

Georg Jongmanns

# Förderprogramme in der Lehre und die Frage der personellen Nachhaltigkeit

Kapitel 4: Netzwerke formen und Netzwerkformen

Abschlussbericht

Februar/Juli 2018

Dr. Georg Jongmanns

Tel. +49(0) 511 169929-20

E-Mail: [jongmanns@his-he.de](mailto:jongmanns@his-he.de)

HIS-Institut für Hochschulentwicklung  
Goseriede 13a | 30159 Hannover | [www.his-he.de](http://www.his-he.de)

Februar/Juli 2018

# Förderprogramme in der Lehre und die Frage der personellen Nachhaltigkeit

## Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung der Nachhaltigkeitskriterien.....	
Inhaltsverzeichnis .....	
Abbildungsverzeichnis.....	
<b>1 Einleitung .....</b>	
1.1 Gegenstand und Ziel der Untersuchung .....	
1.2 Der Qualitätspakt Lehre .....	
1.3 Hinweise zur Untersuchung .....	
1.4 Aufbau des vorliegenden Berichts.....	
Exkurs: Überlegungen zur Nachhaltigkeit.....	
<b>2 Die Lehrenden im Fokus .....</b>	
2.1 Die Rolle der Lehrenden im Qualitätspakt Lehre .....	
2.2 Reflexion des Lehrens und Lernens .....	
2.3 Kriterium des verantwortlichen Lehrbetriebs .....	
2.4 Praxisbeispiel .....	
<b>3 Arrangement der Aufgaben.....</b>	
3.1 Die Unterstützungsbeziehungen .....	
3.2 Die Arbeitsteilung zwischen den Lehrenden und den QPL-Teams .....	
3.3 Kriterium der reziproken Arbeitsteilung .....	
3.4 Praxisbeispiel 1: .....	
3.5 Praxisbeispiel 2: .....	
<b>4 Netzwerke formen und Netzwerkformen .....</b>	<b>1</b>
4.1 Sich vernetzen und vernetzt werden .....	1
<i>Die Bedeutung des (Sich-)Vernetzens .....</i>	<i>2</i>
<i>Transitive Akteurskonstellationen.....</i>	<i>7</i>
4.2 Ansätze belastbarer Akteurskonstellationen .....	11
4.3 Kriterium der resilienten Netzwerkstrukturen .....	13
4.4 Praxisbeispiel: Team Teaching fördert Lehrkompetenzen und den Austausch über Hochschullehre (Georg-August-Universität Göttingen) .....	14
<b>5 Hochschulinternes Bezugssystem .....</b>	
5.1 Organisatorische Einbettung der geförderten Projekte.....	
5.2 Ansätze einer organisatorischen Stabilisierung .....	
5.3 Kriterium der organisatorischen (Re-)Stabilisierung .....	
5.4 Praxisbeispiel: .....	
<b>6 Gemeinsames Verständnis von Lehrqualität.....</b>	
6.1 Selbstbeschreibungen (in) der Hochschule.....	
6.2 Das Narrativ vom Wandel der Lehrkultur.....	

- 6.3 Kriterium der antizipierten Qualitätsentwicklung .....
- 6.4 Praxisbeispiel .....
- 7 Impulse aufnehmen .....**
  - 7.1 Große und kleine Impulse .....
  - 7.2 Ansätze der Initialisierung von Veränderungsprozessen.....
  - 7.3 Kriterium der Absorption .....
  - 7.4 Praxisbeispiel .....
- 8 Verbreitete Angebote und zirkulierendes Wissen .....**
  - 8.1 Formen der Dissemination.....
  - 8.2 Zirkulation des Wissens .....
  - 8.3 Kriterium adaptiver Strukturen .....
  - 8.4 Praxisbeispiel .....
- 9 Konsolidierung .....**
  - 9.1 Reduzieren oder Verstetigen.....
  - 9.2 Rückbindung in den Regelbetrieb .....
  - 9.3 Kriterium der Regeneration .....
  - 9.4 Praxisbeispiel .....
- 10 Fazit und Ausblick.....**
  - 10.1 Personalstrukturelle und personelle Schlussfolgerungen.....
  - 10.2 Hochschul- und förderpolitische Schlussfolgerungen .....
- 11 Literaturverzeichnis .....**

