

**Lernwelt Hochschule**

# Lernwelten



Herausgegeben von  
Richard Stang

# Lernwelt Hochschule

---

Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch

Herausgegeben von  
Alexandra Becker und Richard Stang

**DE GRUYTER**  
SAUR

### **Editorial Board**

Prof. Dr. Karin Dollhausen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn); Olaf Eigenbrodt (Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky); Dr. Volker Klotz (Amt für Bibliotheken und Lesen, Bozen); Prof. Dr. Katrin Kraus (Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz, Basel); Dr. Bernd Schmid-Ruhe (Stadtbibliothek Mannheim); Dr. André Schüller-Zwierlein (Universitätsbibliothek der Universität Regensburg); Prof. Dr. Frank Thissen (Hochschule der Medien, Stuttgart)

ISBN 978-3-11-058780-7

e-ISBN (PDF) 978-3-11-059102-6

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-058788-3

ISSN 2366-6374



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 License. For details go to <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

**Library of Congress Control Number: 2020931478**

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2020 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston

Typesetting: bsix information exchange GmbH, Braunschweig

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

[www.degruyter.com](http://www.degruyter.com)

# Richard Stang

## Lernwelten

### Vorwort zur Reihe

Bildung ist zum zentralen Thema des 21. Jahrhunderts geworden und dies sowohl aus gesellschaftlicher als auch ökonomischer Perspektive. Unter anderem die technologischen Veränderungen und die damit verbundene Digitalisierung aller Lebensbereiche führen zu vielfältigen Herausforderungen, für die ein Bewältigungsinstrumentarium erst entwickelt werden muss. Lebenslanges Lernen ist dabei der Imperativ biographischer Gestaltungsoptionen. Das traditionelle Bildungssystem stößt weltweit an seine Grenzen, wenn es darum geht, die entsprechenden Kompetenzen zur Bewältigung des Wandels zu vermitteln. Deshalb erstaunt es nicht, dass derzeit in allen Bildungsbereichen Suchbewegungen stattfinden, um Konzepte zu entwickeln, die diesen Herausforderungen Rechnung tragen.

Die Reihe *Lernwelten* nimmt sich diesen Veränderungsprozessen an und reflektiert die Wandlungsprozesse. Dabei geht es vor allem darum, die Diskurse aus Wissenschaft und Praxis zu bündeln sowie eine interdisziplinäre Perspektive einzunehmen. Die verschiedenen Bildungsbereiche wie Hochschulen, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bibliotheken etc. sollen so vermessen werden, dass für die jeweils anderen Bildungsbereiche die spezifischen Begrifflichkeiten, Logiken, Kulturen und Strukturen nachvollziehbar werden. Es handelt sich bei der Reihe auf diesen verschiedenen Ebenen um ein interdisziplinäres Projekt.

Immer mehr Bildungs- und Kultureinrichtungen haben sich auf den Weg gemacht, Lernangebote konzeptionell und auch räumlich neu zu präsentieren, sowohl im physischen als auch im digitalen Kontext. Von Schulen über Hochschulen bis hin zu Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungseinrichtungen. Doch auch von Bibliotheken und Museen werden neue Lernangebote und -umgebungen konzipiert. Basis dafür ist auch ein Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen. Die Lernenden rücken immer stärker in den Fokus, was zu einer erhöhten Sensibilität gegenüber der Gestaltung von Lernarrangements führt. Dabei geht es nicht nur um veränderte didaktisch-methodische Settings, sondern im verstärkten Maße auch um die organisatorische, konkret bauliche und digitale Gestaltung von Lernwelten. Vor diesem Hintergrund wird in der Reihe versucht, einen ganzheitlichen Blick auf die verschiedenen Aspekte von Lernen und Lehren sowie Wissensgenerierung und Kompetenzentwicklung zu richten.

Thematische Aspekte der Reihe sind:

- didaktisch-methodische Lehr-Lern-Settings
- Angebotskonzepte
- organisatorische Gestaltungskonzepte
- Gestaltung von physischen Lernumgebungen
- Gestaltung digitaler Lernumgebungen
- Optionen hybrider Lernumgebungen
- Veränderung von Professionsprofilen.

Die Reihe richtet sich an Wissenschaft und Praxis vornehmlich in folgenden Bereichen:

- Bibliotheken: Hier kommt der Gestaltung von Lernoptionen und Lernräumen sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Bereich eine immer größere Bedeutung zu.
- Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Die veränderten Bildungsinteressen und -zugänge der Bevölkerung erfordern konzeptionelle, organisatorische und nicht zuletzt räumliche Veränderungen.
- Hochschulen: Es kündigt sich ein radikaler Wandel von der Lehr- zur Lernorientierung in Hochschulen an. Hier werden immer mehr Konzepte entwickelt, die allerdings einer konzeptionellen Rahmung bedürfen.

Unter der Perspektive des lebenslangen Lernens kann die Reihe auch für andere Bildungsbereiche von Relevanz sein, da die Schnittstellen im Bildungssystem in Zukunft fluider und die Übergänge neu gestaltet werden.

# Danksagung

Forschungsprojekte wie das Projekt *Lernwelt Hochschule*, das sich drei Jahre mit der Vermessung der Lernwelten an deutschen Hochschulen unter einer studierendenorientierten Perspektive gewidmet hat, sind komplexe Herausforderungen, die nur in der Verbindung und Kooperation von vielen Akteurinnen und Akteuren zu bewältigen sind. Als wissenschaftlicher Leiter des Gesamtprojekts möchte ich nicht versäumen, mich für die Zusammenarbeit bei einem äußerst spannenden Projekt zu bedanken.

Zu allererst möchte ich mich bei der Dieter Schwarz Stiftung und hier besonders bei Prof. Reinhold R. Geilsdörfer und Manfred Weigler bedanken. Durch die Förderung der Stiftung wurde die Arbeit im Projekt erst ermöglicht. Besonders hervorzuheben ist, dass die Unterstützung den Freiraum eröffnet hat, der für freie Forschung von immenser Bedeutung ist. Das entgegengebrachte Vertrauen hat die Forschungsarbeit erleichtert.

Mit der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation e. V. (DINI) wurde der Projektantrag entwickelt. Für die angenehme Zusammenarbeit bei der Projektentwicklung möchte ich mich bei Hans-Dieter Weckmann (ehemals Heinrich-Heine-Universität-Düsseldorf) bedanken. Die gute Zusammenarbeit konnte auch nach seiner Pensionierung mit Dr. Anke Petschenka (Universität Duisburg-Essen) nahtlos weitergeführt werden. Auch dafür herzlichen Dank.

Ohne die Kooperationshochschulen wäre das umfangreiche Forschungsprogramm nicht in dieser Zeit zu bewältigen gewesen. Mein herzlicher Dank gilt hier Dr. Fabian Franke und Beatrice Hartmann für die Koordination der Aktivitäten auf Seiten der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Florian Aschinger, der dort die Leitfadeninterviews wissenschaftlich verantwortet hat sowie den studentischen Hilfskräften (Philip Kreitner), ohne die die Materialfülle nicht zu bewältigen gewesen wäre.

An der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf hat Bert Zulauf im Laufe des Projektes den Staffelpstab als Koordinator von Hans-Dieter Weckmann übernommen, Oguzhan Tay und Dunja Arens arbeiten an der Plattform, auf der die Erkenntnisse des Projektes ab Frühjahr 2020 präsentiert werden. Auch ihnen möchte ich herzlich danken.

Mein herzlicher Dank geht auch an die Beteiligten der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Prof. Christine Gläser hatte die wissenschaftliche Koordination inne. Unterstützt wurde sie bei der Durchführung und wissenschaftlichen Auswertung der Fallstudien von Nicole Gageur und Laura

Kobsch sowie den studentischen Hilfskräften Marcel Heizler, Tran Nguyen, Kurt Saavedra und Katja Weingartshofer.

Last but not least geht mein herzlicher Dank an das Team der Hochschule der Medien Stuttgart. Hier geht mein Dank besonders an Alexandra Becker, die die operative Projektleitung – was bei einem solchen komplexen Projekt nicht trivial ist – sowie die Durchführung und Online-Befragung mit viel Energie bearbeitet hat. Ebenfalls möchte ich den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Aitana Gräbs Santiago, Dr. Kathrin Nieder-Steinheuer und Hannes Weichert sowie den studentischen Hilfskräften Blanka Goßner, Amelie Kruse, Sina Lohrer, Lena Popp und Ellen Schröders herzlich danken.

Stuttgart, im Dezember 2019

Richard Stang



# Inhalt

Richard Stang

## **Lernwelten**

Vorwort zur Reihe — V

## **Danksagung — VII**

Richard Stang und Alexandra Becker

## **Einleitung — 1**

Richard Stang, Christine Gläser, Hans-Dieter Weckmann und Fabian Franke

## **Zur Situation der Lernwelt Hochschule**

Grundlagen des Projektes *Lernwelt Hochschule* — 9

Florian Aschinger, Alexandra Becker, Nicole Gageur und Hannes Weichert

## **Forschungsfeld Lernwelt Hochschule**

Methodische Zugänge zur Analyse einer differenzierten Struktur — 19

Hannes Weichert

## **Dimensionen gesetzlicher Rahmungen**

Perspektiven deutscher Hochschulgesetzgebung — 47

Hannes Weichert

## **Strukturentwicklungspläne und Zielvereinbarungen**

Orientierungen für strategische Planungen — 59

Alexandra Becker und Richard Stang

## **Lernwelt Hochschule im Aufbruch**

Zentrale Ergebnisse einer Befragung — 71

Florian Aschinger

## **Konzeption und Management der Lernwelt Hochschule**

Herausforderungen und Good Practice aus Sicht der Hochschulakteurinnen und -akteure — 123

Christine Gläser und Laura Kobsch

## **Student Experience in der Lernwelt Hochschule**

Studierende im Fokus der Fallstudien — 150

**X — Inhalt**

Hannes Weichert und Richard Stang

**Der Blick von außen**

Einschätzungen internationaler Expertinnen und Experten — **170**

Richard Stang, Alexandra Becker, Fabian Franke, Christine Gläser,  
Anke Petschenka, Hans-Dieter Weckmann und Bert Zulauf

**Herausforderung Lernwelt Hochschule**

Perspektiven für eine zukünftige Gestaltung — **182**

**Autorinnen, Autoren, Herausgeberin und Herausgeber — 211**

**Register — 215**

# Richard Stang und Alexandra Becker

## Einleitung

Zwanzig Jahre nach Initiierung des Bologna-Prozesses durch die europäischen Bildungsministerinnen und -minister steht die Entwicklung der Hochschulen europaweit nicht nur auf dem Prüfstand, sondern mitten in großen Veränderungsprozessen. Der von der European University Association veröffentlichte Report „Student-centred learning: approaches to Quality assurance“ (Gover et al. 2019) zeigt auf, dass es für Hochschulen keine Alternative hin zu einer stärkeren Studierendenorientierung gibt:

Among the many recent changes to higher education in Europe, there is a renewed focus on the educational mission of universities. In parallel, there is a widely accepted paradigm shift from teaching to learning underpinned by the discourse around the need for education provision to focus on student learning and success. This approach, which is commonly referred to as student-centred learning, stipulates that education provision and all its aspects are defined by the intended learning outcomes and most suitable learning process, instead of the student's learning being determined by the education provided. (Gover et al. 2019, 4)

Diese Perspektive hat grundlegende Auswirkungen auf *Hochschulpolitik* sowie *Hochschulorganisation* und *-praxis*. Unter einem pädagogischen Blickwinkel – der im Kontext von Bildungseinrichtungen eine zentrale Rolle spielen sollte – stellt dabei sicher der seit Jahren im internationalen Kontext diskutierte *Shift from Teaching to Learning* (Wildt 2004, 168) einen der Pacemaker für die Entwicklung dar. Dies wurde bereits in der Studie „Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities“ (Surssock 2015) und im NMC-Horizon-Report 2018 (Adams Becker et al. 2018) aufgezeigt. Auch in Deutschland rückt die Hochschullehre immer stärker in den Fokus

bildungspolitischer Bemühungen, hochschulischer Organisationsprozesse und wissenschaftlicher Diskurse. Im Mittelpunkt steht hierbei die Verbesserung der Lehrqualität als Anpassung der Hochschulen an aktuelle politische, demografische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungen. Auch wenn der Lehre im Hochschulsystem noch immer nicht der gleiche Stellenwert zugemessen wird wie der Forschung [...] (Jütte et al. 2017, 1).

Doch gerade in diesem Ungleichgewicht von Lehre und Forschung liegt eines der grundlegenden Probleme deutscher Hochschulentwicklung. Und diese Hierarchisierung setzt sich dann auch in der Organisation von Hochschule fort, in der Studierende nur sehr eingeschränkt in strategische Entscheidungsprozesse eingebunden sind. Während sich hier international veränderte Konzepte der Be-

rücksichtigung von Studierenden bei der strategischen Planung von Hochschulen abzeichnen, tut sich die deutsche Hochschullandschaft noch schwer.

Dies ist aber insgesamt kennzeichnend für Veränderungsprozesse im deutschen Hochschulkontext. Dadurch, dass Deutschland auch ein „latecomer“ (Kehm/Lanzendorf 2006, 190) im internationalen Vergleich bei der Umsetzung der Reformbewegung des *New Public Managements* ist, befindet sich noch vieles in Bewegung. Eine dieser Veränderungen ist das neue Steuerungsmodell, das ein Instrument des *New Public Managements* darstellt.

Stichworte [hierzu] sind Globalhaushalte und eine ziel- oder ergebnisorientierte statt einer prozessorientierten Steuerung im Verhältnis von Staat und Hochschulen wie auch hochschulintern im Verhältnis zwischen Leitung und Fachbereichen durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen, jeweils auf der Basis von Entwicklungsplanungen der Hochschulen und der Länder, kombiniert mit wettbewerbsorientierten Elementen der Ressourcenallokation (leistungsbezogene Mittelzuweisung) sowie Qualitätssicherung u. a. durch Evaluation und Akkreditierung und schließlich eine unternehmerische Ausrichtung bzw. Stärkung der Entscheidungs- und Leitungsstruktur mit Einführung der kaufmännischen Rechnungsführung als ein der Kameralistik als überlegen erkanntes Steuerungsinstrument (Kosten- und Leistungsrechnung). (Palandt 2015, 42)

Dies bedeutet, dass die Hochschulen mit den Ländern *Entwicklungs- und Strukturpläne* sowie *Zielvereinbarungen* aushandeln, in denen die Entwicklung der Hochschulen geregelt wird. Beschreibt der *Entwicklungs- und Strukturplan* die Rahmenbedingungen für die Hochschulen in ihrer Gesamtheit, so wird „der durch diesen Vertrag geschaffene Rahmen [...] für jede Hochschule in mehrjährigen Zielvereinbarungen ausgefüllt“ (Hochschulentwicklungsvertrag NS 2013, 3). Beschreibt der Entwicklungsplan „die Vorstellungen der Hochschule zu ihren strukturellen und fachlichen Entwicklungen“ (BayHSchG, Art. 14), so beschreiben die *Zielvereinbarungen* „messbare und erreichbare Ziele, das Verfahren der Feststellung des Standes der Umsetzung der Zielvereinbarung und die Folgen bei Nichterreichung von vereinbarten Zielen“ (BayHSchG, Art. 15). Diese Schnittstellen von *Hochschulpolitik* und *-gesetzgebung* sowie *Hochschulstrategie* und *-praxis* verweisen auf eines der Probleme bei der Entwicklung angepasster Strategien.

Damit haben etwa Landesparlamente nach wie vor die unbestrittene Möglichkeit, finanzielle Restriktionen durchzusetzen, auch wenn in Form von Ziel- und Leistungsvereinbarungen Absprachen zwischen Staat und Hochschulen getroffen wurden. Dies macht deutlich, dass auch die autonom gewordenen Hochschulen sich nur im Schatten der Hierarchie bewegen können, dass diese Autonomie sich nur auf den operativen Teil der Wissenschaftsorganisation bezieht. Der strategische Primat der Politik wird dadurch nicht in Frage gestellt, insbesondere nicht in budgetären Fragen. (Hüther et al 2011, 10)

Die *Hochschulautonomie* und die damit verbundene Art und Weise, wie die strategische Ausrichtung gestaltet werden kann, bleibt beschränkt. Im Rahmen von *Zielvereinbarungen* könnten allerdings Prozesse einer dynamischen *Strategieentwicklung* gestaltet werden. Dort könnten die Bausteine, die es für eine studierendenorientierte Hochschule benötigt, wie zum Beispiel Anforderungen in den Bereichen Hochschulbau, Digitalisierung, Weiterentwicklung der Lehre oder auch Entwicklungen von Services für Studierende, festgeschrieben und somit Mittel dafür verfügbar gemacht werden. Zum Teil geschieht dies im Rahmen von *Qualitätsmanagement*. Dabei haben die Hochschulen

eine höchstmögliche Freiheit bei der Wahl der Methoden und Instrumente. Auf diese Weise kann der Ressourceneinsatz für qualitätsorientierte Steuerung der Hochschule den jeweiligen Bedürfnissen angepasst werden. Insofern liegt es nahe, ein solches internes Steuerungssystem nicht nur auf den Bereich von Studium und Lehre zu beschränken, sondern eine hochschulweite Implementierung anzustreben (Janssen et al. 2010, 20).

Die Frage der Gestaltung einer *Gesamtstrategie* ist vor diesem Hintergrund von zentraler Bedeutung. Die Hochschulen befinden sich hier wie die anderen Bildungsbereiche (Schule, Erwachsenenbildung/Weiterbildung etc.) in einer Suchbewegung, die allerdings unter dem zunehmendem Druck der internationalen Entwicklung nicht zu lange dauern sollte. Die Beantwortung der Frage, wie in Zukunft ein „*atmendes*“ *Bildungssystem* (Stang 2016, 177–204) und damit auch eine „*atmende*“ *Hochschule* gestaltet werden kann, in denen Lernende in den Mittelpunkt strategischer Planungen und nicht Managementstrategien gestellt werden, dürfte von zentraler Bedeutung für die Entwicklung der *Lernwelt Hochschule* sein.

Doch wie gestaltet sich heute die *Lernwelt Hochschule* unter der Perspektive *Studierendenorientierung* in Deutschland? Diese Frage war der Ausgangspunkt des dreijährigen Forschungsprojektes *Lernwelt Hochschule*, das unter Leitung der Hochschule der Medien Stuttgart (Alexandra Becker, Richard Stang und Hannes Weichert) in Kooperation mit der Deutschen Initiative für Netzwerk-Information (DINI; Anke Petschenka und Hans-Dieter Weckmann), der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Florian Aschinger und Fabian Franke), der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (Hans-Dieter Weckmann, Bert Zulauf) und der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg (Nicole Gageur, Christine Gläser und Laura Kobsch) von Januar 2017 bis Dezember 2019 durchgeführt wurde. Gefördert wurde das Projekt durch die Dieter Schwarz Stiftung.

Interessanterweise lagen zu Beginn des Projektes keine umfassenden Studien zur *Lernwelt Hochschule* unter der Perspektive *Studierendenorientierung* vor. Vor diesem Hintergrund stellte sich die Herausforderung, durch das Projekt grundlegende Daten zu erheben. Doch dabei sollte das Projekt nicht stehen blei-

ben. Eine weitere Zielrichtung war, aus den analysierten Herausforderungen Hilfestellungen zu erarbeiten, die helfen, bei der strategischen Ausrichtung von Hochschulen die *Studierendenorientierung* bei der Gestaltung der *Lernwelt Hochschule* in den Fokus zu rücken. Inhaltliche Schwerpunkte dabei sind *Hochschulorganisation*, *Hochschuldidaktik*, *digitale Strukturen* und *physische Lehr- und Lernräume*.

In dem vorliegenden Band *Lernwelt Hochschule* (Becker/Stang 2020a) werden die Ergebnisse des Forschungsprojektes vorgestellt und Herausforderungen zusammengestellt. Im zweiten Band *Zukunft Lernwelt Hochschule* (Stang/Becker 2020) werden zum einen der Blick von außen auf die Entwicklung gerichtet – unter anderem durch Beiträge von der Konferenz *Zukunft Lernwelt Hochschule* – und *Good Practice* vorgestellt. Zum anderen wird der Versuch unternommen, einen *Baukasten Lernwelt Hochschule* zu präsentieren, der Hochschulen als Orientierung dienen kann, den Weg in Richtung *Studierendenorientierung* zu beschreiten.

Um die Gesamtkonzeption des vorliegenden Bandes in seiner Struktur vorzustellen, werden im Folgenden die einzelnen Beiträge kurz eingeführt.

Im Beitrag *Zur Situation der Lernwelt Hochschule – Grundlagen des Projektes „Lernwelt Hochschule“* (Richard Stang, Christine Gläser, Hans-Dieter Weckmann und Fabian Franke) (Stang et al. 2020) wird die Genese des Projektes *Lernwelt Hochschule* vorgestellt und beschrieben, welche Problemstellungen sich im Laufe des Projektes ergeben haben. Das Fehlen eines strukturierten Überblicks zur Situation der Entwicklung hin zu einer studierendenorientierten Hochschule in Deutschland erwies sich als eine der großen Herausforderungen des Projektes. Bei der Erarbeitung eines solchen Überblicks zeigte sich, vor welchen Herausforderungen die *Hochschullandschaft* in Deutschland derzeit steht und wie langsam sich Veränderungen durchsetzen. Die Forderung nach mehr Dynamik in der Entwicklung ist gerade vor dem Hintergrund der internationalen Entwicklung gut nachvollziehbar.

Um den multimethodischen Zugang des Projektes deutlich zu machen, werden von Florian Aschinger, Alexandra Becker, Nicole Gageur und Hannes Weichert im Beitrag *Forschungsfeld Lernwelt Hochschule – Methodische Zugänge zur Analyse einer differenzierten Struktur* (Aschinger et al. 2020) die eingesetzten Methoden vorgestellt. Dies sind:

- Online-Befragung aller staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland mit spezifischen Fragebögen für Hochschulleitungen, Bibliotheksleitungen, Leitungen im Bereich IT sowie Leitungen des Bereichs Infrastruktur,
- Leitfadenterviews mit zentralen Akteurinnen und Akteuren von Hochschulen (Hochschulleitungen, Bibliotheksleitungen, Leitungen im Bereich IT sowie Leitungen des Bereichs Infrastruktur),

- ethnografische Fallstudien, die die Perspektive von Studierenden einbeziehen,
- Dokumentenanalyse (Hochschulgesetze, Entwicklungs- und Strukturpläne, Zielvereinbarungen).

Hannes Weichert beleuchtet in seinem Beitrag *Dimensionen gesetzlicher Rahmungen – Perspektiven deutscher Hochschulgesetzgebung* (Weichert 2020a) die Hochschulgesetze im Hinblick auf die vier Dimensionen *Hochschulorganisation, Hochschuldidaktik, digitale Strukturen* und *physische Lehr- und Lernräume* bezogen auf die *Lernwelt Hochschule*. Auffallend dabei ist, dass es bezogen auf eine dynamische, studierendenorientierte Entwicklung der *Lernwelt Hochschule* kaum Aussagen gibt.

Dies gilt auch für die Analyse von Strukturentwicklungsplänen und Zielvereinbarungen, die Hannes Weichert im Beitrag *Strukturentwicklungspläne und Zielvereinbarungen – Orientierungen für strategische Planungen* (Weichert 2020b) in den Blick nimmt. Auch hier zeigt sich, welche geringe Rolle eine studierendenorientierung in den zur Verfügung stehenden offiziellen Dokumenten spielt.

Einen umfassenden Überblick über den State-of-the-Art der *Lernwelt Hochschule* unter dem Blickwinkel einer Studierendensorientierung liefern Alexandra Becker und Richard Stang in ihrem Beitrag *Lernwelt Hochschule im Aufbruch – Zentrale Ergebnisse einer Befragung* (Becker/Stang 2020b). Hier werden die Ergebnisse der Online-Befragung, die im Rahmen des Projektes durchgeführt wurde, vorgestellt. Die Befragung richtete sich an alle staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland. Um differenzierte Aussagen zu erhalten, wurden die verschiedenen Akteurinnen und Akteure der Hochschulen (Hochschulleitungen, Bibliotheksleitungen, Leitungen der IT-Abteilungen sowie Leitungen der Infrastrukturabteilungen) mit spezifischen Fragebögen befragt. Schwerpunkte der Analyse sind: Hochschulen auf dem Weg zur studierendenorientierten Hochschule, organisatorische Struktur zur Umsetzung der *Hochschulstrategie*, Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Lehre sowie Unterstützungsstrukturen jenseits der Lehre.

Auf der Basis der Online-Befragung wurden Akteurinnen und Akteure, die Good Practice repräsentieren, herausgefiltert und im Rahmen von Leitfadenterviews befragt. Florian Aschinger präsentiert die Auswertung der Interviews in seinem Beitrag *Konzeption und Management der Lernwelt Hochschule – Herausforderungen und Good Practice aus Sicht der Hochschulakteurinnen und -akteure* (Aschinger 2020). Dabei werden folgende Themen genauer in den Blick genommen: Strategien zur Entwicklung einer studierendenorientierten Hochschule, Konzeption und Ausstattung physischer Lehr- und Lernräume, Biblio-

thek als beliebtester Lernort an der Hochschule, digitale Angebote für Studium und Lehre sowie didaktische Konzepte für die Zukunft.

Einen Blick auf die Sicht der Studierenden werfen Christine Gläser und Laura Kobsch in ihrem Beitrag *Student Experience in der Lernwelt Hochschule – Studierende im Fokus der Fallstudien* (Gläser/Kobsch 2020). Mit Hilfe ethnografischer Fallstudien untersuchen sie die Situation von Studierenden an fünf deutschen Hochschulen. Dabei wird gezeigt, welche typischen Abläufe, Prozesse oder Angebote an der Hochschule besonders erfolgreich sind oder in welchen Bereichen es Probleme gibt, beziehungsweise womit die Studierenden unzufrieden sind. Neben Fokusgruppeninterviews mit Studierenden werden Campusbeobachtungen und -begehungen sowie Leitfadeninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern der jeweiligen Hochschulleitungen, die für die Lehre zuständig sind, als Methoden eingesetzt.

Auf der Basis von vier Expertinnen- und Experteninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern ausländischer Hochschulen, international agierender Hochschulorganisationen und Beratungsunternehmen erweitern Hannes Weichert und Richard Stang in ihrem Beitrag *Der Blick von außen – Einschätzungen internationaler Expertinnen und Experten* (Weichert/Stang 2020) die Perspektive um die Außensicht. Dabei werden viele Probleme der deutschen Hochschullandschaft deutlich. Während in anderen Ländern der *Shift from Teaching to Learning* sowie die *Studierendenorientierung* offensiv konzeptionell umgesetzt werden, scheint sich die deutsche *Hochschullandschaft* damit noch etwas schwer zu tun. In der Reflexion der deutschen Situation wird deutlich, dass *Hochschulpolitik*, aber auch die Hochschulleitungen hier in besonderem Maße gefordert sind, die Weichen zu stellen, um die *Lernwelt Hochschule* international anschlussfähig zu machen.

Der letzte Beitrag *Herausforderung Lernwelt Hochschule – Perspektiven für eine zukünftige Gestaltung* (Stang et al. 2020) resümiert die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* mit dem Blick auf die Herausforderungen. Dabei zeigt sich, dass nicht nur Handlungsbedarf in den vier im Projekt fokussierten Themenfeldern *Hochschulorganisation*, *Hochschuldidaktik*, *digitale Strukturen* und *physische Lehr- und Lernräume* besteht, wenn die *Lernwelt Hochschule* studierendenorientiert gestaltet werden soll, sondern auch die *Hochschulpolitik* gefordert ist, den Wandel zu gestalten. Zwar wurde in den letzten Jahren hier einiges auf die Wege gebracht, doch fehlt es nach wie vor an einer kohärenten Strategie, die Hochschulen ganzheitlich für die Anforderungen der Zukunft aufzustellen.

Der vorliegende Band wirft multiperspektivisch Schlaglichter auf die Situation und die Perspektiven der *Lernwelt Hochschule*. Beim Start des Projektes war nicht abzusehen, auf welchen Feldern Handlungsbedarf besteht. Im Laufe



des Projektes konturierten sich die Anforderungen an die *Hochschullandschaft* in Deutschland immer deutlicher heraus. Wir hoffen, dass es mit den vorliegenden Ergebnissen und Reflexionen gelungen ist, Anstöße für einen weiterführenden Diskurs und für Veränderungen zu geben. Viele Herausforderungen sind in der deutschen Hochschullandschaft bereits erkannt. Nun geht es darum, eine ganzheitliche Strategie zu entwickeln, die die Studierenden in den Fokus rückt, um damit perspektivisch konkurrenzfähig im internationalen Hochschulwettbewerb zu werden.

## Literatur

- Adams Becker, S.; Brown, M.; Dahlstrom, E.; Davis, A.; DePaul, K.; Diaz, V.; Pomerantz, J. (2018): *NMC Horizon Report. 2018 Higher Education Edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE. <https://library.educase.edu/resources/2018/8/2018-nmc-horizon-report>.
- Aschinger, F. (2020): Konzeption und Management der Lernwelt Hochschule. – Herausforderungen und Good Practice aus Sicht der Hochschulakteurinnen und -akteure. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 123–150.
- Aschinger, F.; Becker, A.; Gageur, N.; Weichert, H. (2020): Forschungsfeld Lernwelt Hochschule. Methodische Zugänge zur Analyse einer differenzierten Struktur. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 20–46.
- Becker, A.; Stang, R. (Hrsg.) (2020a): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Becker, A.; Stang, R. (2020b): Lernwelt Hochschule im Aufbruch. Zentrale Ergebnisse einer Befragung. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 71–123.
- Gläser, C.; Kobsch, L. (2020): Student Experience in der Lernwelt Hochschule. Studierende im Fokus der Fallstudien. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 152–170.
- Gover, A.; Loukkola, T.; Peterbauer, H. (2019): *Student-centred learning: approaches to Quality assurance*. Brüssel, Genf: European University Association. <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?id=2376>.
- Hochschulentwicklungsvertrag NS (2013): [http://www.mwk.niedersachsen.de/download/82817/Hochschulentwicklungsvertrag\\_vom\\_12.11.2013.pdf](http://www.mwk.niedersachsen.de/download/82817/Hochschulentwicklungsvertrag_vom_12.11.2013.pdf).
- Hüther, O.; Jacob, A. K.; Seidler, H. H.; Wilke, K. (2011): *Hochschulautonomie in Gesetz und Praxis. Eine Analyse von Rahmenbedingungen und Modellprojekten*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. <https://www.stifterverband.org/file/1444/download?token=MkENW2Hi>.
- Janssen, J.; Dahmann, O.; Feller, C. (2010): Wie greifen Hochschulstrategie und Qualitätsmanagement ineinander. In: M. Winde (Hrsg.): *Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsma-*

- nagement. Praxisbeispiele an Hochschulen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/Heinz Nixdorf Stiftung. Edition Stifterverband, 8–25.
- Jütte W.; Walber M.; Lobe C. (2017): *Das Neue in der Hochschullehre. Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung*. Wiesbaden: Springer.
- Kehm, B.; Lanzendorf, U. (2006): Comparison. Changing conditions for research through new governance. In: B. Kehm, U. Lanzendorf (Hrsg.): *Reforming university governance. Changing conditions for research in four European countries*. Bonn: Lemmens, 187–212.
- Palandt, K. (2015): Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Ministerium auf der Basis einer beiderseitigen Hochschulentwicklungsplanung. Kann das funktionieren? *Das Hochschulwesen*, 63/2,42–46.
- Stang, R. (2016): *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Stang, R.; Becker, A. (Hrsg.) (2020): *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Stang, R.; Gläser, C.; Weckmann, H.-D.; Franke, F. (2020): Zur Situation der Lernwelt Hochschule. Grundlagen des Projektes „Lernwelt Hochschule“. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 183–212.
- Sursock, A. (2015): *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brüssel: European University Association. [http://eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA\\_Trends\\_2015\\_web.pdf?sfvrsn=18](http://eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web.pdf?sfvrsn=18).
- Weichert, H. (2020a): Dimensionen gesetzlicher Rahmungen. Perspektiven deutscher Hochschulgesetzgebung. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 47–58.
- Weichert, H. (2020b): Strukturentwicklungspläne und Leitbilder. Orientierungen für strategische Planungen. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 59–70.
- Weichert, H.; Stang, R. (2020): Der Blick von außen. Einschätzungen internationaler Expertinnen und Experten. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 171–182.
- Wildt, J. (2004): ‚The Shift from Teaching to learning‘. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: H. Ehlert; U. Welbers (Hrsg.): *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen. Modelle aus der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*. Düsseldorf: Grupello, 168–179.

Richard Stang, Christine Gläser, Hans-Dieter Weckmann und Fabian Franke

# Zur Situation der Lernwelt Hochschule

Grundlagen des Projektes *Lernwelt Hochschule*

## Einleitung

Die Veränderungen im Rahmen des Bologna-Prozesses hatten und haben gravierende Auswirkungen auf die Hochschulen. Dabei haben sich Herausforderungen für Hochschulen auf den unterschiedlichsten Ebenen ergeben. Sursock hatte 2015 auf der Basis einer Befragung von 451 Hochschulen folgende Trends konstatiert: stärkere Internationalisierung, größere Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechniken, größere Autonomie der Hochschulen, stärkere Vernetzung, heterogenere Studierendenstruktur, veränderte Finanzierungsstrukturen, veränderte Studierenden- und Lehrendenrollen, zunehmende Bedeutung neuer Lehrmethoden und Veränderungen bei den *Lerninfrastrukturen*, unter anderem durch Etablierung von Lernzentren (Sursock 2015, 22–94).

Der NMC-Horizon-Report 2018 zeigt auf, welche neuen Herausforderungen der technologische Wandel für die Hochschulen mit sich bringt und weist auf sechs Schlüsselrends bei Bildungstechnologien hin, die für Hochschulen Auswirkungen haben werden (Adams Becker et al. 2018, 8–21):

- kurzfristige Auswirkungen (ein bis zwei Jahre): Growing Focus on Measuring Learning, Redesigning Learning Spaces;
- mittelfristige Auswirkungen (drei bis fünf Jahre): Proliferation of Open Educational Resources; The Rise of New Forms of Interdisciplinary Studies;
- langfristige Auswirkungen (fünf oder mehr Jahre): Advancing Cultures of Innovation, Cross-Institution & Cross-Sector Collaboration.

Dabei ergeben sich folgende zentralen Herausforderungen (Adams Becker et al. 2018, 22–35):

- Lösbare Herausforderungen: Authentic Learning Experiences, Improving Digital Literacy;
- Schwierig zu lösende Herausforderungen: Adapting Organizational Designs to the Future of Work, Advancing Digital Equity;
- Sehr schwer zu lösende Herausforderungen: Economic and Political Pressures, Rethinking the Roles of Educators.

Als konkrete Entwicklungslinien werden folgende prognostiziert (Adams Becker et al. 2018, 36–49):

- mit einem Zeithorizont von bis zu einem Jahr: Analytics Technologies, Makerspaces;
- mit einem Zeithorizont von zwei bis drei Jahren: Adaptive Learning Technologies, Artificial Intelligence;
- mit einem Zeithorizont von vier bis fünf Jahren: Mixed Reality, Robotics.

Betrachtet man nun die von Sursock (2015) und Adams Becker et al. (2018) herausgearbeiteten Trends, wird deutlich, dass Hochschulen vor immensen Herausforderungen stehen. Dies gilt nicht nur bezogen auf das Thema *Digitalisierung* und dem damit verbundenen Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken, sondern auch bezogen auf die traditionellen Elemente von Bildung, wie die Gestaltung didaktischer Konzepte in Form von veränderten Lehr- und Lernformen, die Veränderung der Rolle der Studierenden und der Lehrenden sowie die Neukonzeptionierung von Lehr- und Lernräumen.

## Shift from Teaching to Learning

Bereits Mitte der 1990er Jahre wurde in den USA intensiv über die Frage diskutiert, welches *Lehr-Lern-Paradigma* die Hochschulen in Zukunft leiten soll. Barr und Tagg beschrieben den notwendigen Paradigmenwechsel wie folgt:

A paradigm shift is taking hold in American higher education. In the briefest form, the paradigm that has governed our colleges is this: A college is an institution that exists *to provide instruction*. Subtly but profoundly we are shifting to a new paradigm: A college is an institution that exists *to produce learning*. This shift changes everything. It is both needed and wanted. (Barr/Tagg 1995, 12, H. i. O.)

Im Zuge der Bologna-Reform gilt die Kompetenzorientierung, die auch den *Shift from Teaching to Learning* umfasst, als grundlegendes Konzept für die Hochschulen. Hierbei ist die Orientierung weg von der Inhalts- und Wissensvermittlung hin zu den Lernergebnissen der Studierenden leitend, um diese auf die komplexe, sich ständig verändernde Arbeits- und Beschäftigungswelt vorzubereiten. Dem Anwendungs- und Praxisbezug kommt dabei eine große Bedeutung zu.

Um diese Kompetenzorientierung konsequent zu unterstützen, müssen die Hochschulen Veränderungen auf allen Ebenen – nicht nur im engeren Bereich der Lehre – gestalten. Es sind an den Hochschulen für die Kompetenzorientie-

rung Umsetzungsszenarien zu entwickeln (Weyer et al. 2017, 9). Dieser Wechsel vom *Instruktions-Paradigma* zum *Lern-Paradigma* wird auch in Deutschland immer wieder als Herausforderung formuliert, doch ist er bislang nur unzureichend in eine pädagogische Strategieentwicklung für Hochschulen einbezogen worden (Brahm et al. 2016).

Ein solcher Paradigmenwechsel ist mit veränderten didaktischen Konzepten wie zum Beispiel dem *Projektlernen* verbunden. Auf der Umsetzungsebene erfordert eine solche Ausrichtung eine Supportstruktur, die sich an den Bedarfen von Einzellernenden und Lern- bzw. Projektgruppen orientiert. In diesem Kontext spielen die Hochschulbibliotheken eine zentrale Rolle, da sie seminar- und vorlesungsunabhängige Lern- und Raumangebote bereithalten (Stang 2016, 72–97).

*Bibliotheken* entwickeln sich immer stärker zu Lernzentren innerhalb der Hochschulen. In den letzten beiden Jahrzehnten sind vor allem die internationalen Entwicklungen zu *Learning Commons* und *Learning Centers* Inspiration und Treiber der Entwicklungen in Deutschland. Diese Konzepte weisen typische Strukturelemente auf, wie eine Vielfalt an Arbeitsplätzen und Zonierungen, die vor allem das Arbeiten in Gruppen unterstützen. Die Ausstattung (Möbiliar und Geräte) ist flexibel und anpassbar und die *IT-Infrastruktur* auf aktuellem technischen Stand. Ergänzt werden die Konzepte durch *Services* zu inhaltlichen und technischen Fragen.

Oft ausgehend von der Initiative von Bibliotheken werden kooperative Konzepte immer stärker ausgebaut – über Bibliotheks-, IT- und Mediensupport hinaus zu Studierendenservices, Studienberatung, Schreibzentren –, um den Studierenden alle lernrelevanten Dienstleistungen unter einem Dach anbieten zu können. Auf diese Weise entstehen bottom-up zunehmend hochschulweite Konzepte der *Lernwelt Hochschule*.

Auch die Gestaltung von *E-Learning-Angeboten* und *-Umgebungen* ist eine große Herausforderung für die Hochschulen (Reiners 2017). Um digitale Medien optimal in die Hochschule einzubinden, bedarf es flexibler Raumstrukturen. So vervielfältigen sich lernrelevante Orte (Seitter 2001, 225.), der Bedarf an Lernräumen wächst sowohl quantitativ als auch qualitativ. Die klassischen und formalen *Lehr- und Lernszenarien* in Hochschulen werden dadurch zunehmend entgrenzt, und die Verbindung von formalen, non-formalen und informellen Lernumgebungen wird immer wichtiger. Lehren und Lernen rücken in der Umsetzung immer näher zusammen. Dies bedeutet auch, dass dies Niederschlag in den Konzeptelementen für Lehr- und Lernräume finden muss (Stang 2017). Räume der formalen Lehre wandeln sich auch zunehmend; die Bedarfe nach mehr Interaktion, Medieneinsatz und Flexibilität finden Eingang in die Raumkonzepte.

An diesen Entwicklungen wird der Bedarf nach einer ganzheitlichen Sicht und strategischen Perspektive auf die Lernraumentwicklungen deutlich. Die Perspektive der Lernenden auf die Lernraumsituation ist weniger geprägt von Strukturen als durch Lern- und Organisationsprozesse. Diese sollen im Rahmen ihrer Aktivitäten so komfortabel wie möglich verbunden werden. Studierende sind darauf angewiesen, dass sie flexibel und ohne Brüche agieren können, um verschiedene *Lernaktivitäten* im Team oder allein, an verschiedenen Orten, mit wechselnden Infrastrukturen und Räumen sowie unter Nutzung bedarfsgerechter Services, wie Informationsdiensten oder technischem Support, umsetzen zu können.

Der Gestaltung von *physischen, digitalen und hybriden Lernräumen* kommt in diesem Zusammenhang in Zukunft eine wichtige Funktion zu. Allerdings müssen damit auch veränderte Organisationskonzepte verbunden sein, die die Hochschule als *ganzheitliche* sowie *integrierte Lernwelt* etablieren und nicht als segmentierte und additive, wie es derzeit in den meisten Hochschulen der Fall ist.

Lernräume an Hochschulen werden bisher zumeist unter baulich sichtbaren und digitalen Aspekten betrachtet (Rummler 2014). Doch sinnvolle Lernraumgestaltung erfordert mehr als nur (innen-)architektonische und informationstechnische Betrachtungen. Es geht vielmehr um das Zusammenspiel von Raumstruktur, technischer Infrastruktur, didaktischen Konzepten und organisatorischer Rahmung. Die *Lernwelt Hochschule* ist mehr als nur „Räume zum Lernen“.

Die Hochschule als multidimensionale Organisation muss heute komplexen Anforderungen mit vielfältigen *Lernsettings* und *Serviceleistungen* begegnen. Dies erfordert ein Zusammenspiel von *strategischer Hochschulentwicklung* und den verschiedenen Bereichen der Hochschulinfrastruktur, wie zum Beispiel der Bibliothek, dem Didaktikzentrum, der IT-Abteilung bzw. dem Rechenzentrum.

Erste Ansätze hierzu werden im Rahmen der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation e. V. (DINI) umgesetzt, in der sich Wissenschaftliche Bibliotheken, Medienzentren, Rechenzentren sowie weitere Wissenschaftseinrichtungen und -organisationen zusammengeschlossen haben. Seit vielen Jahren zeigt DINI Handlungsfelder und Wege auf, um die Serviceleistungen für Forschung und Lehre mit innovativen Informations- und Kommunikationstechnologien effizient zu gestalten (DINI 2018). In ihren Empfehlungen „Die Hochschule zum Lernraum entwickeln“ (DINI 2013) hat sie bereits 2013 die Vorteile einer hochschulweiten Strategie aufgezeigt und die „Entgrenzung von Zuständigkeiten“ gefordert. Die Empfehlungen betonen die Notwendigkeit der Vielfalt physischer und digitaler Lernräume und enthalten zahlreiche Praxisbeispiele, wie im Zusammenspiel verschiedener Einrichtungen an Hochschulen studentische Arbeits-

plätze, Kursräume und virtuelle Lernräume geschaffen und hochschulweite Strategien zur Förderung von *Informationskompetenz* umgesetzt werden können.

Einzelne Good Practice-Beispiele können jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass dieses Zusammenspiel nur selten sehr weit entwickelt ist. So agieren einzelne Einrichtungen der Hochschule oftmals von der Gesamtstrategie der Hochschule – wenn es diese gibt – und untereinander unabhängig. Dabei können Parallelstrukturen entstehen, die nicht nur für die Studierenden undurchsichtig sind. Eine *studierendenorientierte Hochschule*, die den Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen vollziehen will, sollte aber für durchsichtige und nachvollziehbare Strukturen sorgen. Dies bedeutet, dass die Prozesse der Studierenden bei der Entwicklung der Hochschule im Fokus stehen sollten und weniger die traditionellen Organisationsstrukturen der Hochschulen beziehungsweise derer Einrichtungen. Es erfordert eine Gesamtstrategie bezogen auf die Gestaltung der *Lernwelt Hochschule*, um die Studierenden optimal bei der Bewältigung ihrer Aufgaben zu unterstützen.

## Von der Analyse zum Projekt

Veränderungsprozesse strategisch anzugehen, bedarf eines fundierten und strukturierten Überblicks über die aktuelle Situation der Hochschullandschaft in Deutschland. Dabei geht es vor allem auch um einen Überblick über mögliche Problemstellungen und denkbarer Lösungsansätze für die sinnvolle, ganzheitliche Lernweltgestaltung und der dafür notwendigen Strukturen und Prozesse. Im Rahmen der Kooperation des *Learning Research Centers* der Hochschule der Medien Stuttgart und der *AG Lernräume* der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation e.V. (DINI) gab es bereits 2014 Überlegungen, eine Handreichung für Hochschulen zur Gestaltung von Lernwelten zu entwickeln. Bei der Recherche nach Analysen der Hochschulsituation unter der oben beschriebenen ganzheitlichen Perspektive, zeigte sich allerdings, dass solche Daten – wenn überhaupt – nur in Teilbereichen vorlagen. Das war der Ausgangspunkt für die Überlegungen, dieses Defizit zu beheben und im Rahmen eines Projektes zu bearbeiten.

Durch Förderung der Dieter Schwarz Stiftung konnte im Januar 2017 das Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* gestartet werden. Das Projekt wurde in Kooperation von der Hochschule der Medien Stuttgart (Projektleitung), der DINI, der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, der Heinrich-Heine-Universität

Düsseldorf und der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg bearbeitet.

Um einen strukturierten Überblick über die Ist-Situation der Hochschulen in Deutschland zu gewinnen, wurden im Rahmen einer umfangreichen Online-Befragung alle deutschen Hochschulen angeschrieben. Unter Hochschulen wurden im Projekt Universitäten und gleichgestellte Hochschulen (Technische Hochschulen, Technische Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen u. a.), Kunst- und Musikhochschulen, Fachhochschulen (Hochschulen für angewandte Wissenschaften, Hochschulen für angewandte Forschung) sowie sonstige staatliche oder staatlich anerkannte Hochschulen, wie zum Beispiel private Hochschulen, Berufsakademien oder Duale Hochschulen, subsummiert.

Unter der Perspektive, ein kooperatives, integratives Konzept zur Gestaltung der *Lernwelt Hochschule* im (infra-)strukturellen Bereich zu entwickeln, wie es zum Beispiel bereits in Großbritannien vorliegt (UCISA 2016), ging es vor allem darum, neben der Ausstattung auch die studierendenbezogenen Dienstleistungen, die für das erfolgreiche Lernen von Relevanz sind, in den Fokus zu rücken. Inhaltliche Schwerpunkte des Projektes waren ein Blick auf die vier Bereiche *Hochschulorganisation, Hochschuldidaktik, physische Lehr- und Lernräume* und *digitale Strukturen*. An diesen Bereichen orientierten sich auch die Untersuchungsdimensionen der Studie, die folgende Aspekte in den Fokus rückten:

- *Hochschulorganisation*: Hierzu gehören die Strategie der Hochschule, aber auch die Organisationsstruktur. Die Angebote und Services für Studierende werden untersucht. Interessant sind dabei Aspekte der Koordination und Zusammenarbeit unterschiedlicher Abteilungen und Einrichtungen der Hochschule.
- *Hochschuldidaktik*: Hier soll geklärt werden, wie weit der *Shift from Teaching to Learning* in den Hochschulen bereits thematisiert und umgesetzt wird. Im Bereich der Hochschuldidaktik wird nach konkreten Angeboten für Lehrende gefragt. Es wird untersucht, inwieweit die Ausrichtung der Lehre auf Kompetenzorientierung erfolgt.
- *Digitale Strukturen*: Zur Klärung des Ausbaustandes der digitalen Infrastrukturen und Prozesse werden Basisdienste wie Internetanbindung und Systeme wie Verwaltungssoftware oder Lernplattformen abgefragt. Ein besonderes Interesse gilt den Social Media-Tools der Studierenden und der Frage, wie diese in die digitale Hochschule eingebunden werden können.
- *Physische Lehr- und Lernräume*: Ziel ist es, einen Überblick der Standorte und Räume in den Hochschulen zu erhalten. Informationen zum Raummanagement und den Verantwortlichkeiten sind ebenso relevant wie die Nutzungsstruktur der Räumlichkeiten. Es wird nach konkreten Ausstattungen



und Öffnungszeiten gefragt. Dabei spielen Selbstlernareale eine besondere Rolle.

Dazu wurden bei der Online-Befragung in den Hochschulen (Becker/Stang 2020) jeweils vier Zielgruppen angesprochen: *Hochschulleitungen* sowie *Bibliotheksleitungen*, *Leitungen der IT-Abteilungen* und *Leitungen der Infrastruktur-Abteilungen*.

Bei der Vorbereitung der Online-Befragung zeigte sich, dass in vielen der in den Fokus gerückten Bereiche keine strukturierten Daten vorlagen. So gibt es bezogen auf die räumliche Infrastruktur keine einheitliche Übersicht für die deutschen Hochschulen, und auch die meisten Hochschulen verfügen über keine differenzierte Übersicht, die zum Beispiel auch Selbstlernarbeitsplätze einbezieht. Dies zeigte sich bei der Anfrage an Bauämter, die für die Hochschulen zuständig waren.

Aufgrund der ersten Erkenntnisse der Auswertung der Online-Befragung zeigte sich die Notwendigkeit, die Dokumentenanalyse zu intensivieren. Hierbei wurden vor allem die *Landeshochschulgesetze*, *Zielvereinbarungen* der Hochschulen mit dem jeweiligen Bundesland, die *Entwicklungs- und Strukturpläne* sowie *Leitbilder* der jeweiligen Hochschulen – soweit die Dokumente öffentlich verfügbar waren – genauer im Hinblick auf Aussagen bezüglich der Gestaltung der *Lernwelt Hochschule* untersucht (Weichert 2020a; Weichert 2020b).

Auf der Basis der Auswertung der Ergebnisse der Online-Befragung wurden Expertinnen und Experten aus den Zielgruppen Hochschulleitungen sowie Bibliotheksleitungen, Leitungen der IT-Abteilungen und Leitungen der Infrastruktur-Abteilungen mit Hilfe von Leitfadeninterviews befragt (Aschinger 2020). Die Interviewteilnehmenden wurden so ausgewählt, dass sie die im Rahmen der Online-Befragung als Good Practice für die einzelnen Bereiche eruierten Akteurinnen und Akteure repräsentierten.

Um die Perspektive der Studierenden einzubeziehen, wurden ergänzend zur Online-Befragung und den Leitfadeninterviews mit Expertinnen und Experten Fallstudien an ausgewählten Good Practice-Hochschulen durchgeführt (Gläser/Kobsch 2020). Dabei kamen ethnografische Methoden zum Einsatz, um den Perspektivwechsel zu unterstützen. Den Fallstudien kamen im Rahmen des Projekts zwei wesentliche Aufgaben zu: Zum einen ging es um die Illustration und Erfassung der studentischen Perspektive. Mit Hilfe der Fallstudien sollte gezeigt werden, welche typischen Abläufe aus Studierendensicht gut funktionieren und in welchen Bereichen zum Beispiel aufgrund der Verwaltungsprozesse Probleme für die Studierenden entstehen. Es sollte eine deutliche Vorstellung entwickelt werden, wie Studierende ihre Aufgaben bewältigen und wie sie die Lernwelt Hochschule erleben. Dabei sollte sich die Forschung nicht auf die

Lernprozesse beschränken, sondern auch Einsichten in den Kontext der Lernaktivitäten von Studierenden ermöglichen. Zum anderen sollte durch Campusbegehungen und -beobachtungen das Umfeld der Studierenden genauer in den Blick genommen werden.

Im Projekt sollte allerdings nicht nur ein Blick auf die deutsche Situation gerichtet werden. Mit dem Einbeziehen internationaler Perspektiven (Weichert/Stang 2020) kann deutlich gemacht werden, welche Dynamik sich derzeit weltweit – allerdings vor allem auch in Europa – bei der Gestaltung des *Shift from Teaching to Learning* und der *Lernwelt Hochschule* entwickelt.

Ein Ziel des Projektes war neben der wissenschaftlichen Aufbereitung des aktuellen Stands der Dinge, auf der Basis der Ergebnisse eine Plattform aufzubauen, auf der sich Akteurinnen und Akteure sowie Entscheiderinnen und Entscheider über Eckdaten und die Praxis der Gestaltung der *Lernwelt Hochschule* in den einzelnen Hochschulen informieren können. Diese Plattform soll auch als Austausch- und Informationsangebot für die Scientific Community zur Verfügung gestellt werden. Dabei ist unter wissenschaftlicher Perspektive ein weiteres Ziel, ein nachhaltiges Erhebungsverfahren zur *Lernwelt Hochschule* zu entwickeln, um eine belastbare Grundlage für weiterführende Studien zu schaffen.

## Perspektiven

Ein zentrales Anliegen des Projektes *Lernwelt Hochschule* war, einen Überblick über den State-of-the-Art bei der Entwicklung eines studierendenorientierten Zugangs bei der Strategieentwicklung von Hochschulen in Deutschland zu erhalten. Bei der wissenschaftlichen Bearbeitung wurde deutlich, dass es in vielen Bereichen an einer fundierten, strukturierten Datenbasis fehlt. Das hier ein erhöhter Bedarf an Informationen von Seiten der Hochschulpraxis vorhanden ist, zeigte sich auch auf der Konferenz *Zukunft Lernwelt Hochschule*, die mit den Zielgruppen Hochschulleitungen, Bibliotheksleitungen, Leitungen von IT-Abteilungen und Leitungen von Infrastruktur-Abteilungen im Rahmen des Projektes durchgeführt wurde (Stang/Becker 2020).

Das Projekt konnte mit seinen Ergebnissen eine erste Basis schaffen, einen Überblick über die *Lernwelt Hochschule* in Deutschland zu erhalten – nicht mehr. Die derzeitigen Diskussionen und die Suchbewegungen in der deutschen Hochschullandschaft, die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen nicht nur zu begleiten, sondern auch mitzugestalten, gibt Hoffnung, dass hier etwas in Bewegung gekommen ist, was zu veränderten Strategien der Hoch-

schulentwicklung führen wird. Dabei werden unter anderen für Veränderungsprozesse von großer Relevanz sein:

- die Integration veränderter pädagogischer Konzeptionen als Basis von Lehre,
- die Entwicklung veränderter Raumkonzepte, die Lehr- und Lernprozesse flexibel gestalten lassen,
- die Gestaltung der Hochschulorganisation als agiles und atmendes System,
- die Auflösung von hierarchischen Strukturen, die eine flexible Anpassung an sich immer schneller verändernde Rahmenbedingungen erst möglich machen wird,
- die stärkere Vernetzung der Hochschulakteurinnen und -akteure, wenn es um die Entwicklung und Umsetzung einer für das jeweilige Umfeld angepassten Strategie geht,
- die Intensivierung der Außenbeziehungen zu Partnerinnen und Partnern aus der Kommune, der Wirtschaft und sonstigen potenziellen Stakeholdern.

Viele Hochschulen haben bereits damit begonnen, ihre Strategie den zukünftigen Herausforderungen anzupassen. Die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen in Deutschland sowie die Struktur der finanziellen Rahmenbedingungen für Innovationsprozesse behindern derzeit noch eine stärkere Dynamik der Prozesse. Es bleibt zu hoffen, dass durch die internationalen Entwicklungen, vor deren Hintergrund die deutsche Hochschullandschaft tendenziell zunehmend ins Hintertreffen gerät, die Notwendigkeit gravierender Veränderungen erkannt wird. Zumindest erste Anzeichen lassen sich feststellen.

## Literatur

- Adams Becker, S.; Brown, M.; Dahlstrom, E.; Davis, A.; DePaul, K.; Diaz, V.; Pomerantz, J. (2018): *NMC Horizon Report. 2018 Higher Education Edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/resources/2018/8/2018-nmc-horizon-report>.
- Aschinger, F.; Becker, A.; Gageur, N.; Weichert, H. (2020): Forschungsfeld Lernwelt Hochschule. Methodische Zugänge zur Analyse einer differenzierten Struktur. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 20–46.
- Barr, R. B.; Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning* 27/6, 12–26, DOI: 10.1080/00091383.1995.10544672.
- Becker, A.; Stang, R. (2020): Lernwelt Hochschule im Aufbruch. Zentrale Ergebnisse einer Befragung. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 71–123.

- Brahm, T.; Jenert, T.; Euler, D. (2016): Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In: T. Brahm; T. Jenert; D. Euler (Hrsg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS, 19–36.
- DINI – Deutsche Initiative für Netzwerkinformation. e. V. (2013): *Die Hochschule zum Lernraum entwickeln. Empfehlungen der DINI-AG „Lernräume“*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-36551>.
- DINI – Deutsche Initiative für Netzwerkinformation e. V. (2018): *Thesen zur Informations- und Kommunikationsinfrastruktur der Zukunft*. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19876>.
- Gläser, C.; Kobsch, L. (2020): Student Experience in der Lernwelt Hochschule. Studierende im Fokus der Fallstudien. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 151–170.
- Reiners, A. (2017): Mobiles Lernen an Hochschulen. Formen der Umsetzung. In: F. Thissen (Hrsg.): *Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des Mobilien Lernens*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 73–87.
- Rummler, K. (Hrsg.) (2014): *Lernräume gestalten. Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster; New York: Waxmann.
- Seitter, W. (2001): Zwischen Proliferation und Klassifikation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4/2, 225–238.
- Stang, R. (2016): *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Stang, R. (2017): Lernraumgestaltung an Universitäten. Zur Relevanz physischer Lernräume im Kontext der Digitalisierung. *Erziehungswissenschaft*, 28/55, 29–36.
- Stang, R.; Becker, A. (Hrsg.) (2020): *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Sursock, A. (2015): *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brüssel: European University Association. [http://eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA\\_Trends\\_2015\\_web.pdf?sfvrsn=18](http://eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web.pdf?sfvrsn=18).
- UCISA – Universities and Colleges Information System (2016): *The UK Higher Education Learning Space Toolkit*. <http://www.ucisa.ac.uk/learningspace>.
- Weichert, H. (2020a): Dimensionen gesetzlicher Rahmungen. Perspektiven deutscher Hochschulgesetzgebung. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 47–58.
- Weichert, H. (2020b): Strukturentwicklungspläne und Leitbilder. Orientierungen für strategische Planungen. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 59–70.
- Weichert, H.; Stang, R. (2020): Der Blick von außen. Einschätzungen internationaler Expertinnen und Experten. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 171–182.
- Weyer, E.; Wachendorf, N. M.; Mörth, A. (2017): Kompetenzorientierung, wie ist das gemeint? In: E. Cendon; N. Donner; U. Elsholz; A. Jandrich; A. Mörth; N. M. Wachendorf; E. Weyer (Hrsg.): *Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule*. Berlin: BMBF, 6–12. [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon\\_etal\\_2017\\_Die\\_kompetenzorientierte\\_Hochschule.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf).

Florian Aschinger, Alexandra Becker, Nicole Gageur und  
Hannes Weichert

# Forschungsfeld Lernwelt Hochschule

Methodische Zugänge zur Analyse einer differenzierten  
Struktur

## Ausgangslage

Ausgangspunkt des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* ist die Darstellung des Ist-Zustands der deutschen Hochschullandschaft unter einer studierendenorientierten Perspektive. Dieser bislang nur selten gewählte Forschungszugang beruht

auf dem hochschuldidaktischen Verständnis des Bologna-Prozesses, der Kompetenzen als Lernergebnisse und didaktische Arrangements zur Förderung des ‚student engagements‘ betont [...] (Wildt/Wildt 2011, 11, H. i. O.).

Betrachtet man die Entwicklungen der deutschen *Hochschullandschaft* unter dieser Perspektive, lassen sich vielfältige Herausforderungen konstatieren.

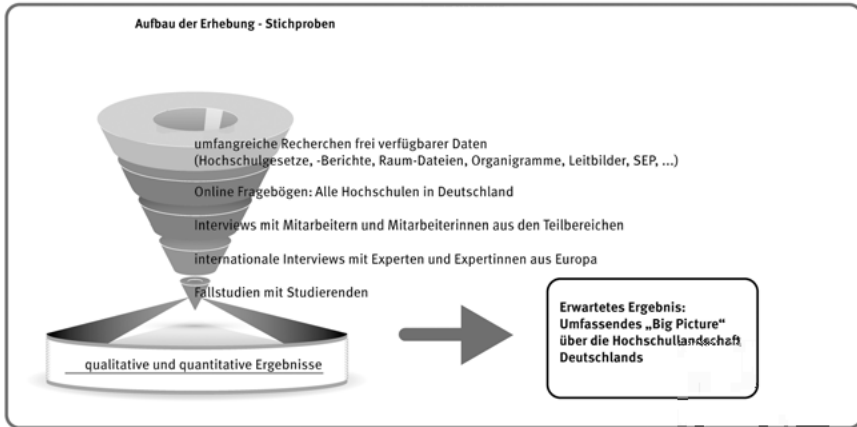
Die Umorientierung in der *Lehre* zu einer stärkeren Lernendenorientierung und die Weiterqualifizierungen der Lehrenden führen dazu, dass das Thema *Lehre* unter den beteiligten Akteurinnen und Akteuren intensiver diskutiert wird. Durch diesen Austausch untereinander werden soziale Aushandlungsprozesse in Gang gesetzt, die schrittweise einen Kulturwandel im Sinne der dargestellten Strategie anstoßen und fördern (Knutzen et al. 2016, 296).

Bislang wird im Zusammenhang der Diskussion über die studierendenorientierte Hochschule fast ausschließlich die Hochschullehre in den Blick genommen. Da zu einer studierendenorientierten Hochschule jedoch mehr gehört als eine veränderte Hochschuldidaktik, wird im Projekt *Lernwelt Hochschule* versucht, die Perspektive *Studierendenorientierung* auf die weiteren Dimensionen der Hochschulentwicklung auszuweiten. Dies schlägt sich zum Beispiel im Servicegedanken oder der Einbindung der Studierenden in die Entscheidungsbildungsprozesse der Organisation *Hochschule*, in der Anpassung der physischen Lehr- und Lernräume zur Realisierung der kompetenzorientierten Lehre oder auch im Hinblick auf die Optimierung von studierendenrelevanten Prozessen in der Gestaltung der digitalen Strukturen einer Hochschule nieder.

Da es im Rahmen des Projektes *Lernwelt Hochschule* vor allem darum geht, die Situation von Hochschulen bezogen auf einen studierendenorientierten Zugang genauer in den Blick zu nehmen und damit das Verstehen, Interpretieren und Beschreiben der Phänomene im Vordergrund steht, wurde eine hermeneutisch-interpretative Forschungsperspektive eingenommen und ein induktives Vorgehen angelegt.

Dabei wird berücksichtigt, dass sich die einzelnen Hochschulen unterschiedlich entwickelt haben und je nach angestrebter oder bereits bestehender Typisierung (Hochschulart, Trägerschaft und Standort) unterschiedlichen Rahmenbedingungen unterworfen sind. Es wird vor allem darauf geachtet, wie tradierte Strukturen das Bild der Hochschulen heute prägen. So hat Luckmann grundsätzlich darauf hingewiesen, dass die konstruierte institutionelle Ordnung – wie sie auch in Hochschulen zu finden ist – intergenerativ als selbstverständliche „natürliche“ Umwelt tradiert wird, ohne dass jedoch kritisch hinterfragt wird, woher bestimmte erlernte Handlungsabläufe oder objektiv geglaubtes Wissen herrühren (Luckmann 2006, 84–85). Es geht also auch darum, scheinbar feststehende Strukturen kritisch zu hinterfragen und im Modus der Studierendenorientierung zu reflektieren.

Um vor diesem Hintergrund die *Lernwelt Hochschule* genauer zu betrachten, wurde ein konsekutives Vorgehen gewählt (siehe Abbildung 1): Zunächst wurden Akteurinnen und Akteure aller staatlich zugelassenen Hochschulen Deutschlands eingeladen, an einer Online-Befragung teilzunehmen. Darauf aufbauend wurden Leitfadeninterviews mit Akteurinnen und Akteuren aus Hochschulen geführt, bei denen die Auswertung auf Good Practice schließen ließ. Im Rahmen von Fallstudien wurde die Perspektive von Studierenden eingebunden. Interviews mit internationalen Expertinnen und Experten öffneten den Blick auf internationale Veränderungsprozesse. Ein weiterer wichtiger Aspekt des Projektes ist die Analyse strukturbildender Hochschuldokumente wie Zielvereinbarungen, Entwicklungs- und Strukturpläne, Landeshochschulgesetze, etc.



**Abb. 1:** Aufbau der Erhebungsstruktur (eigene Darstellung)

Um das Vorgehen in seiner Gesamtheit nochmals deutlicher zu machen, werden die Abläufe kurz dargestellt. Zunächst wurden Akteurinnen und Akteure (Hochschulleitungen, Bibliotheksleitungen, Leitungen von IT-Abteilungen und Leitungen von Infrastruktur-Abteilungen) aller Hochschulen Deutschlands eingeladen, an der Online-Befragung teilzunehmen. Die Hochschulen, die sich im Rahmen der Befragung identifizierten – 178 nahmen diese Möglichkeit wahr –, bildeten den Pool für die Stichprobe der Leitfadeninterviews. Anschließend wurden die Ergebnisse der vier Fragebögen mittels eines Good Practice-Kriterienkataloges<sup>1</sup> sortiert und – um diese Fragebögen, da sie über eine unterschiedliche Anzahl an Fragen und unterschiedlicher Anzahl erreichbarer Good Practice-Punkte verfügen, vergleichbar zu machen – prozentual umgerechnet.

So wurde zum Beispiel im Fragebogen nach Sondermitteln für die Weiterentwicklung der Lehre gefragt. Diese Frage konnte mit einer Mehrfachnennung beantwortet werden: „Drittmittel“, „Mittel aus der Universität/Hochschule“, „Länderspezifische Sonderprogramme“, „Maßnahmen zur Eigenfinanzierung“ und „Gibt es nicht“. Da im Normalfall mehr verfügbare Mittel zur Unterstützung der Weiterentwicklung der Lehre beitragen, wurde bei dieser Frage für jede Antwort, außer für „Gibt es nicht“, ein Bonuspunkt vergeben. Hier konnten also im Idealfall vier Punkte erreicht werden. Zunächst wurde für jeden der vier Fragebögen eine maximale Punktzahl ermittelt. Diese entspricht 100 Prozent Good Practice-Punkte in dem Ranking in der jeweiligen Fragebogenart. Hatte eine

<sup>1</sup> Wird auf der Projekthomepage publiziert: [www.zukunftlernwelthochschule.de](http://www.zukunftlernwelthochschule.de).

Hochschule zum Beispiel die Hälfte der maximalen Punkte erreicht, so hatte sie 50 Prozent im Ranking.

Auf der Basis dieses Ranking wurden schließlich 29 Interviews geführt. Diese wurden um 12 Interviews ergänzt, die auf der Basis einer Literaturrecherche aus Hochschulen mit Good Practice herausgefiltert wurden. Als besonders interessant erachtete Fälle der Hochschulen, in denen Interviews stattfanden, wurden zur Teilnahme an den Fallstudien eingeladen.

Ergänzend wurden internationale Expertinnen und Experten in Bezug auf Hochschulentwicklung gebeten, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen, um deren Einschätzung über die Trends der Hochschulentwicklung im europäischen Ausland und bezogen auf die Entwicklung der Hochschullandschaft Deutschlands in die Auswertung einbeziehen zu können.

Für die Analyse der Hochschuldokumente wurden die frei verfügbaren Entwicklungs- und Strukturpläne der staatlichen Hochschulen sowie deren Zielvereinbarungen mit den Bundesländern eingesehen. Zudem wurden private Hochschulen aller Hochschularten mit der Bitte angeschrieben, entsprechende Strategiedokumente aus ihren Institutionen für das Forschungsprojekt zur Verfügung zu stellen.

Insgesamt gelang es so, ein umfassendes, wenn auch nicht vollständiges Bild der deutschen Hochschullandschaft zu erhalten. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der verschiedenen Erhebungsschritte vorgestellt.

## Online-Befragung

Im Zentrum des Projektes *Lernwelt Hochschule* steht die Online-Befragung aller Hochschulen Deutschlands. Um die Grundgesamtheit zu erreichen, wurden die Kontaktmöglichkeiten bei der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)<sup>2</sup>, diversen Verteiler der Bibliotheksverbände<sup>3</sup> und des Netzwerkes Deutsche Initiative Netzwerkinformation e. V. (DINI) genutzt und im Internet recherchiert.

Die Online-Befragung erfasst grundlegende Informationen zu den vier Dimensionen (Hochschulorganisation, Hochschuldidaktik, digitale Strukturen und physische Lehr- und Lernräume), um einen Überblick der Selbstwahrnehmung der Hochschulen zu erhalten. Sie ist hypothesengenerierend angelegt. Dies ist dem Desiderat in diesem Forschungsgebiet geschuldet, dass es bislang keine Studien gibt, die unter einer studierendenorientierten Perspektive die

<sup>2</sup> <https://www.hochschulkompass.de/hochschulen/downloads.html>.

<sup>3</sup> Unter anderem aus der Sektion 4 „Wissenschaftliche Spezialbibliotheken“ des Deutschen Bibliotheksverbandes.



Hochschullandschaft in Deutschland umfassend durchleuchten. In diesem ersten Schritt sollte so das Erkunden von möglichen Annahmen induktiv ermöglicht werden.

Da es in Deutschland über 500 staatlich zugelassene Hochschulen gibt, wäre der Erhebungsaufwand durch persönliche Interviews mit Akteurinnen und Akteuren zu groß gewesen. So bot sich eine Online-Umfrage an. „Online-Befragungen sind *zeitlich* und *räumlich* unabhängig“ (Wagner/Hering 2014, 662, H. i. O.). Weitere Vorteile dieser Methode

liegen in der Möglichkeit, Multimedia-Elemente, automatisierte Filterführungen, Plausibilitäts-Checks der Eingaben sowie Randomisierungen der Antwortmöglichkeiten oder Frageblöcke zu verwenden [...] [sowie] in dem schnellen Rücklauf (Fühles-Ubach 2013, 115).

Die Nachteile sind darin zu sehen, dass keine Kontrolle darüber besteht, wer schlussendlich den Fragebogen ausfüllt (Zerr 2003, 20) und dass keine Möglichkeit zur persönlichen Interaktion besteht, sodass den Begleittexten zu den Fragen eine hohe Bedeutung zukommt.

Auch lässt sich nicht ohne weiteres feststellen, wie aufmerksam die Befragten den Fragebogen bearbeiten. Zusätzlich besteht bei langen Befragungen die Gefahr einer hohen Abbruchquote während des Ausfüllens. In diesem Zusammenhang gilt auch, dass der Item-Nonresponse, also die Nichtbeantwortung einzelner Fragen, bei Online-Erhebungen oftmals um einiges höher ausfällt als bei anderen Methoden (Zindler/Pohl 2015, 305).

Die Befürchtung, dass diese Befragung zu lang sein könnte, zeigte sich beim Pretest bestätigt, an dem 46 Personen aus den vier verschiedenen Zielgruppen teilnahmen. Scholl verweist auf die Bedeutung des Pretests:

Bei der Fragebogenkonstruktion sollten nicht nur Pretests durchgeführt werden, um das Verständnis bestimmter Wörter, Sätze oder Instruktionen durch die Befragten zu erkennen, sondern diese Pretests können experimentell eingesetzt werden, um die Wirkung unterschiedlicher Formulierungen zu testen. (Scholl 2013, 93)

Der Pretest zeigte, dass der 82 Fragen umfassende Gesamtfragebogen, der nicht in voller Tiefe von einer Person, ohne dass sie Rücksprache mit den anderen Bereichen hätte halten müssen, beantwortet werden konnte und dadurch die vollständige Beantwortung zu zeitaufwändig gewesen wäre. Als Ergebnis des Pretests wurde der Ausgangsfragebogen inhaltlich nach den Dimensionen *Hochschulorganisation*, *Hochschuldidaktik*, *digitale Strukturen* und *physische Lehr- und Lernräume* geordnet in vier Fragebögen untergliedert. Dies bedeutete, dass die Befragten nicht nur einen geringeren Zeitaufwand hatten, sondern diesen auch ohne Nach- und Rückfragen ausfüllen konnten, was die Nutzungs-

freundlichkeit deutlich erhöhte. Dabei wurden folgende Organisationsbereiche für die Beantwortung des jeweiligen Fragebogens eingeladen: Hochschulleitung, Bibliotheksleitung, Leitung der IT-Abteilung und Leitung der Infrastrukturabteilung. Hier zeigte sich, dass nicht von allen Hochschulen Kontaktdaten zu den Infrastruktur- und IT-Abteilungen auffindbar waren, sodass hier nicht alle Hochschulen angeschrieben werden konnten und bei diesen Zielgruppen ein geringerer Rücklauf zu verzeichnen ist.

In der Laufzeit von Dezember 2017 bis zum November 2018 gingen insgesamt 562 gültige Antwortfragebögen ein. Davon entfielen 34 Prozent auf Hochschulleitungen, 41 Prozent auf Bibliotheksleitungen, 15 Prozent auf Leitungen der IT-Abteilungen und zehn Prozent auf Leitungen der Infrastrukturabteilungen.

Grundsätzlich empfiehlt Faulbaum zur Erhöhung der Rücklaufquote; „sofern die finanziellen Mittel dafür vorhanden sind, die Durchführung von Nachfassaktionen“ (Faulbaum 2011, 166). Diese Erinnerung wurde – bedingt durch die einjährige Laufzeit des Fragebogens – zweimal (03.2018 und 10.2018) versendet.

