ist unser Auftrag formuliert und zu dessen Erfüllung sind wir von der Projektleitung eingestellt worden.

Fassen wir zusammen: Die Hochschulleitung als Projektleitung beauftragt Beratung (im weitesten Sinn) beim hochschuldidaktischen Projektteam für die eigenen Mitarbeiter:innen in ihrer Eigenschaft als Lehrende. Ich sage das jetzt so, weil ich

mal davon ausgehe, dass Lehrende zugleich auch noch andere Rollen haben.

Genau: da könnte auch Wissenschaftler:innen oder Forscher:innen stehen – einige sind jedoch ausschließlich Lehrende wie die „Lehrkräfte für besondere Aufgaben“ oder Lehrbeauftragte. In der Tat adressieren wir durch diese Bezeichnung nur die eine Rolle.

Jetzt haben wir die drei wesentlichen Akteure, aber ich sprach ja von einem „Kontrakt“, der alle drei verbindet und eigentlich ausgehandelt wird. Darin wird die Zusammenarbeit geregelt und festgelegt, in welchem Setting, Zeitrahmen usw. die Beratung stattfindet und wie die Geldfrage und der Abschluss des Beratungsprozesses geregelt wird.

Mein Arbeitsvertrag?

Genau, Sie sind dafür angestellt.

Den konnte ich allerdings nicht wirklich verhandeln. Ich konnte mich nur darauf einlassen.

So ist es. Grundsätzlich geht es bei Berater:innen, die von extern „eingekauft“ werden um eine Relation von Auftrag und Angebot: als Leitung habe ich eine Idee davon, was ich für meine Mitarbeiter:innen benötige und beauftrage, als Beraterin prüfen Sie für sich, welches Angebot Sie machen können – und dann kommt man zusammen oder auch nicht. Hier hat diese Aushandlung vermutlich im Vorstellungsgespräch stattgefunden. Wahrscheinlich mussten Sie den Auftrag und die Erwartungen, die damit an Sie geknüpft wurden, erstmal

so nehmen, wie sie waren. Die Verhandlung über die Ziele und den Rahmen der Zielerfüllung hat vorab bei denen stattgefunden, die den Antrag geschrieben haben und die daraus die – aus ihrer Sicht - notwendigen Personalstellen abgeleitet haben.

Ja, das war so. Ich habe den Projektantrag gar nicht vorher gesehen. Ich habe nur das Aufgaben- und Kompetenzprofil aus der Stellenausschreibung gehabt. Zugleich waren aber auch im Projektantrag die Ziele nicht wirklich klar. Sie waren eher vage formuliert und es gab Ideen, welche Wege man einschlagen könnte – die im Projekt angedachten Maßnahmen. Im Projekt ging es ja gerade darum, Aufbau- und Entwicklungsarbeit zu betreiben und sich auf den Weg zu begeben. Das war dann auch eher Thema im Vorstellungsgespräch, was ich einbringen kann und wie ich vorgehen würde. Aber es gab auch die Frage, was ich denke am Ende des Projekts erreicht zu haben, also Zielprognosen zu wagen.

Wie sind Sie im Projekt mit dieser Situation der vagen Ziele umgegangen?

Wir haben als Erstes eine Bestandsaufnahme gemacht und sind durch alle Fakultäten gegangen und haben Gespräche mit den Fakultätsleitungen geführt, um die Situation und Bedarfe kennenzulernen und natürlich auch, um uns bekannt zu machen. Die Frage war ja: wo setzt man an bei 14 Fakultäten und hunderten von Lehrenden an, wie können wir überhaupt und am besten wirksam werden? Gibt es überhaupt eine Nachfrage und welche bedarfsorientierten Angebote können wir machen? - Parallel haben wir geschaut, welche Antworten und Lösungen die Hochschuldidaktik bereits vorschlägt.

Ihre Suchbewegung ging also auch in Richtung Ihrer Profession: Welche Vorgehensweisen sind aus deren Sicht professionell, wirksam und angemessen ...

... ja genau. Doch auch hier muss man sagen, dass es auch für die Hochschuldidaktik in diesem großen Veränderungsprozess eine neue Situation war. Eine riesige, durch den Qualitätspakt Lehre neu entstandene Community war in der gleichen Suchbewegung für diesen Mega-Prozess der Bologna-Reform, um für die neuen, gestuften Studiengänge die passenden didaktischen Vorgehensweisen zu entwickeln - und hochschuldidaktische Beratungs- und Qualifizierungsformate, die für die Zielgruppe passend sind. Während der Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) passtierte fast nichts anderes, als sich gegenseitig Ansätze und Lösungsideen für die verschiedensten Fragen, die sich in diesem Veränderungsprozess stellten, vorzustellen und diese zu diskutieren.

... ich verstehe, also auch hier gab es keine klare Richtschnur für Sie.

Nun haben Sie schon die 3. Ecke des Dreiecks angesprochen und das wäre auch meine nächste Frage gewesen: wie ist eigentlich die Verbindung von der Leitung zu den „Klient:in-

nen“ - es gibt ja verschiedene Möglichkeiten, wie ein Kontrakt zustande kommt: 1. Die Klient:innen melden einen Bedarf bei der Leitung im Sinne eines „Anspruchs“ an. Also beispielsweise so: „Liebe Hochschulleitung, ich soll professionelle Lehre machen und außerdem noch alles anders denken unter Bologna: ich brauche dabei Unterstützung.“ 2. Die Leitung „verordnet“ Beratung – Coaching oder Supervision - als zu erledigende „Aufgabe“, weil sie sich eine Veränderung oder Verbesserung der Handlungsfähigkeit der Mitarbeiter:innen wünscht, 3. Beratung ist als Supervision und als Instrument der Qualitätssicherung und professionellen Aufgabenerfüllung regulärer Bestandteil der Aufgabenerfüllung der Mitarbeiter:innen, häufig als Teamsupervision. Dies ist der Fall in sozialen oder medizinischen Berufen, deren Tätigkeit immer Beziehungsarbeit einschließt. Supervision ermöglicht hier unter anderem die regelmäßige Reflexion von „Fällen“.

Meine Vermutung ist, dass Lehrende sich nicht an die Leitung gewandt und Beratung eingefordert haben. Mir ist auch nicht bekannt, dass es vorab eine Art Umfrage oder Bedarfserhebung gegeben hätte. Zu Beginn des hochschuldidaktischen Projekts war dies allerdings eine meiner ersten Aufgaben. Ich sehe hier eher den zweiten Fall: aus der Logik des Veränderungsprojekts und den ganzen Themen, die ja zum großen Teil ja von außen an die Universität getragen wurden, die da schon als Begriffe liegen: Bildungsauftrag, Verbesserung der Qualität der Lehre, Kulturwandel - sollte den Lehrenden das hochschuldidaktische Angebot zugedacht werden.

Dann legen wir doch diese Karten mal zum Kontrakt:

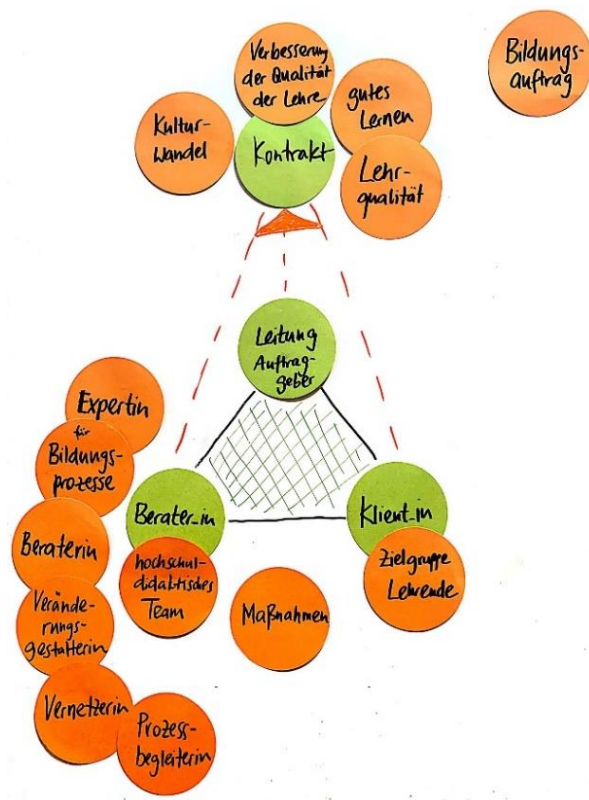


Abb. 5: Dreieckskontrakt mit Zielen

... Man könnte natürlich auch unterstellen, dass dies alles nur vorgeschoben war und es vor allem darum ging, der Projekt- und Finanzierungslogik von Hochschulen durch Drittmittel zu folgen – das Projekt also eigentlich nur dazu da war, um auch im Wettbewerb mit anderen Unis gut da zu stehen und Drittmittel zu generieren, ansonsten aber nur so zu tun, als wolle man *wirklich* was verändern...

Diese Hypothese der Finanzierungs- und/oder Wettbewerbslogik würde ich gern nochmal zurückstellen. Es lohnt sicher, dieser nachzugehen, gehört aber jetzt noch nicht auf diese Ebene, sondern adressiert meines Erachtens den organisationalen Hintergrund der Universität. In unserem Bild wäre es ein Rahmen oder ein gedachtes Fundament dieses Dreiecks. Das sollten wir uns später noch genauer anschauen.

Ich möchte jetzt noch kurz in unserem Kontraktdreieck bleiben und fragen: War dies den Lehrenden auch klar oder stand das nur im Projekt? Also wussten zwar Sie und die Leitung – aber nicht die Lehrenden – davon, dass es ab jetzt Unterstützung für diesen Veränderungsprozess gibt?

Das ist ein wichtiger Punkt. Damit beschäftigten wir uns vom ersten Tag an und eigentlich bis heute: Lehrende zu überzeugen, dass es sich hier um notwendige Veränderungen handelt. Und zugleich damit auch ständig uns in unserer Rolle und Funktion legitimieren und beweisen zu müssen. Wenn ich mir das Dreieck anschau, hätte es doch eigentlich so sein müssen, dass wir zwar eine Kennenlerntour durch die Fakultäten machen, aber im Prinzip hätte die Leitung erstmal das Veränderungsprojekt selbst und unsere Rolle darin hochschulweit viel stärker legitimieren oder einführen müssen. Mein Eindruck ist, dass die Relation auf der rechten Seite gar nicht wirklich da war ...

... das Dreieck ist also hier offen? Dann korrigiere ich mal die Darstellung:

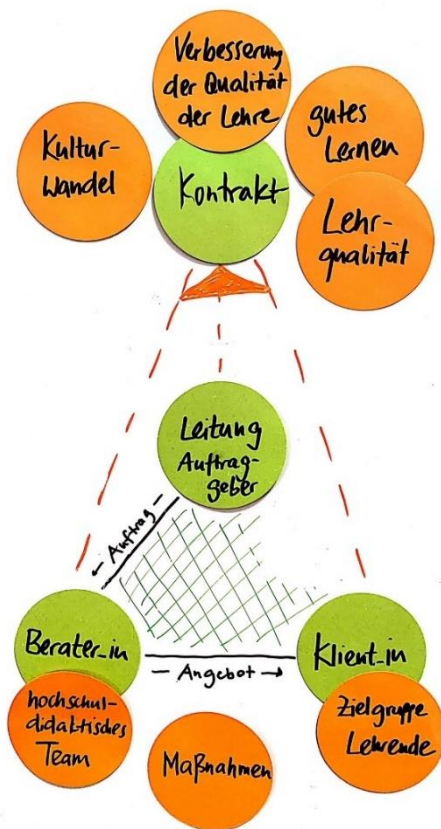


Abb. 6: nicht triangulierter Dreieckskontrakt

Ja! Ein Großteil unserer Arbeit bestand darin, gewissermaßen links ums Dreieck zu gehen – das hat so viel Energie gekostet! Wir haben Angebote gemacht, wir haben diese mit dem Projektauftrag bzw. der Anforderung des Bologna-Prozesses legitimiert und waren darauf angewiesen, dass die Lehrenden von sich aus erkennen, dass Sie eigentlich einen Beratungs- oder auch Qualifizierungsbedarf haben.

Im Prinzip ist es noch verzwickter, wenn nicht paradox: die Anforderung ist verordnet, aber dann doch wieder nicht: denn es gab niemals eine „Ansage“ oder irgendein Instrument, das ermöglicht hätte, Lehrende dazu zu verpflichten, sich hochschuldidaktisch weiterzubilden. Abgesehen davon, waren wir als Hochschuldidaktik immer dagegen, die Freiwilligkeit unserer Angebote war uns immer wichtig ... aber das hat eher mit motivationalen Logiken zu tun.

Wenn ich mir die Kontraktierung unseres Auftrags ansehe, ist es in wenigen Fällen so gewesen, dass wir klare Aufträge bekommen haben. Vielmehr war es so, dass wir aus der Analyse des Ist-Stands (Bedarfserhebung), unserer Profession und unserer Ressourcen Vorschläge an unsere Leitung gemacht haben, uns also Aufträge abgeholt haben. So war es mit dem Tag der Lehre, der im Projekt nicht vorgesehen war oder später mit anderen neuen Formaten.

Also auch auf dieser Achse – zwischen Leitung und Beratung - ging die Handlungsrichtung eher von Ihnen aus?

Ja, so würde ich das sehen. ... Dazu fallen mir unsere „Jour Fixe“ mit der Leitung ein: wir haben immer wieder versucht, in ein gemeinsames Nachdenken zu kommen – im späteren Projektverlauf gelang es mitunter. Aber das Grundmuster war häufig entweder der Bericht – am besten von Erfolgen – oder das Vorschlagen von geplante Maßnahmen, die dann entweder angenommen, leicht korrigiert oder, das aber eher selten, abgelehnt wurden. Es kam leider selten zu einem kollaborativen Entwickeln, zu einem gemeinsamen fragend-forschenden Nachdenken.

Sie haben also mit viel Engagement die Veränderungsaufgabe in die Hand genommen: Formate, Angebote entwickelt und zugleich dafür gesorgt, dass sie angenommen werden. Ich bekomme den Eindruck, dass dieses Projekt nicht so ganz ihr gemeinsames war: also von

Hochschulleitung und Ihnen als Ausführende. Aus dieser Perspektive verstehe ich ihren Ärger und höre ihn auch gerade wieder heraus - Sie übernahmen teilweise Leitungsaufgaben, waren zu recht auch mal überfordert davon – und aus ihrer Perspektive gesehen fühlte sich die Leitung bis zum Schluss offenbar nicht verantwortlich dafür, die beratende Unterstützung des Veränderungsprozesses weiterzuführen und durch strukturelle Tatsachen endgültig zu legitimieren. Oder es fehlte tatsächlich das Verständnis für den Veränderungsprozess? Oder noch was anderes?

Ich möchte das etwas relativieren. Im Grunde war es so, ja. Es hat sich über die Jahre auch etwas verändert und es gab natürlich auch viele Situationen, wo Leitung diese Aufgabe übernommen hat ... im Rahmen konkreter Angebote oder Formate von uns: Werbung oder Grußworte zum Tag der Lehre usw. ...

In Bezug auf unsere Sichtbarkeit und Legitimation haben Sie jedoch recht: In der Tat mussten wir uns von Anfang an selbst um unsere Öffentlichkeitsarbeit kümmern. Wir waren als Projekt unsichtbar. Über die Jahre entwickelten wir einen riesigen Verteiler an Kontakten – einerseits einen Fakultätsverteiler, hier waren aber nur die Fakultätsleitungen und andere multiplikatorische Adressen drin - und andererseits eine Teilnehmendendatenbank von ehemaligen Teilnehmer:innen. Über diese verschickten wir Einladungen oder einen Newsletter über unsere Angebote, über Ausschreibungen oder hochschuldidaktische Projekte und Ideen. Wir hatten keinen Zugang zu einem zentralen Mitarbeiterverteiler. Die Info-Seiten im Internet über unsere Projekte konnte nur finden, wer sie suchte und selbst das war sehr schwer: die eine Seite war versteckt in einer Unterseite des Prorektors, das andere Projekt hatte gleich eine eigene Seite. Erst in der zweiten Projektphase wurde – durch viel Engagement von Projektmitarbeiterinnen – auf der neuen Uni-Webseite eine Rubrik „Lehren an der Universität“ eingerichtet, wo auch die Hochschul- und medienpädagogischen Angebote endlich übersichtlich (und nicht aus der Projektlogik) dargestellt werden konnten. Bis dahin gab es nur die Rubriken „Studium“ und „Forschung“, was auch viel darüber aussagt, wie das Thema „Lehre“ überhaupt gewichtet wurde.

Welche Unterstützung hätten Sie sich da gewünscht? Wie hätte die Leitung hier Ihrer Meinung nach besser Ihre Rolle übernommen?

Natürlich hätten wir uns nicht gewünscht, dass die Hochschulleitung für uns die Öffentlichkeitsarbeit macht. Aber dass Sie uns hier mehr unterstützt. Der Zugang zu einem Verteiler oder regelmäßig – auf eigene Initiative und mit unserer Zuarbeit – aus dem Projekt zu berichten und dies an alle Mitarbeiter:innen (außer natürlich die Verwaltung) zu schicken, einen Verteiler erstellen zu lassen.