## 4 Netzwerke formen und Netzwerkformen

Die QPL-Projekte zeigen, wie Arbeitszusammenhänge generiert werden und dass die Arbeitsteilung zwischen Lehrbetrieb und Support-Struktur erst gefunden und arrangiert werden muss. Dies gilt insbesondere für diejenigen Vorhaben, die nicht auf vorhandene organisationale Strukturen, Einrichtungen oder Erfahrungen aufbauen können, sondern aus Nischen heraus aktiv werden und für ihre Spezialaufgaben und -kenntnisse zunächst um Akzeptanz werben müssen. Das Portfolio der in den Hochschulen zu erfüllenden Aufgaben differenziert sich aus (mit offenem Ausgang). Dies gilt auch für die Angebote und Maßnahmen, die bereits vor dem Förderprogramm bestanden und dank der Förderung erweitert werden konnten – bspw. indem mehr Zielgruppen und mehr Personen angesprochen oder Zuständigkeiten auf die QPL-Teams verlagert wurden. Denn sie verlangen zumindest partiell nach modifizierten Arbeitszusammenhängen und führen zu einer Ausbreitung der Spezialkompetenzen.

Die Spezialisierung und Bildung sich ausdifferenzierender organisatorischer Teilsysteme steht generell vor der Herausforderung, als integrierter Bestandteil der Gesamtorganisation betrachtet und behandelt zu werden; das Qualitätsmanagement an Hochschulen ist ein anschauliches Beispiel dafür. Der Befund ist nicht neu und wird auch in der Organisationsberatung zur Kenntnis genommen: „Eine der zentralen Schwierigkeiten liegt heutzutage darin, das paradoxe Verhältnis einer [...] Steigerung von funktionaler Differenzierung bei gleichzeitig steigender Interdependenz der unterschiedlichen Teilbereiche der Organisation nachzuvollziehen [...]. Die differenzierten Subsysteme entwickeln eigenständige Denkmuster und folgen in ihrem Handeln lokalen Rationalitäten. Die damit verbundenen Abstimmungsprobleme lassen sich ihrerseits nicht durch weitere funktionale Differenzierung lösen.“ (Gergs/Kozinowski 2016:241) Der Lösungsansatz liegt vielmehr darin, die Arbeits- und Austauschbeziehungen verstärkt miteinander zu verschränken, die Vernetzung der Teilbereiche zu intensivieren und gezielt innerorganisatorische Netzwerke zu schaffen.

Diesen Ansatz verfolgen auch die QPL-Projekte, die einerseits die Binnendifferenzierung in den Hochschulen weiter vorantreiben und die andererseits darum bemüht sind, die Qualitätsorientierung von Studium und Lehre als eine integrale und integrierende Aufgabe der Hochschulen zu begreifen und durchzusetzen. Aus diesem Grund lässt sich die Zusammenarbeit von Lehrbetrieb und Support-Struktur nicht auf eine Serie bilateraler Arbeitsbeziehungen reduzieren, die außer ihrer bloßen Abfolge – ein Kurs nach dem anderen, eine Konsultation nach der anderen etc. – keinen weiteren Einfluss aufeinander ausüben. Viele QPL-Aktivitäten stellen Verbindungslinien quer durch die Hochschulen her, die der bislang ungewohnten (und im Detail kaum zu beobachtenden) Zusammenarbeit unterschiedlicher AkteurInnen und Akteursgruppen bedürfen. Dabei ist zu beachten, dass die QPL-Teams selbst eine zu vernetzende Akteursgruppe bilden. Eine hochschulweit akzeptierte und legitimierte Arbeitsteilung (= aufgabenbezogene Differenzierung) kann ohne die soziale Vernetzung der AkteurInnen kaum etabliert werden. Dies wirft die beiden Fragen auf, (a) wie sich die QPL-Teams in die Hochschulen einbringen, über welche Vernetzungsaktivitäten also in den Interviews berichtet wird und (b) zu welchen Netzwerkformen die Arbeitsteilung führt? Welche Schlüsse lassen sich ableiten?

### 4.1 Sich vernetzen und vernetzt werden

In jeder Organisation und in jeder Hochschule gibt es vielfältige Netzwerke (intern zwischen Individuen, Gruppen, Teams, Organisationseinheiten etc. und darüber hinaus inter-organisational), die sich teils überschneiden und die teils keine Kenntnis voneinander haben. Sie kommen auf

Grundlage von thematischen Präferenzen, Projekten, weitergegebenem Wissen, von Weisungsverhältnissen, von Ressourcenallokationen und Mittelflüssen, von Vorlieben der Freizeitgestaltung, persönliche Präferenzen etc. zustande. Sie als informell zu titulieren und der Formalorganisation gegenüberzustellen ist wenig hilfreich, weil auch die formal konstituierten Arbeitsbeziehungen in den sozialen Netzwerken aufgehen.