Auch die Formulierung der Fragen ist von zentraler Bedeutung, da die Komplexität eines Fragetextes ein Problem für die Antwortqualität darstellt, wenn man bedenkt, dass mit der Komplexität des Textes oft eine entsprechende Komplexität der kognitiven Leistung einhergeht, die erbracht werden muss, um den Text zu verstehen (Faulbaum 2011, 241). Unklare Formulierungen können zur Folge haben, dass die intendierte Bedeutung der Forschenden sich deutlich von dem unterscheidet, was der bzw. die Befragte darunter versteht. Tourangeau et al. verweisen auf das Problem:

The danger in vagueness is supposed to be that some respondents will choose one way to make a vague question precise, whereas others will choose a different way, leading to uninterpretable variability in the responses. (Tourangeau et al. 2000, 45)

Auch wenn Eindeutigkeit in der Sprache sicherlich ein schwer zu realisierendes Ziel ist, so wird doch deutlich, dass der präzisen Frageformulierung ein hoher Stellenwert zukommt, und hier für die Güte und Qualität, insbesondere für die Validität der Befragungsdaten eine der größten Herausforderungen zu sehen ist, denn die Validität zeigt, ob das Messinstrument auch das abbildet, was erfasst werden sollte (Schnell et al. 2011, 146).

In der Online-Befragung wurden offene Fragen vermieden, da diese zeitaufwändig zu beantworten sind (Bortz/Döring 2007, 254). Dazu wurden vor allem – folgt man der Einteilung von Petersen (2014, 87) – Fakten-, Wissens- und Einstellungsfragen gestellt, und Motiv- und Verhaltensfragen vermieden, da diese

zum einen nicht dem Forschungsziel dienen und zum anderen weitere mögliche Fehlerquellen dargestellt hätten.

Ausgewertet wurde mittels deskriptiver Statistik. Es wurden Häufigkeitsanalysen für die Gesamtheit und für die gefundenen Typen (Hochschulart, Hochschulträgerschaft und Bundesland) gerechnet. Im Zuge dieser Auswertung wurden Typen gebildet. Kluge gliedert die Ziele der Typenbildung in

rein deskriptive zur Strukturierung eines Untersuchungsbereiches [...] und in heuristische und theoriebildende Funktionen, um inhaltliche Sinnzusammenhänge zwischen und innerhalb der Typen zu analysieren (Kluge 1999, 43).

Die in dieser Auswertung gebildeten Typen bezogen sich auf die Merkmale Bundesland, Hochschulart und Trägerschaft. Hierbei handelt es sich um *Realtypen*. Diese

stellen [...] eine Kombination von Merkmalen dar, die im Gegensatz zum Idealtypus empirisch nachweisbar, d. h. in der Realität vorhanden und vorfindbar ist (Reinhold 1991, 469).

Auch wurde eine Assoziationsanalyse zur „Prüfung von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Variablen eingesetzt“ (Hartmann 2015, 161). Das Chi-Quadrat vergleicht „die Besetzung [der Kreuztabelle] mit einer Besetzung, die man erwarten würde, wenn keine Beziehung zwischen den Variablen bestünde“ (Benninghaus 2007, 104). Oftmals waren in dieser Erhebung die theoretischen Häufigkeiten zu gering, sodass die Monte Carlo-Methode, „ein numerischer Algorithmus, der aus einer Wahrscheinlichkeitsverteilung eine Zufallszahl ermittelt“ (Diaz-Bone/Weischer 2014, 253), zum Resampling, „eine Technik, aus einer bereits vorliegenden Stichprobe mehrere Stichproben wiederholt zu ziehen“ (Diaz-Bone/Weischer 2014, 351), genutzt werden musste, um eine Aussage über den Zusammenhang zwischen Typ und Item treffen zu können.

Der Abgleich der Stichprobe mit der Grundgesamtheit (alle staatlich zugelassenen Hochschulen Deutschlands) zeigte sich problembehaftet. Es ist nicht möglich, eine übereinstimmende Sicht mittels der genutzten Quellen<sup>4</sup> auf die Grundgesamtheit deutscher Hochschulen zu bekommen. Die Angaben unterscheiden sich in unterschiedlichen Ausmaßen. Zunächst fällt auf, dass sich die Anzahl der jeweils zugrunde liegenden Gesamtangaben unterscheidet. Das Destatis-Portal des Bundes nennt eine Anzahl von 429 staatlich anerkannten

---

<sup>4</sup> Als zugrundeliegende Quellen wurden: Die Liste der Hochschulen der Hochschulrektorenkonferenz im Hochschulkompass (<https://www.hochschulkompass.de/hochschulen/downloads.html>), Bundesamt für Statistik (<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/hochschulen-hochschularten.html>) und der statistischen Ämter der Länder des Bundes genutzt.

Hochschulen, die Angaben der statistischen Ämter der Bundesländer ergeben summiert eine Anzahl der Hochschulstandorte von 586, der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) weist eine Anzahl von 395 aus und die telefonische Nachfrage bei Destatis ergab eine Gesamtanzahl von 471 für die privaten und öffentlich-rechtlichen Hochschulen im Jahr 2017. Destatis merkt dazu an:

Der Berichtskreis der Hochschulfinanzstatistik deckt sich in der Regel mit dem Berichtskreis der übrigen Hochschulstatistiken (Studierenden-, Prüfungs- und Personalstatistiken). Allerdings lassen sich auch hier aus erhebungstechnischen und haushaltswirtschaftlichen Gründen gewisse Abweichungen nicht vermeiden. Die Ausgaben neugegründeter Hochschulen werden häufig noch nicht im Gründungsjahr, sondern erst in den Folgejahren in die Hochschulfinanzstatistik einbezogen. (Statistisches Bundesamt 2019, 9)

Damit ist es nicht möglich, eine valide Aussage über die Anzahl der Hochschulen in Deutschland zu treffen. Dies mag bei der HRK dem Umstand geschuldet sein, dass sie nur Daten ihrer Mitglieder nutzt oder erhebt. Unklar bleibt, warum die Daten, aufgeschlüsselt nach den Kategorien Standort, Hochschultyp und Trägerschaft bei Destatis nur über die Hochschulfinanzstatistik zu erlangen waren, und warum sich die Angaben zwischen Bundesländern und dem Portal des Bundes unterscheiden. Selbst unter der Berücksichtigung, dass die Länder die Anzahl der Standorte angaben, und es 115 (resp. 158) Standorte geben mag, denen Hochschulen zugeordnet werden könnten, ist die Diskrepanz zwischen den Angaben nicht zu klären, zumal nicht zu eruieren war, wie viele Standorte von welchen Hochschulen gezählt wurden.

Aus diesem Umstand resultieren auch die Unterschiede in den Kategorien. Auffallend in der Verteilung nach Bundesländern ist, dass Zahlen, welche das jeweilige statistische Landesamt angab, von denen der Hochschulfinanzstatistik und den Angaben der HRK abweicht. So gibt es zum Beispiel, wenn man den Landesämtern folgt, in Mecklenburg-Vorpommern sieben Hochschulstandorte, die der Hochschulfinanzstatistik zufolge zu neun Hochschulen gehören. Die HRK nennt sechs Hochschulen in diesem Bundesland. Da sich die Anzahlen der zugrunde gelegten Gesamtanzahl unterscheiden, verwundert es nicht, dass sich auch die Anteile der Hochschultypen unterscheiden. So variieren die Anteile der Universitäten zwischen 25 Prozent bei den Angaben des Destatis-Portals bis zu 30 Prozent bei den Angaben der Hochschulfinanzstatistik. Hinzu kommt die unterschiedliche Zuordnung der Hochschulen zu den Typen. So bildet die HRK einen eigenen Typ, in dem verschiedene Hochschulen zusammengefasst werden, es werden Theologische Hochschulen als Typ ausgewiesen, wobei unklar bleibt, ob diese Klasse auf der Trägerschaft oder der inhaltlichen Ausrichtung

beruht. Die hier nur kurz skizzierte Problemlage weist bereits auf ein Desiderat von Hochschulforschung hin.

Den Überblick über die Verteilung der Trägerschaften zu erhalten, ist ebenfalls erschwert, da nicht in allen Angaben die gleiche Kategorisierung zugrunde gelegt wurde; die Statistischen Ämter der Bundesländer unterscheiden lediglich in öffentlich-rechtliche und private Trägerschaft, die HRK und die Hochschulfinanzstatistik in öffentlich-rechtliche, private und kirchliche Trägerschaft. Unterstellt man nun, dass die statistischen Ämter der Länder die kirchlichen Hochschulen der Kategorie „Privat“ zuschlagen, so zeigt sich, dass die Anteile der öffentlich-rechtlich getragenen Hochschulen einen Anteil von 61 Prozent bei der HRK bis zu 66 Prozent bei den Angaben der Hochschulfinanzstatistik einnehmen.

Die quantitative Online-Befragung ist einer der Bausteine, mit dem die Hochschullandschaft Deutschlands beschrieben werden kann. Diese Erhebung liefert grundlegendes Faktenwissen, was mit Hilfe von Interviews sicherlich nur schwer abzubilden gewesen wäre. Des Weiteren bilden die Ergebnisse in Verbindung mit dem Good Practice-Ranking eine gute Basis, um die Good Practice der Hochschullandschaft Deutschlands herauszuarbeiten. Wie gezeigt, gibt es Forschungslücken, die es in weiteren Schritten zu schließen gilt, um einen systematisierten und strukturierten Überblick zu gewinnen. Die Ergebnisse finden sich in Becker/Stang 2020.

## Leitfadeninterviews mit Hochschulakteurinnen und -akteuren

Zur Durchführung der Leitfadeninterviews wurden analog zur Online-Befragung vier verschiedene Versionen des Leitfadens für Hochschulleitungen, Bibliotheksleitungen, Leitungen der IT-Abteilung und Leitungen der Infrastrukturabteilung formuliert. Diese beinhalteten jeweils auf die Aufgabenbereiche der Hochschulakteurinnen und -akteure zugeschnittene Fragen. Die Ausarbeitung und Gliederung der Fragen geschah dabei unter Zuhilfenahme von Beispielleitfäden für Experteninterviews (Gläser/Laudel 2006), und die Entwicklung der Frageninhalte erfolgte auf der Basis der vier Dimensionen der *Lernwelt Hochschule*: (1) Hochschulorganisation, (2) Hochschuldidaktik, (3) digitale Strukturen und (4) physische Lehr- und Lernräume. Dabei sind die Bereiche digitale Strukturen, physische Lehr- und Lernräume und Hochschuldidaktik im Rahmen der Hochschulorganisation eng miteinander verknüpft, um eine im Idealfall

umfassende, hochschulweite Gestaltung zu erreichen (NMC 2018; P21 2018; Radcliffe 2009). Den vier Dimensionen wurden in der Literatur recherchierte Good Practice-Kriterien (u. a. DINI 2013; JISC 2015; UCISA 2016) zugeordnet, welche in Abgleich mit den in der Online-Befragung behandelten Themen zur Bestimmung der Befragungsinhalte dienten.

Die Gliederung der Leitfäden sah jeweils eine für den Gesprächsbeginn einfach formulierte Einstiegsfrage zum aktuellen Entwicklungsstand an der Hochschule vor. So wurde bei den Hochschulleitungen nach aktuellen Aufgaben im Rahmen der Hochschulstrategie, bei den Leitungen der IT-Abteilungen nach dem Stand der Digitalisierung und bei den Bibliotheksleitungen und den Leitungen der Infrastrukturabteilungen nach der Ausstattung und den Funktionen der vorhandenen Lernräume gefragt. Darauf folgten themenspezifische Frageblöcke, welche aus einer oder mehreren Hauptfragen sowie optionalen Nachfragen bestanden. Hier enthielt der Leitfaden für die Hochschulleitungen Fragen nach Strategien und Maßnahmen, insbesondere zur Entwicklung einer studierendenorientierten Hochschule sowie zu digitalem Lehren und Lernen. Bei den Bibliotheksleitungen stand die Konzeption, Ausstattung und Nutzung physischer Lernräume in der Bibliothek im Vordergrund. Bei den Leitungen der Infrastrukturabteilungen lag der Fokus ebenso auf den physischen Lernräumen, wobei hier Lehr- und Lernräume an der gesamten Hochschule thematisiert wurden. Für die Leitungen der IT-Abteilungen wurden Fragen zu vorhandenen digitalen Strukturen und zur technischen Ausstattung der (digitalen) Lernräume formuliert. Am Ende gab es zwei Abschlussfragen: Zum einen wurde um eine Einschätzung gebeten, wie die *Lernwelt Hochschule* nach Ansicht der Befragten zukünftig aussehen wird; zum anderen wurde nach Wünschen an das Projekt *Lernwelt Hochschule* gefragt, um Möglichkeiten der Unterstützung der Hochschulen bei der Lernweltgestaltung zu erfassen. Zur Prüfung der Leitfäden wurden insgesamt fünf Probeinterviews geführt, welche dazu dienten, den Ablauf der Interviews zu testen und zu Anpassungen in den Frageformulierungen führten.

Für den ersten Kontakt mit den potentiellen Teilnehmenden wurde ein E-Mail-Anschreiben für jede der vier Befragtengruppen formuliert, welches die wichtigsten Informationen zum Projekt und zum Ablauf der Interviews enthielt. Für Personen, welche noch nicht an der Online-Befragung teilgenommen hatten, wurde im Anschreiben zusätzlich eine Einladung zur Online-Befragung eingefügt. Diesem E-Mail-Anschreiben wurden zur Erhöhung der Transparenz eine verkürzte Version des jeweiligen Leitfadens sowie eine Einwilligungserklärung zur Aufnahme und Verarbeitung der Interviews angehängt. Die verkürzte Leitfadenversion bot den Teilnehmenden die Möglichkeit, Einblick in die im Interview zu besprechenden Themen zu gewinnen und sich auf das Interview vorzu-

bereiten. Die Einwilligungserklärung diente zur Aufklärung über den Umgang mit den Interviewtranskripten und enthielt die Erlaubnis zur Aufzeichnung und Weiterverarbeitung der Interviews.

Für die Zusammenstellung der Stichprobe wurden zunächst die Ergebnisse der Online-Befragung anhand von Good Practice-Kriterien gewichtet, um die einzelnen Fälle in eine Rangordnung zu bringen und so die am besten bewerteten Fälle auszuwählen. Da für die Rekrutierung der Interviewpartnerinnen und -partner die Angabe des Hochschulnamens in der Online-Befragung erforderlich war, konnten nicht alle Fälle zur Stichprobengenerierung herangezogen werden. Am Ende bildeten 178 Fälle die Gesamtheit der hier möglichen Interviewpartnerinnen und -partner, wobei ein Good Practice-Wert von 60 Prozent in den Antworten nicht unterschritten werden sollte. Hinzu kamen Empfehlungen möglicher Interviewpartnerinnen und -partner auf der Basis von Recherchen und aus der Projektgruppe. Bei diesen Empfehlungen handelte es sich um Hochschulen und auch Einzelpersonen, welche in einer oder mehreren der vier Dimensionen der *Lernwelt Hochschule* einen sehr guten Ansatz verfolgen. Die finale Einsatzstichprobe (inkl. Nachrückerinnen und Nachrücker) enthielt insgesamt 67 Fälle, darunter 29 Hochschulleitungen, 14 Bibliotheksleitungen, sechs Leitungen von Infrastrukturabteilungen und 18 Leitungen einer IT-Abteilung (siehe Tabelle 1).

**Tab. 1:** Verteilung der Befragten Gruppen.

Zugehörigkeit Hochschulakteur/in	Good Practice Onlinebefragung	Empfehlungen	Gesamt
Hochschulleitung	18	11	29
Bibliothekseitung	9	5	14
Leitung Infrastrukturabteilung	1	5	6
Leitung IT-Abteilung	17	1	18
<b>Gesamt</b>	<b>45</b>	<b>22</b>	<b>67</b>

Die niedrige Einsatzstichprobe bei der Leitung Infrastrukturabteilung ist bedingt durch die ebenfalls relativ kleine Einsatzstichprobe und die geringe Beteiligung in der Online-Befragung. Weiterhin enthält die Einsatzstichprobe fünf Fälle für Probeinterviews, welche aufgrund ihrer inhaltlichen Qualität in die Auswertung mit aufgenommen wurden. Um zu gewährleisten, dass es sich bei der ausgewählten Stichprobe um eine möglichst heterogene Gruppe handelte, wurden diese hinsichtlich der Kriterien Hochschulart, Trägerschaft und Bundesland kontrolliert.

Zur Rekrutierung wurde die Einsatzstichprobe unter Berücksichtigung der Standorte der zu interviewenden Personen auf die Projektmitarbeiterinnen und

-mitarbeiter an den Projektstandorten Hamburg, Stuttgart und Bamberg aufgeteilt. Die ausgewählten Personen wurden zunächst per E-Mail angeschrieben und nach ca. einer Woche telefonisch kontaktiert oder zuerst angerufen, um dann gegebenenfalls die Einladung per E-Mail zu schicken. In einigen Fällen waren mehrere Kontaktversuche notwendig, um die Teilnahme zu klären. Insbesondere Hochschulleitungen waren schwer erreichbar; teilweise waren keine direkten Kontaktdaten vorhanden, sodass die Kontaktaufnahme über Dritte erfolgte; oftmals wurde eine baldige Rückmeldung zugesagt, welche aber nicht erfolgte, sodass diese Fälle als „Absage“ gewertet wurden. Die Kontaktierungsversuche wurden in einer separaten Tabelle pro Interviewerin oder Interviewer dokumentiert. Sofern Absagen erfolgten, wurden mittels der Good Practice-Rangliste Nachrückerinnen und Nachrücker bestimmt und je nach Auslastung und Standort der zu kontaktierenden Person einer Interviewerin oder einem Interviewer zugeordnet.

Die Interviews wurden vor Ort durchgeführt. Vor Beginn des Interviews erfolgte jeweils die Einwilligung der Interviewpartnerinnen oder -partner zur Aufzeichnung und Weiterverarbeitung der Daten. Nach dem Start der Aufnahme gab es eine kurze Einleitung durch die Interviewerin oder den Interviewer, in welcher die Projektziele sowie die konkrete Zielsetzung des Interviews erläutert wurden. Im Anschluss daran konnten gegebenenfalls weitere Fragen zum Projekt und zum Interview geklärt werden. Darauf folgte dann das Interview anhand des Leitfadens. Bei manchen Interviews, insbesondere mit den Bibliotheksleitungen, gab es zudem die Möglichkeit, die Räumlichkeiten der Hochschule zu besichtigen. Dies lieferte wertvolle Eindrücke, welche als Zusatzinformationen bei der Auswertung der Interviews dienten.

Letztlich konnten von den insgesamt 67 kontaktierten Personen 41 Zusagen eingeholt werden. Tabelle 2 gibt Aufschluss über die realisierte Stichprobe.

**Tab. 2:** Verteilung der kontaktierten Personen.

Zugehörigkeit Hochschulakteur/in	Zusagen	Absagen	Gesamt
Hochschulleitung	13	17	30
Bibliotheksleitung	13	1	14
Leitung Infrastrukturabteilung	4	2	6
Leitung IT-Abteilung	11	6	17
<b>Gesamt</b>	<b>41</b>	<b>26</b>	<b>67</b>

Insgesamt haben 61 Prozent der angefragten Personen einem Interview zugestimmt und teilgenommen. Dabei zeigt sich bei den Bibliotheksleitungen eine besonders hohe Teilnahmebereitschaft. Die Verteilung der 41 Zusagen nach



Hochschulart, Trägerschaft und Bundesland zeigt eine zufriedenstellende Heterogenität der Befragengruppe, welche größtenteils der Verteilung der Einsatzstichprobe entspricht.

Die Transkription der Interviews erfolgte anhand vorab erstellter Transkriptionsregeln mit der Textanalysesoftware MAXQDA, welche auch zur Auswertung der Interviews diente. Neben Regelungen zur Vereinheitlichung des Formats und der Sprache sowie zum Umgang mit schwer oder gar nicht verständlichen Gesprächsteilen, wurde in diesem Arbeitsschritt auch eine erste Anonymisierung der Interviews umgesetzt: Um keine direkten Rückschlüsse auf die befragten Personen oder deren Einrichtungen ziehen zu können, wurden alle Eigennamen entfernt. Für die Auswertung der Interviews wichtige Informationen (z. B. Position der Befragten an der Hochschule) wurden separat gespeichert.

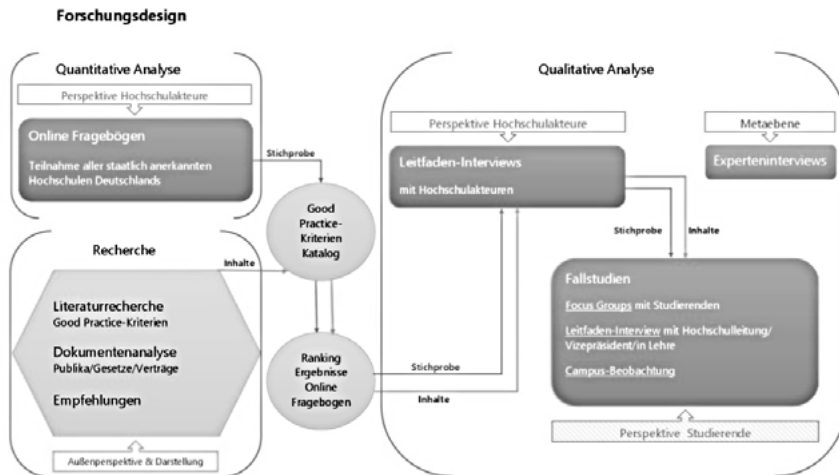
Die Auswertung der Texte orientierte sich an der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Kuckartz 2007; Mayring 2009, 2015). Dabei bot sich ein deduktiv-induktives Vorgehen an, bei welchem die Kategorienbildung als iterativer Prozess erfolgte (Rädiker/Kuckartz 2019): Die Transkripte wurden zunächst mittels eines deduktiv anhand der Interviewleitfäden erstellten Kategoriensystems kodiert („konzeptgesteuerte Kategorienbildung“; Rädiker/Kuckartz 2019, Kap. 8.3) – für jeden Leitfaden (und dementsprechend für jede der vier Befragengruppen) gab es zunächst jeweils ein Kategoriensystem. Für Textstellen, die nicht zugeordnet werden konnten, wurden induktiv neue Kategorien gebildet („datengesteuerte Kategorienbildung“; Rädiker/Kuckartz 2019, Kap. 8.4). Darauf erfolgte eine Feinkodierung des Materials, um eine „Überladung“ einzelner Kategorien sowie die Sammlung mehrerer Themen in einer Kategorie zu vermeiden. Hierbei wurden möglichst trennscharfe Unterkategorien gebildet. Mehrfachkodierungen waren zu vermeiden, begründete Ausnahmen aber erlaubt. Nachdem alle Interviews kodiert waren, wurde das Kategoriensystem überarbeitet und vereinheitlicht, sodass die Unterteilung in die vier Befragengruppen entfiel und nur noch inhaltlich relevante Kategorien vorhanden waren. Gleiche oder inhaltlich sehr ähnliche Kategorien wurden dabei zusammengeführt. Am Ende gab es ein Kategoriensystem für alle Interviews.

Nach Abschluss der Kategorisierung wurden die in den einzelnen Kategorien enthaltenen Textstellen hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Besonderheiten untersucht. So konnten einzelne Themenbereiche zusammengefasst und die wichtigsten Aspekte zur Beschreibung der Gestaltung von Lernräumen an deutschen Hochschulen herausgefiltert werden. Beispielsweise konnten so alle Textstellen, in welchen die Beteiligung der Studierenden an der Entwicklung von Konzepten zur Lernraumgestaltung thematisiert wird, gesammelt analysiert werden. Weiterhin wurden zur Analyse der kategorisierten Interviews Variablen

gebildet, welche die Strukturierung des Materials nach relevanten Merkmalen wie Hochschulart, Trägerschaft oder Studierendenzahl und somit gruppenspezifische Analysen ermöglichten. Da die durchgeführten Interviews als „informativische Interviews“ zu sehen sind, die „der deskriptiven Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten“ (Lamnek 2005, 333) dienen, gestaltet sich die Analyse – entsprechend dem informativischen Charakter der Interviews – stark beschreibend und weniger theorieorientiert. Die Ergebnisse finden sich in Aschinger 2020.

## Ethnografische Fallstudien

Während sich die Online-Befragung und die Leitfadenterviews mit den Akteurinnen und Akteuren an die Leitungs- und Planungspersonen der Hochschulen richteten, wurde der Blick bei den ethnografischen Fallstudien auf die Perspektive der Studierenden gerichtet (siehe Abbildung 2). Der Fokus liegt auf den Prozessen und den Erfahrungen aus studentischer Sicht, der „Student Experience“<sup>5</sup>.



**Abb. 2:** Forschungsdesign – Überblick über die Methodenauswahl (eigene Darstellung).

<sup>5</sup> Der im anglo-amerikanischen Bereich geprägte Begriff der „Student Experience“ umfasst das studentische Erleben an den Hochschulen in ganzheitlicher und erweiterter Sicht, das neben Lehr- und Lernstrukturen auch soziale und kulturelle Aspekte beinhaltet.

Die Ergebnisse der Fallstudien sollen Hinweise liefern auf Zusammenhänge zwischen der *Hochschulstrategie* zur Gestaltung der *Hochschulangebote* wie *Hochschulorganisation* und dem Service in Bezug auf *Hochschullehre*, *physischer sowie digitaler Lernraum* und dem *studentischen Erleben* der Lernwelt Hochschule. Im Sinne der Methodentriangulation kommen den ethnografischen Fallstudien im Rahmen des Projekts *Lernwelt Hochschule* wesentliche Aufgaben zu: Illustration und Erfassung der Perspektive der Studierenden und damit derjenigen, die die Angebote konkret nutzen. Mit Hilfe der ethnografischen Fallstudien soll gezeigt werden, welche typischen Abläufe, Prozesse oder Angebote an der Hochschule besonders erfolgreich sind oder in welchen Bereichen es Probleme gibt beziehungsweise die Studierenden unzufrieden sind. Sie ermöglichen den bewussten Perspektivwechsel und zielen darauf, mehr über die Erfahrungen, Bewertungen und Bedürfnisse der Studierenden zu erfahren. Mit der begrenzten Anzahl von fünf Fallstudien haben die Ergebnisse einen eher exemplarischen Charakter, liefern allerdings interessante Einblicke in den Hochschulalltag von Studierenden.

Im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes wird zunächst die Hochschulleitung für die Fallstudien separat interviewt. Leitendes Thema dabei ist die Strategie der Hochschule, für die Studierenden eine effektive und angenehme Lernwelt zu gestalten. Wie die Strategie von den Studierenden wahr- und angenommen wird, soll dann die Fokusgruppendifkussion mit den Studierenden zeigen. Im Rahmen der Beobachtung erkunden die Forschenden den zu untersuchenden Campus und dokumentierten ihre Eindrücke fotografisch und schriftlich. Zusammengefasst lauten die Forschungsfragen der ethnografischen Fallstudien: Welches Selbstverständnis hat die Hochschule hinsichtlich strategischer Planung und Umsetzung für die eigene Lernwelt entwickelt, welche tatsächlichen Erfahrungen haben die Studierenden mit diesen Angeboten gemacht und wie werden diese Angebote genutzt? Die ethnografische Forschung ermöglicht Einsichten in den Kontext der Lernaktivitäten von Studierenden. Es geht darum, wie Studierende ihre Aufgaben bewältigen und wie sie die *Lernwelt Hochschule* erleben. Die drei gewählten ethnografischen Methoden der Fallstudien gewähren drei unterschiedliche Zugänge zur *Lernwelt Hochschule* und ermöglichen den Vergleich von Planung und Nutzung, von Strategie und studentischem Erleben.

Die Fragen für die Leitfäden, einerseits für das Interview mit der Hochschulleitung, andererseits für die Gruppendiskussion mit den Studierenden, wurden mit Hilfe des S<sup>2</sup>PS<sup>2</sup>-Verfahrens (Helfferich 2011, 182–185; Kruse 2015, 230–235) generiert. Entsprechend wurden in einer Brainstorming-Phase Fragen gesammelt, danach wurden sie Sortiert, dann gePrüft, schließlich wurden Fragen gestrichen und zusammengelegt und zum Schluss wurden die gebildeten Cluster

unter Fragen, die Erzählungen evozieren sollen, Subsummiert (=S<sup>2</sup>PS<sup>2</sup>). Da feststand, dass die Fallstudien von verschiedenen Personen aus dem Projekt durchgeführt werden, wurde bei allen drei Methoden der Fallstudie jeweils ein Leitfaden eingesetzt, um eine Vergleichbarkeit und Konsistenz zu gewährleisten. Durch die Leitfäden wird sichergestellt, dass unterschiedliche Frageformulierungen nicht das Ergebnis beeinflussen und dadurch bei der Interpretation der Antworten berücksichtigt werden müssten. Im Folgenden werden die einzelnen Erhebungsschritte der Fallstudien näher erläutert.

## **Leitfadeninterview mit der Hochschulleitung**

Das Leitfadeninterview mit der Hochschulleitung fokussiert ausdrücklich auf die Bedürfnisse der Studierenden. Die im Rahmen der Fallstudie relevanten Ansprechpartnerinnen und -partner aus der Hochschulleitung sind für die Lehre zuständige Personen, da sie die Studierenden am besten im Blick haben (Vizepräsident/in bzw. Prorektor/in Lehre und/oder Studium). Die Fragen korrespondieren inhaltlich mit denen der Gruppendiskussion. Zu prüfen ist die Fragestellung, wie die strategischen Planungen zur Lernwelt Hochschule in der Umsetzung von den Studierenden erfahren werden. Der Aufbau des Leitfadens orientiert sich an dem, der bereits für die Leitfadeninterviews mit den Akteurinnen und Akteuren entwickelt wurde. Der durchgeführte Pretest hat keine wesentlichen Änderungen an dem entwickelten Leitfaden ergeben.

## **Gruppendiskussion (Focus Groups) mit den Studierenden**

Bei der Planung und Konzeption der Gruppendiskussion wurden die Kriterien für einen guten Diskussionsleitfaden berücksichtigt, nämlich dass:

- er eine Unterhaltung herbeiführt, in dem die Teilnehmenden ermutigt werden an der Diskussion teilzunehmen,
- er den Soziolekt der Teilnehmenden benutzt,
- die Fragen der/dem Moderator/in leicht über die Lippen kommen,
- die Fragen kurz und klar formuliert sind (lange Fragen können die Antwortenden verwirren).
- offene Fragen gestellt werden – die Fragen verlangen nach Erklärungen, Beschreibungen und genaueren Ausführungen. (Krueger 2009, 36–37; Helfferich 2011, 102–108; Kruse 2015, 215–218)

Außerdem sollen die Teilnehmenden aufgefordert werden, sich an persönliche Erlebnisse zu erinnern (Lamnek 2005, 100). Wichtig ist zu prüfen, ob die Fragen wirklich offen für das Fremde sind oder aus dem Relevanzsystem der Forschenden kommen. Nach Helfferich und Kruse sollten bei der Entwicklung des Leitfadens Suggestivfragen, Präsuppositionen, geschlossene Fragen und Mehrfachfragen vermieden werden. Ebenfalls sollten keine wertenden Fragen, keine Warum-Fragen und keine Scham- oder Schuldgefühle auslösenden Fragen gestellt werden (Helfferich 2011, 102–108; Kruse 2015, 215–218).

Für die reine Gruppendiskussion mit den Studierenden wurden zwei Stunden veranschlagt, für das Moderationsteam mit Vor- und Nachbereitung drei bis vier Stunden (Aufbau, Abbau, Postskript). Das Moderationsteam sorgt in Absprache mit den Hochschulen für Getränke, Snacks, Namensschilder und Stifte. Incentives sind nicht geplant. Die Gruppendiskussion wird mit einem Tonaufnahmegerät mit zwei Mikrofonen aufgenommen. Notizen helfen zu erkennen, wer spricht und teilweise die Mimik und Gestik der Teilnehmenden zu erfassen. Außerdem wurde ein Postskript nach der Diskussion von dem Projektteam ausgefüllt (Lamnek 2005, 169–173). Es beinhaltet Notizen zu der (Gesprächs-)Atmosphäre, den Befindlichkeiten der Teilnehmenden beziehungsweise der Forschenden, (Gesprächs-)Verlauf, Interaktionen, Besonderheiten, auffallende Themen und gegebenenfalls Störungen (Kruse 2012, 278).

An der Gruppendiskussion nahmen jeweils ca. fünf Studierende teil. Es handelt sich dabei insofern um homogene Gruppen, als dass sie aus Studierenden ein- und derselben Hochschule gebildet werden, die sich idealerweise in einem höheren Semester befinden. Die Gruppe ist künstlich zusammengesetzt, da die Studierenden sich vorab nicht zwangsläufig kennen und sich freiwillig auf einen Aufruf zur Gruppendiskussion melden.

Der Aufbau einer Gruppendiskussion gliedert sich grundsätzlich in Eröffnungsfragen/Eisbrecherfragen (opening questions), Hinführungsfragen (introductory questions), Überleitungsfragen (transition questions), Schlüsselfragen (key questions) und Schlussfragen (ending questions) (Lamnek 2005, 96–104; Krueger 2009, 38–40). Hieran orientiert sich auch die Struktur des Leitfadens für die Gruppendiskussion:

#### *Warming up/ Smalltalk*

- Wie geht es dir heute?
- Wie hast du hergefunden?
- Heute ist das Wetter prima, nicht?

### *Begrüßung*

- Vorstellung des Projekts
  - Einwilligungserklärung unterschreiben lassen
  - Informationsblatt zum Projekt und Datenschutz verteilen bzw. auslegen
- Start Aufnahme –

### *Eisbrecher/Vorstellungsrunde (opening questions)*

- Die Eröffnungsfrage ist leicht und kurz zu beantworten, beispielsweise nach Name, Studienfach und Hobby.<sup>6</sup>

### *Themenblöcke 1-X*

- Stimulus/ Grundreiz: Photo Survey, Szenario, offene Fragen
- Fragen zu inhaltlichen Aspekten, Aufrechterhaltungsfragen und konkrete Nachfragen

### *Schlussfragen*

- Ende Aufnahme –

### *Verabschiedung und Dank*

Als Gesprächsanreiz für Themenblock 1 diene ein kleiner Photo-Survey. Die teilnehmenden Studierenden wurden vorab gebeten, zwei Fotos zu machen: „Fotografiere bitte deinen Lieblingslernort auf dem Campus und den Platz in der Hochschule, an dem du dich verlassen fühlst“. Sowohl die Idee als auch die Fragenformulierung sind der Studie von Foster und Gibbons *Studying Students* entlehnt (Foster/Gibbons 2007, 40–47). In der Praxis haben sich gerade diese beiden Formulierungen als besonders ergiebig erwiesen. Der Fotoauftrag ist bewusst einerseits offen, andererseits die Gefühlsebene ansprechend gewählt. Es soll gerade nicht intellektualisiert und reflektiert werden. Die Studierenden erläutern dann beim ersten thematischen Schwerpunkt *Physischer Lehr- und Lernraum* ihre Fotos und sollen darüber miteinander ins Gespräch kommen. So unterstützen die Fotos die Eröffnung der Gruppendiskussion. Rekrutierung, Fragen, Aufbau und Länge der Gruppendiskussion wurden durch einen Pretest geprüft und entsprechende Anpassungen vorgenommen. So wurde zum Bei-

---

<sup>6</sup> Alle Teilnehmenden sollen die Eröffnungsfrage zu Beginn der Fokusgruppensitzung beantworten, denn je länger ein/e Teilnehmer/in schweigt, umso schwieriger ist es, sie oder ihn zum Sprechen zu bewegen. Die Eröffnungsfrage wird normalerweise nicht analysiert, sie dient dazu, sich bekannt zu machen und für ein angenehmes Diskussionsklima zu sorgen.

spiel die Anzahl der Teilnehmenden von ursprünglich bis zu zehn geplanten auf maximal fünf Teilnehmende gesenkt, da einerseits der Rücklauf ohne Incentives relativ gering war und andererseits die Gruppendiskussion sonst zu lange gedauert hätte.

## Beobachtung/Campusbegehung

Die Campusbegehung findet als wissenschaftliche, teil-strukturierte, nicht-teilnehmende, offene Feldbeobachtung statt (Döring/Bortz 2016, 323–330; Lamnek/Krell 2016, 515–531). Im Fokus der Beobachtung steht nicht das Verhalten der Studierenden, sondern die Attraktivität des Campus und wie bei dessen Gestaltung auf die Bedürfnisse der Studierenden eingegangen wird. Hier interessieren die Studierenden als Indikator: Ein Ort, an dem sich viele Studierende aufhalten, ist ein wichtiger Ort; wie nutzen die Studierenden die Angebote, werden sie eventuell zweckentfremdet? Angestrebt ist eine neutrale Beobachtung mit unabhängigem, möglichst objektivem Blick. Die Beobachtungen wurden zum Teil mit Fotos dokumentiert. Aus datenschutzrechtlichen Gründen waren meistens keine Fotos mit Studierenden möglich.

Grundsätzlich interessieren folgende Beobachtungen auf dem Campus:

- Wo halten sich besonders viele Studierende auf beziehungsweise wo lernen die Studierenden?
- Wie finden sich Studierende zurecht? Gegebenenfalls wird dies durch Fotografien des Leitsystems oder durch „verlorene, suchende“ Studierende dokumentiert.

Außerdem liegt der Fokus auf der Ausstattung und Verteilung von

- Seminarräumen,
- Hörsälen,
- Lernzentren,
- Medienzentren,
- Bibliotheken,
- Cafés,
- Automaten mit Getränken und/oder Snacks,
- Mensen,
- Servicestellen.

Auffälligkeiten oder Nicht-Vorhandensein waren in einem Beobachtungsprotokoll zu dokumentieren. Die Fotos werden anhand der qualitativen Inhaltsanaly-

se nach Mayring (Mayring 2009; Mayring 2015) und Kuckartz (Kuckartz 2016) mit MAXQDA analysiert.

Die fünf Fallstudien wurden an ausgewählten Hochschulen durchgeführt. Auswahlkriterien waren Teilnahme an der Online-Befragung und den Leitfadeninterviews mit den Hochschulakteurinnen und -akteuren, wobei die Hochschulen nach Rücklauf sortiert und nach Good Practice-Kriterien gerankt waren. Außerdem spielten Hochschulmerkmale (z. B. Hochschultyp und -art) eine Rolle, die Art der Mitbestimmung der Studierenden und die geografische Verteilung. Zudem sollten Duale Hochschulen/Berufsakademien vertreten sein.

Die drei Elemente der jeweiligen Fallstudie wurden jeweils von einem Projektteam bestehend aus zwei Personen durchgeführt, wobei eine Person durchgängig an allen fünf Fallstudien teilnahm, um eine größtmögliche Kontinuität zu gewährleisten. Pro Hochschulort wurden ein bis zwei Tage Aufenthalt eingeplant. Die ausgewählten Hochschulen wurden angeschrieben und zur Teilnahme an den Fallstudien eingeladen. Bei Zusagen wurde das weitere Vorgehen gemeinsam geplant und abgestimmt. Die Hochschulen wurden um Mithilfe gebeten, um über die Studierendenverteiler die Studierenden zur Gruppendiskussion einzuladen. Datenschutz- und Persönlichkeitsrechte wurden berücksichtigt.

Folgendes Material gehörte zur Standardausstattung: Fotoapparat, Smartphone, sehr gutes Aufnahmegerät mit mindestens zwei Mikrofonen, Ausdrucke des Photo-Surveys, Leitfadenfragen, Zettel für Notizen, Vordrucke zum Protokollieren, Einverständniserklärungen für Interview und Gruppendiskussion, Informationsblatt mit Projektvorstellung, Getränke und Snacks für die Gruppendiskussion, Karton und Stifte für Namensschilder.

Die Transkription der Audiodateien erfolgte überwiegend durch studentische Hilfskräfte. Es wurden einheitliche Transkriptionsregeln (die gleichen wie schon bei den Leitfadeninterviews mit den Hochschulakteurinnen und -akteuren) sowohl für die Interviews als auch die Gruppendiskussion verwendet. Die Transkription erfolgte direkt mit MAXQDA. Die Auswertung des Materials wurde entsprechend mit Hilfe der Textanalysesoftware MAXQDA durchgeführt. Das Kategoriensystem wurde sowohl deduktiv vorab mittels Good Practice-Kriterien und Themen aus der Online-Befragung und den vorab geführten Leitfadeninterviews als auch induktiv direkt aus dem Material erstellt. Die Ergebnisse finden sich in Gläser/Kobsch 2020.



## Dokumentenanalyse

Mit der Online-Befragung sowie den Leitfadeninterviews mit ausgewählten Hochschulakteurinnen und -akteuren und den Fallstudien an ausgewählten Good Practice-Institutionen sollte die Realität der Lernweltgestaltung in der deutschen Hochschullandschaft erfasst werden. Um einen Abgleich der auf diese Weise erzielten Ergebnisse mit den offiziellen strategischen Zielvorstellungen der untersuchten Hochschulen vorzunehmen, richtete sich der Blick im Rahmen der Dokumentenanalyse auch auf zentrale strategische Dokumente. Um zudem die Perspektive der Träger der staatlichen Hochschulen in diesen Abgleich einzubeziehen, wurden die *Landeshochschulgesetze* dahingehend analysiert, ob in ihnen gesetzliche Regelungen zu den vier Untersuchungsdimensionen vorgenommen werden.

Zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit des Primärquellenmaterials in historischer Hinsicht wurden ausschließlich Dokumente und Gesetze in die Untersuchung einbezogen, die im Jahr 2017 gültig waren. Als zentrale strategische Hochschuldokumente wurden *Entwicklungs- und Strukturpläne* (ESPs) sowie im Fall der staatlichen Hochschulen deren *Zielvereinbarungen* mit den jeweiligen Bundesländern identifiziert, da es sich bei diesen beiden Dokumententypen um von den zuständigen Gremien offiziell beschlossene, für die Gesamtheit der Hochschulen sowohl verbindliche als auch grundlegende Schriftstücke handelt. Leitbilder wurden zwar recherchiert, jedoch nach Durchsicht als in den meisten Fällen allgemein gehaltene pointierte Formulierungen des Selbstverständnisses bewertet und daher in der Analyse nicht berücksichtigt.

Im Zuge der Recherche der Dokumente wurden alle frei verfügbaren bundesdeutschen Hochschul-ESPs, Hochschul-Zielvereinbarungen, Hochschul-Leitbilder und Landeshochschulgesetze eruiert und nach Hochschulart und -trägerschaft strukturiert zusammengestellt. Dabei stellte sich heraus, dass nur eine geringe Anzahl an ESPs privater Hochschulen frei verfügbar vorlag. Deshalb wurden die Leitungen 76 privater Hochschulen, deren entsprechende Dokumente nicht öffentlich zugänglich waren, mit der Bitte angeschrieben, ihre ESPs für das Forschungsprojekt zur Verfügung zu stellen. Die Quantität des Primärquellenmaterials dieser Sub-Untersuchungsgruppe änderte sich auf diese Weise nicht. Da auch bei kirchlichen Hochschulen und Verwaltungshochschulen keine ausreichende Masse an ESPs ermittelt werden konnte, um diese als verlässliche Basis für valide Aussagen heranzuziehen, setzt sich das Primärquellenmaterial der Hochschuldokumente aus den Zielvereinbarungen der 14 Bundesländer, die diese frei zur Verfügung stellen, sowie den zum Stichzeitpunkt aktuellen ESPs staatlicher Hochschulen aller Typen – mit Ausnahme der Verwaltungs-

hochschulen – zusammen. Hinzu kommen die Landeshochschulgesetze der 16 Bundesländer sowie drei Landeskunsthochschul- und fünf Landesberufsakademiegesetze.

Die Auswertung der ESPs und Zielvereinbarungen erfolgt anhand eines an den vier Untersuchungsdimensionen des Forschungsprojekts ausgerichteten Kategoriensystems (Meyen et al. 2019, 150–154). Um entsprechende Strukturen des Materials abzubilden, werden Textabschnitte, die den gebildeten Kategorien entsprechen, systematisch herausgezogen, gegebenenfalls paraphrasiert, auf typische Ausprägungen untersucht und schließlich pro Kategorie zusammengefasst sowie auf Häufigkeiten analysiert (Mayring 2009, 496–473; Mayring 2015, 13, 50, 71, 97). In einem iterativen Prozess werden im Verlauf der Untersuchung die Kategorien und das Kategoriensystem immer wieder überprüft und gegebenenfalls einer Revision unterzogen. Dabei werden in einem ersten Arbeitsschritt alle Dokumente auf Textstellen zu den vier Untersuchungsdimensionen durchgesehen. Diese Grobkategorisierung wird anschließend einer Subkategorisierung in inhaltliche Detail-Cluster unterzogen. Alle Subkategorien werden daraufhin auf potentielle Doppelungen oder inhaltliche Überschneidungen kontrolliert und gegebenenfalls zusammengefasst. Sich im Verlauf des Kodierungsprozesses ergebende Mehrfachkodierungen aus den Untersuchungsdimensionen *Hochschuldidaktik* und *digitale Strukturen* werden in der überwiegenden Zahl der Fälle aufgelöst und die entsprechenden Textstellen derjenigen der beiden Dimensionen mit der größeren inhaltlichen Deckung zugeordnet. Mit Beendigung der Kategorisierungstätigkeit werden die Ergebnisse sowohl auf hervorstechende Ausprägungen als auch auf Übereinstimmungen und sich bei diesen potentiell ergebenden Häufigkeiten überprüft. Die auf diese Weise generierten thematischen Sparten werden jeweils entlang der Kriterien *Bundesland*, *Hochschulart* und *Untersuchungsdimension* strukturiert zusammengestellt, um die Voraussetzung für an diesen Kriterien orientierte und vergleichende Analyseschritte zu schaffen.

Die Landeshochschulgesetze, in der jeweils zum Untersuchungszeitpunkt geltenden Fassung, werden nicht einer dezidierten juristischen Analyse unterzogen, sondern unter dem Gesichtspunkt der vier Untersuchungsdimensionen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* dokumentarisch aufbereitet. Dementsprechend werden die Landeshochschulgesetze der 16 Bundesländer, die Kunsthochschulgesetze der Länder Nordrhein-Westfalen und Saarland sowie die Berufsakademiegesetze der Länder Hamburg, Niedersachsen, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein (KMK 2019) auf Bestimmungen zu *Hochschuldidaktik*, *digitalen Strukturen* und *physischen Lehr und Lernräumen* durchgesehen. Die Untersuchungsdimension der *Hochschulorganisation* wird im Zusammenhang der Landeshochschulgesetze nicht im Sinne der allgemeinen Hochschul-

organisation, sondern in demjenigen der Organisation der Hochschule als Lernwelt und der Organisation der Hochschule als studierendenorientierte Institution verstanden. Die Resultate der Durchsicht der Hochschulgesetzgebung werden zum einen thematisch entlang der vier Untersuchungsdimensionen und zum anderen unter dem Aspekt der Trägerschaft für jedes der 16 Bundesländer zusammengestellt. Diese Zusammenstellungen sollen dem Zweck dienen, den übrigen Erhebungs- und Analyseschritten des Forschungsprojekts eine Basis für einen Abgleich mit den gesetzlichen Vorgaben der jeweiligen Hochschulträger zu bieten. Die Ergebnisse finden sich in Weichert 2020a und Weichert 2020b.

## Interviews mit internationalen Expertinnen und Experten

Die Durchführung von Interviews mit internationalen Expertinnen und Experten auf dem Gebiet der Hochschul-Lernwelten zielt darauf ab, die Arbeit des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* vor dem Hintergrund internationaler Forschungsergebnisse zu reflektieren sowie die eigene Forschungstätigkeit über die Kooperation mit den Expertinnen und Experten in den internationalen akademischen Diskurs einzubringen.

Als Grundlage der Interviews wurde ein Leitfaden-Fragebogen zur qualitativen Befragung konzipiert (Werner 2013, 130–134), dessen thematische Grobgliederung in die Aspekte *Erfahrungen und Good Practice*, *Blick auf Deutschland* und *Blick in die Zukunft* auf Basis aktueller Schwerpunkte der Fachliteratur sowie Forschungsschwerpunkte der Projektpartnerinnen und -partner erstellt wurde. Unter Orientierung an Leitfaden- (Helfferich 2014, 565–568) und Experteninterviewmodellen (Helfferich 2014, 570–573) wurden anschließend Detailfragen zu den drei thematischen Blöcken entwickelt. In einem ersten Probe-Interview stellten sich die dabei entstandenen Fragen des mit dem Blick auf die deutsche Hochschullandschaft befassten Themenblocks als zu spezifisch heraus. Deshalb wurden alternativ 22 Thesen zur aktuellen deutschen Hochschullandschaft aus den Ergebnissen der Online-Befragung und der Interviews mit Hochschulakteurinnen und -akteuren generiert. In den Interviews wurden dann die jeweiligen Personen um Stellungnahme zu einer speziell für sie getroffenen Auswahl an Thesen gebeten.

Um den internationalen Expertinnen und Experten eine Einordnung sowohl der Interviewanfrage als auch des Forschungsprojekts zu ermöglichen, wurde

eine Kurzzusammenfassung erster Projektergebnisse erstellt. Diese Kurzzusammenfassung, der in Bezug auf den auf deutsche Hochschulen ausgerichteten Themenblock individualisierte Fragebogen-Leitfaden sowie ein am Standard der Universität Edinburgh orientierter Interview Consent Form (University of Edinburgh 2013) wurden ins Englische übersetzt. Gemeinsam mit dem zum Gespräch einladenden Anschreiben bildeten diese Dokumente das Material, das den potentiellen Interviewpartnerinnen und -partnern im Sinne eines transparenten Gesprächsprozesses vorab zur Verfügung gestellt wurde.

Die Auswahl der internationalen Fachleute erfolgte mittels Empfehlungen aus der Projektleitungsgruppe sowie unter Hinzuziehung der Expertise externer Hochschul-Consultants. Mit dieser Auswahl sollten in der Lernweltgestaltung aktive Hochschulen, nationale und internationale Hochschulzusammenschlüsse oder -verbände sowie die internationale Hochschulberatung abgebildet werden. Die so ausgewählten vier zu interviewenden Personen aus vier verschiedenen Ländern wurden im Erstkontakt per E-Mail angeschrieben und circa eine Woche später telefonisch adressiert. Die Durchführung der Interviews ging im ersten Halbjahr 2019 vonstatten, oblag drei Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern und konnte nach individueller Absprache der Beteiligten im direkten Gespräch vor Ort, via Telefonie oder Video-Telefonie vollzogen werden. In den einzelnen Gesprächen waren nach einer Einleitung in das Forschungsprojekt und während des Interviews beiderseitige Nachfragen möglich.

Eine erste Transkription der Audioaufnahmen der Interviews durch studentische Hilfskräfte wurde von den Projektbeteiligten, die das Gespräch geführt hatten, gegengelesen. Die Auswertung der Transkripte erfolgte aufgrund der Heterogenität des Materials nicht anhand eines Analysemodells, sondern als Gegenüberstellung und Vergleich der inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede entlang der drei Themenblöcke beziehungsweise der Einzelfragen. Als Besonderheit der Auswertung gilt es zu beachten, dass zwei der Interviews auf Englisch und zwei auf Deutsch geführt wurden. Bei der Analyse muss somit der Vergleichbarkeit und den Unterschieden der verwendeten zweisprachigen Terminologie erhöhte Bedeutung und Aufmerksamkeit zukommen (Schittenhelm 2017, 109–112). Die Ergebnisse finden sich in Weichert/Stang 2020.

## Fazit

Betrachtet man die methodischen Zugänge im Projekt *Lernwelt Hochschule*, wird deren multiperspektivische Struktur deutlich. Um die methodische Komplexität des Projektes anschaulich zu machen, wurde bewusst ein eigenständi-

ges Methodenkapitel ohne Bezug zu den Ergebnissen erstellt. Den Autorinnen und Autoren ist es ein Anliegen, diese Struktur darzulegen, um Anregungen für Forschungsvorhaben im Kontext der Hochschul- und Bildungsforschung zu geben, die versuchen, einen ganzheitlichen Blick auf Bildungsinstitutionen zu werfen. Um die Möglichkeiten und Grenzen von Veränderungsprozessen wissenschaftlich auszuloten, erscheint ein solches Vorgehen geboten.

## Literatur

- Aschinger, F. (2020): Konzeption und Management der Lernwelt Hochschule – Herausforderungen und Good Practice aus Sicht der Hochschulakteurinnen und -akteure. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 124–150.
- Becker, A.; Stang, R. (2020): Lernwelt Hochschule im Aufbruch. Zentrale Ergebnisse einer Befragung. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 71–123.
- Benninghaus, H. (2007): *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler*. Wiesbaden: Springer.
- Berger, P.; Luckmann, T. (1980): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/M: Fischer.
- Bortz, J.; Döring, N. (2007): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human -und Sozialwissenschaftler*. Wiesbaden: Springer.
- Diaz-Bone, R.; Weischer, C. (2014): *Methodenlexikon für die Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- DINI - Deutsche Initiative für Netzwerkinformation e. V. (2013): *Die Hochschule zum Lernraum entwickeln*. Kassel: Kassel University Press.
- Döring, N.; Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Eberle, T. S. (2000): *Lebensweltanalyse und Handlungstheorie. Beiträge zur verstehenden Soziologie*. Konstanz: UVK.
- Faulbaum, F. (2011): *Methodische Grundlagen der Umfrageforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Foster, N. F.; Gibbons, S. (2007): *Studying Students. The Undergraduate Research Project at the University of Rochester*. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- Fühles-Ubach, S. (2013): Online-Befragung. In: K. Umlauf; S. Fühles-Ubach; M. Seadle, (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft*. Berlin: De Gruyter Saur, 114–127.
- Gläser, C.; Kobsch, L. (2020): Student Experience in der Lernwelt Hochschule. Studierende im Fokus der Fallstudien. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 151–170.
- Gläser, J.; Laudel, G. (2006): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hartmann, B. (2016): *Kommunikationsmanagement von Clusterorganisationen: theoretische Verortung und empirische Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Springer.
- Helfferrich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: N. Baur, J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 559–574.
- JISC (2015): *Learning Space Guide*. <https://www.jisc.ac.uk/guides/learning-spaces>.
- Kluge, S. (1999): *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Knutzen, S.; Brose, A.; Ladwig, T. (2016): Struktur- und Kulturwandel. Lehrinnovative Veränderung an der Technischen Universität Hamburg-Harburg. In: T. Brahm; T. Jener; D. Euler: (Hrsg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung. Struktur- und Kulturwandel. Lehrinnovative Veränderung an der Technischen Universität Hamburg-Harburg. Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer, 281–295.
- Krueger, R. A.; Casey, M. A. (2009): *Focus groups. A practical guide for applied research*. 4. Aufl. Los Angeles: Sage.
- Kruse, J. (2012): *Qualitative Interviewforschung in und mit Fremdsprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kruse, J. (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2007): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarb. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kühne, O. (2013): *Landschaftstheorie und Landschaftspraxis. Eine Einführung aus sozialkonstruktivistischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz (2019): *Grundlegende rechtliche Regelungen zu Hochschulen und anderen Einrichtungen des Tertiären Bereichs in der Bundesrepublik Deutschland*. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-hochschulgesetze.html>.
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. 4. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S.; Krell, C. (2016): *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material*. 6. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Luckmann, T. (2006): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2009): Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick; E. von Kardorff; I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 468–475.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Meyen, M.; Löblich, M.; Pfaff-Rüdiger, S.; Riesmeyer, C. (2019): *Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Miebach, B. (2010): *Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- NMC – New Media Consortium (2018): *Horizon Report Preview 2018. Higher Education Edition*. <https://library.education.edu/~media/files/library/2018/4/previewhr2018.pdf>.
- P21 (2018): *Framework for 21st Century Learning*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Petersen, T. (2014): *Der Fragebogen in der Sozialforschung*. Konstanz: UTB.

- Peirce, C. S. (1960): The collected Papers. In: C. Hartshorne; P. Weiss (Hrsg.): *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge M. A.: Harvard University Press.
- Radcliffe, D. (2009): A Pedagogy-Space-Technology (PST) Framework for Designing and Evaluating Learning Places. In: D. Radcliffe; H. Wilson; D. Powell; B. Tibbet (Hrsg.): *Learning Spaces in Higher Education. Positive Outcomes by Design*. St. Lucia/Australia: University of Queensland, 11–16.
- Rädiker, S.; Kuckartz, U. (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinhold, G. (1991): *Soziologielexikon*. München: Oldenbourg.
- Schittenhelm, K. (2017): Mehrsprachigkeit als methodische Herausforderung in transnationalen Forschungskontexten. *Zeitschrift für qualitative Forschung* 18/1, 101–115.
- Scholl, A. (2013): Reaktivität im Forschungsprozess. In: W. Möhring; D. Schlüt (Hrsg.): *Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, 79–99.
- Schnell, R.; Hill, P.; Esser, E. (2011): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schütz, A.; Luckmann, T. (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UTB.
- Stang, R.; Becker, A. (Hrsg.) (2020): *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019): Bildung und Kultur. Finanzen der Hochschulen. *Wissen. nutzen. Fachserie 11 Reihe 4.5*. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/finanzen-hochschulen-2110450177004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/finanzen-hochschulen-2110450177004.pdf?__blob=publicationFile&v=2).
- Tourangeau, R.; Rips, L. J.; Rasinski, K. (2000): *The Psychology of Survey Response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UCISA – Universities and Colleges Information Systems Association (2016): *The UK Higher Education Learning Space Toolkit*. <http://www.ucisa.ac.uk/learningspace>.
- University of Edinburgh (2013): *Interview Consent Form*. [https://www.ed.ac.uk/files/imports/fileManager/Interview\\_Consent\\_Form.pdf](https://www.ed.ac.uk/files/imports/fileManager/Interview_Consent_Form.pdf).
- Wagner, P.; Hering, L. (2014): Online-Befragung. In: N. Baur; J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 661–673.
- Weichert, H. (2020a): Dimensionen gesetzlicher Rahmungen. Perspektiven deutscher Hochschulgesetzgebung. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 47–58.
- Weichert, H. (2020b): Strukturentwicklungspläne und Leitbilder. Orientierungen für strategische Planungen. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 59–70.
- Weichert, H.; Stang, R. (2020): Der Blick von außen. Einschätzungen internationaler Expertinnen und Experten. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 171–182.
- Werner, P. (2013): Qualitative Befragungen. In: K. Umlauf, S. Fühles-Ubach, M. Seadle (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft*. Berlin und Boston: De Gruyter Saur, 128–151.
- Wildt, J., Wildt, B. (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. In: B. Berendt; H.-P. Voss; J. Wildt (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen*

*effizient gestalten. [Teil H.] Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses.* Berlin: Raabe.

- Zerr, K. (2003): Online Marktforschung. Erscheinungsformen und Nutzenpotentiale. In: A. Theobald; M. Dreyer; T. Starsetzki (Hrsg.): *Online-Marktforschung. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen.* Wiesbaden: Gabler, 7–26.
- Zindler, A.; Pohl, A. (2015): Praktische Herausforderungen der Datenerhebung. In: H. Biehl; H. Schoen (Hrsg.): *Sicherheitspolitik und Streitkräfte im Urteil der Bürger. Theorien, Methoden, Befunde.* Wiesbaden: Springer, 295–322.



Hannes Weichert

# Dimensionen gesetzlicher Rahmungen

Perspektiven deutscher Hochschulgesetzgebung

## Einleitung

Als Trägerinnen der Hochschulen regeln die Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland in ihren jeweiligen Hochschulgesetzen Status, Finanzierung, Organisation, Dienst- und Zugehörigkeitsverhältnisse und allgemeine rechtliche Verpflichtungen der Institutionen in ihrer Zuständigkeit. Grundlage dafür ist Art. 70 Abs. 1 GG, nach dem die Gesetzgebungskompetenz in puncto Hochschulen bei den Bundesländern liegt. Anstelle des theoretisch geltenden Hochschulrahmengesetzes kann dabei nach Art 125a Abs. 1 S. 2 GG Landesrecht treten (Lutz 2016, 131), so dass seit der Föderalismusreform des Jahres 2006 in allen Bundesländern eigene Hochschulgesetze entstanden sind. Dies hat unter anderem zur Folge, dass das Hochschulrecht seitdem einer anhaltend hohen Entwicklungsdynamik ausgesetzt ist (Pautsch/Dillenburger 2016, V), was nicht zuletzt auch darin gründet, dass ambitionierte Landesregierungen oftmals den Anspruch haben, eigene Akzente innerhalb der jeweiligen Hochschulgesetzgebung zu setzen, so dass den meisten Regierungswechseln Neufassungen folgen (CHE 2019, 9). Daraus resultiert wiederum,

dass die Regelungen der Bundesländer in vielen (kleinen) Aspekten so unterschiedlich sind, dass aufgrund des jeweiligen komplexen Zusammenwirkens der Variationen die Herstellung eines wenigstens plausiblen Zusammenhangs zwischen den Modellen der Bundesländer und deren Auswirkungen unwahrscheinlich wird (Hüther 2011, 69).

Dieser Befund findet sich auch in der vorliegenden Untersuchung wieder. Zudem sieht sich das Hochschulrecht neben der Einflussphäre des Bundes zunehmend auch der europäischen Rechtsprechung ausgesetzt (Seckelmann 2010, 228), was im Zuge etwa des *Bologna-Prozesses* nicht gänzlich ohne Reibung vonstattengeht, wenn zum Beispiel nach Art. 12 GG weniger ein Wettbewerb der Hochschulen um die besten Studienbewerberinnen und Studienbewerber als vielmehr ein solcher der Studierenden um die besten Hochschulen zu erfolgen hätte (Angelstein 2017, 75). Eindeutigkeit und Übereinstimmung innerhalb der einzelnen Landeshochschulgesetze dürfte immerhin bei dem Kreis der wesentlich durch sie angesprochenen Adressatinnen und Adressaten gelten, unter denen die Hochschullehrerinnen und -lehrer, Hochschulmitarbeiterinnen

und -mitarbeiter, Studierende sowie die Organisationseinheit Hochschule zu nennen sind (Schlegel 2008, 16–21).

Im vorliegenden Kapitel werden die Hochschulgesetzgebungen der Bundesländer hinsichtlich der in ihnen erfolgenden Berücksichtigung der für das Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* identifizierten Dimensionen *Hochschulorganisation*, *Hochschuldidaktik*, *digitale Strukturen* und *physischer Lehr- und Lernraum* untersucht. Dies soll nicht im Sinne einer juristischen Bewertung erfolgen, in dem etwa die Bedeutung der Unterscheidung der Begrifflichkeit „Wissenschaft und Forschung“ zu „Forschung und Lehre an Hochschulen“ für die Rechtssicherheit eines Paragraphen analysiert wird (HRK 2019), sondern es soll die Existenz der vier Untersuchungsdimensionen in den Landeshochschulgesetzen dokumentiert werden (für juristische Kommentare siehe Lutz 2016). Zugrunde gelegt werden die jeweils zum 26. Juli 2018 vorliegenden aktuellen Fassungen der 16 Landeshochschulgesetze sowie des Hamburgischen Berufsakademiegesetzes, des Niedersächsischen Berufsakademiegesetzes, des Gesetzes über die Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, des Gesetzes über die Hochschule der Bildenden Künste Saar, des Gesetzes über die Hochschule für Musik Saar, des Saarländischen Berufsakademiegesetzes, des Gesetzes über die Berufsakademien im Freistaat Sachsen und des Schleswig-Holsteinischen Berufsakademiegesetzes.

## Hochschulorganisation

In den Hochschulgesetzen der Bundesländer werden die grundsätzliche Organisationsstruktur und die Zuständigkeit der Gremien und der Hochschulleitung ausführlich festgesetzt. Eine unmittelbare Bezugnahme auf den Hochschulraum und seine Dimensionen *Hochschulorganisation*, *Hochschuldidaktik*, *digitale Strukturen* und *physischer Lehr- und Lernraum* findet dabei nicht statt, welche somit entweder in den Satzungen der einzelnen Hochschule vollzogen werden muss oder gänzlich unterbleibt.

Die nicht Regel, sondern Ausnahme bildenden und lediglich in den Bestimmungen von vier Bundesländern sowie einem Kunsthochschul- und zwei Berufsakademiegesetzen zu findenden Gesetzesstellen, bei denen ein Zusammenhang mit der Hochschulraum-Thematik auf dem Wege der Interpretation konstruiert werden kann, beschäftigen sich mit der Erprobung von *Reformmodellen für Lehre oder Hochschulstruktur*, der *Modularisierung*, der Zusammenwirkung von Träger und Hochschule bei der *Hochschulplanung* oder der *Autonomie der Hochschulen* bei der Erstellung ihrer Struktur.

Mit der Berücksichtigung durch vier Bundesländer bilden die Bestimmungen zu Reformmodellen die am häufigsten zu konstatierende Kategorie innerhalb der Dimension *Organisation*. In der Gesetzgebung Nordrhein-Westfalens wird den Hochschulen das Recht auf Erprobung von Studien-Reformmodellen eingeräumt, sofern dies im Einvernehmen mit dem zuständigen Ministerium geschieht (MINW 2018a, §58 Abs. 2a; 2018b, §50 Abs. 2a). Unter Verzicht der letztgenannten Einschränkung findet sich diese Bestimmung ebenfalls in den Kunsthochschulgesetzen des Saarlands (MJSL 2017a, 2017b, §53 Abs. 2), während im Hamburgischen Berufsakademiegesetz selbiges Recht für die „Erprobung neuer Ausbildungsmodelle“ (LRHH 2017, §16) eingeräumt wird. Die Regelung im baden-württembergischen Hochschulgesetz zielt hingegen auf die Erprobung von auf die Hochschulstruktur, insbesondere die Organisations- und Leitungsstruktur bezogenen Reformmodelle ab, die für bis zu fünf Jahre vom Hochschulträger genehmigt werden kann (LRBW 2018, §76 Abs. 1).

Ein direkter Bezug zur Studienorganisation besteht auch in den Regelungen zum Aufbau des Studiums nach dem Prinzip der Modularisierung, die in den Berufsakademiegesetzen der Länder Hamburg (LRHH 2017, §2 Abs. 2) und Sachsen (SNSK 2018a, §12 Abs. 4) festgeschrieben werden.

Ein sehr allgemeiner Bezug zur Organisation des Hochschul-Lernraums kann im Hochschulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern identifiziert werden, in dem die Hochschulplanung ausdrücklich als gemeinsame Aufgabe von Träger und Hochschule benannt wird (DPMV 2016, §11). Als ähnlich weitgefasst ist der Kontext im Fall der Vorschrift des Landes Hessen anzusehen, nach der die Eigenständigkeit der Hochschulen bei der Festlegung ihrer Organisationsstruktur hochschulgesetzlich zugesichert wird (JPNW 2017, §47).

## Hochschuldidaktik

*Didaktik* und Aspekte didaktischer Konzeptionen finden in der Hochschulgesetzgebung von zwölf der 16 Bundesländer sowie in den drei untersuchten Kunsthochschulgesetzen und im sächsischen Berufsakademiegesetz Beachtung. Quantitativ geschieht dies im Rahmen von einem bis drei Gesetzes-Paragrafen. Ein Zusammenhang zwischen Didaktik und dem Hochschulraum wird in keinem der Hochschulgesetze der Länder hergestellt. Die Gesetzestexte der Länder Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen enthalten keine unmittelbar auf Didaktik bezogenen Artikel.

In nahezu gleichlautenden Formulierungen enthalten die meisten gesetzlichen Regelungen die Bestimmung, dass die *Freiheit der Lehre* insbesondere die

Abhaltung von Lehrveranstaltungen sowie deren inhaltliche und methodische Gestaltung umfasse (dazu beispielhaft: BYSK 2018, §3 Abs. 3; LBB 2018, §4 Abs. 1; LRSB 2018, §4 Abs. 4). Die methodische Gestaltung von Lehrveranstaltungen im Besonderen sowie deren Abhaltung im Allgemeinen beinhalten zumindest theoretisch didaktische Konzepte, so dass hinsichtlich der Entscheidung der Lehrenden pro oder contra solcher Vorgaben seitens der Hochschulen oder der Träger rechtlich nicht zulässig scheinen.

Ebenfalls nahezu gleichlautende Paragraphen bestimmen in den Hochschulgesetzgebungen von fünf Bundesländern die Überprüfung und Weiterentwicklung der Form des Studiums als ständige Aufgabe der Hochschulen (DPMV 2016, §9 Abs. 1; JPNW 2018, §68; LBB 2018, §17 Abs. 2; LRHH 2018, §46 Abs. 1; LRST 2016, §8 Abs. 1). Im Falle der Gesetzgebung des Landes Hamburg wird der Kontext zwischen Studienform und Didaktik durch den Zusatz, dies solle „einschließlich der Hochschuldidaktik“ (LRHH 2018, §46 Abs. 1) durchgeführt werden, explizit festgeschrieben.

Laut Gesetzgebung der Länder Berlin und Sachsen-Anhalt sowie der saarländischen Kunsthochschulgesetze sollen die Hochschulen gewährleisten, dass „die Form der Lehre und des Studiums“ den „methodischen und didaktischen Erfordernissen entsprechen“ (BEVIS 2018, §8 Abs. 1; LRST 2016, §8 Abs. 1). Die sächsisch-anhaltinische Bestimmung konkretisiert diese Erfordernisse dahingehend, dass es sich um die „jeweils fortgeschrittenen“ (LRST 2016, §8 Abs. 1) zu handeln habe. In der Gesetzgebung des Saarland wird von „Erkenntnissen“ (MJSB 2017a, 2017b, §53 Abs. 1) anstelle von „Erfordernissen“ gesprochen.

In der gesetzlichen Bestimmung des Landes Berlin werden zudem die

für die Förderung der Hochschuldidaktik notwendigen Maßnahmen, insbesondere [...] die didaktische Fort- und Weiterbildung ihres hauptberuflichen Lehrpersonals (BEVIS 2018, §8 Abs. 3)

festgeschrieben, was im weiteren Verlauf des Gesetzestextes noch zweimal aufgegriffen wird, indem für die hauptamtlich Verpflichtungen in der Lehre wahrnehmenden Beschäftigten die Pflicht zur didaktischen Fort- und Weiterbildung sowie für die Hochschulen die Pflicht zur Unterstützung ihres Personals dabei vorgeschrieben werden (BEVIS 2018, §96 Abs. 2) sowie die Förderung als fachbezogen und fächerübergreifend konkretisiert wird (BEVIS 2018, §7). Deutlich undifferenzierter fällt die Regelung des sächsischen Berufsakademiegesetzes aus, die Hochschulen könnten „ein Zusammenwirken bei der Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals“ (SNSK 2018a, §1 Abs. 3) vereinbaren.

Im Rahmen des Paragraphen zu Studienordnungen und Studienplan des Hochschulgesetzes des Landes Mecklenburg-Vorpommern findet sich die allge-

meine Formulierung: „Der Aufbau des Studiums berücksichtigt didaktische Erfordernisse“ (DPMV 2016, §39 Abs. 2). Eine Spezifizierung dieser Bestimmung findet innerhalb des Gesetzestextes nicht statt. Ebenso verhält es sich mit der Vorgabe der saarländischen Kunsthochschulgesetze zur Umsetzung von „für die Förderung der Hochschuldidaktik notwendigen Maßnahmen“ (MJSL 2017a, 2017b, §53 Abs. 3). Gleichfalls unkonkret verbleibt die Regelung der bayerischen Gesetzgebung, für die Hochschulen bestünde der ständige Auftrag, „der Entwicklung professioneller Methoden des Lehrens und Lernens besondere Beachtung zu schenken“ (BYSK 2018, §55 Abs. 2).

Als konkreteste Maßgabe bestimmt das Hochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz, dass

„die Möglichkeiten des Selbststudiums [...] zu nutzen und zu fördern sowie die Mitwirkung der Studierenden an der Gestaltung der Lehrveranstaltungen zu ermöglichen“ (MJRP 2018, §21)

sein. An dieser Gesetzesstelle erfolgt somit, wenn auch in knapper Formulierung, sowohl eine Beachtung der durch mobile, digitale und hybride Lernformen erweiterten Möglichkeiten des eigenständigen Lernens, als auch eine Beachtung von Interaktionspotentialen zwischen Lernenden und Lehrenden bei der Abhaltung von Lehrveranstaltungen.

## Digitale Strukturen

Die *Digitalisierung* wird in zwölf von 16 Hochschulgesetzen der Bundesländer sowie im Kunsthochschulgesetz von Nordrhein-Westfalen thematisiert. Lediglich in den Gesetzestexten der Länder Hamburg (LRHH 2018, §3 Abs. 14 und §58 Abs. 2), Nordrhein-Westfalen (MINW 2018, §3 Abs. 3 und §29 Abs. 2) und Sachsen-Anhalt (LRST 2016, §24 Abs. 3 und §100 Abs. 1) mit jeweils zwei Artikeln sowie Saarland (MJSL 2016, §32 Abs. 1, §37 Abs. 1 und §57 Abs. 1) mit drei Artikeln geschieht dies in mehr als einem Paragraphen. Die Länder Berlin, Brandenburg, Hessen und Sachsen verzichten gänzlich auf Bestimmungen zur Digitalisierung im Rahmen ihrer Hochschulgesetzgebungen.

Übereinstimmungen oder allgemeine Standards können dabei nicht konstatiert werden. Der einzige Fall einer nahezu gleichlautenden Formulierung liegt in den Bestimmungen der Länder Bayern, Bremen und Saarland vor, die Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien sollen an bayerischen Hochschulen „bei der Bereitstellung des Lehrangebots“ (BYSK 2018, §55 Abs. 2) sowie an den Hochschulen Bremens „bei der Reform von Studium und

Lehre und bei der Bereitstellung des Lehrangebots“ (JPNW 2018, §59, Abs. 1) genutzt werden beziehungsweise die saarländischen Hochschulen sollen sich dieser Möglichkeiten „bei der Reform des Studiums [...] bedienen“ (MJSL 2016, §57 Abs. 1).