Sie haben es nun schon implizit erzählt, nun möchte ich nochmal den Fokus darauf richten: ein Beraterischer Kontrakt wird ja nicht nur zu Beginn eines Beratungsprozesses geschlossen. Er muss auch nach allen Seiten hin immer wieder ausgehandelt und aktualisiert werden. ² Dazu haben Sie jetzt schon ein paar Sachen gesagt: Sie haben mit der Leitung über einzelne „Angebote und Formate“ geredet, diese ausgehandelt und sich dafür „Aufträge“ abgeholt.

Das ist interessant: Im Hochschulkontext sind Beratungsaufträge Formate? Ich spinne mal weiter: ein Workshop ist ein Kontrakt darüber (den ich jetzt mal im weitesten Sinne als „Beratung“ verstehen würde), dass wir in X Stunden mit einer Teilnehmer-Zahl von X Menschen zu folgenden Themen und mit folgenden Zielen arbeiten möchten. Ein Tag der Lehre ist ein Kontrakt darüber, dass man sich einen Tag lang gute Lehrideen vorstellen kann, in Vorträgen Impulse bekommt und man sich hochschulweit austauschen und diskutieren kann – aber keine Beratung bekommt, weil dies das Setting nicht hergibt ... Geht es also auch darum, legitime Rahmen im Sinne von Formaten zu schaffen, wo die Zusammenarbeit, die Rollen usw. klar geregelt sind? Mir fallen dazu gerade zwei Formate ein, wo mir das nicht so gut geregelt schien: zum einen die Lehr-Lern-Projektförderung. Hier konnten Lehrende, auch zusammen mit Studierenden, innovative Lehrprojekte einreichen, die dann ein Jahr lang gefördert wurden. Hier gab es immer wieder die Unsicherheit: ist Beratung verpflichtend, ist sie ein Angebot, thematisiert man es nicht weiter, weil man sich nicht aufdrängen möchte ... Am Ende war es so, dass Antragsberatungen Pflicht waren, Beratungen während des Entwicklungsprozesses aber ein zusätzliches Angebot, das zum Ende hin dann auch vehementer angeboten wurde – und meist dann verstärkt angenommen wurde, wenn es im Sinne eines „Formats“ oder „Standards“ angeboten wurde. Gegen Ende des Projekts haben wir dem auch einen Namen gegeben: „Lehrcoaching“. Wir haben es eher als inhärenten Bestandteil der Projektförderung mit Vorschlägen für die passenden Zeitpunkte kommuniziert (Phase der Konzepterstellung, zum Ende der Konzepterstellung/ kurz vor Semesterbeginn, in der Mitte des Semester und zum Schluss zur Reflexion) – und dann auch nachgefragt, ob Bedarf besteht. Wir haben da lange diskutiert, ob wir da den Projekten zu sehr reinreden (bzw. dieser Eindruck entstehen könnte) – und zugleich die Erfahrung gemacht, dass diese Beratungen als Reflexionsgelegenheiten, in denen man auch gleich noch ein paar dringende Fragen loswerden konnte, immer sehr wertgeschätzt wurde. Sie wurden vermutlich eher aus Zeitgründen oder weil man dachte, noch nicht weit genug zu sein, nicht angefragt.

Das zweite Beispiel, das mir einfällt: Wir haben uns immer gewundert, warum sich relativ selten jemand mit einer Beratungsanfrage bei uns meldet. Eine Erklärung könnte also sein, dass das Format nicht geklärt war. Was wäre unter einer solchen Beratung zu verstehen? Wie läuft sie ab? Darf ich so etwas überhaupt in Anspruch nehmen? – Hier wären wir jetzt bei dem

² Busse und Tietel, 2018, S. 65

eingangs erwähnten fehlenden Beratungsverständnis im Sinne eines noch nicht etablierten Beratungsformats...

Ich denke, das könnte man so sehen.

Wir haben nun schon einiges gesehen und erkannt. Vielleicht halten wir eine kurze Zwischenbilanz und schauen nochmal gemeinsam auf unser Bild mit den Begriffen.

Was haben wir denn bisher zu Ihren Hypothesen besser erkennen können?

- Fehlendes Beratungsverständnis: Die Tatsache, dass unsere „freien“ Beratungsangebote nicht angenommen wurde, könnte ein Indiz dafür sein. Angenommen werden können klar kontraktierte Formate.
- Fehlendes Verständnis für Veränderungsprozesse: Indiz könnte sein, dass nicht gesehen wird, dass es eine viel größere Steuerung und vor allem Kommunikation dieses Prozesses bedarf – und dass das eine Leitungsaufgabe ist, dafür zu sorgen.

Was konnten wir noch nicht erkennen?

Mein Eindruck ist, dass es gerade so aussieht, als wären wir die einzigen – neben der Leitung – die für diesen Veränderungsprozess zuständig sind. Das stimmt so nicht. Wir müssten noch schauen, wer da eigentlich noch alles „mitspielt“.

Das ist eine gute Idee. Wir könnten also im nächsten Schritt schauen, welche „assoziierten Triaden“ es gibt, also Akteure mit einem ähnlichen Kontrakt bzw. Aufgabe: wer ist noch an dem Projekt Verbesserung der Qualität der Lehre beteiligt?

Was fehlt außerdem eventuell noch?

Wir haben jetzt vor allem auf die Relationen geschaut und wo das Dreieck geschlossen und wo es offen ist. Aber wir haben die einzelnen Ecken des Dreiecks – insbesondere die der Lehrenden, aber auch der Leitung noch nicht als Einzelne betrachtet. Wir hatten das vorhin schon mal: die Lehrenden, die auch Forschende sind oder die Leitung, die eigentlich auch nur Aufträge von außen in so einem Projektantrag „durchleitet“. Und wir haben noch nicht auf den Rahmen oder das Fundament des Dreiecks geschaut. Also wie funktioniert so eine Hochschule eigentlich, welche Mechanismen wirken da?

Aus meiner Perspektive könnte man durchaus auch nochmal auf die Ecke der Hochschuldidaktik schauen. Es gibt ja auch außerhalb der Universität in anderen Organisationen – ich meine hier vor allem Unternehmen – Organisationseinheiten der „internen Beratung“. Es scheint mir so, als wenn diese ähnliche Funktionen und Rollen wie Sie haben und es könnte

lohnend – da diese schon wesentlich etablierter sind – Vergleiche anzustellen und sich vielleicht ein paar Impulse abzuholen.

Woran möchten Sie als erstes arbeiten?

Ich würde mir gern zunächst – auch um dieses Bild zu vervollständigen – die „assozierten Triaden“ anschauen.

Dann machen wir das noch. Ansonsten geht unsere Sitzung langsam dem Ende zu und wir schauen nachher nochmal, ob und was Sie in der Zwischenzeit bis zur nächsten Sitzung recherchieren und auch in Eigenreflexion erarbeiten können.

2.3. Assoziierte Triaden

Also die Frage ist, wer außer Ihnen ist noch mit der Aufgabe betraut, die Qualität der Lehre zu verbessern?

In allererster Linie sind es natürlich die Lehrenden – oder Wissenschaftler:innen – die zunächst eine professionelle Lehre machen sollen – und je nach didaktischem Geschick und Vorkenntnissen ihre Qualität entweder verbessern oder zumindest sichern sollten, wozu auch das regelmäßige Reflektieren, Hinterfragen und Weiterentwickeln des eigenen Lehrangebots gehört. Dies geht nur in Kooperation und durch konstruktives Feedback der Studierenden. Und letztlich braucht es auch das Zusammenspiel und die Abstimmung mit den Lehrenden des Studiengangs.

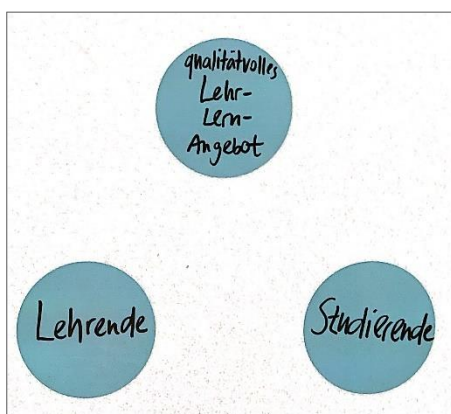


Abb. 7: Basiskontrakt Lehre

In meinen Augen wäre das nicht nur eine assoziierte Triade, sondern der Grundkontrakt der Lehre – der sie als assoziierte Triade mit ihrem Beratungsangebot – für die Lehrenden – zugeordnet sind.

Das würde ich auch so sehen. Die Studierenden sind ja immer die indirekte Zielgruppe von Hochschuldidaktik. Wie ich am Anfang schon sagte: es geht um gutes Lernen.

Es ist sicher gut, diese Triade immer zentral im Blick zu haben. – Welche Akteure fallen Ihnen denn sonst noch

ein, Sie sagten ja, hier fehlen noch welche.

Als weitere Akteure im Third Space fallen mir dazu ein: das Qualitätsmanagement, das mit seinen Instrumenten dafür sorgt, in irgendeiner Weise Messinstrumente – man könnte sie auch als Reflexionsinstrumente sehen – zur Verfügung zu stellen, um die Qualität der Lehre festzu-

stellen. Ein sehr schwieriges Unterfangen, da geht es einerseits um „Kennzahlen“, die von Lehrendenseite oft in ihrer Aussagekraft angezweifelt werden, andererseits aber auch darum, einen „Adlerblick“ auf das eigene Lehrangebot mittels z.B. Fragebögen zu bekommen. Das gelingt meist nur bedingt, weil doch schnell das Gefühl der Kontrolle entsteht und Studiengänge dann in einen „Präsentiermodus“ kommen.

Weitere Akteure sind eine Struktur, die hochschuldidaktische Workshops anbietet, die man sich für das Hochschuldidaktikzertifikat anrechnen lassen kann. Außerdem gibt es eine E-Learning-Beratung, die inzwischen auch etwas mediendidaktischer arbeitet, aber vor allem auch TechniksUPPORT und Beratung anbietet, um die digitalen Werkzeuge nutzbar zu machen. Die Personalentwicklung (PE) spielt leider gar keine Rolle mehr. Anfangs gab es hier auch zwei hochschuldidaktische Angebote. Hochschuldidaktik kann im Sinne einer Professionalisierung der Wissenschaftler_innen als Lehrende als eine ihrer Aufgaben angesehen werden.

Die Hochschuldidaktik ist also hier entkoppelt worden?

Das Ziel war eigentlich, die Aufgaben mehr zu konzentrieren. Deshalb ist sie von der Personalentwicklung, wo sie eigentlich auch nie richtig vereinbart war – es später aber immerhin konzeptionell ins Personalentwicklungskonzept geschafft hat – in einer Struktur konzentriert, die eigentlich für Weiterbildungen für Externe zuständig ist. Diese Struktur ist aber anscheinend unantastbar. Ich denke, das hat auch was mit der Verortung in bestimmten Dezernaten und personellen Zuschnitten zu tun. Ein weiterer Akteur ist zwischen den beiden Zielgruppen – Studierende und Lehrende – angesiedelt und kümmert sich um die Ausbildung von Tutor:innen, also Studierende, die unterstützend in Lehrveranstaltungen wirken und Tutorien anbieten und damit bereits etwas in die Lehrendenperspektive hineinwachsen.

Vielen Dank. Ich sehe, es gibt doch viele Akteure. Wie sind Sie miteinander verbunden? Arbeiteten Sie zusammen?

Ich würde sagen, wir haben immer versucht, uns gut zu vernetzen – ich sprach ja bereits von unserem Selbstverständnis auch als Vernetzer:innen – und haben dies in gemeinsamen Aufgaben versucht – die Integration dieser Akteure z.B. bei „Tagen der Lehre“. Das gelang je nach Akteur mehr oder weniger intensiv. Sehr zeitig haben wir auch versucht ein eigenes Netzwerk zu gründen, was dann gelang, als dies von der Leitung als Netzwerk offiziell „einberufen“ wurde. Hier gab es in AGs auch intensiven Austausch und Abstimmung, z.B. zu Fragen der Öffentlichkeitsarbeit oder zu Veranstaltungen und Workshops in einem gemeinsamen Kalender und durch Absprachen.

Sie waren also irgendwann Teil eines Netzwerks, haben sich gut abgestimmt und gemeinsame Vorhaben vorangebracht. Warum sind Sie unzufrieden?

Problematisch ist, dass wir bis zum Schluss ein „Ufo“ im Uni-Universum blieben. Wir konnten hier und da landen, hatten aber keine sichere und strukturell vernetzte Basis. Wir waren strukturell nur an die Hochschulleitung angebunden und nicht in Regelstrukturen eingewoben. In keinem relevanten Gremium der Hochschule war Hochschuldidaktik integriert. Und aufgrund unserer Projekthaftigkeit war auch immer zu befürchten, dass wir bald verschwunden sein würden. -- Zum Ende des Projekts hin gab es erste Hoffnungen zur besseren strukturellen Verwebung, indem der stärkste und wirkmächtigste dieser Akteure, das Qualitätsmanagement, uns in Prozesse hineingeholt hat und - wenn ich es nun betrachte – vorübergehend und bezogen auf ganz konkrete „Projekte“ das Dreieck auf der rechten Seite geschlossen hat und Leitungsaufgaben übernahm, die die Hochschulleitung nicht wahrgenommen hat³: eine klare Einführung unserer Rolle und unserer Möglichkeiten und Kompetenzen bei der Studiengangentwicklung. Dafür gab es sogar einen Namen: „hochschuldidaktische Begleitung der Studiengangentwicklung“. Es lief so, dass dieser Akteur uns in der Rolle der Prozessbegleitung bei fakultären Akteuren einführte und sich dann dezent zurückzog. Ohne diese Einführung und diesen Brückenbau hätten wir nie „andocken“ können.

Nun hat es am Ende unserer Sitzung doch noch ein kleines „Happy End“ gegeben, zumindest einen Ausblick, wie es laufen könnte. Was ist denn Ihre Quintessenz der heutigen Sitzung, was nehmen Sie mit?

Mir sind vor allem zwei Dinge deutlich geworden: die Bedeutung des Beratungskontrakts und der (hochschuldidaktischen) Formate als eine hochschulspezifische Form von Kontrakten.

Vielleicht lassen Sie diese Brille noch eine Weile auf, ich habe den Eindruck, sie ist sehr hilfreich. Dennoch haben wir nicht alle Fragen, die Sie hatten, klären können. Wie schon angekündigt, würde ich Sie nun in die Eigenrecherche schicken. Wenn Sie möchten, kann ich Ihnen noch den einen oder anderen Tipp geben, wo Sie vielleicht weitere Impulse finden.

Vielen Dank. Darauf komme ich gern zurück.

³ Siehe Szene 3 in der Einleitung

3. Konzeptionelle Zugänge zum Kontext und den Akteuren im Dreieckskontrakt der Hochschuldidaktik: Literaturrecherchen

Womit möchte ich mich genauer beschäftigen, um Fragen, die in der Supervision entstanden sind, weiterzuverfolgen oder noch weiter nach Antworten zu suchen? Da der bisherige Blick sehr stark aus meiner eigenen Perspektive der Hochschuldidaktikerin (und damit der Beratungsecke) stattfand, möchte ich nun den anderen Perspektiven die Möglichkeit geben zu „sprechen“ – zumindest ansatzweise, um meine eigene Wahrnehmung zu erweitern. Der Blick in die Literatur erscheint mir angesichts von beschränkten Zeitressourcen und um eine erste Orientierung und ersten Überblick (vielleicht werden es auch nur erste Einblicke) zu bekommen, ein probater Forschungspfad. Dabei soll die Suchbewegung gemäß der entwickelten Grundkonstellation im Dreieckskontrakt nochmal in Richtung insbesondere der zwei Akteure gehen: der Leitung und ihre Rolle im Veränderungsprozess und bei der Implementierung von interner Beratung, der Hochschuldidaktik als interner Beratungsinstanz.