Für die Analyse sozialer Netzwerke steht ein breites, meist quantitativ orientiertes methodisches Spektrum zur Verfügung (vgl. z. B. Stegbauer/Häußling 2010). Die folgenden Ausführungen fügen diesem Spektrum einen qualitativen Ansatz hinzu, der der Reflexivität in den sozialen Netzwerken folgt. Sie zeigt sich bspw. beim *Networking*, das eine weitläufige soziale Praxis ist, in der die AkteurInnen darauf achten, wer mit wem welche Beziehungen pflegt und welche Kontakte noch interessant, nützlich, wünschenswert etc. sein könnten.

### *Die Bedeutung des (Sich-)Vernetzens*

Da es zu den Aufgaben der QPL-MitarbeiterInnen und -Teams gehört, die Lehrenden bzw. die Studierenden miteinander ins Gespräch zu bringen, den Erfahrungsaustausch zu befördern, Entwicklungsprozesse anzuschieben etc., benötigen sie einen hinreichenden Bekanntheitsgrad. Zu Beginn der ersten Förderphase bestand die Aufgabe zunächst darin, sich bekannt zu machen, Kontakte zu knüpfen, ggf. an bestehende und zu erweiternde Strukturen anzuknüpfen und die ersten Arbeitsbeziehungen aufzubauen. Ein Team-Leiter bringt die Anforderung auf den Punkt: *„Wenn man keine Verbindung hat, keine Arbeitszusammenhänge hat, dann verbringt man am Anfang sehr viel Zeit damit, Klinken zu putzen, sich überall vorzustellen, überall hinzugehen.“* (Zitat 4.1) Die QPL-Teams mussten zunächst nicht nur darbieten, was sie im Angebot hatten bzw. was sie mit den angesprochenen Personen zu entwickeln beabsichtigten, sondern auch offen legen, woher sie kommen und zu wem sie gehören. Sie mussten sich adressierbar machen und ihren Aktionsradius sukzessiv erweitern.

So selbstverständlich das Networking die Support-Struktur kennzeichnet, muss man sich vergegenwärtigen, dass es nicht im Vorübergehen und nebenbei erledigt ist, sondern Arbeit macht. Es ist ein wesentlicher Bestandteil des Tätigkeitsprofils, andere in Kontakt und in den Austausch zu bringen und dabei eine koordinierende Funktion wahrzunehmen. Wenn dies gelingt, haben die QPL-Teams bei den erreichten Zielgruppen Einfluss auf die Ausweitung der Beziehungen zwischen den Lehrenden resp. Studierenden und auf neue Beziehungskonstellationen. Die Leiterin einer zentralen Einrichtung, die dank der QPL-Mittel deutlich ausgebaut werden konnte, bringt es auf den Punkt: *„Wir sind das verbindende Glied, [um] die Leute miteinander ins Gespräch zu bringen, die Dinge miteinander abzustimmen, dass die einen von den anderen wissen, was da eigentlich gerade passiert“* (Zitat 4.2).

Das Networking in den QPL-Maßnahmen ist eine doppelseitige Aufgabe, bei der die aufzubauenen und zu pflegenden eigenen Kontakte mit teils fluiden Kontakten und teils sehr verfestigten Strukturen zwischen anderen AkteurInnen ins Verhältnis gesetzt werden müssen. Einerseits besteht der handlungsleitende Anspruch, Mittelpunkt für bestimmte Themen zu sein (oder zu werden); andererseits machen die Teams die Erfahrung, dass sie die bestehenden Akteurskonstellationen (Lehrstühle, Fachgruppen, Institute etc.) vorerst nur umkreisen können. Dieses Verhältnis ist das strukturelle Merkmal, das das Selbstbild als koordinierende VernetzerIn kennzeichnet.