Eine Deckung nicht in der Formulierung, jedoch in inhaltlicher Form lässt sich in den Gesetzen der Länder Hamburg und Nordrhein-Westfalen hinsichtlich des Angebots von *Online-Lehrangeboten* aufzeigen. Im Hamburgischen Hochschulgesetz wird festgesetzt, dass die Hochschulen im Geltungsbereich dieses Gesetzes Online-Kurse anbieten (LRHH 2018, §3 Abs. 14) beziehungsweise Leistungen ermöglichen, „die im Rahmen von Studieneinheiten erbracht werden, die über ein elektronisches Datenfernnetz angeboten werden (Online-Kurse).“ (LRHH 2018, §58 Abs. 2). Die entsprechende Regelung im nordrhein-westfälischen Gesetz besagt: „Die Hochschulen sollen ergänzend Lehrangebote in Form elektronischer Information und Kommunikation (Online-Lehrangebote) entwickeln.“ (MINW 2018, §3 Abs. 3)

Fünf Bundesländer regeln innerhalb ihrer Hochschulgesetzgebung bezüglich der praktischen Umsetzung der Digitalisierung an den Instituten in ihrer Trägerschaft organisatorische Aspekte unterschiedlicher Art, wobei es sich im Wesentlichen um die Verortung der für die Digitalisierung zuständigen Betriebseinheiten in der Organisationsstruktur handelt:

– Baden-Württemberg:

Die Hochschulen sollen zur Versorgung der Hochschule mit Literatur und anderen Medien sowie zur Koordinierung, Planung, Verwaltung und zum Betrieb von Diensten und Systemen im Rahmen der Kommunikations- und Informationstechnik ein einheitliches Informationszentrum nach den Grundsätzen der funktionalen Einschichtigkeit bilden. (LRBW 2018, § 28, Abs. 1)

– Mecklenburg-Vorpommern:

An der Hochschule werden weitere organisatorische Einheiten gebildet, soweit dies zur effektiven Aufgabenwahrnehmung geboten ist. Dazu gehören nach Maßgabe der Grundordnung insbesondere die Hochschulbibliothek zur Bereitstellung von Literatur und sonstigen Informationsmitteln sowie das Hochschulrechenzentrum zur Bereitstellung von Informations- und Kommunikationstechnologien und von Rechentechnik. (DPMV 2016, §94 Abs. 2)

– Niedersachsen:

Die Hochschulen entwickeln und betreiben hochschulübergreifend koordinierte Informationsinfrastrukturen im Verbund von Hochschulbibliotheken, Hochschulrechenzentren, Einrichtungen zum Einsatz digitaler Medien in der Lehre und anderen Einrichtungen. (NIVIS 2017, §3 Abs. 2)

- Nordrhein-Westfalen:  
Für Dienstleistungen, insbesondere in den Bereichen Medien-, Informations- und Kommunikationsmanagement und -technik, für die in größerem Umfang Personal und Sachmittel ständig bereitgestellt werden müssen, können Betriebseinheiten errichtet werden, soweit dies zweckmäßig ist. Betriebseinheiten können im Rahmen ihrer Fachaufgaben mit Dritten auch in privatrechtlicher Form zusammenarbeiten. (MINW 2018a, §29 Abs. 2, 2018b, §26 Abs. 2)
- Saarland:  
Die Hochschulen stellen über das Hochschulzentrum für Informationstechnik (HIZ) als gemeinsame Betriebseinheit die im Bereich der Informationstechnik zu erbringenden Leistungen für Forschung, Studium, Lehre, Weiterbildung und Verwaltung gemeinsam zur Verfügung. (MJSL 2016, §32 Abs. 1)

Detailbestimmungen zu Aspekten der Digitalisierung, die es nicht erlauben, einen Kontext zu Hochschulgesetzen anderer Bundesländer zu ziehen, lassen sich in den Gesetzen von Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen identifizieren. Im Hochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz wird die Ausfertigung offizieller Hochschuldokumente wie Beurkundungen, Hochschulzeugnisse oder Bescheinigungen von Verleihungen eines Hochschulgrades in elektronischer Form ausdrücklich untersagt (MJRP 2018, §26 Abs. 6).

Die Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt werden qua Gesetz verpflichtet, ihren Einrichtungen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu ermöglichen, durch sie erstellte wissenschaftliche Arbeiten in elektronischer Form mittels des Internets zu publizieren (LRST 2016, §24 Abs. 3). In der allgemein gehaltenen Formulierung,

die Hochschulen tragen in Forschung und Lehre dazu bei, die Herausforderungen der gesellschaftlichen Veränderungen durch die Digitalisierung zu bewältigen (FSTH 2018, §5 Abs. 11),

erkennt schließlich der Freistaat Thüringen die Digitalisierung als gesellschaftliche Herausforderung an und räumt dieser Herausforderung eine ausreichende Bedeutung ein, um den Beitrag seiner Hochschulen zu ihrer Bewältigung gesetzlich zu regeln. Gleichwohl bleibt die konkrete Ausformung dieses Beitrags an dieser Stelle unbestimmt.

## Physischer Lehr- und Lernraum

Als Voraussetzung für die staatliche Anerkennung schreiben die Berufsakademiegesetze von Hamburg und Niedersachsen eine räumliche Ausstattung vor, die „geeignet und hinreichend“ (LRHH 2017, §12 Abs. 3) beziehungsweise „erforderlich“ (NIVIS 2015, §2 Abs. 3) ist, ohne dass diese Begriffe inhaltlich konkretisiert würden. Darüberhinausgehende Aspekte physischer Lehr- und Lernräume finden in den Hochschulgesetzgebungen der Bundesländer außerhalb von Bestimmungen zu Bauangelegenheiten durch sechs der 16 Länder, die aus der Abschaffung des Hochschulbaus als Gemeinschaftsaufgabe resultieren (Sandberger 2009, 10), mit einer Ausnahme keinerlei Beachtung. Diese Ausnahme bildet das Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern, in dessen Paragraph zum Hochschuljahr die allgemeine Raumnutzung durch die Hochschulangehörigen unter zeitlicher Perspektive geregelt wird:

Die Hochschule ermöglicht die Nutzung ihrer Räume und Einrichtungen während des gesamten Studienjahres in dem für die Gewährleistung des Studien- und Lehrbetriebes gebotenen Umfang. (DPMV 2016, §35 Abs. 2)

Worin der gebotene Umfang besteht, wird nicht spezifiziert.

In den Bestimmungen zu Hochschulbaumaßnahmen beziehungsweise Hochschulbauangelegenheiten werden im Wesentlichen Regelungen zu der Aufteilung der Zuständigkeiten zwischen Träger und Hochschulen festgesetzt. So fixieren die Hochschulgesetze der Hansestädte Bremen und Hamburg die Wahrnehmung der staatlichen Aufgaben „Bau- und Beschaffungsangelegenheiten“ (JPNW 2018, §10 Abs. 1) bzw. „die Verwaltung der ihnen [den Hochschulen] zur Verfügung gestellten Grundstücke und Einrichtungen“ (LRHH 2018, §6 Abs. 2) durch die Hochschulen, im Falle Hamburgs sind die Hochschulen „an der Planung frühzeitig zu beteiligen“ (LRHH 2018, §6 Abs. 2). Den Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern sind qua Gesetz die staatlichen Angelegenheiten sowohl der Verwaltung der Grundstücke und Einrichtungen als auch die Bauangelegenheiten übertragen (DPMV 2016, §12 Abs. 2). Die Hochschulen des Landes Schleswig-Holstein nehmen hingegen lediglich „die Verwaltung der ihnen zur Verfügung gestellten Gebäude und Grundstücke“ (LRSH 2018, §6 Abs. 3) als Landesaufgabe wahr, während „Planung und Durchführung von Maßnahmen des Neu- und Ausbaus sowie der Sanierung und Modernisierung“ (LRSH 2018, §8 Abs. 4) als Aufgabe des Trägers verbleiben. Mit Zustimmung des Finanzministeriums können jedoch auch diese Obliegenheiten im Einzelfall einer Hochschule übertragen werden (vgl. LRSH 2018, §9 Abs. 1). Vergleichbar mit der letztgenannten Regelung aus Schleswig-Holstein kann laut Gesetzgebung des



Landes Hessen auf Antrag „der Hochschule die Zuständigkeit für Grundstücks- und Bauangelegenheiten übertragen werden“ (JPNW 2017, §9 Abs. 3) Im Hochschulgesetz des Freistaates Thüringen heißt es schließlich: „Die Hochschulen können Maßnahmen des Bauunterhalts und kleine Baumaßnahmen in eigener Zuständigkeit selbst vorbereiten und durchführen oder durch Dritte erbringen lassen“ (FSTH 2018, §15 Abs. 1). Ob auch in diesem Fall wie in Hessen beziehungsweise Schleswig-Holstein ein Antrag bzw. eine Zustimmung vorliegen muss oder dies auf grundsätzliche Vereinbarungen zwischen Freistaat und Hochschulen beruht, bleibt an dieser Stelle des Gesetzestextes offen.

## Fazit

Innerhalb einer Landesgesetzgebung wird ein rechtlicher Rahmen mit dem Charakter der Allgemeingültigkeit abgesteckt, weshalb die Vorgabe konkreter Maßnahmen – im Fall des zugrundeliegenden Untersuchungsauftrags also spezifischer Bestimmungen zu *Hochschulorganisation*, *Hochschuldidaktik*, *digitale Strukturen* und *physischer Lehr- und Lernraum* im Kontext einer *Lernwelt Hochschule* unter besonderer Berücksichtigung der Studierendenorientierung – auch nur in dementsprechend allgemeingültiger Form zu erwarten ist. Gleichzeitig handelt es sich bei den erwähnten Aspekten um die Hochschulen unmittelbar und fundamental beeinflussende Prozesse und Konstitutionsmerkmale sowie bei den Bundesländern um die qua Trägerschaft in legislativer und exekutiver Verantwortung stehenden Instanzen. In dieser Funktion sprechen die Bundesländer wiederum den Hochschulen eine sich in der *Freiheit von Forschung und Lehre* manifestierende *Autonomie* zu. Die Regelung sehr konkreter akademischer Konstitutionsmerkmale, wie der hier in den Blick genommenen, erfolgt somit auf einem ebenso komplexen wie sensiblen hochschulpolitischen Feld, was bei der Wertung der vorgefundenen Gesetzesstellen stets mitgedacht werden muss.

Unter Beachtung dieser Prämisse ist festzustellen, dass *Studierendenorientierung* im Zusammenhang mit den vier an dieser Stelle betrachteten Lernwelt-Dimensionen keinen Gegenstand der Hochschulgesetze der Bundesländer darstellt. Mit der Vorgabe des Landes Rheinland-Pfalz, die Möglichkeiten des Selbststudiums zu nutzen und zu fördern sowie die Mitwirkung der Studierenden an der Gestaltung der Lehrveranstaltungen zu ermöglichen und weniger unmittelbar mit der Vorgabe Mecklenburg-Vorpommerns, die Nutzung der Räume und Einrichtungen während des gesamten Studienjahrs zu gewährleisten, existieren lediglich zwei Gesetzesstellen, die einen Kontext zu Ansätzen der Stu-

dierendenorientierung zwar nicht explizit enthalten, aber auf dem Wege einer interpretativen Auslegung zulassen. Dieser Befund wirft die Frage auf, ob die ausbleibende Berücksichtigung der Studierendenorientierung infolge einer inhaltlichen Wertung dieses Topos oder infolge einer solchen der im Sinne der *Hochschulautonomie* attestierten Zugehörigkeit des Topos zum Kompetenzbereich der einzelnen Hochschulen erfolgt. Ungeachtet der Antwort auf diese Frage, ist zu konstatieren, dass das Konzept der Studierendenorientierung zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht bis zu den Hochschulgesetzgebungen der Bundesländer vorgedrungen ist.

## Literatur

- Angelstein, R. (2017): *Recht und Hochschulbegriff*. Wiesbaden: Springer.
- Aschinger, F.; Becker, A.; Gageur, N.; Weichert, H. (2020): Forschungsfeld Lernwelt Hochschule. Methodische Zugänge zur Analyse einer differenzierten Struktur. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 20–46.
- Becker, A.; Stang, R. (Hrsg.) (2020): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- BEVIS (Berliner Vorschrifteninformationssystem, 2018): *Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin*. <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BE&psml=bs-beprod.psml&max=true>.
- BYSK (Bayerische Staatskanzlei, 2018): *Bayerisches Hochschulgesetz*. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG/true>.
- CHE (2019): *Stellungnahme des CHE zum Gesetzentwurf der Landesregierung „Gesetz zur Änderung des Hochschulgesetzes“*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- DPMV (Dienstleistungsportal Mecklenburg-Vorpommern, 2016): *Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern*. <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGMV2011rahmen>.
- FSTH (Freistaat Thüringen, 2018): *Thüringer Hochschulgesetz*. <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&>.
- HRK (2019): *Hochschulrecht*. <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/hochschulrecht/>.
- Hüther, O. (2011): New Managerialism? Gemeinsamkeiten und Differenzen der Leitungsmodelle in den Landeshochschulgesetzen. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 20/1, 50–72.
- JPNW (Justizportal Nordrhein-Westfalen, 2018): *Bremisches Hochschulgesetz*. [http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal\\_nrw.cgi?xid=168667,1,20110705](http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=168667,1,20110705).
- JPNW (Justizportal Nordrhein-Westfalen, 2017): *Hessisches Hochschulgesetz*. [http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal\\_nrw.cgi?xid=3917776,1](http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=3917776,1).
- LBB (Land Brandenburg, 2018): *Brandenburgisches Hochschulgesetz*. <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbghg>.
- LRBW (Landesrecht BW, 2018): *Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg*. <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/3q7b/page/bsbawueprod.psml?pid=Dokumen->

- tanzeige&showdoccase=1&js\_peid=Trefferliste&documentnumber=4&numberofresults=110&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGBWW19P1&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint.
- LRHH (Landesrecht Hamburg, 2018): *Hamburgisches Hochschulgesetz*. <http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGHArahmen>.
- LRHH (Landesrecht Hamburg, 2017): *Hamburgisches Berufsakademiegesetz*. <http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml;jsessionid=BEA2D64F0048758297362BF1B589A382.jp18?showdoccase=1&st=lr&doc.id=jlr-BerAkadGHArahmen&doc.part=X&doc.origin=bs>.
- LRSH (Landesregierung Schleswig-Holstein, 2018): *Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein*. <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true>.
- LRSH (Landesregierung Schleswig-Holstein, 2016): *Schleswig-Holsteinisches Berufsakademiegesetz*. [http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/b6e/page/bsshoprod.psml;jsessionid=2E3E9C9DF4420F38AF24C60C01B8616C.jp12?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js\\_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-BerAkadGSH2008rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint](http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/b6e/page/bsshoprod.psml;jsessionid=2E3E9C9DF4420F38AF24C60C01B8616C.jp12?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-BerAkadGSH2008rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint).
- LRST (Landesrecht Sachsen-Anhalt, 2016): *Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt*. <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true>.
- Lutz, S. (2016): Kommentierungen zu den Landeshochschulgesetzgebungen. Ein Überblick. *Ordnung der Wissenschaft* 2, 131–134.
- MINW (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018a): *Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_text\\_anzeigen?v\\_id=10000000000000000654](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000654).
- MINW (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018b): *Gesetz über die Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_text\\_anzeigen?v\\_id=10000000000000000469](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000469).
- MJPR (Ministerium der Justiz Rheinland-Pfalz, 2018): *Hochschulgesetz*. [http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/32me/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js\\_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=167&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGRP2010rahmen%3Ajuris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1](http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/32me/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=167&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGRP2010rahmen%3Ajuris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1).
- MJSL (Ministerium der Justiz Saarland, 2017a): *Gesetz über die Hochschule der Bildenden Künste Saar*. [http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/KuHSchulG\\_SL\\_2010.htm](http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/KuHSchulG_SL_2010.htm).
- MJSL (Ministerium der Justiz Saarland, 2017b): *Gesetz über die Hochschule für Musik Saar*. [http://sl.juris.de/sl/MusHSchulG\\_SL\\_2010\\_rahmen.htm](http://sl.juris.de/sl/MusHSchulG_SL_2010_rahmen.htm).
- MJSL (Ministerium der Justiz Saarland, 2017c): *Saarländisches Berufsakademiegesetz*. [http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/BerAkadG\\_SL.htm](http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/BerAkadG_SL.htm).
- MJSL (Ministerium der Justiz Saarland, 2016): *Saarländisches Hochschulgesetz*. [http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/HSchulG\\_SL\\_rahmen.htm](http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/HSchulG_SL_rahmen.htm).
- NIVIS (Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem, 2017): *Niedersächsisches Hochschulgesetz*. <http://www.nds-voris.de/jportal/portal/t/ksi/page/bsvorisprod.psml;jsessionid=FC7C73C60AD1D6223C33C4F7DD2AAFCE.jp16?pid=&showdoccase=1&j>

- s\_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGND2007V17IVZ&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint.
- NIVIS (Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem, 2015): *Niedersächsisches Berufsakademiegesetz*. <http://www.voris.niedersachsen.de/jportal/?quelle=jlink&query=-BAkadG+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true&aiz=true>.
- Pautsch, A.; Dillenburger, A. (2016): *Kompendium zum Hochschul- und Wissenschaftsrecht*. Berlin; Boston: De Gruyter.
- SNSK (Sächsische Staatskanzlei, 2018a): *Gesetz über die Berufsakademie im Freistaat Sachsen*. [https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift\\_gesamt/17296/38007.html](https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift_gesamt/17296/38007.html).
- SNSK (Sächsische Staatskanzlei, 2018b): *Sächsisches Hochschulfreiheitsgesetz*. <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/10562>.
- Sandberger, G. (2009): *Neuere Entwicklungen im Hochschulverfassungs- und Hochschulrecht*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Schlegel, J. (2008): *Wissenschaftsrecht – Hochschulrecht*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Seckelmann, M. (2010): Rechtliche Grundlagen und Rahmensetzungen. In: D. Simon; A. Knie; S. Hornbostel (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: Springer, 227–243.

Hannes Weichert

# Strukturentwicklungspläne und Zielvereinbarungen

Orientierungen für strategische Planungen

## Einleitung

Strategie bildet im Hochschulkontext einen Gegenstand differenzierter Diskussionen. Neben vielen weiteren Aspekten finden Erörterungen zu den Potenzialen von Strategie hinsichtlich der Ausrichtung der Institutionen auf Modernisierung oder Profilierung (Dräger et al. 2017), der Wettbewerbsfähigkeit (Geiger 2011, 44–48), der Entwicklung zukunftsweisender Kompetenzen (Meyer-Guckel et al. 2019) oder der Ausformungen von Profiltypen wie Internationalisierung, anwendungs- oder forschungsorientierter Lehre oder Lebenslangem Lernen (Schmid/Baeßler 2016) statt. In der Fülle der Möglichkeiten der Ausformulierung von Strategie weisen die Dokumentenformen der *Entwicklungs- und Strukturpläne* (ESP) sowie *Zielvereinbarungen* von Hochschulen die Besonderheiten auf, in einem institutionalisierten Rahmen zu entstehen, von den zuständigen Hochschulgremien und gegebenenfalls den entsprechenden politischen Instanzen offiziell beschlossen zu werden sowie für die jeweilige Hochschule in ihrer Gesamtheit von Gültigkeit zu sein. Sie dienen somit intern der strategischen Orientierung, extern der Positionierung in Wissenschaftsbetrieb und Gesellschaft sowie in beide Stoßrichtungen der Demonstration des akademischen Selbstverständnisses. Dabei besteht der Charakter dieser Dokumente in einer weit gefassten, abstrakten, grundsätzliche strategische Linien vorgebenden Klammer, die in der konkreten Ausformung der Hochschulpraxis spätestens mit dem Gebot der *Freiheit von Forschung und Lehre* (Grundgesetz, Art. 5, Abs. 3, Satz 1) an ihre Grenzen stößt.

Im Zuge des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* soll mit der Untersuchung von *Entwicklungs- und Strukturplänen* sowie *Zielvereinbarungen* deutscher Hochschulen der Versuch unternommen werden, einen Abgleich der in den einzelnen Erhebungsschritten des Projekts (Online-Befragung, Leitfadenterviews, Fallstudien) generierten Ergebnissen mit der sich in jenen Dokumenten manifestierenden offiziellen strategischen Positionierung der Institutionen zu ermöglichen. Dabei wird es nicht darum gehen, diesen Abgleich für jede einzelne Hochschule zu vollziehen, sondern anhand der Quellenlage generelle

strategische Strukturen und Trends innerhalb der deutschen *Hochschullandschaft* aufzuzeigen.

Zur Definition des zugrundeliegenden Primärquellenmaterials soll die Terminologie in Kürze in den Blick genommen werden. Das vielfältige Vokabular von *Entwicklungsplan* über *Strukturplan*, *Hochschulentwicklungsplan* bis hin zu *Strukturentwicklungsplan* soll dabei unter dem Akronym *ESP* firmieren. Weder in den konkreten Dokumenten, noch von institutioneller Seite werden aktuelle *ESP*-Definitionen vorgenommen, so dass an dieser Stelle auf folgende Begriffsfassung rekurriert wird:

Hochschulentwicklungsplan: nach 1990 zunehmend an Hochschulen ausgearbeitetes strategisches Instrument zur Definition der Ziele und Leistungen der eigenen Organisation. Der H. dient als Planungsgrundlage und wird regelmäßig fortgeschrieben, in neueren Hochschulgesetzen z. T. gesetzlich gefordert. (Tenorth/Tippelt 2007, 32)

Ein ähnliches Verständnis drückt sich in der knappen Bestimmung aus, die Hochschulentwicklungsplanung diene „dem Ziel, eine abgestimmte und bedarfsgerechte Entwicklung der Hochschule zu gewährleisten“ (Schmuck 2010, 42). Bertholds Feststellung, eine erschöpfende Untersuchung des Gegenstandes *ESP* habe im deutschsprachigen Kontext noch nicht stattgefunden (Berthold 2011, 56), besitzt unverändert Gültigkeit. Es kann jedoch festgehalten werden, dass die überwiegende Zahl der deutschen Hochschulen per Landeshochschulgesetzgebung zur Ausfertigung eines *ESPs* verpflichtet ist (Scherer et al. 2014, 102). Der Einzug dieses im wesentlichen Management- und Steuerungsfunktionen erfüllenden Instruments in die Kontinuität der Hochschulleitungsprozesse scheint dabei seitens der derartigen Eingriffen nicht immer mit gleicher Offenheit gegenüberstehenden Gremien und Entscheidungsträgern im Allgemeinen akzeptiert (Palandt 2015, 46). Grundsätzlich möglich ist die Existenz eines in Ergänzung zu den hochschulspezifischen *ESPs* geltenden Hochschulentwicklungsplan eines Bundeslandes, im Rahmen des Forschungsprojektes *Lernwelt Hochschule* erfolgte allerdings eine Konzentration auf die erstgenannten Dokumente, da auch in den übrigen Erhebungsschritten einzelne Einrichtungen und nicht Bundesländer als Ganzes in den Blick genommen wurden.

Parallel dazu erfolgt die Analyse auch ausschließlich für die *Zielvereinbarungen*, die zwischen einer spezifischen Hochschule und dem Bundesland, in dessen Trägerschaft sich diese Hochschule befindet, geschlossen wurden, während hochschulinterne Zielvereinbarungen mit etwa einzelnen Fakultäten oder Abteilungen sowie landesweite Zielvereinbarungen nicht berücksichtigt werden. Für *Zielvereinbarungen* identifiziert Berthold fünf Konstitutionsmerkmale: der verbindliche Abschluss durch zwei Parteien, namentlich Hochschule und

Bundesland, die Formulierung konkreter, idealerweise quantifizierbarer Ziele, die Beschränkung auf Ziele in Abgrenzung zu diesen Zielen führenden Maßnahmen, die Dualität von Leistung und Gegenleistung sowie die Individualität des Vertrags (Berthold 2011, 68). Varianten zu diesen Merkmalen können die ausdrückliche Fassung strategischer Ziele oder die in einzelnen Bundesländern vorzufindende Vereinbarung über Mittel für konkrete Projekte darstellen.

Rogal weist auf den Ursprung der Zielvereinbarung aus Unternehmens- und Mitarbeitendenführungsmodellen der Betriebswirtschaft hin (Rogal 2008, 87). Die Bedeutung der Zielvereinbarung kann zum einen in ihrer Grundlagenfunktion für weitere Hochschusteuerungsinstrumente (Schmuck 2010, 349), zum anderen in ihrem seitens der Hochschulleitungen als hoch eingeschätzten Einfluss auf die Strategie der Lehr- und Forschungsanstalten (Winde et al. 2016, 36) festgemacht werden. Unbedingt zu unterscheiden ist die in Kooperation geschlossene Zielvereinbarung von der einseitig ausgesprochenen Zielvorgabe.

In die Untersuchung einbezogen wurden diejenigen frei verfügbaren *ESPs* und *Zielvereinbarungen*, die für das Jahr 2017 bzw. an dessen Ende gültig waren. Eine Übersicht über die *Zielvereinbarungen* zu jenem Zeitpunkt bietet eine Zusammenstellung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2017). Die Bundesländer Baden-Württemberg und Sachsen haben die für das Jahr 2017 aktuellen Zielvereinbarungen mit den Hochschulen in ihrer Trägerschaft nicht der Allgemeinheit zugänglich veröffentlicht. Somit setzt sich das Quellenmaterial der Zielvereinbarungen wie in Tabelle 1 aufgeführt zusammen:

**Tab. 1:** Veröffentlichung der Zielvereinbarungen zwischen Bundesländern und Hochschulen.

	Universität	FH	Kunst-HS	Andere	Gesamt
Hochschulen	83	105	47	5	240
ZV veröffentlicht	69	83	27	2	181
ZV unveröffentlicht	14	22	20	3	59

Für *ESPs* liegt keine vergleichbare Übersicht vor, so dass für diese Dokumente eine Internet-Recherche durchgeführt wurde, die eine sich nach Hochschulart und Trägerschaft differenzierende Publikationslage ergab. Hochschulen in konfessioneller und privater Trägerschaft sowie Verwaltungshochschulen publizieren ihre *ESPs* in nur sehr geringem Ausmaß oder verzichten darauf, ein derartiges Dokument zu erarbeiten.<sup>1</sup> Bei Hochschulen in staatlicher Trägerschaft außer

<sup>1</sup> 76 private Hochschulen, deren ESP bzw. vergleichbares Strategiedokument nicht frei verfügbar im Internet hinterlegt war, wurden mit der Bitte kontaktiert, diesen bzw. dieses für die Arbeit des Forschungsprojekts zur Verfügung zu stellen. Es konnte auf diese Weise kein erheblicher Zuwachs des Quellenmaterials erzielt werden.

Verwaltungshochschulen gliedert sich die Publikationslage in eine Vielfalt von Kategorien wie frei verfügbar veröffentlichte, nur hochschulintern veröffentlichte, zum Untersuchungszeitpunkt nicht aktuelle oder nicht veröffentlichte *ESPs*, die in der tabellarischen Aufbereitung in eine unübersichtliche Komplexität der Darstellung münden würden. Die der Analyse zugrundeliegende Stichprobe wurde aus den aktuell gültigen, frei verfügbar veröffentlichten *ESPs* gebildet, was zu einer Gesamtmenge von 86 *ESPs* städtischer Universitäten, Fachhochschulen, Kunsthochschulen und Dualer Hochschulen führt.

Hinsichtlich des Umfangs der Dokumente lassen sich eminente Unterschiede konstatieren. So reicht die Bandbreite der Länge der analysierten *ESPs* von 15 bis 334 Seiten, was sowohl auf divergierende Vorgaben seitens der Bundesländer als auch auf spezifische Priorisierungen innerhalb der einzelnen Hochschulen zurückzuführen sein dürfte. In Aufbau und Inhalt herrscht bei den *ESPs* dem Charakter des Dokumententypus entsprechend eine weitaus größere Autonomie der Hochschulen als bei den *Zielvereinbarungen*, die der Direktive und strukturellen Formatierung der jeweilig zuständigen Landesministerien unterliegen. Die Spezifika der *ESPs* gründen somit in der Individualität der Institutionen, während sich Diejenigen der *Zielvereinbarungen* entlang der Vorgaben der Politik ausrichten: so existieren *Zielvereinbarungen*, die für alle staatlichen Hochschulen eines Bundeslandes von Wirksamkeit sind (Schleswig-Holstein), solche, deren weitestgehend gleichlautender Text nur in ausgewählten Detailangaben an die separaten Gegebenheiten einer Hochschule angepasst werden (z. B. Berlin) sowie solche, die innerhalb einer vorgegebenen Struktur seitens der Hochschulen auszugestaltet sind (beispielsweise Bayern oder Nordrhein-Westfalen). Auf einer inhaltlichen Ebene sind zudem *Zielvereinbarungen*, die an allgemeine strategische Schwerpunktsetzungen und Entwicklungslinien orientiert sind (z. B. Niedersachsen oder Sachsen-Anhalt), von denjenigen zu unterscheiden, die nach einer pauschalen Einleitung auf konkrete Projekte innerhalb der Vereinbarungslaufzeit fokussieren (z. B. Rheinland-Pfalz).

Ungeachtet der Diversität des Quellenmaterials erfolgte dessen Analyse konstant für alle Dokumente unter besonderer Berücksichtigung der studierendenorientierten Perspektive, ausgerichtet auf die vier Untersuchungsdimensionen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule: Hochschulorganisation, Hochschuldidaktik, Digitale Strukturen* und *Physischer Lehr- und Lernraum*. Dabei wurde eine Inhaltsanalyse vorgenommen, um Strukturen des Materials abzubilden, indem den gesetzten Dimensionen entsprechende Textabschnitte systematisch segregiert, sofern notwendig, paraphrasiert, auf typische Ausprägungen untersucht sowie abschließend je Dimension zusammengefasst und auf Häufigkeiten überprüft wurden (zur Methodik: Aschinger et al. 2020, 39–41; Mayring 2009, 469–473). Konkret wurde nach einer ersten Materialsichtung zur Grobka-



tegorisierung nach den vier Dimensionen innerhalb der so generierten vier Cluster eine iterative Feinkategorisierung in einzelne inhaltliche Kategorien vollzogen. Diese Subkategorien wurden dann wieder zu Rubriken zusammengefasst, die inhaltlich die jeweils drei anderen Untersuchungsdimensionen abbilden. Die Subkategorien der Dimension *Hochschuldidaktik* wurden beispielsweise unter den Rubriken *Digitale Strukturen*, *Hochschulorganisation* und *Physischer Lehr- und Lernraum* zusammengeführt. *Hochschulorganisation* wurde dabei im gesamten Zusammenhang der Dokumentenanalyse nicht als allgemeine Hochschulorganisation, sondern im Sinne der Organisation der Hochschule als Lernwelt sowie der Organisation einer studierenden- bzw. lernendenorientierten Hochschule definiert. Um potentielle Spezifika im Zusammenhang mit Hochschulart und Bundesland in Trägerschaft identifizieren zu können, wurde neben und im Abgleich mit der inhaltlichen, an den Untersuchungsdimensionen orientierten Kategorisierung auch eine solche für die beiden genannten Cluster durchgeführt. Des Weiteren wurden Quantitäten der Textabschnitte, also deren Ausformung als beispielsweise Stichworte, Sätze, Absätze oder Kapiteln erfasst.

Aus der Grobkategorisierung ergab sich auf diese Weise das in Tabelle 2 und 3 zu findende erste Bild:

**Tab. 2:** Textabschnitte zu den vier Untersuchungsdimensionen in der Grobkategorisierung in Zielvereinbarungen.

	Universität	FH	Kunst-HS	Andere	Gesamt
Didaktik	35	45	9	2	91
Digitalisierung	51	51	18	1	121
Organisation	1	-	3	-	4
Physischer Raum	41	51	20	1	113

**Tab. 3:** Textabschnitte zu den vier Untersuchungsdimensionen in der Grobkategorisierung in ESPs.

	Universität	FH	Kunst-HS	Andere	Gesamt
Didaktik	45	71	5	8	129
Digitalisierung	62	66	12	10	150
Organisation	7	2	-	1	10
Physischer Raum	60	58	11	2	131

Setzt man die Anzahl der Dokumente mit derjenigen der identifizierten Textabschnitte in ein Verhältnis zu einander, fällt auf, dass in den *ESPs* eine weitaus höhere Anzahl an Textabschnitten vorhanden ist als in den mit mehr als doppelt so vielen Dokumenten in der Untersuchungsgruppe vertretenen Zielvereinbarungen. Dies dürfte in dem potentiell höheren Konkretisierungs-, Spezifikati-

ons- und Individualisierungsgrad der *ESPs* im Vergleich zu den *Zielvereinbarungen* gründen. Da es sich im Fall der *Zielvereinbarungen* zudem bei 86 der 327 Textabschnitte um solche handelt, die in einer gleichlautenden Formulierung für alle Hochschulen der betreffenden Bundesländer verwendet werden<sup>2</sup>, forciert sich die Differenz um ein weiteres, bezieht man ausschließlich originäre Textabschnitte in den Vergleich ein. Als ebenso evident lässt sich konstatieren, dass sich Textabschnitte zur Untersuchungsdimension *Hochschulorganisation* in Relation zu den übrigen drei Dimensionen selten nachweisen lassen. *Hochschulorganisation* wird in den analysierten Dokumenten in einer allgemeinstrukturellen Bedeutung mit Bezug auf etwa Kooperation oder Reorganisation von Gremien oder Abteilungen durchaus thematisiert, in der der vorliegenden Dokumentenanalyse zugrunde gelegten Definition (s. o.) stellt sie hingegen in den behandelten Texten eine Ausnahme dar. Die Reihenfolge der Häufigkeit von Textabschnitten zu den übrigen drei Untersuchungsdimensionen deckt sich bei *ESPs* und *Zielvereinbarungen*: die meisten Textabschnitte können zur Dimension *digitale Strukturen* (150 in *ESPs*, 121 in *Zielvereinbarungen*) identifiziert werden, es folgen die Dimensionen *Physischer Lehr- und Lernraum* (131 in *ESPs*, 113 in *Zielvereinbarungen*) sowie *Hochschuldidaktik* (129 in *ESPs*, 91 in *Zielvereinbarungen*).

Betrachtet man nun die konkrete thematische Ausformung innerhalb der Dimensionen, ergeben sich in der unweigerlich zu Verallgemeinerung und Verlust an Trennschärfe führenden Zusammenfassung für die drei Dimensionen mit einer großen Anzahl von Textabschnitten Befunde wie sie sich in Tabelle 4 finden.

**Tab. 4:** Textabschnitte zur Untersuchungsdimension *Hochschuldidaktik* in *ESPs* und *Zielvereinbarungen* der Stichprobe.

	Zielvereinbarungen	ESPs	Gesamt
Didaktik allgemein	5	10	15
didaktische Qualität	2	4	6
didaktische Weiterbildung	12	32	44
didaktisches Hochschulkonzept	3	6	9
E-Learning, E-Lehre	6	38	44
innovative Lehrformen	11	43	54
Medieneinsatz	3	2	5
Studierendenzentrierung	-	7	7

<sup>2</sup> Es handelt sich um die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein.

Bei einer Grundgesamtheit von 181 untersuchten *Zielvereinbarungen* und 86 untersuchten *ESPs* lassen sich 54 Textabschnitte zu innovativen Lehrformen nachweisen, in denen die Entwicklung, Erprobung oder verstärkte Anwendung neuartiger Lehrformate angekündigt wird. Die Erweiterung des Verständnisses zu *Lehr- und Lernformaten* bleibt dabei Ausnahme. Gleiches gilt für die Konkretisierung oder inhaltliche Füllung dieser Ankündigungen, es wird lediglich in einem knappen Viertel der Textabschnitte ein Kontext zu *E-Learning* bzw. *E-Lehre* gezogen. *E-Learning* und *E-Lehre* werden in eigenständiger Form in 44 Textabschnitten im Zusammenhang mit didaktischen Topoi angeführt. Dabei wird entweder eine allgemeine Verstärkung der Aktivität auf diesem Gebiet oder eine Intensivierung der Einbindung dieser Instrumente in didaktische Konzepte in Aussicht gestellt oder auf bereits existente *E-Angebote* als Nachweis der Innovationskraft der jeweiligen Institution verwiesen. Ebenfalls 44 Textabschnitte können zur didaktischen Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals identifiziert werden, worunter inhaltlich höchst unterschiedliche Resultate von konkreten institutionellen Vorgaben oder Maßnahmen über die Formulierung der Verpflichtung oder Freiwilligkeit der Weiterbildung bis hin zur bloßen stichpunktartigen Erwähnung zu konstatieren sind. In lediglich sieben *ESPs* erfolgt eine Kontextualisierung von *Didaktik* und *Studierendenorientierung*, wobei in allen sieben Fällen eine Ausrichtung didaktischer Konzepte an einer Studierendenorientierung avisiert wird, ohne darzulegen, was dies faktisch bedeutet oder auf welchem Wege dies vollzogen werden soll.

**Tab. 5:** Textabschnitte zur Untersuchungsdimension *Digitale Strukturen* in *ESPs* und *Zielvereinbarungen* der Stichprobe.

	Zielvereinbarungen	ESPs	Gesamt
Campus Management System	10	10	20
Digitale Lehre	31	25	56
Digitalisierung allgemein	11	17	28
Digitalisierungsstrategie	-	6	6
E-/Blended-Learning	50	40	90
Hochschulverwaltung	2	9	11
Homepage/Social Media	1	5	6
IT-Infrastruktur	10	29	39
Medieneinsatz	8	8	16
Open Access	3	3	6

Innerhalb der Textabschnitte zur Untersuchungsdimension *Digitale Strukturen* bilden diejenigen zu *E-* bzw. *Blended-Learning* mit der Anzahl von 90 das umfangreichste Cluster. Inhaltlich wird zumeist eine Erweiterung oder ein Ausbau

der diesbezüglichen Angebote und Aktivitäten thematisiert. Dies trifft auch für das mit 56 Textstellen zweitgrößte Cluster *Digitale Lehre* zu, sodass mehr als die Hälfte aller Resultate der Dimension *Digitale Strukturen* auf didaktische Aspekte ausgerichtet sind. 39 Textabschnitte beziehen sich auf die IT-Infrastruktur und bilden damit das einzige Cluster, das in einem Kontext mit den Voraussetzungen des physischen Raums für die Digitalisierung steht. Unter den der Organisation zuzuordnenden Clustern stellt *Campus Management System* mit 20 Textabschnitten das Umfänglichste dar. Hier wird meist die Einführung eines solchen Systems angekündigt. Verweise auf eine hochschulweite *Digitalisierungsstrategie* lassen sich in lediglich sechs Textabschnitten finden. Auch wenn vereinzelt auf entsprechende Potentiale der Digitalisierung wie Steigerung von Flexibilität oder Mobilität Bezug genommen wird, konstruiert keines der analysierten Dokumente einen Zusammenhang zwischen Digitalisierung und Studierendenorientierung.

**Tab. 6:** Textabschnitte zur Untersuchungsdimension *Physischer Lehr- und Lernraum* in ESPs und Zielvereinbarungen der Stichprobe.

	Zielvereinbarungen	ESPs	Gesamt
bauliche Entwicklung	19	39	58
Campus	10	15	25
einzelne Gebäude	8	2	10
Finanzierung	15	3	18
Flächenbedarf	4	14	18
Infrastruktur	4	20	24
Lernräume/Lernzentren	4	17	21
Raumbedarf	5	10	15
Standortentwicklung	1	5	6
technische Ausstattung	4	1	5

Die bauliche Entwicklung der Hochschule und damit assoziierte konkrete Baumaßnahmen werden in 58 Textabschnitten ausgeführt. Mit diesem Wert werden die nächstumfänglichsten Cluster um mehr als das Doppelte übertroffen. Das Feld derjenigen Cluster, die in etwa 20 Textabschnitte in sich vereinigen, ist sehr breit, was den Schluss nahelegt, dass innerhalb der Untersuchungsdimension *Physischer Lehr- und Lernraum* weniger allgemeine, für einen Großteil der Hochschulen zutreffende Trends vorliegen, sondern vielmehr spezifische Bedingungen und Erfordernisse der einzelnen Institutionen angesprochen werden. Immerhin 21 Textabschnitte thematisieren *Lernräume* oder *Lernzentren*, wobei in vier Fällen lediglich der *Hochschulbibliothek* die Funktion als Lernraum zugewiesen wird, allerdings bleibt auch an dieser Stelle wie insgesamt in der Dimen-

sion *Physischer Lehr- und Lernraum* eine Bezugnahme auf Konzepte der Studierendenorientierung aus.

In der Zusammenführung aller Ergebnisse ergibt sich folgendes Bild:

1. Sowohl in den *ESPs* als auch in den *Zielvereinbarungen* erfolgt die Darlegung der Inhalte mit Bezug zu den vier Untersuchungsdimensionen in der ganz überwiegenden Zahl der Fälle in Form von einzelnen Absätzen oder stichpunktartiger Aufzählung. In den 86 analysierten *ESPs* finden sich lediglich 37 eigenständige Kapitel sowie in den 181 analysierten *Zielvereinbarungen* lediglich 44 eigenständige Kapitel zu einer der Dimensionen. Dabei handelt es sich in beinahe gleichen Teilen um Kapitel zu den Dimensionen *Digitale Strukturen* und *Physischer Lehr- und Lernraum*, während nur insgesamt vier eigenständige Kapitel zur *Hochschuldidaktik* und kein Kapitel zur *Hochschulorganisation* im an dieser Stelle definierten Sinne nachgewiesen werden können.

2. Im Vergleich von *ESPs* und *Zielvereinbarungen* besteht ein höherer Detaillierungsgrad seitens der *ESPs*, was sich auf die größere Freiheit der Hochschulen bei der Ausformulierung der *ESPs* im Gegensatz zu den in der Struktur durch die Bundesländer determinierten *Zielvereinbarungen* zurückführen lässt. Obwohl *ESPs* in geringerer Anzahl in die Analyse einfließen als *Zielvereinbarungen*, können in Ersteren mehr Textabschnitte zu den Untersuchungsdimensionen identifiziert werden. Die Häufigkeitsstruktur der Textabschnitte zu den Dimensionen deckt sich bei beiden Dokumentenarten, *Digitale Strukturen* wird am häufigsten thematisiert, es folgen *Physischer Lehr- und Lernraum* und *Hochschuldidaktik*; *Hochschulorganisation* wird im Vergleich zu den anderen Dimensionen äußerst selten behandelt.

3. Im Abgleich der Bundesländer lässt sich konstatieren, dass in den *Zielvereinbarungen* von Berlin, Brandenburg und Sachsen-Anhalt besonders viele in allen untersuchten Dokumenten des jeweiligen Landes gleichlautende Formulierungen vorkommen. Eigenständige Kapitel zu den Dimensionen lassen sich beinahe ausschließlich in den *Zielvereinbarungen* Bayerns, Berlins, Hessens, Schleswig-Holsteins und Thüringens finden, während die Streuung bei den *ESPs* weitaus breiter ausfällt und lediglich Baden-Württemberg mit besonders vielen Kapiteln hervorsticht. Berliner *Zielvereinbarungen* widmen sich weitaus häufiger der Dimension *Digitale Strukturen* als Diejenigen der übrigen Bundesländer, in den *ESPs* sind *Digitale Strukturen* in den Dokumenten von Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein überdurchschnittlich vertreten. Hinsichtlich der Dimension *Physischer Lehr- und Lernraum* trifft dies für die *Zielvereinbarungen* des Landes Hessen sowie für die *ESPs* des Landes Rheinland-Pfalz zu. Für die Dimension *Hochschuldidaktik* besteht die einzige Auffälligkeit in einer deutlich über dem Länderschnitt liegenden Thematisierung in den *ESPs* Baden-Württembergs.

4. In der Gegenüberstellung der Hochschularten bewegen sich die Häufigkeiten der Textabschnitte zu den Untersuchungsdimensionen und Diejenigen der Kapitel entlang der Gesamtverteilung. Auf formaler Ebene kann festgestellt werden, dass die *ESPs* von Kunsthochschulen im Schnitt weniger umfangreich als die *ESPs* der übrigen Hochschulen in staatlicher Trägerschaft ausfallen. Inhaltlich verlaufen die Trennlinien weniger gemäß der Hochschularten, sondern bei den *Zielvereinbarungen* zwischen den Bundesländern (s. o.) sowie bei den *ESPs* zwischen der überwiegenden Anzahl der Hochschulen, die sich in ihren Texten mit gängigen Themen wie Gleichstellung, Senkung der Studienabbruchquote oder Wissenstransfer beschäftigen, und einigen wenigen Institutionen wie der RWTH Aachen, der LMU München oder der TU München, die in ihren *ESPs* vielmehr darum bemüht sind, ihre Alleinstellungsmerkmale in der nationalen und internationalen Wissenschaftslandschaft herauszuarbeiten sowie die gesellschaftliche Relevanz ihrer Forschung aufzuzeigen. Obgleich sich die Gruppe dieser Hochschulen aus im Rahmen der Exzellenzstrategie geförderten Universitäten zusammensetzt, gilt nicht der Umkehrschluss, dass alle sogenannte Exzellenzuniversitäten auf diese Weise abstrahierende *ESPs* vorlegen.

5. Eine Kontextualisierung von Untersuchungsdimensionen miteinander findet ausschließlich bei den Themen *E-Learning* und *E-Lehre* statt. In 34 Textabschnitten in *Zielvereinbarungen* sowie 41 Textabschnitten in *ESPs* werden diese Themen in Verschränkung von Aspekten der *Hochschuldidaktik* mit Aspekten der *Digitalen Strukturen* und häufig unter Bezugnahme auf sogenannte innovative Lehrformen betrachtet. Zudem stellt der Themenbereich *E-Learning*, digitale Lehre, Medieneinsatz und innovative Lehrformen sowohl in der Dimension *Hochschuldidaktik* als auch in der Dimension *Digitale Strukturen* der am häufigsten fokussierte Topos dar.

6. *ESPs* und *Zielvereinbarungen* eint, dass die in ihnen enthaltenen Ausführungen zu den Untersuchungsdimensionen zumeist im Status des Unkonkreten und Abstrakten verbleiben, was heißt, dass Ankündigungen, Vorhaben, Ziele und die Instrumente zur Umsetzung jener in der Regel schlagwortartig benannt, aber nur selten inhaltlich spezifiziert oder ausgefüllt werden. Eine diesbezügliche Ausnahme bilden lediglich mit der Dimension *Physischer Lehr- und Lernraum* assoziierte Darstellungen konkreter Bauvorhaben.

7. Ein Zusammenhang zwischen Konzepten der *Studierendenorientierung* und einer der Untersuchungsdimensionen wird ausschließlich in sieben der Dimension *Hochschuldidaktik* zugeordneten Textabschnitten vorgenommen, wobei dies ausschließlich in *ESPs* und in keinem der Fälle in einem über einen Absatz hinausgehenden Umfang erfolgt. Überwiegend handelt sich um die schlichte Nennung des Schlagworts *Studierendenzentrierung* als unbestimmt bleibender didaktischer Topos der jeweiligen Hochschule. Eine kurze inhaltli-

che Annäherung wird lediglich im *ESP* der Universität Siegen vollzogen, in dem es heißt:

Ein weiteres Schlüsselkriterium guter Lehre an der Universität Siegen ist die Studierendenorientierung, d. h. die Lehre vom Lernen neu zu denken und zu gestalten und verstärkt in einen Interaktionsprozess mit den Studierenden zu treten („Shift from Teaching to Learning“). (Universität Siegen 2017, 20)

## Literatur

- Aschinger, F.; Becker, A.; Gageur, N.; Weichert, H. (2020): Forschungsfeld Lernwelt Hochschule. Methodische Zugänge zur Analyse einer differenzierten Struktur. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 20–46.
- Becker, A.; Stang, R. (Hrsg.) (2020): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Berthold, C. (2011): „Als ob es einen Sinn machen würde...“. *Strategisches Management an Hochschulen*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Deutscher Bundestag (2019): *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Dräger, J.; Friedrich, J.-D.; Mordhorst, L.; Müller, U.; Röwert, R. (2017): Hochschulen brauchen Strategien für das digitale Zeitalter. In: Rat für Forschung und Technologieentwicklung (Hrsg.): *Zukunft und Aufgaben der Hochschulen. Digitalisierung – Internationalisierung – Differenzierung*. Wien: LIT, 263–278.
- Geiger, R. (2011): Warum brauchen Hochschulen Strategien? *Wissenschaftsmanagement* 6, 44–48.
- HRK (2017): *Zielvereinbarungen bzw. Hochschulverträge im Länder- und Hochschulvergleich*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Mayring, P. (2009): Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick; E. von Kardoff; I. Steinkes (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 468–475.
- Meyer-Guckel, V.; Klier, J.; Kirchherr, J.; Winde, M. (2019): *Future Skills. Strategische Potenziale für Hochschulen*. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.
- Palandt, K. (2015): Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Ministerium auf der Basis einer beiderseitigen Hochschulentwicklungsplanung. Kann das funktionieren? *Das Hochschulwesen* 2, 42–46.
- Rogal, U. (2008): *Hochschulautonomie und Zielvereinbarungen*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Scherm, E.; de Schrevel, M.; Müller, U. M. (2014): Strategisches Universitätsmanagement. Ergebnisse einer Befragung. In: E. Scherm (Hrsg.): *Management unternehmerischer Universitäten. Realität, Vision oder Utopie?* Augsburg: Rainer Hampp, 98–118.
- Schmid, U.; Baeßler, B. (2016): *Strategieentwicklung für Hochschulen im digitalen Zeitalter*. Berlin, Hochschulforum Digitalisierung.
- Schmuck, S. (2010): *Zielvereinbarungen im Hochschulbereich*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Tenorth, H.-E.; Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): *BELTZ Lexikon Pädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz.

Universität Siegen (Hrsg.) (2017): *Hochschulentwicklungsplan der Universität Siegen*. [https://www.uni-siegen.de/start/die\\_universitaet/ueber\\_uns/hochschulentwicklung/hochschulentwicklungsplan\\_web\\_03\\_2017.pdf](https://www.uni-siegen.de/start/die_universitaet/ueber_uns/hochschulentwicklung/hochschulentwicklungsplan_web_03_2017.pdf).

Winde, M.; Mönikes, R.; Zinke, G. (2016): *Hochschulstrategie und Governance*. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.



Alexandra Becker und Richard Stang  
**Lernwelt Hochschule im Aufbruch**

Zentrale Ergebnisse einer Befragung

## **Hinwendung zur studierendenorientierten Hochschullehre**

Die deutschen Hochschulen stehen vor der Herausforderung, den Veränderungen, die aus dem gesellschaftlichen Wandel resultieren, zu begegnen. Zu diesen Herausforderungen zählen der Bologna-Prozess, die Verwaltungsreform, der Paradigmenwechsel des *Shift from Teaching to Learning* (Barr/Tagg 1995) und nicht zuletzt die Digitalisierung und Globalisierung. Hinter diesen Schlagworten verbergen sich auf der exekutiven Ebene viele einzelne Komplexe und Fragestellungen. Durch die steigende *Individualisierung* und damit einhergehende Vergrößerung der *Diversität* und *Heterogenität* der Studierenden auf der einen Seite (CHE 2015, 6) und der ökonomischen und kulturellen Angleichung lokaler, regionaler und globaler Strukturen auf der anderen Seite, entsteht eine hohe Dynamik, die „kreatives, selbst organisiertes Handeln erforderlich“ (Erpenbeck 2001, 102) macht, da die „Komplexität der Handelnden, der Handlungssituation und des Handlungsverlaufes keine streng nach Plan verlaufenden Problemlöseprozesse zulassen“ (Erpenbeck 2002, 157). Für die Hochschulen ergibt sich daraus eine besondere Herausforderung, da sie entscheidend dazu beitragen sollen, Zukunft zu gestalten.

Dies erfordert von Studierenden, Lehrenden, der Leitungsebene und den weiteren Akteurinnen und Akteuren der Hochschule ein Umdenken und gleichzeitig die Gestaltung von neuen Strukturen und Herangehensweisen sowie die Entwicklung von veränderten Kompetenzprofilen bezogen auf die Studierenden. Diese *Kompetenzorientierung* findet sich als eine handlungsleitende Vorstellung für die zukünftige Entwicklung von Hochschulen im Bologna-Prozess (Schaper 2012, 37). Der *Shift from Teaching to Learning* verweist auf eine studierendenorientierte Lehre und dem damit verbundenen Wandel der Rolle der Lehrenden. Die zukünftige Trias in der *Hochschuldidaktik* heiße nicht mehr „Lehre – Vermittlung – Führung“, sondern „Lernen – Aneignung – Selbsttätigkeit“ (Arnold 1994, 171). Didaktik wird also nicht mehr nur als Planungs- und Interventionsdimension verstanden, sondern auch als eine Situations-, Handlungs- und

Orientierungsdimension. Hinzu kommt, dass Lehrende zum Lernbegleitenden werden. Hattie zieht in seiner Studie den Schluss, dass

the remarkable feature of the evidence is that the biggest effect of student learning occurs when teachers become learners of their own teaching, and when students become their own teacher (Hattie 2009, 22).

Er macht damit deutlich, dass die Expertinnen und Experten in ihrem Fachgebiet, die Lehrenden, ihr Rollenverständnis dahingehend entwickeln müssen, nicht mehr allwissende Expertinnen und Experten zu sein und im Mittelpunkt der Veranstaltung zu stehen. Die Rolle verändert sich dahingehend, dass es *Lernpartnerschaften* zwischen jemandem geben wird, *der schon viel weiß* und anderen, die *noch nicht so viel wissen*. Im Zuge des immensen Zuwachses an Informationen wird das Feld, in dem Lehrende „Expertinnen und Experten“ sind (Schütz 1972, 85–101; Sprondel 1979; Hitzler et al. 1994) immer kleiner. Und die Lehrenden werden auch als Expertinnen und Experten gefordert sein, sich lebenslang fachlich und pädagogisch beziehungsweise didaktisch fortzubilden.

Unter einer konstruktivistischen Perspektive, der

ontogenetisch begründeten Annahme der Erkennbarkeit von Welt in dem Sinne, dass es Wirklichkeiten nicht an sich gibt, sondern wir sie konstruieren, sie kognitive Konstrukte unserer Gehirnleistungen sind (Schlemminger 2002, 51),

konstruieren sich Lernende ihr Wissen selbst und die Lehrenden bieten Information in Form von Fakten- und Methodeninputs an. Von Felden bezieht sich auf Berger und Luckmann und stellt fest, dass die Konstruktion von Wirklichkeiten – also alltägliches Lernen – immer sozial eingebunden und mit Interaktion verbunden ist:

In [...] ‚Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit‘ (Berger & Luckmann, 1980) gehen Berger/Luckmann von der Prämisse aus, dass diejenigen, die aus ihrer Sicht Wirklichkeit konstruieren, immer schon in interaktiven Beziehungen zu anderen stehen und dass diese Interaktivität eine grundlegende Bedingung eines jeden konstruktiven Prozesses sei, in dem Bedeutung konstruiert und auch verändert werde. Für sozial-konstruktivistische Lerntheorien, die sich hier verorten, bedeutet das, dass Lernende Sinnzusammenhänge aufgrund von Viabilität an vorhandene Erfahrungen anschließen und damit ihre je eigene Deutung und Wahrnehmung von Welt anlegen, die allerdings durch kulturelle, normative und soziale Deutungen gerahmt wird (von Felden 2014, 66).

Die Anknüpfung von Neuem an Bekanntes steht im Vordergrund. Eine weitere Perspektive zeigen Erpenbeck und Sauter auf. Sie propagieren einen neuen Ansatz – das *„authentische Lernen“*: „Die Lernsituationen sollen sich danach möglichst nahe an ‚echten‘ Problemstellungen orientieren“ (Erpenbeck/Sauter 2013,

40). Sie betonen die Bedeutung des konstruktivistischen Verständnisses von Lernen und empfehlen nach Reinmann und Mandl (2006) unter anderem authentische Problemstellungen, die für die Lernenden bedeutsam sind und den Anwendungsbezug des Wissens unterstützen. Diese Perspektive verdeutlicht den Wandel im Kontext von Lehre hin zur *Kompetenzorientierung*. Diese Form der Kompetenz- und Wissensvermittlung verlangt von dem Lernenden ein hohes Maß an *Selbstorganisation* (Hurrelmann 2002, 163) und – auch wenn die verwendeten Medien gleichbleiben – eine eigenständige Art das Wissen zu rezipieren, zu organisieren und zu strukturieren. Selbst und autonom zu lernen wird zu einer Kernkompetenz der Wissensgesellschaft (Dietrich 1999, 14), in der jeder für seine Employability selbst verantwortlich ist. Gleichzeitig dürfen die Lernenden nicht alleine gelassen werden, sondern die Bildungseinrichtungen – und hier auch die Hochschulen – müssen konzeptionelle, didaktische und räumliche Rahmenbedingungen so gestalten, dass Selbstverantwortung bezogen auf das Lernen auch entwickelt werden kann.

Eine solche didaktische Neuorientierung hat auch organisatorische Folgen. Das heißt, Hochschulen stehen auch vor der Herausforderung, den organisatorischen Wandel zu gestalten. Parallel verändern Verwaltungsreformen die organisatorischen Strukturen, sowohl bezogen auf die Verwaltung als auch die Personalstruktur, was wiederum Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen von Lehre hat.

## **New Public Management als ein Treiber der Veränderung der Hochschule**

Die Steuerung von Hochschulen wird stark von Verwaltungs- und Strukturreformen beeinflusst, die in einzelnen Reformprojekten oder Reformbewegungen in Bund, Ländern und Kommunen zum Tragen kommen. Eine dieser Reformbewegungen ist das *New Public Management* (Reichel 2009, 17), die als Ausdruck eines „gewandelten Leitbildes von Staat und Verwaltung“ (Ridder/Hoon 1996, 5) nicht nur eine Funktional- und Strukturreform, sondern auch eine Binnenreform – Veränderung der internen Organisation und der internen Verwaltungsabläufe – darstellt.

Aspekte hierbei sind die Kooperation mit privaten Unternehmen unter der Perspektive der „Public Private Partnership“ (Nikel/Heinrich 2016, 272), der Deregulierung bürokratischer Anforderungen und der generellen „Verschlankung des Staats“ (Heindl/Böhme 2013, 197). Hierbei wird vor Allem bei der Binnenre-

form der Wandel von der juristischen/bürokratischen hin zur betriebswirtschaftlichen Steuerung angedacht (Klug 2008, 46). Hinzu kommt die Veränderung von der hierarchischen Einzelfallsteuerung (Reinermann 1997, 54) zur *strategischen Steuerung*, die auf die „Eigenverantwortung der Führungskräfte“ (Schröter 2019, 2) setzt. Neu daran ist auch, dass diese Form der Steuerung, ganz im betriebswirtschaftlichen Sinne, Output-orientiert (Schröter 2019, 6) ist. In der Verwaltungsspitze werden Ziele definiert, die eigenständig von den Organisationseinheiten bearbeitet werden. Damit geht auch eine gestiegene Verantwortung der Organisationseinheiten und grundsätzlich eine *Dezentralisierung* (Weiß 2004, 1) einher. Gleichzeitig verändert sich das Selbstverständnis von der obrigkeitlichen hin zur dienstleistenden Verwaltung (Schröter 2019, 7). Verwaltung ist nicht mehr ein Herrschaftsinstrument, sondern ein Mittel den Kundinnen und Kunden beziehungsweise den Bürgerinnen und Bürgern – und bezogen auf die Hochschule den Studierenden – zu dienen. Insgesamt führt dies zu einer immanenten Verlagerung der Verantwortung in die Organisationseinheiten, was zur Folge hat, dass sich auch der Führungsstil von einem autoritären zu einem kooperativen wandeln sollte. Eines der Instrumente dieser Reform stellt die Kosten-Leistungsrechnung dar (Korac 2019, 3), mit der sich die Verwaltung in der Vergleichbarkeit und damit im Wettbewerb zu anderen, gleichartigen Verwaltungseinheiten sieht. Hinzu kommt:

Einzelheiten zur Aufgabenerfüllung und zu Umfang und Art der personellen und sächlichen Mittel werden in Zielvereinbarungen zwischen der Behördenleitung und den Leistungs- und Verantwortungszentren festgelegt. Die Leistungs- und Verantwortungszentren werden an den positiven und negativen Ergebnissen ihres Handelns und Wirtschaftens beteiligt. (Musil 2005, 175)

Die Höhe der Zuweisung ist neben einem Sockelbetrag zum einen von Leistungskennzahlen (seien es nun Absolventenzahlen oder eingeworbene Drittmittel etc.) und zum anderen von den Zielvereinbarungen zwischen Geldgeber (Staat) und Geldnehmer (Hochschule) abhängig. (Winter 2004, 9)

Damit wird die *Output-Orientierung* unterstrichen. Die Budgetierung und dezentrale Ressourcenverantwortung sowie die daraus resultierende kennzahlenorientierte Bewertung und der Wettbewerb zwischen den Hochschulen werden klargestellt. Ein weiterer wichtiger Punkt ist

die aktive Förderung der Innovation. Diese ist ein Kernpunkt. New Public Management unterstreicht in aller Form, dass Innovation auf jeder Stufe der Verwaltungsführung notwendig ist, insbesondere auch an der Basis (Buschor 2001, 62).

Hierzu beschreibt Herrmann auch den Wertewandel in der Steuerung von „erlaubt ist, was vorgeschrieben ist (verfahrensgesteuertes Gleichheitsprinzip)“

zum „erlaubt ist, was nicht verboten ist (Innovations- und Erfolgsprinzip)“ (Herrmann 1996, 317), mit den Zielen, die Wettbewerbsfähigkeit der Organisation zu steigern und die Mitglieder stärker zu aktivieren und zu Eigeninitiativen zu motivieren. Aus konstruktivistischer Sicht sind diese Maßnahmen sinnhaft, denn:

der deutsche ‚soziale Konstruktivismus‘ nimmt an, dass die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen zu einem großen Teil im gesellschaftlichen Diskurs hergestellt, also kulturelle Wirklichkeit sind, wobei die Individuen diese Wirklichkeit aber auch umdefinieren können. Gerade ‚die Politik‘ gilt als Ort der Dynamik der Veränderung wirklicher gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktionen (Baecker et al. 1992, 128, H. i. O.).

Unter dieser Perspektive haben die Maßnahmen des *New Public Managements* Berechtigung, da sie auf das verstärkte Mitwirken aller Beteiligten an der *Organisation Hochschule* zielt. Denn ist für ein Land eine

allgemein als adäquate Interpretation der Wirklichkeit anerkannt, so hat sie das Bestreben, sich in eben den Phänomenen, die sie angeblich interpretiert, nachdrücklich zu verwirklichen (Berger/Luckmann 1980, 190).

Die Effektivitätsmessungen, die unter anderem durch die Kennzahlenorientierung und Kosten-Leistungsrechnung angestrebt werden, stehen in Abhängigkeit zu den jeweiligen Stakeholdern und hängen somit von den „Bewertungen der Stakeholder“ ab (Herman/Renz 1999, 118).

Die Bedeutung der bewerteten Kriterien beruht auf den individuellen und kooperativen Akteuren, die in die Handlung der Organisation eingebunden sind. (Forbes 1998, 195)

Zu diesen Maßnahmen zählt auch die Evaluation der Lehre durch das *Qualitätsmanagement* der Hochschule. Studierende werden direkt eingebunden, um die Lehre zu verbessern und mehr Transparenz zu erreichen. Grundsätzlich „besteht eine deutliche Tendenz zur Messung von Leistungen, weniger zur Messung von Wirkungen, wie sie die Gesetzgebung angestrebt hat“ (Buschor 2001, 63). Dem wird mit Studierendenbefragungen und deren Beteiligung entgegengewirkt, da diese die Wirkung der Maßnahmen direkt erleben und somit aus erster Hand reflektieren können.

## Weiterentwicklung der Lehre durch Qualitätssicherung und Output-Orientierung

Ein stärkerer Einbezug der Studierenden in die *strategischen Entscheidungsbildungsprozesse* der Hochschule, die sich zum Beispiel durch *Evaluationen* von Lehrveranstaltungen ausdrückt, ist eine weitere Forderung aus dem Bologna-Prozess. Evaluationen gehören zum auf die Lehre bezogenen Qualitätsmanagement. Unter Evaluation werden die systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen zielgerichteter Aktivitäten zum Zwecke ihrer Bewertung und Modifikation verstanden. Über adäquate Beschreibung und Messung hinausgehend bewerten und optimieren Evaluationen (Rindermann 2003, 233).

Alltagssprachlich „bedeutet Evaluation die Überprüfung und Beurteilung eines Programms oder einer Einrichtung“ (Kromrey 2000, 1).

Evaluationsmaßnahmen sind oft in Akkreditierungsverfahren eingebunden, die der Sicherung von Mindeststandards in der Ausbildungsqualität dienen und über Zielvereinbarungen diese Ausbildungsqualität zu verbessern suchen (Rindermann 2003, 233),

wobei die Ziele und die Methoden der Optimierung hochschulindividuell zu betrachten sind und durchaus differieren können. Betrachtet man Evaluation aus unterschiedlichen Perspektiven der Akteurinnen und Akteure, so wird deutlich, dass sie auf der operativen Ebene ein gutes Mittel für Feedback und Reflexion bietet. Aus der Sicht der Organisation ist es vor Allem ein Planungsinstrument, und aus Sicht der Studierenden stellt es eine Möglichkeit dar, die *Qualität der Lehre* zu sichern und zu verbessern.

Dies stellt allerdings ein Problem dar, da die Evaluation von Lehrveranstaltungen „sehr heterogene, teilweise inkonsistente Studierendenurteile [beinhalten]“ (Knödler 2018, 118). Da die Alternativen dazu (externe Evaluation oder das zweistufige Evaluationsverfahren) oftmals kostenintensiv sind, „[beschränken] sich die Lehrevaluationen an den meisten Universitäten auf Studierendenbefragungen zu Lehrenden und ihren Lehrveranstaltungen“ (Knödler 2018, 111). Diese Maßnahme steht an der „Schnittstelle zwischen Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement“ (Metzger et al. 2016, 247) und zeigt eine der Aktivitäten einer Stabsstelle *Qualitätsmanagement Lehre* auf. Jedoch ist hier die Erhebungs- und Auswertungsmethodik von zentraler Bedeutung:

Aus konstruktivistischer Perspektive können quantitative Evaluationsverfahren einem solchen Lehr-Lernverständnis nicht gerecht werden. Wenn Lehr-Lernprozesse als komplexes soziales Geschehen gefasst werden [...] dann bedarf es eines anderen Zugangs [...]. Diese

suggerieren zumeist lineare Wirkungszusammenhänge zwischen Lehren und Lernen und fokussieren die Dozierenden als alleinige Verantwortliche für den Lernprozess (vgl. z. B. Burzan/Jahnke 2010; Preißer 2003; Döring 2006). Um jedoch den interaktiven und komplexen Charakter [...] erfassen und abbilden zu können, muss auf qualitative Verfahren [...] zurückgegriffen werden, bei deren Anwendung sich der Fokus auf den Lernprozess selbst hin verschiebt. (Brock et al. 2014, 4)

Eine weitere Strategie der Hochschulen, die *Lehrqualität* zu verbessern, liegt „in der Schaffung von Angeboten, um die Lehrkompetenzen der Lehrenden zu fördern“ (Jütte et al. 2017, 1), wie es zum Beispiel mit dem Ausloben von Preisen für gute Lehre gehandhabt wird.

Eine andere strategische Möglichkeit liegt in der Schaffung von Anreizen zur ‚verbindlichen‘ Beteiligung an der Verbesserung der Lehre. Stellvertretend hierfür stehen deutschlandweite Programme und Wettbewerbe, die in den letzten Jahren vermehrt ins Leben gerufen wurden. (Jütte et al. 2017, 2, H.i.O.)

Eine Herausforderung aber auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehre stellt die Digitalisierung dar.

Sie wird als Motor zum Erreichen von Zielen im Bereich der akademischen (Weiter-)Bildung (etwa zur Verbesserung der Qualität und Effizienz der Lehre, dem Schaffen neuer Weiterbildungsangebote, dem barrierefreien Zugang zu Bildung) gesehen. (Bischof/von Stuckrad 2013, 11)

Digitale Lerninfrastrukturen werden vor dem Hintergrund des bildungstechnologischen Ansatzes zudem als Treiber für Hochschul- und Organisationsentwicklung aufgefasst. (Pensel/Hofhues 2017, 12)

Hier wird deutlich, dass die Weiterentwicklung der Lehre auch die digitalen Strukturen betrifft, die nicht im direkten Zusammenhang mit der Lehre stehen. Pensel und Hofhues verdeutlichen, dass

die organisationalen Bedingungen und Abläufe in der Hochschule [folglich] zu den größten Herausforderungen bei der Einführung und Weiterentwicklung von digitalen Lern- und Hochschulinfrastrukturen [zählen] (Pensel/Hofhues 2017, 18).

Es gilt nicht nur die Lehrenden mit den digitalen Strukturen und Prozessen vertraut zu machen, sondern auch Verwaltungsangestellte, die mit Studienverwaltung, Prüfungsformalitäten etc. befasst sind, im Zusammenhang mit der Digitalisierung zu unterstützen. Digitalisierung ist

nicht nur IT-Konzept, nicht allein digital unterstütztes Lehren und Lernen, [es ist] mehr als digital basierte Kommunikation. Es sind [...] die – schon immer konflikträchtigen –

Schnittstellen zwischen Forschung, Lehre und Verwaltung [...] zu rekonfigurieren (Pasternak et al. 2018, 257).

Digitalisierung ist also ein Querschnittsthema, das quasi alle Beteiligten an der Hochschule betrifft.

Nicht nur die Gestaltung des digitalen (Lern-)Raums ist von Bedeutung, denn

gerade durch die vermehrte Nutzung des Internet [...] wird deutlicher als zuvor erfahrbar, wie wichtig das physische Zusammentreffen von Menschen an einem Ort und unter dem Dach einer Institution für die Qualität von Forschung und Lehre ist (Kerres 2004, 10).

Somit gewinnt der *physische Lehr- und Lernraum* auch im Bereich des Qualitätsmanagements an Bedeutung. In den Hochschulen sind physische Lernräume für das individuelle Lernen traditionell zum Großteil den Bibliotheken zugeordnet. Und so verwundert es nicht, dass Wittenauer und Neumann feststellen:

Es geht jetzt, im Unterschied zu früher, nicht mehr nur um Tische und Stühle, sondern um die Profilierung der Bibliothek als stakeholder in der realen wie digitalen Lernraumwelt. (Wittenauer/Neumann 2015, 1055)

Damit wird ein weiterer Aspekt der hochschulorganisatorischen, strategischen Überlegungen aufgezeigt. Doch auch im Hinblick auf die Outcome-Orientierung, welche „bezogen auf Kompetenzentwicklung, Lehren, Lernen und Bewertungsmethoden [in idealer Weise verbindet]“ (Schermutzki 2008, 2) nimmt der physische Raum Einfluss.

Studien bestätigen, dass physische Raumaspekte Einfluss auf Lernverhalten und Lernerfolg, wie z. B. Konzentrationsfähigkeit, Wohlbefinden oder Aufnahmefähigkeit haben, jedoch im Ergebnis bisher keine eindeutigen Kennzahlen zur Wirkung der untersuchten physischen Aspekte auf Lernprozesse benennen können. (Ninnemann 2018, 27)

Dieser Mangel an Kennzahlen ist vermutlich den Schwierigkeiten der Operationalisierbarkeit dieser psychischen Zustände und der hohen individuellen Ausprägungen im Erleben geschuldet. Dennoch verweisen die Studien darauf, dass „der Raum als dritter Pädagoge“ (Dahliner 2008, 15) wirksam ist.



## Digitale Strukturen und physische Lehr- und Lernräume

Die Lebenswelt der nachwachsenden Generationen ist [...] massiv geprägt von der Verfügbarkeit und Nutzung elektronischer Kommunikations-, Unterhaltungs- und Informationsmedien auf der Basis des mobilen Internets. (Dittler/Kreidl 2018, 28)

Vor diesem Hintergrund betrachtet, verwundert es nicht, dass auf allen Ebenen der Hochschule auch immer mehr digitale Prozesse und Strukturen Einzug gehalten, denn, so stellten Hoyer und Groten schon 2005 fest,

ein konsequenter Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien kann den Hochschulen helfen, Ressourcen freizusetzen und diese verstärkt zur Steigerung der Qualität in Lehre, Forschung und Verwaltung zu nutzen. Die nachhaltige Integration der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in den Regelbetrieb der Hochschulen macht aber auch andere Strukturen erforderlich (Hoyer/Groten 2005, 9).

Ein Ergebnis der Workshops der Konferenz *Zukunft Lernwelt Hochschule*<sup>1</sup>, die im Rahmen des Projektes *Lernwelt Hochschule* stattfand, war, dass der Bereich der Digitalisierung der Hochschule ein hochkomplexes Feld mit vielen Themenbereichen, besonderen Herausforderungen und vielen Perspektiven ist. Kaum ein Bereich der Hochschule bleibt davon unberührt.

Ausgehend davon, dass der Alltag der Bevölkerung immer mehr digitalisiert wird und dass „Technologie heute ein integraler Bestandteil der Interaktion, der Arbeitswelt, des Lernens und der Wissensbeschaffung [ist]“ (Europäische Kommission 2014, 14), müssen die Hochschulen – auch als Institutionen, die für die Gestaltung der Zukunft von zentraler Bedeutung sind – den „digital turn“ (Hochschulforum Digitalisierung 2016) bewältigen. Deshalb ist es von großer Bedeutung, dass die Rolle digitaler Medien nicht nur für die Lehre diskutiert wird, sondern auch für Forschung und Hochschulmanagement.

Zudem werden digitale Medien vielfältig mit anderen zentralen hochschulpolitischen Themen verbunden: Digitale Medien werden als Weg gesehen, mit der zunehmenden Diversität von Studierenden umzugehen, als Beitrag zur Öffnung der Hochschulen auch für nicht-traditionelle Studierendengruppen oder zur Einführung berufsbegleitender Studienformate (Bischof/Stuckrad 2013; Reinmann et al. 2013, 83). Es zeigt sich, dass

Lernmanagementsysteme und Wikipedia die am häufigsten in der Hochschullehre eingesetzten [Online-]Werkzeuge [sind], gefolgt von Onlinearchiven, Datenbanken sowie Video- und Foto-Community-Portalen, während Onlineanwendungen, die vor allem auf Kollabo-

---

<sup>1</sup> zukunftlernwelthochschule.de

ration und Interaktion abzielen (Mikroblogs, Foren, Weblogs usw.), weniger häufig eingesetzt werden (Albrecht/Revermann 2016, 147).