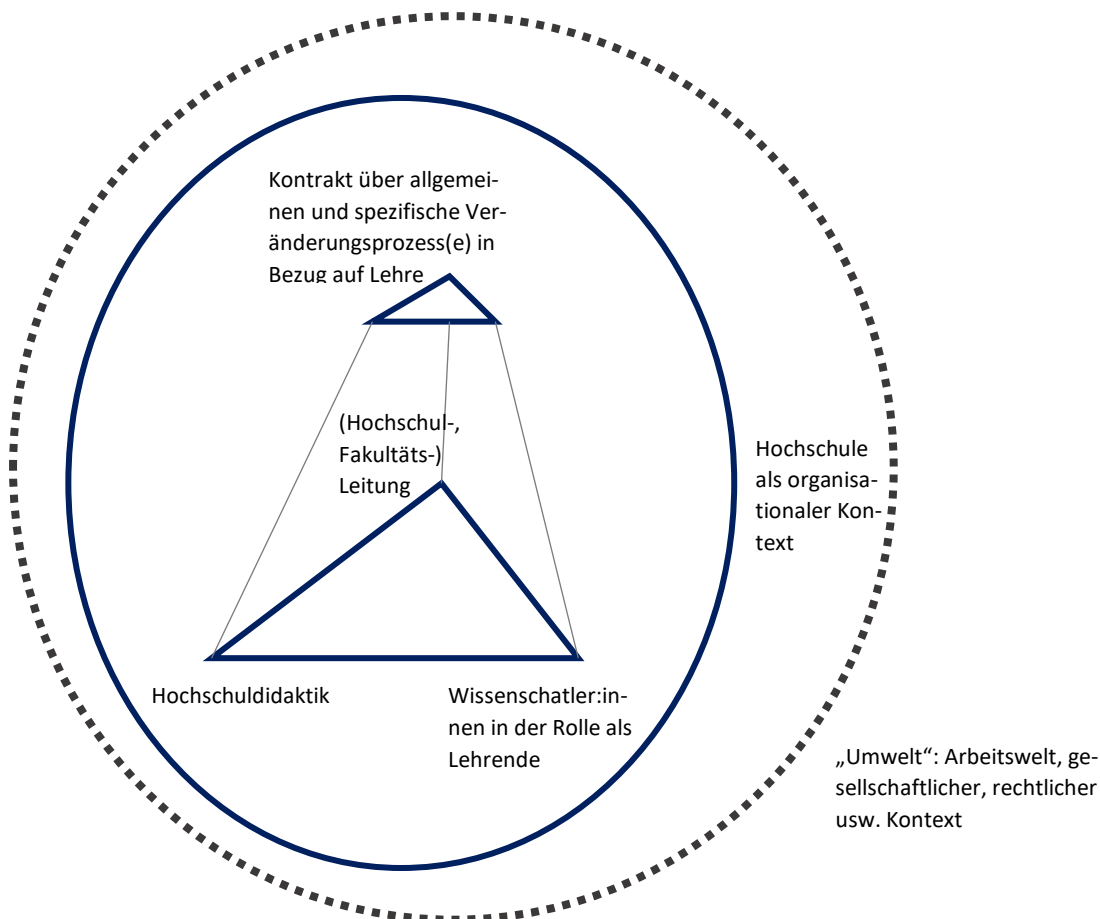


Abb. 8: Der Dreieckskontrakt hochschuldidaktischer Beratung

Zunächst soll der Kontext als Hintergrundfolie dieser Triade betrachtet werden: die Universität in ihrer organisationalen Verfasstheit oder auch Gewordensein und auf die Anforderungen aus der „Umwelt“, sich verändern, anpassen zu müssen.

Im weiteren Erkenntnisprozess soll neben der Klärung von Begriffen der Fokus so scharf wie auf die zu Beginn formulierten Leitfragen nicht ganz verloren gehen:

- Wie kann interne Beratung (hier am Bsp. der Hochschuldidaktik) in einer Hochschule implementiert und wirksam werden?
- Was braucht es dazu auf der Seite derer, die Beratung anbieten, damit das System und die Organisationmitglieder Beratung annehmen bzw. erlauben können?
- Womit müssen Beratende der Hochschuldidaktik rechnen und dafür einen Umgang finden – welche Logiken, Paradoxien, Widersprüche und Widerstände sind typisch für diesen organisationalen Kontext?

Die Hypothesen aus der Supervision – fehlendes Beratungsverständnis, keine Expertise für Veränderungsprozesse und unklare Leitungsaufgaben – sollen diesen Fokus noch verstärken.

In diesem Kapitel wird zunächst der diagnostische Blick, das Verstehen, im Vordergrund stehen, bevor im Kapitel 4 dann Antworten auf die Fragen formuliert werden.

3.1. Der Kontext

3.1.1. Die Hochschule als Organisation

Johannes und Beatrix Wildt, große Wegbereiter und konzeptioneller Gestalter der Hochschuldidaktik der letzten Jahrzehnte, stellen fest: „Die Bedingungen und Möglichkeiten von interner Organisationsberatung in Hochschulen hängen von den Charakteristika der Hochschulen als Organisation ab.“ (Wildt und Wildt 2015, S. 77)

Was ist nun das Besondere an der Organisation Hochschule? Zunächst stelle ich fest, dass die Universität möglicherweise gar keine „richtige“ oder eine möglicherweise noch nicht voll entwickelte (ebd., S. 80) oder eine „unvollständige“ Organisation ist (vgl. Huber, 2012, S. 245, nach Brunsshon/Sahin-Anderson, 2000). Huber weist darauf hin, dass Universitäten traditionell eigentlich als „Institutionen“ beschrieben wurden und auch Altvater (2015) stellt fest, dass die Bezeichnung variiert, je nachdem auf welches Relevanzsystem man sich beziehe:

Als Institution nimmt die Hochschule einen gesellschaftlichen Auftrag wahr, der in der Produktion (Forschung) und der Vermittlung von Wissen (Lehre) besteht. [...] Die Betrachtung der Hochschule als Organisation fokussiert sich dagegen primär auf die organisationale und dabei häufig auf die betriebswirtschaftliche Perspektive, also auf Aspekte wie Effektivität, Effizienz, Rationalität und Zweck-Mittel-Orientierung. [...] (Altvater 2007, S. 13–14)

Das Besondere der Hochschule ist also zum einen, dass ihre Primäraufgaben: Forschung und Lehre, Huber nennt dies ihre „Kernfunktionen“ (vgl. Huber 2012), durch die Gesellschaft vorbestimmt sind. Wie sie das „organisiert“, bleibt ihr jedoch nicht ganz selbst überlassen, es wird mehr und mehr versucht, auch dies von außen zu steuern und zu kontrollieren. Huber stellt es so dar, dass alle Reformversuche letztlich immer darauf zielen, die Hochschule „organisierbarer“ zu machen, aber ihre Kernfunktionen sich diesem Zugriff regelmäßig entziehen. Sein Fazit: Der funktionale Kern der Universität, von Clark (1998) treffend mit "academic heartland" bezeichnet, kann nur begrenzt organisiert werden." (Huber 2012, S. 247ff.). Es kann sogar so weit gehen, dass Hochschulen nur so tun, als wenn sie wie eine Organisation funktionierten.⁴

Insofern verwundert es nicht, dass es nicht nur ein Modell gibt, wie Hochschulen beschrieben werden können: die beiden häufigsten konzeptionellen Beschreibungen von Hochschulen sind die „Profibürokratie“ (oder auch „Organisation der Professionals“ oder „Expertenorganisation“), die auf Mintzberg (1991; 1992) zurückgehen und die Beschreibung als „lose gekoppelte Systeme“, die von Weick (1976) beschrieben wurde.

3.1.1.1. Die Hochschule als „Profibürokratie“ oder „Expertenorganisation“

Das erste Modell möchte ich hier mit der dazugehörigen Grafik darstellen, um den Unterschied zwischen dem Idealtypus einer Organisation (wohlgemerkt der 80er, 90er Jahre!) im Gegensatz zur Darstellung der „Expertenorganisation“ darzustellen, wodurch die Spezifik der Hochschule auf einen (ersten) Blick deutlich wird:

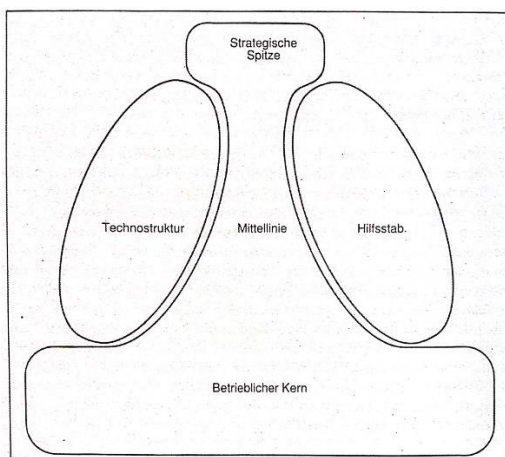


Abb. 8: Die fünf Teile einer Organisation (Mintzberg 1992, S. 28)

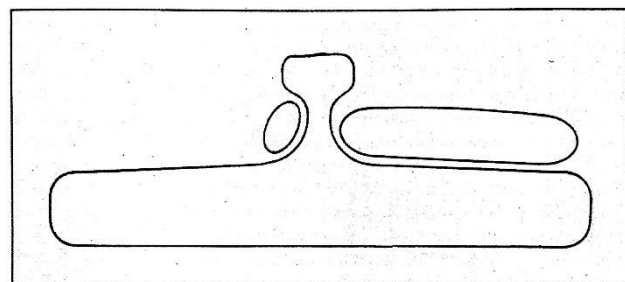


Abb. 10: Die Profibürokratie (Mintzberg 1992, S. 263)

Mintzberg (1992) nennt sechs Bestandteile und Teilnehmer einer Organisation, über die jede Organisation verfügt, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung und Proportionalität. Ich erläutere sie hier kurz:

⁴ „Neo-institutionalistisch gesehen bleiben die neuen Managementsysteme häufig "Fassaden". Damit ist gemeint, dass Organisationen Deutungs- und Verhaltensmuster, die in ihrer Umwelt als legitim gelten, in ihre formalen Strukturen übernehmen, ohne damit ihre Kernentscheidungen zu beeinflussen.“ (Besio 2012, S. 261)

1. - den "betrieblichen Kern"⁵ - dort wird die "Basisarbeit" verrichtet - also Produkte hergestellt oder Dienstleistungen verrichtet. In der Hochschule nehmen die Kernaufgaben Forschung und Lehre den größten Raum ein – diese werden realisiert durch die „Professionals“ oder auch Expert:innen: die Wissenschaftler:innen, Forscher:innen, Lehrenden – diese Funktionen erfüllen sie meist in Personalunion
2. die "strategische Spitze" - zuständig für den Überblick über das Gesamtsystem. Im Falle der Hochschule wäre dies die Hochschulleitung, meist vertreten durch fünf Personen (z.B. Rektor:in oder Präsident:in, drei bis vier Prorektor:innen oder Vizepräsident:innen, Kanzler:in). In einer „erweiterten Hochschulleitung“ wird auch der Senat und ein Hochschulrat hinzugezählt. Dennoch - angesichts der geringen Größe der strategischen Spitze fragt man sich, wie viel und welche Art von Macht es überhaupt an der Spitze gibt?
3. dazwischen befindet sich das "mittlere Linienmanagement" (Mintzberg 1991), hier „Mittellinie“ genannt - als Autoritätshierarchie zwischen strategischer Spitze und operativem Kern. Diese Ebene gibt es nur sehr reduziert in einer Hochschule und erneut stellt sich die Frage, wie diese Organisation eigentlich geführt wird und wer die Vielzahl von Managementaufgaben übernimmt/wahrnehmen kann.
4. außerhalb der Autoritätshierarchie, die Funktionsfähigkeit besonders größerer Organisationen ermöglichend, gibt es die so genannte "Technostruktur", wozu die Funktionen der formalen Planung (Personal, Finanzen, Liegenschaften etc.) und des Controlling gehören (die liegende Ellipse in Abb.10). In der Hochschule wäre das die Verwaltung, die von einer Kanzlerin/einem Kanzler geleitet wird. Diese ist die zweitgrößte Einheit in dem Bild und der Teil „-bürokratie“ im Wort „Profibürokratie“.
5. zusätzlich gibt es "unterstützende Einheiten" (Mintzberg 1991), in Abb.9 „Hilfsstab“ genannt und in Abb.10 die kleine Ellipse links von der Mitte – Mintzberg (1991) nennt dafür beispielhaft: Cafeteria, Poststelle, Rechtsberatung, Public Relations. Auch diese Einheiten gibt es an der Hochschule – und hier würde wohl auch der so genannte „Third Space“ mit seinen „neuen Professionellen“ (Busse 2020, S. 357) hingehören. Spannend finde ich, dass dieser eigentlich idealtypisch einer Organisation zugehörige Teil extra als „Third Sphere“ (vgl. Wildt und Wildt, 2015) bzw. „Third Space“ (Salden 2013) bezeichnet wird – die anscheinende Nicht-Zugehörigkeit bzw. das später Hinzugekommene extra markiert wird. Aber möglicherweise ist dies auch eine Chance, wenn „der dritte Ort“ in seinen öffnenden, die Reflexion ermöglichenden Funktionen akzeptiert und

⁵ In der Ausgabe von 1991 heißt es „operativer Kern“ (vgl. Mintzberg 1991) – leider war diese Ausgabe nur als Onlinedokument verfügbar und es konnte kein brauchbares Foto gemacht werden. Die in der Quelle von 1992 gemachten Übersetzungen finde ich nicht so treffend, deshalb nenne ich im Folgenden immer beide.

wertgeschätzt werden könnte. So wie die Cafeteria eben auch oft der Ort ist, wo Dinge nochmal mit Abstand betrachtet werden können ...

6. als letztes und alles umfassendes und zugleich die Organisation durchdringendes Element wird die "Ideologie" genannt.⁶ Damit ist die Organisationskultur gemeint - die Traditionen und Überzeugungen, die die Organisation von anderen unterscheidet. (Mintzberg 1991, S. 109–110).

Viele Darstellungen über die Besonderheit der Hochschule beziehen sich auf den Dualismus und das spannungsreiche Verhältnis zwischen „Akademie“ (dem operativen Kern) und der „Administration“ (der „Technostruktur“) (z.B. Wildt und Wildt, 2015), welche widersprüchlichen Logiken folgen: Autonomie und „Freiheit von Lehre und Forschung“ versus Standardisierung und bürokratische Abwicklung. Selbstverwaltung bzw. dezentrale Steuerung vs. Zentralisierung und Departmentbildung.

Sieht man die Abbildung, versteht man auf einen Blick die Probleme des so genannten „Third Space“ und auch das Bedürfnis einer recht neuen Einheit wie der Hochschuldidaktik nach Sichtbarkeit und Wirksamkeit angesichts der Abkopplung von der Autoritätshierarchie und der geringen Größe der Einheit. Aus der Strukturlogik ergibt sich laut Mintzberg eine zentrale Tendenz: „Die unterstützenden Einheiten haben eine Tendenz zur Zusammenarbeit, um an den zentralen Aktivitäten der Organisation beteiligt zu werden.“ (Mintzberg 1991, S. 123) Für Veränderungsprozesse heißt das:

"Die Organisation mit einem Bedarf nach anspruchsvollen Innovationen muß normalerweise dieser Tendenz nachgeben, und Stab [Einheiten aus der Technostruktur, Anm. MV] und Linie und manchmal das Personal des operativen Kerns zu multidisziplinären Expertenteams zusammenschweißen, die die Koordinationsaufgaben durch gegenseitige Abstimmung erfüllen." (Mintzberg 1991, S. 123)

3.1.1.2. Weitere Beschreibungskonzepte von Hochschulen als Organisation

Dies ist jedoch nicht der einzige Versuch, die Organisation Hochschule konzeptionell zu fassen. Gerholz und Sloane (2016) haben weitere Modelle in einer Tabelle systematisiert (siehe Anhang). Sie unterscheiden einerseits Konzepte, die eher die Strukturen in den Blick nehmen (wie das Mintzberg-Modell) und Konzepte, die den Fokus auf (Entscheidungs-)Prozesse legen. Dazu zählen auch die in anderen Darstellungen (z.B. Altvater 2007, Huber 2012, Busse 2020) oft zitierten Konzepte der „organisierten Anarchie“ („Garbage Can Model“ von Cohen et al. (1972)) oder das der Universität als „lose gekoppeltes System“ (Weick 1976).

Gerholz und Sloane haben versucht diese Konzepte zunächst aus der Innenperspektive einer Fakultät als eigener organisatorischer Einheit zu validieren und die Ergebnisse dann produktiv

⁶ Dieses Element ist leider in dieser Abbildung nicht enthalten – in der ähnlichen Abbildung in der 1991er Ausgabe ist die Ideologie als gestrichelter Rahmen um die gesamte Organisation dargestellt.

in einem Veränderungsprozess kleinerer Reichweite (Studiengangentwicklung) zu nutzen. Dazu haben sie in einer Einzelfallstudie Lehrende einer Fakultät zu ihren „subjektiven Konstruktionen der Organisation Fakultät“ befragt (Gerholz und Sloane, 2016, S. 161). Bezugnehmend auf diese Theorien kristallisierten sich zwei Funktionsweisen heraus: In Bezug auf die Struktur leiten sie für die „Organisation Fakultät“ eine „kooperative Autonomie in situativen Settings“ ab (ebd., S. 161) und resümieren

„dass das autonome Agieren ein bedeutendes Element darstellt, welches allerdings durch demokratische Prozesse und Kooperationen begleitet wird, um das Funktionieren der Fakultät als Ganzes sicherzustellen. Fakultäten sind somit durchaus Organisationen von unabhängigen Lehrenden, die aber gewillt sind, miteinander auf ein gemeinsames Ziel hin zu kooperieren.“ (Gerholz und Sloane 2016, S. 162)

Die zweite Funktionsweise - in Bezug auf Entscheidungsprozesse - lautet „kollegiale Konsensfindung in der politischen Arena“ und verweist auf das „Zusammenspiel zwischen kollegialer Abstimmung und mikropolitischen Aushandlungsprozessen“ (ebd.).