Eine Mitarbeiterin einer anderen Einrichtung beschreibt die Verhältnisse anschaulich: *„Für mich ist das [Zentrum hier] so eher das Bild vom Spinnennetz [...]. Von da aus geht alles ab und es geht auch wieder zurück. Also, wir wissen ja alle voneinander – nicht über alles Bescheid, aber ich sage mal 99 Prozent schon – und das ist schon so ein Zentrum, wo sich alles ballt, die Studierenden, Lehrende, wir [...]. Für mich ist das schon dieses Netzwerk oder das Netz, das auch von irgendwo ausgeht. Und das sind wir als Satelliten, das ist auch wiederum dezentral – und gesteuert ja definitiv auch.“* (Zitat 4.3)

Die QPL-Teams begreifen sich als Beziehungspromotoren zu den Themen, Methoden, Formaten und Aufgaben, mit denen sie sich befassen. Darin besteht der organisatorische Zweck, der auch die strategische Sicht der Hochschulleitung prägt. Das Vernetzen soll bspw. die soziale Integration der Studierenden fördern,

- indem das unmittelbare Umfeld des Lernens und Studierens und damit die Studienbedingungen verbessert werden (zu Ansätzen wie bspw. Peer Learning vgl. Rohr/den Ouden/Rottlaender 2016),
- oder indem ein Austausch und Abgleich von Erfahrungswerten zwischen den Lehrenden und Studierenden angeregt wird (z. B. bei Lehr- und Lernkonferenzen).

Obwohl gestärkte soziale (Lern-)Beziehungen zwischen den Studierenden teils das explizite Ziel verschiedener Maßnahmen sind und teils als ein willkommener Nebeneffekt gerne hingenommen werden, bilden die Lehrenden die maßgebliche Ziel- und Akteursgruppe des Networking. Die dafür geschaffenen Arbeitskontexte reichen von eher losen Austauschformaten über temporäre Arbeitsgruppen mit einem definierten Auftrag bis hin zu explizit so titulierten und gepflegten ‚Netzwerken‘, zu denen bspw. Personen mit ähnlichen Tätigkeitsprofilen gehören. Ein Vizepräsident für Studium und Lehre drückt die sozial-instrumentelle Funktion prägnant aus: *„Man muss ja auch dazu kommen, dass die Kollegen miteinander sprechen und dafür haben die auch ein gutes Geschick. Also, die können gut Leute zusammenbringen und dafür die Plattform bilden.“* (Zitat 4.4).

Dabei spielen auch mikropolitisch-taktische Überlegungen eine Rolle. Die Support-Struktur initiiert die Vernetzungen u. a. dann, wenn es darum geht, die als relevant eingeschätzten Personen zu informieren, oder wenn bestimmte Dinge voran- und dafür bestimmte AkteurInnen zusammengebracht werden sollen (wen brauche ich für welches Arbeitsergebnis?). TrägerInnen bestimmter Funktionen oder Personen, die z. B. aufgrund ihrer Erfahrungen oder ihres Ansehens besondere Aufmerksamkeit genießen, spielen hierbei per se eine besondere Rolle; bisweilen ist dies auch ein Grund, jemanden nicht zu kontaktieren. Gelegentlich werden Personen hinzugezogen, die aus Sicht der zunächst angesprochenen AkteurInnen dabei sein sollten oder die sich übergangen fühlen (könnten), wenn sie nicht eingebunden werden. Das mikropolitische Regime des Networking setzt auf Offenheit und ebenso auf die Wahrung und Verfolgung von Interessen.

Die Vizepräsidentin einer anderen Hochschule erläutert die relevanten Faktoren: *„Das ist immer die Frage der Stakeholder, welche Stakeholder braucht es, und dann können das mal mehr oder weniger sein. Das macht sich immer an der [...] Problemstellung fest. Wessen Interessen werden berührt? Die sind zumindest mal involviert, indem man sie informiert. Und wer muss mitmachen? Das sind immer die Fragen, die wir uns stellen. Von daher macht sich das an der Frage fest und an dem Ziel dessen, das wir damit verfolgen.“* (Zitat 4.5)

Die ‚Zielgruppen‘ der Vernetzungsaktivitäten sind nicht immer so klar kontextabhängig definiert. Teils werden auch generell alle Lehrenden einer Hochschule angesprochen, um Interessen und Motivationslagen zu identifizieren bzw. um Interesse zu wecken und das Engagement zu fördern. Eine weitere Vizepräsidentin führt aus, dass „wir jetzt Kollegen aktivieren, um sich einzubringen, um was zu machen, [und] versuchen, Communities hier an der [Hochschule] zu bilden über bestimmte Themen hinweg“ (Zitat 4.6). Dabei scheinen die Erwartungen an solche Gemeinschaften zunächst zurückhaltend zu sein – zumindest wenn man den Erläuterungen in den Interviews folgt. Es wird als Gewinn angesehen, wenn sich die Lehrenden kennenlernen und über ihre Erfahrungen austauschen, wenn sie ihre Ideen präsentieren und das in hochschuldidaktischen Kursen erworbene Wissen weitergeben, wenn sich ein gemeinsames Interesse an bestimmten Themen entwickelt und aus einem neuen Kontakt weiterführende Aktivitäten (z. B. ein gemeinsamer Forschungsantrag) hervorgehen. Dabei genießt der fach- und statusgruppenübergreifende Austausch eine besondere Wertschätzung, weil er die bestehenden Beziehungsgeflechte erweitert.