Smartphones ermöglichen zusätzlich „Mobile Learning“ (Kukulska-Hulme/Traxler 2005) und über MOOCs und SPOCs wird versucht, auch die interessierte Öffentlichkeit einzubinden. Das O in diesen beiden Formaten steht für „zumeist frei zugänglich im Sinne von kostenlos und ohne administrative Voraussetzungen wie zum Beispiel eine Studienberechtigung“ (Ebner et al. 2015, 69). Für Studierende wird über VPN-Zugang oder über Shibboleth/Athens der mobile Zugriff auf das *E-Medien-Portfolio* der Hochschule ermöglicht. Die Bibliotheken vollziehen die „digitale Transformation“ (Gantert et al. 2018, 2) und versuchen Platz für die steigende Anzahl der Lernenden zu schaffen (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2018, 12), indem sie die physischen Bestände abbaut und so Lernorte schafft, die für die Selbstlernphasen des Studiums, egal ob als Einzel- oder Gruppenarbeit, von hoher Relevanz sind (Kreidl/Dittler 2018, 54). Doch nicht nur Selbstlernareale sind für die Hochschulen von Bedeutung. In Anbetracht der steigenden Studierendenzahlen und der sich verändernden Didaktik entstehen insgesamt neue Bedarfe für Lehr- und Lernräume.

Zum einen besteht in einer übergeordneten Perspektive die Notwendigkeit, dass Hochschulen grundsätzlich Räume für die Realisierung lebenslangen Lernens öffnen und diese Öffnung idealerweise auch strategisch eingebunden wird. Zum anderen geht es um die optimale Abstimmung raumbezogener Aspekte wie der Raumgestaltung (architektonische Konstruktion), Raumausstattung (Art der Möblierung und Flexibilität des Mobiliars, Sachausstattung) sowie Raumausgestaltung (Stimmung, Atmosphäre, Licht, Farben) mit den für das jeweilige Weiterbildungsangebot relevanten Bildungsinhalten. (Seitter/Feld 2019, 7)

Die hohe Flexibilität und die Ausstattung haben großen Einfluss auf das Verhalten der Lernenden und beeinflussen die Hochschullehre:

[Es] zeigen sich hingegen deutliche Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Lernatmosphäre, dem Klassenklima und dem Schüler selbstkonzept (vgl. Stadler-Altman 2011), die durch die Gestaltung des Klassenzimmers und der Beachtung der Lernumgebung beeinflusst werden können. Diese Hinweise unterstreichen die Bedeutung der gestalteten Lernumgebung als Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen. (Stadler-Altman 2016, 63)

Wenn Lehrende nur 90 Minuten für eine Lehrinheit zur Verfügung haben und davon noch jeweils zehn Minuten in den Um- und Rückbau des Settings des Raumes verwenden sollen, sofern dieser überhaupt flexibel eingerichtet ist, wird die Durchführung einer studierendenorientierten Lehre erschwert.

Lehrende [...] tragen Verantwortung, Studierende [...] mit wesentlichen Schlüsselkompetenzen, die nicht bloß vermittelt, sondern in einem geeigneten Lernraum erfahren und erlernt werden müssen, auszustatten [...]. (Egger et al. 2014, 125)

Hinzu kommt, dass

[...] prinzipiell das traditionelle Konzept der Vorlesung – der Lehrende als Vortragender und die Studierenden als seine Zuhörerschaft – nur bedingt geeignet [ist], Studierende aktiv zu beteiligen (Klatt/Winter 2013, 112).

Es wird deutlich, dass die Hochschule nicht nur als Organisation, sondern auch als Lernort vor der Herausforderung steht, diesen Anforderungen auf den verschiedenen Ebenen und Sachgebieten gerecht zu werden.

## Hochschulbau als Schnittstelle bei der Gestaltung von Lehr- und Lernräume

Im Bereich der *physischen Lehr- und Lernräume* sind 2006 mit der Föderalismusreform die Gemeinschaftsaufgabe „Ausbau und Neubau von Hochschulen“ des Bundes und der Länder abgeschafft worden, und diese Aufgabe liegt nun in der alleinigen Verantwortung der Bundesländer (GG Art. 91b Abs. 1 Satz 1 Nr. 3). Seitdem ist die Zuständigkeit für das Monitoring der Gebäude nicht eindeutig geklärt und

Maßnahmen, die über den Funktionserhalt hinausgehen, also auch viele Maßnahmen zum Werterhalt, können ggf. erst im jeweiligen Haushaltsjahr durch die Parlamente mit dem Haushaltsbeschluss bewilligt werden. Auch hier schaffen es meist nicht alle erfassten Maßnahmen in die Finanzierung. Diese Defizite führen zu dem sichtbaren und rechnerisch ermittelten Sanierungsstau (Stibbe 2018a, 5).

Doch bei der Beseitigung dieser daraus resultierenden Mängel oder gar die Umsetzung von Verbesserungen sind den Hochschulen

die Hände gebunden [und] im schlimmsten Fall sorgen die Hochschulen dann selbst für die Beseitigung der Mängel aus ihren Eigenmitteln (die aber in erster Linie der Forschung und Lehre dienen sollten), wenn die Weitergabe der Mängel [...] nicht zur Beseitigung durch diesen führt (Stibbe 2018a, 5).

Diese Herausforderung betrifft vor Allem den Bereich der *physischen Lehr- und Lernräume*. Dennoch bleiben, wenn Mittel für Lehre und Forschung aufgebracht werden (müssen), um einen Lehrbetrieb überhaupt ermöglichen zu können,

diese Bereiche hinter ihren Möglichkeiten zurück. In der Literatur finden sich mehrere Typologien, um das *Hochschulimmobilienmanagement* zu beschreiben. Folgt man Ruiz und Schwanck (2015), so lassen sich Hochschulen als Nutzerinnen, als Mieterinnen oder als Eigentümerinnen einordnen. Sie ordnen die meisten Hochschulen Deutschlands dem Modell „Hochschule als Nutzer“ (Ruiz/Schwanck 2015, 15) zu, beschreiben dies aber als „zunehmend problematisch mit den voranschreitenden föderalen Entwicklungstendenzen“ (Ruiz/Schwanck 2015, 15). In dem Modell

Hochschule als Mieter erhalten [die Hochschulen] vom Land ein Budget für die Mietzahlungen und die Bewirtschaftung der Liegenschaften und können dadurch als Mieter agieren. Der Landesbetrieb erhält die Mietzahlungen seitens der Hochschule und kümmert sich um die Bauunterhaltung sowie um die baubezogenen Dienstleistungen (Ruiz/Schwanck 2015, 15).

Das dritte Modell,

Hochschulen als Eigentümer [...] kommt selten in der Bundesrepublik Deutschland vor, während es in anderen Ländern wie in den Niederlanden oder in Großbritannien auf alle Hochschulen zutrifft (Ruiz/Schwanck 2015, 16).

Unter der Perspektive, dass ein großer Sanierungsstau vorliegt, die Zuständigkeiten zurzeit unklar sind und mit den Entwicklungen, die das *New Public Management* mit sich bringt, ist davon auszugehen, dass sich diese Strukturen weiter zur Eigenverantwortung der Hochschulen verschieben werden und sich Deutschland in diesem Bereich den Nachbarstaaten angleichen wird. Eine Entwicklung dahin, dass Hochschulen Eigentümerinnen ihrer Liegenschaften wären, könnte die Realisierung von zukunftssicheren Hochschulen beschleunigen, da dann die Allokation von erforderlichen Mitteln zum Beispiel über Spenden u.ä. möglich wäre.

Im Rahmen des Projektes *Lernwelt Hochschule* wurden auch Hochschulbauämter und -abteilungen angeschrieben, um einen systematisierten und strukturierten Überblick über die Flächen der Hochschulen und deren Nutzungsarten zu erhalten. Leider waren die Antworten oft unvollständig, so dass es nicht möglich war, sich einen Überblick zu verschaffen. Weiterhin zeigte sich, dass mit der Föderalismusreform, die zuvor durch die Länder erstellten Berichte über die Raumbestände der Hochschulen eingestellt wurden. Dies verweist auf ein Desiderat der Forschung. Da kein systematisierter Überblick über die Hochschulbauten in Deutschland vorliegt, sollte dieser erstellt werden. Einen Gesamtüberblick über viele Aspekte der Entwicklung der *Lernwelt Hochschule* wurde mit Hilfe einer Online-Befragung im Rahmen des Projektes erstellt.

## Ziele der Befragung

Die beschriebenen Problemlagen waren der Ausgangspunkt für das Projekt *Lernwelt Hochschule*. Mit der Online-Befragung aller staatlich zugelassenen deutschen Hochschulen sollte der Ist-Stand erhoben werden, wie die Hochschulen auf diese Problemlagen reagieren und welche Veränderungen sie vollziehen. Damit sollte es möglich werden, ein erstes Big-Picture zur aktuellen Situation zu zeichnen.<sup>2</sup> Folgt man der Hochschulfinanzstatistik von Destatis, so gibt es 429 staatlich zugelassene Hochschulen in Deutschland. Diese wurden eingeladen, an der Online-Befragung teilzunehmen.

Dazu wurden vier Dimensionen in den Blick gerückt, die für das Gelingen studierendenorientierter Lehre von besonderer Relevanz sind: *Hochschulorganisation, Hochschuldidaktik, digitale Strukturen* sowie *physische Lehr- und Lernräume*.

Die Befragung richtete sich an Hochschulleitungen, Leitungen von Infrastrukturabteilungen, Leitungen von Bibliotheken sowie Leitungen von Infrastrukturabteilungen.

## Hochschulen auf dem Weg zur studierendenorientierten Hochschule

### Veränderungen in den strategischen Bereichen

Grundsätzlich lässt sich als ein Befragungsergebnis festhalten, dass die Hochschulen sich in allen vier Dimensionen *Hochschulorganisation, Hochschuldidaktik, digitale Strukturen* und *physischer Lehr- und Lernraum* mit strategischen Veränderungen befassen oder bereits befasst haben. Der zeitliche Horizont dieser Veränderungen bezog sich auf die vergangenen und kommenden fünf Jahre. Angesprochen wurden die Hochschulleitungen, die diese Fragen jeweils mit einer Einzelauswahl mit den Items *hat stattgefunden, ist geplant* und *keine Veränderung* beantworten konnten.

---

<sup>2</sup> Die detaillierte Beschreibung des methodischen Vorgehens findet sich in Aschinger et al. 2020, 23–28.

### Dimension: Hochschulorganisation

Die Dimension der *Hochschulorganisation* umfasst die gesamte Exekutive und beschreibt die hochschulinterne Erreichung von Zielen und Umsetzung der Gesamtstrategie(n). In diesem Bereich haben 58 Prozent der Befragten die Veränderungen bereits vollzogen (Abbildung 1).

Strategische Veränderungen im Bereich Hochschulorganisation (n=98)

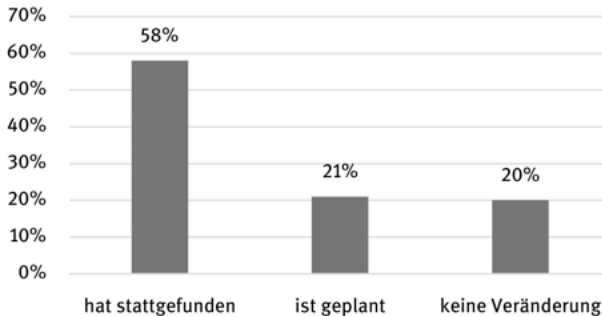
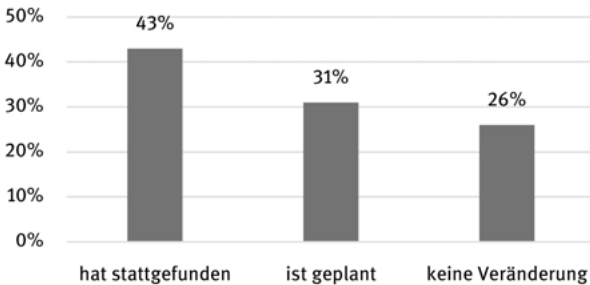


Abb. 1: Veränderungen im Strategiebereich Hochschulorganisation – Gesamtverteilung.

21 Prozent gaben an, diese Veränderungen noch zu planen und ein Fünftel der Befragten gab an, keine Veränderungen in den vergangenen fünf Jahren vollzogen zu haben, respektive diese für die kommenden fünf Jahre zu planen. Aufgeschlüsselt nach *Hochschultyp* wurde deutlich, dass diese Angabe, keine Veränderungen gemacht zu haben und/oder diese zu planen, ausschließlich vom Typ „Verwaltungsfachhochschulen“ gewählt wurde, sodass eine Erklärung dafür sein könnte, dass diese die Veränderungen, die das *New Public Management* mit sich brachte, schon vor mehr als fünf Jahren vollzogen haben.

### Dimension: Hochschuldidaktik

Im Bereich der *Hochschuldidaktik* gaben über ein Viertel (26%) der Befragten an, dass sie keine Veränderung in diesem strategischen Bereich vorgenommen haben oder diese planen (Abbildung 2).

**Strategische Veränderungen im Bereich Hochschuldidaktik (n=89)**

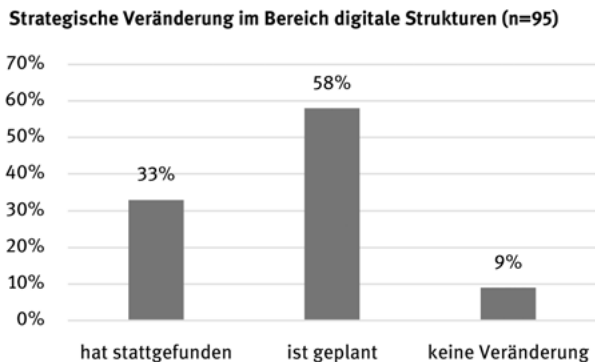
**Abb. 2:** Veränderungen im Strategiebereich Hochschuldidaktik – Gesamtverteilung.

Hier zeigt sich, dass die Hinwendung zur kompetenzorientierten und studien-  
denorientierten Lehre noch nicht überall als strategisches Thema wahrgenommen  
wird. Dies erstaunt umso mehr, da die *Kompetenzorientierung* im Bologna-  
Prozess verankert und eines der erklärten Ziele ist. Bei 43 Prozent der Hoch-  
schulen haben Veränderungen stattgefunden. Hier könnten das hochschuldi-  
daktische Modell des *forschenden Lernens* und die verstärkte Praxisorientierung  
in der Lehre zu Grunde liegen. Da diese Entwicklungen in der Hochschuldidak-  
tik mit dem *Shift from Teaching to Learning* noch relativ jung ist und die Ent-  
wicklungspläne mittelfristig ausgerichtet sind, verwundert es nicht, dass 21 Pro-  
zent der Befragten angaben, dass sich dies in der Planung für die kommenden  
fünf Jahre befindet.

### **Dimension: Digitale Strukturen**

Unter den *digitalen Strukturen* wurden alle Bereiche zusammengefasst, welche  
mit der Digitalisierung der Hochschule zusammenhängen. Hierzu zählt der  
technische Aufbau der Hochschulen, die Digitalisierung der Lehre, aber auch  
die Digitalisierung der Verwaltung.

58 Prozent der Teilnehmenden gaben an, Veränderungen in diesem Bereich  
zu planen (Abbildung 3).



**Abb. 3:** Veränderungen im Strategiebereich digitale Strukturen – Gesamtverteilung.

Ein Drittel der Befragten gab an, diese Veränderungen bereits vollzogen zu haben. Lediglich neun Prozent haben keine Veränderungen in den vergangenen fünf Jahren vollzogen oder planen diese in den kommenden fünf Jahren. Es ist ersichtlich, dass die Digitalisierung der Hochschule ein Prozess ist, der von der technischen Realisation bis hin zur Implementierung neuer Software reicht, und nur wenige Hochschulen davon nicht betroffen sind. Diese Prozesse finden auf vielen Ebenen im *Hochschulsystem* statt und alle Ebenen müssen aufeinander abgestimmt agieren, damit die Digitalisierung erfolgreich verläuft. Hinzu kommt, dass neben den vielfachen Einzelinteressen innerhalb der Hochschule

auch die Bundesländer versuchen, sich im föderalen Wettbewerb mit bestimmten Maßnahmen und Lösungen, die andere Länder nicht anbieten, in der Bildungspolitik zu profilieren (Getto/Kerres 2017, 128).

Dies fließt direkt und indirekt in die Digitalisierungsstrategie der einzelnen Hochschule ein.

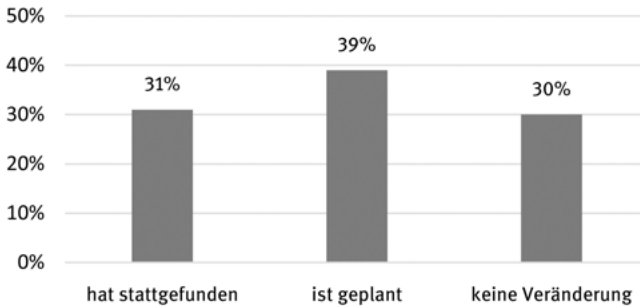
### **Dimension: Physische Lehr- und Lernräume**

Nicht nur die Anforderungen, die aus der Hinwendung zur kompetenzorientierten Lehre und des Wandels vom Lehren zum Lernen auf die Hochschulen zu kommen, verlangen nach Anpassungen der *Lehr- und Lernumgebung* der Studierenden. Hinzu kommen der technologische Wandel sowie die erhöhte Heterogenität und Individualität der Studierenden, welchen die Einrichtungen gerecht werden müssen. Dem Entwicklungsprozess der Hochschulstrategie wird in diesem Abschnitt nachgegangen. Abbildung 4 zeigt, dass bei 31 Prozent der Befrag-



ten bereits Veränderungen in der Strategie für ihre *physischen Lehr- und Lernräume* vorgenommen wurden.

#### Strategische Veränderung im Bereich physische Lehr-/Lernräume (n=90)



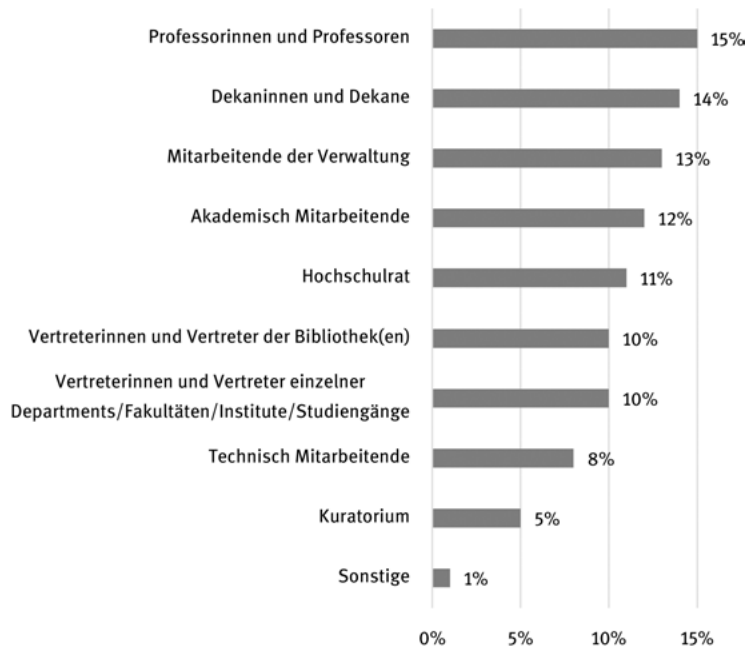
**Abb. 4:** Veränderungen im Strategiebereich physische Lehr- und Lernräume – Gesamtverteilung.

Hier sind die Gründe einmal in den Veränderungen in der *Hochschuldidaktik* und den daraus resultierenden Bedarfen in Bezug auf die *physischen Lehr- und Lernräume* zu sehen. Zum anderen spielt vermutlich der schlichte Platzbedarf der Hochschulen eine treibende Rolle. Die Studierendenzahlen sind in den vergangenen Jahren stark gestiegen, sodass die Hochschulen sich vor der Herausforderung sahen, formale und informelle Lernplätze bereitstellen zu können. Auch hier dürften der Planungszyklus und die Dauer, bis räumliche Veränderungen realisiert werden können, für die meistgenannte Angabe der Teilnehmenden *ist geplant* (39%) verantwortlich sein.

### Einbezug von Interessensvertreterinnen und -vertretern

Im Sinne der gesellschaftlichen Teilhabe, der Transparenz und Partizipation und den Anforderungen aus dem Bologna-Prozess sehen sich die Hochschulen aufgefordert, die Wirtschaft und weitere Interessengruppen, wie zum Beispiel Studierende oder Sozialverbände in die *Hochschulentwicklung* einzubeziehen (Oorschot/Allolio-Näckle 2007, 97). Abbildung 5 zeigt die Gesamtverteilung der Angaben.

**Hochschulstrategie: Einbezug von Interessensvertreterinnen und -vertretern  
(n=133; Mehrfachnennungen)**



**Abb. 5:** Einbezug von Interessensvertretern – Gesamtverteilung.

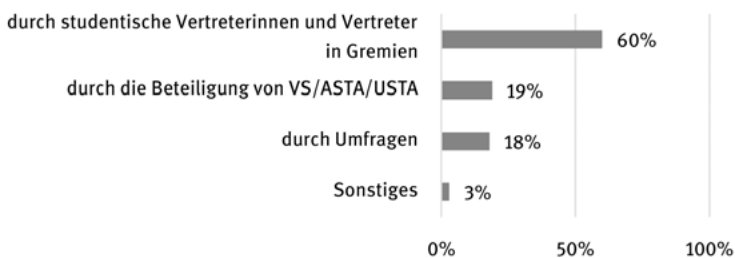
Die Gesamtverteilung macht deutlich, dass die größte, einzeln genannte einbezogene Gruppe, die der *Professorinnen und Professoren* ist. Nimmt man *Kuratorien und Hochschulräte* als auch extern besetzte Gremien zusammen (16%), so stellen diese die Gruppe dar, die am häufigsten einbezogen wird. 14 Prozent der Befragten beziehen *Dekane und Dekaninnen* mit ein. Jeweils in zehn Prozent der Fälle werden Vertreterinnen und Vertreter der *Departments/Institute und Studiengänge* sowie der *Bibliothek* mit in die Strategie der Hochschule einbezogen. Acht Prozent beziehen *technisch Mitarbeitende* in die Überlegungen zur *Hochschulstrategie* ein, was hinsichtlich der Umsetzbarkeit der Strategie als sinnvoll zu erachten ist. Dennoch ist festzustellen, dass die Hochschulen in ihre strategische Entscheidungsbildung stärker interne Gruppen beteiligen, als Einflüsse von außen zuzulassen. Betrachtet man die hochschulexternen Interessensgruppen unter dem inhaltlichen und fachlichen Blickwinkel, so könnten diese wertvolle Hinweisgeberinnen und -geber für die Zielideale der Lehr- und Lerninhalte sein. Da aber Gremien wie der Hochschulrat beziehungsweise das Kuratorium

ebenfalls über operative und legislative Befugnisse verfügen, ist vorstellbar, dass dies kritisch gesehen wird.

## Einbezug der Studierenden

Studierende sind nicht mehr nur passive Zuhörerinnen und Zuhörer, sondern übernehmen zunehmend einen aktiven Part in den Lernprozessen, arbeiten in Projekten und organisieren das Lernen selbst, unterstützt durch neue Medien und Technologien (Bettinger et al. 2013; Mayrberger/Bettinger 2013, 161). Zudem hat sich auch im Hochschulkontext eine Orientierung im Hinblick auf *Learn-Life-Balance*, analog zur *Work-Life-Balance*, entwickelt. Lern- und Freizeit vermischen sich und Gelegenheitsstrukturen für Entspannung und gute Verpflegung werden zunehmend wichtiger (Bachmann 2014, 114). Damit kommt es zu einem Funktionswandel traditioneller Bildungsinstitutionen, die vor dem Anspruch stehen, entsprechende lernförderliche Infrastrukturen bereitzustellen (Kirchhöfer 2004, 26; Stang 2016). Neben den Veränderungen im Studierendenalltag und den daraus resultierenden Anforderungen, die an die Hochschule herangetragen werden, kommen aus Organisationsperspektive noch die Anforderungen aus der *Bologna-Reform* und des *New Public Managements* hinzu. In welcher Art und Weise dies in den befragten Hochschulen umgesetzt wird, zeigt Abbildung 6.

### Hochschulstrategie: Einbezug Studierender in Überlegungen (n=133; Mehrfachnennungen)



**Abb. 6:** Einbezug der Studierenden in die hochschulstrategischen Überlegungen – Gesamtverteilung.

Zumeist werden Studierende *direkt* oder *indirekt durch Gremien* in die hochschulstrategischen Überlegungen einbezogen (zusammen 60%). 19 Prozent beziehen die Studierenden mit ein, die sich in der *VS/ASTA/USTA* engagieren,

und 18 Prozent führen *Umfragen* durch. Sicherlich ist die Beteiligung in Gremien sinnvoll, sind die Studierenden doch Expertinnen und Experten für ihr Lernen und ihren studentischen Alltag. Auch die Einbindung der Verfassten Studierendenschaft ist zu begrüßen, denn sie vertreten die studentischen Interessen gegenüber der Hochschule in anderen Gremien, wie dem Senat oder den Fakultätsräten. Doch schon 2005 stellte Gulbins in seinem Beitrag zur Hochschulpolitik fest:

Lehre und Studium sind hochkomplexe Interaktionsprozesse zwischen Menschen, die sich nicht standardisieren lassen, da vergleichbare Ergebnisse immer auch auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden können. Um ein für Hochschulen angemessenes System der Qualitätsentwicklung zu etablieren, müssen alle beteiligten Akteure deshalb die Hochschulentwicklung mitgestalten und anerkennen, dass Pluralität (von Methoden und Angeboten) und Demokratisierung (aller Entscheidungsstrukturen) die Qualitätsentwicklung nicht hemmen, sondern im Gegenteil ein zentrales Qualitätsmerkmal darstellen. (Gulbins 2005, 38)

Dennoch lässt sich mit diesen Instrumenten die studentische Beteiligung nicht steigern, weder qualitativ noch quantitativ. Hier ist fraglich, ob Instrumente wie „E-Partizipation“ (Märker/Wehner 2013, 273) den Einbezug qualitativ verbessern könnten. Hier sind innovative Ideen gefragt, die dem Lebens- und Studierstil der Studierenden gerecht werden. Im Bereich der Steigerung der Partizipation der Bürgerinnen und Bürger an der politischen Teilhabe zeigen

verschiedene Studien, dass aktive politische Teilhabe an verschiedene soziale Faktoren geknüpft ist (Böhnke 2011; Bödeker 2012) [...] und dass politische Partizipation bestimmte Fähigkeiten erfordert (Voss 2014, 16).

Zum anderen weist Voss darauf hin, dass es

vielleicht [...] nur ein Bedürfnis nach mehr Beteiligungsmöglichkeiten[gibt], ohne dass diese gleich aktiv genutzt werden. Bei vielen E-Partizipationsangeboten ist die Zahl der Menschen, die sich beteiligen, recht gering (Voss 2014, 17).

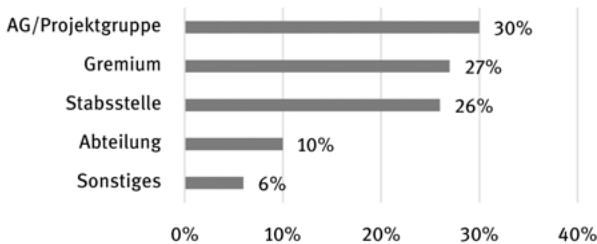
Das würde dann bedeuten, dass die Studierenden sich in die Entscheidungsbildungsstrukturen gut mit den bestehenden Mitteln und Instrumenten vertreten fühlen und die entscheidende Ebene zur Verbesserung der Partizipation an anderer Stelle zu suchen ist.

## Organisatorische Struktur zur Umsetzung der Hochschulstrategie

Krücken/Meier (2006), de Boer, Enders und Leisyte (2008) sowie Whitley (2008) beschreiben, dass sich die ehemals ‚lose gekoppelten Systeme‘, die ‚organisierten Anarchien‘ oder die ‚Expertenbürokratie Hochschule‘ zunehmend zu Akteuren mit festen formalen Strukturen und Zielen sowie rationalisierten, hierarchisierten Entscheidungsstrukturen wandeln (Kloke 2014, 39, H. i. O.)

Den Stand dieser Wandlungsprozesse zeigt Abbildung 7. Es entsteht der Eindruck, dass der Prozess zur Etablierung dieser Strukturen noch nicht abgeschlossen ist.

### Organisationseinheiten zur Umsetzung der Hochschulstrategie (n=135; Mehrfachnennungen)



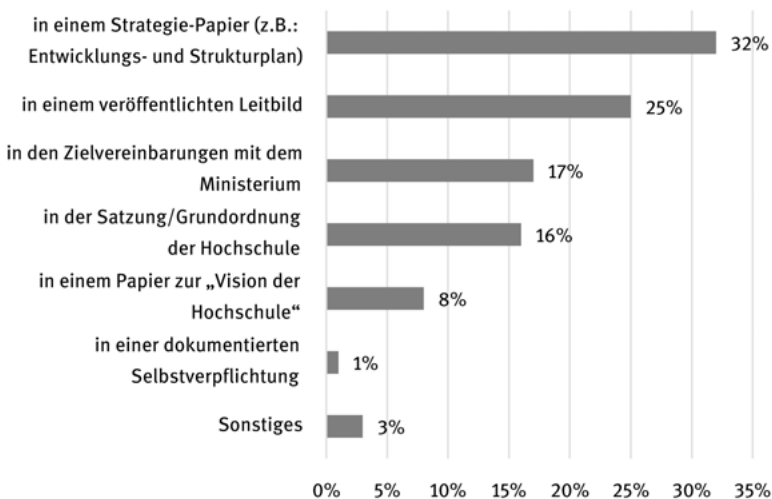
**Abb. 7:** Verteilung der Arten der Organisationseinheiten zur Umsetzung der Hochschulstrategie.

Etwas über ein Viertel (26%) hat zur Umsetzung der Hochschulstrategie eine *Stabsstelle* eingerichtet, 30 Prozent der Befragten unterhält dafür *eine AG* oder *eine Projektgruppe* und 27 Prozent haben dafür ein *Gremium* eingerichtet. Bedenkt man, dass eine AG eine formale Organisationseinheit ist, die in der Regel stark funktions- und arbeitsteilig eine gemeinsame Aufgabe erledigt und ein Gremium aus einer Gruppe aus Expertinnen und Experten besteht, die Vorlagen oder Empfehlungen erarbeitet oder Beschlüsse fasst, so wird deutlich, dass sich hier noch eine breite Spreizung der Struktur zeigt. Hinzu kommen Stabstellen, die nur indirekt – mittels Unterstützung – zur Lösung einer Aufgabe beitragen.

## Dokumentation der strategischen Ausrichtung

Die Dokumentationsart zeigt, wer als Adressatinnen und Adressaten damit erreicht werden soll. Ob die Strategie nur hochschulintern verfügbar oder ebenfalls für die Öffentlichkeit zugänglich ist, ist eine wichtige Perspektive. Die Art der Dokumentation lässt Rückschlüsse darauf zu, welche Bedeutung der Zielerreichung der Strategie zugemessen wird. Je nach Dokumentationsform ist es rechtlich bindend und je nach Bundesland kann die Nicht-Erreichung der Ziele Konsequenzen für die Hochschule bedeuten. Abbildung 8 zeigt die Gesamtverteilung.

### Dokumentation der strategischen Ausrichtung (n= 149; Mehrfachnennungen)



**Abb. 8:** Dokumentation der strategischen Ausrichtung – Gesamtverteilung.

Knapp ein Drittel der Befragten (32%) gab an, dass sie ihre strategische Ausrichtung (auch) in einem *Strategiepapier wie dem Entwicklungs- und Strukturplan* dokumentieren.

Diese Entwicklungsplanung dient insbesondere der Sicherstellung eines überregional abgestimmten Angebots an Hochschuleinrichtungen und Leistungsangeboten sowie einer ausgewogenen Fächervielfalt und besteht aus dem Landeshochschulentwicklungsplan und den einzelnen Hochschulentwicklungsplänen. (Landeshochschulgesetz NRW §6)

Diese Form der Dokumentation lässt den Schluss zu, dass die Inhalte dieser Planung, ähnlich der Festschreibung in der *Satzung oder Grundordnung der Hoch-*

schule (16%) als absolut verbindlich zu sehen sind, während Papiere zur *Vision der Hochschule* (8%) oder einem *veröffentlichten Leitbild* als eher unverbindlich eingestuft werden können. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls von Bedeutung, auf welche Art und Weise diese strategische Ausrichtung kommuniziert wird.

## Kommunikation der Hochschulstrategie

Im Zusammenhang mit der Kommunikation ist von Interesse, wer hochschulintern adressiert wird, und in welchem Ausmaß versucht wird, die Hochschulangehörigen zu erreichen und zu motivieren, diese Strategie mit zu tragen (Abbildung 9).

**Kommunikation der Hochschulstrategie (n=138; Mehrfachnennungen)**



**Abb. 9:** Kommunikation der Hochschulstrategie – Gesamtverteilung.

Die Kommunikation kann in *direkt* (über Veranstaltungen) und *indirekt* (Newsletter, Publikationen) eingeteilt werden. Hier zeigt sich, dass 21% Wert auf die direkte Kommunikation *in Veranstaltungen* legen und 36% angaben, die Strategie (zusätzlich) indirekt zu kommunizieren. Die Wirkung der einzelnen Kommunikationswege unterscheidet sich. Direkte Kommunikation ist effektiver als in-

direkte, zumal fraglich bleibt, ob und in welchem Ausmaß letztgenannte Informationsangebote rezipiert werden. Zudem ist ersichtlich, dass über ein Viertel (26%) die Strategie *allen Mitarbeitenden zur Verfügung* stellt, und elf Prozent stellen diese den *Studierenden* zur Verfügung. Hinsichtlich der in der Bologna-Reform geforderten Verstärkung der Einbindung von Studierenden in die Hochschulentwicklung zeigen sich an dieser Stelle traditionelle Strukturen und Vorbehalte gegen die verstärkte Partizipation, wie auch König et al. 2007 schon feststellten: Die Beteiligung ist „aber in der Regel eher im Verborgenen und ist anschließend in den Vereinbarungen nicht als Leistung der Personalvertretung erkennbar“ (König et al., 2007, 75–76). Es scheint, dass Hochschulstrategie weiterhin in viele Hochschulen als Chefsache gesehen wird.

## Kommunikation und Kooperation zur Weiterentwicklung der Lehre

Ein Hauptaugenmerk liegt auf der Entwicklung der Lehre. Hierzu wurden die Strukturen der Zusammenarbeit hinterfragt. Zumeist sind *Prorektorate* beziehungsweise *Vizepräsidenten* damit befasst (20%) (Abbildung 10).

### Hochschulstrategie: Beteiligte an der Entwicklung der Lehre (n=124; Mehrfachnennungen)

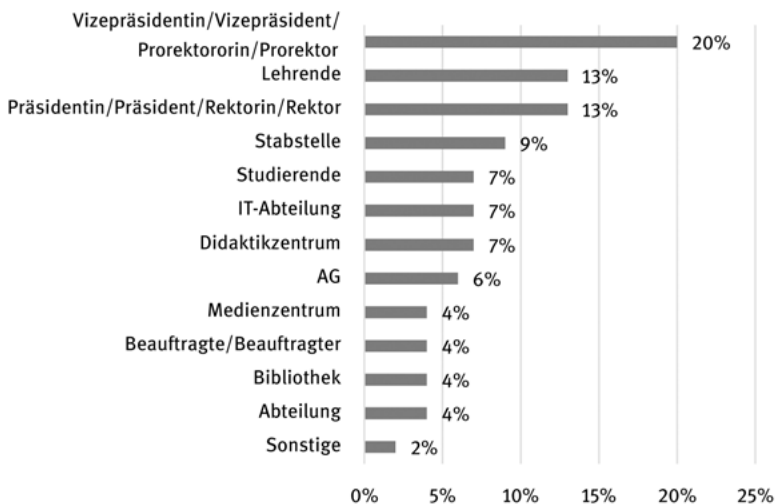


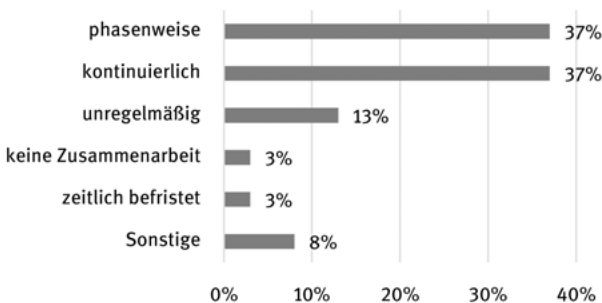
Abb. 10 Entwicklung der Lehre – Beteiligte – Gesamtverteilung.



Am zweithäufigsten befassen sich das *Präsidium* oder *Rektorat* beziehungsweise die *Lehrenden* (jeweils 13%) damit. Auffällig ist, dass nur jeweils sieben Prozent *Studierende*, die *IT-Abteilung* oder das *Didaktikzentrum* einbeziehen und auch nur vier Prozent die *Bibliothek*, beziehungsweise das *Medienzentrum* hinzuziehen. Somit entsteht der Eindruck, dass die Entwicklung der Lehre nach wie vor Chefsache ist und andere Akteurinnen und Akteure nur vereinzelt beteiligt werden.

Betrachtet man die zeitliche Struktur der Zusammenarbeit zur Verbesserung der Lehre, wie in Abbildung 11 dargestellt, so wird deutlich, dass jeweils 37 Prozent der Befragten angaben, *kontinuierlich* oder *phasenweise* zu kooperieren.

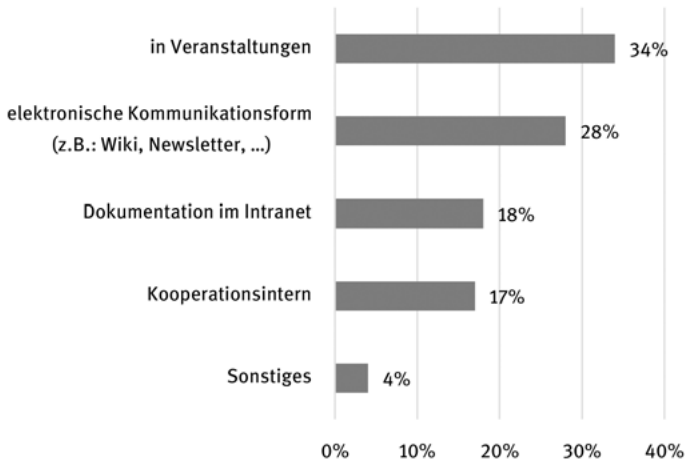
**Weiterentwicklung der Lehre: Zeitliche Struktur der Zusammenarbeit (n=38)**



**Abb. 11:** Zeitliche Struktur der Zusammenarbeit zur Verbesserung der Lehre.

Jedoch gaben auch 13 Prozent an, *unregelmäßig* zusammenzuarbeiten. Auch hier spreizt sich das Feld der Art der Zusammenarbeit noch weit auf und die Hochschulen suchen nach individuellen Lösungswegen und dem optimalen Vorgehen für ihre individuelle Situation.

Inhaltlich wird innerhalb dieser Kooperation zumeist in den Themenbereichen *Digitalisierung* (26%), *Kompetenzvermittlung* (19%) und für *gemeinsame Lehr- und Lernprojekte* (21%) zusammengearbeitet. In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls gefragt, wie die Ergebnisse dieser Kooperation kommuniziert werden. Die Ergebnisse zeigt Abbildung 12.

**Weiterentwicklung der Lehre: Kommunikation der Ergebnisse (n=121; Mehrfachnennungen)****Abb. 12:** Verbesserung der Lehre – Kommunikation der Ergebnisse.

Es ist ersichtlich, dass über ein Drittel der Befragten (34%) die Ergebnisse in *Veranstaltungen* kommuniziert, 28 Prozent nutzen *elektronische Kommunikationsformen* wie Newsletter oder ein WiKi und 18 Prozent dokumentieren diese im *Intranet*. 17 Prozent kommunizieren diese Ergebnisse lediglich *kooperationsintern*. Auch hier zeigt sich eine breite Spreizung sowohl in dem Ausmaß, wen die einzelnen Kommunikationsarten erreichen, als auch in der Dauerhaftigkeit der Dokumentation der Ergebnisse.

Zusammenfassend lässt sich den Ergebnissen im Bereich Strukturen zur Zusammenarbeit zur Verbesserung der Lehre festhalten, dass eine große Suchbewegung festzustellen ist und viele Lösungswege ausprobiert werden. Es ist zu erwarten, dass dieser Prozess sich noch entwickeln und sich ein systematisierter Prozess etablieren wird.

# Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Lehre

## Sondermittel zur Weiterentwicklung der Lehre

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft weist in einem Positionspapier auf die Sicherung eines verlässlichen finanziellen Rahmens hin. Dieser ist von

Bedeutung, um damit sicherzustellen, dass Hochschulen bei der Verbesserung von Studium und Lehre nicht allein auf Projekt- und Sondermittel angewiesen sind (Wohlfeil/Allphei 2013, 99).

Dieser zuverlässige finanzielle Rahmen ist die Basis, um nachhaltig die Lehre zu verbessern und die Ergebnisse dieser Verbesserung verstetigen zu können. Dennoch ist das Einwerben von Sondermitteln zur Weiterentwicklung der Lehre ein Zeichen dafür, dass sich Hochschulen aktiv und intensiv darum bemühen, noch bessere Voraussetzungen zur Weiterentwicklung der Lehre zu schaffen. Abbildung 13 zeigt die Ergebnisse zur Frage, ob es Sondermittel zur Weiterentwicklung der Lehre gibt.

### Sondermittel zur Entwicklung der Lehre (n=101; Mehrfachnennung)



**Abb. 13:** Verfügbarkeit von Sondermitteln zur Weiterentwicklung der Lehre – Gesamtverteilung.

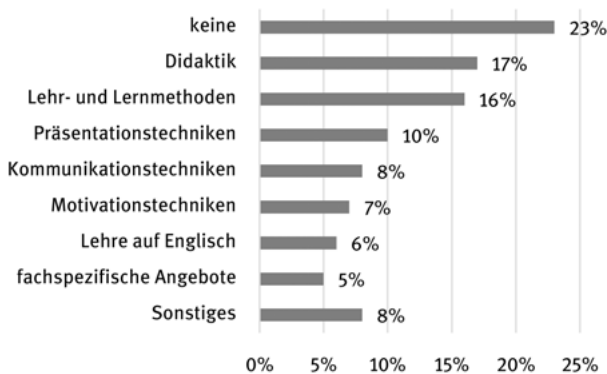
Ein Viertel der Befragten (25%) greift auf *länderspezifische Sondermittel* zu. 32 Prozent können auf *hochschuleigene Mittel* zugreifen und 29 Prozent nehmen andere *Drittmittel* in Anspruch.

## Schulungen für Lehrende

Ein weiterer Punkt, der zur Weiterentwicklung der Lehre beiträgt, ist die didaktische Schulung für Lehrende. Lehrende sind oftmals keine Pädagoginnen und Pädagogen oder Didaktikerinnen und Didaktiker, sondern Expertinnen und Experten oder Spezialistinnen und Spezialisten in ihrem Fachgebiet. Da sich die Hochschuldidaktik im Rahmen der Hinwendung zur *kompetenzorientierten Lehre* mit erhöhtem Praxisbezug verändert hat, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Lehrenden über das dafür notwendige Methodenwissen verfügen beziehungsweise dieses umsetzen können.

87 Prozent der Befragten bieten ständige didaktische Schulungen für Lehrende an. Verpflichtende Schulungsangebote für Lehrende werden von 23 Prozent der Befragten *nicht angeboten* (Abbildung 14).

**Verpflichtende Schulungen für Lehrende (n=142; Mehrfachnennung)**



**Abb. 14:** Verpflichtende Schulungen für Lehrende – Gesamtverteilung

16 Prozent bieten Veranstaltungen zu *Lehr- und Lernmethoden* und 17 Prozent *didaktische Schulungen* verpflichtend an, was zeigt, dass dieser Bedarf erkannt wurde. Zudem werden von acht Prozent *Kommunikationstechniken* und von sieben Prozent *Motivationstechniken* angeboten, was als zuträglich für das wechselnde Rollenverständnis der Lehrenden zu erachten ist. Zehn Prozent verpflichten die Lehrenden zu Schulungen in *Präsentationstechniken*. Hierbei stehen vermutlich nicht die Medienkompetenz im Vordergrund, sondern die Vielfalt und die pädagogisch differierenden Möglichkeiten, Inhalte zu vermitteln. Ein weiterer der Weiterentwicklung der Lehre zuträglicher Punkt ist die Vergabe von Preisen für die Lehre.

## Preise für die Lehre

57 Prozent der befragten Hochschulen vergeben *Preise für Lehre*.

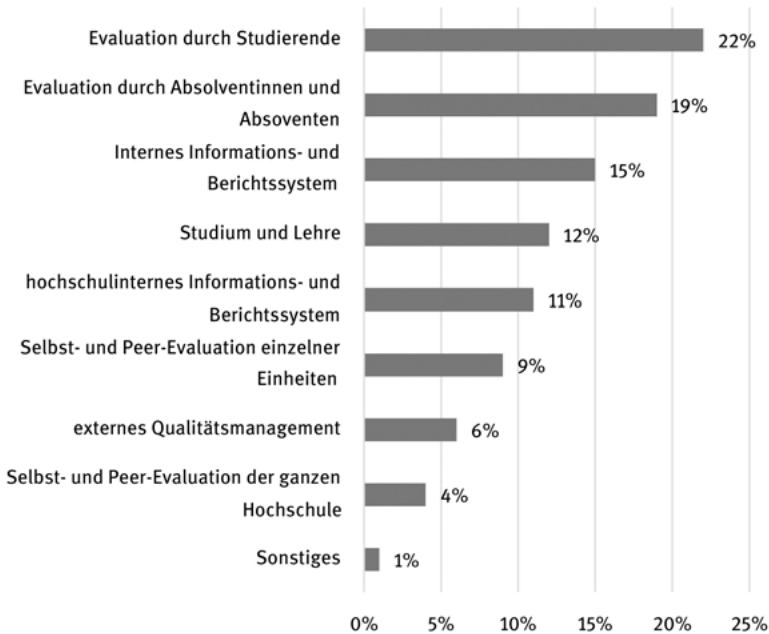
Viele Hochschulen haben innerhalb der letzten Jahre – oft mit externer Hilfe – solche Preise für ‚gute Lehre‘ etabliert. Sie werden unter immateriellen Anreizen gefasst, weil es einerseits vielfach undotierte Preise gibt, andererseits auch, weil die Preise meistens ‚nur‘ in den Lehrstuhletat einfließen, also keine persönliche materielle Belohnung darstellen. Die Vergabe der Preise erfolgt zudem meistens einem feierlichen hochschulöffentlichen Rahmen. (Becker et al. 2012, 226, H. i. O.)

Die intern vergebenen Preise für die Lehre dienen der Motivation der Lehrenden, die über dieses Instrument ihre hochschulinterne Reputation stärken können. Zudem erhalten sie die Rückmeldung, dass sie auf dem richtigen Weg sind und sie erfahren Wertschätzung. Hinzu kommen externe Preise für die Lehre, wie der *Ars-legendi-Preis*, der vom *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft* und von der *Hochschulrektorenkonferenz* ausgelobt wird.

## Qualitätsmanagement Lehre

Ein Grundanliegen der Hochschulen ist, Forschung und Lehre auf hohem wissenschaftlichem Niveau zu realisieren. Dies wird mit der Entwicklung von verbindlichen Qualitätsmanagementsystemen, in denen interne und externe Akteurinnen und Akteure zusammenarbeiten, zum Beispiel durch Programmakkreditierungen gewährleistet. Hinzu kommt, dass viele Landeshochschulgesetze diese Etablierung von Qualitätsmanagementsystemen fordern.

22 Prozent der Befragten gaben an, dass sie *Evaluationen durch Studierende* durchführen, wie in Abbildung 15 zu sehen ist.

**Qualitätsmanagement für die Lehre (n=115; Mehrfachnennungen)****Abb. 15:** Qualitätsmanagement Lehre – Gesamtverteilung.

Dies ist nicht ohne Grund das meistgewählte Item. „Heute sind alle Hochschulen über die Landeshochschulgesetzte zur regelmäßigen Evaluation von Lehre und Forschung verpflichtet“ (Heinrichs 2010, 194). 15 Prozent unterhalten ein *internes Informations- und Berichtssystem* und sechs Prozent nehmen ein *externes Qualitätsmanagement* zu Hilfe. Vier Prozent führen eine *Selbst- und Peer-Evaluation der ganzen Hochschule* durch.

Die Evaluierung der Hochschulverwaltung soll den Verantwortlichen (Hochschulleitung) und Beteiligten (MitarbeiterInnen und Führungskräfte) helfen, den Gegenstand (die Hochschulverwaltung) und seinen Nutzen (für Forschung und Lehre) zu verbessern und die zur Verfügung stehenden Ressourcen (Personal- und Sachmittel) möglichst effizient einzusetzen. (Stratmann 2009, 5)

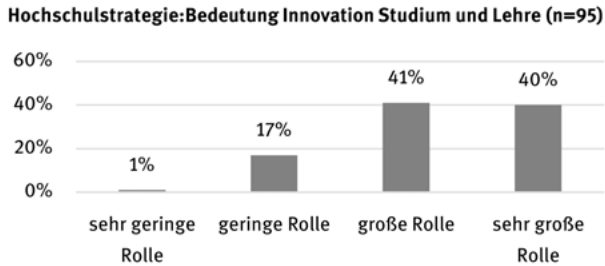
In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, dass innerhalb dieser Befragung nur Hochschulleitungen befragt wurden. Es wird deutlich, dass nicht alle Hochschulen mehrstufige Evaluationen durchführen. So führen die meisten die erste Stufe, eine *interne Evaluation* (Selbstevaluation), durch, doch die zweite Stufe, die *externe Evaluation* (Fremdevaluation), findet nur zu geringen Anteilen

statt. Dies mag den Umständen geschuldet sein, dass sich viele Hochschulen mit ihren Studiengängen noch im *Akkreditierungsprozess* befinden, dass mehrstufige Verfahren mit Aufwänden und somit Kosten verbunden sind. Weiterhin spielen hier die Entscheidungen, ob diese Evaluationen formativ oder summativ angelegt sind, und ob sie die Prozesse, Strukturen oder die Ergebnisse betrachten, hinein. Bedenkt man, dass Evaluationen eine *Ex-post-Beurteilung* sind und die *Akkreditierung* eine *Ex-ante-Beurteilung*, so wird klar, warum beide Verfahren wichtig für die strategische Entwicklung der Lehre sind.

Ergänzend zu dieser Frage wurde nach der digitalen Unterstützung für das *Qualitätsmanagement Lehre* gefragt. Über die Hälfte der Befragten (51%) verwenden EvaSys (Blubbsoft), und 23 Prozent haben dafür *hauseigene Entwicklungen* in Betrieb. EvaSys beziehungsweise Blubbsoft bieten automatisierte Einzelauswertungen und Überblicksberichte und verringern damit den Aufwand deutlich. Dennoch scheint es nicht die Bedarfe aller Hochschulen zu erreichen, da 23 Prozent *hauseigene Entwicklungen* nutzen, die vermutlich aus Kostengründen oder aber aus den inhaltlichen und formalen Bedarfen der Hochschulen resultieren.

## **Bedeutung von Innovation in Studium und Lehre**

Die *Selbstverwaltung* der Hochschulen ist der Ort des „hochschuldidaktischen Handelns, in der die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen von Hochschullehre ausgehandelt werden“ (Paetz et al. 2011, 117). Die Lehrenden sind mit der Entwicklung neuer Lehrpläne, neuer Lehr- und Lernmethoden und den inhaltlichen Entwicklungen in den jeweiligen Fachbereichen befasst. Welche Bedeutung diese Möglichkeiten der *Innovation von Studium und Lehre* in der Hochschulstrategie einnehmen, zeigt Abbildung 16.



**Abb. 16:** Bedeutung von Innovation in Studium und Lehre in der Hochschulstrategie.

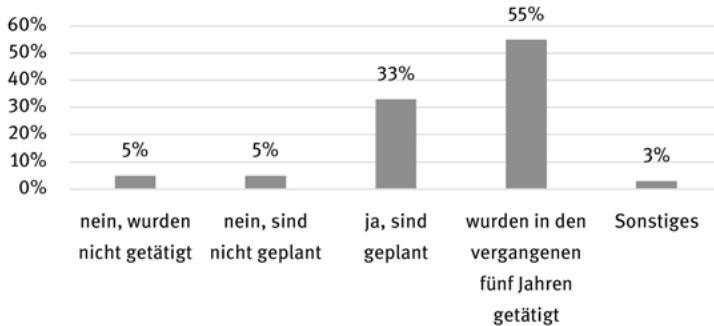
Für 81 Prozent der Befragten spielt *Innovation von Studium und Lehre* eine *große* oder *sehr große Rolle*. Hierbei spielen hochschulstrategische Überlegungen, die Alleinstellungsmerkmale im Wettbewerb mit anderen Hochschulen, Attraktivität für potenziell zukünftige Studierende oder aber auch die Möglichkeit, Motor für die Region zum Beispiel über *Existenzgründungszentren* zu sein, eine Rolle. Die Hochschulen haben aus der Perspektive der *Hochschuldidaktik* und den darin enthaltenen Wandlungen erkannt, dass die Innovationen, die durch kompetenzorientierte und studierendenorientierte Lehre in die Hochschule hineingetragen werden, einer Strategie und Planung bedürfen, um sinnhaft in der Hochschullehre Einzug zu halten.

## Anschaffungen für flexible Raumnutzung

Feststrukturierte, monofunktionale Räume sind nicht nur unter der Perspektive der steigenden Studierendenzahlen nicht sinnhaft. Sicherlich haben Hörsäle, Sprachlabore usw. ihre Berechtigung als Spezialräume, doch für Hochschulen, die in ihrem inhaltlichen Angebot breit aufgestellt sind, eignen sich diese Räume nur noch bedingt. In diesem Zusammenhang macht es Sinn, bei jeder (Um-) Gestaltung von Räumen die Multi-Funktionalität und Flexibilität zu berücksichtigen, sodass sie die Personengruppe, die die jeweiligen Räume nutzen kann, maximiert.

Über die Hälfte der Befragten gab an, in den vergangenen fünf Jahren Anschaffungen für die Ausstattung für *flexible Lehr- und Lernräume* getätigt zu haben, wie Abbildung 17 zeigt.



**Anschaffungen der Ausstattung für flexible Lehr-/Lernräume (n=42)****Abb. 17:** Anschaffungen für flexible Raumnutzung – Gesamtverteilung.

Ein weiteres Drittel *plant* diese Anschaffungen in den kommenden fünf Jahren. Hier scheinen die Bedarfe klar erkannt worden zu sein, denn

die Vielfalt und Flexibilität der Möbel und das Verfügbarmachen von technischer Infrastruktur sind wichtige Aspekte einer zukünftigen Raumgestaltung, auch wenn der Hörsaal zur Vermittlung von Informationen an größere Gruppen nach wie vor von Bedeutung ist. Ein wichtiges Element bei der Gestaltung von Lernräumen ist, dass pädagogische Konzepte wie Learning by Doing, aktives Lernen und problembasiertes Lernen unterstützt werden können (Stang 2017, 31).

Weiterhin spielt hier hinein, dass sich die Sozialform des Lernens durch die stärkere Praxisorientierung und die Stärkung des Trainings der „soziale Kompetenz“ (Gesprächsführung, Feedback, Konfliktmanagement, u. dergl.)“ (Scherutzki 2008, 25, H.i.O.) hin zur (Klein-)Gruppenarbeit entwickelt und auch diese spezielle Anforderungen an die räumliche Umgebung mitbringen.

## Studierendenorientierte Hochschule – Unterstützungsstrukturen jenseits der Lehre

Eine studierendenorientierte Hochschule bedeutet mehr als nur die Hochschuldidaktik zu verändern oder Studierende in die Entscheidungen der Hochschulstrategie einzubeziehen. Das studentische Leben hat sich gewandelt, vieles findet auf digitalem Wege statt. Viele vereinbaren Familie und Studium, es wird gependelt und im Zusammenhang mit dem „*Lebenslangen Lernen*“ (Alheit/Dausin 2016, 6) gibt es die klassischen Studierenden nicht mehr in der Breite.

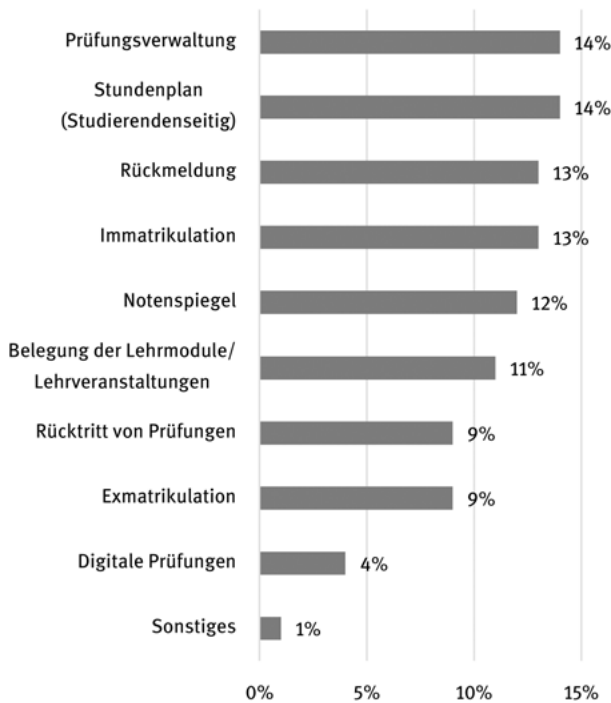
In den Lebensentwürfen von Studierenden nehmen Hochschule und Studium keine zentrale Stellung mehr ein. Studierende sind vielmehr Teil allgemeiner gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse. Studentische Lebensentwürfe werden aus einer solchen Perspektive wesentlich durch außerhochschulische Anforderungen und Deutungsmuster bestimmt. (Bloch 2009, 50)

Das, was Bloch schon 2009 feststellt, hat an Aktualität und Relevanz gewonnen. Damit rücken Unterstützungsstrukturen für die Studierenden mit in den Fokus. Dazu zählen Zugänglichkeit von Räumen, PC-Arbeitsplätzen, der Bibliothek, die Verortung und Konzeption von *Selbstlernarealen* und digitalisierte Elemente der *Studierendenverwaltung*. Weiterhin zählen hierzu auch die Zugänglichkeit von Kurswahlen, Prüfungsformalitäten oder Material- und Technikausleihe. Aber auch als trivial erscheinende Dinge wie die Möglichkeit, zu essen und zu trinken, oder aber die Öffnungszeiten der Gebäude und Räume spielen eine Rolle. Hierbei steht die Flexibilität im Vordergrund, um den vielen differierenden Bedarfen der Studierenden entgegenzukommen und die Studierenden in ihren Aufgaben zu unterstützen. Die Ergebnisse der Befragung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

In diesem Zusammenhang wurde die *Zugänglichkeit* zu den Hochschulgebäuden und Lehr- und Lernräumen mit dem Hochschulausweis realisiert, auf dem mit dem Rollenkonzept der Hochschule verknüpft für jeden einzelnen die *Zugänglichkeit* geregelt und ermöglicht wird. Prüfungsformalitäten oder Bibliotheksausleihe sind zumeist mit der Hochschulkennung verbunden, nur die Material- und Technikausleihberechtigung liegt auf dem Hochschulausweis. Die konzeptionelle Trennung dieser Funktionalitäten ist aus Sicht der *IT-Abteilung* beziehungsweise der Hochschule sinnvoll. Für die Studierenden ist sie oft nicht intuitiv nachvollziehbar und es bleibt unklar, warum diese sich mit zwei unterschiedlichen Identifikationsvarianten befassen müssen.

In diesem Zusammenhang steht auch die Verwaltung des Studiums bzw. die *Studierendenverwaltung*. Viele Prozesse des *Student-Life-Cycle* lassen sich heute mit digitaler Technologie virtuell abbilden. Dieses erleichtert zum einen diese Vorgänge für die Studierenden, die diese nun zeit- und ortsunabhängig erledigen können. Zum anderen profitiert aber auch die Hochschulverwaltung davon, da sich der Publikumsverkehr im Studienbüro deutlich reduziert und die Aufgaben nun zeitunabhängig und selbstbestimmt abgearbeitet werden können. Welche Elemente der *Studierendenverwaltung* bereits digital bearbeitbar sind, zeigt Abbildung 18.

**Studierendenverwaltung: digitalisierte Elemente der Studienverwaltung  
(n=128; Mehrfachnennungen)**



**Abb. 18:** Digitalisierte Elemente der Studienverwaltung – Gesamtverteilung.

Als häufigste Nennung (14%) geben die Hochschulen an, dass es einen *digitalen Stundenplan* und eine *digitale Prüfungsverwaltung* gibt. Nahezu gleichhäufig können Studierende sich virtuell *immatrikulieren* und zum Semester *rückmelden* (jeweils 13%). Die *Belegung von Lehrmodulen/Lehrveranstaltungen für die Lehrenden* ist mit elf Prozent noch nicht ganz so stark verbreitet, ebenso die *Exmatrikulation* (9%) oder der *Rücktritt von Prüfungen* (9%). Eher selten sind *digitale Prüfungen*. Nur vier Prozent der Befragten bieten dies an. Hierunter fallen sowohl digitale Zulassungstests wie TOEFL (Test of English as a Foreign Language), der IELTS (International English Language Testing System) oder der GMAT (Graduate Management Admission Test), die zu festgelegten Zeiten von zertifizierten Centern zu festen Terminen angeboten werden. Im Hauptaugenmerk liegen aber die Prüfungen, die nicht zulassungsrelevant, sondern notenre-

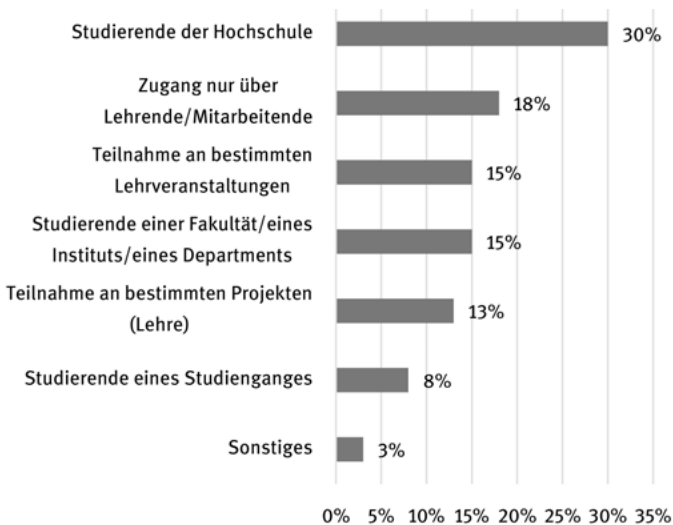
levant und somit Outcome-orientiert sind. Hierunter fallen *Multiple-Choice-Tests*, aber auch *digitale Lerntagebücher* (Prozess-Portfolio) oder *E-Klausuren*.

Nicht zuletzt können digitale Prüfungen auch einen Beitrag zur Sicherung der Qualität der Lehre leisten, indem sie das notwendige Grundwissen der Teilnehmer sicherstellen und eine Anpassung der Lehre ermöglichen. (Michel et al. 2015, 18)

Auch stellen sich hier die rechtliche Frage der verbindlichen Identifikation der zu Prüfenden und die Frage, wie diese Prüfungen überwacht werden können. Bis hierfür praktikable Lösungen gefunden sind, werden Prüfungen überwiegend im physischen Raum durchgeführt werden.

Im Zusammenhang mit den Unterstützungsangeboten wurde das Rollenkonzept hinterfragt, welches der Raumnutzung zugrunde liegt. So gaben 30 Prozent an, dass die Rolle *Studierender der Hochschule* die *Zugänglichkeit* von Räumen ermöglicht, wie Abbildung 19 zeigt.

#### Zugänglichkeit von Räumen in Verknüpfung mit Rollen (n=40); Mehrfachnennungen)



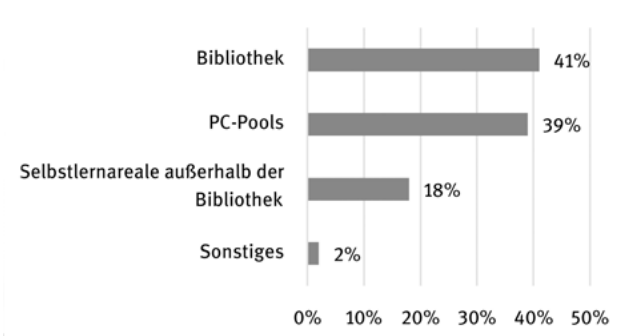
**Abb. 19:** Regelungskonzept nach Rollen für die Zugänglichkeit von Räumen – Gesamtverteilung.

Bei 15 Prozent der Befragten sind manche Räume *nur für Teilnehmende an bestimmten Lehrveranstaltungen* zugänglich und 13 Prozent gaben an, dass dafür die *Teilnahme an bestimmten Projekten* erforderlich ist. Acht Prozent gaben an, dass sie den Zugang zu Räumen auch nur für Studierende eines *bestimmten Stu-*

*dienganges* ermöglichen. Die Berechtigungen für den Zutritt zu Räume sind zu meist mit dem *Hochschulausweis* verknüpft, der allen Hochschulangehörigen zur Verfügung steht. Diese Chipkarte bietet der Organisation viele Vorteile, sie kann individuell angepasst werden und die Technologie ist sowohl zentral wie auch dezentral einsetzbar. Die Beschränkung der Zugänglichkeit von Laboren oder anderen hoch technologisierten, fachspezifischen Räumen ist aus Organisationsicht nicht nur aus versicherungstechnischen Gründen sinnvoll. Dennoch ist es sicherlich eine gute Idee, die *Zugänglichkeit* der Lehr- und Lernräume zu erweitern, um mehr Selbstlernareale anzubieten.

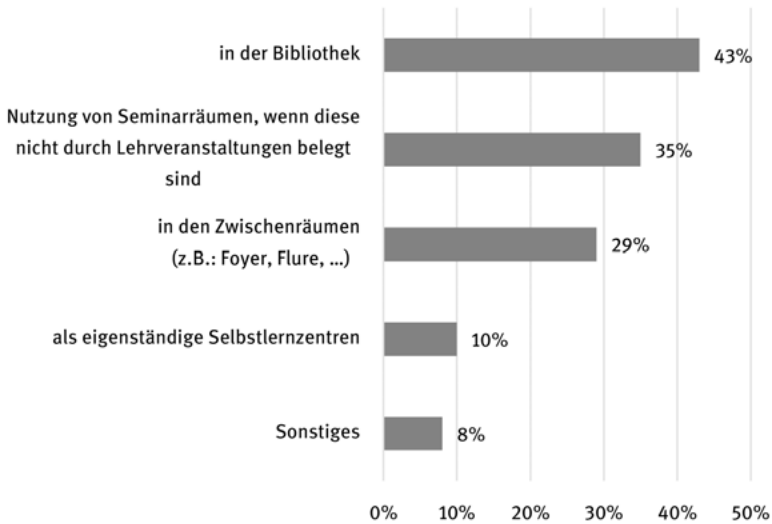
Die Verortung von PC-Arbeitsplätzen für Studierende ist ebenfalls von Relevanz, da auf den Hochschul-PCs oftmals studienrelevante Software vorhanden ist, über die Studierende auf ihren Privatgeräten nicht verfügen. Abbildung 20 zeigt die Gesamtverteilung der Angaben.

**Verortung von PC-Arbeitsplätzen für Studierende (n=121; Mehrfachnennungen)**



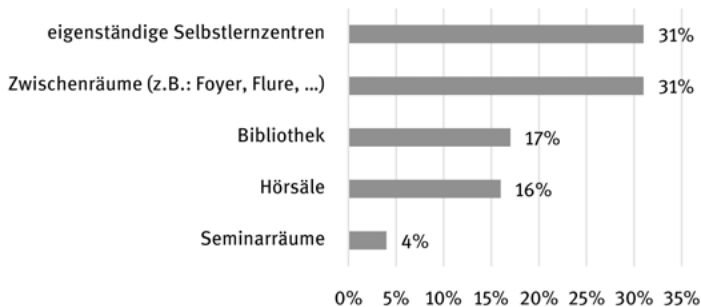
**Abb. 20:** Verortung der PC-Arbeitsplätze für Studierende – Gesamtverteilung.

Zumeist finden sich PC-Arbeitsplätze für Studierende in den *Bibliotheken* (41%). Fast genauso viele Befragte gaben an, diese in *PC-Pools* bereitzustellen (39%). Sind die Plätze in der Bibliothek historisch gewachsen und in den Selbstlernarealen der Bibliotheken verortet, so gehören die PC-Pools zu den Lehr- und Lernräumen, die nur außerhalb von Seminaren, Vorlesungen oder weiteren Veranstaltungen frei für Studierende zugänglich sein können. 18 Prozent der Befragten bieten PC-Arbeitsplätze in *eigenständigen Selbstlernarealen* bzw. *Selbstlernzentren* an. Diese sind von großer Relevanz, da dort Hohlstunden zwischen den Vorlesungen verbracht werden, oder dies oft die einzige Möglichkeit ist, *Gruppen-* oder *Projektarbeiten* zu leisten. *Selbstlernareale* sind in die Hochschulen vielfältig verortet, wie Abbildung 21 zeigt.

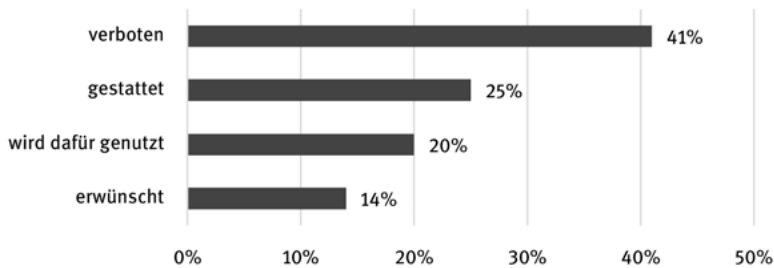
**Verortung von Selbstlernarealen (n=189; Mehrfachnennung)****Abb. 21:** Verortung von Selbstlernarealen – Gesamtverteilung.

Zehn Prozent der Hochschulen bieten *eigenständige Selbstlernzentren* an. Vermutlich aus der Platznot heraus geboren sind Selbstlernareale in den *Zwischenräumen* (29%) und das Angebot, *Seminarräume zu nutzen, wenn diese nicht durch Lehrveranstaltungen belegt sind* (35%). Die Mehrheit bietet Selbstlernareale *in den Bibliotheken* (43%) an, der Ort, der traditionell für das Selbststudium gedacht war.

Das studentische Leben hat sich nicht nur hinsichtlich der Hinwendung zu mehr Praxisbezug und zeitlicher Flexibilität gewandelt. Durch die immer weiterreichende *Individualisierung* des Studienablaufes, aber auch durch die Veränderungen des Ess- und Trinkverhaltens der Gesellschaft sind Studierende mit Kaffeebecher und/oder Wasserflasche häufig anzutreffen und das selbstständige Lernen wird oftmals nicht mehr für ein Mittagessen unterbrochen. Daher stellt sich die Frage, an welchen Orten der Hochschule dies möglich ist. 31 Prozent der Befragten gaben an, dass Essen und Trinken in den *Zwischenräumen* und den *eigenständigen Selbstlernzentren* möglich ist, wie Abbildung 22 zeigt.

**Möglichkeiten, zu essen und zu trinken in den Räumen (n=188)****Abb. 22:** Möglichkeit, zu essen und zu trinken in den Hochschulräumen – Gesamtverteilung

In den *Hörsälen* gestatten dies 16 Prozent und in den *Seminarräumen* vier Prozent. 17 Prozent ermöglichen dies in der *Bibliothek*. Eine weitere Nachfrage bei den Leitungen der Bibliotheken ergab, dass 20 Prozent der Bibliotheken dafür *genutzt werden*, 41 Prozent dies aber mit dem Hinweis in den Freitextangaben, dass es dafür Aufenthaltsräume gäbe, *verbieten*. Genauer zeigt Abbildung 23.

**Essen und Trinken in der Bibliothek; generell (n=118; Mehrfachnennung)****Abb. 23:** Essen und Trinken in der Bibliothek – Gesamtverteilung.

25 Prozent *gestatten* das Essen und Trinken und bei 14 Prozent ist es *erwünscht*. In den Freitextangaben wurde oft darauf verwiesen, dass nur das Trinken beziehungsweise das Mitführen von verschließbaren Wasserflaschen gestattet sei. Noch dezidierter nachgefragt, zeigte sich, dass das Essen und Trinken in den *Selbstlernarealen* bei 43 Prozent *erwünscht* und bei 25 Prozent *gestattet* ist. 30 Prozent gaben an, dass dieser Bereich der Bibliothek dafür *genutzt* wird. Hier werden traditionelle Strukturen sichtbar, die mit der Sonderstellung der *Biblio-*

*theken* innerhalb der Hochschulorganisation zu erklären sind. Hier setzt der Wandel nur zögerlich ein, obwohl er schon 1971 von Kluth gefordert wurde:

Will [die Bibliothek] ihren Dienst optimal leisten, muss sie sich auf den Benutzer, seine Motive, Bedürfnisse und sein Verhalten einstellen, wobei der soziale Hintergrund, die Zugehörigkeit des Benutzers zu bestimmten Altersklassen, Schichten, Gruppen, Gemeinschaften, Berufen und Institutionen zu berücksichtigen ist. (Kluth 1970, 31)

*Bibliotheken* geben sich ihre Hausordnung selbst. Dazu zählen auch die Öffnungszeiten, die nach wie vor von den allgemeinen Öffnungszeiten der Hochschulen abweichen, wie Abbildung 24 zeigt.

Öffnungszeiten (zentrale) Bibliothek (n=32)

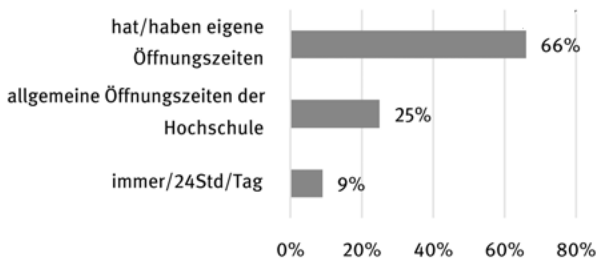


Abb. 24: Öffnungszeiten der Bibliotheken – Gesamtverteilung.