Die Ableitung und Aufgabe für die Gestaltenden des Veränderungsprozesses auf der Ebene eines Studiengangs heißt: „Diskursräume“ schaffen, Kommunikationsräume, in denen auf ein gemeinsames Ziel hin entlang einer „Themenstruktur“ kooperiert wird. (ebd.)

Reflexion eigener Erfahrungen:

Bei der Entwicklung einer Konzeption für die hochschuldidaktische Begleitung von Studiengangentwicklungsprozessen waren diese Erkenntnisse zentral. Wir haben das Format der „Curriculumwerkstatt“ entsprechend konzipiert als partizipativen Prozess in bestimmten Prozessschritten, in dem möglichst alle Beteiligten und „Betroffenen“ (Studierendenvertreter:innen, Professor:innen, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, administrative Mitarbeiter:innen auf Fakultätsebene) am Austausch und der Meinungsbildung – bis hin zu Strukturentscheidungen – beteiligt waren. Das Augenmerk lag in der Prozessbegleitung darauf, durch verschiedene Kommunikationsformate (Plenum, Gruppen, moderiert oder selbstorganisiert usw.) einen gruppendynamischen Prozess zu ermöglichen und eine offene, wertschätzende und humorvolle Atmosphäre herzustellen, um den Raum auch dafür zu öffnen, Lehrstrukturen und inhaltliche Schwerpunkte nochmal neu zu denken. In diesem Setting haben wir „kooperative Autonomie“ ebenso erlebt wie das „Zusammenspiel zwischen kollegialer Abstimmung und mikropolitischen Aushandlungsprozessen“. Letztere fanden zwar dann von der Prozessbegleitung unmoderiert außerhalb der „Curriculumwerkstätten“ statt – gleichermaßen wurde darüber offen kommuniziert und sie waren damit eingebettet und gehalten im Prozess. (Bezug zu Szene 3/ Kapitel 1.2)

3.1.1.3. Die Hochschulen als hybride Organisation

Busse (2020) weist darauf hin, dass durch zunehmende Außenbeziehungen zu den verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen eine noch stärkere Überformung der Hochschule mit

weiteren Logiken stattfindet. (Busse 2020, S. 348) Die Hochschule ist ein Ort, „in dem gesellschaftliche Funktionslogiken (Interessen)⁷ aufeinandertreffen“ und hier wie in einer „Miniaturgesellschaft“ verhandelt werden (ebd.). Deshalb kann man auch von der Hochschule als einer „hybriden Organisation“ sprechen, die besondere Anforderungen an ihre Mitglieder stellt. „Das [die Auseinandersetzung mit Außenlogiken] generiert Widersprüche zwischen Akteursgruppen und Sektoren innerhalb der Organisation, weil sie das eigene Denken und Handeln nicht nur eigenlogisch ausrichten können, sondern immer auch (mit Aufwand) Anschlüsse an andere Logiken herstellen (müssen).“ (Busse 2020, S. 348) Widersprüchliche Logiken entstehen, je nachdem, ob Organisationsmitglieder die Hochschule als Expertenorganisation, als bürokratische oder bürokratisch transformierte Organisation, als unternehmerische oder politische Organisation begreifen und bestimmte Logiken in ihren Entscheidungen und Handlungen priorisieren.

3.1.1.4. Metatheoretische Betrachtung der Hochschule und ihrer Teilsysteme

Im Weiteren würde es sich aus meiner Sicht lohnen – hier würde es den Rahmen sprengen – dem organisationstheoretischen Metamodell von Eidenschink und Merkes (2021) zu folgen und Universität wie ihre verschiedenen Teilorganisationen mit Hilfe der von ihnen vorgeschlagenen neun Leitunterscheidungen zu klassifizieren (Eidenschink und Merkes, 2021), denn diese ermöglichen einen wertfreien, sachlichen Blick auf Entscheidungen, Entscheidungsmuster und widersprüchliche Logiken und daraus folgende Wertkonflikten (die zudem als notwendig und Alltag in einer Organisation zu betrachten sind (ebd., S.14)). Die Frage ist dann nicht: ist diese oder jene Entscheidung „richtig“ oder „falsch“, sondern:

Welche Entscheidung über ein Problem ist für wen zu einem gewählten Zeitpunkt im Hinblick auf welchen Kontext für welchen Zeitraum mit welchen Nebenfolgen und mit welchen Zielsetzungen auf welche Weise kommuniziert passend und unpassend? (Eidenschink und Merkes 2021, S. 17)

Beispielhaft möchte ich die Leitunterscheidung „Vernetzung – Entkopplung“ nennen, die Hochschulleitung und hochschuldidaktisches Team unterschiedlich, wenn nicht gegensätzlich betrachtet haben. Während die hochschuldidaktische Einheit sich als vernetzend (siehe auch die Darstellung von Mintzberg weiter oben) und der Vernetzung verpflichtet begriffen hat, um der Projektaufgabe gerecht zu werden, hatte sie sich ständig mit dem Entkopplungsentscheidungen

⁷ Z.B. Staat: der gesellschaftliche Bildungsauftrag, Qualitätsansprüche an Studiengänge, Recht: Rechtssicherheit von Prüfungen, Datenschutz etc., Wirtschaft: Ausrichtung von Abschlüssen und zu erwerbenden Kompetenzen am Arbeitsmarkt bzw. Erfordernisse an Professionalität, Transfer von Wissen, Zivilgesellschaft: Nachhaltigkeit, Diversität, Citizenship etc.

der Hochschulleitung auseinander zu setzen, die möglicherweise vorrangig die befristete Perspektive des Projekts im Blick hatte: Nichteinbindung in Gremien, Nichterlaubnis der Kooperation mit anderen Projekten zu Beginn, Nichteinbeziehung in strategische Überlegungen zur Verstetigung hochschuldidaktischer Regelaufgaben etc.

Einmalig gewährte fachliche Autonomie wird von Organisationsteilen ebenso widerwillig aufgegeben wie das einmal gewährte Recht, sich einmischen zu dürfen. Darum sind die Vernetzungsmuster häufig so stabil und können nur durch massive Reorganisationen gegen entsprechende Widerstände unterbrochen werden. (Eidenschink und Merkes 2021, S. 52)

3.1.2. Veränderungsprozesse an Hochschulen

3.1.2.1. Die Lehre betreffende Veränderungsprozesse

Die Universität ist, wie alle Organisationen, wandelnden Umweltbedingungen ausgesetzt. Um zukunftsfähig zu bleiben, sind organisationale Transformationsprozesse nötig. Als Hochschuldidaktikerin betrachte ich das Thema „Veränderungsprozesse“ aus der Perspektive: welchen Veränderungsprozessen unterliegt die Lehre und für welche gestalte ich einen Raum und Rahmen zur Bearbeitung und Gestaltung durch Lehrende in hochschuldidaktischen Formaten?

Die größte Veränderung für die Kernfunktion der Lehre brachte die Bologna-Reform, die grob gesagt in zwei Wellen durch die Hochschulen gegangen ist: zunächst die Strukturreform, d.h. die formale Umstellung auf Bachelor und Masterstudiengänge und nachfolgend und angetrieben durch das Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ auch die „innere Reform“ im Sinne eines didaktischen und kulturellen Wandels in der Lehre, der noch lange nicht abgeschlossen ist. Die Corona-Pandemie brachte die Notwendigkeit und die Chancen der Digitalisierung in den Vordergrund und damit auch die Chance auf eine größere Transformation und das Neudenken von Lehre, als es bisher möglich war – wenn die Chance dafür genutzt wird und dieser Prozess auch strategisch gestaltet wird.

Äußere Anforderungen sind der Kontext der Hochschuldidaktik, sie geben zugleich die Zielrichtung ihrer Primäraufgabe vor: wie sich Qualität der Lehre auszeichnet in zukunftsfähigen Studiengängen. Globalisierung, zunehmende Heterogenität der Studierenden, Digitalisierung usw. sind auch die Kontextbedingungen für Studiengänge und für die Arbeitswelt, auf die die Studierenden vorbereitet werden sollen.

3.1.2.2. Erfolgsfaktoren für Veränderungsprozesse an Hochschulen

Wie können die unter 3.1.2.1 beschriebenen Veränderungen vorangetrieben und begleitet werden? Aufgrund der oben beschriebenen Strukturmerkmale der Hochschule müssen Veränderungsprozesse an Hochschulen anders gedacht und gestaltet werden als z.B. in Unternehmen.

"Veränderungsprozesse an Hochschulen werden mit klassischen Change-Management-Ansätzen nur unzureichend erfasst, da diese die organisationalen Strukturen im deutschen Hochschulwesen nicht genügend berücksichtigen." (Graf-Schlattmann et al. 2020, S. 19). Dies war das Ergebnis der QUASID-Studie, die die Erfolgsfaktoren für Digitalisierungsprozesse an Hochschulen untersuchte. Graf-Schlattmann et al. stellten fest, dass das häufig genutzte Stufenmodell von Kotter (basierend auf dem Drei-Phasenmodell von Lewin: unfreeze – move – refreeze) an Hochschulen nicht greift, da nicht von einem in der Tendenz linearen Change-Management-Prozess ausgegangen werden kann, da aufgrund des lose gekoppelten Systems (Weick 1976) nur ein geringer Steuerungszugriff auf die „Expertenorganisation“ möglich ist.

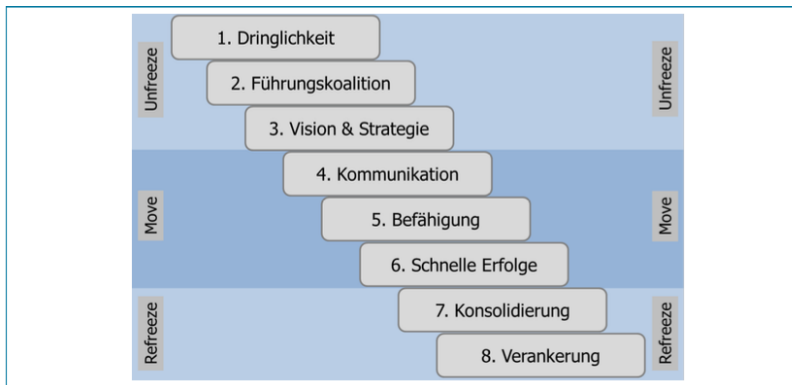


Abb. 11: Change-Erfolgsfaktoren im Phasenmodell (HFD, 2016, S. 12)

Statt auf Top-down nun nur auf Bottom-up-Prozesse zu setzen, bringt ebenso nicht weiter, weil dann die strategische Ausrichtung fehlt. Vielmehr ist – zumindest bei der Entwicklung strategischer Vorgehensweisen - das „Gegenstrom-Prinzip der Entscheidungsprozesse“ (HFD 2021) ein erfolgversprechender Weg, bei dem sich zentrale und dezentrale Entwicklungsprozesse abwechseln und verzahnen. „Dieser Prozess ist durch eine Vielzahl kleinteiliger Subprozesse, bspw. in den Fachbereichen und Fakultäten [...], sowie durch Herausforderungen heterogener Akteurinnen/ Akteure gekennzeichnet.“ (Graf-Schlattmann et al. 2020, S. 23)

Die in der QUASID-Studie herauskristallisierten Erfolgsfaktoren sortieren sich nicht in Phasen, sondern sind Rahmenbedingungen und Variablen, die dauerhaft hergestellt und immer wieder aktualisiert werden müssen. Als zentraler Erfolgsfaktor wird die Herstellung einer „kollektiven Veränderungsbereitschaft“ gesehen. Diese wird maßgeblich durch die soziale Akzeptanz der Veränderung und die Anerkennung der Legitimität der Veränderung als wichtigster Voraussetzung herbeigeführt. Diese generiert sich durch einen erkennbaren Nutzen der Veränderung.

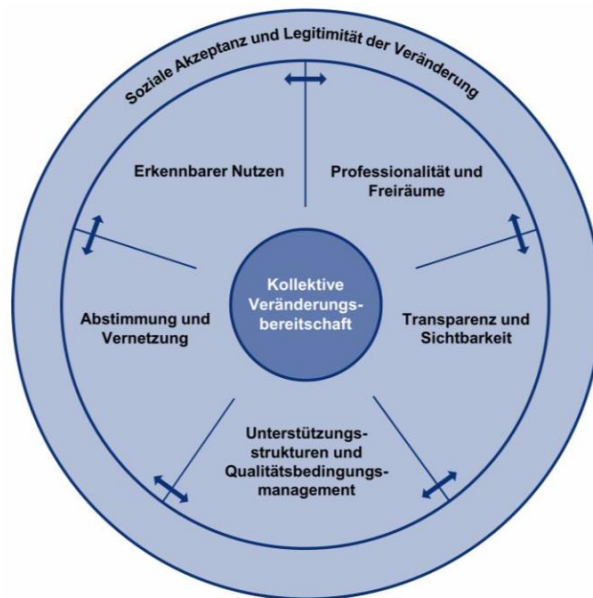


Abb. 92: Die sechs Handlungsvariablen der Kollektiven Veränderungsbereitschaft (Graf-Schlattmann et al., 2020, S. 27)

Was heißt das für Hypothese (siehe Kapitel 2.1.), dass es wenig Expertise über die Gestaltung von Veränderungsprozessen gibt? Der Dreh- und Angelpunkt, ob ein Veränderungsprozess als solcher erkannt wird, ist also, ob eine notwendige Veränderung bzw. eine Veränderungsbedarf als solche/r erkannt wird – und vor allem von wem und für wen! Handelt es sich um eine Veränderung, die nur manche Personen oder Bereiche betrifft (im Falle der Qualitätsverbesserung der Lehre: nur die anderen, die jungen und unerfahrenen Lehrenden etc.; im Falle der Digitalisierung: nur die anderen Fächer etc.) oder handelt es sich um einen „organisationalen Transformationsprozess“, der „tief in die historisch gewachsene Identität und in die zugrundeliegenden Strukturen und Prozesse bei den betreffenden Organisationen“ eingreift (Wimmer, 2009, S. 210)? Wimmer verweist darauf, dass in diesem Fall die „Entscheidungsträger zu der Einsicht gelangen, dass die Fortsetzung des Status quo eine existenzielle Gefährdung des Gesamtsystems oder wichtiger Teilbereiche bedeuten würde.“ (ebd.) Im Falle von Wirtschaftsorganisationen stünden jetzt die gesamte Organisationsarchitektur zu Disposition. Doch wie ist es an einer/den Hochschulen? Und wie ist Wimmers Aussage in Bezug auf die Qualitätsverbesserung der Lehre zu sehen? Wie groß ist die Bedrohungslage für die Organisation Universität/Hochschule, wenn nur manche Lehrenden eine studierendenzentrierte Lehre machen oder Studiengänge nicht reformiert werden? Der Eindruck, der in der Projektlaufzeit von Seiten der Hochschuldidaktik entstand, war, dass eher Veränderungen und Aktivitäten auf der Oberfläche gewünscht sind oder diese zumindest nicht „Schmerzen“ im Sinne struktureller Einschnitte/Umsstrukturierungen oder des Widerstands professoraler Meinungsführer:innen hervorrufen dürfen: neue Strukturen braucht man nicht unbedingt, weil ja das Bemühen um die Veränderung schon ausreichend gezeigt wird und außerdem die Ressourcen fehlen. - Das wäre eine Interpretation der erlebten Wirklichkeit, die ein Nichtwollen „wirklicher“ Veränderung unterstellt. Nähert

man sich der Frage: wieviel Neues muss und wie viel darf überhaupt sein, damit ein System „an seine eigene Vergangenheit anschließen und seinen Umwelten Orientierung bieten“ (Eidenschink und Merkes 2021, S. 27) kann, könnte der Blick auf eine andere Logik frei werden: „Will sich eine Organisation also selbst wiedererkennen und funktionsfähig bleiben, muss sie sich primär für Nichtlernen entscheiden!“ (ebd.). Es geht also auch um die zu bewahrende Identität – der Organisation und mit ihr – gerade in einer Expertenorganisation – auch der Identität der Expert:innen. Wo ist der Kipppunkt vom einen zum anderen? (Wie) Kann so etwas in einer Hochschule im Gegenstromprinzip ausgehandelt und entschieden werden?

Ich möchte von den fünf notwendigen Variablen (siehe Abb. 12) an dieser Stelle noch zwei vertiefen: die eine sind die notwendigen Unterstützungsstrukturen, mit denen u.a. den Lehrenden signalisiert wird: ihr seid nicht allein bei der Bewältigung der Veränderung und zugleich: die Organisation schätzt und unterstützt eure Anstrengungen. Hier ist interne Beratung in den Erfolgsfaktoren also bereits „eingepreist“. Die andere ist ein typischer blinder Fleck in solchen Umgestaltungsprozessen: Veränderungen benötigen zusätzliche Energie und verursachen hohe Aufwände, die zum normalen Tagesgeschäft hinzukommen. Dazu braucht es „Freiräume“ (vgl. Graf-Schlattmann 2020) und „Führung als kritische Variable“ (Wimmer, 2009, S. 212). Alle von Graf-Schlattmann et al. genannten Variablen stellen sich ja nicht von allein her, sondern müssen durch die Leitungsebene strategisch angegangen und über den gesamten Veränderungsprozess hinweg ermöglicht werden. Auch hier – und das fehlt in der Abbildung von Graf-Schlattmann et al. – könnte es die Funktion der Prozessbegleitung und Beratung (neben der Koordination des Gesamtprozesses) benötigen, um diese Mammutaufgabe zu begleiten und voranzutreiben. Im Text wird immerhin auf die Notwendigkeit eines „organisationalen ‚Kümmers‘“ verwiesen, „der die verschiedenen Stränge zusammenführt, hilfreich sein kann, um die Prozesse der Abstimmung, Vernetzung und Transparenz zu organisieren“ (Graf-Schlattmann et al. 2020, S. 34).