Die Erwartungen richten sich darauf, dass sich solche Gemeinschaft zunächst bilden, und nicht darauf, dass sie eine bestimmte Wirkung für die Lehrentwicklung entfalten. Der QPL stellt sich in den ersten Jahren quasi als ein Feldversuch von Gelegenheitsstrukturen, Vernetzungstechniken und thematischen Bezugspunkten dar, mit dem getestet wird, welche Intensitätsgrade des Knüpfens neuer (Arbeits-)Beziehungen und des Austauschs in verschiedenen Praxisfeldern und Problembereichen des Lehrens und Lernens erreicht werden können. Insofern erinnert die Situation an die frühe Entwicklungsphase von *Communities of Practice*: „Community development begins with an extant social network. Any important topic in an organization usually attracts an informal group of interested people who begin networking. Whether they are simply a loose network or have already begun to see themselves as community of practice, these are the people who are likely to form the core group of the community and take the lead in pulling it together. [...] Typically the key issue at the beginning of a community is to find enough common ground among members for them to feel connected and see the value of sharing insights, stories, and techniques.“ (Wenger/McDermott/Snyder 2012:70f.; zu *Communities of Practice* im Hochschulbereich vgl. auch McDonald/Cater-Steel:2017)

Der Vergleich mit der Frühphase schließt zwar nicht aus, dass sich lokal bereits *Communities of Practice* gebildet haben, die sich explizit als ‚Gemeinschaft‘ oder ‚Netzwerk‘ beschreiben, ein Wissensgebiet teilen und ihre diesbezügliche Praxis voranbringen wollen (z. B. vernetzte Studiendekanate). Insgesamt sind die QPL-Maßnahmen jedoch von dem Bemühen gekennzeichnet, dass die Weiterentwicklung der Lehre als eine Gemeinschaftsaufgabe begriffen wird und dass sich die „aktivierten“ Lehrenden dieser Aufgabe vernetzt und gemeinschaftlich widmen. Für die QPL-Maßnahmen und insbesondere für die vizepräsidiale Leitung liegt darin ein wichtiger strategischer Wert. Dies zeigt, dass sich „Qualität“ nicht allein auf die Attribute von Sachthemen oder Handlungsansätzen bestimmter Lehr- und Lernkonzepte beschränken lässt. Qualität bemisst sich auch an den sozialen Beziehungen, in denen die Themen und Ansätze zum Tragen kommen – einerseits um die Ansätze zu realisieren und andererseits als ein professionell und koordiniert vorgehendes qualifiziertes Sozialgefüge (zum Qualitätsverständnis vgl. Kapitel 6.1).

Ohne die Beteiligung der Lehrenden würden die Vernetzungsaktivitäten ins Leere laufen, und ohne darin einen Wert für sich selbst zu erkennen, wäre ein Engagement kaum zu erreichen, wie Wenger et al. bestätigen: „A community is driven by the value members get from it, so people need to see how their passion will translate into something useful“ (ebd.:71). Die Interviews zeigen, wie die Interessen der Lehrenden variieren. Ihnen geht es darum,

- mit anderen Lehrenden, die sich in ähnlichen Situationen befinden, in Kontakt zu kommen, um die eigenen Erfahrungen abzugleichen (und für die Kontaktaufnahme auf den Support zurückgreifen zu können);

Ein Professor macht den Vorteil deutlich: *„Wo ich einen unmittelbaren Nutzen hatte, ist die Vernetzung mit anderen Fakultäten, die über das QPL-Projekt katalysiert werden kann, weil das Leute sind, die stehen mit allen Fakultäten in irgendeiner Form und dann werden da Kontakte geknüpft [...]. Da muss ich sagen, war es hilfreich.“* (Zitat 4.7)

- Anregungen (aus anderen Fächern) zu erhalten sowie von und mit anderen Lehrenden lernen;
- personelle, materielle und ressourcielle Unterstützung für Veränderungen der eigenen Lehre zu erhalten (Veranstaltungen in didaktischer und fachlicher Hinsicht, Einschätzungen bezüglich der Studierenden, eigenes Verhalten etc.);
- passende KooperationspartnerInnen für die Umsetzung bestimmter Ideen zu finden, wobei unterschiedliche Ansprüche kein Hinderungsgrund für gemeinsame Aktivitäten sind;