Zwei Drittel der *Hochschulbibliotheken* (66%) haben *ihre eigenen Öffnungszeiten* und ein Viertel der Bibliotheken hat ihre Öffnungszeiten an *die allgemeinen der Hochschule* angeglichen. Dies ist nicht ohne Relevanz für die Studierenden, da sich zum einen in den Bibliotheken die meisten Selbstlernareale befinden und zum andern die Bibliotheken, abgesehen von dem digital verfügbaren Medienbestand, Zugang zu Information bieten und oftmals den Ausgangspunkt für Recherchen sind. Da nur neun Prozent der Bibliotheken *immer/24 Std pro Tag* geöffnet haben, sind die Studierenden in den Zeiten, in denen sie die Bibliothek aufsuchen können, eingeschränkt. Studierende, die sich zum Beispiel aufgrund ihrer Lebenssituation schon weit früher in der Hochschule aufhalten als der Vorlesungsbetrieb einsetzt, könnten bei einer bereits geöffneten Bibliothek diese Zeit zum *Selbststudium* nutzen.



## Fazit

Betrachtet man die *Lernwelt Hochschule* unter den Rahmenbedingungen und den vier Untersuchungsdimensionen *Hochschulorganisation*, *Hochschuldidaktik*, *digitale Strukturen* und *physische Lehr- und Lernräume*, so wird deutlich, dass die Hochschulen den Veränderungsbedarf in den vier Bereichen erkannt haben und die Entwicklung dieser Themen vorantreiben. Nur ein kleiner Teil sieht in den untersuchten Bereichen keinen Handlungsbedarf. Eine grundlegende Erkenntnis ist, dass die Hochschulen alle im Umbruch sind, sich jedoch kaum eine hochschulweite, ressortübergreifende Strategie zur Gestaltung einer studierendenorientierten Hochschule finden lässt. Hier zeigt sich ein Bedarf in der *Organisationsentwicklung* der Hochschule. So ist zwar erkannt worden, dass

Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich [...] nicht mehr nur die Kernprozesse Forschung und Lehre [betrifft, sondern] auch die Aufgaben, Prozesse und Strukturen der Hochschulverwaltung (Supportprozesse) zu evaluieren (Stratmann 2009, 5).

Hier greifen die Veränderungen, die das *New Public Management* mit sich bringt – wenn auch viele Umstrukturierungen bereits vollendet sind. Nach wie vor sind die Hochschulen aufgerufen, mehr Transparenz und Partizipation herzustellen. Dies wird über die Einbindung von Mitarbeitenden versucht, denn „die Beteiligung der MitarbeiterInnen an Entscheidungsprozessen [trägt] auf vielfältige Weise zum Erfolg einer Organisation bei“ (Stratmann 2009, 6). Zurzeit liegt noch kein theoriebasiertes *Partizipationsmodell* für die *Hochschulorganisation* vor, die Befragungsergebnisse lassen jedoch darauf schließen, dass sich die Strukturen der *Gremien* als Expertinnen- und Expertengruppe und die *AGs* für die operativen Fragestellungen verfestigen werden. Der von Herrmann (1996) beschriebene Wertewandel vollzieht sich nur schleppend, da sich dadurch auch die Stellenbeschreibungen in der gesamten Organisation ändern. Die Erwartungen, die potenzielle Mitarbeitende früher an den öffentlichen Dienst stellen konnten, sind heute nicht mehr zeitgemäß. Die Stellenprofile haben sich verändert. Unter dem von Weber beschriebenen Bürokratiemodell waren andere Eigenschaften erforderlich. Somit findet auch hier eine Werteververschiebung statt, von der klar definierten Aufgabenerfüllung die „gekennzeichnet von Präzision, Stetigkeit, Straffheit, Verlässlichkeit, Berechenbarkeit“ (Weber 1980, 128) ist, hin zur Mitwirkung sowie zu horizontaler und vertikaler *Kooperation* innerhalb und außerhalb der Hochschule mit kreativen Problemlösekompetenzen. Von diesem Wandel wird mehr Innovation erwartet, die für viele Hochschulen eine sehr hohe Bedeutung hat. „Denn darum geht es in der Wis-

senschaft: [...] Althergebrachtes infrage zu stellen, neue Ideen und Modelle zu entwickeln.“ (Keller/Staak 2009, 11)

Dies gilt auch für die Hochschuldidaktik, in der sich auch ein Spannungsfeld in Sachen Innovation zeigt.

So gilt die Innovativität im Praxisdiskurs als das höchste aller Ziele, im Autonomiediskurs dagegen ist sie ein – wenn auch willkommenes – Nebenprodukt einer freien und kreativen Wissenschaft. (Kaldewey 2010, 111)

Es stellt sich die Frage, ob *studierendenorientierte Lehre* freies, ergebnisoffenes Ausprobieren von Lösungen oder zielgerichtetes Lehren und Lernen von Problemlösungsmethoden bedeutet. Da zurzeit nur die Studierenden sowie Absolventinnen- und Absolventenbefragungen als Rückmeldeoptionen verfügbar sind, ist es von Bedeutung, dass

insbesondere im Feld von Innovationen der Hochschullehre, beispielsweise in Gestalt von digitalen Lehr-/Lernmedien oder der Individualisierung der Lehre, des Lernens und Prüfens, [...] sich die Herausforderung für Hochschulen [stellt], zukünftige Entwicklungen mit ihren Vorteilen und Risiken zu beurteilen. Evaluation kann hier ein hilfreiches Instrument sein, Prognosen über die Entwicklungen anzustellen und für konkrete Managemententscheidungen zu nutzen (Pohlentz 2018, 395).

Die größten Innovationen finden augenblicklich im Bereich der *Digitalisierung* statt. Hier zeigen die Ergebnisse der Befragung, dass sich die Hochschulen sehr stark engagieren. So kommen Gilch et al. zu dem Ergebnis, dass „29,3% der Hochschulleitungen einen hohen oder sehr hohen Stand der Digitalisierung im Bereich Lehren und Lernen an ihren eigenen Hochschulen wahrnehmen“ (Gilch et al. 2019, 29). Die Befragung zeigte, dass 58 Prozent strategische Veränderungen in diesem Bereich planen. So ist damit zu rechnen, dass der Einsatz digitaler Formate und Methoden sich nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ weiterentwickeln und verbreitern wird. Verwaltungsseitig werden Prozesse wie Beschaffung, Reisekostenabrechnungen oder Urlaubsanträge im Personalwesen zunehmend mittels *Campus-Management-Systemen* digitalisiert werden. Die Frage nach dem Schwerpunkt, den die Hochschulen setzen werden, ob Digitalisierung „additiv oder transformativ“ (Hechler/Pasternak 2017, 87) eingesetzt werden wird, ob

Digitalisierung als Katalysator der formellen, inhaltlichen und organisatorischen Neuausrichtung von Wissenschaft und Bildung, die im günstigen Fall eine Realisierung der Idee von Universität oder des wissenschaftlichen Ethos erlaubt, [fungiert,] (Hechler/Pasternak 2017, 87),

wird jede Hochschule für sich selbst klären müssen. Auch in diesem Bereich werden sich die hochschulweiten und -übergreifenden Konzepte noch entwickeln und etablieren müssen.

Im Bereich der *physischen Lehr- und Lernräume* zeichnen sich Veränderungen ab. Es ist

für die zukünftige Planung der Hochschulraumentwicklung von Bedeutung, dass die verschiedenen Disziplinen, die sich mit der Wirkung von Räumlichkeiten befassen (z. B. Design, Architektur, IT, Pädagogik & Psychologie, Informationsmanagement) und die, die an der Umsetzung beteiligt sind (z. B. Gebäudemanagement, Hochschulleitung, Studiendekane, Bibliotheken, Medien oder E-Learning Center), zusammenschließen und gemeinsam die Planung zukunftsfähiger Hochschulräumlichkeiten übernehmen (Nissler/Prey 2018, 236).

Dieses Problem scheint erkannt worden zu sein, denn ein Großteil der Befragten (88%) haben bereits Anschaffungen zur angepassten Raumausstattung getätigt oder planen diese. Betrachtet man dies unter dem Aspekt des *Lebenslangen Lernens* mit den Implikationen der Weiterbildungsstudiengänge und der daraus resultierenden Öffnung der Hochschulen und der weiter steigenden Heterogenität der Studierenden, so nimmt „die Kombination theoretischer Inhalte sowie praxisbasierter Erkenntnisse und ihre Anwendbarkeit in einem spezifischen Praxisfeld eine bedeutendere Rolle“ (Seitter/Feld 2019, 8) ein. Dies lässt sich zum Beispiel durch flexible Ermöglichungs- und Erfahrungsräume wie *Makerspaces* unterstützen. Zurzeit werden

unterschiedliche Ansätze, die von offenen interdisziplinären (Kreativ-)Werkstätten, wie etwa an der Universität Siegen, über das Betreiben eines mobilen FabLabs, wie z. B. an der FH Aachen bis hin zu großflächigen High-Tech-Laboren, etwa an der Ostfalia Hochschule, reichen (Mietzner/Lahr 2017, 24)

erprobt. Diese sind das

Primat des selbstorganisierten Lernens, d. h. die Aktiven im Makerspace fühlen sich selbst für ihre Projekte und Lernfortschritte verantwortlich und organisieren sich Informationen und Unterstützung (Schön et. al., 2019, 13–4).

Doch spielen hierbei Sanierungsstau und Unklarheiten in der rechtlichen und exekutiven Ebene ebenfalls eine Rolle. Aktuell wird die Eigentümerrolle der Hochschulen diskutiert. Als ein Ergebnis ist festzuhalten, dass

die verantwortlichen DezernentInnen aber auch die Hochschulleitungen – PräsidentInnen bzw. RektorInnen – [...] ein realistisches Bild über die Aufgaben, Verantwortlichkeiten, Ri-

siken und Chancen der Bauherreneigenschaft sowie die eigene Leistungsfähigkeit besitzen [müssen] (Stibbe 2018b, 5).

Dies ist insofern erstaunlich, da der Kanzler-Arbeitskreis schon 2002 forderte:

Für ein effektives und effizientes, den spezifischen Bedürfnissen universitärer Lehre, Forschung und Weiterbildung gerecht werdendes Immobilienmanagement ist es notwendig, dass die Universitäten Eigentümer der von ihnen genutzten Grundstücke und Gebäude werden. [...] Die Universitäten brauchen als Ergänzung ihres Personal- und Sachmittelbudgets ein angemessenes Budget für die Nutzung von Grundstücken und Gebäuden, welches nach nachvollziehbaren, bedarfs- und leistungsorientierten Kriterien bemessen wird und eine Substanzerhaltung der Hochschulbauten ermöglicht. (Kanzler-Arbeitskreis „Immobilienmanagement“ 2002, 36)

Es ist offensichtlich, dass der Diskurs in Deutschland noch immer in den Anfängen steckt und ein Blick in Staaten wie die Niederlande oder Großbritannien, die ein gut funktionierendes Hochschul-Raumbedarfsmodell entwickelt haben, und das Eigentümer-Modell bereits umgesetzt haben, hilfreich sein könnte.

Im Bereich der *Handlungskoordination* der Organisation Hochschule wurde deutlich, dass hier noch kein strukturiertes, systematisiertes Vorgehen etabliert wurde. So zeichnet sich eine starke Organisationsstruktur in Form von Gremien ab. Müller-Böling kritisierte dies bereits im Jahr 2000 dahingehend, dass dies ein ineffektives und ineffizientes Entscheidungsverhalten sei.

Denn Gremien neigen in der Regel zu Konsens auf kleinstem gemeinsamem Nenner, tendieren zu Negativkonsensen und zur Blockierung von Beschlüssen, sie handeln tendenziell verantwortungslos, da sie nicht zur Rechenschaft gezogen werden können. (Müller-Böling 2000, 42)

Zudem zeigten die Befragungsergebnisse, dass 17 Prozent der Befragten die Ergebnisse zur Weiterentwicklung der Lehre nur kooperationsintern kommunizieren. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass viele Ressourcen der Hochschule ungenutzt bleiben oder aufgrund von Parallelstrukturen verloren gehen. Durch den Abbau von Parallelstrukturen können Synergien gewonnen werden, dies

dürfte die Bereitschaft der Beteiligten zur aktiven Mitarbeit [...] [erhöhen]. Dies gilt schon deshalb, weil die individuelle Kosten-Nutzen-Bilanz der Beteiligten eine wichtige Rolle für ihr Engagement spielen dürfte (Niedlich et al. 2016, 245).

Probate Mittel dafür sind „empfohlene zentrale Umsetzungsinstrumente [...] sowie Monitoring im Rahmen von Evaluation und Berichterstattung“ (Nikel/Haker 2015, 221). Es ist also damit zu rechnen, dass in Zukunft nicht nur die Hochschullehre und Forschung evaluiert werden wird, sondern der Bereich *Hoch-*

*schulverwaltung* und *-entwicklung* mit diesen *Qualitätsmanagementmaßnahmen* unterstützt werden wird.

Eine weitere Erkenntnis dieser Befragung ist, dass tradierte Strukturen, wie Öffnungszeiten oder das Gestatten von Verzehr, nur sehr zögerlich aufbrechen und sich den Bedarfen der Studierenden gegenüber öffnen. Dies mag in Zeiten starker Veränderungen ein Ausdruck „verbindlicher Orientierung“ (John 2013, 114) sein, der jedoch immer mit Innovationen einhergeht und nicht zur Entwicklung einer studierendenorientierten Hochschule beiträgt. Sind individuelle Öffnungszeiten von Mensen noch mit Fremdbetreibern und dem damit einhergehenden Rechten zu klären, so ist für die Hochschulbibliotheken das Thema Öffnungszeiten diskussionswürdig. *Bibliotheken* verstehen sich mehr und mehr als Serviceeinrichtungen und Dienstleisterinnen. Sie sind, Dank des Internets, nicht mehr die alleinigen Bewahrerinnen von Wissen, sondern kompetente Vermittlerinnen von Informationen und Garanten für Qualität.

Nicht mehr die Größe des Bestands oder die Exzellenz einer Sammlung werden die entscheidenden strategischen Erfolgskriterien sein. Die wissenschaftliche Bibliothek [...] stellt vielmehr den Nutzer oder auch Kunden in den Mittelpunkt. (Lossau 2005, 5)

Doch: Wenn die Nutzenden vor verschlossener Tür stehen, können sie das Angebot nicht nutzen. Sicherlich gibt es Argumente, die einer Anpassung der Öffnungszeiten oder dem Verzehr entgegenstehen. Dennoch lohnt es sich im Kontext der studierendenorientierten Hochschule, diese nochmals zu überdenken.

Zusammenfassend zu den zentralen Erkenntnissen dieser Befragung lässt sich festhalten, dass die Hochschulen auf dem Weg in Richtung studierendenorientierte Hochschule sind. Die Heterogenität ist dabei allerdings groß. Es werden zurzeit viele individuelle Lösungsmöglichkeiten erprobt und zunächst wird versucht, für die eigenen Herausforderungen Lösungen zu finden. Obwohl es zumeist an einer *hochschulübergreifenden Gesamtstrategie* und an den Konzepten dafür mangelt, sind in den Teilbereichen *Hochschulorganisation*, *Hochschuldidaktik*, *digitale Strukturen* und *physischer Lehr- und Lernraum* gute Entwicklungen und Umsetzungen erkennbar, wenn auch deutlich wurde, dass noch große Planungs- und Handlungsbedarfe bestehen. Das Aufbrechen der tradierten Strukturen und das Verändern des Selbstverständnisses der Organisation als innovative, partizipative und transparente Hochschule wird sukzessive in dem Maße stattfinden, in dem auch ein Generationenwechsel bei den Mitarbeitenden und Lehrenden stattfindet.

Eine der größten Herausforderungen entsteht durch die Komplexität und Interdependenzen, die zwischen den einzelnen Dimensionen und den daran Beteiligten und den Rahmenbedingungen herrschen. Dieser Wandel wird schon

allein durch den stetigen technologischen Wandel und die Veränderungen in der *Hochschulpolitik* virulent bleiben und sichert damit gleichzeitig den Innovationsanspruch der Hochschulen.

Dabei darf der Hochschulbereich auch nicht unabhängig von anderen Bildungsbereichen gesehen werden. In Zukunft wird es darum gehen, ein „*atmendes*“ *Bildungssystem* zu entwickeln (Stang 2016, 177–204), in dem Lernende in den Mittelpunkt strategischer Planungen gestellt werden und eine „*atmende*“ *Hochschule* den Puls der Zeit mitbestimmt.

## Literatur

- Albrecht, S.; Revermann, C. (2016): *Digitale Medien in der Bildung. Endbericht zum TA-Projekt*. Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag. <http://www.tab-beim-bundestag.de/de/pdf/publikationen/berichte/TAB-Arbeitsbericht-ab171.pdf>.
- Alheit P.; Dausien, B. (2016): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: R. Tippelt; B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, 1–27.
- Arbeitskreis „Immobilienmanagement“ der deutschen Universitätskanzler (Hrsg.) (2002): *Effizientes Immobilienmanagement als Element der selbstgesteuerten Universität. Bericht des Arbeitskreises „Immobilienmanagement“ zur Jahrestagung der deutschen Universitätskanzler vom 25. bis 27. September 2002*. Halle.
- Arnold, R. (1994): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Grundsatzartikel. *Grundlagen der Weiterbildung*, 5/1, 4–8.
- Aschinger, F.; Becker, A.; Gageur, N.; Weichert, H. (2020): Forschungsfeld Lernwelt Hochschule. Methodische Zugänge zur Analyse einer differenzierten Struktur. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 20–46.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland kompakt 2018. Zentrale Befunde*. Bielefeld: wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bbe18-kompakt.pdf>.
- Bachmann, G. (2014): Passt der traditionelle Campus zum Studieren von heute? In: T. Škerlak; H. Kaufmann; G. Bachmann (Hrsg.): *Lernumgebungen an der Hochschule. Auf dem Weg zum Campus von morgen*. Münster: Waxmann, 93–121.
- Barr, R. B.; Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27/6, 13–25.
- Baecker, J.; Borg-Laufs, M.; Duda, L.; Matthies, E. (1992): Sozialer Konstruktivismus. Eine neue Perspektive in der Psychologie. In: S. J. Schmidt (Hrsg.): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 116–145.
- Becker, A.; Stang, R. (Hrsg.) (2020): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Becker, F. G.; Tadsen, W. N.; Stegmüller, R.; Wild, E. (2012): Ansichten und Anreize ‚guter Lehre‘ aus Sicht von Hochschulleitungen. Ergebnisse einer Interviewserie. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 21/2, 220–232.

- Bettinger, P.; Adler, F.; Mayrberger, K.; Dürnberger, H. (2013): Herausforderungen bei der Nutzung von Tablets im Studium. Zur Relevanz der Gestalt der PLE, Lernverständnis und Entgrenzung. In: C. Bremer; D. Krömker (Hrsg.): *E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge*. Münster: Waxmann, 62–73.
- Berger, P.; Luckmann, T. (1980): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bischof, L.; Stuckrad, T. v. (2013): *Die digitale (R)evolution? Chancen und Risiken der Digitalisierung akademischer Lehre*. Gütersloh: CHE. [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_174\\_Digitalisierung\\_der\\_Lehre.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP_174_Digitalisierung_der_Lehre.pdf).
- Bloch, R. (2009): *Flexible Studierende. Studienreform und studentische Praxis*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Brock, M.; Keitel, J.; Lange, J. (2014): Partizipative Seminargestaltung und -evaluation im Lehramtsstudium. *Schulpädagogik heute*, 5/10, 1–11. [http://spring2015.schulpaedagogik-heute.de/wp-content/uploads/2012/02/sh10\\_02\\_auc3%9FerthematichPraxis\\_01\\_Brock\\_Keitel\\_Lange.pdf](http://spring2015.schulpaedagogik-heute.de/wp-content/uploads/2012/02/sh10_02_auc3%9FerthematichPraxis_01_Brock_Keitel_Lange.pdf).
- Buschor, E. (2002): Evaluation und new public management. *Zeitschrift für Evaluation*, 1/1, 61–73.
- CHE Centrum für Hochschulentwicklung (Hrsg.) (2015): *Hochschulbildung wird zum Normalfall. Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. Datenupdate 2015*. [http://www.che.de/downloads/Hochschulbildung\\_wird\\_zum\\_Normalfall\\_Datenupdate\\_2015.pdf](http://www.che.de/downloads/Hochschulbildung_wird_zum_Normalfall_Datenupdate_2015.pdf).
- Dahlinger, S. (2008): *Der Raum als dritter Pädagoge*. München: GRIN.
- Dietrich, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: S. Dietrich; E. Fuchs-Brüninghoff; E. Nuisl (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 14–23.
- Dittler, U.; Kreidl, C. (2018): Entwicklung des Hochschulwesens und dessen aktuelle Situation in der kritischen Betrachtung. In: U. Dittler; C. Kreidl (Hrsg.): *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen*. Wiesbaden: Springer, 15–33.
- Ebner, M.; Kopp, M.; Wittke, A.; Schön, S. (2015): Das O in MOOCs. Über die Bedeutung freier Bildungsressourcen in frei zugänglichen Online-Kursen. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 52/1, 68–80.
- Egger, R.; Kiendl-Wendner, D.; Pöllinger, M. (2014): *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Durchführung – Ergebnisse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Enders, J.; de Boer, H.; Leisyte, L. (2009): New Public Management und the Academic Profession: the Rationalisation of Academic Work Revisited. In: J. Enders; E. de Weert (Hrsg.): *The Changing Face of Academic Life -Analytical and Comparative Perspectives*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 36–57.
- Erpenbeck, J. (2001): Wissensmanagement als Kompetenzmanagement. In: G. Franke (Hrsg.): *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*, Bielefeld: wbv, 102–120.
- Erpenbeck, J. (2002): Erfahrungslernen, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung. In: Rohs, M. (Hrsg.): *Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung*, Münster: Waxmann, 143–163.
- Erpenbeck, J.; Sauter, W. (2013): *So werden wir lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- European Commission (2014): *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Forbes, D. P. (1998): Measuring the Unmeasurable: Empirical Studies of Nonprofit Organization Effectiveness From 1977 to 1997. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 27/2, 183–202.
- Gantert, K.; Neher, G.; Schade, F. (2018): Die digitale Transformation meistern. *Bibliothek Forschung und Praxis*, 42/3, 441–452.
- Getto, B.; Kerres, M. (2017): Akteurinnen/Akteure der Digitalisierung im Hochschulsystem: Modernisierung oder Profilierung? *ZFHE–Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12/1, 123–142.
- Gilch, H.; Beise, A. S.; Krempkow, R.; Müller, M.; Stratmann, F.; Wannemacher, K. (2019): *Digitalisierung der Hochschulen: Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation, Studien zum deutschen Innovationssystem*. Berlin: Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI)/Commission of Experts for Research and Innovation.
- Gulbin, A. (2005): Kommentar und Nachfragen aus Sicht der Studierendenschaft. In: HRK Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Hochschule entwickeln, Qualität managen. Studierende als (Mittel)punkt: Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 31–38.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hechler, D.; Pasternak, P. (2017): Digitalisierungsstrategien und Digitalisierungspolicies an Hochschulen. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 16/2, 84–105.
- Heindl, M.; Böhme, D. (2013): Die öffentliche Verwaltung. Akteure und Instrumente des Regierens. In: M. Gilab; M. Weigl (Hrsg.): *Politik und Regieren in Bayern*. Wiesbaden: Springer, 183–201.
- Heinrichs, W. (2010): *Hochschulmanagement*. München: Oldenbourg.
- Herman, R. D.; Renz, D. O. (1999): Theses on Nonprofit Organizational Effectiveness. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 28/2, 107–126.
- Herrmann, U. (1996): Die Schule. Eine Herausforderung für das New Public Management. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14/3, 314–329.
- Hitzler, R.; Honer, A.; Maeder, C. (1994): *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hochschulforum Digitalisierung (2016): *The Digital Turn. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Hoyer, H.; Groten, H. (2005): Vorwort. In: R. Keil-Slawik; M. Kerres (Hrsg.): *Hochschulen im digitalen Zeitalter. Innovationspotentiale und Strukturwandel*. Münster: Waxmann, 9–10.
- Hurrelmann, K. (2002): Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22/2, 155–166.
- John, R. (2013): Tradition und Innovation. Aufschluss und Abschluss der Zeithorizonte. In: R. John; J. Rückert-John; E. Esposito (Hrsg.): *Ontologie der Moderne*. Wiesbaden: Springer, 109–132.
- Jütte W.; Walber M.; Lobe C. (2017): *Das Neue in der Hochschullehre. Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung*. Wiesbaden: Springer.
- Kaldewey, D. (2010): „Kreativität“ und „Innovation“. Umkämpfte Begriffe in hochschulpolitischen Diskursen. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 19/1, 102–118.



- Kerres, M. (2004): Warum Notebook-Universität? Von der virtuellen Hochschule zum mobilen Lernen auf dem digitalen Campus. In: M. Kerres; M. Kalz; J. Stratmann (Hrsg.): *Didaktik der Notebook-Universität*. Münster: Waxmann, 7–27.
- Kirchhöfer, D. (2004): *Lernkultur Kompetenzentwicklung*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung.
- Klatt, M.; Winter, T. (2013): Der Hörsaal als Lernraum. *RW Rechtswissenschaft*, 4/1, 110–124.
- Keller, A.; Staak, S. (Hrsg.) (2009): Einleitung. In: A. Keller; S. Staak (Hrsg.): *Innovation durch Partizipation. Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 11–17.
- Klug, C. (2008): *Erfolgsfaktoren in Transformationsprozessen öffentlicher Verwaltungen*. Kassel: University Press.
- Kloke, K. (2014): *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professionstheoretische Untersuchungen eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: Springer.
- Kluth, R. (1971): *Grundriss der Bibliothekslehre*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- König, K.; Anger, Y.; Franz, A.; Keune, D.; Pieper, W.; Ponier, L.; Trautwein, P. (2007): *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. [https://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_1\\_2007.pdf](https://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2007.pdf).
- Kreidl, C., Dittler, U. (2018): *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Kromrey, H. (2000): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: R. Stockmann (Hrsg.): *Evaluationsforschung*. Wiesbaden: Springer, 233–258.
- Krücken G.; Meier, F. (2006): Turning the University into an Organizational Actor. In: G. Drori; J. Meyer; H. Hwang (Hrsg): *Globalization and Organization*. Oxford: Oxford University Press, 241–257.
- Knödler, E. (2018): *Evaluationen an Hochschulen. Entwicklung und Validierung eines verhaltensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation*. Wiesbaden: Springer.
- Korac, S. (2019): Kosten und Leistungsrechnung. In: S. Veit, C. Reichard, G. Wewer (Hrsg.): *Handbuch zur Verwaltungsreform*. Wiesbaden: Springer. [ohne Seite: Living reference work].
- Kukulska-Hulme, A.; Traxler J (2005): Mobile teaching and learning. In: A. Kukulska-Hulme; J. Traxler (Hrsg): *Mobile learning. A handbook for educators and trainers*. London: Routledge, 25–44.
- Landeshochschulgesetz NRW: [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_bes\\_detail?sg=0&menu=1&bes\\_id=28364&anw\\_nr=2&aufgehoben=N&det\\_id=397554](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=28364&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=397554).
- Lossau, N. (2005): Der Nutzer soll König werden. Digitale Dienstleistungen in wissenschaftlichen Bibliotheken. Das Internet setzt Maßstäbe. *BuB Forum Bibliothek und Information*, 57/5, 365–376.
- Märker, O.; Wehner, J. (2013): E-Partizipation. Politische Beteiligung als statistisches Ereignis. In: J.-H. Passoth; J. Wehner (Hrsg.): *Quoten, Kurven und Profile. Zur Vermessung der sozialen Welt*. Wiesbaden: Springer, 273–292.
- Mayrberger, K.; Bettinger P. (2014). Entgrenzung akademischen Lernens mit mobilen Endgeräten Nutzungspraktiken Studierender in ihrer persönlichen Lernumgebung. In: R. Kammerl; A. Unger; P. Grell; T. Hug (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 11*. Wiesbaden: Springer, 155–172.

- Metzger C.; Müller J.; Amann, U.; Beinbauer, S.; Rieck A. (2016): Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement. Zwei Perspektiven auf die Lehrentwicklung. In: T. Brahm; T. Jenert; D. Euler (Hrsg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung*. Wiesbaden: Springer, 239–261.
- Michel, L. P.; Goertz, L.; Radomski, S.; Fritsch, T.; Baschour, L. (2015): *Digitales Prüfen und Bewerten im Hochschulbereich*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Mitzner, D.; Lahr, M. (2017): Think, Make, Share. Die Rolle von Makerspaces an Hochschulen. *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*. 5/5, 24–27.
- Müller-Böling, D. (2000): *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Musil, A. (2005): *Wettbewerb in der staatlichen Verwaltung*. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Niedlich, S.; Klausing, J.; Rädler, M. (2016): Was bringt's, was bleibt?. In: H. Altrichter; T. Brüsemeister; U. Clement; M. Heinrich; R. Langer; K. Maag Merki; M. Rürup; J. Wissiner (Hrsg.): *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“*, Wiesbaden: Springer, 211–236.
- Nikel, J.; Haker, C. (2015): Intermediäre Aushandlungsräume. Herausforderungen für die Governanceanalyse und grenzüberschreitende Handlungskoordination im BNE-Transfer. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5/2, 219–233.
- Nikel, J.; Heinrich, M. (2016): Nicht-nachhaltige Implementierung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: M. Heinrich; B. Kohlstock (Hrsg.): *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer, 261–283.
- Ninnemann, K. (2018): *Innovationsprozesse und Potentiale der Lernraumgestaltung an Hochschulen. Die Bedeutung des dritten Pädagogen bei der Umsetzung des Shift from Teaching to Learning*. Münster: Waxmann.
- Nissler, A.; Prey, G. (2018): Neue Lehre – neue Räume? In: A. Weich; J. Othmer; K. Zickwolf (Hrsg.): *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule*. Wiesbaden: Springer, 225–239.
- Oorschot, J. v.; Allolio-Näcke, L. (2007): Bologna? Oder: wohin die Reise gehen soll. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 31/1, 93–128.
- Paetz, N. V.; Ceylan, F.; Fiehn, J.; Schworm, S.; Harteis, C. (2011): *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer.
- Pasternak, P.; Schneider, S.; Trautwein, P.; Zierold, A. (2018): *Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal*. Berlin: Wissenschaftsverlag.
- Pensel, S.; Hofhues, S. (2017): *Digitale Lerninfrastrukturen an Hochschulen. Systematisches Review zu den Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen mit Medien an deutschen Hochschulen*. [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15470/pdf/Pensel\\_et\\_al\\_2017\\_Digitale\\_Lerninfrastrukturen\\_an\\_Hochschulen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15470/pdf/Pensel_et_al_2017_Digitale_Lerninfrastrukturen_an_Hochschulen.pdf).
- Pohlenz, P. (2018): Innovationen in der Hochschullehre evaluieren. In: I. Glowinski; A. Borowski; J. Gillen; S. Schanze; J. von Meien (Hrsg.): *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung*. Potsdam: Universitätsverlag, 385–397.
- Reichel, K. (2006): *Reorganisation als politische Arena. Eine Fallstudie an der Schnittstelle zwischen öffentlichem und privatwirtschaftlichem Sektor*. Wiesbaden: Gabler.
- Reinmann, G.; Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp; B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, 613–658.
- Reinmann, G.; Ebner, M.; Schön, S. (Hrsg.) (2013): *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister*. Norderstedt: Books on Demand. <http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf>.

- Reinermann, H. (1997): Die Krise als Chance: Wege innovativer Verwaltungen. *Speyerer Forschungsberichte*, 19/139, 1–77.
- Ridder, H.-G.; Hoon, C. (1996): Strategisches Personalmanagement in öffentlichen Verwaltungen: Eine inhalts- und prozessanalytische Untersuchung. *Diskussionspapiere/Universität Hannover*, 20/194, 1–59.
- Rindermann, H. (2003): Lehrevaluation an Hochschulen. Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 2/2, 233–256.
- Ruiz, M.; Schwanck, A. (2015): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt: Allokation und Steuerung von Flächenressourcen in Hochschulen. In: H. W. Alfen (Hrsg.): *Schriftenreihe der Professur Betriebswirtschaftslehre im Bauwesen*. Weimar: Bauhaus.
- Schaper, N. (2012): *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Hochschulrektorenkonferenz. [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf).
- Schröter, E. (2019): New Public Management. In: S. Veit; C. Reichard; G. Wewer (Hrsg.): *Handbuch zur Verwaltungsreform*. Wiesbaden: Springer. [ohne Seite: Living reference work].
- Schütz, A. (1972): *Gesammelte Aufsätze 2. Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schemminger, G. (2002): Pädagogik und Konstruktivismus. In: G. Bach; B. Viebrock (Hrsg.): *Die Aneignung fremder Sprachen. Prozesse – Kontexte – Kontroversen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 51–61.
- Schermutzki, M. (2008): Learning outcomes-Lernergebnisse. Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In: W. Benz et al. (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen*. Berlin; Stuttgart: Raabe, 1–30.
- Schön, S.; Ebner, M.; Grandl, M. (2019): Makerspaces als Kreativ- und Lernräume. Werkstätten mit digitalen Werkzeugen aus Perspektive der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 12/35–36, 13-1–13-12.
- Seitter, W.; Feld, T. C., (2019): Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Zur Einleitung in den Band. In: W. Seitter; T. C. Feld (Hrsg.): *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer, 1–18.
- Sprondel, W. M. (1979): „Experte und Laie“. Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: W. Sprondel; R. Grathoff; R. Grathoff (Hrsg.): *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart: Enke, 140–154.
- Stadtler-Altman, U. (2016): *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer*. Opladen: Barbara Budrich.
- Stang, R. (2016): *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Stang, R. (2017): Lernraumgestaltung an Universitäten. Zur Relevanz physischer Lernräume im Kontext der Digitalisierung. *Erziehungswissenschaft*, 28/55, 29–36.
- Stratmann, E. (2009): Evaluieren und Beteiligen. Organisationsentwicklung in der Hochschulverwaltung. *HIS: Forum Hochschule*, 8. [https://his-he.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Forum\\_Hochschulentwicklung/fh-200908.pdf](https://his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Forum_Hochschulentwicklung/fh-200908.pdf).
- Stibbe, J. (2018a): Die Rollen der Landesbaubetriebe und Hochschulen im Spannungsfeld Sanierungsstau. Zwischen dynamischen Gebäudeanforderungen und begrenzten Mitteln im

- Hochschulbau. *HIS-HE: Medium*, 1. [https://his-he.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Medium/Medium-1-18\\_Sanierungsstau.pdf](https://his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Medium/Medium-1-18_Sanierungsstau.pdf).
- Stibbe, J. (2018b): Hochschulen diskutieren die Eigentümer-Rolle für ihre Immobilien. *Magazin für Hochschulentwicklung*, 1, 3–6.
- von Felden, H. (2014): Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In: H. von Felden; O. Schäffter; H. Schicke (Hrsg.): *Lernweltforschung – Lernen in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer, 61–84.
- Voss, K. (2014): Internet & Partizipation. Einleitung. In: K. Voss (Hrsg.): *Internet und Partizipation. Bottom-up oder Top-Down? Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet*. Wiesbaden: Springer, 9–24.
- Weber, M. (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen: Mohr.
- Weiß, M. (2004): Wettbewerb, Dezentralisierung und Standards im Bildungssystem. *Trends in Bildung international*, 8, 1–7.
- Whitley R (2008): Universities as Strategie Actors. Limitations and variations. In: L. Engwall; D. Wesire (Hrsg.): *The University in the Market*. London: Portley Press, 21–37.
- Winter, M. (2004). Editorial. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 2/1, 6–12.
- Wittenauer, V.; Neumann, M. (2015) Von der Bibliothek zum Lernort. Ganzheitliche Konzepte für studentische Lernräume. *Bibliotheksdienst*, 49, 10–11. <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/bd.2015.49.issue-10-11/bd-2015-0124/bd-2015-0124.pdf>.
- Wohlfel, H.; Allphei, J. (2013): Rahmenbedingungen. In: B. Jorzik (Hrsg.): *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Berlin: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, 93–100.

Florian Aschinger

# Konzeption und Management der Lernwelt Hochschule

Herausforderungen und Good Practice aus Sicht der Hochschulakteurinnen und -akteure

## Einleitung

Die Hochschulen stehen hinsichtlich der Gestaltung ihrer Lernwelt vor vielfältigen Herausforderungen. Es gilt neue digitale Möglichkeiten sinnvoll in Verwaltung und Lehre zu implementieren und geeignete Angebote für sich wandelnde Lerngewohnheiten zu schaffen. Um einen strukturierten Überblick über die vorhandenen Ansätze zu erhalten, wurde das Projekt *Lernwelt Hochschule* realisiert, in dessen Rahmen deutsche Hochschulen hinsichtlich der vier Bereiche *Hochschulorganisation*, *Hochschuldidaktik*, *digitale Strukturen* und *physische Lehr- und Lernräume* empirisch untersucht wurden: Neben einer Dokumentenanalyse wurden eine bundesweite Online-Befragung, Leitfadeninterviews mit Hochschulakteurinnen und -akteuren sowie Fallstudien (inkl. Gruppendiskussionen mit Studierenden) und Interviews mit internationalen Expertinnen und Experten durchgeführt, um eine möglichst große Vielfalt an Perspektiven einzubeziehen.

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse der Leitfadeninterviews mit Hochschulakteurinnen und -akteuren vorgestellt. Die Interviews wurden mit Hochschulleitungen sowie mit Bibliotheksleitungen, Leitungen von IT-Abteilungen und Leitungen von Infrastrukturabteilungen geführt. Zunächst wird das methodische Vorgehen bei der Konzeption, Durchführung und Auswertung der Interviews skizziert<sup>1</sup>. Anschließend wird vorgestellt, welche Strategien und Konzepte es im Rahmen der *Hochschulorganisation* zur Entwicklung einer lernerorientierten Hochschule gibt und wie diese zustande kommen. Danach wird erörtert, wie *didaktische Konzepte* an den Hochschulen entwickelt werden, um den zukünftigen Anforderungen in der Lehre und bezüglich lernunterstützender Maßnahmen gerecht zu werden. Im Bereich der *digitalen Strukturen* werden sodann digitale Angebote hinsichtlich der Studienorganisation und der Lehr- und Lernmöglichkeiten betrachtet, bevor aufgezeigt wird, wie *physische Lehr- und Lernräume* konzipiert und ausgestattet werden, und welche Herausforde-

---

<sup>1</sup> Eine ausführliche Darstellung der Methodik findet sich in Aschinger et al. 2020, 28–33.

rungen Hochschulen hierbei zu bewältigen haben. Ein besonderes Augenmerk wird in allen vier Bereichen darauf gelegt, ob und wie Studierende in diese Gestaltungs- und Managementprozesse einbezogen werden. Abschließend werden die zentralen Herausforderungen zusammengefasst und Empfehlungen zur Gestaltung der Lernwelt Hochschule formuliert.

## Konzeption, Durchführung und Auswertung der Leitfadeninterviews

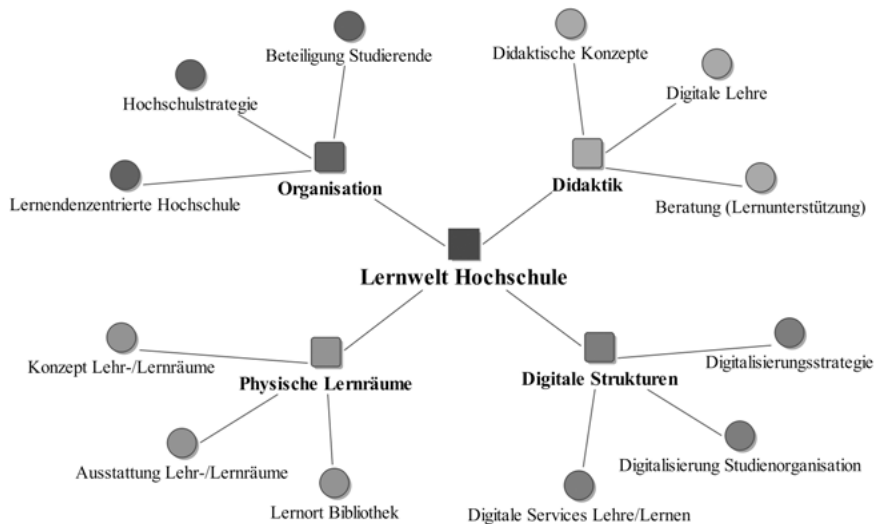
Die Interviews wurden an deutschen Hochschulen durchgeführt, an welchen in einem oder mehreren der zu untersuchenden Gestaltungsbereiche *Good Practice*-Beispiele zu beobachten sind. Dabei erfolgte die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner auf der Basis von *Good Practice*-Kriterien (DINI e.V. 2013; JISC 2015; UCISA 2016), welche zur Bewertung ihrer Antworten in der vorhergehenden Onlinebefragung dienten. Zudem wurden Fälle einbezogen, die in der Lernweltforschung als Beispiele guter Praxis gelten. Die Ergebnisse bilden also ein Spektrum von Aktivitäten ab, das nicht auf die gesamte deutsche Hochschullandschaft übertragbar ist.

Insgesamt wurden 41 Interviews an 35 verschiedenen Hochschulen geführt. Die realisierte Stichprobe setzt sich aus 13 Hochschulleitungen („HSL“), 13 Bibliotheksleitungen („Bib“), elf Leitungen von IT-Abteilungen („IT“) und vier Leitungen von Infrastrukturabteilungen („Infra“) zusammen. Die Interviews fanden an Hochschulen in neun verschiedenen Bundesländern statt: jeweils zehn in Bayern und Baden-Württemberg, sieben in Nordrhein-Westfalen, fünf in Hamburg; die anderen acht in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg. Weiterhin sind die beteiligten Hochschulen nach ihrer Hochschulart zu unterscheiden: 16 Interviews wurden an Universitäten geführt, 23 an Fachhochschulen beziehungsweise Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie jeweils ein Interview an einer pädagogischen und einer Dualen Hochschule. 35 Hochschulen gehören dem öffentlichen Sektor an, wobei auch fünf private sowie eine kirchliche Hochschule vertreten sind. Eine große Spannweite zeigt sich bei der Größe der Hochschulen, gemessen an der Studierendenzahl: An der kleinsten Hochschule in der Stichprobe studieren ca. 280 Studierende, an der größten ca. 48.800. Insgesamt ermöglicht diese heterogene Stichprobe eine umfassende Analyse der Lernweltgestaltung unter verschiedensten Rahmenbedingungen.

Zur thematischen Abdeckung der vier Bereiche der *Lernwelt Hochschule* wurde für jede der genannten Befragtengruppen ein themenspezifischer Leitfaden entwickelt. Dabei wurden die strategische Entwicklung und konkrete Maßnahmen in den Bereichen *Hochschulorganisation* und *Hochschuldidaktik* in den Blick genommen (HSL), die Ausstattung und die Nutzung in den Bereichen der *digitalen Strukturen* (IT) und der *physischen Lehr- und Lernräume* (Bib, Infra) untersucht sowie aktuelle Herausforderungen in allen Bereichen erfasst.

Die rund einstündigen Interviews wurden Face-to-Face an den jeweiligen Hochschulen geführt, digital aufgezeichnet und transkribiert. Anschließend wurden diese mittels der Textanalysesoftware MAXQDA inhaltsanalytisch ausgewertet (Rädiker/Kuckartz 2019). Für die vier zentralen Untersuchungsdimensionen wurde in MAXQDA ein Kategoriensystem mit mehreren Ebenen gebildet. So enthielt beispielsweise die Kategorie ‚Digitale Lehre‘ Subkategorien zu den Themen ‚Erweiterung digitales Angebot‘ und ‚Nutzung digitaler Möglichkeiten durch Studierende‘. Diesen Kategorien wurden die thematisch passenden Aussagen aus den einzelnen Interviews zugeordnet und hauptsächlich mittels Paraphrasierung und anschließender Zusammenfassung der einzelnen Themenbereiche ausgewertet. Besonders prägnante Textstellen wurden separat kategorisiert und dienen zur Illustration der Ergebnisdarstellung.

Abbildung 1 zeigt die vier Gestaltungsbereiche mit den zentralen, in den Interviews thematisierten Dimensionen, welche nachfolgend untersucht werden.



**Abb. 1:** Zentrale Dimensionen der Lernwelt Hochschule.

## Hochschulorganisation

Zur studierendenorientierten Entwicklung der Hochschule bedarf es einer ganzheitlichen, hochschulweiten Organisation der verschiedenen Gestaltungsbereiche. Strategien und Konzepte für Lernräume sind idealerweise an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet und entstehen durch die Kooperation zwischen den einzelnen Hochschuleinrichtungen, um der erforderlichen Verknüpfung digitaler Entwicklungen mit neuen didaktischen Formaten und neu zu gestaltenden *Lehr- und Lernumgebungen* gerecht zu werden (NMC 2018). Nicht zuletzt sind die Nutzerinnen und Nutzer der physischen, digitalen und hybriden Lernräume, also vorwiegend Studierende, in die Gestaltung miteinzubeziehen.

### Konzept der studierendenorientierten Hochschule

Hochschulweite Strategien zu entwickeln und umzusetzen, ist Aufgabe der Hochschulleitungen, weswegen dieser Aspekt hauptsächlich in den Interviews mit Rektorinnen und Rektoren sowie Präsidentinnen und Präsidenten thematisiert wurde. Als aktuelle Aufgaben im Rahmen der *Hochschulstrategie* nannten diese insbesondere die Themenfelder Lehre und Forschung, Interdisziplinarität und Internationalisierung, Diversität, Weiterbildung und Digitalisierung. Die Interviewpartnerinnen und -partner betonten dabei stets, dass die Studierenden im Mittelpunkt stehen, was auch im jeweiligen Leitbild, in ihren *Entwicklungs- und Strukturplänen (ESPs)* oder ‚Entwicklungsperspektiven‘ festgehalten sei. Auch die Orientierung am *Bologna-Prozess* wurde explizit angeführt, wonach die von den Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen als oberstes Ziel gelten sollen.

Ein umfassendes, hochschulweites Konzept zur Entwicklung einer lernendenorientierten Hochschule ist an keiner der untersuchten Hochschulen explizit vorhanden (oder zumindest wird es nicht so bezeichnet). Vielmehr wird es vielerorts als Leitziel verstanden, die Lernenden in den Fokus der Strategieentwicklung zu stellen, welches in allen Aufgabenbereichen (implizit) zu bedenken ist. Dies kann exemplarisch der folgenden Aussage einer Hochschulleitung entnommen werden:

Ich würde nicht direkt von einem Konzept sprechen, das wir *top down* festgelegt haben. Sondern ich habe es vorher schon erwähnt, lernendenzentriertes Konzept [...]. Denn die Studierenden sind unsere Kunden. Das sind die, denen wir gerne bestmögliche Bildungsangebote geben möchten. Und von daher stehen die zumindest im Zentrum unserer Bil-



dungsbemühungen. Und ich würde jetzt mal sagen, es kam aus unterschiedlichen Fakultäten – ich kann es jetzt natürlich nicht für alle Fakultäten sagen – schon immer die Bemühungen, den Lernenden insofern ins Zentrum zu stellen, dass er natürlich auch wirklich, man könnte sagen, studierfähig ist. Was mitnehmen kann. Auch später den Transfer hat. (HSL\_10)

Dass die Studierenden ins Zentrum der strategischen Überlegungen gestellt werden, äußert sich beispielsweise in Strategien zur Flexibilisierung des Studiums. Damit können die Bedürfnisse der heterogenen Studierendenschaft besser berücksichtigt werden – sowohl bezüglich unterschiedlicher Fähigkeiten zu Studienbeginn als auch hinsichtlich der Rahmenbedingungen des Studiums. Unter anderem werden Studiengangstrukturen gelockert, um Studierenden mit Kindern die Vereinbarkeit von Familie und Studium zu erleichtern. Daneben ist auffällig, dass *Interdisziplinarität* in der Lehre als zentrale Hochschulstrategie gesehen wird, um Studierende besser auf das Berufsleben vorzubereiten. So werden *interdisziplinäre Module* und *gemeinsame Lehrformate* entwickelt und *studiengangübergreifende Kooperationen* durchgeführt, zum Beispiel in Form eines „freiwilligen interdisziplinären Bachelorprojekts“ (HSL\_05). Diese Strategien sind unabhängig von der Hochschulart sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten wichtige Themen.

Des Weiteren versuchen einige Hochschulen, ausgehend vom *Shift from Teaching to Learning* und der *Kompetenzorientierung* im Rahmen des *Bologna-Prozesses*, das Lehrangebot ausgewogener zu gestalten, indem Lehrveranstaltungen nicht nur inhaltlich, sondern auch bezüglich des Kompetenzniveaus besser aufeinander abgestimmt werden. Denn in jeder Lehrveranstaltung die höchste Taxonomiestufe erreichen zu wollen, bedeutet „eine häufige, intensive Auseinandersetzung der Studierenden in Projekten“ (HSL\_04). Um den *Workload* für die Studierenden sinnvoll zu reduzieren, muss daher festgelegt werden, bei welchen Lerngelegenheiten welche Lernziele erreicht werden sollen. Hierzu wird teilweise auch externe Beratung eingeholt.

Die Vorgehensweisen zur Umsetzung der Strategien sind zum einen themenabhängig, zum anderen spielen die Größe der Hochschule und die vorherrschende Kommunikationskultur eine entscheidende Rolle. Beispielsweise kann eine *fachübergreifende Kommunikation* und *Kooperation* durch die fortschreitende Digitalisierung vorangetrieben werden, da sowohl in der Hochschulverwaltung als auch in der Lehre Veränderungsprozesse gestaltet und eine Art Generationenwechsel bewältigt werden müssen. Diese Herausforderung fungiert als interdisziplinär verbindendes Element:

Also, was richtig gut funktioniert hat und mit dem Positiven anfangen, war auf jeden Fall die Digitalisierungsstrategie. Das ist ein Thema, was ganz, ganz viele Lehrende hier zu-

sammenbringt. Auch überfachlicher Art. Wir haben regelmäßige Netzwerktag, wo Tools vorgestellt werden. Konzepte, wo Kolleginnen und Kollegen, die was entwickelt haben, das auch präsentieren, der Hochschulöffentlichkeit. Und ich habe kaum ein anderes Thema, wo so viele Kolleginnen und Kollegen auch auf professoraler Ebene sich beteiligen. Die einen schauen eher so aus der technischen Perspektive und sind da neugierig. Die anderen eher mit Blick auf didaktische Konzepte. Aber da kommen eben unterschiedliche Personen zusammen und das hat ganz viele tolle Projekte hervorgebracht. (HSL\_07)

Weiterhin verfolgen die Hochschulen hierbei unterschiedliche *top down*- und *bottom up*-Ansätze. Im Falle einer kleineren Hochschule mit rund 4.000 Studierenden an drei Standorten wird stark betont, dass seitens der Hochschulleitung keine direkten Vorgaben gemacht, sondern nur Rahmenbedingungen festgelegt werden, in welchen sich die Fakultäten selbständig entwickeln sollen:

Wir wollen im Rahmen der Bedingungen, die wir haben – Budget, Personal –, den Fakultäten im Grunde genommen die Rahmenbedingungen so geben, dass sie sich selbst entwickeln können. Das heißt, Impulse für die Entwicklung kommen von unten, von den Fakultäten, von den einzelnen Lehrenden. [...] Wenn das dann finanziell machbar ist, wird dem auch sehr häufig entsprochen. Aber der Impuls kommt in der Regel immer von den Lehrenden, weniger von uns als Hochschulleitung. (HSL\_02)

Durch den persönlichen Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden können die Anliegen der Studierenden an dieser Hochschule auf informelle Art die strategischen Planungen beeinflussen. An größeren Hochschulen erfolgt der Austausch zu strategischen Themen und Maßnahmen stärker über Gremien, wobei auch hier versucht werden kann, alle Gruppen miteinzubeziehen. Zum Beispiel partizipieren Studierende in „Konzeptgruppen“ (HSL\_04), sie sind Mitglieder in Gremien zu „Lehrenden- und Studierendenangelegenheiten“ (HSL\_10) oder übernehmen sogar den Vorsitz einer Kommission für „Studium, Lehre und Weiterbildung“ (HSL\_07).

Ob diese Prozesse auch tatsächlich zu einer studierendenorientierten Gestaltung der Hochschule führen und die Digitalisierung nicht zum Selbstzweck wird, hängt auch davon ab, ob die Bedürfnisse der Studierenden ausreichend Berücksichtigung finden.

## **Beteiligung Studierende**

Um die Bedürfnisse der Studierenden in die Planungen einfließen zu lassen, gibt es verschiedenste Möglichkeiten, welche auch durch die *Größe der Hochschule* und die *Organisationsstrukturen* bedingt sind. Diese können in drei Arten kategorisiert werden: Erstens existieren an den Hochschulen formalisierte Pro-

zesse, wie die Vertretung der Studierenden in *Gremien* und *Beiräten* sowie in Form von *standardisierten Rückmeldeprozessen*. Dies ist jedoch kein ‚Selbstläufer‘, im Gegenteil. Hierzu wurde angemerkt, dass eine gewisse „Lethargie“ (HSL\_09) bei den Studierenden festzustellen sei, wodurch kein zielführender Austausch zwischen Studierendenschaft und der jeweiligen Hochschuleinrichtung zustande kommt. Durch eine Verbesserung der Dokumentation und vor allem Kommunikation auf verschiedensten Kanälen wird versucht, dem entgegen zu wirken. Zudem sollen hochschulstrategische Themen so auch transparenter werden, wie folgendes Beispiel einer größeren Universität verdeutlicht:

B: Also grundsätzlich wird alles dokumentiert in unserem Qualitätshandbuch. Das ist ein Dokument, was auch online zur Verfügung steht. Da kann sich jeder informieren und nachschauen. Aber die Studierenden wünschen sich, haben wir schon markiert, auch nochmal gezieltere und vielleicht auch knappere Informationen was ihre Rolle so in diesem Qualitätsmanagementkonzept auch ist. Deshalb sind die Fachschaftsgespräche ganz wichtig. Die Fachschaften können ihre Mitglieder auch jeweils nochmal informieren und in den Gremien natürlich informieren wir auch. Rundmails sind auch eine Möglichkeit. Also wo ich gezielt die Studierenden adressiere und wir tun das aber teilweise auch über die App. Also über *Social Media*, und wir haben eine eigene Uni-App. [...] da sind eigentlich alle Studierenden auch präsent und die bekommen dann da entsprechende Informationen.

I: Also auch tatsächlich zu diesen hochschulstrategischen Themen?

B: Das gibt es auch, genau. Ja. Also gerade, wenn wir das dann wieder verknüpfen mit einer Ausschreibung und man sagt, das ist uns ein wichtiges Anliegen, das Qualitätsmanagement. Und ihr könnt euch hier jetzt aktiv wieder beteiligen und das würden wir gerne aufgreifen eure Ideen oder ihre Ideen. Das ist eben eine gute Möglichkeit. (HSL\_07)

Zweitens wird versucht, den persönlichen Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden zu fördern und Raum für Vier-Augen-Gespräche zu schaffen. Aufgrund der kleineren Studierendenzahl und des besseren Dozierenden-Studierenden-Verhältnisses wird an kleineren Hochschulen darauf gesetzt, dass Feedback und Anregungen von Studierenden gut über informelle Kanäle eingeholt werden können.

Das ist auch das, was viele Studierende bei uns natürlich lieben, dass ich in einem Studiengang 30 Leute habe. [...] Sie können [...] persönlich zu ihrem Professor gehen und diesen Wunsch äußern. Und der wird dann sicherlich auch entsprechend weitergeleitet werden. Oder weitergegeben werden. Oder es wird dann vielleicht vorab mal intern diskutiert, ob denn dieser Wunsch tatsächlich so sinnvoll ist, oder wie auch immer. Aber das ist natürlich aufgrund der Kleinheit unserer Hochschule können wir da natürlich unglaublich flexibel darauf reagieren. Und tun das auch. (Infra\_02)

In diesem Zusammenhang wurden in den Interviews aber überwiegend Beispiele genannt, bei denen es um konkrete, individuelle Probleme und weniger um konzeptionelle Themen ging.

Drittens kann der Einbezug der Studierenden über konkrete Projekte wie Ideenwettbewerbe erfolgen, wie folgendes Beispiel zeigt:

Wir sammeln da aber auch Ideen. Wir haben auch schon mal Strategiewettbewerbe oder Ideenwettbewerbe für Studierende [...] also wir hatten jetzt einen Wettbewerb [...]. Wie stellen sich Studierende den digitalen Campus der Zukunft vor? Und wir haben ganz viele Ideen für konkrete Apps gehabt. Die haben wir dann entsprechend prämiert und setzen die jetzt aber auch konkret um. Da sind die Studierenden dann teilweise als Hilfskräfte auch mit eingebunden und können das dann mitentwickeln. Das ist eine ganz schöne Möglichkeit, die Studierenden da auch zu aktivieren. (HSL\_07)

In diesem Fall wurden also nicht nur Ideen der Studierenden verwirklicht, sondern diese werden auch in die Umsetzung längerfristig miteinbezogen. Als vielversprechend ist auch das Beispiel eines Bauprojekts zu sehen, in welchem eine frühzeitige aktive studentische Beteiligung ermöglicht wurde:

Wir haben studentische Projekte, z. B. eine mobile Raumlösung dort hinten am dem Standort. Da kommen dann für studentische Projekte Architekten, Stadt- und Raumplaner, Gebäudeenergie-technik. [...] Bauingenieure, glaube ich, waren auch noch dabei. Die haben in einem gemeinsamen Projekt eine mobile Raumlösung entwickelt. Aus Holz. Und das wird jetzt aber gebaut. Das ist ein großer Raum mit [...] 150 Studenten können da rein, der getrennt werden kann. Komplette als studentisches Projekt konzipiert und ist jetzt an die Planer übergeben worden. (HSL\_02)

Diese Art der Einbindung der Studierenden ist zwar abhängig von den an der jeweiligen Hochschule angebotenen Studienfächern, erweist sich aber gewinnbringend für alle Beteiligten.

Es kann festgehalten werden: Die Beteiligung der Studierenden an der Diskussion um die strategische Ausrichtung der Hochschule stellt sich aus Sicht der Leitungspersonen als schwierige Aufgabe dar, da teilweise auch erst die Bereitschaft zur Mitbestimmung durch geeignete Mittel geweckt werden muss. Zugleich bewerten sie ihre Erfahrungen bezüglich des aktiven Einbezugs der Studierenden im Rahmen konkreter Projekte durchwegs positiv. Allerdings erwähnte nur ein kleiner Teil der Befragten Beispiele dieser Art, was darauf schließen lässt, dass noch sehr viel (studentisches) Potential ungenutzt bleibt.

## Hochschuldidaktik

Wie beispielsweise in dem Projekt „IT-Service Integration in Studium und Lehre (ITSI)“ (Bachmann et al. 2014) dargestellt, gibt es einen engen Zusammenhang zwischen den digitalen Entwicklungen und didaktischen Elementen, welche in neu zu gestaltenden *Lehr- und Lernumgebungen* umgesetzt werden sollen. Dabei stehen die Hochschulen vor der Herausforderung, die *Digitalisierung der Lehre* auf sinnvolle Art zu fördern. Denn „das Potenzial der digitalen Möglichkeiten [wird] als sehr hoch eingeschätzt [...], während die Nutzung jedoch recht gering ausfällt“ (Rosenthal 2017). Darüber hinaus stellt sich beim Thema Lernunterstützung außerhalb der Lehrveranstaltungen die Frage, inwiefern digitale Elemente zur Verbesserung von Beratung und Förderung der Studierenden eingesetzt werden können.

### Digitale Lehre

Die Erweiterung oder Verbesserung des digitalen Angebots im Bereich Lehre und Lernen steht bei allen untersuchten Hochschulen auf der Agenda. Über das Bund-Länder-Programm *Qualitätspakt Lehre*, dessen zweite Förderperiode bis 2020 läuft (BMBF 2019), können neue Lehr- und Lernformate entwickelt und erprobt werden, welche die Flexibilität des Studiums erhöhen und das forschende, projektbasierte Lernen unterstützen. Gute Beispiele hierfür sind das „*Service-Learning*“ (HSL\_10; HSL\_13), bei welchem Studierende Projekte in Kooperation mit Unternehmen und Organisationen außerhalb der Hochschule durchführen, sowie eine „digitale Lernfabrik“ (IT\_05), welche die Simulation beruflicher Praxis im Studium ermöglicht.

Im Rahmen von größeren Lehrveranstaltungen bieten digitale Tools gute Möglichkeiten der Aktivierung aller Studierenden und zur Einholung von unmittelbarem *Feedback* – wie in folgendem Beispiel erläutert wird:

Wir entwickeln selbst Software um bspw. [...] ich weiß nicht, ob Sie Quizduell, diese Handy-App kennen, wo man rundenbasiert jemanden herausfordert und Fragen beantworten muss. Sowas haben wir selbst auch implementiert, [...] als Echtzeit-Lernstandskontrolle im Unterricht. Da kann ich dann in den ersten 5 Minuten sagen: So, ihr habt jetzt 5 Minuten Zeit, spielt die Quiz-App mit den Fragen, die ich euch gegeben habe. Danach kriege ich dann eine Statistik, wo ich sehe, dass z. B. die erste Frage 50% falsch beantwortet haben. Dann haben wir ein Problem und ich muss es nochmal erklären. Oder wenn ihr gut seid, dann zockt ihr gegen mich und ich fordere einzelne Studenten heraus. Sowas haben wir bis hin, dass wir zukünftig so Echtzeitbarometer entwickeln wollen, wo es so Apps gibt, wo die Studierenden einfach sagen: zu schnell, zu langsam oder zu anstrengend

oder zu langweilig. Und ich habe in PowerPoint oben [...], dann kann ich das Stimmungslevel der Studierenden in Echtzeit sehen. Die müssen mich also gar nicht erst anschreiben oder ich muss nicht warten, bis ihre Köpfe auf den Tischen aufknallen. Man sieht das einfach. Dann kann der Dozent direkt darauf reagieren. Und wenn ich sehe, das geht allen zu schnell, dann machen wir ein bisschen piano. (IT\_05)

Als hinderlich für diese Weiterentwicklung nennen die interviewten Hochschulakteurinnen und -akteure zum einen die fehlende Nachhaltigkeit aufgrund der lediglich projektbasierten Förderung, zum anderen den zusätzlichen Aufwand für die Lehrenden, welche sowohl zur Entwicklung neuer Formate als auch zur Einrichtung von Online-Kursen mehr Zeit investieren müssten als für klassische Präsenzveranstaltungen. Weiterhin sei die Bereitschaft, neue, digitale Methoden auszuprobieren auch abhängig von Fächerkulturen – und eine Generationenfrage. Demnach sind ältere Lehrende oft nicht mehr bereit, ihre etablierte Lehrkultur zu verändern; jüngere Generationen sind tendenziell offener, da für sie der Einsatz neuer digitalen Möglichkeiten (und die Teilnahme an hochschuldidaktischer Fortbildung) selbstverständlicher und teilweise sogar obligatorisch ist.

Also, ich habe vorhin ja von unserem E-Qualifizierungsprogramm gesprochen. Was wir da sehen, ist eine starke Tendenz. Klar Doktoranden, die ihre wissenschaftliche Karriere noch vor sich haben. Aber auch zunehmend Juniorprofessoren und -professorinnen, die unser Angebot annehmen, weil es bei Berufungsverfahren inzwischen der Anteil der Lehre oder der Lehrkompetenz stärker eingefordert wird. Also an der [Name der Hochschule] kann man, wenn man sich quasi auf eine Professur bewirbt [...] Dann muss man ein Lehrkompetenzportfolio nachweisen [...]. Da merken wir, sowohl wir als auch die Hochschuldidaktik mit ihrem eigenen Programm, dass da der Anteil eben auch gerade an Juniorprofessoren zunehmend wirklich Wert darauf legt sich zu qualifizieren. Und von daher ist es für mich so eine gewisse Generationenfrage. [...] Wir haben aber nach wie vor zahlreiche Amtsträger, sage ich mal, die im fortgeschrittenen Alter sind, die sagen: Digitalisierung ist wichtig, aber mich betrifft es nicht mehr. (IT\_10)

Hier bedarf es also umfangreicher Unterstützung durch Expertinnen und Experten. Idealerweise werden die Lehrenden im kompletten Prozess der Umstellung einer Lehrveranstaltung unterstützt:

Und wenn die Professorinnen und Professoren dann gesagt haben: Super, ich würde meine Veranstaltung gerne umstellen [...], dann bekommen sie Gelder für einen wissenschaftlichen Mitarbeiter, der dann drei oder sechs Monate die Veranstaltung umbaut und es auch betreut. Das heißt, das muss der Professor nicht selbst machen, sondern die bekommen Unterstützung. Und dann eben auch mit dem ganzen Team. Da ist dann ein Didaktiker dabei, da ist ein Fachexperte dabei und eben der HiWi, der aus dem Institut kommt. Und dann bauen die das zusammen um. Da haben wir jetzt in den letzten Jahren 100, 120 Veranstaltungen umgebaut. Und daraus entsteht dann eine Welle tatsächlich. Weil es am

Ende so viele Veranstaltungen sind, dass sie anfangen miteinander darüber zu reden. Es gibt unterschiedliche Austauschformate und es entsteht so ein bisschen ein selbstverständliches Bewusstsein dafür, dass man es auch so machen kann. Also weg vom klassischen, was man selbst mal gelernt hat. (HSL\_05)

Die Digitalisierung der Lehre stellt somit einen langfristigen Prozess dar, dem es derzeit noch an kontinuierlicher Förderung fehlt. Zudem bedarf es eines Wandels der Lehrkultur, welcher teilweise mit einem Generationenwechsel einhergeht. Dabei darf wiederum nicht vergessen werden, dass der Einsatz digitaler Mittel nicht notwendigerweise die Qualität der Lehre verbessert. Mehrere Interviewpartnerinnen und -partner gaben in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die Präsenzlehre – auch mit Tafel und Kreide – noch genauso seine Berechtigung haben kann.

## Lernberatung und -unterstützung

Neben den didaktischen Konzepten für die Lehre werden auch vermehrt digitale Angebote entwickelt, die das Lernen im Selbststudium unterstützen sollen. Diese Services können nicht nur hilfreich für die Studierenden sein, sondern auch dazu beitragen, den *Workload* der zuständigen Mitarbeitenden zu reduzieren. Die direkte Ansprechbarkeit von Lehrenden und die persönliche Beratung bei Fragen zum Studium sind zwar wünschenswert, aber nicht immer leistbar. Viele Hochschulen bieten deshalb bereits zu Studienbeginn umfangreiche Beratungsleistungen mit digitaler Unterstützung an, um den Einstieg ins Studium zu erleichtern. Als besonders interessantes Beispiel kann in diesem Zusammenhang eine Art *Assessment* zu Beginn des Studiums angeführt werden:

Da bekommen sie drei Fragebögen. Wo es um fachliches Vorwissen, um Lernverhalten und um Arbeitsverhalten geht. [...] Als Auswertung dazu bekommen sie eine *Heat Map*. Das sieht ein bisschen aus wie diese Gebäudebilder, die man kennt. Wo man ein Bild von einem Gebäude macht und dann sieht, wo sie nicht ganz dicht sind und so. Da sehen sie bei sich im Prinzip auch, welche Fenster nicht ganz dicht sind. Das heißt es gibt Flächen, die sind grün, also kein Problem. Dann gibt es Flächen, die sind gelb und es gibt Flächen, die sind rot. Also meinetwegen Konfliktverhalten oder Kommunikationsfähigkeit oder technisches Vorwissen usw. [...] Das heißt, die sehen das als Bild, ob das jetzt alles in Ordnung ist oder ob die an ein paar Stellen an sich arbeiten sollten. Mit dieser *Heat Map* gehen sie jetzt zur Beratung und dann sagt man: Okay, für dich würde ich folgendes empfehlen. (HSL\_05)

Weiterhin gibt es möglichst niedrigschwellige Angebote wie zum Beispiel die „Lernbar“ (Infra\_03), in welcher erfahrene Studierende anderen Studierenden

in einem offenen *Chatroom* Fragen beantworten. Darüber hinaus werden neben der üblichen Studienberatung sogenannte „Studiengangsmanager“ (HSL\_13) für jeden Studiengang oder auf Fakultätsebene eingesetzt, um möglichst individuelle Betreuung und auch Monitoring anbieten zu können. Ein gutes Beispiel für ein umfassendes, digitales Beratungs- und Betreuungskonzept zeigte sich in einem Interview an einer großen Universität: Zur Entlastung der *Lerncoaches* werden hier Studierende vor einer persönlichen Beratung gebeten, ihre Fragen und Probleme über ein Online-Tool zu übermitteln. Vier Wochen nach der Beratung werden sie erneut angeschrieben und es wird nachgefragt, inwiefern sich etwas verändert hat. So werden die Studierenden bei Problemen nicht alleine gelassen, sondern im Prozess begleitet. Darüber hinaus wird die Möglichkeit genutzt, in Facebook-Gruppen der Studierenden gezielt studienrelevante Informationen zu posten. Und es gibt ein Monitoring von Studienverläufen, sodass bei Auffälligkeiten frühzeitig interveniert und einem Studienabbruch vorgebeugt werden kann (IT\_11).

Im Bereich der didaktischen Konzepte werden also vor allem in der Lehre, aber auch für die Lernberatung und -unterstützung zahlreiche neue, digitale Angebote erprobt, mit welchen der Studienalltag verbessert und damit die Hochschule studierendenorientierter gestaltet werden sollen. Im Bereich der Lehre zeigt sich als größte Herausforderung die sinnvolle Förderung der Nutzung neuer (digitaler) Lehrformate, indem Lehrende entsprechend geschult und bei der Umsetzung unterstützt werden.

## Digitale Strukturen

Im Rahmen des Ausbaus und der Weiterentwicklung der *digitalen Strukturen* bieten die betrachteten Hochschulen vielfältige Möglichkeiten und erproben neue Tools und Prozesse. Die größte Herausforderung dabei ist, neue digitale Services nutzerfreundlich zu gestalten, um einen möglichst niedrighwelligen Einstieg zu ermöglichen. Hierfür wäre laut Hechler und Pasternaak (2017) ein Wechsel von der vorrangig angebotsorientierten hin zu einer deutlich nutzerorientierten Systemgestaltung und -bereitstellung sinnvoll:

Nicht der Nutzer sollte sich in die Logik der Informationserfassung und -verwaltung hineinbegeben müssen, sondern die Informationsdienstleister sollten bei der Gestaltung ihrer Angebote rigoros vom Nutzer, dessen jeweiligen Bedürfnissen, Fertigkeiten, Funktionserfordernissen und Gewohnheiten her denken. (Hechler/Pasternaak, 2017, 17)



## Digitalisierungsstrategie

Bei den interviewten IT-Leitungen an den Hochschulen zeigt sich ein hohes Bewusstsein für diese Herausforderung. Teilweise findet dieses seinen Niederschlag in der Hochschulstrategie:

Wir haben keine eigene Digitalisierungsstrategie, wie das jetzt üblich ist. Sondern wir haben einen Hochschulentwicklungsplan, der explizit in jedem Punkt das Thema Digitalisierung mit aufgreift und mit aufnimmt. Das ist für mich eine relativ gute Sache. Dass man nicht eine eigene Strategie dafür entwickelt, sondern diese Hochschulstrategie gleichzeitig mit einer Digitalisierungsstrategie verwebt. Also, dass Digitalisierung nicht zum Selbstzweck wird, sondern immer an konkreten Zielen der Hochschule auch gleich die Digitalisierung mit eingesetzt wird. (IT\_02)

Obwohl *Digitalisierung* als eines der wichtigsten hochschulstrategischen Ziele gilt, ist es aber nicht selbstverständlich, dass hierzu eine hochschulweite Strategie vorliegt: Nur drei der elf befragten IT-Leitungen gaben an, dass an ihrer Hochschule ein gemeinsames, übergreifendes Konzept für die Digitalisierung erarbeitet wurde. Natürlich sind aber alle Hochschulen in diesem Bereich aktiv. Wenn kein übergreifendes Konzept vorhanden ist, gibt es einzelne Projekte und Initiativen, welche auch von der Hochschulleitung unterstützt werden. Andere Hochschulen arbeiten momentan an der Entwicklung einer Strategie und bauen dabei auf vorhergehenden Aktivitäten auf. Und auch die Hochschulen, die ein ausformuliertes Konzept vorliegen haben, aktualisieren dieses regelmäßig anhand der damit gesammelten Erfahrungen und zur Anpassung an neue Entwicklungen.