3.2. Die Ecke der Leitung - Führungsaufgaben in Veränderungsprozessen

Was sind Führungsaufgaben- ganz allgemein – und nun zusätzlich in einem Veränderungsprozess? Welche weiteren Anforderungen für Führungskräfte bestehen aufgrund der zu balancierenden Logiken an Hochschulen?

Aus systemtheoretischer Perspektive ist Führung „eine Systemleistung, die das Handeln der Systemmitglieder so ausrichtet und koordiniert, dass das Überleben des Systems gesichert wird.“ (von Ameln 2018, S. 12) Dazu gehört einerseits, die Organisationmitglieder (Individuen) auf das Organisationsziel auszurichten und andererseits, alle Teilsysteme der Organisation mit

ihren „Ausdifferenzierungs- und Desintegrationsdynamiken“ (ebd., S. 13) zusammenzuhalten. Theoretisch kann aus systemischer Sicht jede:r diese Aufgabe übernehmen. „Ein Großteil der Führungsarbeit wird [...] von den Strukturen (d.h. Stellenbeschreibungen, Prozessdefinitionen, Routinen) geleistet, die Mitarbeitenden führen sich auf der Basis dessen, was von ihnen erwartet wird, gewissermaßen selbst“, so das systemische Führungsverständnis (ebd., S. 22). Jedoch wird Führung auch „als Funktion im System institutionalisiert und an besondere Rollen gebunden (von Ameln 2018, S. 13). Führung kann also in diesem Verständnis sowohl von den Organisationsmitgliedern als auch von Leitung übernommen werden.

Was ist nun die spezielle Aufgabe von Leitung in Veränderungsprozessen?⁸ Möglicherweise geht es zunächst darum zu entscheiden, ob es sich hier um eine Optimierungsanforderung (Änderung im System) oder eine organisationale Transformation handelt bzw. handeln muss (Änderung am System). Handelt es sich um Letzteres, ist eine unverzichtbare Führungsaufgabe in organisationalen Transformationsprozessen die „Herstellung eines organisationsweiten Spannungsbogens“ zwischen der nicht mehr tragbaren Ist-Situation und einer attraktiven Soll-Situation“ als die „unerlässliche Kombination aus einem kollektiven „Weg von“ (Schubkraft) zu einem sinnstiftenden „Hinzu“ (Zugkraft)“. (Wimmer, 2009, S. 212). Die Führungsaufgabe besteht also darin, sowohl die „Legitimität der Veränderung“ verbunden mit dem für alle Organisationsmitglieder „erkennbaren Nutzen“ (siehe Abb. 12) zu kommunizieren und darüber auch auf allen Ebenen eine Auseinandersetzung zu fördern. Zu Beginn braucht es ein „auf breiter Basis geteiltes Wissen, dass das, was die Hochschule bisher erfolgreich gemacht hat, nicht wirklich zukunftsfähig ist und den „Aufbau eines attraktiven Zukunftsbildes [...], einer tragfähigen Vorstellung darüber, wie die Organisation ausschauen kann, die künftig die zentralen Umweltherausforderungen erfolgreich meistern wird.“ (ebd.) Erst im zweiten Schritt lassen sich dann konkrete Veränderungsszenarien, ggf. ein verändertes Organisationsdesign und ein Implementierungskonzepte erarbeiten, die eine Chance auf praktische Umsetzung haben. (vgl. ebd.)

⁸ Wobei im Fall der Hochschule und der oben skizzierten Veränderungsprozesse grundsätzlich die Frage ist, ob es angesichts der Langwierigkeit solcher Prozesse überhaupt den Moment gibt, in dem sich eine Hochschule *nicht* in einem Veränderungsprozess befindet? Aktuell ist es wohl so zu sehen: Busse spricht im Anschluss an Schimank und Stölting gar von einem bereits zwei Dekade währendem „Dauerkrisenmodus“ (vgl. Busse, 2020, S. 350), in dem Hochschulen u.a. im „Spagat von Globalisierung (durch Digitalisierung und Internationalisierung) und Lokalisierung (Bezug zur regionalen Praxis vor Ort)“ sowohl „Orte gesellschaftlicher Erneuerung werden [...] und sich dabei selbst erneuern“ müssen (ebd.).

3.3. Die Ecke der Berater:in - interne Organisationsberatung als Modell

In der bisherigen Arbeit wurde der Begriff „interne Beratung“ gelegentlich verwendet, ohne ihn zu klären. Dies war zunächst in einem eher alltagsweltlichen Verständnis geschehen, dass es um eine Instanz der Beratung geht, die in irgendeiner Weise „intern“, also in eine Organisation integriert ist. Dieser Begriff existiert meines Wissens an Hochschulen gar nicht. Hier spricht man eher vom „Third Space“ oder mangels eines besseren Begriffes von Wissenschaftsmanager:innen, also Personen oder funktionale Einheiten, die weder der „Expertenorganisation“ und den Kernfunktionen „Lehre“ oder „Forschung“ noch der „Verwaltung“ zuzuordnen sind⁹, sondern eher eine vermittelnde und unterstützende Funktion einnehmen. (vgl. Salden 2013, Busse 2020).

In Unternehmen gibt es diesen „Third Space“ auch, jedoch wird hier tatsächlich bereits in der Bezeichnung „interne Beratung“ die Beratungsfunktion adressiert. Da die Rolle und Funktion interner Organisationsberatung in Unternehmen einen gewissen historischen Vorsprung gegenüber der Hochschuldidaktik in einer solchen Funktion hat, sollen die Ausführungen im Folgenden dazu dienen, zu prüfen, ob hier ein orientierendes Modell für die Hochschuldidaktik vorliegen könnte.

In Wirtschaftsorganisationen ist der Begriff "Inhouse Consulting" gebräuchlich, die „interne Organisationsberatung“ (bei von Ameln nur „interne Beratung“ (Ameln 2015a)) wird dazu sowie zu externer Beratung ins Verhältnis gesetzt. Um einen ersten Überblick zu geben, zitiere ich hier ausnahmsweise komplett die wunderbare Darstellung von Krizanits (2011), die Merkmale der internen Beratung sind dabei von mir selbst fett hervorgehoben:

Inhouse-Consulting „bezeichnet [...] eine ganze Gruppe von Beratungsfunktionen, die Organisationen sich in den vergangenen fünfzig Jahren ins Haus geholt haben. Zu dieser Gruppe gehören das Controlling, das Qualitätsmanagement, das HR-Management und die Personalentwicklung, das Marketing, die IT, die Organisationsberatung und andere mehr. Alle diese Funktionen teilen das **Selbstverständnis als Inhouse-Beratung, ein Rollenset, die besondere Qualität der Zusammenarbeit mit Führung, eine Governance-Wirkung und das Merkmal der Doppelzugehörigkeit** zur Organisation einerseits und zu einer Profession andererseits.“ (Krizanits, 2011, S. 11)

„Die interne Organisationsberatung ist einerseits den Inhouse-Beratungsfunktionen zuzurechnen, andererseits weist sie eine Schnittmenge von Merkmalen mit der externen Organisationsberatung auf: den Beratungsansatz, der **das ganze System als Auftraggeber versteht** und **im Dienste von dessen Entwicklungsfähigkeit steht**, ein **Interventionsrepertoire**, eine **professionale Grundhaltung** - und eine beeindruckende **Beratungskompetenz**.“ (ebd.)

„In manchen Aspekten unterscheidet sich die interne Organisationsberatung allerdings deutlich von der von Externen angebotenen Organisationsberatung: Die Internen warten z.B. nicht auf fertige Aufträge von oben, sie werden **eigeninitiativ** tätig. Sie verfügen über ein **profundes Verständnis der Organisation**, der subtilen Hintergründe und Zusammenhänge, können sich **in informellen Netzen bewegen** und

⁹ Diese unklare Position spiegelt sich auch darin wieder, dass hochschuldidaktische Mitarbeiter:innen je nach Hochschule oder strukturelle Einbindung in einer solchen mal dem wissenschaftlichen, mal dem nicht-wissenschaftlichen Personal zugeordnet werden.

haben **direkten Zugang zu Schlüsselpersonen**. Sie sind **zu geringen Kosten schnell verfügbar**. Interne Organisationsberatung ist **niedrigschwellig; sie adressiert Themen mit Change Impact früher**; sie wird Alltag in der lernenden Organisation. (Krizanits 2011, S. 11–12, Hervorhebungen M.V.)

Beim Lesen dieser Merkmale fühle ich mich in meinem Verständnis von Hochschuldidaktik abgeholt. Jedoch ist die Hochschuldidaktik aufgrund ihres (eingeschränkten) Blickes auf die Kernfunktion der Lehre wirklich eine Beratung im Sinne der Organisationsberatung bzw. kann sie dies in Zukunft sein?

Der Ansatz der Organisationsberatung bietet nicht nur eine Klammer über die verschiedenen Beratungsansätze, sondern [...] auch über die Vielfalt von Organisationen aller gesellschaftlichen Herkunftssysteme und Entwicklungsphasen. Organisationsberatung sieht immer das ganze System, die Organisation als solche als ultimativen Auftraggeber [...]. [Es war] immer Ziel der Bemühungen, die Entwicklung der Organisation voranzutreiben und letztlich ihre Entwicklungsfähigkeit, ihr Selbstentwicklungspotenzial in einem bestimmten Kontext zu stärken. [...] Organisationsberatung will die Lebensfähigkeit und Selbstentwicklungsfähigkeit der Organisation in einem gegebenen Kontext von Leistungsanforderungen fördern. (Krizanits 2011, S. 250)

Die Kernfunktion Lehre kann durchaus als ein „gegebener“ und auch gut abgegrenzt und systematisch organisierter „Kontext von Leistungsanforderungen“ betrachtet werden. Hochschuldidaktik ist zudem in der Lage, grundsätzliche Funktionen von interner Beratung zu erfüllen, auch wenn, wie wir weiter oben gesehen haben, die Hochschule ein sehr spezieller Organisationstyp ist. Aber auch sie muss einen Umgang mit sich ständig wandelnden Umweltbedingungen finden. In der folgenden Tabelle werden die grundsätzlichen Funktionen interner Beratung (vgl. von Ameln 2015b) den Aufgaben und Funktionen, die Hochschuldidaktiker:innen in verschiedenen „Rollen“, die sie heute bereits in den meisten Hochschulen und hochschuldidaktischen Zentren einnehmen, gegenübergestellt werden (vgl. Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd 2018)¹⁰.

Funktionen interner (Organisations-)Beratung in Unternehmen (von Ameln 2015b, S.9f.)	Typische Rollen von Hochschuldidaktiker:innen	Beispielhafte Aufgaben und Funktionen in dieser Rolle
Organisationsentwicklung („im Rahmen eines partizipativen Vorgehens organisationale Anforderungen und Veränderungsbereitschaft der Mitarbeitenden in einen Ausgleich [...] bringen“)	Organisationsentwickler:in Berater:in, Coach:in	- Analyse förderlicher Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen an Hochschulen; - Beratung und Prozessbegleitung bei Entwicklungs- und Veränderungsprozessen in Fakultäten oder Instituten z. B. bei Studiengangs- und Curriculumentwicklung - Begleitung von Strategieprozessen zur Weiterentwicklung der Lehre
Personalentwicklung (dieser Punkt ist nicht klar beschrieben)	Berater:in, Coach:in Bildungs-/Programmanager:in	- hochschuldidaktische Weiterbildungsberatung - Karrierecoaching/-beratung

¹⁰ Die „typischen Rollen“ sind ausschließlich, die „beispielhaften Aufgaben und Funktionen“ teilweise dieser Publikation entnommen. Weitere Aufgaben und Funktionen wurden von der Autorin ergänzt.

	Workshopleiter:in	- Beratung/Coaching zu Fragen zur Mitarbeiterführung, Teamentwicklung im Kontext Lehre - Transferbegleitung der in der Beratung/im Coaching entwickelten Handlungs- oder Lösungsstrategien in die Praxis des/der Coachees/Beratenen (z. B. mittels Lehrhospitationen)
Innovation (eigene Ideen für potenzielle Innovationen zu entwickeln und voranzutreiben sowie Innovationsimpulse aus der Organisation [...] bewerten)	Forscher:in Bildungs-/Programmmanger:in Workshopleiter:in	- Konzeption und Gestaltung von Maßnahmen zur Förderung von Innovationen (Lehrpreise, interne Förderprogramme etc.) - Entwicklung hochschuldidaktischer Konzepte zu Querschnittsthemen - Initiierung und Koordination von Lernforschung/ SoTL
Wissensförderung/ Wissenstransfer („Verbreitung von Best-Practice-Lösungen und den Wissenstransfer zwischen verschiedenen Organisationseinheiten fördern“)	Bildungs-/Programmmanger:in Workshopleiter:in	- Maßnahmen zur hochschuldidaktischen Weiterbildung und Austausch über Lehre konzipieren, managen, durchführen - Öffentlichkeitsarbeit zu Best-Practice in der Lehre
Problemlösung („Lösungsmöglichkeiten für konkrete, von den Kund:innen eingebrachte Problemstellungen zu entwickeln“)	(Fach-)Berater:in, Coach:in	- Beratung/Coaching zur oder Begleitung bei der hochschuldidaktischen Gestaltung von Lehre und Studium - Beratung/Coaching zu oder Moderation bei im Kontext der Lehre/des Studiums auftretenden Konflikten“
Kommunikation („informellen Austausch zwischen Einheiten fördern, die im Unternehmensalltag wenig Berührung miteinander haben“)	Vernetzer:in	- Gestaltung von Formaten zum Austausch über Lehre - hochschulübergreifender Austausch
Wissenszentrum („als Kompetenzzentrum fungieren und Expertenwissen zur Verfügung stellen, das in der Organisation nicht vorhanden ist“)	Leiter:in einer hochschuldidaktischen Einrichtung Bildungs-/Programmmanger:in Forscher:in	- Öffentlichkeitsarbeit/Bildungsmarketing - Medien- und Materialbereitstellung
Koordination („unterschiedlichen Rationalitäten und Zielsetzungen im Unternehmen anzugleichen sowie eine effiziente Verbindung zwischen Hierarchiestufen und Funktionsbereichen herzustellen“)	Vernetzer:in Bildungs-/Programmmanger:in	- Schnittstellenkommunikation im Third Space - Führen von Austauschgesprächen auf verschiedenen Ebenen und verschiedenen Akteuren in der Lehre

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Funktionen interner Beratung mit Rollen und Aufgaben von Hochschuldidaktiker:innen

Wie eine Verortung strukturell in der Organisation gelöst wird, ob die Funktionen zentralisiert oder auf verschiedene Strukturen verteilt werden, kann je nach spezieller Situation der Hochschule entschieden werden. Dabei könnte in die Überlegungen einbezogen werden, wie gerade in der aktuellen Situation mit den Herausforderungen durch die Digitalisierung auch die Abstimmung und/oder Verschränkung mit ähnlichen Beratungsinstanzen für die Kernfunktion der Forschung und der Verwaltung und anderen zentralen Beratungsinstanzen sinnvoll ermöglicht werden kann, um den losen Kopplungen und damit verbundenen Parallelitäten von Prozessen entgegenzuwirken.

Die Hochschuldidaktik wird heute (noch) nicht überall in ihrer organisationsentwicklerischen Funktion wahrgenommen. Aus organisationsberaterischer Perspektive sollte sie bis hin zu Organisationsentwicklung (Hochschulentwicklung) wirksam werden können, damit die lehrbezogenen Veränderungen im Kleinen und der Kulturwandel überhaupt ermöglicht werden können (vgl. Wildt und Wildt 2015). Im englischen Sprachraum ist diese Funktion schon in der Bezeichnung für Hochschuldidaktik: *academic development* bereits enthalten.

Insgesamt stimmen wiederum die Ausführungen von Krizanits hoffnungsvoll: auch in Wirtschaftsunternehmen war es ein langer Weg, bis interne Organisationsberatung den Platz und die Rolle finden konnte, den sie in vielen Unternehmen heute hat, wo sie inzwischen häufig im oberen Management angesiedelt ist. (vgl. Krizanits 2011)

4. Ergebnisse der Praxisreflexion

In dem Reflexionsprozess konnten bis hierher die Grundkonstellation der Arbeitsbeziehungen des hochschuldidaktischen Projekts betrachtet (Kapitel 2) und der Kontext der Organisation und einem Blick auf vergleichbare Beratungsinstanzen in Wirtschaftsunternehmen theoretischen in den Blick genommen werden (Kapitel 3). Nun wird nun im Fortgang des (inneren) Supervisionsprozesses geschaut, welche Zusammenführungen aus den diagnostischen Erkenntnissen und welche vorläufigen Ableitungen für die eingangs genannten Leitfragen getroffen werden können. „Vorläufig“ möchte ich die Ableitungen nennen, da bisher noch nur ausschnittsartig auf einige Aspekte der Akteure im Dreieckskontrakt geschaut werden konnte und das Gesamtbild längst nicht vollständig ist. Insbesondere die Ecke der direkten Zielgruppe hochschuldidaktischer Beratung, die Lehrenden, wurde bisher nur indirekt thematisiert, ein eigenes Kapitel würde jedoch den ohnehin weit gedehnten Rahmen der Abschlussarbeit sprengen.