Einigkeit besteht bei den Befragten darin, dass die Hauptaufgabe im Rahmen der Digitalisierung nicht nur darin besteht, die technischen Rahmenbedingungen herzustellen, sondern den adäquaten Umgang mit der Technik zu schulen:

Wie ich anfangs bereits erwähnt habe, bedeutet Digitalisierung nicht, viel Technik bereitzustellen, sondern richtig mit Technik umgehen zu können. Ich als Leiter des Rechenzentrums würde mein Kerngeschäft der Zukunft eigentlich eher darin sehen, meinen Kunden zu zeigen, wie man es macht. Nicht meinen Kunden Hardware oder Technik bereitzustellen. Ich würde mir wünschen, dass die Technik aus der Steckdose kommt. Dass die einfach da ist und dass man Mitarbeiter hat, die eigentlich die Nutzung weitervermitteln. Das heißt also wirklich, dass diese Kundenbetreuung im Vordergrund sein sollte und nicht die Bereitstellung von Technik. Da würde ich mir wünschen, dass es in diesem Bereich eine Fokussierung gibt. (IT\_08)

Um sicherzustellen, dass die *digitalen Services* zur Unterstützung der Lehre und der Studierenden passgenau und bedarfsorientiert sind, sollten die adressierten

Nutzerinnen- und Nutzergruppen bei der Entwicklung einbezogen werden. Die Studierenden werden aber meistens lediglich im Rahmen von Befragungen zu Studienbedingungen und über standardisierte Feedbackmöglichkeiten nach ihrer Meinung gefragt. Studierende bei der Planung mit an den Tisch zu holen, erweise sich als wenig effektiv, wie eine befragte IT-Leitung erläutert:

Die Studenten einzubeziehen ist in der Natur der Sache sehr schwierig, ich bin da gar nicht so ein Freund von, weil jeder Student in den studentischen Gremien hat eine Wahlperiode erstmal von einem Jahr und wir sind eine Fachhochschule. Wir haben wenig Langzeitstudierende und wenn sie permanent Fluktuation haben und das nun in Projektteams ist, in Arbeitsgruppen ist oder den normalen Gremien ist, dann kommen sie mal nicht, weil die Klausuren anstehen und vorbereitet werden müssen. Dann ist die Amtszeit schon wieder um, dann müssen sie wieder die Neuen einarbeiten [...]. Da verändern sich die studentischen Meinungen so oft, dann haben sie engagierte, dann haben sie weniger engagierte. Jedes Jahr haben sie neue [...]. Also, ich will sagen, diese Gesamtschau, dieser Überblick über das Ganze über die langen Zeiten, nach vorne geblickt, vor allem Respekt vor den Studenten, aber sie müssen denen nachher alles erklären, das zeigen und begründen und sie empfinden auch die Mehrwerte. Aber es reicht nicht, um wirklich intensiv inhaltlich mitzuarbeiten. (IT\_09)

Ein anderer Befragter berichtet davon, dass die Beteiligung der Studierenden sehr gering ist, obwohl die direkte Mitbestimmung in einem Gremium möglich sei, das zur Einführung eines neuen *Campus-Management-Systems* gegründet wurde. In diesem Fall scheint das Interesse an der Digitalisierung der Studienorganisation – zumindest über Gremienarbeit – nicht besonders stark ausgeprägt zu sein; Studierende geben eher direkte Forderungen bezüglich der Nutzung von Lernplattformen gegenüber den Lehrenden ab (IT\_10).

Offensichtlich müssen hier andere Wege der Aktivierung und Einbindung von Studierenden gefunden werden. Auch in diesem Themenfeld könnten sich Initiativen wie der oben bereits vorgestellte Wettbewerb („Wie stellen sich Studierende den digitalen Campus der Zukunft vor?“) als gewinnbringend erweisen.

## Digitale Services für Lehre und Lernen

Im Bereich der *Studienorganisation* sind viele Prozesse bereits digitalisiert. Hier versuchen die Hochschulen den gesamten *Student-Life-Cycle* digital abzubilden, um die Hochschulverwaltung effizienter zu gestalten und somit Ressourcen für Beratungsdienstleistungen freizusetzen. Die einzige Ausnahme ist die Erstimmatrikulation, zu welcher die Studierenden nach wie vor persönlich erscheinen müssen. Dies geht auf die *Hochschulgesetzgebung* zurück – wobei eine befragte

IT-Leitung angab, dass an ihrer Hochschule selbst die Online-Immatrikulation bereits möglich ist.

Acht Befragte, darunter fünf IT-Leitungen, verweisen in diesem Zusammenhang explizit auf das Campus Management-System *HISinOne*, das entweder vor kurzem implementiert wurde oder demnächst eingeführt werden soll. Der Einsatz dieses Systems ermöglicht unter anderem die Darstellung verschiedener Verwaltungsprozesse und den Zugriff auf studienrelevante Informationen auf einem Portal, und zwar rollenspezifisch für alle Hochschulmitglieder (HIS 2019). Dies ist unmittelbar hilfreich für die Studienorganisation hinsichtlich der Belegung von Lehrveranstaltungen und der An- und Abmeldung von Prüfungen. Durch die Authentifizierungsmethode *Single-Sign-On* wird den Nutzenden zudem ermöglicht, zentral auf alle wichtigen Informationen zuzugreifen. An vielen Hochschulen gibt es aber nach wie vor parallellaufende Systeme, die jeweils unterschiedliche Funktionen erfüllen.

Darüber hinaus bieten einige Hochschulen dem Zeitgeist entsprechend *Apps* an, die den Studienalltag erleichtern. Ein besonders innovatives Beispiel in diesem Zusammenhang ist eine von einer Hochschule selbst entwickelte *App*, welche den Studierenden die Möglichkeit bietet, ihre Lehrveranstaltungen und Prüfungen zu verwalten, Hochschulrichtlinien und Mensapläne einzusehen und von der Hochschule Neuigkeiten zu den entsprechenden Themen zu empfangen. Darüber hinaus beinhaltet die *App* das Semesterticket, den Bibliotheks- und den Studierendenausweis in digitaler Form.

[...] als besonderen Service haben wir für unsere Hochschule oder für unsere Studierenden hier an der Hochschule, die [Name der App] entwickelt [...]. Die beinhaltet, aus der Sicht des Studierenden, das komplette Prüfungsmanagement, Vorlesungsmanagement. Da sind die Hochschulrichtlinien, News aus den *Social Medias* abgebildet. Man kann da die Mensapläne einsehen. Es ist ein elektronisches Semesterticket abgebildet. Es ist der elektronische Bibliotheksausweis, der elektronische Studierendenausweis. Also mit dieser [Name der App], die sowohl für iOS-Geräte, als auch für Android-Geräte konzipiert ist, sind die eigentlich ganz voll umfänglich über alle Geschehnisse und auch, was Sie persönlich angeht, informiert. (IT\_04)

Neben der Entwicklung von *Apps*, welche wie *HISinOne* als umfassende Informationsplattform dienen und zusätzliche praktische Möglichkeiten wie die Verwaltung des Bibliothekskontos bieten, werden auch *Apps* zur Verfügung gestellt, welche ganz spezifische Bedürfnisse adressieren – darunter *Apps* zur Raumbuchung und Lernhilfe-*Apps* mit Funktionen wie Timer für Lernzeiten.

Die Einführung und Weiterentwicklung einer Lernplattform oder eines *Learning Management-Systems* (LMS) ist eine weitere zentrale Herausforderung für die Hochschulen und insbesondere für die IT-Abteilungen. Das LMS *Moodle*

hat sich hierbei flächendeckend an den deutschen Hochschulen etabliert, was sich auch durch die sehr häufige Erwähnung in den Interviews zeigt. Alleine die Einführung eines LMS an der Hochschule garantiert aber noch keine adäquate Nutzung durch die Lehrenden. Hier bedarf es unterstützender Maßnahmen, um dessen Akzeptanz herzustellen und didaktische Angebote zu entwickeln, wie folgende *Good Practice*-Beispiele für die Einführung von *Moodle* zeigen:

Aber da kann ich sagen, gerade was unsere *Moodle*-Plattform auch angeht [...], haben wir es bewusst so gemacht, relativ früh schon. [...] 2006 waren die ersten Bemühungen schon und 2014 hat man auch eine Stelle geschaffen, die sich da ausdrücklicher darum kümmert, Referat Didaktik und Medien. Und da hat man aber erstmal gesagt, wir brauchen in den Fakultäten – das fand ich wieder einen wichtigen Schritt – sogenannte Praxisbeauftragte für *Moodle*. Die erstmal auch das *KnowHow* transportieren, aufklären, unterweisen und mal eine Schulung anbieten. [...] und ist dann wirklich reihum gegangen und hat gesagt, bitte schön, das ist eine Plattform, mit der ihr arbeiten könnt [...]. Aber es ist ein Prozess gewesen zu überzeugen, dass dieses Medium eben sinnvoll ist. Und irgendwann waren dann alle sozusagen überzeugt davon, dass es Sinn macht und jetzt ist es kein Thema mehr. (HSL\_10)

Wir haben *Moodle* eingesetzt. Und haben dann gesagt, jetzt bieten wir dann ganz tollen Support an. Haben drei, vier Mitarbeiter, die jetzt nicht nur, ich sage mal so, diesen First Level-Support machen, sondern die auch didaktisch vorgebildet waren. Die mit den Lehrenden zusammen gesprochen haben. Auf Augenhöhe. Und haben dann auch das Angebot, ich sage mal, zusammen mit den Lehrenden so aufgebaut, dass für die Studierenden das selbsterklärend war. Das Erfreuliche ist, dass wir die Leute jetzt kaum noch brauchen. Also für die eigentliche Aufgabe, sondern dass sie jetzt dazu übergehen, den Wünschen, also, wenn Studierende sagen, wir wollen jetzt selber hier mal einen Raum haben, dass man die unterstützt. Und genauso bei den Lehrenden. Also wir sind jetzt im nächsten Schritt angekommen und können mit den gleichen Leuten das auch unterstützen. (IT\_02)

Trotz einer über das bloße Anlegen von *Moodle*-Kursen hinausgehenden Unterstützung scheint die Anwendung kooperativer Lehr- und Lernmethoden noch selten zu sein. Vielerorts werden *Moodle*-Kurse lediglich zur Verteilung von Lehrmaterial eingesetzt, die Vermittlung didaktischer Formate und damit die Bereitschaft der Lehrenden etwas Neues auszuprobieren, ist hier noch ausbaufähig.

Woran es aber hapert bei der Lehre sind die Inhalte. Die Technik ist der eine Baustein. Die muss verfügbar sein, damit die Lehrenden arbeiten können. Aber die Lehrenden müssen die Inhalte bereitstellen. Da ist immer noch das Verständnis von Lernplattformen zur alleinigen Verbreitung von Studienmaterialien. Da sind wir bei den Lehrenden flächendeckend bei fast 100 Prozent angekommen, die das gewinnbringend nutzen. Wo wir aber

Spiel nach oben haben, sind tatsächlich didaktische Szenarien, um die Lehre an sich zu verändern. (IT\_10)

Hinsichtlich der Aufzeichnung und des *Livestreaming* von Lehrveranstaltungen ist eine vergleichbare Entwicklung zu beobachten. Die technische Ausstattung ist zwar vorhanden, aber der relativ hohe Aufwand und das fehlende technische *Know-how* seitens der Lehrenden stehen einem Einsatz entgegen.

Und ich weiß auch von anderen Hochschulen, da ist [es] [...] vom Aufwand dann extrem. Da ist zu Beginn einer jeden Lehrveranstaltung ein Techniker ebenfalls im Raum, virtuell anwesend. Naja, da muss man sich dann am Ende dann irgendwann auch fragen, wann hat sich dann die Virtualisierung gerechnet. Frühestens erst dann, wenn der Techniker nicht mehr da sein muss. Und das, glaube ich, wird noch ein paar Jährchen dauern. (In-fra\_02)

Die IT-Abteilungen an den Hochschulen bemühen sich auch hier, möglichst gut Unterstützung zu leisten, aber die Ressourcen und auch das *Know-how* für diese Art des Supports sind begrenzt. Dabei stellt ein zeit- und ortsunabhängiges Lehrangebot eine weitere Chance dar, das Studium flexibler zu gestalten – im Sinne von Barrierefreiheit und Familienfreundlichkeit.

Einfach, dass wir sagen: ein Student, z. B. eine junge Mutter kann gerade nicht, weil ihr Kind krank geworden ist und kann deswegen die Vorlesung nicht besuchen und fragt dann, ob die Vorlesung ausnahmsweise übertragen werden kann. Es soll nicht der Standard sein, sondern dass sie dann einfach die Kamera anmachen über Connect oder Moodle integriert, den Kurs öffnen und dann nimmt die Studentin von Zuhause teil. Da wird der Unterricht also nicht extra dafür aufbereitet, es geht nur um eine Hilfe. Das haben wir letztes Semester geprobt und hat wunderbar funktioniert. Machen wir auch ein Prozess daraus und können somit die Barrierefreiheit und die Familienfreundlichkeit verbessern. Also da ist dieses E-Learning schon sehr mächtig. (IT\_05)

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Bereich der digitalen Services ist der Umgang der Hochschulen mit *Social Media*. Digitale Kommunikationsmöglichkeiten können genutzt werden, um Kommunikationsprozesse zu erleichtern. Da Plattformen wie *Facebook* und Anwendungen wie *WhatsApp* bei vielen Studierenden verbreitet und beliebt sind, werden diese teilweise auch von Hochschulen eingesetzt, beispielsweise, um über *Facebook* kurzfristig über den Ausfall von Lehrveranstaltungen zu informieren oder um Bibliotheksauskünfte über *WhatsApp* anzubieten. Andererseits sind die Nutzungsmöglichkeiten aus Datenschutzgründen begrenzt, und die Organisation der Lehre und des Studiums muss über das LMS bzw. das Campus-Management-System erfolgen, da in diesem Rahmen die kontrollierte, Datenschutz berücksichtigende, Kommunikation und Verteilung von Materialien gewährleistet ist. Da Studierende aber bevor-

zugt über die gängigen *Social Media*-Kanäle kommunizieren, stellt sich für die Hochschulen die Herausforderung, wie sie auch hier studierendenorientierte Angebote anbieten können.

## Physische Lehr- und Lernräume

Trotz der Vorteile des zeit- und ortsunabhängigen Lernens, welches durch zunehmende Digitalisierung ermöglicht wird, verliert der physische Raum nicht an Bedeutung. Vielmehr geht es um eine sinnvolle Integration der digitalen Elemente, da

sich sowohl die Studierenden als auch die Dozierenden eine Lernumgebung wünschen, die das Lehren und Lernen auf dem Campus unter Einbezug moderner IT-Angebote unterstützt, statt Lehren und Lernen in den virtuellen Raum zu verlagern (Bachmann et al. 2014).

Zur Anpassung der Hochschulen an die Bedürfnisse der Lernenden, insbesondere zur Ermöglichung verschiedenster Formen des Lernens und zur Umsetzung innovativer Lehrformate, bedarf es folglich neuer Konzepte zur Gestaltung *physischer Lehr- und Lernräume*. Auch hier ist eine Gesamtstrategie wünschenswert, bezogen sowohl auf alle Arten von *Lehrräumen* (Hörsäle, Seminarräume, Labore usw.) als auch auf verschiedenste *Selbstlernareale* in der Bibliothek oder Freiflächen anderer Hochschulgebäude. Dabei ist zu berücksichtigen, dass je nach Größe, räumlicher Struktur und Fächerangebot der Hochschule hochschulweite Konzepte für *Lehr- und Lernräume* mehr oder weniger leicht zu entwickeln und umzusetzen sind. Dementsprechend differenziert gestaltet sich die Entwicklung und Umsetzung von Konzepten in diesem Bereich – maßgebend sind auch individuelle bauliche und organisatorische Rahmenbedingungen.

## Konzeptentwicklung für physische Lernräume

Angesichts der steigenden Studierendenzahlen und der sich wandelnden Bedürfnisse und Gewohnheiten der Studierenden ändert sich der Bedarf an *physischen Lehr- und Lernräumen* und der dazugehörigen Ausstattung stetig. Dennoch gaben neun von 17 befragten Bibliotheksleitungen und Leitungen von Infrastrukturabteilungen explizit an, dass derzeit keine hochschulweite Konzeptentwicklung stattfindet. An den Hochschulen, an welchen übergreifende Planungen stattfinden, handelt es sich eher um Absprachen zwischen mehreren

Einrichtungen (z. B. Bibliothek, Rechen- und Didaktikzentrum) zu einzelnen Aspekten der Raumgestaltung. Und hochschulweite Aktivitäten beziehen sich eher auf die Verfügbarkeit verschiedener Raumarten, weniger auf deren Gestaltung.

Dadurch sind gerade *Bibliotheken* aber auch sehr frei, wenn es um die Gestaltung ihrer Räume geht – und zeigen sich als wichtige Impulsgeberinnen, da sie durch das Ausprobieren neuer Raumkonzepte Innovationen in die Hochschule bringen, welche dann auch auf andere Hochschulbereiche übertragen werden können: „Was ganz interessant ist, dass die Konzeption, die wir schon in der Bibliothek haben, auch außerhalb der Bibliothek von [Zentrum für Lehre und Lernen], [...] die führen das jetzt außerhalb der Bibliothek weiter“ (Bib\_08). Für die Mitarbeiterin an einer größeren Campus-Uni wäre der Idealzustand, die „verschiedenen fachbereichsnahen Räume [zu] stärken und [zu] verbessern, weil [...] die Studenten bei kürzeren Pausenzeiten [...] keine langen Wege“ (Infra\_03) machen. Daher müsse es im Rahmen eines „Campus-Lernraum-Konzepts“ (Infra\_03) neben einem zentralen Lernort auch dezentrale Orte mit entsprechender Ausstattung geben.

Die Entwicklung hochschulweiter Konzepte der Lernraumgestaltung wird im Falle sehr großer Hochschulen als schwierig wahrgenommen, da hier zunächst die Herausforderung bestehe, überhaupt einen Überblick über die vorhandenen Lernräume zu bekommen und auch zu behalten. Beispielsweise wird versucht eine „Lernraumkarte“ (Bib\_09) zu erstellen, um Informationen über die Ausstattung und den Zugang zu Hochschulräumen zur Verfügung zu stellen. Aufgrund wechselnder Zuständigkeiten, paralleler Aktivitäten und des hohen Aufwands war dieses Vorhaben aber bisher nicht erfolgreich.

Weiterhin müssen bei der Gestaltung der Lernräume die verschiedenen Bedürfnisse der Fakultäten und Fächer berücksichtigt werden, sodass standort-spezifische Konzepte entstehen können, die völlig unabhängig voneinander sind.

Es kommt natürlich darauf an, an welcher Örtlichkeit dieser Raum sich befindet. Welche Studentengruppe ist da im nahen Umfeld. [...] wenn da jetzt die Landschaftsarchitekten sitzen oder die Naturwissenschaftler oder die, die irgendwelche Modelle bauen. Die brauchen ja ganz andere Konzepte als die Juristen. Zum Beispiel die Juristen und die Wirtschaftswissenschaftler, die legen ganz viel Wert auf Einzelarbeitsplätze. Die brauchen ihre Ruhe. Die müssen Ihre Paragrafen, sag ich jetzt mal, auch lernen. Die haben [ein] ganz anderes Bedürfnis als die philosophische Fakultät. Die wollen mehr Gruppenarbeitsräume, die wollen sprechen, die wollen was ausprobieren und da guckt man halt, dass eigentlich alles in irgendeiner Form vertreten ist. [...] Dadurch, dass die Studierendengruppen so heterogen sind, muss auch die Strategie immer neu angepasst werden. (Bib\_09)

Darüber hinaus wurde in den vergangenen Jahren die Erfahrung gemacht, dass sich die Lernbedürfnisse sehr schnell verändern können. Folgender Ausschnitt aus einem Interview mit einer Bibliotheksleitung illustriert den Einstellungswandel bezüglich der Nutzung von Lernflächen:

Wir haben auch da mit ihm [dem Architekten] darüber diskutiert, zehn Jahre später. Da hat er gesagt: Heute, gerade mit den veränderten Lernbedingungen, würde er wirklich eine Bibliothek anders konzipieren. [...] wenn er es mit Abstand betrachtet, hat man eigentlich damals ein Haus für die Bestände [gebaut]. Darauf hatten wir auch Wert gelegt. [...] Wir hatten wirklich Platznot und waren in zig Häusern untergebracht und wir wollten endlich mal Fläche, dass man seinen Bestand zusammenhängend präsentiert. Das war ja noch 2004. Wir sind erst 2005, glaube ich, erst richtig in die elektronische Schiene eingestiegen mit Büchern und Zeitschriften. Und dann die Auswirkung. Da sagt er, heute würde er ganz anders rangehen. Da würde er viel mehr Raum den Nutzern [...] Also, heute würde er ein Haus für die Nutzer bauen und die Bestände mehr zweitrangig oder vielleicht auch noch mehr unter die Erde bringen. Dass man sagt, da kann ich hingehen. Aber, dass man sagt, diese Aufenthaltsqualität, ja. (Bib\_10)

Die Meinung der Studierenden zur *Lernraumgestaltung* wird in der Regel über Nutzerbefragungen oder durch die Beteiligung von Studierendenvertreterinnen und -vertretern eingeholt. Eine aktive Teilnahme am Prozess der Entwicklung ist in diesem Bereich hingegen eher eine Ausnahme. An einer größeren Universität haben Studierende aber immerhin die Möglichkeit, neuen Lernraum für sich zu schaffen, indem sie ungenutzte Räume an eine zentrale Stelle melden und Vorschläge zur Nutzung dieser Räume machen können. Es wird dann zunächst eine Machbarkeitsanalyse durchgeführt und gegebenenfalls ein *Raumkonzept* zusammen mit den Studierenden erstellt.

Vielerorts gibt es auch temporäre Initiativen wie eine „Lernraum-AG“ (Bib\_12), Fokusgruppen zum Thema räumliche Gestaltung oder *Design-Thinking-Workshops* und *-Labore zur Konzeptentwicklung*. Problematisch hierbei ist, dass solche Initiativen meist über Projektmittel finanziert werden und sie die Gestaltung und Nutzung der Räumlichkeiten daher nicht dauerhaft begleiten können.

Es zeigt sich also, dass ein einheitliches, hochschulweites Konzept nicht unbedingt erforderlich und auch nicht immer sinnvoll ist. Ein unkoordiniertes Vorgehen, welches das an den Hochschulen vorhandene *Know-how* zu wenig nutzt und die Nutzerinnen und Nutzer zu wenig in den Gestaltungsprozess einbezieht, führt jedoch dazu, dass kein für die Lernenden optimales Raumangebot zur Verfügung gestellt werden kann.



## Gestaltung und Ausstattung physischer Lernräume

Bezüglich der Gestaltung und Ausstattung *physischer Lehr- und Lernräume* werden nach Aussagen der Bibliotheksleitungen und der Leitungen der Infrastrukturabteilungen seit einigen Jahren umfangreiche innovative Ideen umgesetzt oder sind konkret in Planung: die Einrichtung von Lernräumen mit flexibler Möblierung, mehr Raumvielfalt (Einzel- und Gruppenarbeitsplätze, Gruppenräume in verschiedenen Größen mit Präsentationsmöglichkeiten) und verschiedene Formate (*Co-Working-Spaces*, *Learning Labs* etc.), zudem die Öffnung von Lehrräumen und der Mensa für studentisches Lernen und die Schaffung von mehr Lernfläche – insbesondere für (kleinere) Gruppenarbeitsplätze – durch die Reduktion des Bücherbestands in der Bibliothek und die Anmietung externer Räume bis hin zu „Lernraumcontainern“ (Bib\_09).

Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang, dass fest installierte PC-Arbeitsplätze nach wie vor bei den Studierenden sehr gefragt sind und daher trotz der Tendenz zu *bring your own device (BYOD)* fester Bestandteil vieler Bibliotheken bleiben. Zudem hat sich in den Interviews die Einführung eines gut funktionierenden, hochschulweiten Raumbuchungssystems als große Herausforderung herausgestellt. Zum Teil werden Systeme eingesetzt oder entwickelt, welche aber noch nicht ausgereift sind, sodass zum Beispiel Buchungsanzeigen „im Moment noch jeden Morgen ausgedruckt werden und als Papier an die Türen“ (Bib\_03) gehängt werden müssen. Es wird aber auch die Ansicht vertreten, dass „ein Raumbuchungs- und Belegungsprogramm [...] zu teuer und zu kompliziert“ (Infra\_03) ist. Jedoch würde dies die Bibliotheken entlasten und den Lernenden die Möglichkeit bieten, ihre Lernphasen gezielter zu planen – allein durch die Information, wann und wo Räumlichkeiten mit einer bestimmten Ausstattung zur Verfügung stehen. Warum hier bisher keine zufriedenstellende technische Lösung gefunden wurde, bleibt offen.

Ein Aspekt, der sich insbesondere bezüglich der Ausstattung von *Selbstlernarealen* als eine der wichtigsten Herausforderungen gezeigt hat, ist die Flexibilisierung des Raumangebots. Damit könnte man den unterschiedlichen Nutzungsphasen innerhalb des Semesters sowie im Laufe des Studiums besser gerecht werden.

Also wir haben ganz unterschiedliche Lernräume, weil die Bedarfe einfach sehr unterschiedlich sind. Zum einen abhängig davon, in welchem Status des Studiums sich ein Student befindet, als auch abhängig davon, zu welchem Zeitpunkt des Semesters er sich befindet. Weil gerade am Anfang des Semesters, zum Beispiel, gibt es ganz viele Gruppenarbeiten. Die müssen gemeinsame Projekte erledigen, die müssen Aufgaben lösen. Zum Ende des Semesters wird jeder wieder zum Einzelkämpfer, bereitet sich auf seine Prüfungen vor. Von daher ist der Bedarf schon im Verlauf des Semesters sehr unterschiedlich.

Und natürlich auch dann, wenn man den gesamten Studienverlauf betrachtet. Gegen Ende – Bachelorarbeit, Masterarbeit usw. – sind die Bedürfnisse ganz unterschiedlich. Davon ausgehend haben wir ganz unterschiedliche Räumlichkeiten in der Bibliothek. Also, es gibt den klassischen Lesesaal. Wir haben Einzelarbeitsräume, die man mieten kann. [...] Wir haben viele Gruppenarbeitsräume. Wir haben eine Lounge. Wir haben einen Ausruhraum. Also es ist wirklich [...] wir versuchen einfach alle Bedarfe abzudecken. Der Punkt ist eher, [...] wie es gelingen könnte, sozusagen, dieses Ganze nicht fest einzurichten, sondern [...] dass ich sozusagen fließend gestalten kann. [...] Je nach Bedarf. Dass es jetzt diesen Gruppenarbeitsraum und am Ende des Semesters wird es auf einmal eine Einzelzone. Und das ist für mich die allerspannendste Frage in diesem Zusammenhang. (Bib\_01)

Ein klares Konzept dazu, wie diese räumliche Flexibilität erreicht werden kann, konnte an keiner der untersuchten Hochschulen festgestellt werden. Im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten wird aber mit flexiblen Raumlösungen experimentiert. In diesem Zusammenhang stellt sich speziell für die *Bibliotheken* gegenwärtig und zukünftig noch viel mehr die Frage, inwiefern der lokale Bücherbestand reduziert werden sollte, um mehr frei gestaltbare Flächen zu gewinnen. Welche Herausforderungen damit verbunden sind, verdeutlicht folgender Gesprächsausschnitt:

Ja, ich würde noch anbringen, dass wir deutlich weniger Monografien in den Regalen haben. Das ist ja hier totes Kapital geworden. Ein begehbares Kellermagazin für Publikum wäre die gute Alternative. [...] dadurch könnte man noch mehr Flächen schaffen für flexible Möblierung. Für Gruppen. Für Aufenthaltsräume. Wir verbrauchen immer noch sehr viel Fläche, da wir eine Freihandbibliothek sind. Das interessante an der Freiheit ist ja gewesen in 70er Jahren, dass man sich am Regal inspirieren lässt und die Bücher systematisch aufgestellt sind. Heute ist es aber so, die interessanten Bücher sind ja alle nicht im Regal, sondern ausgeliehen. Und die, die noch stehen, sind die alten Auflagen. Das heißt, okay, man kann gelegentlich am Regal auch noch zusätzlich einen Titel aufgreifen. Aber eigentlich wird man hoch interessiert das vorher im Katalog recherchiert haben. Und dann strebt der Student im Grunde genommen nur mit einem Ziel zum Regal und nimmt raus. Und dann geht er wieder. Dieser Browsingeffekt findet nicht statt. Das ist eine Fehlkalkulation und technisch überholt. Wir hatten vor der Neubauplanung insgesamt 2 Millionen Bände im Bestand. Wir haben für die Neubauplanung vorgeschlagen 250.000 Bände in die Freihand zu nehmen und den Rest ins begehbare Magazin zu stecken. In der Auffassung, dass man mit der Größenordnung von 10.000- 25.000 denken muss, je Studienfach. Damit man einen repräsentativen Bestand haben kann was Monographien betrifft. Und der Rest ist Ballast. Ich kann heute über die EDV im Grunde genommen Lebenszyklen von Büchern definieren. Ob das oft ausgeliehen wird und immer aus dem Magazin kommt, dann steht das falsch. Und ein Buch, das in der Freihand steht und selten ausgeliehen wird – manche in fünf Jahren nicht einmal –, kann eigentlich durch einen Logarithmus in den Keller. Und damit kriegen wir freie Flächen. Und das ist ein Thema der Zukunft. Wir brauchen Flächen. (Bib\_11)

Weiterhin ist es für viele Hochschulbibliotheken mittlerweile nahezu selbstverständlich, neben der räumlichen Ausstattung ein umfangreiches Service-Angebot zu haben. Hierzu zählen sowohl verschiedenste Leihmöglichkeiten – von Stiften, Flipcharts und Tablets über Laptops und mobile Beamer – als auch Informations- und Lehrangebote: Es werden Kurse zur Literaturverwaltung und zu wissenschaftlichem Arbeiten angeboten, auch unterstützt durch E-Learning-Formate und „Online-Tutorials“ (Bib\_13). Als „*Teaching Library*“ (Bib\_01) bieten manche Bibliotheken reguläre Lehrveranstaltungen, beispielsweise im Bereich der Informationskompetenz, an, in welchen *Credit Points* gesammelt werden können. Und Bibliotheksmitarbeiterinnen und -mitarbeiter übernehmen die „Vermittlung von Medienkompetenz“ (IT\_09) im Rahmen der Zusammenarbeit mit verschiedenen Studiengängen.

Darüber hinaus gibt es einige positive Beispiele für die Kooperation zwischen *Bibliotheken* und *Rechenzentren*, um verschiedene Dienstleistungen an einem Ort zu bündeln. Gerade bei technischen Problemen wenden sich Studierende häufig zuerst an Bibliotheksmitarbeitende, bevor sie den IT-Support kontaktieren. So macht es beispielsweise Sinn, in der Bibliothek einen IT-Service oder eine gemeinsame Informationstheke zu betreiben, sodass „alles unter einem Dach ist“ (Bib\_05); an manchen Hochschulen ist dies dadurch gewährleistet, dass durch den „Zusammenschluss von Rechenzentrum und Universitätsbibliothek“ (Bib\_07) ein Informations- und Medienzentrum entstanden ist, welches eine umfassende Beratung an einem Ort bieten kann und wodurch insgesamt die Prozesse beider Bereiche gut aufeinander abgestimmt werden können.

## Exkurs: Bibliothek als beliebtester Lernort an der Hochschule

*Bibliotheken* sind trotz der zunehmenden digitalen Angebote weiterhin zentrale Lernorte an den Hochschulen und als solche nach wie vor unverzichtbar für viele Lernende. Dies bestätigt auch die aktuelle HIS-Studie von Vogel et al. (2019) zur zeitlichen und räumlichen Organisation des Lernens. Ein zentraler Befund aus dieser Studie ist, dass rund ein Drittel der Studierenden angaben, bevorzugt an der Hochschule zu lernen und dabei mehrere Stunden pro Woche in der Bibliothek verbringen: Studierende an Universitäten durchschnittlich fünf, Studierende an Fachhochschulen durchschnittlich 2,5 Stunden pro Woche. Damit ist die Bibliothek mit Abstand der beliebteste Ort für das Selbststudium an der Hochschule. Im Vergleich zur Vorerhebung (Vogel/Woisch 2013) zeigt sich au-

ßerdem, dass die Dauer des Selbststudiums an der Hochschule sogar leicht gestiegen ist. Trotz der zunehmenden digitalen Möglichkeiten hat der physische Lernort Hochschule also keineswegs an Bedeutung verloren.

In den Interviews zeigt sich ebenfalls, dass Studierende bevorzugt in der Bibliothek lernen. Dies verwundert selbst einige der befragten Bibliotheksleitungen, da in Hochphasen oft Platzmangel herrsche und auch andere Räume zur Verfügung stünden.

Und was die Hochschule macht, ist, dass sie, wenn es ganz prekär wird in der Prüfungszeit z. B. die Mensa aufmacht zum Lernen. Wir hatten schon Container offen zum Lernen. Aber die Studenten – das ist ganz offensichtlich – die meisten wollen in die Bibliothek. Das hat was mit Atmosphäre zu tun, mit Raumklima zu tun, mit: alle lernen dann. Die Hochschule macht das Angebot. Wir haben auch ein Raumbuchungssystem, wo die Studenten nachschauen können, welche Seminarräume sind denn frei. Da könnten sie hingehen. [...] Aber die Studenten wollen in die Bibliothek. (Bib\_01)

Auch in den Umfragen sagen die Studierenden immer, dass ihnen das Lernen in der Bibliothek leichter fällt als zuhause. Weil sie da eben entweder mit anderen zusammenarbeiten können oder eben auch diese Atmosphäre, dass man in so einer Umgebung ist, wo die Bücher sind, wo auch andere arbeiten. Dass es einem da leichter fällt und da nicht so leicht abgelenkt wird, dass man einfach konzentrierter arbeiten kann. (Bib\_08)

Die Aussagen zeigen Motive auf, nach denen die Bibliothek aufgrund der Arbeitsatmosphäre und der damit verbundenen sozialen Kontrolle bevorzugt aufgesucht wird. Auch Vogel et al. (2019) finden als wichtigste Gründe – neben organisatorischen Aspekten – die Arbeitsbedingungen sowie die Möglichkeiten zur Gruppenarbeit. Daher hat auch die steigende Verfügbarkeit elektronischer Literatur bisher keinen Rückgang der Besuchszahlen bewirkt.

Gerade im Hinblick auf elektronische Bücher denkt jeder, man braucht nicht mehr die Bibliothek. Ich habe ja alles im Netz, das ist aber mitnichten der Fall. Gerade Bibliothek als Lernort, dass ich sage, ich kann eben Zuhause nicht lernen und ich bin der Typ, ich brauche die Motivation, dass ich sehe, der lernt auch noch und eher der geht, dann bleib ich auch mal sitzen. (Bib\_10)

Aber die Menschen kommen weiterhin in die Bibliothek und sie verhalten sich eigentlich zur technologischen Entwicklung kontraproduktiv. Wir haben ja bei der Digitalisierung erwartet, dass man eigentlich alles von zuhause machen kann. Man sucht aber den Raum Bibliothek auf. Der Kanzler hat mit dem Studentenwerk vereinbart, dass die Mensa für alle Studenten ab 15:00 Uhr offen ist. Da ist ein Wachmann und da kann man mit zwei, drei, vier, fünfhundert Sitzplätzen, kann man die Mensa als Arbeitsfläche nutzen. Es wird aber nicht nachgefragt. Also, reicht nicht, eine Fläche zur Verfügung zu stellen, sondern es muss eine Kombination mit anderen arbeitenden Menschen, diese Silentiumsituation, die muss hergestellt werden. Das Bibliotheksfachliche spielt eine Rolle, die Beratung in

der Bibliothek und die gesamte Arbeitsatmosphäre. Man geht in die Bibliothek und nicht in die Mensa zum Arbeiten. Natürlich geht man gelegentlich auch in die Mensa zum Arbeiten, aber es ist nicht der bevorzugte Arbeitsplatz. (Bib\_11)

Weitere Aspekte, mit welchen die Befragten dieses Phänomen erklären, sind somit neben dem Service-Angebot wie Beratung und technische Ausstattung (Drucken, Scannen etc.) also auch die Einhaltung von Regeln, welche die Bibliothek vorgibt.

Insgesamt zeigt sich im Bereich der physischen Lernräume, dass die Gestaltung und Koordinierung der Räumlichkeiten eine komplexe Aufgabe darstellt. Um ein bedarfsgerechteres Raum- und Serviceangebot zu schaffen, kooperieren vielerorts mehrere Hochschuleinrichtungen, es fehlt aber dennoch an hochschulweiten Konzepten und Mitteln zur Bewältigung der bevorstehenden Herausforderungen.

## Zusammenfassung

Für die zukünftige Gestaltung der *Lernwelt Hochschule* ist die Integration der vier Bereiche *Hochschulorganisation*, *Hochschuldidaktik*, *digitale Strukturen* und *physische Lehr- und Lernräume* von entscheidender Bedeutung. Anhand der *Good Practice*-Hochschulen, die mittels Leitfadenterviews mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in Leitungsfunktionen untersucht wurden, konnten mannigfaltige Strategien, Konzepte und Maßnahmen aufgezeigt werden, mit welchen den Herausforderungen begegnet wird.

Im Bereich der *Hochschulorganisation* sind – auch ausgehend von der Bologna-Reform – starke Bemühungen festzustellen, die Hochschulen studierendenorientiert zu gestalten. Durch die *Flexibilisierung* des Studiums, die *Kompetenzorientierung* und eine zumindest teilweise hochschulübergreifende *Strategieentwicklung* werden die Bedürfnisse der heterogenen Studierendenschaft in den Blick genommen. Jedoch gehen die Hochschulen sehr unterschiedlich damit um, wie sie die Lernenden in diese Prozesse miteinbeziehen – von Gremienarbeit über den persönlichen Austausch bis hin zu Ideenwettbewerben. Gerade hochschulstrategische Themen müssten transparenter gemacht und einfacher kommuniziert werden, um hierfür das Interesse der Studierenden zu wecken.

Im Bereich der *Hochschuldidaktik* wird sowohl in der Lehre als auch im Bereich der Lernunterstützung durch neue digital unterstützte Angebote versucht, Lernende besser zu erreichen und zu aktivieren. Auch hier zeigt sich in den Hochschulen eine große Dynamik mit viel Potenzial. Zugleich stehen der damit

verbundene zusätzliche Aufwand bei der Digitalisierung von Lehrveranstaltungen, insbesondere für Lehrende, und die teilweise generationenabhängige Bereitschaft zur Nutzung digitaler Möglichkeiten, dieser Entwicklung entgegen.

Weiterhin werden vielfältige *digitale Strukturen* (Angebote und Services) entwickelt, welche Möglichkeiten bieten, die Studienorganisation und die Lehre über ein Campus Management-System beziehungsweise ein *Learning Management-System* für die Nutzenden differenzierter und effizienter zu gestalten. Das Vorhandensein dieser Elemente reicht aber nicht aus, um die Hochschule für die Lernenden digital zugänglich zu machen. Daher bieten einige Hochschulen zusätzliche, insbesondere App-gestützte Services an und versuchen, sofern entsprechende Mittel vorhanden sind, die Lehrenden bei der Integration digitaler Elemente in die Lehre zu unterstützen.

Bezüglich der Gestaltung *physischer Lehr- und Lernräume* zeigen die Veränderungen in der Präsenzlehre und die anhaltende Bedeutung des Lernorts Hochschule die Notwendigkeit auf, neue Konzepte in diesem Bereich zu entwickeln. Dennoch wird weitestgehend auf hochschulweite Planungen verzichtet, stattdessen werden kleinteiligere, fallbezogene Ideen und Lösungsansätze umgesetzt, was auch durch die unterschiedlichen Bedarfe an Ausstattung je nach Studiengang oder Fakultät bedingt ist. Um aber eine bedarfsgerechtere Nutzung aller Räumlichkeiten an der Hochschule zu erreichen, sind Maßnahmen wie die Einführung eines hochschulweiten *Raummanagementsystems* sowie die stärkere Kooperation der einzelnen Hochschuleinrichtungen erforderlich.

Insgesamt ist festzuhalten, dass an den untersuchten Hochschulen sehr viele gute und innovative Projekte und Maßnahmen durchgeführt werden. Diese werden aber nicht in ein hochschulweites Konzept eingebettet und nur temporär gefördert, sodass langfristig die Ressourcen zur Verstetigung von *Good Practice* fehlen könnten. Im Bereich der *Hochschulorganisation* bedarf es einer hochschulweiten Koordination der Aktivitäten in den verschiedenen Hochschuleinrichtungen, die Bibliotheken benötigen mehr finanzielle und personelle Ressourcen für die Raumausstattung sowie zur Entwicklung und Umsetzung räumlicher Konzepte, und zur Förderung digitaler Kompetenzen bedarf es dauerhafter Unterstützung durch Expertinnen und Experten. Abschließend lässt sich die aktuelle Situation auch folgendermaßen beschreiben:

Das eigentlich wichtigste, es gibt unterschiedliche Change Management-Modelle und das Wichtigste ist, finde ich, das ‚deep-freeze‘. Also das, was man hat, irgendwie auftauen. Dann der nächste Schritt ist ‚move‘, da braucht man Projekte, irgendwas machen. Jetzt kommt die große Kunst, ‚freeze‘. Nun muss man alles halten, dass es nicht wieder nach dem Projekt zurückfällt. Heißt, man muss jetzt Strukturen schaffen, die das Neue irgendwie bewahren können. Das kostet aber Geld und das ist eine Aufgabe der Politik uns da, also nicht nur uns, sondern alle Hochschulen zu unterstützen. Wir haben wahnsinnig viel

Geld bekommen, über den Qualitätspakt Lehre, über die Hochschulpaktmittel, über viele Förderprogramme, Qualitätsoffensive Lehrerbildung und so weiter. Ganz viele Dinge sind ein bisschen in diesem move-Status gerade, nicht nur bei uns, sondern überall. Jetzt muss die Politik dafür sorgen, dass es eine Chance gibt, das zu verstetigen. Wenn all diese Leute, die wir haben, alles Know-how, was wir haben, all diese Kulturen, die wir versuchen zu verändern. Wenn das alles wieder abgeschafft wird, weil man 2020 sagt, jetzt haben wir es gefördert, jetzt seht zu, wie ihr es finanziert. Dann sind natürlich andere Sachen erstmal wieder weiter oben auf der Agenda. Deswegen ist es eine Aufgabe für die Politik jetzt dafür zu sorgen, dass das nicht zurückfällt. Das muss man jetzt tun. (HSL\_05)

## Literatur

- Aschinger, F.; Becker, A.; Gageur, N.; Weichert, H. (2020): Forschungsfeld Lernwelt Hochschule. Methodische Zugänge zur Analyse einer differenzierten Struktur. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 20–46.
- Bachmann, G.; Brandt, S.; Kaufmann, H.; Röder, H.; Schwander, U.; Škerlak, T. (2014): Moderne Lernumgebungen für den Campus von morgen. Das Projekt ITS1. In: Škerlak, T.; Kaufmann, H.; Bachmann, G. (Hrsg.): *Lernumgebungen an der Hochschule*. Münster u. a.: Waxmann, 17–52.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): *Die Hochschulen im Qualitätspakt Lehre*. <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/die-hochschulen-im-qualitaetspakt-lehre-1736.php>.
- DINI – Deutsche Initiative für Netzwerkinformation e. V. (2013): *Die Hochschule zum Lernraum entwickeln*. Kassel: Kassel University Press.
- Hechler, D.; Pasternaak, P. (2017): *Das elektronische Hochschulökosystem. Die Hochschule*, 1, 7–18.
- HIS Hochschul-Informationen-System (2019): *Mit HISinOne die eigene Hochschule besser steuern*. <https://www.his.de/produkte/hisinone.html>.
- JISC (2015): *Learning Space Guide*. <https://www.jisc.ac.uk/guides/learning-spaces>.
- NMC – New Media Consortium (2018): *Horizon Report Preview 2018. Higher Education Edition*. <https://library.educause.edu/~media/files/library/2018/4/previewhr2018.pdf>.
- Rädiker, S.; Kuckartz, U. (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenthal, T. (2017): Digitale Möglichkeiten im Hochschulkontext. Gegenwärtige Nutzung und künftige Potenziale. *Wissenschaftsmanagement*. 23/3, 4–6.
- UCISA – Universities and Colleges Information Systems Association – (2016): *The UK Higher Education Learning Space Toolkit*. <http://www.ucisa.ac.uk/learningspace>.
- Vogel, B.; Woisch, A. (2013): Orte des Selbststudiums. *HIS-Forum Hochschule*, 7. [https://his-he.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Forum\\_Hochschulentwicklung/fh-201307.pdf](https://his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Forum_Hochschulentwicklung/fh-201307.pdf).
- Vogel, B.; Willige, J.; Grützmacher, J.; Sudheimer, S. (2019): Orte des Selbststudiums 2018. *Forum Hochschulentwicklung*, 1. [https://his-he.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Forum\\_Hochschulentwicklung/fh-012019.pdf](https://his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Forum_Hochschulentwicklung/fh-012019.pdf).

Christine Gläser und Laura Kobsch

# Student Experience in der Lernwelt Hochschule

Studierende im Fokus der Fallstudien

## Ausgangslage

Im Fokus der Fallstudien des Projektes *Lernwelt Hochschule* stehen die Studierenden und deren Erfahrungen und Erlebnisse während des Studiums an einer Hochschule – die sogenannte *Student Experience*. Mit dem Konzept der *Lernwelt Hochschule* wird in diesem Projekt eine ganzheitliche Sicht entwickelt, die die Rolle der Studierenden im gesamten Kontext von Lehre und Lernen beschreibt. Hier setzt auch der im anglo-amerikanischen geprägte Begriff *Student Experience* an. Er beschreibt das Erleben der Studierenden an der eigenen Hochschule und umfasst nicht nur die Lehr- und Lernstrukturen, sondern berücksichtigt auch soziokulturelle Kontexte (Bulpitt 2012). Die ganzheitliche Betrachtung umfasst alle Erfahrungen, die Studierende von der Bewerbung bis zum Abschluss an einer Hochschule machen. Hierzu zählen neben der Lehre auch Aspekte aus den administrativen und sozialen sowie gesellschaftlichen Bereichen (Middlehurst 2011, 35). Die *Student Experience* steht in enger Verbindung zum sogenannten studentischen Lebenszyklus (*Student-Life-Cycle*), der die Entwicklung der Studierenden von der Bewerbung auf den Studienplatz bis zum Abschluss sowie als Absolventinnen und Absolventen beschreibt. Diese prozesshafte Sicht ermöglicht den Hochschulen ein erweitertes Verständnis für die Studierendenperspektive<sup>1</sup>.

*Student Experience* ist ein vielschichtiges und komplexes Konzept, dem man sich nicht allein durch quantitative Untersuchungen annähern kann. Deshalb liegt nahe, die Studierendenperspektive eingehender zu erforschen und qualitative Methoden zu verwenden. Aus diesem Grund wurde das Forschungsdesign im Rahmen der Fallstudien im Projekt *Lernwelt Hochschule* bewusst ethnografisch ergänzt. Hierbei wurden drei unterschiedliche Zugänge gewählt und methodisch umgesetzt (Aschinger et al. 2020, 33–39):

---

<sup>1</sup> „StudentLifecycle Management“ wird als strategisches Thema von vielen Hochschulen bereits aufgenommen und in konkrete Angebote für Studierende umgesetzt, um den Studien-erfolg zu unterstützen, zum Beispiel: [http://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/72879519/Student\\_Lifecycle\\_Management](http://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/72879519/Student_Lifecycle_Management).



- Gruppendiskussionen mit Studierenden,
- Leitfadeninterviews mit Hochschulleitungen oder Entscheidungsträgerinnen und -trägern aus für die Lehre relevanten Hochschuleinrichtungen,
- Campusbegehungen und -beobachtungen.

Die Gruppendiskussionen mit den Studierenden bilden das Kernstück der ethnografischen Fallstudien, da hier die Lernenden selbst zu Wort kommen. Im Rahmen der Leitfadeninterviews mit den Hochschulleitungen wurden die Befragten gebeten, immer wieder die Perspektive der Studierenden einzunehmen. Auch die Campusbeobachtungen wurden so angelegt, dass die Sicht der Lernenden im Hinblick auf Orte, Wege, Infrastrukturen und Services eingenommen wurde. Die Ergebnisse der Campusbegehung und -beobachtung sowie die Aussagen der Hochschulleitungen wurden mit diesen Aussagen der Studierenden-Gruppen gemeinsam ausgewertet. Damit wird das strategische Selbstverständnis der Hochschulen – formuliert von den Hochschulleitungen – mit der Umsetzung der Angebote und den tatsächlichen Erfahrungen der Studierenden in Verbindung gesetzt. Die Fallstudien bieten Raum für individuelle Erfahrungen, positive wie negative Erlebnisse und Eindrücke und geben Aufschluss darüber, inwieweit die Realität im Studienalltag von den strategischen Bemühungen der Einrichtungen abweichen. Ein wichtiger Aspekt dabei ist auch, in welcher Art und Weise Studierende in die Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse der Hochschulen eingebunden werden.

Die Ergebnisse werden im folgenden Teil in vier Bereichen zusammengefasst dargestellt:

- Hochschuldidaktik,
- physische Lehr- und Lernräume,
- digitale Strukturen,
- Hochschulorganisation

Hierbei sollen Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Aussagen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner und den Studierenden sowie Wünsche und Anregungen zur Ergänzung und Optimierung der Lehr- und Lernerlebnisse aufgezeigt werden.

## **Die Fallstudien – Durchführung**

Nachdem die Auswahl der Hochschulen auf Basis der Ergebnisse der Online-Befragung und der Best Practices-Kriterien erfolgt war, wurden die Fallstudien an

fünf staatlichen Einrichtungen im Zeitraum von Januar 2019 bis Mai 2019 durchgeführt. Es handelte sich um eine Technische Universität, eine Technische Hochschule, eine Duale Hochschule, eine Fachhochschule und eine Universität. Die Durchführung der Leitfadeninterviews wurde mit den Hochschulleitungen geplant. In der Umsetzung wurden dann sowohl Hochschulleitungen als auch leitende Personen verschiedener für die Lehre relevanter Einrichtungen der Hochschulen (z. B. Didaktikzentrum, Zentrum für Lehre und Lernen) befragt. Für die Gruppendiskussionen wurden insgesamt 38 Studierende einbezogen. Bei den Gruppendiskussionen wurde eine Heterogenität der Studiengänge und Abschlussysteme angestrebt, sodass Studierende aus verschiedenen Fachrichtungen sowie aus unterschiedlichen Semestern (Bachelor- und Masterstudium) teilgenommen haben. Die Gruppendiskussionen wurden durch Fotos ergänzt. Diese Fotos wurden von den teilnehmenden Studierenden gemacht, die dies bereits im Vorfeld als Aufgabenstellung erhalten haben (Aschinger et al. 2020, 37).

Die Campusbegehung und -beobachtung wurden von Projektmitarbeiterinnen vorgenommen. Hierbei wurden Fotos von Lehr- und Lernorten an den Hochschulen angefertigt sowie Raumprotokolle ausgefüllt. Um auch hierbei die studentische Perspektive einbeziehen zu können, wurden vorab von Studierenden oder Hochschulleitungen genannte Orte und Räumlichkeiten berücksichtigt. Für die Auswertung wurden diese Ergebnisse als unterstützendes Material berücksichtigt und in die Analyse einbezogen.

Die Transkriptionen der Interviews und der Aufnahmen der Gruppendiskussionen wurden sowohl von einer studentischen Hilfskraft als auch von einer Projektmitarbeiterin vorgenommen. Die hierfür zugrundeliegenden Transkriptionsregeln wurden bereits bei den Leitfadeninterviews genutzt (Aschinger et al. 2020, 39). Somit konnte eine Einheitlichkeit der bearbeiteten Dokumente gewährleistet werden. Außerdem wurden die Transkripte anonymisiert, damit keine Rückschlüsse auf die teilnehmenden Hochschulen gezogen werden können.

Die Auswertung erfolgte mit der Software MAXQDA 2. Analog zur Auswertung der Leitfadeninterviews (Aschinger 2020) erfolgte die Auswertung auf Basis der inhaltsanalytischen Methode nach Mayring (Kuckartz 2007; Mayring 2009, 2015), bei der zunächst deduktiv auf der Basis der Leitfäden ausgewertet wurde. Hierzu wurden den Textstellen entsprechende Kategorien (Codes) zugeordnet. Schließlich wurden alle drei Dokumentarten (Transkripte der Leitfadeninterviews, Transkripte der Gruppendiskussion und die Dokumente der Campusbeobachtungen) in einer Auswertungsdatei integriert. Im Zuge der Feinkategorisierung wurden nach dem Prinzip der Offenheit induktiv neue Kategorien gebildet (Rädiker/Kuckartz 2019, Kap. 8.4). In einem weiteren Auswertungsschritt wurden Gemeinsamkeiten und Auffälligkeiten in den Daten übergreifend analysiert, zusammengefasst und zu Kernaussagen kondensiert.

Nach der sich anschließenden vergleichenden Analyse wurden die Kernaussagen von Studierenden und Hochschulleitungen eingeordnet und an den entsprechenden Stellen mit den Ergebnissen aus den Campusbegehungen und -beobachtungen konkretisiert und illustriert. Durch diese integrierte Darstellung der Analyse wurden Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen Studierenden und Hochschulleitungen deutlich und die Betrachtung der studentischen Perspektive in den unterschiedlichen Facetten möglich.

Mit der qualitativen Forschung in den fünf Fallstudien wurden keine repräsentativen Ergebnisse angestrebt. Die untersuchten Hochschulen haben sehr unterschiedliche Profile und doch sind in der Auswertung und Analyse immer wieder Gemeinsamkeiten aufgefallen. Mit der Bündelung dieser Auffälligkeiten ist eine Einordnung der Themen und im weiteren Schritt auch eine Interpretation im Gesamtkontext der *Lernwelt Hochschule* verbunden worden. Diese sind im Kontext der vom Umfang begrenzten Fallstudien als interpretatorische Angebote zu verstehen.

## Ergebnisse der Fallstudien

Die kondensierten Kernaussagen aus den Fallstudien werden nachfolgend in den Bereichen Hochschuldidaktik, physische Lehr- und Lernräume, digitale Strukturen und Hochschulorganisation zusammengefasst. Diese Bereiche sind aus dem Kategoriensystem, welches auch als Grundlage der Inhaltsanalyse diente, abgeleitet und dienen der Strukturierung der Ergebnisdarstellung, wohlwissend, dass viele Querverbindungen zwischen den Themen bestehen.

### Hochschuldidaktik

Zum Bereich *Hochschuldidaktik* zählen sowohl die curricular verankerten Seminare und Vorlesungen – der Bereich des sogenannten formalen Lernens – wie auch nicht formale Lernangebote. Dazu gehören zum Beispiel außercurriculare Schulungsangebote zu *Schlüsselqualifikationen* oder dem *wissenschaftlichen Arbeiten*.

Die Flexibilität der Studierenden spielt bei der Gestaltung von *Lernumgebungen* eine große Rolle, sowohl in digitaler als auch in analoger Form. Angefangen bei der möglichst flexiblen, individuellen Gestaltung des eigenen Lehrplans im Bereich des *formalen Lernens* geht diese Flexibilität bis hin zur Integration von außercurricularen Schulungsangeboten. Auch die flexible Nutzung

von Lernräumen wird hierbei einbezogen. Ein hohes Maß an Eigenständigkeit bei der Planung der eigenen Lernumgebung bietet den Studierenden dabei 24/7-Konzepte, bei denen orts- und zeitunabhängig auf bereitgestellte Seminar- und Vorlesungsunterlagen zugegriffen werden oder der Zugang zur Bibliothek jederzeit erfolgen kann.

Die Studierenden bewerten diese *Flexibilität* durchweg positiv. Besonders betont wurde allerdings, dass an den meisten untersuchten Hochschulen die Möglichkeit fehlt, dass Studierende sich selber Räume zum Lernen oder für Gruppenarbeiten buchen können. Die Campusbegehung und -beobachtung illustrierte den studentischen Umgang mit dieser Mangelsituation sehr deutlich. Die Studierenden nutzen dazu analoge Methoden. So kleben sie an einer der beforchten Hochschulen Reservierungszettel und Post-Its an die Türen der Arbeitsräume, um ihre Ansprüche zu formulieren (siehe Abbildung 1).



**Abb. 1:** Zettel zur Reservierung von studentischen Arbeitsräumen (Eigenes Foto).

An zwei Hochschulen war es möglich, dass Räume über eine Verwaltungsmitarbeiterin für die Studierenden gebucht werden konnten, jedoch war diese Buchungsmöglichkeit entweder nicht bekannt oder nur mit einem zeitlichen Vorlauf zu ermöglichen. Die Studierenden wünschen sich ein System, mit dem sie einsehen können, welche Räume belegt sind und mit dem sie freie Räume auch spontan reservieren können, wie die folgenden Ausführungen zeigen:

[...] wir hatten vor ein paar Tagen die Schwierigkeit einen Seminarraum zu finden, einfach um was vorzubereiten auch und weil keine Sitzplätze mehr in den Caféten frei waren. Ja und das Problem ist, da haben wir uns gedacht, warum gibt es eigentlich nicht so eine App oder so, wo man gucken kann, welche Räume sind denn gerade frei? [...], es gibt einen kleinen Plan, der hängt an jedem Raum, da steht wann ein Seminar ist und wann nicht, aber in Wirklichkeit ist dann oft auch gar kein Seminar drin und es ist eigentlich schade. (Gruppendiskussion Hochschule A)

Eine solche Unterstützung würde nach Aussage der Gruppendiskussionsteilnehmenden auch dazu beitragen, dass sich die Studierenden mehr am Campus aufhalten und sich somit eine stärkere Identifikation mit der Hochschule sowie ein „Campusgefühl“ einstellen würde:

[...] dieses Campusgefühl, das wird halt gar nicht so richtig gelebt. Also viele gehen rein, machen eben das Studium und gehen wieder raus und denken gar nicht daran, sich hier auch, ja heimisch zu fühlen. Das ist halt schade. (Gruppendiskussion Hochschule D)

Diese stärkere Identifikation wurde auch von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern der Hochschulleitungen gewünscht.

Neben der Flexibilität spielt die Betreuung durch die Lehrenden eine zentrale Rolle für eine positive *Student Experience* an der Hochschule. Ein wichtiger Meilenstein des *Student-Life-Cycle* ist hierfür natürlich der Studienbeginn und inwieweit im ersten Semester ein Willkommensgefühl nicht nur an der Hochschule als Ort, sondern auch in den Lehrveranstaltungen geschaffen werden kann. Dies ist ein bestimmender Faktor, der offensichtlich prägend für die gesamte Studienzeit ist. Die Studierenden aus den Gruppendiskussionen wünschen sich, insbesondere in den in der Regel von sehr vielen Studierenden besuchten *Grundlagenveranstaltungen* und *Vorlesungen*, motivierende und motivierte Lehrende. In den Diskussionen gaben einige der Studierenden an, in den ersten Vorlesungen von den Lehrenden darauf hingewiesen worden zu sein, dass ein Großteil der Lernenden das erste Semester nicht schaffen werde. Diese demotivierenden Aussagen waren prägend und sind bei denen, die sich zum Zeitpunkt der Fallstudien bereits in einem höheren Semester des Bachelor- oder Masterstudiums befanden, weiterhin emotional stark präsent. Studierende wünschen sich gerade zu Beginn des Studiums, in einer Zeit, in der sich in der Regel auch Alltag und Umfeld ändern, Lehrende, die sie positiv motivieren.

Die hohen Anforderungen und Erwartungen an die Lehrenden werden von den interviewten Hochschulleitungen geteilt und stehen im Fokus strategischer Überlegungen. Einige der Hochschulen versuchen bereits durch Anreizsysteme die Lehrenden wieder mehr für das Tätigkeitsgebiet *Lehre* zu gewinnen und so die Motivation zu stärken, andere planen solche Schritte zukünftig einzuführen.

Zum Teil wird Qualifizierung für die Lehre auch bewusst über den wissenschaftlichen Mittelbau gestärkt.

Neben motivierten Lehrenden helfen den Studierenden nach eigenen Angaben auch innovative Lehrformate und Praxisbeispiele, den Lernstoff besser zu verstehen. Interaktive Komponenten und Interdisziplinarität werden von den Lernenden ebenfalls positiv bewertet. Unter Praxisbezug wird, insbesondere an der Technischen Universität und der Universität, bereits verstanden, dass Lehrende Gegenstände in die Seminare bringen, die dem späteren Berufsfeld entstammen, sodass die Studierenden diese auch haptisch und nicht nur theoretisch wahrnehmen können. *Problem Based Learning* (PBL) erhöht den Praxisbezug und die Anschaulichkeit, auch Videos oder Gaming-basierte Methoden helfen beim Verständnis. *Projektorientiertes Lernen*, welches gerne auch interdisziplinär stattfinden kann, wird ebenfalls positiv gesehen.

Dass Lernkulturen und die Bewertung von Gruppenarbeit in Projekten auch sehr individuell und unterschiedlich ausfallen können, belegen folgende Aussagen:

[...] und ich finde, dass was ich in diesen Gruppenforschungsprojekten erlernt habe, das ist das was mir am Allermeisten gebracht hat in meinem ganzen Studium (Gruppendiskussion Hochschule A),

[...], wenn ich eine Klausur vorbereite und fertig mit meiner Vorbereitung bin und dann unterhalte ich mich gerne mit anderen Leuten da drüber, aber dieses Gruppenkonzept finde ich eher hinderlich, weil es mir einfach zu lange dauert und [...] keine Zeit dafür habe (Gruppendiskussion Hochschule A).

Die befragten Studierenden finden es offensichtlich hilfreich, in interdisziplinären Projekten „über den Tellerrand zu schauen“ und so Kontakte zu anderen Fachbereichen zu knüpfen. Auch für den späteren Beruf wird dies als förderlich gesehen, da so bereits die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen erprobt werden kann.

Bei den Campusbegehungen und -beobachtungen vor Ort zeigte sich eine sehr lebendige und kommunikative Atmosphäre in den für *Projektarbeiten* eingerichteten *Werkstätten* und *Laboren*. Mit diesen Eindrücken werden die Kernaussagen aus den Gruppeninterviews unterstützt, dass mit diesen *Lernformaten* positive Lernerlebnisse für die Studierenden verbunden sind.

Den Interviewpartnerinnen und -partnern aus den Hochschulleitungen ist die Relevanz solcher *Projektformate* bewusst, weshalb in diesem Bereich auch zukünftig weitere Entwicklungen unterstützt werden. In der engen Kommunikation mit den Lehrenden liegt hier für die Hochschulleitungen ein Erfolgsschlüssel:

[...] das fördern wir auch durch Austausch zwischen den Lehrenden indem man sich einfach trifft. [...], wir haben das Hochschuldidaktische Zentrum, das Weiterbildungsveranstaltungen anbietet. Was wir noch einführen werden, wo wir einen häufigeren Austausch der Lehrenden durch Lehre mit Do's und Dont's [...] schaffen wollen. Das sind die [...] Lehrstattgespräche. (Hochschulleitung Hochschule D)

In diesem Zusammenhang betonten die Hochschulleitungen auch das Bewusstsein bezogen auf die Herausforderungen, die mit der zunehmenden Heterogenität der Studierenden einhergehen. Die Sicht auf Qualität der Lehre und Didaktik ist deutlich ausdifferenziert:

[...] fördern wir ganz viele didaktische Konzeptionen, also unterschiedliche Lehr- und Lernformen und es geht, aus meiner Sicht zumindest, weg von der Wissensvermittlung perse, wobei die meines Erachtens immer noch ihren Platz hat. [...] nur Projektlernen ist halt auch nicht optimal. Ich glaube es gibt je nach Fachdisziplin natürlich immer auch die Komponente Wissensvermittlung, aber eben auch diese Lernbegleitung. Also Studierende lernen selbst und wir begleiten sie. (Hochschulleitung Hochschule D)

Die Studierenden erleben Lehre, die primär von formalen *Prüfungsstandards* wie *Anwesenheitspflicht* geprägt ist, als negativ. Der Fokus sollte ihres Erachtens mehr darauf gerichtet werden, wie die Prüfungen bestanden werden und welche persönlichen Entwicklungen daraus resultieren können. Der Kompetenzerwerb müsste an erster Stelle stehen und nicht die Abfrage von reinem Faktenwissen. Diese Einstellung zu *Prüfungsleistungen* findet sich häufig auch in den Lehrveranstaltungen wieder, die die Studierenden meist nur besuchen, um „[...] Material zu sammeln“ (Gruppendiskussion Hochschule A). Dies wird unter anderem auch durch solche Maßnahmen gefördert, wenn Lehrende oft lediglich lückenhafte Präsentationen digital hochladen, sodass eine „erzwungene“ Anwesenheitspflicht generiert wird. Durch diesen Zwang wird den Studierenden ein Stückweit die bereits angesprochene, eher als gering wahrgenommene *Flexibilität* geraubt. Während einige Lehrende nur lückenhafte Präsentationen auf den *Lernplattformen* hochladen, stellen andere gar keine Materialien in digitaler Form zur Verfügung. Aus Sicht der Studierenden sollte es hier einen Standard geben, der die Lehrenden verpflichtet, mindestens die Vorlesungsskripte auf den *Lernplattformen* verfügbar zu machen. Außerdem wünschen sich die Studierenden, dass die Lehrenden geschulter im Umgang mit den digitalen Plattformen und Tools werden, sodass eine interaktive Lehre ermöglicht wird. Die Hochschulleitungen geben zu diesem Themenbereich an, dass *Schulungen* auf freiwilliger Basis bereits angeboten werden. Die Aufbereitung und Anpassung der *Vorlesungen* ist jedoch meist sehr aufwendig und zeitintensiv und muss in der Regel in der Freizeit der Lehrenden durchgeführt werden. Eine der Einrichtungen schafft erfolgreich ein Anreizsystem, bei dem wissenschaftliches Perso-

nal die hauptamtlichen Professorinnen und Professoren bei der didaktischen Aufbereitung der Unterlagen unterstützt. Hierauf gibt es eine durchweg positive Resonanz.

Jede der im Rahmen der Fallstudien befragten Hochschulen bietet den Studierenden außercurriculare *Schulungsangebote* wie zum Beispiel *Schreibwerkstätten* oder *Bewerbungstrainings*. Nicht immer waren diese Angebote den Studierenden bekannt, wurden dann im Zuge des Gesprächs und der Information darüber aber als relevant erachtet. Waren die Angebote den Studierenden bekannt, so besuchten sie diese nur wenig bis gar nicht. Als Grund hierfür gaben sie an, dass für solche *Schulungen* und *Workshops* neben dem Studium kaum Zeit bleibt, da der Studienalltag durch das Bachelor- und Mastersystem sehr eng getaktet ist. Ein Wunsch der Studierenden war auch, dass die Hochschule einen Weg findet, den Studierenden, unter anderem für solche Angebote, zeitliche Freiräume einzuräumen und ihnen so in ihrem studentischen Alltag eine höhere *Flexibilität* zu ermöglichen. Bezüglich des geringen Bekanntheitsgrades einiger außercurricularer *Schulungsangebote* gaben die Hochschulleitungen in den Interviews an, dass ihnen diese Tatsache bewusst sei. Hier wird derzeit in der Regel an einer Lösung für einen übersichtlicheren und transparenteren Informationsfluss gearbeitet, damit den Studierenden diese *Weiterbildungsmöglichkeiten* direkt zugänglich gemacht werden können.

Insgesamt ist im Themenkomplex Hochschuldidaktik deutlich geworden, wie stark sich das Lehrerlebnis der Studierenden auf das Lernen auswirkt. Beispielhaft seien die prägenden Erfahrungen mit den Lehrpersonen und *Lehrformaten* genannt. Die *Lernwelt Hochschule* kann hier für die studierendenorientierte Weiterentwicklung nur ganzheitlich mit dem engen Bezug von Lehre und Lernen betrachtet werden. Der Unterstützung der *Lehrkultur* kommt hierbei eine Schlüsselfunktion zu.

Projekthafte Lehrformate bringen den Studierenden viele positive Erfahrungen, dabei wird deutlich, dass die sozialen Aspekte des Lernens im Zentrum der *Student Experience* stehen. Es gilt entsprechende Formate zu unterstützen und in der *Lernwelt Hochschule* verstärkt Orte für Begegnung, Austausch und kooperatives Handeln zu schaffen.

*Flexibilität* ist für die Studierenden ein hohes Gut im Studienkontext und spielt auf ganz unterschiedlichen Ebenen wie Organisation, Räumen und bei digitalen Anwendungen eine Rolle. Die Studierenden schaffen sich augenscheinlich ihre eigene *Flexibilität* und nehmen dazu vieles selbst in die Hand, um ihre Bedürfnisse im Studienalltag zu decken. Diese studentische *Eigenverantwortung* bewusst zu stärken und in den *Hochschulalltag* einzubauen, ist eine Herausforderung an die *Lernwelt Hochschule*.



Auffallend sind die emotionalen Bedürfnisse, die in den Beschreibungen zum Campus- und Willkommenheitsgefühl der Studierenden sichtbar werden. Diese emotionale Verbundenheit gilt es im Laufe des *Student-Life-Cycle* zu entwickeln und zu unterstützen. Damit kann auch die von den Hochschulen gewünschte Identifikation erreicht werden.

## Physische Lehr- und Lernräume

Die Zahl der Studierenden steigt an deutschen Hochschulen seit einigen Jahren stetig (Statista 2018). Viele Hochschulen versorgen weit mehr Studierende als ursprünglich in ihren Planungsgrößen vorgesehen sind. Hierdurch entstehen Rahmenbedingungen, die für die Hochschulen nicht ohne weiteres und kurzfristig geändert werden können und die für die Studierenden Nachteile mit sich bringen. In den Fallstudien wurde deutlich illustriert, dass besonders die quantitative Ausstattung mit *Lehr- und Lernräumen* nicht mehr ausreichend ist. Sowohl Räumlichkeiten für das informelle Lernen in Einzel- und Gruppenarbeiten als auch mit genügend Sitzplätzen ausgestattete Seminarräume sind Mangelware an den Hochschulen. Dieser Mangel wurde von den Studierenden in den Gruppendiskussionen angesprochen und ist auch in allen Fallstudien ein zentrales Thema der Hochschulleitungen.

Im Bereich der Ausstattung der Lernumgebungen werden von den Studierenden deutliche Mängel formuliert. So fehlen häufig Steckdosen an frequentierten *Lehr- und Lernorten*, sodass ein konzentriertes Arbeiten am Laptop oder Tablet häufig nur eine Akkuladung währt. Auch ein immer wieder abbrechendes oder nur sehr langsames *WLAN* wurde von den Studierenden als deutlicher Störfaktor identifiziert. Diese fehlenden Qualitäten in der Ausstattung beeinträchtigen die Studierenden nicht nur im Lernprozess an der Hochschule und nehmen ihnen die *Flexibilität*, sondern wirken sich auch auf die Verweildauer an der Hochschule aus<sup>2</sup>. Viele der Studierenden geben an, dass sie meist direkt nach den Vorlesungen den Campus wieder verlassen oder – unter anderem aufgrund der mangelnden Sitzplätze und Ausstattung – nur ungern an der Hochschule lernen. Die *Aufenthaltsqualitäten* stellen für die Studierenden einen wichtigen Schlüssel für die Bindung und schließlich auch die Identifikation mit der Hochschule (*Campusgefühl*) dar.

---

<sup>2</sup> Auch die aktuelle HIS-Studie „Orte des Selbststudiums“ belegt quantitativ, dass Hochschulen primär dem Besuch der Lehrveranstaltungen dienen und der Campus zum Selbststudium wieder verlassen wird (Vogel et al. 2019).

Und eben auch zu den Umbauten an der Uni oder dass man sich so schlecht zurecht findet, dass ist für mich auch ein Grund warum ich generell überhaupt nicht gerne an der Uni eigentlich bin und auch lerne, weil ich halt zu Hause meine Ruhe habe und mich dann keiner stört und ich da weiß wo meine Sachen sind und nicht die Steckdose suchen muss, ich muss keine Anschlüsse suchen, ich muss kein WLAN suchen, ich bin in meiner Wohnung. (Gruppendiskussion Hochschule A)

Ein hoher technischer Standard und Komfort bei der *IT-Infrastruktur* sind den untersuchten Hochschulen ein großes Anliegen. So versichern alle beteiligten *Hochschulleitungen*, dass daran gearbeitet wird, die Stromversorgung und Anzahl der Steckdosen zu verbessern. Diese Aussagen können durch die Campusbeobachtungen bestätigt werden. Sowohl der Mangel bei der Stromversorgung wie auch die Baumaßnahmen zur Behebung der Defizite wurden sichtbar. Die studentische Wahrnehmung und die strategischen Aussagen der Hochschulleitungen hinsichtlich der Stabilität und Performance des *WLAN* weichen zum Teil voneinander ab. Bei einem der beforschten Beispiele, bei dem sowohl Studierende als auch Hochschulleitung ein hohes Niveau digitaler Dienste und Infrastrukturen bestätigen, wird deutlich, wie wichtig diese verlässliche Basis für die Weiterentwicklung der *Lernwelt Hochschule* ist.

Also ich habe das in den dreieinhalb Jahren noch nie erlebt, dass das WLAN mal ausgefallen ist. Also da sind die richtig gut. (Gruppendiskussion Hochschule D)

Wenn Studierende an der Hochschule lernen, so machen sie dies nach eigener Angabe sehr gerne in studentisch verwalteten Räumen der für die Fallstudien ausgewählten Hochschulen. Hierzu zählen *Studentencafés*, *Werkstätten* oder *Lernräume*, die beispielsweise vom ASTA oder den Fachschaften betreut werden. Auch Orte, an denen die Verpflegung gut ist, sind beliebte Areale. Hierzu gibt es an den beforschten Hochschulen sehr individuelle lokale Ausprägungen. Häufig entsteht an diesen Plätzen eine Art „Wohnzimmergefühl“, sodass sich die Studierenden zuhause fühlen:

Montags bis donnerstags hat das ein Studentencafé, dort kriegen Sie für, ich glaube 80 Cent, Kaffee. Also auch nicht in Plastikbechern, sondern halt in einer Tasse [...], ich gehe da immer mit meinem Dreifachstecker-Ding hin, kriege ich da auch Kabel mal ausgeliehen. Also da ist jemand, der betreut das Ganze. Und man kann da auch eine Kabeltrommel haben und man kann sich da Strom legen und sich ganz wunderbar einrichten. (Gruppendiskussion Hochschule A)

Wie wichtig diese Qualitäten für die Lernenden sind, wurde bei den Campusbegehungen und -beobachtungen augenscheinlich. In den Bereichen mit einer „heimeligen“ Atmosphäre und einer guten Verpflegung halten sich besonders

viele Studierende auf. Festzuhalten ist, dass Orte wie *Cafés* oder *Werkstätten* so wie *Labore* häufiger für Gruppenarbeiten oder auch als Treffpunkt zur Entspannung dienen. Die Gestaltung dieser Orte ist sehr stark abhängig von lokalen Gegebenheiten.