Wenn Sie jetzt auf das zurückblicken, was wir das letzte Mal besprochen haben und dies mit Ihren Erkenntnissen verbinden – welche Vermutungen und Hypothesen darüber, warum Sie

als hochschuldidaktisches Projekt auf bestimmte Weise wirksam und auch nicht wirksam werden konnten, haben sich bestätigt? Was können Sie nun besser erkennen und verstehen? Vielleicht berichten Sie zunächst darüber, was Sie nun besser VERSTEHEN, bevor Sie auch schon die Ableitungen, die Sie daraus ziehen würden, berichten.

Nun, es ist so wie meistens: es ist alle viel komplizierter, als es einem ohnehin schon vorkam. Aber meine Hypothesen sind ja in gewisser Weise auch Verkürzungen und Komplexitätsreduktionen, die erstmal ein Problem auf einen Aspekt reduzieren.

4.1. Die Rolle der Hochschulleitung in Veränderungsprozessen

Ich fang mal mit der Vermutung eines unklaren Verständnisses der Leitungsrolle in Veränderungsprozessen und eines fehlenden Verständnisses dazu, was Veränderungsprozesse sind und wie sie gestaltet werden sollten, an. Das hängt meines Erachtens ja zusammen. Zunächst: nach allem, was ich über die Hochschule als organisierte Institution gelesen und verstanden habe, erscheint es mir schon als eine schwierig umzusetzende Aufgabe, einen oder gar mehrere sich überlagernde organisationale Transformationsprozesse zunächst in ihren Erfordernissen, Schnittmengen und Widersprüchlichkeiten wahrzunehmen. Diese dann auch noch anzuführen in einer Organisation, in der die verschiedensten Ansprüche und Logiken, die sowieso schon immer hochschulintern gewirkt haben, nun auch zusätzlich durch externe Funktionslogiken überlagert werden - das, was Stefan Busse als Multirationalität einer hybriden Organisation beschrieben hat¹¹ - scheint eine wirklich anspruchsvolle Aufgabe zu sein. Die Leitung muss permanent die sich daraus ergebenden Dilemmata und Paradoxien – und die unterschiedlichen Perspektiven der Organisationsmitglieder darauf - erkennen, aushalten, ausbalancieren und zugleich das richtige Maß an Kontinuität und Erneuerung zulassen bzw. in einem Veränderungsprozess vorantreiben und fördern. (... Nun, wo ich gerade Selbstsupervision betreibe ... Wie reflektiert sie eigentlich die Herausforderungen dieser Mammutaufgabe? ...)

Aus meiner Sicht hängt die Umsetzung der Leitungsaufgabe dann davon ab, als was sich die Leitung in dieser Funktion definiert, mit welcher Haltung und welchem Führungsverständnis sich jede:r Einzelne in der Leitung, aber auch das Hochschulleitungsteam begreift. In welchem Modus arbeitet sie, welcher Logik folgt sie prioritär?

¹¹ Busse, 2020, S. 348 - Ausnahmsweise setze ich in diesem Kapitel die Quellenangaben in die Fußnotenzeile, da ich Literaturangaben im Text der Textsorte eines Gesprächs (wenn auch fiktiv) nicht als passend empfinde.

- einer Marketinglogik, die mit der Idee der „Hochschule als unternehmerische Organisation“ verbunden ist, in der das „Zeigen und Glänzen“ wichtig ist?¹² Hier ist die Leitung auf (möglichst schnelle) Erfolge fixiert. Bezogen auf ein hochschuldidaktisches Projekt hieße das: man kann zeigen, dass man jetzt auch Hochschuldidaktik betreibt, dass es aber nicht so relevant ist, wie wirksam die Maßnahmen für die (auf dem Papier versprochene) Veränderung ist – Hauptsache, man kann eine gute Zahlenbilanz bei Veranstaltungen vermelden: soundso viele neue Teilnehmer:innen und davon soundso viele Professor:innen waren aktiv dabei und es gab ein durchweg positives Echo.
- einer sicherheitsorientierten Steuer- und Kontrolllogik, die eher eine Managerlogik (und laut Busse damit tendenziell eine bürokratische (Verwaltungs-)logik) ist und darauf abzielt, das System durch Zielvorgaben zu steuern und reibungslos am Laufen zu halten, aber damit zugleich auch ständig darauf bedacht ist, keine Anlässe für Widerstände und „Aufruhr“ im System zu schaffen. Bezogen auf die Hochschuldidaktik und deren Innovations- und Partizipationsdrang: diese muss eher eingeeicht werden, die angebotenen Formate und Settings müssen kontrollierbar bleiben, sei es durch zeitliche Beschränkung oder der Vermeidung von echter Partizipation der Organisationsmitglieder, womit auch das Einlassen auf Widerstand, gegensätzliche Interessen und Perspektiven, insgesamt also anstrengende Prozesse, umgangen werden. Nebenfolgen wie neue aufwändige Prozesse, die Forderung von zusätzlichen Ressourcen oder die Notwendigkeit von Umstrukturierungen sind möglichst vorab auszuschließen.
- Einer Veränderungslogik, die immer auch eine Prozesslogik ist, eine Logik des „auf-dem-Weg-seins“, des Gestaltens, der unerwarteten Erfolge und der Momente des Scheiterns oder besser: der Möglichkeit des Lernens aus Fehlern. Sie traut sich, ungeschönt und mit einem forschend-fragenden und analytischen Blick auf den Ist-Zustand zu schauen, darüber auch zumindest halböffentlich laut nachzudenken und dessen (ausführliches, multiperspektivisches) Verstehen dem Lösen bzw. der Lösungssuche vorzuschalten. Diese Logik ist im Grunde eine von Lernprozessen und muss deshalb zuallererst auch die Menschen im Blick haben, denen die Umsetzung der Veränderung abverlangt wird. Der Ausgang solcher Veränderungsbewegungen ist grundsätzlich ungewiss. Deshalb braucht es für die mit Veränderungen immer verbundenen emotionalen Widerstände die Sicherheit im Prozess durch eine gute Prozesskoordination und -moderation, klare Aufgaben- und Rollenverteilungen, tragfähige, kollaborative (kollegiale) Arbeitsbeziehungen und -bündnisse. Diese sind die Basis für gemeinsame Deutungsprozesse und ermöglichen Selbstvergewisserung durch Feedback dazu, ob man noch auf dem

¹² Busse, 2020, S. 354

richtigen Weg ist. Es braucht kommunikative Räume, in denen Widerstände und Ängste thematisiert und bewältigt werden können und natürlich eine Zugkraft auslösende (gemeinsame) Vision über den Zielzustand. Hochschuldidaktik, die im Sinne des *academic development* nach dieser Logik arbeitet und dafür Kommunikations- und Reflexionsformate gestalten kann, ist hier gern gesehene Prozessbegleiterin und Beraterin von Leitungspersonen.

Diese zuletzt angesprochene Logik ist eine, die agilen Herangehensweisen entspricht, iterative Schleifen und Fehler zulässt, die aber dafür sehr viel Kommunikation, Transparenz, Abstimmung, Support und Begleitung bedarf – alles Faktoren, die nach Graf-Schlattmann und Kolleg:innen¹³ als Erfolgsfaktoren in Strategieprozessen zur Digitalisierung herausgearbeitet haben. Es ist eine Logik, in der sich Hochschulleitungen nach Busse weniger als Manager verstehen, sondern eher dem Konzept des Leadership folgen¹⁴. Bei so großen Veränderungen wie einem Lehrkulturwandel oder der Digitalisierung braucht es jemanden, der einen Stern an den Himmel hängt, eine Vision und wie bei Wimmer beschrieben: eine tragfähige Vorstellung, ein Zukunftsbild, wie es mal werden soll¹⁵, an dem man sich ausrichten kann – und diesem Stern auch selbst folgt. Dieses Zukunftsbild muss die Hochschulleitung nicht allein „bestimmen“, sondern dafür sorgen, dass es entsteht und von möglichst Vielen geteilt und getragen wird und dann im Prozess immer wieder daran zu erinnern und das eigene Handeln entsprechend auszurichten.

Sie haben nun drei Logiken beschrieben – welche haben Sie denn in Ihrem Projekt erlebt?

Ich habe den Eindruck gewonnen (und der leicht polemische Ton ließ es wohl bereits erkennen), dass an meiner Hochschule die Hochschul- und Projektleitung eher den ersten beiden Logiken gefolgt ist und wir deshalb nur bedingt und ansatzweise in die Rollen und Veränderungsfunktionen kamen, die wir hätten einnehmen können. Dazu muss ich relativierend sagen, dass wir als hochschuldidaktisches Projekt auch erst lernen mussten, die Organisation und unsere Funktion und Rollen darin zu verstehen und zu finden, was vielleicht auch schneller gegangen wäre, wenn uns diese Rolle zugeschrieben oder erlaubt worden wäre – mit dem damit verbundenen Pioniercharakter. -- Dennoch haben wir diese Veränderungslogik im Kleinen auf Fakultäts-ebene erleben können und mit Führungspersonen in Fakultäten gearbeitet, die sich auf diese Logik eingelassen haben. Was uns dann, nachdem geklärt war, dass ein Veränderungsprozess (eine Studiengangentwicklung oder eine die partizipative Erarbeitung einer fakultären Digita-

¹³ Vgl. Graf-Schlattmann et al., 2020

¹⁴ Vgl. Busse, 2020, S. 359f. 2020

¹⁵ Wimmer, 2009, S. 212

lisierungsstrategie) angegangen werden soll, geholfen hat, in unsere Funktion als Prozessbegleitung zu kommen, ist aus der Perspektive des Dreieckskontrakts erklärbar: alle drei „Ecken“ haben in einer Auftragsklärung mit der Prozessbegleitung einen Kontrakt über das (grobe) Ziel, den Prozess, die Rollenverteilung, den angepeilten Zeitrahmen usw. gemacht und die Leitung hat genau die eben beschriebene Rolle des orientierenden und zur Not eingreifenden Auftraggebers übernommen. Im Prozessverlauf wurde dieser Kontrakt stetig auf seine auf seine Funktionalität und Passung überprüft und für den nächsten Prozessschritt aktualisiert.

Was sonst passiert ist, wenn die Leitung uns *nicht* als Veränderungsbegleiter und Prozesspromotor legitimiert und sichtbar gemacht hat, kann ich nun mit dem Bild des (nicht vollständig geschlossenen) Dreieckskontrakts besser sehen und beschreiben: Im Prinzip ist unser Handeln zum größten Teil ein Agieren auf der Achse Beraterin – Klient:innen (Hochschuldidaktik – Lehrende) gewesen. Statt einer Triade, gab es eine Dyade als Grundmuster.

Dies hat für die Lehrenden bedeutet, sich nur in einem Verhältnis von Nähe und Distanz, von Annehmen oder Verwehren /Ausblenden zur Hochschuldidaktik zu verhalten. Und in meinem Beispiel haben wir uns natürlich kräftig und bis zur Selbstausschöpfung dafür engagiert, Ersteres zu schaffen, um zugleich der Leitung Erfolge (Marketinglogik!) vermelden zu können. In dem Moment, wo Leitung die Veränderungsaufgabe aber trianguliert hätte, also aus ihrer Position immer wieder deutlich gemacht hätte, dass wir in deren Auftrag handeln (und systemisch gesehen also Führungsaufgaben übernehmen nämlich das Vorantreiben des Veränderungsprozesses), wäre für die Organisationsmitglieder klar geworden, dass sie sich der Veränderungsaufgabe nicht entziehen *können*, weil sie im Sinne der Organisation und der Erhaltung der Kernfunktion dieser Organisation ist und sie sich damit nicht der Hochschuldidaktik (dem hochschuldidaktischen Supportangebot), sondern der qualitätvollen Erfüllung der Primäraufgabe widersetzen. Wir hätten unsere Energie viel mehr in die echten Veränderungsprozesse einbringen können und nicht in die Beweisführung unserer Legitimation stecken müssen.

Wow. Das war eine sehr eindrückliche Darstellung. Ich nehme Ärger wahr, am Anfang Ihrer Darstellung aber auch Wertschätzung, große Achtung vor dem Amt. Mir scheint, hier ist einiges an Klärung passiert und ich finde es interessant, dass die Hochschule als Organisation mit ihren Logiken nun stärker in den Blick gekommen ist.

Die Dynamik, die sich aus der Logik des (befristeten) Projekts ergibt, haben Sie nun noch nicht angesprochen, das wäre aber möglicherweise ein weiteres Moment des Verstehens.

Ich denke, man könnte auf jeden Fall die Gründe, warum solche Projekte überhaupt beantragt werden, gut der ersten sowie der dritten Logik zuordnen – Marketing, im Mainstream mitspielen versus echter Veränderungswille. – Spannend wäre hier auch der Frage nachzugehen, ob

die Projekthaftigkeit solcher Funktionen überhaupt angemessen ist. Das wäre nochmal eine eigene Überlegung wert.

In der Tat. Aber nun bleiben wir vorerst beim Einsammeln ihrer bisherigen Erkenntnisse.

4.2. Beratungsverständnisse von Hochschuldidaktik

Sie hatten noch eine zweite Hypothese – nämlich die eines fehlenden Beratungsverständnisses. Beratung kann aus diesem Grund nicht angefragt oder in Anspruch genommen werden.

Ja, darüber habe ich auch weiter nachgedacht und mich mit meinen ehemaligen Kolleginnen dazu unterhalten und einige Anhaltspunkte gefunden. Ich möchte das hier nur kurz zusammenfassen:

Man könnte die Suchbewegung in der Frage zusammenfassen: wer darf wann wen beraten oder umgekehrt: wer darf wann wozu Beratung erhalten? Diese Frage ist in Bezug auf die Lehre nicht vollständig geklärt und vor allem, dass Beratung hier die völlig legitime Verbesserung oder Erweiterung der Handlungskompetenz mangels entsprechend systematisch erworbener hochschuldidaktischer Kenntnisse bedeutet. Wir sind hier also wieder bei der grundsätzlich fehlenden Kontraktierung hochschuldidaktischer Beratung.

Zudem scheint ein eher diffuses Beratungsverständnis vorzuherrschen. Welchen Beratungsverständnissen begegnen wir, z.B. in Form von positiven oder negativen Zuschreibungen?

Ein Hindernis, Beratung anzunehmen, ist, wenn Beratung als Eingeständnis von Hilfsbedürftigkeit und als das Beheben von Defiziten gesehen wird. Beratung wird im Kontext psychologischer Beratung oder gar Therapie gesehen. Beratung in Anspruch zu nehmen widerspricht der Expertenrolle, in der man sich befindet. Diese beinhaltet überspitzt gesagt, zu allem selbst die Lösungen finden zu können. Das Zugeständnis der „Lehrbefähigung“ bei der Übernahme einer Professur und der Imperativ der Freiheit der Lehre unterstützen diese Logik. Hier kommt aus meiner Sicht noch hinzu, ob man die Aufgabe des Lehrens eher als eine Funktion, die man in der Organisation der Hochschule zu erfüllen hat, sieht – und seine Profession vor allem in Forschung und als Vertreter:in des eigenen Fachs – oder ob man auch die Lehre bzw. die Weitergabe der Erkenntnisse an nachkommende Generationen in sein Professionsverständnis einschließt. Hier würde ich die Brücke dazu sehen, Beratung annehmen zu können, da es ja um die Professionalisierung in der Lehrendenrolle ginge, die ja weniger der Bestandteil von wissenschaftlicher Qualifikation ist – bzw. es nun eben doch immer mehr wird. Dann geht es nicht mehr um Hilfsbedürftigkeit, sondern um Qualifikation, die man ja auch für seine Forschungskompetenz nachweisen muss.

Das zweite Verständnis von Beratung ist das der Fachberatung oder Expertenberatung. Diese wird der Hochschuldidaktik am häufigsten zugesprochen und damit entweder angefragt oder abgelehnt. Sicherlich wurde das Vorherrschen dieses Verständnisses durch die am meisten sichtbaren hochschuldidaktischen Maßnahmen – nämlich Workshops und Qualifizierungsprogramme - selbst produziert. Die meiste Öffentlichkeitsarbeit für Hochschuldidaktik findet im Rahmen der Werbung für Fortbildungen statt und damit für die Funktionen des Wissenstransfers, der Lehrkompetenzentwicklung und der Problemlösung. Positiv besetzt ist diese Rolle, wenn Hochschuldidaktiker:innen als Expert:innen für Lehre akzeptiert werden und man sich von ihr Impulse und Lösungsideen für eigene Fragen erhofft. Verwehrt wird sie, wenn Belehrung befürchtet wird oder das Expertentum der Hochschuldidaktik nicht gesehen wird bzw. für sich selbst als nicht notwendig erachtet.