Während die Hochschulleitungen in den Interviews häufig die gute Ausstattung mit *Whiteboards* und *Smartboards* betonen, scheinen diese Aspekte für die Studierenden nicht immer wichtig zu sein. So thematisierten die Studierenden, dass es bei einer Grundausstattung auch immer darum geht, dass das Folgematerial ausreichend vorhanden ist. Für die Nutzung von *Whiteboards* bedarf es funktionierender Whiteboardmarker und *Smartboards* sind nach den Erfahrungen der Lernenden nur dann von Vorteil, wenn die Lehrenden auch mit der Technik umgehen können. Gute Lehre kann nach Aussage der Studierenden auch mit analogen Lehrmitteln stattfinden, wenn lediglich eine Tafel und Kreide genutzt werden. Viel wichtiger sind nach Erfahrung der Studierenden die Lehrpersonen, die vor der Tafel stehen.

Mit der grundlegenden technischen Infrastruktur sind die Studierenden in der Regel zufrieden, wenn man von einigen Mängeln beim *WLAN* oder den Steckdosen absieht. Die Ausstattung mit Beamern, Druckern, Scannern und PCs scheint nach den vorliegenden Beschreibungen den Bedarf zu decken. Im Zusammenhang mit der technischen Infrastruktur ist die Entwicklung hin zu *BYOD (Bring Your Own Device)* deutlich erkennbar. Für die Studierenden ist es heute selbstverständlich, dass fast alle eigene Geräte mitbringen und feste PCs daher kaum noch genutzt werden. Allerdings sagten die Studierenden auch, dass es positiv ist, dass noch einige dieser PCs an der Hochschule zur Verfügung stehen, insbesondere wenn auf eben diesen Software installiert ist, die für Seminare oder Vorlesungen benötigt wird.

Zu guten *Lernumgebungen*, sowohl beim *formellen* aber auch *selbstbestimmten Lernen*, gehören für die Studierenden auch die Bereitstellung von elektronischen Medien sowie der benötigten Software, wenn möglich auch für die eigenen Geräte. In diesem Bereich wurden insbesondere fehlende Standards an den Hochschulen bemängelt. Teilweise verlangen Lehrende die Verwendung bestimmter, teilweise kostenintensiver Programme, die von der Hochschule nicht zur Verfügung gestellt werden, sodass die Studierenden gezwungen sind, sich diese zu kaufen.

Durch die Campusbegehung und -beobachtung kann der von den Studierenden bereits formulierte hohe Standard an technischer Infrastruktur im Hinblick auf die Ausstattung mit Beamern, Scannern und Druckern, sowie Desktop-PCs bestätigt werden.

Studierende nehmen sehr genau wahr, inwieweit sich die Hochschulen engagieren, um Lernorte entsprechend der aktuellen Bedarfe weiter zu entwi-

ckeln. Dies schafft positive studentische Erfahrungen im Alltag der Lernenden. Mängel wie fehlende Ausstattung, eine unbequeme Möblierung oder eine sterile und ungemütliche Atmosphäre bewirken dagegen, dass die Studierenden sich an der eigenen Hochschule nicht willkommen fühlen.

Hochschulleitungen wünschen sich natürlich eine positive *Learning Experience* für ihre Studierenden und erhoffen sich darüber hinaus eine Identifikation mit der Hochschule. Nur wenige Interviewpartnerinnen und -partner gaben allerdings an, dass sie Studierende im Sinne einer echten Involvierung in die Gestaltung von Räumlichkeiten miteinbeziehen. Dagegen betonten die Hochschulleitungen, die studentischen Bedürfnisse bei der Neugestaltung von Lern-, Lehr- und Entspannungsorten in jedem Fall zu berücksichtigen.

Zusammenfassend lässt sich für den Themenbereich *physische Lehr- und Lernräume* feststellen, dass es im Sinne der Grundversorgung für die *Student Experience* zunächst erst einmal um eine ausreichende Anzahl von Orten geht. Technische Infrastruktur spielt dabei ebenso eine wichtige Rolle wie atmosphärische Qualitäten, die soziale und emotionale Bedürfnisse befriedigen. An den Orten, wo Hochschulen bereits Entwicklungen in diese Richtung forciert haben, wird die vorhandene Ausstattung an den Lernorten von den Studierenden wertgeschätzt und auch umgekehrt als Wertschätzung wahrgenommen.

Die von den Hochschulen gewünschte Identifikation kann dann am besten erfolgen, wenn die Studierenden das Gefühl haben, die Hochschule nimmt sie und ihre Bedürfnisse beim Lernen, Arbeiten und in sozialen Interaktionen ernst. Dazu zählen auch die gute Ausstattung von und mit Räumlichkeiten sowie eine Involvierung der Studierenden in die Gestaltung ihrer Lebenswelt Hochschule. Die *Involvierung*, also wirkliche Beteiligung der Studierenden, bietet die Chance, mehr über das Verhältnis der Studierenden zu ihrer Hochschule zu erfahren.

## Digitale Strukturen

Die Auswirkungen der *Digitalisierung* sind in allen an den Fallstudien beteiligten Hochschulen deutlich zu erkennen, die Entwicklungen greifen tief in Organisation, Studium und Lehre ein und treiben Entwicklungen voran.

Die Darstellung der Hochschulen im Web ist ein Standard für alle Hochschulen. Anlehnend an den *Student-Life-Cycle*, welcher mit der Bewerbung eines Studierenden an einer Hochschule beginnt, gaben die studentischen Teilnehmenden der Gruppendiskussionen an, dass bereits eine ansprechende Gestaltung des Webauftritts bei der Entscheidungsfindung und anschließend bei der Identifikation mit der Hochschule eine wichtige Rolle spielt. Ebenso relevant ist die leichte Auffindbarkeit der gewünschten Informationen. Dieser As-

pekt wurde mehrmals problematisiert. Hierbei war es unerheblich, in welchem Semester sich die Studierenden befinden oder ob diese ein Bachelor- oder Masterstudium absolvieren. Sowohl vor dem Studium als auch während des Studiums können Informationen und Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner nur schwer oder gar nicht identifiziert werden. Den Hochschulleitungen ist die hohe Priorität der Sichtbarkeit von Informationen und der digitalen Verfügbarkeit bewusst. Neue Entwicklungen von Informationssystemen wie zum Beispiel einem *Wiki* als Informationsplattform werden unterstützt.

Die Zentralisierung von *Plattformen* und *Webseiten* ist bei den Studierenden ein höchst relevantes Thema. Derzeit gibt es an keiner der teilnehmenden Hochschulen ein zentrales Portal, bei dem die Studierenden mit nur einem Log-In alle für sie nützlichen Hochschulangebote finden. Die Systemlandschaft ist so vielfältig, dass sie gezwungen sind, sich mit mehreren, meist unterschiedlichen Log-In-Daten bei verschiedenen Systemen anzumelden, um zum Beispiel die Hochschulmails abrufen, die Noten nachschauen oder die Skripte der letzten Vorlesung herunterladen zu können. Bei den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass sich die Studierenden hier eine Zentralisierung wünschen.

Befragte/r 1: Man hat halt auch so viele Plattformen. Das Intranet für Klausurtermine, dann hat man das [Programm] für seine Noten und Klausuranmeldungen, dann hat man Stud.IP für die Veranstaltungen und die ganzen Skripte und dann haben wir noch [das Programm] für das Mailprogramm B.

Befragte/r 2: Also, wenn es jetzt darum geht Informationen zu Dozenten oder über andere Sachen zu erhalten, die auch freizeitmäßig sind, dann muss man auf die Asta-Webseite gehen oder auf die [Hochschule]-Webseite.

Befragte/r 1: Dann gibt es noch die Fachschaftswebseiten.

Befragte/r 2: Ja, also ich finde das ist für eine [...] Uni echt peinlich. (Gruppendiskussion Hochschule B)

Die Kommunikation findet von Studierenden zu Studierenden eher innerhalb privat organisierter Kanäle statt (WhatsApp, Facebook, Trello, Slack). Hier nutzen die Studierenden keine von der Hochschule bereitgestellten Tools, wobei solche den Studierenden auch nicht bekannt sind. Lediglich das Mailprogramm der Einrichtung wird für die Kommunikation angegeben. Dieses wird vielmehr für die Kommunikation zum Lehrenden genutzt. Eher selten wurde auch die Kommunikationsmöglichkeit innerhalb des *Learning-Management-Systems* genutzt, welches in den meisten Fällen *Moodle* ist. Im Rahmen der Digitalisierung ist es für die Studierenden gängig, digitale Kommunikationswege zu nutzen, jedoch wurde von den Teilnehmenden der Gruppendiskussionen bemängelt, dass von der Hochschule keine einfachen Funktionalitäten, wie ein einfach zu bedienender Chat für die Studierenden, bereitgestellt werden.

Bedenken zeigen die Lehrenden nach Darstellung der Hochschulleitungen häufig im Umgang mit den *digitalen Medien* und dazugehörigen Tools. Die Lehrenden sind hier zum Teil verunsichert über die Integration in die Lehre oder auch in rechtlichen Fragen, welche Daten weitergegeben werden dürfen. Nahezu alle der an der Fallstudie beteiligten Hochschulleitungen beschäftigen sich mit den hochschulstrategischen Fragen der Digitalisierung. *Digitalisierungsstrategien* gibt es bereits oder sind in der Entwicklung. In jedem Fall ist die Auseinandersetzung mit dem digitalen Selbstverständnis wichtig, um den Umgang mit den gesellschaftlichen Herausforderungen im Rahmen der Digitalisierung zu klären. Die Form dieser Papiere ist unterschiedlich und nicht standardisiert. Einige der Hochschulen bieten hier lediglich Regelungen, zum Beispiel im Zusammenhang mit dem *E-Learning*, andere verfassen ein Strategiepapier, welches sich ausschließlich mit dem Thema *Digitalisierung* auseinandersetzt.

Also es ist ganz wichtig für unser Selbstverständnis. Digitalisierung machen wir nicht, um uns zu digitalisieren, sondern da wo Digitalisierung Sinn macht, da wollen wir es nutzen, um andere Sachen zu verbessern. (Hochschulleitung Hochschule D)

[...] da sehen Sie ein Digitalisierungspapier mit verschiedensten Bereichen, z. B. Lehre, Administration aber auch Internationalisierung. Also das sind unsere Leitlinien und da ist definiert, wo wir hinwollen. (Hochschulleitung Hochschule A)

Studierende haben selbstverständlich die Erwartung, dass die Basisangebote für den digitalen Studienalltag und der Zugang zu den relevanten Informationen zur Verfügung stehen müssen. Darüber hinaus wünschen sie sich Komfort bezogen auf die Kommunikation. Hier bilden bislang außeruniversitäre digitale Dienste für sie den Standard, mit dem sich die Angebote der Hochschule messen lassen müssen.

Die Hochschulleitungen setzen sich offensichtlich mit der Digitalisierung in den Hochschulen auseinander und sind intensiv dabei, die Grundlagen für die Anforderungen der Studierenden zu schaffen. Auch hierfür ist es sicher hilfreich, die digitalen Prozesse aus der Sicht der Studierenden zu konkretisieren und somit näher an die studentische Realität zu kommen.

## Hochschulorganisation

Die bereits genannten Aspekte der *Flexibilität* der Studierenden spielen auch im Bereich der *Hochschulorganisation* eine zentrale Rolle. Hinzu kommen in den Gruppeninterviews immer wieder Probleme mit dem Informationsfluss und der Kommunikation zur Sprache, die über die Hochschulstandorte hinweg unisono sehr eindrücklich beschrieben wurden.

Viele digitale und analoge *Serviceleistungen* sind den Studierenden nicht bekannt, was in der Regel auf eine unübersichtliche und ungenügende Darstellung der entsprechenden Informationen und eine fehlende beziehungsweise schlechte Kommunikation zurückzuführen ist. Beispielhaft ist die erschwerte Recherche nach Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern zu nennen, die von einem der Studierenden aufgeführt wurde. Dieser hatte bereits vor dem Studium Probleme, die korrekten beratenden Personen zu recherchieren. An dieser Tatsache hat sich auch nach Beginn des Studiums nicht geändert. Beim Versuch, Informationen rund ums Studium auf den *digitalen Angeboten* der Hochschule zu erhalten, verlieren die Studierenden häufig viel Zeit. Ebenso sieht es häufig beim Besuch der persönlichen Beratungsstellen, wie dem Prüfungsamt, aus. Durch die geringe Anzahl der Sprechstunden pro Woche sind die Studierenden gezwungen, ihren Alltag nach den Öffnungszeiten der Servicestellen zu richten und verlieren auch hier wieder ein gewisses Maß an *Flexibilität*. Daher wünschen sich die Studierenden nicht nur ausgeweitete Öffnungszeiten, sondern auch eine zentrale Stelle, an der alle hochschulrelevanten Fragen beantwortet werden können und die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner übersichtlich aufgeführt werden. Der Zugriff würde erleichtert, wenn die Informationen zu den Serviceangeboten zentral geregelt werden und eine benutzerfreundliche Darstellung umgesetzt würde.

Befragte/r 2: Also Kommunikation ist hier sagen wir mal, echt nicht so gut, weil es entweder zu viel oder zu wenig ist.

Befragte/r 1: Also es gibt halt super viele Kanäle und es ist alles aufgesplittet, aber man hat keine zentrale Anlaufstelle. (Gruppendiskussion Hochschule D)

Die Problematik und Herausforderung mit dem *Informationsfluss* und die mangelhafte Darstellung von aktuellen Daten zur Hochschule werden zum Teil von den Hochschulleitungen gesehen.

Da haben wir auch das Problem, viele Sachen sind auch gar nicht bekannt. Es sei denn, man hat oder kennt einen Dozenten, der das jetzt gerade weiß. Also da müssen wir auch noch ein bisschen an der Kommunikation arbeiten. (Hochschulleitung Hochschule D)

Eine der Hochschulen hat ein Pilotprojekt gestartet, in dem ein zentrales *Wiki* erprobt wird, welches alle Fragen rund ums Studium beantworten soll. Auch *Apps* sind nach Aussagen der Hochschulleitungen bereits an einigen Hochschulen entwickelt worden, um aktuelle Infos und Zugriff auf die *E-Services* zu bündeln. Diese sind den Studierenden auch bekannt, jedoch sind diese häufig noch nicht umfassend genug entwickelt. Hierfür wünschen sich die Studierenden eine Zentralisierung der *Serviceangebote* (bspw. Einsicht von Noten, Chat-Funk-

tion mit Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, Studienbescheinigungen etc.). Das würde nach Meinung der Studierenden innerhalb einer *App* optimal funktionieren. Die Hochschulleitungen, deren Hochschulen eine solche *App* haben, geben an, dass solche Weiterentwicklungen in Planung sind. Gerade im Bereich des Prüfungswesens sind dabei besondere rechtliche Aspekte zu beachten, welche von den Hochschulleitungen mitunter als Herausforderungen gesehen werden.

Der *Support*, insbesondere die technische Unterstützung durch die Hochschulrechenzentren, wurde durchweg positiv wahrgenommen. Allerdings beklagen einige der Studierenden, dass es Standards für den Gebrauch bestimmter Software geben sollte. Einige Lehrende verlangen die Nutzung bestimmter Programme, die von der jeweiligen Hochschule nicht bereitgestellt werden, so dass die Studierenden gezwungen sind, diese selbst zu finanzieren.

Die bereits im Abschnitt *Hochschuldidaktik* angesprochene *Raumbuchungsmöglichkeit* für Studierende sollte auch hier nochmals aufgegriffen werden, da sie auch in die Servicebereiche eingreift. Durch eine selbstständige Raumbuchungsmöglichkeit, so die Studierenden, würde ihnen nicht nur *Flexibilität* in der Gestaltung ihres *Lernalltags* und Zugänglichkeit zu *Lernräumen* gegeben werden, sondern auch das Servicepersonal könnte von Anfragen entlastet werden.

Die untersuchten Hochschulen zeigen in ihren Angeboten und Planungen deutliche Serviceorientierung. Für die Studierenden ist es wichtig, dass die vorhandenen Services bekannt sind und der Zugang dazu erleichtert wird. Daher steht aus studentischer Sicht das Thema Information und Kommunikation im Zentrum der Ergebnisse für die *Hochschulorganisation*.

## Fazit

### Methodische Reflexion

Die Akquirierung sowie die angestrebte Durchmischung der Fokusgruppen für die Gruppendiskussionen stellten eine Herausforderung dar. Häufig war das mit dem Interview verbundene zeitliche Engagement ein großes Hindernis. Da die Durchführung zum Ende des Semesters an den meisten Hochschulen startete und sich in die Semesterferien zog, befanden sich die Studierenden entweder in der intensiven Lernphase oder später im Urlaub oder dabei, Hausarbeiten zu verfassen. Der Zeitpunkt sollte bei einer erneuten Durchführung eher auf den



Semesteranfang oder die Mitte des Semesters gelegt werden, wobei auch hier die unterschiedlichen Zeit- und Arbeitsmodelle der Hochschularten zu berücksichtigen sind.

Bei der Durchführung der Fallstudien hat sich gezeigt, dass es vorteilhaft ist, zunächst die studentische Perspektive zu erhalten, um diese dann auch besser bei der Campusbeobachtung und -begehung einnehmen zu können und gegebenenfalls einzelne Aspekte bei den Interviews mit den Hochschulleitungen direkt ansprechen zu können.

Die Campusbegehungen sollten nicht dominiert werden durch Vorschläge aus den Hochschulleitungen. Der studentische Zugang zu den Örtlichkeiten kann sinnvoll durch Bilder ergänzt werden. Die Studierenden brachten in die Gruppeninterviews Fotos mit ein, die Lieblingslernorte und ihrer Meinung nach „verlassene Orte“ auf dem Campus ihrer Hochschulen darstellten. Bei der Vorstellung der Beispiele wurden viele – durchaus sehr individuelle – Einzelaspekte genannt. Dieser visuelle Zugang erleichterte den Einstieg und zeigte durch die persönlichen Bewertungen auch die enge Verknüpfung mit emotionalen Aspekten zu dem Thema.

Der methodische Mix aus Gruppeninterview, Leitfadeninterview, Campusbegehung und -beobachtung hat eine Vielfalt der Perspektiven und damit auch eine Vielfalt an Zugängen ermöglicht. Auf diese Weise entsteht ein Gesamteindruck, der mehr beinhaltet als die Summe der Einzelmethoden und das ganzheitliche Verständnis der *Lernwelt Hochschule* unterstützt.

## Annäherung an die Student Experience

Die *Student Experience* manifestiert sich in einem lebendigen und komplexen Zusammenspiel von Lehre und selbstbestimmtem Lernen, in Kommunikation, Austausch und Zusammenarbeit, bei denen analoge Orte und digitale Umgebungen eine Rolle spielen. Wichtig ist den Studierenden, dass sie auch sozial und emotional eine Heimat in der Hochschule finden.

Die Ergebnisse der Fallstudien illustrieren einerseits deutlich, wie stark sich die Aufenthaltsqualitäten auf den Studienalltag auswirken und dass es dazu sehr spezifische lokale Ausprägungen an den Hochschulen gibt. Sie zeigen aber auch, dass die Erfahrungen, die Studierende mit und in der Lehre machen, im Fokus der *Lernwelt Hochschule* stehen. Motivation in und durch die Lehre ist hierbei ein wichtiges Thema. Als weiteres studentisches Anliegen erschloss sich der Bereich Information und Kommunikation aus den Gruppeninterviews. Hier erleben die Studierenden viele Defizite, die ihre *Student Experience* negativ beeinflussen. Die Studierenden sind heute zunehmend divers in ihren Lebensmo-

dellen, daher wurde der Wunsch nach mehr Flexibilität in der Gestaltung des eigenen Studienalltags als entscheidend eingestuft.

Die Hochschulen, repräsentiert durch die Hochschulleitungen beziehungsweise zentrale Serviceeinrichtungen der in den Fallstudien beforschten Einrichtungen, gehen sehr bewusst mit den studentischen Anliegen um und entwickeln hierzu bereits viele Angebote und Aktivitäten. Sie bewegen sich – entsprechend ihrer Funktion – dabei zum Teil auf strategischem Niveau oder mit der Managementsicht auf die Angebote. Bis auf Einzelaspekte ist die Differenz zu den studentischen Aussagen bei den Themen der *Lernwelt Hochschule* nicht so groß. Auffallend ist die Distanz zur konkreten studentischen Realität. Die Annäherung an die *Student Experience* kann die Hochschulen unterstützen, sich der Komplexität des studentischen Erlebens anzunähern. So ist es eine große Chance, sich der emotionalen Ebene bewusst zu werden, um die Beziehung und Bindung der Studierenden zu ihrer Hochschule positiv zu adressieren.

Das Modell des *Student-Life-Cycle* sollte von den Hochschulen konsequent genutzt werden, um die Prozesse der studentischen Sicht zu erschließen und neu zu bewerten. Dabei ist es elementar, die Studierenden durch Informations- und Kommunikationsangebote in ihrer *Eigenverantwortung* zu stärken und handlungsfähig zu machen.

Damit die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden können, bietet sich eine Involvierung der Studierenden in die Planung und Neugestaltung von *Lehr- und Lernumgebungen* an der Hochschule an. Studierende entwickeln Verantwortung und eigene Standpunkte, die es wert sind Gehör zu finden, wie dieses Zitat aus einem Gruppeninterview zeigt:

Wir sollten nicht wachsen, um des Wachstums willen, sondern die Qualität muss dabei auch stimmen. Wachstum ist nicht immer sinnvoll, das muss in den Köpfen verankert werden. (Gruppendiskussion Hochschule B)

## Literatur

- Aschinger, F. (2020): Konzeption und Management der Lernwelt Hochschule. Herausforderungen und Good Practice aus Sicht der Hochschulakteurinnen und -akteure. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.) (2020): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 124–150.
- Aschinger, F.; Becker, A.; Gageur, N.; Weichert, H. (2020): Forschungsfeld Lernwelt Hochschule. Methodische Zugänge zur Analyse einer differenzierten Struktur. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 20–46.

- Bulpitt, G. (Hrsg.) (2012): *Leading the student experience. Super-convergence of organisation, structure and business process*. <https://www.lfhe.ac.uk/en/components/publication.cfm/S3-05>.
- Döring, N.; Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer
- Kuckartz, U. (2007): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2009): Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick; E. von Kardorff; I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 468–475.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Middlehurst, R. (2011): *Getting to the grips with academic standards, and the student experience*. London: Leadership Foundation for Higher Education.
- Rädiker, S.; Kuckartz, U. (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer VS.
- Statista (2018): *Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern von 2002/2003 bis 2018/2019*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/>.
- Vogel, B.; Willige, J.; Grützmacher, J.; Sudheimer, S. (2019): *Orte des Selbststudiums 2018. Forum Hochschulentwicklung*, 1. <https://his-he.de/publikationen/detail/publikation/orte-des-selbststudiums-2018/>.

Hannes Weichert und Richard Stang  
**Der Blick von außen**

Einschätzungen internationaler Expertinnen und Experten

## Einleitung

Vor dem Hintergrund des langfristigen Ziels der Entwicklung eines modularen und kooperativ-integrativ ausgerichteten Konzepts zur (infra-)strukturellen Gestaltung einer studierendenorientierten *Lernwelt Hochschule* hat sich das Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* zur Aufgabe gesetzt, einen strukturierten Überblick über die Ist-Situation der deutschen *Hochschullandschaft* zu erarbeiten. Diesem Zweck dienen die einzelnen Erhebungsschritte des Projektes, wie die an die Gesamtheit der deutschen Hochschulen gerichtete Online-Befragung, die Interviews mit Hochschulakteurinnen und -akteuren, die Fallstudien an ausgewählten Hochschulen sowie die Analyse frei verfügbarer Hochschuldokumente.

In einer globalisierten und vernetzten (Wissenschafts-)Welt vollzieht sich die Entwicklung der *Lernwelten* nicht nur auf die nationale Ebene beschränkt, sondern sie findet in einem internationalen Diskurskontext statt. Die Bedingungen des Lernens und des Lehrens an Hochschulen werden unter dem Einfluss von beispielsweise didaktischen Impulsen wie dem *Shift from Teaching to Learning*, den Innovationen der *Informations- und Kommunikationstechnologie* oder politischen Maßgaben wie dem *Bologna-Prozess* schon seit Ende der 1990er Jahre international intensiv diskutiert. Dieser Diskurs widmet sich einer weit aufgefächerten Bandbreite an Details, indem etwa Trends aus IT und Technologie im Bildungssektor fokussiert werden (Alexander et al. 2019), *Hochschulorganisation* unter der internationalen Management-Perspektive betrachtet wird (Howells et al. 2014), dies auch mit lokalem und entwicklungspolitischen Schwerpunkt in den Blick gerückt wird (Anita et al. 2019) oder auf Basis gegenwärtiger globaler Entwicklungstendenzen ein Blick in die Zukunft gewagt wird (Orr et al. 2019).

Vergleichbare Rahmenbedingungen für die Gestaltung und die Arbeit von Hochschulen herrschen im Zuge des *Bologna-Prozesses* in der European Higher Education Area (EHEA), weshalb sich diese als Bezugspunkt für die Ergebnisse des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* anbietet. Auch für die EHEA liegt eine Vielzahl an Publikationen vor, die zum Beispiel einen allgemeinen Überblick verschaffen (Sursock 2015), nationale Lern- und Lehr-Initiativen untersuchen (Bunescu/Gaebel 2018), Prinzipien eines neuen Lern-Lehr-Verständnisses

vorschlagen (effect 2017) oder aktuelle Trends des Lernens und Lehrens identifizieren (Gaebel/Zhang 2018). In Ergänzung zur Einbettung in den wissenschaftlichen Kontext und mit dem Ziel, die Resultate des Forschungsprojekts vor dem Hintergrund einer internationalen Perspektive unmittelbar zu reflektieren und zugleich die eigene Forschungstätigkeit in den internationalen akademischen Diskurs einzubringen, bestand ein Arbeitsschritt des Projektes darin, die Reflexion im direkten Austausch mit Expertinnen und Experten der europäischen Lernwelt-Praxis und -Forschung durchzuführen. Die erfolgte in Form von Experteninnen-/Experten-Interviews.

Hierzu wurde ein Fragebogen konzipiert (Aschinger et al. 2020, 42), der thematisch anhand der Aspekte „Erfahrungen und Good Practice“, „Blick auf Deutschland“ und „Blick in die Zukunft“ gegliedert wurde. Der erstgenannte Aspekt richtet die Aufmerksamkeit auf die praktische und wissenschaftliche Expertise der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner bezogen auf zentrale Dimensionen der *Hochschulentwicklung*. Der „Blick auf Deutschland“ fokussiert auf ausgewählte, aus den Ergebnissen der Onlinebefragung und den Interviews mit Hochschulakteurinnen und -akteuren generierten Thesen zur bundesdeutschen Hochschullandschaft. Mit dem „Blick in die Zukunft“ sollen basierend auf den Erkenntnissen der beiden zuvor diskutierten Aspekte Handlungsbedarfe und -maximen benannt werden.

Mit den Interviews sollte eine diverse und heterogene internationale Perspektive abgebildet werden. Hierzu erfolgte die Auswahl der Expertinnen und Experten im Hinblick auf unterschiedliche Professionen und Provenienzen (vgl. zur Auswahl: Aschinger et al. 2020, 42). Mit der finnischen Aalto University und der Technische Universität Eindhoven (TU/e) sind zwei Hochschulen vertreten, die seit einigen Jahren innovative Lern-Lehr-Konzepte praktisch erproben und umsetzen. Diese Konzepte sind studierendenorientiert ausgerichtet, verbinden Studierende unterschiedlichster Disziplinen in kooperativen Projektteams und legen Wert auf physisch-räumliche Studienbedingungen, die Kooperation, Kreativität und Identifikation mit dem Projekt und dem Team ermöglichen und fördern. Die institutionalisierte Umsetzung der Konzepte erfolgt in der *Aalto Design Factory*, für die Kalevi Ekman, Captain der Aalto Design Factory als Interviewpartner zur Verfügung stand, und im *TU/e Innovation Space*, für den Alfons Brueckers, Managing Director am TU/e Innovation Space als Interviewpartner einen Einblick in die Arbeit gab.<sup>1</sup> Michael Gaebel, Director of Higher Education Policy bei der European University Association (EUA), erweiterte den Blick aus einer übergeordneten Perspektive. Die EUA vertritt über 800 Universitäten und

---

<sup>1</sup> <https://designfactory.aalto.fi/> und <https://www.tue.nl/en/tue-campus/tue-innovation-space/>.

Rektorenkonferenzen aus 48 Staaten. Sie widmet sich der kritischen Begleitung der Hochschul- und Wissenschaftspolitik der Europäischen Union sowie des Bologna-Prozesses und kooperiert dafür mit allen maßgeblichen europaweiten und nationalen Institutionen.<sup>2</sup> Sybille Reichert von der Reichert Higher Education Consulting begleitet und berät in Europa und den USA Hochschulen bei der Strategie- und Organisationsentwicklung sowie Innovations- und Change-Management-Prozessen und führt Systemanalysen im Hochschulsektor durch. Mit ihr konnte eine Gesprächspartnerin gewonnen werden, die einen institutionell unabhängigen Blick auf die internationale Hochschulentwicklung werfen kann.<sup>3</sup> Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse aus den Interviews zusammengefasst.

## Lernwelt-Konzepte und die studierendenorientierte Hochschule

Hochschulspezifische Lernwelt-Konzeptionierungen und deren Ausrichtung auf die studierendenorientierte Hochschule werden in allen durchgeführten Interviews als essenziell für eine effektive wie gelingende und attraktive Hochschulpraxis eingeschätzt. Die Effektivität bezieht sich dabei auf die Generierung von Wissen und die Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses, das Gelingen auf die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen an die Studierenden sowie die Attraktivität auf die Hochschule als Studienort für angehende Akademikerinnen und Akademiker sowie Arbeitgeberin für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Der entscheidende Treiber bei allen *Lernweltkonzepten* oder *-strategien* sollte nach dem an der Aalto University verfolgten Ansatz das Verständnis der Bedürfnisse der Lernenden sein. Seitens der EUA wird bezüglich derartiger Konzepte der Lernendenorientierung beobachtet, dass innerhalb der EHEA sowohl in Hochschulen allgemein, als auch in Hochschulleitungen und auf politischer Ebene verstärkt über Lernen und Lehren gesprochen werde. Infolge dessen existierten mehr systematisch-strategische *Lehr-Lern-Ansätze* an Hochschulen und das Denken und Handeln zuständiger Verantwortlicher der Leitungsebenen vollziehe sich in zunehmender Weise strategisch. Dass eine solche Strategie das Element der Öffnung beinhalten müsse, wird von Reichert betont. Für sie steht außer Frage, dass sich die Hochschule den Studierenden mittels deren Einbe-

<sup>2</sup> <https://eua.eu/>.

<sup>3</sup> <http://www.reichert-consulting.de/>.

ziehung in alle Planungs- und Gestaltungsprozesse öffnen muss, gleichzeitig müsste aber auch von den Studierenden erwartet werden können, dass sie sich interdisziplinären und kooperativen Ansätzen im *Lehr-/Lernkontext* aufgeschlossen zeigen. Für Hochschulen und Studierende wird es dabei auch immer wichtiger, externe *Stakeholder* und *Kooperationspartnerinnen* und *-partner* in den Blick zu nehmen. Wie eine solch umfassende Öffnung praktisch umgesetzt werden könnte, wird am *TU/e Innovation Space* erprobt, wo unter der Leitidee „not only for students, but with students“ der *Shift from Teaching to Learning* im Zentrum der Strategieentwicklung steht. Die Erfahrungen am *TU/e Innovation Space* zeigen, dass es einer elaborierten Strategie bedarf, die Studium und Studierende im Rahmen von Innovationsprojekten in eine Netzwerkstruktur von Hochschulleitung, Trägern und externen Förderern wie Stiftungen oder Unternehmen einbindet. Die Effekte, die sich aus dieser Vernetzung ergeben, haben dann auch Auswirkungen auf die fachlichen Departments (Fakultäten) der Hochschule, die sukzessive ihre *Lehr-/Lernsettings* an die Bedarfe eines *projektbasierten Lernens* anpassen, und auf die Notwendigkeit neuer Querverbindungen zur Abbildung *interdisziplinärer Studieninhalte* und *-programme*.

## Zielführende und erfolgreiche Maßnahmen

Konkret werden von allen interviewten Expertinnen und Experten *Kooperation*, *Partizipation* und *Interaktion* empfohlen, um Hochschule weiterzuentwickeln. Dies umfasst im Wesentlichen folgende vier Aspekte: Auf der Ebene der *Strategieentwicklung* sollten den Empfehlungen zufolge insbesondere die Studierenden, aber auch weitere Stakeholder wie das wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Personal, die Hochschul-Unterstützungsservices und externes Expertinnen- und Expertenwissen institutionalisiert eingebunden werden, so dass dieser Prozess weniger linear und vielmehr multi-lateral und re-iterativ erfolgt. Auf der *didaktischen Ebene* sollten Studienmodelle ausgebaut werden, in denen in einem längeren Zeitraum in *interdisziplinären Teams* an konkreten wissenschaftlichen Projekten kooperativ gearbeitet wird. Begleitend sollte die kooperative Verzahnung von Lehre und Forschung auf organisatorischer, didaktischer und räumlicher Ebene vorangetrieben werden. Kooperation sollte mit externen Partnerinnen und Partnern aus Wissenschaft und Wirtschaft intensiviert werden. Dies bedeutet aber auch, sich auf deren Kommunikationsmodi, deren Wissen sowie deren Forschungs- und Projektideen einzulassen und diese mit wissenschaftlicher Forschung sinnvoll zu verbinden, um die Kohärenz *offener Lernkontexte* sicherzustellen. Wichtig ist dabei, auch zu klären, wie finanzielle

Unterstützung vor dem Hintergrund eines freien Verständnisses von Wissenschaft geregelt werden kann.

Eine wichtige Perspektive wird von Reichert eingebracht, die anregt, hochschulische Lernwelten auch als kulturelle Räume zu verstehen, die durch strategische Prozesse und Narrative entworfen werden und durch das Rollenverständnis der beteiligten Akteurinnen und Akteure inszeniert werden. Eine Öffnung des *Lernkontextes* mit neuen Rollen der Lehrenden und Lernenden entwirft daher auch eine neue Lernkultur. Die *Aalto Design Factory* und der *TU/e Innovation Space* dürften als kulturelle Projekte in diesem Sinne angesehen werden. Als Erfolgsfaktoren der eigenen Arbeit werden durch die *Aalto Design Factory Studierendenorientierung*, *Offenheit für Wandel* und *Flexibilität* bei der Umsetzung dieses Wandels sowie die Zusammenführung von Studierenden, Lehrenden und externen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Praktikerrinnen und Praktikern sowie Wirtschaftsunternehmen in der *Factory* identifiziert. Der Grundgedanke des *TU/e Innovation Space* lautet: „Learning by doing, and working upon real-world, open-ended challenges“. Um dies umzusetzen, greift man im *TU/e Innovation Space* auf folgenden Maßnahmen-Katalog zurück: Aus der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Realität wird ein Challenge-Model übernommen, in dem eine konkrete Aufgabe in einem klar definierten Zeitraum in einem interdisziplinär zusammengestellten Projektteam bearbeitet und prototypisch umgesetzt werden soll. Sowohl die Entwicklung der Aufgabe als auch die prototypische Umsetzung erfolgt unter Mitwirkung eines externen gesellschaftlichen oder privatwirtschaftlichen Stakeholders. Dafür stehen an der Hochschule Räumlichkeiten zur Verfügung, die gleichermaßen *Kooperation* und *Flexibilität* ermöglichen und auf die einzelnen übergreifenden *strategic research themes* des *TU/e Innovation Space* wie Artificial Intelligence, Energie oder Gesundheit ausgerichtet sind. Bei der Konzeptionierung, Evaluation und Fortentwicklung des Challenge-Models und der Räumlichkeiten ist die Einbindung der Studierenden als etablierter und institutionalisierter Bestandteil der Prozesse zentral. Laut übereinstimmender Auffassung des *TU/e Innovation Space* und von Reichert ist zur erfolgreichen Umsetzung aller strategischer Maßnahmen die aktive Unterstützung durch die Hochschulleitung *conditio sine qua non*. Ohne sie sind Innovationsprozesse an einer Hochschule oft zum Scheitern verurteilt.



## Gelungene Beispiele

Bei der Diskussion über gelungene Beispiele für *Lernweltkonzeptionierungen* und *-gestaltungen* zeigt sich aus Sicht der EUA, dass strukturbildende nationale *Stakeholder* bei der Entwicklung von großer Relevanz sind. So erweist sich aus Sicht der EUA das in Großbritannien und Irland weitgespannte und traditionelle Netz an staatlichen und gesellschaftlichen Organisationen, die unter Akzentuierung politischer, didaktischer, technologischer oder infrastruktureller Aspekte mit den Hochschulen interagieren, als positiver Treiber der dortigen Lernwelt-Debatte und -Praxis. Als Beispiel dafür wird die unter Einbindung der Studierenden und der Institutionen betriebene Entwicklung eines nationalen Qualitätsrahmens für den Bereich Lehre durch das *Irish National Forum* angeführt. Für Norwegen und Schweden nennt die EUA die starke gestalterische Rolle der nationalen Rektorenkonferenzen als beispielhaft für die gesamte EHEA. Hinsichtlich der kontinuierlichen staatlichen Förderung der obligatorischen Fort- und Weiterbildung der Lehrenden sowie der Ausstattung der Hochschulen und Bibliotheken wird seitens der EUA den Niederlanden Vorbildcharakter attestiert.

Als gelungene Praxis-Beispiele auf Ebene der Hochschulen identifiziert Reichert die *Aalto University* in Finnland, die *University of Minho* in Portugal und die *TU Eindhoven* in den Niederlanden. Diese Auswahl wird damit begründet, dass die genannten Universitäten in Lehre und Forschung Studierendenorientierung konsequent umsetzten, eine stringente und langfristige institutionell-administrative Unterstützung der *Studien-* und *Lernweltmodelle* durch die Hochschulleitungen gewährleistet sei sowie die gegenwärtige Studierendengeneration mit ihren Bedarfen, ihren Ansprüchen und ihrer Lebenswirklichkeit nicht nur in den jeweiligen Lernwelten repräsentiert seien, sondern auch in deren Gestaltung aktiv eingebunden würden. Die *TU/e* nennt als wichtigen Bezugspunkt bei der Entwicklung des Innovation-Space-Konzepts das Modell der kooperativen Projektteams der *Aalto University*. Weitere entscheidende Anregungen zur Entwicklung der Programmatik lieferten die interdisziplinäre und interinstitutionelle Ausrichtung der *Danmarks Tekniske Universitet* in Lyngby sowie die intensive Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen in Lehre und Forschung der *Technischen Universität München*. Die sowohl von Reichert als auch der *TU/e* aufgeführte *Aalto University* sieht auf struktureller und organisatorischer Ebene eher in international ausgerichteten Netzwerken wie dem European Cluster Network oder dem Nordic Five Tech ein Modell für die Zukunft als in einzelnen Hochschulen. Hinsichtlich des für das eigene Lernweltkonzept fundamental bedeutenden Innovations- und Entrepreneur-Supports hat man sich an der *Aalto*

*University* dessen ungeachtet konkret an der *Sloan School of Management* am MIT und der *Stanford University* orientiert.

## Blick auf Deutschland

Der Blick der EUA und von Reichert ist auch auf die deutsche Hochschullandschaft gerichtet. Da die Orientierungsmaßstäbe der *Aalto University* und der *TU/e* hinsichtlich ihrer Lernwelt-Konzepte außerhalb Deutschlands verortet sind beziehungsweise sich lediglich in Details auf deutsche Beispiele beziehen, sehen sich die diese beiden Hochschulen vertretenden Gesprächspartner bei der überwiegenden Anzahl der Thesen zum deutschen Wissenschaftsstandort nicht legitimiert, eine fundierte Einschätzung abzugeben. Es ist festzuhalten, dass die deutsche Hochschulpraxis bezüglich des Lernwelt-Diskurses aktuell in der Breite nicht im Fokus des internationalen Interesses zu stehen scheint. Reichert merkt dazu an, „dass die internationalen Hochschullernreformdiskurse Deutschland nicht als reformfreudig und als Vorreiter, sondern eher als Nachzügler wahrnehmen“.

Nach Einschätzung der EUA ist allerdings der Veränderungs- und Handlungsbedarf auf dem Gebiet der *Lernweltgestaltung* durch die deutschen Hochschulen grundsätzlich erkannt, es sei an etlichen Hochschulen jedoch noch nicht definiert, welche Konsequenzen aus diesem Bedarf zu ziehen sind. So seien etwa Hochschulstrategien vielerorts vorhanden, es mangle allerdings an der Umsetzung, da aktive Treiber fehlten, Hindernisse administrativer Art existierten und die *Strategieentwicklung* und *-umsetzung* zumeist nicht als Aufgabe der gesamten Institution angesehen werde. Definition und Konnotation von *Innovation* falle nicht nur in Deutschland, sondern EU-weit im Hochschul-Rahmen extrem unterschiedlich aus. So konzentrierten sich einige Institute in ihren Bemühungen um die Realisation von Innovationen auf die *Digitalisierung* der Hochschule, die in einem Teil ihrer Aspekte im Gegensatz zu einem sozialen Prozess wie dem Wandel der *Lehr-Lern-Kultur* unmittelbar materialisierbar und erlebbar sei. Nach Einschätzung der EUA kann die grundlegende Einbindung aller *Lernwelt-Partizipatorinnen und Partizipatoren* wie Studierende, *Bibliothek*, *technische* und *studentische Services* und *externer Stakeholder* in die Strategiekonzeption einer solch einseitigen Auslegung von Innovationsmanagement entgegenwirken.

Auch aus Sicht von Reichert sind *Good Practice*-Beispiele bei *Lerninnovationen* in Deutschland derzeit noch vor allem in Form von Einzelprojekten und -initiativen und selten als gesamtinstitutionelles strategisch-transformatives Han-

deln vorhanden. Als Gründe dafür werden auf Ebene der Hochschulen zum einen in Deutschland – im Gegensatz zur gängigen Praxis in Großbritannien, den Niederlanden oder Skandinavien – immer wieder zu beobachtende kulturelle Gräben zwischen wissenschaftlichem und wissenschaftsunterstützendem Personal vermutet. So wird das Innovationspotential neuer Wissenschaftsmanagementprofile und das Bemühen um eine Ausrichtung am Wissenschaftsbetrieb zu wenig gesehen und genutzt. Des Weiteren stelle die traditionelle Struktur der Lehrstühle, an denen die Freiheit von Forschung und Lehre häufig als „noli me tangere“ ausgelegt werde, ein Hindernis bei Reformbemühungen dar. Zudem müsse die *Forschungszentrierung* in der Anerkennungslogik deutscher Hochschulen zugunsten einer Parität von Lehre und Forschung überwunden werden. Auch im dramatischen Infrastruktursanierungsrückstau und der mancherorts damit verbundenen Verrohung der visuellen Kultur bei der Gestaltung des physischen Hochschulraums und einer traditionell wenig entwickelten Bereitschaft, Innovationen und Leistungen von Studierenden und Lehrenden öffentlich zu zelebrieren, bestünden strukturelle und kulturelle Nachteile der deutschen Lernwelt-Wirklichkeit. Auf politischer Ebene konstatiert Reichert für Deutschland einen großen Nachholbedarf bei der *Hochschulfinanzierung* sowie die Notwendigkeit, bestehende extreme gesetzliche Reglementierungen zugunsten größerer Hochschulautonomie in puncto *Kapazitätsverordnung*, *Betreuungsverhältnis*, *tarifliche Flexibilisierung*, *Infrastrukturentwicklung* und *Public-Private-Partnership* zu novellieren.

## Änderungs- und Handlungsbedarf

Änderungs- und Handlungsbedarf werden von der *Aalto University* und der *TU/e* vor allem hinsichtlich didaktischer Konzepte und bei der Einbeziehung der Studierenden identifiziert. So ist es nach Überzeugung der *Aalto University* erforderlich, den Prozess, den die Studierenden während ihres Studiums durchlaufen, viel stärker in das Zentrum einer Lehre und Forschung gleichberechtigt vereinenden Hochschulstrategie und -praxis zu rücken. Als Ziel des Prozesses müsse zunehmend verstanden werden, Studierende zu *Changemakern* auszubilden, insbesondere gelte für jede Institution gleichermaßen: „Stop educating students for jobs that do not exist!“ Als Grundlagen aller Änderungen und Handlungen betrachtet die *TU/e* die nachhaltige Realisation des *Shift from Teaching to Learning* und die Einbindung der Studierenden in alle Planungs- und Gestaltungsprozesse. Auf dieser Basis seien dann zum einen eine interdisziplinäre *Lern-Community* aus allen Hochschulangehörigen unter Einbindung von

Herausforderungen und Akteurinnen und Akteuren aus der freien Wirtschaft und zum anderen ein zu der spezifischen Community passendes, attraktives Raumangebot zu schaffen.

Die EUA und Reichert fordern einhellig eine verstärkte Kommunikation innerhalb der Hochschulen und zwischen allen *Stakeholdern* des Wissenschaftsbetriebs. Seitens der EUA werden die darüberhinausgehenden wesentlichen Änderungs- und Handlungsbedarfe wie folgt zusammengefasst: mehr Austausch und Abstimmungen, mehr *Kooperationen* und mehr finanzielle Mittel in den Hochschulen. Dem kann Reichert zustimmen und ergänzt, dass eine Anpassung der EU- und Bundesgesetzgebung bezüglich der Grenzziehung zwischen Hochschulen und Wirtschaft notwendig sei. In der Hochschulpraxis habe sich zudem das Zusammenwirken der Aspekte *Didaktik*, *Digitalisierung* und *Gestaltung des physischen Raums* erheblich zu verbessern.

## Potentiale für die Zukunft

Als Themen und Entwicklungen, deren Bedeutung für die *Lernwelt Hochschule* in Zukunft größer werden wird, werden von der EUA kooperative Ansätze des Lernens und Lehrens sowie eine gleichberechtigte Würdigung des Engagements in Lehre und Forschung in der akademischen Laufbahn genannt. Auch Reichert betont die zentrale Bedeutung der Verstärkung und Verstetigung der Einbindung von Studierenden und externen Akteurinnen und Akteuren, fügt dem jedoch ergänzend hinzu, dass zukünftige *Lernwelten* zudem von einer emotional appellativen und flexiblen Architektur und Ausstattung sowie einer Erhöhung des Anteils internationaler Studierender gekennzeichnet sein werden sollten.

An der *TU/e* erwartet man eine Zunahme der *Komplexität* der Herausforderungen in der Arbeitswirklichkeit der Absolventinnen und Absolventen. Zugleich wird eine Expansion der Ortsungebundenheit und Internationalisierung von Studien prognostiziert. Vor dem Hintergrund der genannten Aspekte wird aus Sicht der *TU/e* eine sehr viel direktere Steuerung der individuellen Studienverläufe durch die Studierenden an Bedeutung gewinnen. Als zusätzlichen zukünftig bedeutsamen Faktor sieht die *TU/e* die Hochschulen vor die Frage gestellt, wie sie ihr jeweiliges spezifisches Business-Model additiv zur staatlichen Grundversorgung finanzieren. Nach Auffassung der *Aalto University* wird das Prinzip aller zukünftigen *Lernwelt-Entwicklungen* in der Planung und Umsetzung individueller Lösungen für jede Hochschule bestehen. Die Strategie muss an die jeweilige Umwelt angepasst werden.

## Idealvorstellung der Lernwelt Hochschule

Die *EUA* stellt ihre Idealvorstellung der *Lernwelt Hochschule* unter die Überschrift der Offenheit: Hochschulen sollten sich demnach nach innen wie außen offen und durchlässig verstehen, eine *Offenheit* gegenüber *Lebenslangem Lernen* verinnerlichen und fließende Übergänge zwischen Hochschule, Praxis und wieder zurück in die Hochschule aktiv betreiben. Der Gedanke des inklusiven Charakters fungiert als Leitgedanke des Ideals der *Aalto University*. Inklusion sollte dabei in Kontinuität und Wechselseitigkeit zwischen den einzelnen Disziplinen, den Studierenden und externen Stakeholdern verwirklicht werden. Die *TU/e* fasst ihr Ideal unter den beiden auch für den hochschuleigenen Innovations Space konstituierenden Schlagworten *interdisziplinär* und *kollaborativ* zusammen. Reichert formuliert das eigene *Lernwelt-Idealbild* nicht unter einem Motto, sondern in vier Unterscheidungsmerkmalen zur aktuellen Hochschullandschaft. Diese sind ein großzügigerer Finanzierungsrahmen für Lehre und Infrastrukturentwicklung seitens der Politik, mehr kooperative Ansätze auf allen Hochschulebenen, eine professionellere Auswahl der Hochschulleitungen sowie eine Stärkung der Position der für die *Hochschulstrategie* verantwortlichen Mandatsträgerinnen und -träger in diesen Leitungsgremien.

## Fazit

In allen vier Interviews wird dem Topos der *Kooperation* eine zentrale Rolle in Lernweltkonzeptionen zugewiesen. Während *Kooperation der Studierenden* in Projektarbeiten und -teams sowie *Kooperation aller Hochschulangehörigen* einer Institution gleichermaßen apostrophiert wird, heben die *Aalto University*, *Reichert* und die *TU/e* zusätzlich die *Kooperation mit externen Stakeholdern* aus Gesellschaft und Wirtschaft hervor und betonen, dass ein wesentliches Merkmal all dieser Kooperationen in *Interdisziplinarität* bestehen sollte. Dafür ist nach geteilter Auffassung der *Aalto University*, der *EUA* und *Reichert* eine verstärkte und verbesserte Kommunikation der *Lernwelt-Stakeholder* untereinander notwendig. Dass Studierende im Zentrum jeglicher Lernweltkonzeption zu stehen haben und somit auch in alle sich auf solche Konzeptionen beziehende Planungs- und Entwicklungsprozesse eingebunden werden müssen, ist eine Überzeugung, die von *Aalto University*, *Reichert* und *TU/e* geteilt wird. Als weiterer essenzieller Bestandteil zukünftiger Lernwelten ist aus Sicht der *Aalto University*, der *EUA* und *Reichert* die Gleichberechtigung von Lehre und Forschung zu nennen. Während die *EUA* und *Reichert* den Potentialen der *Digitalisierung* bei

konsequenter Einbindung in die Hochschulpraxis prinzipiell positiv gegenüberstehen, betonen die beiden Gesprächspartner aus dieser Hochschulpraxis, dass Digitalisierung nur als Element umfassender didaktischer Konzepte einen Mehrwert erzeugt. Einen großen Mehrwert sprechen *Reichert* und *TU/e* einem flexiblen und attraktiven *physischen Lernwelt-Raum* zu. Bezüglich dessen Gestaltung, aber auch auf administrativer und organisatorischer Ebene identifizieren *Aalto University*, *EUA* und *Reichert* in den einzelnen Staaten und der EU Hemmnisse gesetzlicher Art, so dass eine Novellierung entsprechender Verordnungen erforderlich sei. Eine grundsätzliche Unterfinanzierung der Hochschullandschaft konstatieren die *EUA* und *Reichert*. In diesem Zusammenhang regen *Reichert* und die *TU/e* eine größere Offenheit von Trägern und Hochschulen gegenüber einer additiven Finanzierung durch Stiftungen und die Privatwirtschaft an. Alle genannten Maßnahmen zur Optimierung der *Lernwelt Hochschule* können, so *Reichert* und *TU/e*, nur dann zum Erfolg führen, wenn die entsprechenden Hochschulleitungen unterstützend und als Treiberinnen der Prozesse fungieren.

Die aus der Sicht der interviewten Expertinnen und Experten wesentlichen Faktoren der *Lernwelt Hochschule* zu Beginn des 21. Jahrhunderts können demzufolge dahingehend zusammengefasst werden, dass das Konzept der Studierendenzentrierung das Zentrum jeder *Lernwelt* bildet und die Entwicklung und praktische Umsetzung der *Lernwelt Hochschule* eine gemeinschaftliche Aufgabe aller Hochschulangehörigen und Stakeholder darstellt. Die dafür maßgeblichen strategischen Ansätze setzen sich aus der Konzentration auf und Verstärkung von Interaktion, Kommunikation, Kooperation, Interdisziplinarität und Einbindung der Studierenden auf jeweils allen Ebenen der *Lernwelt Hochschule* zusammen.

## Literatur

- Alexander, B.; Ashford-Rowe, K.; Barajas-Murphy, N.; Dobbin, G.; Knott, J.; McCormack, M.; Pomerantz, J.; Seilhamer, R.; Weber, N. (2019): *Educause Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. Louisville: Educause.
- Anita, B. E.; Mayer, P.; Wilde, M.; Hrsg. (2019): *Managing Change at Universities, Volume III*. Bielefeld: wbv.
- Aschinger, F.; Becker, A.; Gageur, N.; Weichert, H. (2020): Forschungsfeld *Lernwelt Hochschule*. Methodische Zugänge zur Analyse einer differenzierten Struktur. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 20–46.
- Bunescu, L.; Gaebel, M. (2018): *National Initiatives in Learning and Teaching in Europe*. Brüssel: European University Association.

- effect (2017): *Enhancing the education mission of European universities: A proactive response to change*. <https://eua.eu/downloads/content/ten%20european%20principles%20for%20the%20enhancement%20of%20learning%20and%20teaching16102017.pdf>.
- Gaebel, M; Zhang, T. (2018): *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Brüssel: European University Association.
- Howells, J. R. L.; Karatas-Özkan, M.; Yavuz, C.; Atiq, M. (2014): University management and organisational change: a dynamic institutional perspective. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society* 7/2, 251–270.
- Lernwelt Hochschule (2019a): *Interview mit Alfons Brueckers, Technische Universität Eindhoven Innovation Space*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Lernwelt Hochschule (2019b): *Interview mit Dr. Sybille Reichert, Reichert Consulting*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Lernwelt Hochschule (2019c): *Interview mit Michael Gaebel, European University Association, Higher Education Policy*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Lernwelt Hochschule (2019d): *Interview mit Prof. Kalevi Ekman, Aalto University Design Factory*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Orr, D.; Lübcke, M.; Schmidt, P.; Ebner, M.; Wannemacher, K.; Ebner, M.; Dohmen, D. (2019): *AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Sursock, A. (2015): *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brüssel: European University Association.

Richard Stang, Alexandra Becker, Fabian Franke, Christine Gläser, Anke Petschenka, Hans-Dieter Weckmann und Bert Zulauf

# Herausforderung Lernwelt Hochschule

Perspektiven für eine zukünftige Gestaltung

## Einleitung

Die Ergebnisse des Projektes *Lernwelt Hochschule* zeigen, dass die Hochschullandschaft in Deutschland derzeit in Bewegung ist, um auf die vielfältigen Herausforderungen der veränderten Lern- und Lehrstrukturen zu reagieren. Die Arbeiten des *Centrums für Hochschulentwicklung* (CHE) und des *HIS-Instituts für Hochschulentwicklung* (HIS-HE) weisen ebenfalls auf vielfältige Veränderungsprozesse in der Hochschullandschaft hin, die eine Reaktion auf die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen sind. Dabei legen viele Hochschulen großen Wert auf eine stärkere Studierendenorientierung bei der Entwicklung ihrer Strategien zur Gestaltung der Lern- und Lehrumgebungen. Unter anderem die Aktivitäten des *Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft* und des damit verbundenen *Hochschulforums Digitalisierung* (HFD) haben in den letzten Jahren vermehrt Impulse in diese Richtung gesetzt. So ist die Initiative *Digitale Changemaker* des Hochschulforums Digitalisierung ein wichtiger Schritt, die Studierenden einzubeziehen:

Lernende werden in den aktuellen hochschulpolitischen Debatten und wissenschaftlichen Diskursen rund um die Chancen und Herausforderungen des digitalen Wandels oft noch zu wenig mit eingebunden. Auf diese Weise kommt ihnen zumeist nur die Rolle von passiven Teilnehmenden zu, für innovative Ideen und neue Perspektiven gibt es bisweilen weder die Offenheit des Prozesses, noch eine grundlegende Bereitschaft, von den letztendlich Nutzer(inne)n her zu denken und zu handeln. Einige hochschulische und außerhochschulische Strukturen, Projekte und Initiativen zeigen jedoch deutschland- und europaweit, wie innovativ und aktiv, aber auch kritisch-konstruktiv Studierende Digitalisierungsprozesse auf verschiedenen Ebenen mitgestalten wollen und können – wenn sie denn die Möglichkeiten hierzu erhalten. Aus diesem Grund hat das Hochschulforum Digitalisierung die Initiative #DigitaleChangeMaker ins Leben gerufen und will Studierenden die Chance bieten, Hochschulbildung gemeinsam neu, kreativ und innovativ zu denken und Diskurse aktiv in einer spannenden Community von Expertinnen und Experten unterschiedlicher Hintergründe mitzugestalten. (HFD 2019)



Im Rahmen der Recherchen des Projektes *Lernwelt Hochschule* wurde deutlich, dass sich immer mehr Hochschulen auf den Weg machen, den *Shift from Teaching to Learning* nicht nur im Rahmen von hochschuldidaktischen Veränderungen zu gestalten, sondern die Hochschule als gesamte Organisation zu verändern. Konkrete Umsetzungen und Handlungsempfehlungen werden im Band *Zukunft Lernwelt Hochschule* vorgestellt (Stang/Becker 2020). Im vorliegenden Band werden nun die Herausforderungen aufgezeigt, die sich auf Basis der Recherchen und Untersuchungen im Rahmen des Projektes *Lernwelt Hochschule* herauskristallisiert haben. Dabei sollen nicht nur die vier inhaltlichen Bereiche *Hochschulorganisation*, *Hochschuldidaktik*, *digitale Strukturen* und *physische Lehr- und Lernräume* in den Blick genommen werden. Ein Nadelöhr für die dynamische Entwicklung stellt auch die *Hochschulpolitik* dar, deren Einfluss auf die Entwicklung von „*atmenden*“ *Hochschulen*, in denen Lernende im Mittelpunkt strategischer Planungen stehen, eine zentrale Rolle spielt.

## Hochschulpolitik

### Lernwelt Hochschule aufeinander abstimmen

*Hochschulpolitik* ist in Deutschland aufgrund des Kultur- und Bildungsföderalismus vor allem Ländersache. Mit dem politischen Primat der Kulturhoheit als ein Teil der Eigenstaatlichkeit der Länder sollte nach dem Zweiten Weltkrieg auch die *Hochschullandschaft* gestaltet und entwickelt werden (Hildebrandt/Wolf 2016, 35).

Mit dem *Hochschulrahmengesetz* (HRG) hat der Bund 1976 steuernd in die Hochschulangelegenheiten der Länder mit dem Ziel eingegriffen, länderübergreifende Regelungen zu treffen. Nach mehreren Novellierungen und der Föderalismusreform hat sich die Zusammenarbeit von Bund und Ländern wesentlich verändert, ohne die Unterschiede in den Hochschulgesetzgebungen ganz aufzuheben. Diese Unterschiede in den Landeshochschulgesetzen führen immer wieder dazu, dass Regelungen zum Beispiel bezogen auf das Qualitätsmanagement länderspezifisch ausfallen können (Weichert 2020a).

Die Herausforderung wird sein, die strategischen Ausrichtungen noch stärker für eine gemeinsame *Lernwelt Hochschule* in Deutschland zu bündeln. Erste Ansätze lassen sich hier heute schon finden.

## Einheitliche Struktur von Entwicklungs- und Strukturplänen (ESPs) sowie Zielvereinbarungen schaffen

Die unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen sind unter anderem von Bedeutung, wenn es um die Aushandlungen und Entscheidungsmechanismen der Stakeholder geht. So unterscheiden sich zum Beispiel die *Entwicklungs- und Strukturpläne* (ESPs) in ihrem Aufbau und Inhalten, und *Zielvereinbarungen* sind eine individuelle Aushandlung zwischen dem jeweiligen Landesministerium und den Hochschulen (Weichert 2020b). Dies erschwert die Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen der Gestaltung der *Lernwelt Hochschule* und die Aufstellung von Benchmarks. Es wäre sinnvoll, einen bundesweiten Orientierungsrahmen für die *Lernwelt Hochschule* zu erstellen, um die Zielrichtungen besser vergleichen zu können. Es geht dabei weniger um die Vereinheitlichung, sondern um eine verstärkte Transparenz beziehungsweise Offenlegung.

## Zielvereinbarungen als Stellschrauben nutzen

Als große Stellschraube erweisen sich die einzelnen *Zielvereinbarungen*, welche zwischen Hochschulen und Länderministerien geschlossen werden. Diese Zielvereinbarungen sind ein Instrument des *New Public Managements*. Durch die Verschiebung der normativen Grundvorstellung von dem juristisch geprägten Verständnis der Erfüllung von Vorgaben hin zur Effektivität und Effizienz wird die Zielvereinbarung zum Messinstrument für die Wirtschaftlichkeit (Ziegele 2006, 78–79). Dabei ist allerdings entscheidend, welche Prioritäten gesetzt werden und welche Dimensionen bei der Gestaltung von Zielvereinbarungen einbezogen werden. Dies erfordert eine differenzierte Analyse der Rahmenbedingungen, das heißt der Situation der Stakeholder – extern wie intern – und des Umfelds, in dem sich die Hochschule bewegt. Allerdings besteht hier auch die Gefahr, dass gegebene Leistungen in keinem direkten Bezug zu der erbringenden Gegenleistung stehen, dass zu wenig Entscheidungsspielräume bei den Hochschulen verbleiben oder die finanzielle Relevanz der *Zielvereinbarung* unklar formuliert ist (Ziegele 2006, 87–91). Die Herausforderung wird sein, eine Balance herzustellen, die allen Hochschulen auch eine individuelle Schwerpunktsetzung ermöglicht.

## Unterschiedliche Steuerungsmodelle berücksichtigen

Entscheidend ist darüber hinaus, welches Steuerungsmodell in der Hochschule präferiert wird. Die Vielfalt an *Steuerungsmodellen* birgt einige Herausforderungen für die *Lernwelt Hochschule* in sich. Im Bereich der *Educational Governance* lässt sich die *Lernwelt Hochschule* als Mehrebenensystem beschreiben. Sobald zwischen diesen Ebenen gleichzeitige Interdependenzen vorliegen, wird Handlungskoordination erforderlich (Niedlich 2020, 30), die das Vorankommen der Hochschulen innerhalb des *Innovationsprozesses* verlangsamen und mit erheblichen Aufwänden verbunden sein kann.

Eine der bedeutsamsten Veränderungen war die Einführung der *leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM)*. Durch die Einführung wettbewerbsorientierter Mechanismen, anhand derer die finanziellen Mittel verteilt werden, sollen Anreizstrukturen geschaffen werden. Die Output-Orientierung sorgt dafür, dass Ressourcen in Abhängigkeit eines vereinbarten oder eines bereits erreichten Zieles verausgabt werden. Diese Steuerung erfolgt über Formelmodelle (Mittelverteilungsmodelle), durch *Zielvereinbarungen* und durch Einzelvergaben finanzieller Mittel aus Finanz- und Stellenpools (Hüther et al. 2011, 21–22). Damit unterliegen einzelne Hochschulen unterschiedlichsten finanziellen Rahmenbedingungen. Hinzu kommt, dass vornehmlich Drittmittel für die Forschung eingeworben werden, die oftmals die Lehre mitfinanzieren (müssen), da diese eingeworbenen Drittmittel für die Zuteilung von Mitteln seitens des Ministeriums relevant sind. Die zentrale Herausforderung wird vor dem Hintergrund einer studierendenorientierten Hochschulentwicklung sein, die Maßstäbe für Studierendensorientierung zu operationalisieren und Bewertungskriterien zu entwickeln.

## Selbstorganisation optimieren

Die Art der *Steuerung* und *Selbstorganisation* der Hochschulen sind zentrale Elemente der Hochschulautonomie. Doch die Umsetzung der Etablierung von Bottom-up-Prozessen erfordert *Handlungskoordination*, die im Rahmen der Veränderungsprozesse in der deutschen Hochschullandschaft noch nicht stark entwickelt ist. Da jede Hochschule individuell auf der Suche nach Lösungen ist, sowohl inhaltlich als auch für die Prozesse und Strukturen, liegen hier bislang keine fundierten Daten vor. So fehlt bislang ein deutschlandweiter strukturierter und systematisierter Überblick zur Thematik *Studierendenorientierung der Hochschulen*. Vor allem das Zusammenspiel und der Austausch der verschiede-

nen Akteurinnen und Akteure der Hochschule scheinen noch entwicklungsfähig (Becker/Stang 2020b; Aschinger 2020). Hier fehlen Studien und der Austausch der Akteurinnen und Akteure auf den verschiedenen Ebenen, denn damit könnten Erfahrungen und Erkenntnisse für alle Beteiligten transferiert werden und sich für die einzelnen Hochschulen als hilfreich erweisen.

## Finanzierungssituation verbessern

Finanzierung ist eine weitere Dimension der *Hochschulautonomie*. Doch wird diese Autonomie nach wie vor in unterschiedlicher Weise durch Länderministerien beschränkt (Dilger 2015, 1), wobei sich auch hier in einigen Ländern Veränderungen in Richtung einer Stärkung der Autonomie feststellen lassen (Dohmen/Krempkow 2015, 64). Doch um eine stärkere Autonomie umsetzen zu können, bedarf es zusätzlicher Finanzmittel. Am Beispiel des *Qualitätspakts Lehre* lässt sich zeigen, dass im Zusammenspiel von Bund und Ländern zwar Investitionen getätigt werden, diese aber nur als Projektfinanzierung kurzfristig Aktivitäten fördert. Die langfristige Sicherung von Innovationen in *der Lernwelt Hochschule* im Rahmen einer gesicherten Zuwendung steht hier längst aus. Hier bedarf es neuer Finanzierungskonzepte. Die Entwicklung veränderter Finanzierungsmodelle auf der einen Seite sowie die Ausweitung des Finanzierungsvolumens – vor allem auch im Hinblick auf die internationale Konkurrenzsituation – auf der anderen Seite, stellen große Herausforderungen für die Hochschulpolitik dar.

## Bologna-Prozess weiterentwickeln

Zwanzig Jahre nach dem Start des *Bologna-Prozesses* kann festgehalten werden, dass sich dieser Prozess noch immer im Werden befindet. Der Europäische Hochschulraum ist auf der einen Seite näher zusammengedrückt, auf der anderen Seite sind sehr unterschiedliche Entwicklungen festzustellen (Blättler/Imhof 2019). Während die Bachelor-/Master-Studienstruktur weitgehend umgesetzt ist, werden die Konkretisierungen doch insgesamt länderspezifisch unterschiedlich gehandhabt. Stellen die einen die Studierenden- und Kompetenzorientierung in den Fokus des alltäglichen Handelns, orientieren sich andere an bürokratischen Leistungsmessungsstrukturen. Gleichzeitig wurde – zumindest in Deutschland – nicht selten versucht, das Pensum eines Diplomstudiengangs in den Bachelorstudiengang zu zwängen. Auf der politischen Ebene scheint der *Bologna-Prozess* kein zentrales Thema mehr zu sein. Doch zeigen sich auf der

Hochschulebene noch immer Verwerfungen, die durch politische Rahmenseetzungen bearbeitet werden sollten. Unter der Perspektive der Gestaltung der *Lernwelt Hochschule* ergibt sich für die Hochschulpolitik die Herausforderung, den *Bologna-Prozess* unter einer veränderten Perspektive – der Studierendenorientierung – neu zu vermessen und zu gestalten.

## Reformprozesse fördern

Insgesamt lässt sich für den Bereich *Hochschulpolitik* – der obersten Ebene des Mehrebenensystems Hochschule – festhalten, dass sich die Reformprozesse in Bezug auf die *Lernwelt Hochschule* derzeit im Modus der *Suchbewegung* befinden. Vieles ist auf Bundesebene in Angriff genommen worden, wie zum Beispiel mit dem *Hochschulpakt 2020* oder dem *Qualitätspakt Lehre*, auch die Länder legen immer wieder Programme auf, die zur Verbesserung der *Lernwelt Hochschule* beitragen sollen. Doch fehlt es hierbei nach wie vor an einer Gesamtstrategie, die die Entwicklung auch langfristig sichert. Hier sind andere Länder Deutschland voraus (Weichert/Stang 2020). Für *Hochschulpolitik* besteht die Herausforderung, diese Prozesse nicht durch noch mehr bürokratische Verwaltungsabläufe, sondern durch Innovationskorridore zu unterstützen. Dazu bedarf es auch einer transparenteren Struktur von Daten.

## Transparente Datenstruktur erzeugen

Auch wenn viele Daten bezogen auf die *Hochschulentwicklung* in Deutschland erhoben werden, wurde im Rahmen des Projektes *Lernwelt Hochschule* deutlich, dass es an vielen Stellen an vergleichbaren Daten fehlt. So lagen bislang keine umfassenden Studien zur *Lernwelt Hochschule* unter der Perspektive Studierendenorientierung vor. Eine bundesweite Übersicht über die Struktur *physischer Lehr- und Lernräume* an deutschen Hochschulen ist auch nicht zu finden. Auch fehlt ein strukturierter Überblick über die Weiterentwicklung der Lehre. Die Frage nach den *methodischen Settings* und der *didaktischen Gestaltung* ist aber für die Weiterentwicklung der *Lernwelt Hochschule* von zentraler Bedeutung. Eine öffentlich zugängliche Übersicht über *Zielvereinbarungen* und *Entwicklungs- und Strukturpläne* wäre zumindest für den staatlich verantworteten Bereich der Hochschulen wünschenswert.

Auch wenn die Bildungsberichtserstattung viele Daten liefert (Autorengruppe Bildungsbericht 2018, 151–172), stellt es unter der Perspektive der Gestaltung der *Lernwelt Hochschule* eine Herausforderung dar, differenzierte Informationen

über eingesetzte Lehrmethoden und die Gestaltung von digitalen und physischen Lehr- und Lernräumen zu erhalten.

## Entwicklung dynamisieren

Betrachtet man die Entwicklung im internationalen Kontext (Weichert/Stang 2020), wird deutlich, dass Deutschland in Europa eher zu den „latecomern“ in Bezug auf eine innovative Entwicklung der *Lernwelt Hochschule* gehört. Zwar gibt es vielfältige Initiativen, doch fehlt es der Entwicklung an Dynamik. Die Komplexität hochschulpolitischer Entscheidungsprozesse, bürokratische Hindernisse und nicht zuletzt eine traditionelle *Hochschulkultur* wirken bremsend. Es verwundert von daher gerade nicht, dass derzeit an privaten Hochschulen, die sich am Markt behaupten müssen, ein anderes *Innovationsklima* herrscht als dies an staatlichen Hochschulen der Fall ist. Die Herausforderung für die Hochschulpolitik ist in diesem Zusammenhang, die Entwicklung zu dynamisieren und nicht durch Intensivierung bürokratischer Strukturen zu entschleunigen. Dazu bedarf es aber auch einer Neuausrichtung der *Hochschulorganisation*.

## Hochschulorganisation

### Gesamtstrategie in den Blick nehmen

Auffallend ist, dass es bezogen auf die Gestaltung der *Lernwelt Hochschule* bislang an Hochschulen nur wenige Ansätze gibt, eine Gesamtstrategie und damit ein Gesamtkonzept für eine studierendenorientierte Hochschule zu entwickeln. Dies zeigt sich, wenn man die Bereiche *Hochschuldidaktik* und *digitale Strukturen* oder auch die Entwicklung der *physischen Lehr- und Lernräume* in den Blick nimmt (Aschinger 2020; Becker/Stang 2020b; Gläser/Kobsch 2020). Nicht selten werden hier in Hochschulen jeweils einzelne Konzepte entwickelt, diese jedoch (noch) nicht strukturiert aufeinander abgestimmt beziehungsweise miteinander verwoben. Das daraus resultierende Problem ist zum einen, dass das Gesamtergebnis für die Studierenden vermutlich hinter dem Optimum zurückbleibt, und zum anderen, dass viele Parallelstrukturen und -prozesse entstehen, die Ressourcen kosten, die an einer anderen Stelle innerhalb der Organisation sinnvoll genutzt werden könnten. Ein drittes Problem sind hier auch die Reibungsverluste bezogen auf *Information* und *Kommunikation* zwischen den Beteiligten

(Becker/Stang 2020b). So werden Ergebnisse zur Weiterentwicklung der Lehre nicht hochschulweit kommuniziert. Die vorhandenen Kommunikationsformen sind nur bedingt dazu geeignet, die Erkenntnisse nachhaltig in der gesamten Hochschule zu verbreiten und zu etablieren (Becker/Stang 2020b). Dieser Umstand kann zum einen der gewünschten *Dezentralisierung* des *New Public Managements*, zum anderen aber auch dem traditionellen Verständnis von §5 Abs. III GG – der Freiheit von Forschung und Lehre – geschuldet sein. Kulturell gewachsene Selbstverständnisse der Akteurinnen und Akteure sind hier sicher ein zentraler Aspekt im Zusammenhang mit der Schwierigkeit, eine ganzheitliche Gesamtstrategie zu entwickeln und zu verankern, was eine der zentralen Herausforderungen für Hochschulen darstellt.

## Ungleichgewicht von Forschung und Lehre beseitigen

Eine Schiefelage bei der strategischen Ausrichtung von Hochschulen – und hier besonders Universitäten – stellt das Ungleichgewicht der Bewertung von Forschung und Lehre dar. Während sich *Forschungsexzellenz* für die Forschenden beziehungsweise Lehrenden in Form von hochschulinterner Reputation niederschlägt und auch mit unterschiedlichen Gratifikationen Wertschätzung erhält, fristet *Lehrexzellenz* – trotz vielfältiger *Lehrpreise* – noch immer ein Schattendasein. Problem in diesem Zusammenhang ist die Beantwortung der Frage, nach welchen Kriterien *exzellente Lehre* bewertet werden kann. Während es im Forschungsbereich eindeutige Kriterien gibt, wie Drittmittelwerbung, referierte Fachaufsätze und dergleichen mehr, fehlt für den Bereich der Lehre ein solches Kriterienraster. Die Freiheit von *Forschung und Lehre* führt deshalb gerade im Bereich der Lehre, in dem das Gegenüber die Studierenden mit ihren vielfältigen und divergierenden Anforderungen sind, zu der problematischen Situation, dass oft mit der *Freiheit der Lehre* argumentiert wird, obgleich es nachweislich an pädagogischer Qualität fehlt und nicht sehr viel Energie investiert wird. Auch hier hat sich in den letzten Jahren vieles zum Positiven entwickelt, doch für eine strategische Ausrichtung der Hochschule in Richtung *Studierendenorientierung* bedarf es weiterhin verstärkter Bemühungen.