Das für mich sehr wesentliche und für den Hochschulkontext sehr passende Beratungsverständnis, erscheint mir noch sehr wenig verbreitet und wir haben oft erlebt, dass es der Erfahrung desselben bedarf, um es wertschätzen zu können. Es ist der eher supervisorische Ansatz, in der Beratung einen Reflexionsraum zu schaffen, um mit einem „dritten Auge“ aus der Distanz zunächst diagnostisch die eigene Lehrveranstaltung, den eigenen Studiengang, die Lehrkultur usw. zu betrachten. Es ist ein ressourcen- und situationsorientierter Ansatz, der dem Fragen und Verstehen den Vorrang vor dem Lösungen präsentieren gibt und ganz klar am Anliegen und Auftrag der/des Lehrenden arbeitet. Hier geht es darum, aus dem gemeinsamen Verstehen fragend-forschend ko-konstruktiv auf Ideen- und Lösungssuche zu gehen. Diese Form der Beratung war Kern der Werkstätten zur Lehrveranstaltungsplanung, die sehr gut angenommen wurden.¹⁶ Ein „Trick“ war, zwar (unter anderem) mit Expertenberatung zu werben, in der Umsetzung aber dieses Beratungsverständnis zu favorisieren.

Wenn ich es richtig verstehe, muss die Hypothese, dass es KEIN Beratungsverständnis gäbe, korrigiert werden: es gibt Beratungsverständnisse, jedoch ist Ihres bzw. das von der Hochschuldidaktik favorisierte, nicht oder noch nicht verbreitet.

Genau. Außerdem gibt es noch ein weiteres, das noch weniger bekannt ist – das der Organisationsentwicklung und Prozessbegleitung von Veränderungsprozessen.

¹⁶ Siehe Szene 4 im Kapitel 1.2

4.3. Gelingensbedingungen für Hochschuldidaktik als interne Beratung

Kommen wir nun zu Ihren Fragen, die Sie in der ersten Sitzung formuliert haben. Was können Sie inzwischen dazu sagen, welche Ableitungen können Sie aus der bisherigen Diagnostik treffen?

Zunächst: Was braucht es, um Hochschuldidaktik als interne Beratung zu implementieren?

Aus meiner Sicht braucht es zuerst ein klares Verständnis davon, worin die Kompetenzen und grundlegenden Funktionen einer solchen Beratungsinstanz liegen, welche Funktionen sie in der Organisation übernehmen und in welchen Rollen sie auftreten kann.

Dann braucht es das Wissen darum, dass ohne Kontraktierung und Triangulierung des konkreten Beratungsauftrages nichts läuft: in Bezug auf jede Beratungsaufgabe muss das Format, die Rollen, der konkrete Beratungsauftrag für alle Beteiligten geklärt sein und es muss deutlich werden, dass die Beratung im Auftrag der Leitung handelt und im Hinblick auf eine geteilte und erwünschte Zielvorstellung oder Primäraufgabe arbeitet.

Für diejenigen, die Beratung in Anspruch nehmen möchten, braucht es ein klares Angebot: Der konkrete Rahmen und Umfang der abrufbaren Beratungsleistungen (Kontrakt) und klare Kommunikationswege und -routinen, um für Ratsuchende einen einfachen Zugang zum Supportsystem zu ermöglichen und umgekehrt auch die Möglichkeit zur Information zu haben.

Hochschuldidaktik als interne Beratung bräuchte auch strukturell einen Ort, der ihrer Funktion entspricht und der einen leichten Zugang durch die Zielgruppe ermöglicht.

4.4. Anforderungen an Hochschuldidaktik als interne Beratung

Was braucht es dann auf der Seite derer, die die Beratung anbieten, damit die Beratung von den verschiedenen Organisationsmitgliedern auch angenommen werden kann?

Zunächst muss eine solche Beratungsinstanz zwar als im Dienst der Primäraufgabe der Hochschule stehend wahrgenommen werden, aber keinesfalls sollte sie als verlängerter Arm und Zugriffsmacht der Hochschulleitung auf die Lehrenden oder als ein Kontrollmechanismus der Hochschule wahrgenommen werden. Sie muss als unabhängige Instanz, die ihrer Profession (der Hochschuldidaktik) verpflichtet ist und in dieser Rolle auch Anwalt der Lehrenden und Studierenden ist, gesehen werden können. Natürlich muss die Beratungsinstanz selbst sich als

eine solche verstehen und die Mitarbeiter:innen mit entsprechenden Beratungs- und Prozessgestaltungskompetenzen, Organisationverständnis und der nötigen Feldkompetenz ausgestattet sein. Es braucht eine Beraterische Haltung, die eher supervisorisch und fragend ist als beratend und belehrend – mit dem Ziel, eigenes Handeln mit Abstand betrachten, reflektieren zu können und ko-konstruktiv und aus dem Verstehen einer komplexen Situation oder Anforderung zu Lösungsideen zu kommen. Und es braucht das Wissen um die eigenen blinden Flecke und Verführungen, um sowohl die nötige Distanz zu wahren als auch sich nicht in ungünstige Dynamiken verwickeln zu lassen.¹⁷

Was würden Sie einer neuen Kollegin, einem neuen Kollegen in diesem Feld sagen: womit müssen Beratende der Hochschuldidaktik rechnen und dafür einen Umgang finden – welche Logiken, Paradoxien, Widersprüche und Widerstände sind typisch für diesen organisationalen Kontext?

Zum einen würde ich sagen, dass viel Beratung über Beratung und über Veränderungsprozesse notwendig ist. In der Beratung ist es zudem immer wichtig zu markieren, in welcher Rolle man gerade spricht (als Expertin, als Beraterin/Coachin etc.). Zum anderen würde ich sagen, dass man mit den unterschiedlichen Logiken im Umgang mit Veränderungsanforderungen rechnen muss und dass nicht alles, das wie Veränderungswille aussieht, auch wirklich einer ist. Des Weiteren sollte man insbesondere mit Widerständen rechnen, die in diesem Kontext aufgrund des permanent vorhandenen Spannungsverhältnisses von Autonomie versus Kontrolle verursacht werden. Jeglicher Eingriff von „außen“ kann erstmal als Bedrohung der eigenen Autonomie wahrgenommen werden. Hier muss die begleitende Rolle hervorgehoben werden, die den Lehrenden in der gestalterischen und inhaltlichen Hoheit für die eigene Lehre und Expertise, Expertin für das eigene Fach sieht. Ich denke, man kann auch mit Abwehr und Überforderung angesichts der Vielfalt der Aufgaben und Anforderungen der verschiedenen, als fremd wahrgenommenen Funktionslogiken, die in die Hochschule hineinwirken, rechnen. Hier sind insbesondere die als starr empfundenen rechtlichen Regularien zur Organisation von Studiengängen zu nennen. Diese können innovatives Denken zunächst beschränken und einengen, das offene und kreative Nachdenken muss manchmal erst „erlaubt“ werden, indem Gestaltungsspielräume aufgezeigt und ausgelotet werden.

¹⁷ Die ausführlichere Behandlung dieser Frage würde hier den Rahmen sprengen. Ich möchte hier auf Schreyögg (2015) verweisen. Als einen weiteren möglichen blinden Fleck möchte ich nur den Gedanken formulieren, dass bei der Fokussierung auf die Kernfunktion der Lehre durchaus die Gefahr besteht, weitere parallele Veränderungsprozesse und -anforderungen, denen Hochschulleitungen und Lehrende in der Hochschule ausgesetzt sind, nicht immer im Blick sind und dennoch mitgedacht werden müssen (z.B. Verwaltungsreform).

Nun haben Sie alle aufgeworfenen Fragen betrachtet und Ihre Hypothesen geprüft. Ich denke, dass es am Schluss noch gut wäre, noch einmal Rückschau auf den Prozess und die Klärung Ihres Anliegens zu halten.

5. Reflexion der Selbstsupervision

Diese Arbeit ist eine Abschlussarbeit einer Supervisions- und Coachingausbildung und hat sich im Rahmen dieser mit der Reflexion erlebter (Beratungs-)Praxis beschäftigt – und zwar nicht in der Rolle der Supervisorin – sondern in der Rolle der Hochschuldidaktikerin. Letztere war beratend als Coachin, Prozessbegleiterin und in Teilen der Organisation (Fakultäten) organisationsentwickelnd tätig, übte also eine speziell mit dem Kontext der Hochschule verbundenen Beratungstätigkeit aus. In dieser Reflexion wurden insbesondere der grundlegende Kontrakt, das dieser Tätigkeit zugrunde liegende Grundmuster der Arbeitsbeziehungen, betrachtet sowie das Beratungsfeld selbst und die Wirkensbedingungen seitens der Organisation theoretisch reflektiert. Die große Herausforderung bestand darin, diese Reflexion aus der neuen Rolle der (externen) Supervisorin und Coachin, mit einem unverstellten Blick der Überparteilichkeit aus der Distanz zu schaffen. Im Hintergrund war deshalb öfter ein gewisses „Rollengerangel“ im zu spüren, bei dem die Hochschuldidaktikerin die Oberhand gewann. Auf der Bühne des Textes bietet Supervision deshalb in Form der Dialoge über weite Strecken vor allem den Rahmen für die Reflexion der Hochschuldidaktikerin, eine spezifisch supervisorische Perspektive steht eher im Hintergrund – was natürlich auch ein Spiegel des gewählten Formats „(Selbst-)Supervision“ ist – die Klientin (Hochschuldidaktikerin) und ihr Anliegen stehen im Fokus. Aus diesem Grund möchte ich am Ende noch eine supervisorische Prozessreflexion anschließen und zusammenfassend den Lerngewinn für mich als Person beschreiben. Eine Prozessreflexion deshalb, weil sie einerseits den Supervisionsprozess mit einer Metareflexion, der „Beobachtung der Beobachtung“ abrundet und andererseits im Nachgehen des Schreib- und supervisorischen Erkenntnisprozesses für das eigene supervisorische Lernen der Mehrwert und die Wirkmechanismen der Supervision vor Augen geführt werden können.

Prozessreflexion:

- So schnell wie das Thema gefunden war, so schwer war es, den passenden Erkenntnisweg zu finden: Fokusgespräche mit ehemaligen Kolleginnen und Führungskräften in der Hochschule? Analytische Reflexion von Mitschriften und Protokollen aus Beratungsprozessen? Literaturrecherche?

- Mit letzterer begann der Prozess, die Lektüre bot zahlreiche Anschlussmöglichkeiten, doch legte sie auch ebenso zahlreiche Forschungsfährten, die zu einer nicht zu bewältigenden Komplexität und weg von einer Fokussierung und auch nicht in das „Innere“ des Problems führten. – In der Sprache der Supervision gesprochen: der passende Fokussierungsrahmen, die beobachtungsleitende Unterscheidung war noch nicht gefunden, die Verdecktes aufdeckt, die Perspektive erweitert und zu einer diagnostischen Erkenntnis führt.
- Wie gerufen kam das Wochenende zu „Triaden und Triangulierung in der Supervision“ – das Modell der Triade schien diese Fokussierung zu bieten – insbesondere der Dreiecks-kontrakt in Supervision und Coaching als Modell für die Grundkonstellation des hochschuldidaktischen Projekts! Ein Fokusgespräch mit Kolleginnen, das u.a. dieses Modell als „Sehhilfe“ nutzte, nährte die Hypothese, dass es Probleme, Ambivalenzen innerhalb dieses Kontrakts geben könnte und die Primäraufgabe der Hochschuldidaktik aus den drei Ecken sehr unterschiedlich interpretiert wird.
- Dennoch erlebte ich eine Schreibblockade: Wo setze ich an? Wie komme ich in den Text? Welchen konkreten Gegenstand wähle ich? Die Versuchung übermannt mich, hochschuldidaktische Beratungsformate zu erklären und zu analysieren oder am Beispiel konkreter hochschuldidaktischer Beratungsprozesse das Thema aufzuziehen. Doch irgendwas stimmt nicht ... ich bleibe auf der Oberfläche – und in der Rolle der Hochschuldidaktikerin! Aber ich möchte doch Metaebene!
- Eine befreundete Beraterin hilft mir supervisorisch weiter, erkennt das Problem (das Rollengerangel zwischen der hochidentifizierten Hochschuldidaktikerin und der mit der Rolle noch nicht so vertrauten Supervisorin) und hat die passende Intervention: Eine räumliche Visualisierung der beiden Rollen hilft, verbunden mit dem emotionalen Einfühlen in die Rollen und Reflexion darüber: welche Fragen stellt diese Rolle an die andere? Was möchte sie über das Projekt wissen? Wie betrachtet sie es? – Hilfreich war also die buchstäbliche Einnahme der beiden Rollen, die explizite Trennung beider Perspektiven und die Wahrnehmung ihres unterschiedlichen Aneignungsgrades: hohe Vertrautheit stand Neuheit gegenüber, Sicherheit in Haltung, Perspektive und Sprache einer relativen Unsicherheit. Die supervisorische Perspektive musste also gestärkt werden!
- Zum supervisorischen Gespräch – der Dialog der beiden Rollen - als Ausweg war es dann nur noch ein kleiner Schritt - zunächst mündlich erprobt, dann schriftlich, denn es musste ja ein schriftlicher Text her. Nun kam der Denk- und Schreibprozess in Fluss, es öffnete sich etwas, innere Bewegung, emotionale Verbindung fanden statt. Die Ablaufstruktur einer Supervision rahmte den Denkprozess: Klärung von Kontext, Anliegen und Auftrag,

diagnostische Fragen und Filter des Verstehens (supervisorische „Brillen“).¹⁸ Plötzlich befand ich mich in einer (Selbst-)Supervision, einem supervisorischem Selbstgespräch, das genau das ermöglichte, was Supervisionen ermöglichen sollen:

„Der Supervisand kann in der Supervision oder im Coaching "durch den distanzschaffenden Ort Supervision" (Gotthard-Lorenz 2000, S. 57) das, was er im Arbeitsfeld erlebt hat, darstellen und noch einmal nacherleben. Er kann es unter erweiterten Perspektiven erfassen und einschätzen und dadurch gestalterisch beeinflussen.“ (Gotthard-Lorenz 2000, S. 60, zitiert nach Brünker 2010, S. 51)

- Auf der emotionalen Ebene passierte mehr, als im Text offengelegt wurde – hier spielte auch die Frage nach der Passung zur Textsorte „Abschlussarbeit“ eine Rolle. Die geweckten Emotionen zeigten mir (als Supervisorin), dass ich an meinem eigenen Anliegen „dran“ war.
- In der Rolle der Supervisandin empfand ich Energie und Erkenntniswillen – und nehme neugierig jede Intervention an und lasse mich auf die Fragen ein; die Supervisorin wird als Begleiterin und Gegenüber, dem etwas erklärt und dargestellt werden kann, wahrgenommen – dadurch sortieren sich die Dinge; zugleich hatte die Supervisorin Mühe, die Distanz zu wahren, ein „unwissender“ Außenblick konnte kaum zur Verfügung gestellt werden, das Irritationspotential war dadurch begrenzt.
- Diese Außenperspektive sollte und konnte durch theoretische Reflexionen und Literaturrecherchen entlang der Leitfragen und des Kontraktdreiecks ermöglicht werden. Hier eröffneten sich viele neue Perspektiven auf das Feld und seine Logiken.
- In der Rolle der Supervisorin hatte ich noch Lust, mit weiteren „Brillen“ auf die Beratungsrealität der Hochschuldidaktikerin zu schauen: z.B. das diagnostische Team-Dreieck (Primär-, Sekundär-, Tertiäraufgabe des Teams) oder eine Organisationsaufstellung zu machen. Das Erproben im Hintergrund zeigte jedoch bereits auf: es konnte nicht mehr gesehen werden als das, was schon gewusst wurde: die Struktur und organisationale Einbindung der Hochschuldidaktik stimmte nicht. Doch das Anliegen war, die Gründe dafür herauszubekommen! Aus Platzgründen und weil die Betrachtung des Dreieckskontrakts allein so erstaunlich ergiebig war, fanden sie keinen Eingang in den Text.

¹⁸ Ich denke, daraus wird deutlich, dass das Ziel der Arbeit nicht darin bestand, modellhaft eine Supervision an einem eigenen Thema zu zeigen. Dies ist eher ein Nebeneffekt. Im Vordergrund standen die im vorigen Punkt von mir beschriebenen Funktionen des Aufbaus eines triadischen Raums in der Selbstsupervision. Im zweiten Teil des Supervisionsprozesses (Kapitel 4) sind die Fragen aus der Rolle der Supervisorin deshalb nur noch sehr reduziert und es gibt auch keine feedbackenden, einordnenden Antworten mehr. Sie dienen hier vor allem der Strukturierung der Darstellung der gefundenen Erkenntnisse und Lösungen.