## Strategische Hochschulentwicklung gestalten

Auch wenn unter der Perspektive des *New Public Managements* Dezentralisierung in den Fokus rückt, bedarf es umso mehr einer „Kopplung von organisationalen Bestandteilen durch Transparenz, Messbarkeit und zurechenbare Verant-

wortlichkeit („Accountability“ (Koch 2009, 122–123, H. i. O.). Für die Hochschulen stellt die strategische Planung zwischen tradierter *Organisationskultur* und den neuen Erfordernissen einen Spagat dar. Zwar wird in Hochschulen oft vom Generationenwechsel gesprochen, doch scheint es äußerst schwierig, tradierte Strukturen aufzubrechen und die Selbstverständnisse der verschiedenen Stakeholder zu wandeln. So ist die Öffnung der Hochschule auch im Kontext *Public Private Partnership* (PPP) ein Beispiel für veränderte Strukturen, das unterschiedlich bewertet werden kann. Im Ausland ist dies selbstverständlich (Weichert/Stang 2020). So können auf der einen Seite in der *Lehre* Projekte mit realer Aufgabenstellung in Partnerschaft mit Wirtschaftsunternehmen studiengangübergreifend und interdisziplinär realisiert werden. Dadurch erhalten Studierende praktische Einblicke in die zukünftige Arbeitswelt, gleichzeitig haben die Unternehmen die Möglichkeit, Studierende zu rekrutieren. Auf der anderen Seite stellt sich dabei die Frage, nach der Abhängigkeit in der *Lehre* von den Unternehmen. Für die *Hochschulorganisation* erfordert es hier eine strategische Entscheidung und – wenn die Entscheidung pro *Public Private Partnership* fällt – klarer Beschreibungen von Strukturen und Prozessen bei der Zusammenarbeit. Dazu zählen Punkte wie Finanzierung, Anpassung der Beschreibungen in den Modulhandbüchern, Vereinbarkeit mit den beteiligten Studiengängen, Verstetigung und Dauer von Partnerschaften. Die Herausforderung, die sich daraus ergibt, ist, die Gestaltung der Strategie im Netzwerk aktueller und potentieller Stakeholder auszutarrieren.

## **Leitbilder sowie Entwicklungs- und Strukturpläne präzisieren**

Die Gestaltung der strategischen Ausrichtung wird in *Leitbildern* sowie *Entwicklungs- und Strukturplänen* dokumentiert (Becker/Stang 2020; Weichert 2020b). Die Perspektive der *Output-Orientierung*, die sowohl auf dem Konzept der *kompetenzorientierten Lehre*, dem *Bologna-Prozess* wie auch dem *New Public Management* basiert, ist ein wichtiges Element für die strategische Ausrichtung der *Lernwelt Hochschule*. Bislang werden die meisten „Outcomes“ in Kennzahlen fixiert, die für die Beurteilung im Rahmen der *Zielvereinbarungen* und *Entwicklungs- und Strukturplänen* erforderlich sind. Die quantitative Betrachtung ist dabei nur eine Seite der Medaille. Es stellt sich die Frage, wie qualitative Kriterien einbezogen werden können, die nicht nur Aussagen über das, was gemacht worden ist, treffen lässt, sondern auch darüber, wie es gemacht wird. Hochschulen haben zwar damit begonnen, *Leitbilder Lehre* zu entwickeln, unter einer studierendenorientierten Perspektive wäre es allerdings genauso wichtig ein *Leitbild Lernen* der Weiterentwicklung der *Lernwelt Hochschule* zugrunde zu



legen. Insgesamt scheint in der (Neu-)Justierung der Dokumente *Leitbild* und *Entwicklungs- und Strukturplan* eine wichtige Herausforderung zu liegen, zumal in die Entwicklung der strategischen Dokumente meist nur eine eingeschränkte Anzahl von Hochschulakteurinnen und -akteuren einbezogen sind (Becker/Stang 2020b).

## **Beteiligung der Hochschulakteurinnen und -akteure sicherstellen**

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes *Lernwelt Hochschule* zeigen, dass die Forderung nach stärkerer Partizipation der Organisationsmitglieder der Hochschule noch nicht auf breiter Ebene umgesetzt ist. Ist die aktive Einbindung auf der Ebene der Mitarbeitenden in Form von Arbeitsgruppen, Gremien oder Workshops noch relativ einfach zu gestalten, so ist die Einbindung von Studierenden in den strategischen Entscheidungsbildungsprozess der Hochschule schwieriger. Dieser Herausforderung wird über Fragebögen, *Evaluationen* sowie die Einbindung von Vertreterinnen und Vertretern in *Gremien* zu begegnen versucht (Becker/Stang 2020b). Doch scheint es neuer Konzepte und Ideen zu bedürfen, um die Studierenden besser in den Strategieprozess einzubinden. Gleichzeitig zeigt sich auch, wie schwierig es ist, Studierende für die Diskussion über die Zukunft der *Lernwelt Hochschule* zu aktivieren. Hier scheint die Entwicklung neuer Anreizsysteme erforderlich, wie es zum Teil durch Ideenwettbewerbe oder ähnlichem schon versucht wird (Aschinger 2020). Weitere Ansatzpunkte werden in dem Verhältnis der Studierenden zu ihrer Hochschule, dem Wissen über Partizipationsmöglichkeiten und über die Hochschule als Organisation, aber auch der wahrgenommene Zeit- und Leistungsdruck der Studierenden gesehen (Gläser/Kobsch 2020). Dies verweist wieder auf die Bedeutung der Kommunikation von strategischen Zielen und der Information über diese im Hinblick auf alle Hochschulakteurinnen und -akteure, insbesondere der Studierenden. Die Entwicklung eines *Partizipationsmodells* ist dabei eine zentrale Herausforderung.

## **Zusammenarbeit der Hochschulakteurinnen und -akteure intensivieren**

Doch nicht nur die Information zu und Kommunikation über die strategischen Ziele ist von Relevanz, sondern auch die Beantwortung der Frage, wie die ver-

schiedenen Hochschulakteurinnen und -akteure die Umsetzung dieser Ziele gemeinsam angehen. Derzeit scheinen Hochschulen noch wie eine Inselgruppe zu sein, bei der es bei „Ebbe“ wohl begehbare Wege zwischen den einzelnen Inseln gibt, bei „Flut“ aber alle auf ihren Inseln verharren. Die Gestaltung dieser Wege ist kein triviales Unterfangen, da die verschiedenen *Verwaltungsabteilungen, Fakultäten, Institute* und nicht zuletzt auch die Lehrenden sehr unterschiedliche Vorstellungen und Kulturen bezogen auf die *Lernwelt Hochschule* entwickelt haben. Diese miteinander in einen produktiven Austausch zu bringen, dürfte eine der größten Herausforderungen bei der Gestaltung der *Lernwelt Hochschule* sein. Dazu bedarf es der Entwicklung eines *Kooperationsmodells* bezogen auf die verschiedenen Hochschulakteurinnen und -akteure sowie externe *Stakeholder*.

## Zugänglichkeit der Hochschule ermöglichen

Ein weiterer Aspekt, der die *Hochschulorganisation* und die Studierenden betrifft, ist die *Zugänglichkeit* der Hochschule. Dies umfasst sowohl die Gebäude an sich, die *physischen Lehr- und Lernräume*, aber auch *Services* wie Ausleihe in der *Bibliothek* und Nutzung von *Lernplattformen*. Ein Ergebnis des Forschungsprojektes *Lernwelt Hochschule* ist, dass sich die Kodierungen für diese Zugänglichkeiten auf diverse Schlüssel, wie Hochschulausweis, Matrikelnummer etc. verteilt. Dies ist für Studierende nicht immer intuitiv nachvollziehbar. Die Zugangskonzepte sind oft der *Verwaltungslogik* der Hochschule geschuldet und zum Teil historisch gewachsen (Becker/Stang 2020b).

Unter einer studierendenorientierten Perspektive betrachtet, stellt die Zugänglichkeit der Lehr- und Lernräume und des Gebäudes einen wichtigen Faktor für eine flexible Studienorganisation dar. Auch die Zugänge zu Ausleihen, ob nun in der Bibliothek oder aber bezogen auf Technik und Material, bedürfen einer einheitlichen Struktur. Auch die Zugänge zu *digitalen Services* erfordern oft unterschiedliche Anmeldeprozeduren (Becker/Stang 2020b). Die Konsolidierung von Anmeldeprozeduren ist ein weniger komplexes Unterfangen, welches effektiv und effizient den Studierenden in ihrem Alltag hilft. Ebenso lassen sich die zahlreichen Anmeldeoptionen zu digitalen Angeboten der Hochschulen auf eine einzige Kennung zusammenführen. Auch dies dürfte eine Entlastung für die Studierenden darstellen, die kostengünstig und unkompliziert zu realisieren ist.

## Hochschule als multidimensionale Organisation koordinieren

Hochschule ist eine multidimensionale Organisation, die eine komplexe *Handlungskoordination* erfordert. So sind die verschiedenen Logiken und Kulturen von *Verwaltung, Forschung, Lehre, IT-Abteilungen, Infrastrukturabteilungen usw.* miteinander zu koordinieren und zu moderieren. Gleichzeitig gibt es in diesen verschiedenen Sphären wiederum Strukturen, die die Komplexität noch vergrößern. So sind zum Beispiel im Forschungsbereich Forschende zum einen verbeamtete Professorinnen und Professoren, zum anderen unbefristet beschäftigte aber auch befristet beschäftigte Mitarbeitende, die sich wiederum in Forschungs-, Verwaltungs- und technisches Personal unterteilen lassen. Wenn dann noch wissenschaftliche Mitarbeitende bei den Professorinnen und Professoren promovieren, dann addiert sich eine weitere Abhängigkeitsstruktur, die zu bearbeiten ist. Ähnliches lässt sich für die *Lehre* deklinieren, die von verbeamteten Professorinnen und Professoren, fest und befristet angestellten Mitarbeitenden und externen Lehrbeauftragten realisiert wird. Kommen dann noch die Studierenden ins Spiel, multipliziert sich die Komplexität. Die verschiedenen Perspektiven und Interessenslagen machen es so schwierig, *Hochschulorganisation* ganzheitlich zu gestalten. Dies allerdings zu tun, ist für die Zukunft von Hochschulen eine zentrale Herausforderung.

## Ganzheitliche und integrierte Lernwelt entwickeln

Es erstaunt vor diesem Hintergrund nicht, dass es bei dieser multidimensionalen Struktur äußerst schwierig ist, eine ganzheitliche und integrierte Lernwelt für die Studierenden zu gestalten. Vielmehr nehmen die Studierenden die *Lernwelt Hochschule* nicht selten als segmentiert und additiv wahr (Gläser/Kobsch 2020). Um diese Problemlagen in den Griff zu bekommen, bedarf es eines Blicks auf die *Lernwelt Hochschule* unter der Perspektive der Studierenden. Die *Strukturen* und *Prozesse* sollten zunächst aus der Perspektive der Studierenden geplant und dann im Abgleich mit den institutionellen Strukturbedingungen und Prozessabläufen weiterentwickelt werden. Die *Lernwelt Hochschule* sollte eben nicht nur aus der Perspektive der Produzentinnen und Produzenten, sondern auch aus der Perspektive der Nutzenden – also der Studierenden – betrachtet werden, wobei auch zu berücksichtigen gilt, dass es *die* Studierenden nicht gibt, sondern die Bedarfe und Bedürfnisse sehr unterschiedlich sind. Allerdings zeigen Entwicklungen im Ausland, dass ein solcher Zugang gleichwohl dazu führt, dass alle Beteiligten von Innovationen profitieren (Weichert/Stang 2020).

An den internationalen Erfahrungen gilt es anzuknüpfen, um auch in Deutschland die Perspektiven auf die *Lernwelt Hochschule* zu verändern.

## „Atmende“ Hochschule denken

Die Gestaltung der *Lernwelt Hochschule* erfordert von Seiten der *Hochschulorganisation* einen multiperspektivischen Zugang. Dabei spielen die Dimensionen *Strategie*, *Struktur* und *Kultur* eine zentrale Rolle. In diese Dimensionen eingewoben sind die *internen Stakeholder* (Mitarbeitende auf allen Hierarchieebenen), die *passageren Stakeholder* (Studierende) und die *externen Stakeholder* (Beratungsgremien, Alumni, Politik, Unternehmen usw.). Diese bilden den *Organismus Hochschule*. Dieser sollte so organisiert werden, dass er sich „atmend“ an sich immer schneller verändernde Rahmenbedingungen anpassen kann. Die „*atmende*“ Hochschule wird – wenn sie die *Lernwelt Hochschule* für die Zukunft entwickeln will – Hierarchien reduzieren, Strategien mit allen *Stakeholdern* gemeinsam entwickeln, die *Kommunikation* zwischen den *Stakeholdern* strukturieren, eine Kultur der Integration etablieren und letztendlich die Studierenden in den Fokus aller Überlegungen stellen.

## Hochschuldidaktik

### Shift from Teaching to Learning in den Fokus rücken

Die klassischen Lehrformate wie *Vorlesung* und der traditionelle seminaristische Unterricht spielt in den Hochschulen nach wie vor die größte Rolle. Allerdings setzen sich immer stärker didaktische Ansätze durch, die offener konzipiert sind und das Lernen in den Fokus rücken. Dazu gehören zum Beispiel projektorientierte Veranstaltungen, in denen Projekte unter verschiedenen Perspektiven bearbeitet werden. Forschungsorientierte Konzepte führen Studierende anhand konkreter Problemstellungen in Forschungsmethoden ein. Konzepte auf der Basis des *problembasierten Lernens* (PBL) setzen auf kollaboratives Arbeiten. Zentrale Elemente des problembasierten Lernens sind:

- die Studierendenzentrierung,
- das Lernen in Gruppen,
- die veränderte Rolle der Lehrenden hin zur Lernbegleitung,
- Fragestellungen, die Anreiz für das Lernen schaffen,

- die Entwicklung von Problemlösekompetenz,
- die Aneignung von Wissen durch selbstgesteuertes Lernen.

Ein solcher Zugang erfordert veränderte *Lehr-Lernszenarien*, in denen weniger die Vermittlung von Wissen im Fokus steht, sondern mehr die gemeinsame Erarbeitung. Dabei spielt die Arbeit in Projekten eine zentrale Rolle, in denen keine Lehrenden-Lernenden-Hierarchie mehr gelebt wird, sondern ein kollegialer Teamgedanke im Fokus steht. Diese veränderte Perspektive in den Blick zu nehmen, dürfte für viele Hochschulen derzeit eine große Herausforderung darstellen. Dazu kommt, dass sich vor diesem Hintergrund auch die Rolle der Lehrenden verändert.

## Verändertes Rollenverständnis der Lehrenden etablieren

Wenn die Lernenden in den Fokus von Lernangeboten an den Hochschulen rücken, dann haben die Lehrenden die Aufgabe, den Prozess des Lernens zu organisieren, zu initiieren und zu begleiten. Die Lehrperson schafft den didaktischen Rahmen, in dem die Lernenden ihr Lernen gestalten können, da sie letztendlich selbst entscheiden, was sie lernen. Dies erfordert ein verändertes Verständnis von Lehren, das die Ermöglichung von Lernen ins Zentrum rückt.

Allerdings ist eine solche Orientierung *didaktischer Settings* für die Lehrenden voraussetzungsreich. Während die klassische Lehre stark strukturiert ist und sich input-orientiert gut steuern lässt, erfordern *offene Lernstrukturen* eine umfassendere Planung, da flexibel auf unterschiedliche Anforderungen reagiert werden muss. Lehrende werden zu Mitlernenden, die zwar Expertise einbringen, aber die Struktur der individuellen Lernprozesse nur mitgestalten, nicht vorgeben können. *Lernprozesse* werden so zu *Kommunikationsprozessen*, die durch Vielfalt der Zugänge, Lernwege und Ergebniskonstruktionen geprägt sind.

Informationen werden aus dieser veränderten didaktischen Perspektive nicht mehr von den Lehrenden vermittelt und von den Lernenden in einer Konsumhaltung zur Kenntnis genommen und eher passiv generiert, sondern Wissen und Kompetenzen werden aktiv generiert. Da die wenigsten Lehrenden an Hochschulen eine pädagogische Ausbildung haben, dürfte sich dieser Perspektivenwechsel nur sehr langsam etablieren. Für die Hochschulen stellt sich die Herausforderung, wie sie Prozesse der Fortbildung für die Lehrenden forciert, besonders, wenn diese kein Interesse an einer Veränderung haben.

## Wissensgenerierung und Kompetenzentwicklung neu gestalten

In diesen *kommunikativen Strukturen* findet Lernen durch gemeinsame Generierung von Wissen statt. Klassische Lehrangebote wie Vorlesung haben zwar weiterhin ihre Berechtigung im Portfolio der Lehrangebote, doch ist Wissensgenerierung durch den Konsum von Information nur begrenzt möglich. Vielmehr geht es darum, Wissen und Kompetenzen in Kommunikation mit anderen zu *generieren* beziehungsweise zu *entwickeln*. Die Entwicklung vom Konsumieren zum Generieren ist eine Entwicklung, die auf allen gesellschaftlichen und ökonomischen Feldern zu finden ist. Die digitalen, mobilen Medien mit ihren vielfältigen Möglichkeiten zur Produktion von visuellen Materialien werden diese Entwicklung beschleunigen, da sie auch für (Forschungs-)Projekte vielfältige Optionen eröffnen. Die *Lernwelt Hochschule* sollte auf diese Veränderungen reagieren und Konzepte in diesem Bereich fördern. Die strategische Gestaltung von Methodenvielfalt müsste dabei ein zentrales Anliegen sein. Dies bedeutet allerdings auch, dass sich die Lehrenden hier offen zeigen und ihre Rolle als Pädagoginnen und Pädagogen wahrnehmen.

## Didaktikzentren als Schlüsseleinrichtungen anerkennen

Der Positionierung von Didaktikzentren wird dabei in Zukunft eine besondere Rolle zukommen. Ihnen obliegt die Aufgabe, Lernende und Lehrende unter anderem methodisch aus- und weiterzubilden. Doch stellt sich die Frage, welche neuen Aufgaben hinzukommen, die sich zum Beispiel mit der Gestaltung von Lehr- und Lernmedien, Supervision der Einzelstudierenden und Kleingruppen, Lern- und Lehrcoaching, Beratungskompetenzen der Lehrenden und der Vermittlung von Didaktik befassen? Didaktikzentren sind vor allem im Zuge des Qualitätspakts Lehre<sup>1</sup> eingerichtet beziehungsweise ausgebaut worden. In einigen Hochschulen haben sie noch Projektcharakter, was in Zusammenhang mit der deren strategischen Position in der *Lernwelt Hochschule* problematisch ist. Im Prinzip müssten sie eine abgesicherte Querschnittsposition in der Hochschulorganisation einnehmen. Dies vor allem auch deshalb, weil sie auf konzeptioneller Ebene fachübergreifende Verteiler für Innovation in der Lehre, Unterstützer der *Curriculum-Entwicklung* und des *Qualitätsmanagements Lehre* und für die Forschung zum Beispiel mit Methodenwissen zum forschenden Lernen und des Publizierens mit Schreibberatungen sein könnten. Auf personeller Ebe-

1 <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html>.

ne könnten sie die didaktische Qualität der Lehrenden sichern, neue Methoden in die Lehre hineintragen sowie ein Forum zur Reflexion und zum fachübergreifenden Austausch bieten. Auf der Organisationsebene könnten die Didaktikzentren nicht nur das Verständnis von Lehrqualität fördern, sondern auch einen Beitrag zur Personalentwicklung leisten.

Die größte Herausforderung aus Organisationsicht besteht darin, diese Einrichtung zu verstetigen, da sie an einigen Hochschulen aus zeitlich begrenzten staatlichen Fördermitteln, wie zum Beispiel im Rahmen des Qualitätspakts, finanziert werden. Eine weitere Herausforderung besteht darin, diese Einrichtung so in der Organisation zu verankern, dass sie zum einen genug Schnittstellen zu den relevanten anderen Abteilungen (IT-Abteilung, Infrastruktur-Abteilung etc.) hat und andererseits fachübergreifend agieren kann und damit in direktem Kontakt zu Studiengangsbeauftragten beziehungsweise Dekaninnen und Dekanen, aber auch zu den Hochschulleitungen hat.

## Leitbild Lehre als Qualitäts- und Kulturmerkmal positionieren

Noch immer herrscht das Primat der Forschung an vielen deutschen Hochschulen. Der Blick auf die *Lehre* war auch vor dem Hintergrund von Aktivitäten wie der Exzellenzinitiative des Bundes teilweise in den Hintergrund geraten. Unter der Perspektive einer Gleichwertigkeit der Aufgaben (Forschung, Lehre, Third mission) bedarf es verstärkter Anstrengungen, den Bereich der Lehre innerhalb der *Lernwelt Hochschule* wieder stärker in den Fokus zu rücken, auch wenn Forschung finanziell lukrativer erscheint und deren Reputation auch durch veränderte Verteilmechanismen von Ressourcen zugenommen hat. Um die Lehre an Hochschulen zu stärken, sind in den letzten Jahren verstärkt staatliche aber auch private Förderprogramme aufgelegt worden, wie zum Beispiel der *Qualitätspakt Lehre* des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Programm „Bologna-Zukunft der Lehre“<sup>2</sup> der Volkswagen- und der Mercator-Stiftung, der Wettbewerb „Exzellente Lehre“<sup>3</sup> von Kultusministerkonferenz und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Die vielfältigen Förderprogramme können allerdings nur einen externen Anreiz darstellen, die Schaffung von entsprechenden Strukturen liegt in der Hand der Hochschule.

Das Projekt *Lernwelt Hochschule* zeigt, dass bei nahezu drei Viertel der Befragten strategische Veränderungen im Bereich der *Hochschuldidaktik* stattgefunden haben oder geplant sind (Becker/Stang 2020b) und ein Viertel gab an,

<sup>2</sup> [https://www.volkswagenstiftung.de/sites/default/files/downloads/MB\\_86a\\_d.pdf](https://www.volkswagenstiftung.de/sites/default/files/downloads/MB_86a_d.pdf).

<sup>3</sup> <http://www.exzellente-lehre.de/>.

die strategische Ausrichtung in einem *Leitbild* zu veröffentlichen (Becker/Stang 2020b). Ein genauerer Blick zeigt jedoch, dass nur wenige Hochschulen ein explizites *Leitbild für die Lehre* entwickelt haben. Die Entwicklung eines solchen Leitbilds wäre aber sinnvoll, um die Hochschule dahingehend zu positionieren, dass sie als (Gesamt-)Organisation ein Bewusstsein für gute Lehrqualität entwickelt und damit die Attraktivität der Hochschule für Studienbewerberinnen und -bewerber erhöht. Hochschulintern könnte es zu einer Steigerung einer dauerhaften (Lehr-)Qualitätskultur beitragen. Hochschulen sollten – unter Einbezug aller Akteurinnen und Akteure (Didaktikzentren, Qualitätsmanagement, Lehrende und Studierende) – ein *Leitbild Lehre* entwickeln, um gute Lehre hochschulintern zu verankern und die Möglichkeit für die Außendarstellung zu nutzen.

## Digitale Strukturen

### Verbesserung der Schnittstellen gewährleisten

Der digitale Wandel hat als gesamtgesellschaftliche Herausforderung starke Auswirkungen auf viele Lebensbereiche, insbesondere auch auf den Bildungsbereich. So hat die Digitalisierung in den letzten Jahren bereits weite Teile der Hochschullandschaft erfasst. In den Kernbereichen Lehre und Forschung wie auch in der Administration existieren heute eine Reihe digitaler Plattformen, die durch hochschulübergreifende Communities unterstützt werden. Solche Plattformen wie beispielsweise *Learning-Management-Systeme* und *Campus-Management-Systeme* wachsen strukturell stärker zusammen und werden auch stärker im Zusammenhang wahrgenommen. Zukünftige digitale Strukturen profitieren demnach von guten Schnittstellen zwischen den Plattformen und Systemen. Hochschulen im 21. Jahrhundert benötigen eine Durchdringung digitaler Strukturen auf allen Ebenen und den Abbau von strukturellen Barrieren damit der Übergang von Lehre zur Forschung oder das Zusammenspiel zwischen Lehre, Forschung und Administration effizient, aber auch effektiv abgebildet werden kann.

Als zentrale Herausforderung für die Verbesserung der Hochschulverwaltung und für die Umsetzung von Service- und Dienstleitungskonzepten dürfte sich in den nächsten Jahren insbesondere die Integration digitaler Technologien in der Lehre als eine zentrale Aufgabe ergeben.



## Veränderungsprozesse mit Blick auf Digitalisierung gestalten

Die *Digitalisierung* bietet Potentiale insbesondere bei der *Profilbildung* und Sichtbarkeit, als auch bei der Verbesserung der *Hochschullehre* (HFD 2016). Die Ausgestaltung ist zugleich Chance und Herausforderung. Chancen nutzbar zu machen, setzt voraus, Veränderungsprozesse aktiv zu gestalten. Dazu zählen das neue Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden, die Entstehung neuer Professionen in der Entwicklung der Lehre sowie die Bereitstellung einer modernen Infrastruktur und neuer Finanzierungsmodelle. Herausforderungen sind beispielsweise die Anrechnung digitaler Lehre auf das Lehrdeputat sowie eine verstärkte Kompetenzorientierung.

Zunächst sind Strategie- und Veränderungsprozesse im Lehr- und Lernkontext anzustoßen, die sinnvolle Nutzung von Technologien steht hierbei im Fokus. Ziel ist die Ausschöpfung von Potentialen digitaler Bildung. Dazu bedarf es auf hochschulstrategischer Ebene entsprechender Entscheidungen. So wurden in den letzten Jahren Strategiepapiere veröffentlicht, die deutlich machen, dass zukünftig mehr digitale Lehr- und Lernformate erprobt werden sollen. Um die Hochschulöffentlichkeit zu adressieren, können zum Beispiel E-Learning-Netzwerktagge organisiert werden, um eine bessere Sichtbarkeit bereits realisierter Projekte und Service- und Dienstleistungen zu ermöglichen.

## Profilbildung und Kooperationen entwickeln

*Profilbildungen* und *Kooperationen* innerhalb der Hochschule oder mit anderen Hochschulen sind weitere zentrale Faktoren, um digitale Strukturen effizient aufzubauen. Mittels eines Anreizsystems der kapazitativen Anrechnung von digital angereicherter Lehre können Lehrende ermutigt werden, neue Lehrformate zu konzipieren und zu erproben. Anreize können auch die Ausschreibung von Lehrpreisen und anderer prestigeträchtigen Angebote sein, in denen der Einsatz von digitalen Lehr-Lern-Szenarien im Fokus stehen. Insbesondere bei Berufungen können Hochschulen die Fokussierung auf Digitalisierung – digitalen Angeboten in der Lehre – als Stellschraube nutzbar machen. Die Investition in Unterstützungsstrukturen – beispielsweise den zentralen Einrichtungen – spielt laut dem Bericht des Hochschulforums Digitalisierung weiterhin eine zentrale Bedeutung (HFD 2016).

In den vorliegenden Ergebnissen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* kommen ähnlich gelagerte Themen zur Sprache. So spielen die *IT-Infrastruktur*, das *Campus-Management-Konzept*, der Bereich *E-Learning* und *E-Lehre*

eine zentrale Rolle. Die Herausforderung wird sein, die verschiedenen Strukturen miteinander zu vernetzen.

## **IT-Infrastruktur als zentrale Stellschraube in den Blick nehmen**

Informationstechnologie ist für Hochschulen ein unverzichtbarer Bestandteil nahezu aller Arbeitsabläufe; so sind Forschung und Lehre wie auch Verwaltungsprozesse heute in hohem Maße von Informationstechnologie abhängig. Die Anforderungen an Informationstechnologie, bezogen auf Anzahl, Umfang, Verfügbarkeit, Komplexität und Sicherheit der angebotenen Services und Anwendungen sind stetig gestiegen. Durch den Einsatz von Informationstechnologie als „wichtiges Werkzeug bzw. Dienstleister der Prozessunterstützung“ (Gadtsch 2014, 31) haben sich insbesondere die Anzahl und der Umfang von IT-Services an Hochschulen deutlich vergrößert.

Innovationen, die in der Informationstechnologie in immer kürzeren Abständen an Relevanz gewinnen, und der zunehmende Einsatz und die Nutzung von Informationstechnologie an Hochschulen fordern das IT-Management heraus. Jedes größere Forschungsprojekt ist gegenwärtig auch immer ein IT-Projekt (HHU 2015, 2–6). Lehrende und Lernende nutzen moderne Informationstechnologie zur Kommunikation und zum Austausch von Informationen in Text-, Bild-, Ton- und immer häufiger Videodaten (HFD 2016, 102–103, 111). Verwaltungsprozesse, wie etwa die Organisation des gesamten akademischen *Lebenszyklus der Studierenden (Student Lifecycle)*, werden durch *Campus-Management-Systeme* als *Online-Workflows* abgebildet, beispielsweise für Einschreibung, Veranstaltungsbelegung, Prüfungsanmeldung oder die Anzeige erbrachter Studienleistungen.

## **Digitale Perspektive in Entwicklungs- und Strukturplänen präzisieren**

Die strategischen Ziele von Hochschulen werden beispielsweise in Nordrhein-Westfalen aus Zielvereinbarungen mit der Landesregierung als Hochschulentwicklungspläne für jeweils fünf Jahre formuliert. Übergreifend zu den Entwicklungsplänen der Hochschulen gibt so zum Beispiel der Landeshochschulentwicklungsplan NRW einen allgemeinen Planungsrahmen für Hochschulen des Landes vor. Dieser Entwicklungsplan sieht Handlungsfelder mit starkem IT-Be-

zug in den Bereichen *Digitalisierung der Lehre* (Landesregierung NRW 2016a; Landesregierung NRW 2016b, 29–31), *international wettbewerbsfähige Forschung* (Landesregierung NRW 2016b, 32–36), die *Zusammenarbeit bei IT-Plattformen* (Landesregierung NRW 2016b, 52) und in den Bereichen *Governance* und *Prozesse vor* (Landesregierung NRW 2016b, 53). Die Hochschulentwicklungspläne greifen diese Ziele auf und konkretisieren und erweitern sie zu individuellen Zielen der jeweiligen Hochschule. Die Notwendigkeit der digitalen Transformation von Hochschulen ist erkannt und wird vielfach durch konzeptionelle IT-Strategien verankert.

Insgesamt ist eine der Herausforderungen in diesem Bereich, dass das Thema *Digitalisierung* in den relevanten Papieren wie Leitbildern, Hochschulentwicklungsplänen etc. nicht nur thematisiert, sondern die Umsetzung einer digitalen Strategie mit konkreten Maßnahmen unterfüttert wird. Die Bundesländer sind hier auf dem Weg, die Hochschulen werden veränderte Konzepte entwickeln.

## **IT-Strukturen zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung austarieren**

Die Aufteilung von Verantwortlichkeiten zwischen dezentraler und zentraler IT-Versorgung ist ebenso wie die Zusammenstellung und der Ausbau des *IT-Portfolios* regelmäßig Bestandteil der *IT-Strategie* an Hochschulen. Die Gewichtung von IT-Portfolio-Themen und IT-Verantwortlichkeiten fällt jedoch sehr unterschiedlich aus und ist zum Teil geprägt von individuellen aktuellen Themen einzelner Einrichtungen. Die unterschiedlichen IT-Verantwortlichkeiten werden zum einen auf der einen Seite an stark dezentralen *IT-Organisations-Strukturen* oder auf der anderen Seite an sehr zentral orientierten *IT-Organisations-Strukturen* deutlich.

Es ist nachvollziehbar, dass im Rahmen der jeweiligen *Hochschulkultur* sehr unterschiedlich auf die Herausforderungen reagiert wird. Doch egal, welcher Weg beschritten wird, bedarf es einer Organisationsstruktur, die Aktivitäten auch im Hinblick auf die Studierenden bündelt. Konzepte wie die Etablierung eines *Chief Information Officer* (CIO), der die Abstimmung zwischen den verschiedenen IT-Verantwortlichen und die strategische IT-Portfolio-Gestaltung organisiert, könnte hier ein entsprechendes Konzept sein. Doch stellt sich für jede Hochschule die Herausforderung, ein an die eigene Hochschulkultur angepasstes Konzept zu entwickeln.

## Campus-Management-Systeme als zentrale Instrumente integrieren

*Campus-Management-Systeme* existieren in unterschiedlichem Umfang an allen Hochschulen und je nach Ausprägung werden die unterschiedlichen Hauptprozesse des *Student Lifecycle* in einem Reifegrad digital abgebildet. Die *Campus-Management-Systeme* unterstützen die sogenannte digitale Organisation des Studiums durch Prozesse, die als digitale Workflows, wie beispielsweise die Anmeldung von Prüfungen oder Abschlussarbeiten, die Anmeldungen zu Veranstaltungen oder die Anzeige erbrachter Studienleistungen, abgebildet werden. In Abbildung 1 werden die Aspekte einer Prozesslandkarte Campus Management aufgezeigt.



**Abb. 1:** Prozesslandkarte Campus Management (ZKI 2016, 4)

In vielen Fällen sind solche *Campus-Management-Systeme* bereits länger im Einsatz und stellen, mit der zunehmenden Digitalisierung und den zunehmenden Anforderungen an die Organisation und die Informationstechnologie, über die Jahre gewachsene Systeme dar. Die effektive Weiterentwicklung oder die Einführung eines neuen *Campus-Management-Systems* stellt viele Hochschulen vor zeitaufwändige und umfangreiche Projekte mit erheblichen Anforderungen an das Projektmanagement, an die Kommunikation mit allen relevanten Beteiligten und an die effiziente Umsetzung der neuen (digitalen) Prozesse.

## E-Learning in den Fokus rücken

Lehr- und Lernangebote mit digitalen Medien zu unterstützen, wird von vielen im Projekt *Lernwelt Hochschule* befragten Hochschulen zwischenzeitlich als selbstverständliche Maßnahme betrachtet (Becker/Stang 2020b). Sowohl in den Service- und Dienstleistungsstrukturen, als auch in den Fakultäten werden neue Lehr- und Lernformate erprobt. Allerdings kann hier keine flächendeckende Erprobung und Nutzung von modernen Lehr- und Lernformaten festgestellt werden. Sicher liegt dies auch daran, dass ein gesamtgesellschaftlicher Wandel zwar von allen Zielgruppen als Herausforderung anerkannt wird, allerdings die finanziellen und personellen Kapazitäten nicht hinreichend sind. Auch die noch kritische Abwägung hinsichtlich des Mehrwerts von digital angereicherter Lehre ist nicht selten ein Grund dafür, dass es nur langsam zu einem verstärkten Einsatz kommt. Wenn beispielsweise die Nutzung eines *Lern-Management-Systems* bereits als ausreichender Ansatz digital unterstützter Lehre betrachtet wird, wird spätestens deutlich, dass auch die didaktische Perspektive eine zentrale Rolle spielt. So ist die alleinige Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien nicht Sinn und Zweck von digitaler Lehre (HFD 2016). Vielmehr geht es neben grundsätzlichen Fragen, wie digitale Technologien Probleme der Hochschulen lösen und sie sich Chancen zunutze machen, vor allem um die ernsthafte Auseinandersetzung bei der Gestaltung innovativer Lehr- und Lernszenarien unter Einbezug digitaler Medien.

Allerdings zeichnet sich an vielen Hochschulen ab, dass projektbasierte Förderungen (BMBF, DFG, Stifterverband usw.) nicht unbedingt dazu führen, nachhaltige Strukturen zu etablieren. Positive Projektergebnisse werden oftmals nicht flächendeckend bekanntgemacht und in nachhaltige Strukturen und Angebote überführt. Hier sind zugleich politische als auch hochschulpolitische Strukturen zu optimieren.

Aus der Perspektive der Studierenden stellt die teilweise nicht optimal entwickelte *E-Learning-Infrastruktur* ein Problem dar, da nicht auf alle technischen Möglichkeiten zugegriffen werden kann. Seit Jahren ist bekannt, dass Studierende gerne *E-Learning-Angebote* nutzen. Für Hochschulen stellt sich die Herausforderung, in Zukunft eine an die Bedarfe der Studierenden angepasste *E-Learning-Infrastruktur* zu entwickeln.

## Physische Lehr- und Lernräume

### Raumgestaltung als strategischen Fokus erkennen

Hochschulen stehen in steigendem Maße vor der Aufgabe, Lernmöglichkeiten und Arbeitsplätze in der Hochschule für ihre Studierenden zu erweitern und neue Lern- und Lehrräume zu schaffen. Das Zusammenkommen von steigenden Studierendenzahlen und dem Sanierungsstau auf der einen Seite (Becker/Stang 2020b) und den Anforderungen aus den hochschuldidaktischen Veränderungen auf der anderen Seite, stellt die Hochschulen finanziell und strukturell vor große Herausforderungen. Gleichzeitig fehlt es nicht selten an einer ausgewiesenen Strategie der Raumentwicklung. Diese zu gestalten ist eine der zentralen Herausforderungen, besonders auch vor dem Hintergrund der Digitalisierung (Günter et al. 2019).

### Lehr- und Lernumgebungen an Lernbedürfnissen und Lernprozessen orientieren

*Lehr- und Lernumgebungen* an den *Lernbedürfnissen* und *Lernprozessen* der Studierenden zu orientieren, ist im Hinblick auf die *physischen Lehr- und Lernräume* besonders wichtig. Nur wenn sie der Ausgangspunkt der konkreten Gestaltung von physischen Lehr- und Lernräumen sind, entstehen schlüssige Konzepte, die für Lernende Sinn machen und genutzt werden. Nach wie vor müssen die Studierenden – trotz der zunehmenden Digitalisierung – mit ihren *analogen* Bedürfnissen ernst genommen werden (Stang 2017). Für das gemeinsame Arbeiten an Projekten oder das Lernen in Gruppen wird von vielen Studierenden nach wie vor der physische Raum präferiert.

Die Aufenthaltsqualitäten wirken sich direkt auf den Studienalltag aus. Über die Infrastrukturen hinaus entstehen atmosphärische Qualitäten, die die sozialen und emotionalen Bedürfnisse der Lernenden befriedigen (Gläser/Kobsch 2020). Auch die im Rahmen der Studie ausgewerteten internationalen Praxisbeispiele (Weichert/Stang 2020) belegen, dass physisch-räumliche Studienbedingungen die Kooperation, Kreativität und Identifikation im Studium befördern können. Die Herausforderung für die Hochschulen besteht darin, vielfältige Lehr- und Lernraumangebote zur Verfügung zu stellen, was nicht mit einem standardisierten Vorgehen zu realisieren ist.

## Lehr- und Lernräume differenzieren, zonieren und flexibilisieren

Internationale, aber auch nationale Praxisbeispiele zeigen deutlich, dass das Repertoire an Konzeptelementen für *physische Lehr- und Lernräume* bereits sehr umfangreich ist. Es gibt vielfältige Umsetzungen für differenzierte Arbeitsplätze, zum Beispiel für *Einzel- und Gruppenarbeitsplätze* oder Gruppenräume in verschiedenen Größen mit Präsentationsmöglichkeiten (Aschinger 2020). Zonierungen spielen bei der Strukturierung von physischen Räumen eine wichtige Rolle, um unterschiedliche Nutzerbedarfe zu berücksichtigen (DINI 2013). Auch innovative und explorative Konzeptelemente wie *Makerspaces* oder *Learning Labs* werden erprobt. Die Einrichtung von Lernräumen mit flexibler Möblierung spielt zunehmend eine größere Rolle. Ein hoher und komfortabler Standard an *IT-Ausstattung*, technischer Infrastruktur und Netzanbindung wird dabei vorausgesetzt. Die räumlichen Besonderheiten der einzelnen Hochschulen machen individuelle Konzepte notwendig, um die Anforderungen der Studierenden optimal zu erfüllen.

Als Herausforderung in diesem Zusammenhang zeigt sich die Gestaltung der Anpassung an sich verändernde Bedürfnisse. Dies erfordert neue Raum- und Möblierungskonzepte, die sich an den Erkenntnissen der Lernforschung und an didaktischen Erfordernissen orientieren.

## Zugänge und Übersicht verbessern

Der Bedarf an mehr studentischen Arbeitsplätzen mit vielfältiger Ausstattung, an besseren Informationen, wo freie Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, und an *Raumbuchungssystemen* ist auf der strategischen Ebene der Hochschulen angekommen und wird bereits in vielfältigen operativen Maßnahmen adressiert (Aschinger 2020). Die Umfrageergebnisse im Rahmen des Projektes *Lernwelt Hochschule* zeigen sehr deutlich das Handlungsniveau in diesem Bereich, 31 Prozent der Hochschulen haben bereits Veränderungen vorgenommen, weitere 39 Prozent planen diese (Becker/Stang 2020b). *Lernraumlandkarten*, die eine Übersicht über die vorhandenen Lernräume und ihre Ausstattung bieten, und Informationssysteme, die die aktuelle Belegung anzeigen, können den Studierenden in den Hochschulen helfen, für sie in ihrer jeweiligen individuellen Lernsituation geeignete freie Lernräume und Arbeitsplätze zu finden (Aschinger 2020). *Raumbuchungssysteme*, die die Reservierung von Einzel- oder Gruppen-

räumen ermöglichen, steigern Transparenz und Komfort für die Studierenden und können die Belegung von Räumen erheblich steigern.

Die Herausforderung, die sich hier ergibt, bezieht sich auf die Frage, wie die Zugänge und die Übersicht bezogen auf Lehr- und Lernräume an Hochschulen verbessert werden können, um die Nutzungsoptionen zu vergrößern und die Nutzung zu optimieren.

## Hybride Raumstrukturen entwickeln

Das Zusammenspiel von *digitalen* und *physischen Lehr- und Lernräumen* ist bislang nur wenig entwickelt. Für die Zukunft wird es eine große Herausforderung sein, hier sind *hybride Raumkonzepte* zu entwickeln, wie sie heute teilweise schon in Bibliotheken vorhanden sind, wo elektronische Dienstleistungen in den physischen Raum integriert sind. In Laboren oder ähnlichen Raumangeboten ist dies sicher einfacher zu gestalten als in klassischen Hörsälen und Seminarräumen. Die Implementierung von Technik in den Raum alleine dürfte hier zu kurz greifen. Es geht um die Interaktionskonzepte an der Schnittstelle von digitaler und physischer Lernwelt. Die Herausforderung für die Hochschulen besteht darin, Experimentierräume zur Verfügung zu stellen, in denen *hybride Lehr- und Lernraumstrukturen* entwickelt werden können.

## Hochschulweite Entwicklung von Raumkonzepten implementieren

Neben den Quantitäten spielt vor allem die Weiterentwicklung der Qualitäten für Lehr- und Lernräume eine besondere Rolle. Bei aller *Virtualität* und *Digitalisierung* ist die Bedeutung des physischen Raums sowohl im Bewusstsein der Hochschulleitungen (Aschinger 2020) wie auch im Erleben der Studierenden sehr groß (Gläser/Kobsch 2020). Eine hochschulweite Konzeptentwicklung zu physischen Lehr- und Lernräumen findet allerdings selten statt (Aschinger 2020). Die strategische Bedeutung von *Lehr- und Lernraumkonzepten* für den *Studienerfolg* wird unterschätzt, die Verbindung von Lehre zum *selbstbestimmten Lernen* nicht offensiv gestaltet. Die Entwicklungen an den Hochschulen sind gegenwärtig vorwiegend durch Einzelinitiativen oder bilaterale Kooperationen (z. B. Bibliothek und Rechenzentrum) geprägt. Hierbei sind Bibliotheken oftmals die „Impulsgeberinnen“, die innovative Konzepte für die Lernräume der Hochschulen einführen (Aschinger 2020).



Die Gestaltung der *physischen Lehr- und Lernräume* und die Koordinierung der Nutzung innerhalb einer Hochschule ist – entsprechend der multidimensionalen Struktur – eine komplexe Aufgabe. Die Arbeit an hochschulweiten Konzepten stellt eine Herausforderung dar. Sich damit zu beschäftigen wird allerdings bei den Hochschulakteurinnen und -akteuren mehr Aufmerksamkeit schaffen, um so mit gebündelten Kräften den möglichen und notwendigen Wandel zu gestalten.

## Fazit und Ausblick

Die Darstellung der Herausforderungen in den Bereichen *Hochschulpolitik, Hochschulorganisation, Hochschuldidaktik, digitale Strukturen* und *physische Lehr- und Lernräume*, die sicher nicht alle Aspekte umfasst, macht die komplexe Struktur der Gestaltung der Weiterentwicklung von Hochschulen deutlich. Viele Aspekte sind in den letzten Jahren bereits vielfach in Fachpublikationen thematisiert worden. Der Ansatz des Projektes *Lernwelt Hochschule*, die *Studierendenorientierung* in den Fokus zu stellen, ist dabei bislang nicht sehr intensiv berücksichtigt worden. Die Ergebnisse des Projektes zeigen, dass in der deutschen Hochschullandschaft einige Aktivitäten angestoßen werden, wobei allerdings die ganzheitliche Perspektive auf den Prozess der Weiterentwicklung gelegentlich verloren geht.

Im Projekt wurde allerdings auch deutlich, wie heterogen die deutsche *Hochschullandschaft* nicht nur vor dem Hintergrund der Ländergesetzgebungen und der *Profilbildungen* von Hochschulen, sondern auch in Bezug auf die finanzielle Ausstattung, die Größe und nicht zuletzt die Trägerschaft ist. Dieser Vielfalt gilt es bei der Entwicklung von Strategien Rechnung zu tragen. Auch spielt die jeweilige Hochschulkultur eine entscheidende Rolle und Kulturen werden von Menschen geprägt und gelebt. Neben den Studierenden, die nur *passagere Stakeholder* sind, also als Individuen die Kultur nur punktuell mitprägen können, wenn sie dieses wollen, sind es die *internen Stakeholder* (Mitarbeitende in allen Bereichen der Hochschule) – und hier sicher besonders die *Hochschulleitungen* –, die diese Kultur mitprägen und gestalten. Im Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* zeigte sich, dass die *Innovationsoffenheit* bei *Hochschulleitungen* und auch bei den *Lehrenden* ein ganz entscheidender Faktor für das Klima einer Hochschule ist.

Auch wenn bürokratische Strukturen in Deutschland sicher an einigen Stellen *Innovationsdynamiken* bremsen, bleibt doch genügend Spielraum, Innovationen bei der Gestaltung der *Lernwelt Hochschule* anzugehen und die Grenzen

zu vermessen. Dass der *Bologna-Prozess* in Europa sehr unterschiedlich gestaltet wurde, hat sicher auch etwas mit den Bildungskulturen der jeweiligen Länder zu tun. In Deutschland scheint Sicherheit vor Experimentierfreude zu gehen. Innovationen werden oft erst dann eingeführt, wenn sie sich mehrfach bewährt haben. Dass dies ein Widerspruch in sich selbst ist, zeigen vor allem die Länder, die eine andere *Innovationskultur* haben. Hier wird ausprobiert und wenn es nicht funktioniert, ein neuer Weg beschritten. Scheitern wird eher als Benefit, denn als Nachteil gesehen.

Auch in Deutschland gibt es sicher nicht *das* Strategiekonzept, das für alle sinnvoll ist. Doch es gibt Korridore für die Entwicklung, die sinnvollerweise zu berücksichtigen sind, wenn die Studierenden ins Zentrum der Überlegungen gestellt werden. *Innovationsbereitschaft* lässt sich sicher nicht von Seiten der Hochschulpolitik verordnen, doch werden von Seiten der *externen Stakeholder*, wie zum Beispiel Unternehmen und Organisationen, zunehmend Anforderungen an die Hochschulen herangetragen, nicht nur im Kontext der Forschung neue Wege zu gehen – was Forschung natürlich fast immer gemacht hat –, sondern auch im Kontext der Lehre. Wenn Unternehmen formulieren, dass sie von Hochschulabsolventinnen und -absolventen erwarten, dass diese die Vorgehensweisen und strategische Ausrichtung im Unternehmen hinterfragen und neue Perspektiven einbringen, um auf den dynamisierten Märkten reüssieren zu können, dann sollten dies Studierende an Hochschulen vermittelt bekommen – und diese Anforderungen kommen heute aus allen Bereichen der Gesellschaft.

Doch dies erfordert eine veränderte *Hochschulkultur*, in deren Rahmen Lehrende ihre Rolle als Mitlernende definieren und die digitalen und physischen Rahmenbedingungen neue Lehr- und Lernformate zulassen. Die Hochschule als *Think Tank* und *Experimentier-Werkstatt* für die Zukunft erfordert ein Umdenken, damit es sich bei den Hochschulen in Deutschland nicht ähnlich darstellt wie bei der Automobilindustrie: Über Jahrzehnte währte man sich an der Spitze der Entwicklung und sah es als unnötig an, grundlegende Veränderungen vorzunehmen, und plötzlich verändern sich die Strukturen und die Märkte und man muss aufwändig versuchen, verlorenes Terrain wieder zurückzugewinnen.

Wie sich die Zukunft der *Lernwelt Hochschule* in Deutschland entwickelt, ist schwer vorauszusehen, doch gibt es einige Anzeichen dafür, dass einiges in Bewegung ist. Das Projekt *Lernwelt Hochschule* konnte hier hoffentlich einige Dimensionen aufzeigen und Herausforderungen herausarbeiten. Den *State of the Art* darzustellen, war Intention des vorliegenden Bandes. Welche Optionen es für die Zukunft gibt und was auch schon konkret umgesetzt wird, ist dann Thema des Bandes *Zukunft Lernwelt Hochschule* (Stang/Becker 2020), in dem Hand-

lungskorridore präsentiert werden, um die derzeitigen Herausforderungen zu meistern.

## Literatur

- Aschinger, F. (2020): Konzeption und Management der Lernwelt Hochschule. Herausforderungen und Good Practice aus Sicht der Hochschulakteurinnen und -akteure. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 124–150.
- Autorengruppe Bildungsbericht (Hrsg.) (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>.
- Becker, A.; Stang, R. (Hrsg.) (2020a): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungs-bereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Becker, A.; Stang, R. (2020b): Lernwelt Hochschule im Aufbruch. Zentrale Ergebnisse einer Befragung. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bil-dungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 71–125.
- Blättler, A. C.; Imhof, F.-D. (2019): *Bologna emeritus? 20 Jahre hochschulpolitische Integration Europas. Analyse und Kritik*. Bielefeld: wbv.
- Dilger, A. (2015): *Zurück in die dirigistische Vergangenheit. Das Hochschulzukunftsgesetz in NRW*. Diskussionspapier des Instituts für Organisationsökonomik. <https://www.econstor.eu/handle/10419/109981>.
- DINI AG Lernräume (2013): *Die Hochschule zum Lernraum entwickeln. Betrachtungen der DINI-Arbeitsgruppe „Lernräume“*. Kassel: Kassel University Press. <http://www.uni-kassel.de/hrz/db4/extern/dbupress/publik/abstract.php?978-3-86219-654-8>.
- Dohmen, D.; Krempkow, R. (2015): *Hochschulautonomie im Ländervergleich: Bestandsaufnah-me und Ausblick auf künftige Entwicklungen*. Sankt Augustin; Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung. [https://www.kas.de/documents/252038/253252/7\\_dokument\\_-dok\\_pdf\\_42289\\_1.pdf/3d0a700f-4a00-2e9a-8f30-18eb766d670d?version=1.0&t=1539652118834](https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_-dok_pdf_42289_1.pdf/3d0a700f-4a00-2e9a-8f30-18eb766d670d?version=1.0&t=1539652118834).
- Gadatsch, A. (2014): *Masterkurs IT-Controlling. Grundlagen und Praxis für IT-Controller und CIOs – Balanced Scorecard – Portfoliomanagement – Wertbeitrag der IT- Projektcontrol-ling – Kennzahlen – IT-Sourcing – IT-Kosten- und Leistungsrechnung*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gläser, C.; Kobsch, L. (2020): Student Experience in der Lernwelt Hochschule. Studierende im Fokus der Fallstudien. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 151–170.
- Günther, D.; Kirschbaum, M.; Kruse, R.; Ladwig, T.; Prill, A.; Stang, R.; Wertz, I. (2019): *Zu-kunfts-fähige Lernraumgestaltung im digitalen Zeitalter. Thesen und Empfehlungen der Ad-hoc Arbeitsgruppe Lernarchitekturen des Hochschulforum Digitalisierung. Arbeitspa-pier Nr. 44*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. [https://hochschulforumdigitalisie-rung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_AP\\_44-Zukunftsfaehige\\_Lernraumgestal-tung\\_Web.pdf](https://hochschulforumdigitalisie-rung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_44-Zukunftsfaehige_Lernraumgestal-tung_Web.pdf).

- HHU – Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (2015): *Forschungsdaten-Richtlinie der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*. <https://www.fdm.hhu.de/>.
- HFD – Hochschulforum Digitalisierung (2016): *The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter*. Berlin: Edition Stifterverband.
- HFD – Hochschulforum Digitalisierung (2019): *Digitale Changemaker. Studentische Zukunfts-AG zu Hochschulbildung im digitalen Zeitalter*. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/themen/digitale-changemaker-studentische-zukunfts-ag-zu-hochschulbildung-im-digitalen-zeitalter>.
- Hildebrandt, A.; Wolf, F. (Hrsg.) (2016): *Die Politik der Bundesländer*. Wiesbaden: Springer.
- Hüther, O.; Jacob, A. K.; Seidler, H. H.; Wilke, K. (2011): *Hochschulautonomie in Gesetz und Praxis. Eine Umsetzungsanalyse vor dem Hintergrund der Förderprogramme des Stifterverbandes und der Heinz Nixdorf Stiftung. Kurzbericht*. Essen: Zentrum für Wissenschaftsmanagement.
- Koch, S. (2009): Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie. Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In: S. Koch.; M. Schemmann (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS. 110–132.
- Landesregierung NRW (2016a): *NRW 4.0. Lernen im digitalen Wandel*. <https://www.land.nrw/de/nrw-40-lernen-im-digitalen-wandel>.
- Landesregierung NRW (2016b): *Landeshochschulentwicklungsplan*. [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_show\\_pdf?p\\_id=26542](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_show_pdf?p_id=26542).
- Niedlich, S. (2020): *Neue Ordnung der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stang, R. (2017): Analoger Körper im digitalen Raum: Lernen im Zeichen einer ambivalenten Kontextualisierung. In: F. Thissen (Hrsg.): *Lernen in virtuellen Räumen: Perspektiven des Mobilen Lernens*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 28–38.
- Stang, R.; Becker, A. (Hrsg.) (2020): *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Weichert, H. (2020a): Dimensionen gesetzlicher Rahmungen. Perspektiven deutscher Hochschulgesetzgebung. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 47–58.
- Weichert, H. (2020b): Strukturentwicklungspläne und Leitbilder. Orientierungen für strategische Planungen. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 59–70.
- Weichert, H.; Stang, R. (2020): Der Blick von außen. Einschätzungen internationaler Expertinnen und Experten. In: A. Becker; R. Stang (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 171–182.
- Ziegele, F. (2006): Zielvereinbarungen als Kern des „Neuen Steuerungsmodells“. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung*. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2006, Band I. Bonn: HRK, 77–105. [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2006-01\\_Von\\_der\\_QS\\_der\\_Lehre\\_Bd\\_I\\_und\\_II.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2006-01_Von_der_QS_der_Lehre_Bd_I_und_II.pdf).
- ZKI – Zentren für Kommunikation und Informationsverarbeitung in Lehre und Forschung (Hrsg.) (2016): *Die Prozesslandkarte für den Bereich Studium und Lehre des ZKI AK Campus Management*. [http://www.zki.de/fileadmin/zki/Publikationen/ZKI\\_Prozesslandkarte-Version1\\_-\\_Mai\\_2016.pdf](http://www.zki.de/fileadmin/zki/Publikationen/ZKI_Prozesslandkarte-Version1_-_Mai_2016.pdf).

# Autorinnen, Autoren, Herausgeberin und Herausgeber

**Florian Aschinger**, Diplom-Soziologe, studierte Soziologie mit dem Schwerpunkt empirische Sozialforschung in Bamberg und Bilbao. Er arbeitete als Bildungsforscher im Projekt „Nationales Bildungspanel“ (NEPS) am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi e.V.) in Bamberg, vorwiegend im Bereich der Hochschulforschung, und unterrichtete qualitativ orientierte Methoden der empirischen Sozialforschung sowie Mixed Methods-Ansätze an den Universitäten Bamberg und Kassel. Im Projekt *Lernwelt Hochschule* war er für die Konzeption, Durchführung und Auswertung der Leitfadenterviews mit Hochschulakteurinnen und -akteuren verantwortlich. Kontakt: [florian@aschinger.net](mailto:florian@aschinger.net).

**Alexandra Becker** (M. A.) ist an der Hochschule der Medien Stuttgart (HdM) im Learning-Research Center tätig. Seit 2012 befasst sie sich mit den Themen physische Lernräume, Selbstlernzentren und Hochschulorganisation. So leitet sie die Forschungen zum Selbstlernzentrum *Lernwelt* der Hochschule der Medien. Ein weiterer Schwerpunkt liegt bei ihr im Bereich der Hochschulforschung, vor allem im Hinblick auf die Entwicklungen zur studierendenorientierten Hochschule. Sie leitete das Projekt *Lernwelt Hochschule*. Kontakt: [beckera@hdm-stuttgart.de](mailto:beckera@hdm-stuttgart.de).

**Fabian Franke**, Dr., war nach dem Studium der Physik und dem Bibliotheksreferendariat von 1998 bis 2006 als Fachreferent und Leiter des Informationszentrums an der Universitätsbibliothek Würzburg tätig. Seit 2006 leitet er die Universitätsbibliothek Bamberg. Er ist Mitglied des Standing Committee Information Literacy des internationalen Bibliotheksverbands IFLA und der Arbeitsgruppe Informationskompetenz des Bibliotheksverbands Bayern. Von 2012 bis 2018 war er Vorsitzender der Gemeinsamen Kommission Informationskompetenz des Deutschen Bibliotheksverbands und des Vereins Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare. Er koordinierte das Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Kontakt: [fabian.franke@uni-bamberg.de](mailto:fabian.franke@uni-bamberg.de).

**Nicole Gageur** schloss ihr Philosophie- und Germanistikstudium mit dem Magister ab. Während ihres Studiums und danach arbeitete sie in einer Unternehmensberatung und als freie Journalistin. Sie absolvierte an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg ihr Zweitstudium „Bibliotheks- und Informationsmanagement“ und arbeitete dort anschließend als wissenschaftli-

che Mitarbeiterin in verschiedenen Projekten. Im Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* bearbeitete sie unter anderem die Fallstudien sowie den LeHo-Blog. Kontakt: nicole.gageur@uni-hamburg.de.

**Christine Gläser** ist seit 2008 Professorin für Informationsdienstleistungen, elektronisches Publizieren, Metadaten und Datenstrukturierung an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg. Aktuelle Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Lernraum Hochschule, Teaching/Learning Library, Bibliotheksethnografie, Forschungsdatenmanagement, Data Literacy. Lernraumentwicklungen beschäftigen sie seit Anfang der 2000er Jahre. Sie bearbeitet die Thematik im Rahmen ihrer Professur in Forschung und Lehre der HAW. In der Arbeitsgruppe *Lernräume* der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation e. V. (DINI) ist sie seit 2009 aktiv. Für das Projekt *Lernwelt Hochschule* hatte sie an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg die koordinierende und konzeptionelle Verantwortung. Kontakt: Christine.Glaeser@haw-hamburg.de.

**Laura Kobsch** schloss das Bachelorstudium „Bibliotheks- und Informationsmanagement“ und das Masterstudium „Information, Medien, Bibliothek“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg ab. Von Januar bis September 2019 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* tätig und bearbeitete unter anderem die Fallstudien sowie den LeHo-Blog. Seit Oktober 2019 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Fresenius.

**Anke Petschenka**, Dr., ist seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen. Sie ist bibliotheksfachliche Ansprechpartnerin für diverse Fachdisziplinen und für den Bereich E-Learning in der UB zuständig. Sie ist zudem Mitglied in der E-Learning-Allianz der Universität Duisburg-Essen sowie im Moodle-Kompetenzzentrum. Seit März 2018 ist sie Sprecherin der Arbeitsgruppe *Lernräume* der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation e. V. (DINI). In ihrer Masterarbeit des berufsbegleitenden MALIS-Studiengangs an der Technischen Hochschule Köln hat sie sich 2013 mit der Gestaltung virtueller Lernräume beschäftigt. Ihre Promotion hat sie 2005 zum Thema Kommunikationsprozesse in netzbasierten Lernszenarien an der Universität Duisburg-Essen eingereicht. Sie koordinierte seit 2018 das Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* auf Seiten der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation e. V. (DINI). Kontakt: anke.petschenka@uni-due.de.

**Richard Stang**, Dr. phil., Diplom-Pädagoge und Diplom-Soziologe, ist Professor für Medienwissenschaft im Studiengang „Informationswissenschaften“ in der Fakultät „Information und Kommunikation“ der Hochschule der Medien Stuttgart (HdM). Er leitet das Learning Research Center der Hochschule der Medien Stuttgart gemeinsam mit Prof. Dr. Frank Thissen ([www.learning-research.center](http://www.learning-research.center)). Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem Lernwelten, Bildungsforschung, Medienentwicklung und Innovationsforschung. Er berät Kommunen und Einrichtungen (Hochschulen, Bibliotheken usw.) bei der Gestaltung von Lernwelten. Im Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* hatte er die wissenschaftliche Gesamtleitung inne. Kontakt: [stang@hdm-stuttgart.de](mailto:stang@hdm-stuttgart.de).

**Hans-Dieter Weckmann** studierte Mathematik und Informatik in Bonn. Seit 1977 arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Rechenzentrum der Universität Duisburg, das er seit 1992 leitete. Nach der Fusion mit der Universität Essen war er seit 2006 im Zentrum für Informations- und Mediendienste verantwortlich für den Geschäftsbereich IT-Infrastruktur. Seit 2011 leitete er das Zentrum für Informations- und Medientechnologie der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. In EUNIS (European University Information Systems Organisation) arbeitete er von 2006 bis 2015 im Board of Directors. Im ZKI (Zentren für Kommunikationsverarbeitung in Forschung und Lehre) war er von 2005 bis 2017 Sprecher des Arbeitskreises Universitätsrechenzentren. In der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation e. V. (DINI) vertrat er bis 2018 die Arbeitsgruppe *Lernräume* und war von 2017 bis 2018 Mitglied des Vorstands. Seit 2018 ist er im Ruhestand. Er koordinierte bis 2018 das Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* auf Seiten der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation e. V. (DINI). Kontakt: [hd.weckmann@hhu.de](mailto:hd.weckmann@hhu.de).

**Hannes Weichert** studierte Bibliotheks- und Informationsmanagement an der Hochschule der Medien Stuttgart (HdM) und durchläuft derzeit das Forschungsmasterprogramm „Master of Media Research“. Seit Juni 2018 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* tätig. Innerhalb des Forschungsprojekts beschäftigte er sich insbesondere mit der Analyse strategischer Hochschul-Dokumente und den seitens der Träger gesetzten Rahmenbedingungen. Kontakt: [weichert@hdm-stuttgart.de](mailto:weichert@hdm-stuttgart.de).

**Bert Zulauf** studierte Elektrotechnik mit dem Schwerpunkt Prozessinformatik an der Bergischen Universität Wuppertal und Management (MBA) an der Düsseldorf Business School der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Ab 2005 verantwortete es als Abteilungsleiter des Zentrums für Informations- und Medienverarbeitung die Einrichtung des damals neuen Bereichs E-Learning an der Ber-

gischen Universität Wuppertal. Seit Februar 2015 leitet er die Abteilung „Multi-media und Anwendungssysteme“ im Zentrum für Informations- und Medientechnologie der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf zu der auch der Bereich E-Learning und das Multimediazentrum der Universität gehört. Er leitete aktuell das BMBF Projekt „Forschungsdatenmanagement in Kooperation“ (FoDaKo) der Universitäten Düsseldorf, Siegen und Wuppertal, mit einem Schwerpunkt im Bereich Schulungen in Düsseldorf. Den studentischen DINI-Wettbewerb „Lehren und Lernen mitgestalten – Studieren im digitalen Zeitalter“ begleitete er als Gutachter und ist Sprecher der Arbeitsgruppe *E-Learning* der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation e. V. (DINI). Er koordinierte das Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Kontakt: [zulauf@hhu.de](mailto:zulauf@hhu.de).



# Register

- Akkreditierung 2, 101  
Anmeldeprozedur 192  
Anwesenheitspflicht 157  
Apps 130–131, 137, 165  
Assessment 133  
„Atmendes“ Bildungssystem 3, 116  
„Atmende“ Hochschule 3, 116, 194  
Aufenthaltsqualität 142, 159, 167, 204  
Betreuungsverhältnis 177  
Bewerbst raining 158  
Bibliothek 5, 11–12, 28, 37, 78, 80, 83, 88, 95, 104, 107–110, 113, 115, 137, 140–148, 154, 175–176, 192, 206  
Bologna-Prozess 1, 9, 19, 47, 71, 76, 85, 87, 126–127, 170, 172, 186, 190, 208  
BYOD (Bring Your Own Device) 143, 161  
Café 37, 161  
Campus-Management-System 112, 136, 139, 200, 202  
Campusegefühl 155, 159  
Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) 47, 71, 182  
Design-Thinking 142  
Dezentralisierung 74, 189  
Didaktik 49–50, 63–65, 71, 80, 138, 157, 178, 196  
Didaktikzentrum 12, 95, 141, 152  
Digital Changemaker 182  
Digitale Medien 11, 79  
Digitale Strukturen 4–6, 14, 22–23, 27, 40, 48, 55, 62, 64–65, 67, 83, 86, 111, 115, 123, 147–148, 151, 153, 183, 188, 198–199, 207  
Digitalisierung 3, 10, 28, 51–53, 63, 65–66, 71, 77–79, 85–86, 95, 112, 126–128, 131–133, 135–136, 140, 146, 148, 162–164, 176, 178–179, 182, 198–199, 201–202, 204, 206  
Digitalisierungsstrategie 65–66, 86, 127, 135, 164  
DINI – Deutsche Initiative für Netzwerkinformation 3, 12–13, 22, 28, 124, 205  
Diversität 62, 71, 79, 126  
E-Klausuren 106  
E-Learning 11, 64–65, 68, 113, 139, 145, 164, 199, 203  
E-Lehre 64–65, 68, 199  
E-Services 165  
Eigenverantwortung 74, 82, 158, 168  
Entwicklungs- und Strukturplan 2, 92, 191  
Evaluation 2, 75–76, 99–100, 112, 114, 174, 191  
Fakultät 60, 127–128, 138, 141, 148, 173, 192, 203  
Flexibilisierung 127, 143, 147, 177  
Forschungsexzellenz 189  
Forschungszentrierung 177  
Freiheit von Forschung und Lehre 55, 59, 177, 189  
Gremien 39, 48, 60, 64, 88–89, 111, 114, 128–129, 136, 191  
Grundlagenveranstaltungen 155  
Gruppenarbeit 80, 103, 143, 146, 154, 156, 159, 161  
Handlungskoordination 114, 185, 193  
Heterogenität 31, 42, 71, 86, 113, 115, 152, 157  
HIS-Institut für Hochschulentwicklung (HIS-HE) 182  
Hochschulalltag 33, 158  
Hochschulautonomie 3, 56, 177, 185–186  
Hochschuldidaktik 4–6, 14, 19, 22–23, 27, 40, 48, 50–51, 55, 62, 64, 67–68, 71, 76, 83–85, 87, 98, 102–103, 111–112, 115, 123, 125, 132, 147, 151, 153, 158, 166, 183, 188, 197, 207  
Hochschulen 56  
Hochschulentwicklung 1, 12, 16, 19, 22, 87, 90, 94, 171–172, 182, 185, 187  
Hochschulgesetze 5, 47–55, 60  
Hochschulimmobilienmanagement 82  
Hochschullandschaft 2, 4, 6–7, 13, 16–17, 19, 22, 27, 39, 41, 60, 124, 170–171, 176, 179–180, 182–183, 185, 198, 207  
Hochschulorganisation 1, 4–6, 14, 17, 22–23, 27, 33, 40, 48, 55, 62, 64, 67, 83–84, 110–111, 115, 123, 125, 147–148, 151, 153, 164,

- 166, 170, 183, 188, 190, 192–194, 196, 207, 211
- Hochschulplanung 48–49
- Hochschulpolitik 1–2, 6, 90, 116, 183, 186–188, 207–208
- Hochschulraum 48–49, 177, 186
- Hochschulrektorenkonferenz 22, 26, 61, 99
- Hochschulstrategie 2, 5, 28, 33, 86, 88, 91, 93–94, 101–103, 126–127, 135, 176–177, 179
- Hochschulsystem 1, 86
- Hochschultyp 26, 38, 84
- Individualisierung 71, 108, 112
- Informationsfluss 158, 164–165
- Infrastrukturabteilung 5, 24, 27–30, 83, 123–124, 140, 193
- Innovation 9, 74–75, 101–102, 111–112, 115, 141, 170–171, 173–177, 179, 186, 193, 196, 200, 207
- Innovationsbereitschaft 208
- Innovationsdynamik 207
- Innovationsoffenheit 207
- Innovationsklima 188
- Institut 52, 88, 132, 176, 182, 192
- Interaktion 11, 23, 35, 72, 79–80, 162, 173, 180
- Interdisziplinarität 126–127, 156, 179–180
- Involvierung 162, 168
- IT-Abteilung 5, 12, 15–16, 21, 24, 27–30, 95, 104, 123–124, 137, 139, 193, 197
- Kapazitätsverordnung 177
- Kompetenzorientierung 10, 14, 71, 73, 85, 127, 147, 186, 199
- Kooperation 3, 13, 41, 61, 64, 73, 95, 111, 126–127, 131, 145, 148, 171, 173–175, 178–180, 199, 204, 206
- Kooperationsmodell 192
- Kooperationspartnerinnen und -partner 173
- Labore 107, 113, 140, 142, 156, 161, 206
- Landeshochschulgesetze 15, 20, 39–40, 47–48, 92, 183
- Learning Center 11
- Learning Commons 11
- Learning-Management-System 163, 198
- Lehr- und Lernumgebung 86, 126, 131, 168, 204
- Lehr-Lern-Paradigma 10
- Lehrexzellenz 189
- Lehrformate 65, 127, 134, 140, 156, 158, 194, 199
- Lehrkultur 132–133, 158
- Lehrpreis 189, 199
- Lehrqualität 1, 77, 197–198
- Lehrveranstaltungen 50–51, 55, 76, 105–106, 108, 127, 131–132, 137, 139, 145, 148, 155, 157
- Leitbild 73, 93, 126, 191, 198
- Leitbild Lehre 198
- Leitbild Lernen 190
- Lern-Community 177
- Lernaktivität 12, 16, 33
- Lerncoach 134
- Lernen 9, 11–14, 28, 37, 51, 59, 69, 71–72, 77–80, 85–86, 89–90, 103, 108, 112–113, 131, 133, 140–141, 143, 145–146, 150, 152–154, 156–162, 167, 170–172, 176, 178–179, 182, 194–196, 199, 203–204, 206
- Lernformate 65, 131, 156, 199, 203, 208
- Lernpartnerschaft 72
- Lernplattform 14, 136–138, 157, 192
- Lernraumgestaltung 12, 31, 141–142
- Lernumgebung 11, 80, 140, 153, 159, 161
- Makerspace 10, 113, 205
- Mobile Learning 80
- Moodle 137–139, 163
- New Public Management 2, 73–75, 82, 84, 89, 111, 184, 189–190
- Online-Lehrangebote 52
- Organisationsentwicklung 77, 111, 172
- Output-Orientierung 74, 185, 190
- Partizipation 87, 90, 94, 111, 173, 191
- Partizipationsmodell 111, 191
- passagere Stakeholder 207
- PC-Pool 107
- Physische Lehr- und Lernräume 4–6, 14, 22–23, 27, 83, 87, 111, 123, 147, 153, 162, 183, 205, 207
- Projektarbeit 107, 156, 179
- Projektlernen 11, 157
- Prüfungen 25, 28, 105–106, 137, 143, 157, 202
- Prüfungsstandard 157
- Public Private Partnership 73, 190

- Qualitätsmanagement 3, 75–76, 78, 100–101, 129, 183, 196, 198
- Qualitätspakt Lehre 131, 149, 187, 197
- Schlüsselqualifikationen 153
- Schulungen 98, 138, 157–158, 214
- Selbstlernareale 15, 80, 104, 107–110, 140, 143
- Selbstlernzentrum 211
- Selbstorganisation 73, 185
- Selbststudium 51, 55, 108, 110, 133, 145
- Selbstverwaltung 101
- Services 3, 11–12, 14, 133–135, 139, 148, 151, 166, 176, 192, 200
- Shift from Teaching to Learning 1, 10, 14, 16, 69, 71, 85, 173, 177, 183
- Smartboard 161
- Social Media 14, 65, 129, 137, 139
- Stakeholder 75, 78, 173–176, 179–180, 184, 190, 192, 194, 207–208
- Steuerungsmodell 2, 185
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 97, 99, 197
- Strukturentwicklungsplan 60
- Student Experience 6, 32, 150, 155, 158, 162, 167–168
- Student-Life-Cycle 104, 136, 150, 155, 159, 162, 168
- Studienorganisation 49, 123, 136–137, 148, 192
- Studierendenorientierung 1, 3–6, 19–20, 55, 65, 67–68, 174–175, 182, 185, 187, 189, 207
- Studierendenverwaltung 104
- Verwaltung 52, 54, 73–74, 78–79, 85, 104, 123, 134, 137, 193
- Vorlesungen 81, 107, 139, 153, 155, 157, 159, 161, 163, 194, 196
- Weiterbildung 3, 50, 53, 64–65, 114, 126, 128, 175
- Werkstätten 113, 156, 160–161
- Whiteboard 161
- Wiki 96, 163, 165
- WLAN 159–161
- Workload 127, 133
- Zielvereinbarung 2–3, 5, 15, 20, 22, 39–40, 59–68, 74, 76, 184–185, 187, 190, 200
- Zugänglichkeit 104, 106–107, 166, 192
- Zwischenräume 108