- Der Moment des „größten Sehens“ - aus supervisorischer Perspektive der Moment, wo ich aus der Urzentrierung in die Dezentrierung kam, sich die Gesamtperspektive verschob und etwas ganz neu gesehen werden konnte - war die Erkenntnis des offenen Dreiecks im Dreieckskontrakt. In der Rolle der Supervisorin war mir die Relevanz des Beratungskontrakts bis dahin zwar theoretisch bewusst, *fühlen* konnte ich sie aber in voller Vehemenz in diesem Moment.
- Ebenso erkenntnisreich war der Blick auf die hochschuldidaktischen Formate und Settings als mehr oder weniger ausformulierte Kontrakte als Gelingensbedingung und Voraussetzung, diese annehmen zu können – in einem Pionierfeld für arbeitsbezogene Beratung.
- Der Spannungsbogen, den die Erkenntnis des offenen Dreieckskontraktes eröffnete, richtete das Erkenntnisinteresse in die Ursachenforschung, die ihr vorläufiges Ende in dem Erkennen der verschiedenen Führungslogiken fand. Hier war der zweite starke emotionale Moment, in dem die Widersprüchlichkeit der Logiken, denen die hochschuldidaktischen Projekte und die Hochschulleitung folgten, deutlich wurde. Vergleichbar ist es vielleicht mit dem etwas paradoxen Erleichterungsgefühl, wenn man vom Arzt kommt und endlich weiß, warum der Rücken schmerzt. Auch wenn die Schmerzen vielleicht nicht verschwinden, ermöglicht die Erkenntnis der möglichen Ursache, damit einen Umgang zu finden.
- Im letzten Schritt erfolgte die Ergebnissicherung der diagnostischen Erkenntnisse und ihr Transfer auf die eigenen Fragestellungen. Die Fragen der Supervisorin strukturieren diesen Prozess und sind zugleich Ausdruck der Aufgabe der Supervisorin, bis zuletzt sich dem Anliegen der Supervisandin verpflichtet zu fühlen.

Ich möchte noch einmal kurz zusammenfassen, wofür dieses Vorgehen hilfreich war.

Das schriftliche, innere Zwiegespräch zwischen Supervisorin und Hochschuldidaktikerin war für mich der einzig mögliche Weg, in der Betroffenheit und hohen Identifizierung, die ich in der Rolle der Hochschuldidaktikerin habe, in eine Distanzierung zu kommen. Der „triadische Blick“ half dabei, gefühlte Schieflagen zu analysieren und „das Interaktionsgeschehen aus der Beobachtungsperspektive strukturell zu ordnen“ (Busse 2021, S. 17). Als diese Struktur einmal entwickelt und aufgespannt war, konnte sowohl der Kontext der Organisation als auch die einzelnen Ecken in den Blick genommen werden, da der Fokus hergestellt war. Der Prozess nahm seinen Lauf und im nächsten Schritt konnten die diagnostischen und theoretischen Erkenntnisse als Hintergrundfolie genutzt und aus den Wirkmechanismen im Beratungsfeld Schlussfolgerungen gezogen werden.

Was lerne ich als Person daraus?

Die Abschlussarbeit ist der (vorläufige) Schlusspunkt eines intensiven Denk- und Auseinandersetzungsprozess über mehrere Jahre in meiner hochschuldidaktischen Tätigkeit, der sich aus Beobachtungen und Erfahrungen, Gesprächen mit Kolleg:innen und Außenstehenden, eigenem Nachdenken und Anregung durch die Fortbildung und Kontroll- und Lehrsupervision zusammensetzt. Einige Erkenntnisse dieser Arbeit waren dadurch bereits angebahnt und vorbereitet. Mit dieser Arbeit habe ich eine zusätzliche Möglichkeit gefunden, mich selbst in meinen verschiedenen Rollen zu beraten und mir einen arbeitsweltlichen Reflexionsraum zu schaffen. Vor allem das dialogische Prinzip empfand ich als sehr hilfreich. Es funktionierte mündlich wie schriftlich - es durfte aber nicht nur im Kopf stattfinden, sondern musste in irgendeiner Weise seinen Ausdruck finden. In dieser Selbstsupervision wurde die Rolle der Supervisorin in mehrerer Hinsicht gestärkt – sprachlich, methodisch – im Verständnis und Nutzung der „Werkzeuge“ und „Brillen“, in ihrer Haltung und ihren zu verfolgenden Aufgaben. Diese Rolle konnte sich nun endgültig erfolgreich in meinem inneren *Reflecting Team* etablieren.

Die Erwachsenenbildnerin, eine weitere Rolle von mir, hat am Beispiel dieses Lernens am eigenen Fall eine Form ganzheitlichen, mehrperspektivischen Lernens nochmal anders entdeckt. Im Schildern, Nacherleben, Analysieren des eigenen Falls konnte ein fokussiertes Verstehen und Lernen stattfinden. Fallorientiertes Arbeiten als Bildungsprozess, in dem das Spezifische des Falls – sei es ein eigener oder fremder – lässt das Verallgemeinerbare aufscheinen und ermöglicht zugleich ein tieferes Verständnis der komplexen Realität. Die Verbindung kognitiver wie emotionaler Zugänge zum Fall – zumindest in Beziehungskontexten - erscheint mir dabei entscheidend.

Als Verallgemeinerungen nehme ich mit:

- die Relevanz von Beratungskontrakten und die Sensibilität für deren Aushandlung „im Dreieck“ und das Achten auf deren stetige Triangulierung im Prozess
- auch nicht direkt als „Beratung“ erkennbare Settings wie Workshops als zu definierende und auszuhandelnde Kontrakte zu betrachten, um ein gutes Arbeitsbündnis in der Arbeitsbeziehung zu ermöglichen
- die Bedürfnisse von Menschen in nicht beratungsgewöhnten Kontexten nach Prozess- und Rollenklarheit und die Klarheit über gegenseitige Erwartungen
- die um Wissens Elemente erweiterte Feldkompetenz im Feld der Hochschule durch einen klareren Blick auf die organisationale Verfasstheit

Die Liste ist wahrscheinlich unvollständig. Ich möchte allen danken, die mich auf irgendeiner Weise auf dem Weg des Nachdenkens begleitet haben, ganz besonders dem BASTA e.V.

Literaturverzeichnis

Altvater, Peter (2007): Organisationsberatung im Hochschulbereich. Einige Überlegungen zum Bera-
tungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen. In: Peter Altvater, Yvonne
Bauer und Harald Gilch (Hg.): Organisationsentwicklung in Hochschulen. Dokumentation (Forum
Hochschule, 14), S. 11–23.

Ameln, Falko von (2015a): Interne Beratung. In: *Gruppendyn Organisationsberat* 46 (1), S. 1–3. DOI:
10.1007/s11612-015-0275-5.

Ameln, Falko von (2015b): Interne Beratung – Gegenwart und Zukunft Ein Plädoyer für interne Bera-
tung als Schlüsselement der Wandlungsfähigkeit von Organisationen. In: *Gruppendynamik und Or-
ganisationsberatung* 46 (1), S. 5–21. DOI: 10.1007/s11612-015-0269-3.

Ameln, Falko von (2018): Führung und Beratung. Kognitive Landkarten durch die Welt der Führung
für Coaching, Supervision und Organisationsberatung. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
(Beraten in der Arbeitswelt). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.13109/9783666452574>.

Ameln, Falko von; Kramer, Josef; Stark, Heike (2009): Organisationsberatung beobachtet. Hidden
Agendas und Blinde Flecke. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachver-
lage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91732-0>.

Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (2018): Rollen- und Kompetenprofile für hochschuldidak-
tisch Tätige. Hg. v. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd). Online verfügbar unter
https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf, zuletzt geprüft am 27.11.2021.

Besio, Cristina (2012): Forschungsorganisationen. In: Maja Apelt und Veronika Tacke (Hg.): Handbuch
Organisationstypen. Wiesbaden: Springer VS, S. 253–273.

Brünker, Jutta (2010): Supervision und Coaching. Zwei Bezeichnungen für eine Beratungsmethode?
In: Deutsche Gesellschaft für Supervision (Hg.): Kernkompetenz: Supervision. Ausgewählte Formate
der Beratung in der Arbeitswelt. Köln, S. 49–53.

Busse, Stefan (2020): Hybride Organisationen führen – das Beispiel Hochschule. In: *Organisationsbe-
ratung, Supervision, Coaching* 27, S. 347–364. Online verfügbar unter [https://link.springer.com/con-
tent/pdf/10.1007/s11613-020-00664-6.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11613-020-00664-6.pdf).

Busse, Stefan (2021): Die triadische Rekonstruktion einer Fallgeschichte. In: Fallverstehen - Der Bera-
ter:innen täglich Brot. Gießen: Psychosozial-Verlag (supervision - Mensch Arbeit Organisation, 39), S.
16–24.

Busse, Stefan; Tietel, Erhard (2018): Mit dem Dritten sieht man besser. Triaden und Triangulierung in
der Beratung. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Beraten in der Arbeitswelt). Online ver-
fügbar unter <https://doi.org/10.13109/9783666491627>.

Cohen, Michael D.; Marche, James G.; Olsen, Johan P. (1972): A garbage can model of organizational
choice. In: *Administrative Science Quarterly* 17 (1), S. 1–25.

Eidenschink, Klaus; Merkes, Ulrich (2021): Entscheidungen ohne Grund – Organisationen verstehen
und beraten. Eine Metatheorie der Veränderung. 1. Auflage (Beraten in der Arbeitswelt).

Gerholz, Karl-Heinz; Sloane, Peter F.E. (2016): Diskursive Studiengangentwicklung. In: Taiga Brahm,
Tobias Jenert und Dieter Euler (Hg.): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur
Implementierung. Wiesbaden: Springer VS (Research), 151–170.

- Graf-Schlattmann, Marcel; Meister, Dorothee M.; Oevel, Gudrun; Wilde, Melanie (2020): Kollektive Veränderungsbereitschaft als zentraler Erfolgsfaktor von Digitalisierungsprozessen an Hochschulen. Forschungsperspektiven auf Digitalisierung in Hochschulen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (zfhe)* 15 (1), S. 19–39.
- Huber, Michael (2012): Die Organisation Universität. In: Maja Apelt und Veronika Tacke (Hg.): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden: Springer VS, S. 239–252.
- Krizanits, Joana (2011): Professionsfeld Inhouse Consulting. Praxis und Theorie der internen Organisationsberatung. erste Auflage. Heidelberg: Auer (Management Organisationsberatung).
- Mintzberg, Henry (1991): Mintzberg über Management. Führung und Organisation Mythos und Realität. Wiesbaden, s.l.: Gabler Verlag. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-91041-7>.
- Mintzberg, Henry (1992): Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten. Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie.
- Reis, Oliver (2013): Hochschuldidaktische Herausforderungen an die Rechtswissenschaft. Hg. v. ZDRW. Online verfügbar unter https://www.zdrw.nomos.de/fileadmin/zdrw/doc/2013/Aufsatz_ZDRW_13_01_01.pdf, zuletzt geprüft am 27.11.2021.
- Salden, Peter (2013): Der "Third Space" als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzepte und Perspektive. In: *die hochschullehre* 15, S. 27–36. Online verfügbar unter http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/JF_2_Salden_almanach1.pdf.
- Schreyögg, Astrid (2015): Organisationsinternes Coaching. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 46 (1), S. 63–76. DOI: 10.1007/s11612-014-0266-y.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21, S. 1–19.
- Wildt, Johannes; Wildt, Beatrix (2015): Organisationsberatung intern – zur partizipatorischen curricularen Entwicklung von Studiengängen an deutschen Hochschulen. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 46 (1), S. 77–91. DOI: 10.1007/s11612-015-0271-9.
- Wimmer, Rudolf: Blinde Flecken in organisationalen Transformationsprozessen. In: von Ameln, Falko; Kramer, Josef; Stark, Heike 2009 - Organisationsberatung beobachtet. Hidden Agendas und Blinde Flecken, S. 209–217.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Hypothesen über Gründe mangelnder Wirksamkeit.....	7
Abb. 2: Notizen zur Projektdarstellung.....	9
Abb. 3: Der Dreieckskontrakt	10
Abb. 4: Projektkonstellation im Dreieckskontrakt	11
Abb. 5: Dreieckskontrakt mit Zielen	13
Abb. 6: nicht triangulierter Dreieckskontrakt	15
Abb. 7: Basiskontrakt Lehre.....	19
Abb. 8: Der Dreieckskontrakt hochschuldidaktischer Beratung	22
Abb. 9: Die fünf Teile einer Organisation (Mintzberg 1992, S. 28)	24
Abb. 10: Die Profibürokratie (Mintzberg 1992, S. 263)	24
Abb. 11: Change-Erfolgsfaktoren im Phasenmodell (HFD, 2016, S. 12).....	30
Abb. 12: Die sechs Handlungsvariablen der Kollektiven Veränderungsbereitschaft (Graf-Schlattmann et al., 2020, S. 27).....	31
Abb. 13: Ansätze von Funktionsweisen von Hochschulen (Gerholz und Sloane 2016, S. 159)	54
Abb. 14: : Ansätze von Funktionsweisen von Hochschulen (Gerholz und Sloane 2016, S. 160)	55

Anhang

Perspektive	Zusammenwirken der Organisationsstrukturen		
Modell	Loosely Coupled System (Weick, 1976)	Profi-Bürokratie (Mintzberg, 1992)	Bürokratie-Ansatz (Weber, 1922; Merton, 1940)
Struktur der Organisation / von Entscheidungsprozessen	Lose Kopplungen, mit starker Außenorientierung und Autonomieprägung.	Professionelle Mitarbeiter/-innen als wichtigster Organisationsteil. Organisationsleben weist demokratische Züge auf.	Hierarchisch, durch explizites Regelwerk definiert.
Normengefüge	Dezentral und orientiert an jeweiliger Wissenschaftsgemeinschaft.	Kompetenz und Erfahrung der professionellen Mitarbeiter/-innen, Autonomieverständnis.	Amtshierarchie.
Bedeutung von Organen/ Akteuren	Gremien mit zunächst geringen Steuerungsmöglichkeiten, die sich bei Kongruenz der Ziele der Hochschule zu Zielen der Wissenschaftsgemeinschaft erhöhen können.	Steuerung durch Fachkompetenz und Erfahrungswissen (z. B. beim Studiendekan/-in) möglich aufgrund relevanter Handlungsnormen. Gremien i. S. demokratischer Elemente als relevante Steuerungorgane.	Routineprozesse und deren Regelung sind für Funktionsweise bedeutsam.
Hinweise für curriculare Arbeit	Verbindungen zwischen Lehr- und Forschungseinheiten etablieren, um Austauschprozesse zu Curricula sicherzustellen. Ziele curricularer Arbeit an Wissenschaftsgemeinschaft orientieren.	Überzeugung von professionellen Mitarbeitern/-innen. Studiendekane/-innen sollten sich durch Fachkompetenz und Erfahrungswissen auszeichnen, da darüber Akzeptanz entsteht.	Ansatz kann bei Routineprozessen der Studiengangadministration Erklärungskraft besitzen

Abb. 13: Ansätze von Funktionsweisen von Hochschulen (Gerholz und Sloane 2016, S. 159)

Perspektive	Konstitution von Entscheidungsprozessen		
Modell	Organisierte Anarchie (Cohen, March & Olsen, 1972)	Kollegiale Konsensfindung (u. a. Clark, 1971)	Politische Arena (Baldridge, 1971)
Struktur der Organisation / von Entscheidungsprozessen	Problematische Präferenzen (z. B. inkonsistente Ziele). Unklare Technologien (z. B. „trial and error“-Verfahren). Fluktuierende Partizipation der Teilnehmer.	Ausgangspunkt: Einmischung von außen von akademischen Akteuren/-innen nicht gewollt. Autonome Herstellung von Konsens zwischen den beteiligten Akteuren/-innen.	Pluralistische Strukturen mit z. T. unvereinbaren Interessen. Prinzipien: Verhandlung, Manipulation, politische Beeinflussung.
Normengefüge	Wechselnd in Abhängigkeit von personellen und situativen Konstellationen.	Akademische Gemeinschaft teilt dieselben Normen und Werte.	Interessenorientiert, gruppenspezifisch.
Bedeutung von Organen/ Akteuren	Geringer Einfluss von Gremien, da Entscheidungen auf unkoordinierten Aktionen von Akteuren/-innen beruhen.	Gremien und Kommissionen als Arenen der Konsensfindung.	Abhängig von Machtspielräumen (z. B. Reputation, Vernetzung, Expertenwissen). Organe haben tendenziell geringe Bedeutung.
Hinweise für curriculare Arbeit	Veränderungspotential kann hoch sein, aber unsystematisch. Systematische Analyse des „Papierkorbs“ als Grundlage für die curriculare Arbeit.	Schaffung eines organisatorischen Rahmens zur Konsensfindung bei curricularen Entscheidungssituationen.	Analyse, welche Akteure durch curriculare Arbeit tangiert sind und wie deren Interessen und Machtspielräume berührt werden.

Tabelle 1: *Ansätze zur Funktionsweise von Hochschulen (in Anlehnung an Gerholz et al., 2012).*

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen) entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Leipzig, den 18.1.2022