Ein Professor an einer anderen Hochschule erläutert das gemeinsame Interesse im Rahmen eines Entwicklungsvorhabens: *„Wir versuchen im neuen Curriculum tatsächlich, ohne dass die Studierenden das jetzt direkt mitbekommen müssen, in ganz unterschiedlichen Fachveranstaltungen bestimmte didaktische Bausteine zu verstecken – mehr oder weniger die dann miteinander vernetzen und über die ersten drei Semester hin, ganz systematisch, ja, diese [...] akademischen Kompetenzen stärken sollen. Und da ist es eben so, dass die Kollegen, dass nicht jeder in gleicher Weise dafür brennt und da enthusiastisch ist, aber dass allen im Wesentlichen, dass alle sich sozusagen kritischere, kritisch hinterfragende Studierende wünschen. Also im größeren Ausmaß. Und von daher, würde ich sagen, da durchaus aufgeschlossen sind, sich da auch zu öffnen.“* (Zitat 4.8)

- Anerkennung zu erlangen.

Ein erster notwendiger – gleichwohl nicht hinreichender – Schritt, um aktive Netzwerke zu erreichen, besteht darin, gemeinsame Interessen und Prioritäten zu identifizieren. Um sich auf mehr oder neue Kontakte und auf einen intensiveren Austausch einzulassen, muss für die Lehrenden neben den unerlässlichen zeitlichen Spielräumen erkennbar sein, worin der zu erwartende Nutzen besteht, der den persönlichen oder wissenschaftlichen Präferenzen entspricht oder der dem Fach zugutekommt. Freiräume für kreatives Denken und Arbeiten wirken motivierend – insbesondere dann, wenn sie mit Ressourcen, Zeit etc. untermauert sind, die Transaktionskosten sinken und die wahrgenommene Wertschätzung steigt. Es ist wichtig, dass das Selbstbild der ‚Lehrenden und lernbereiten WissenschaftlerInnen‘ und die eigenen originären Aufgaben positiv – was nicht gleichbedeutet mit affirmativ ist – angesprochen werden. Eine motivierte Vernetzung hängt davon ab, ob die (neuen) Ideen, Themen und Handlungsansätze zur Qualitätsverbesserung die professionelle Identität berühren.

Die Gemeinsamkeit kann sich darin erschöpfen, dass die Beteiligten jeweils für sich selbst den höchsten Nutzen erzielen wollen, oder so weit gehen, dass gemeinsame Arbeitskontexte spürbar verbessert oder sogar neue Arbeitskontexte geschaffen und etabliert werden. Die variierende Intensität des Austauschs und des erforderlichen Vertrauens, die Breite der aufgerufenen Sachthe-

men und die mehr oder minder explizit gemachten Erwartungen zeigen, dass Beziehung nicht gleich Beziehung und Netzwerk nicht gleich Netzwerk ist. Da die angebotenen Lehrveranstaltungen sowie die bestehenden Module und Studiengänge veritable Arbeitskontexte bilden und diverse, teils widerstreitende Interessen binden, liegt es nahe, in ihrem Kontext weiterführende gemeinsame Interessen zu identifizieren. Wie Zitat 4.8 zeigt, führt dies nicht nur zu gemeinsamen Projekten, sondern in der Folge auch dazu, dass der Gegenstand, den die Beteiligten weiterentwickeln, sie aufgrund der gestiegenen Interdependenzen stärker aneinander bindet als zuvor. Dabei bleibt zu beachten, dass die Entwicklungsfähigkeit der Arbeitskontexte nicht zu vernachlässigenden Restriktionen unterliegt.

Ein dritter Professor drückt seine Skepsis unmissverständlich aus: „Diese ganzen innovativen Impulse, die man machen könnte, die müsste man natürlich immer unter dem Blickwinkel der Akkreditierung sehen, die uns da sehr harte Fesseln anlegt. Ich will nicht sagen, dass es nicht geht, aber wir können als Fakultät nicht einfach sagen: Oh, wir haben da eine Idee [...], weil wir das toll finden und es vielleicht auch gut wäre. Das wäre uns nicht erlaubt.“ (Zitat 4.9)

Was aus den vielfältigen Vernetzungsaktivitäten folgt, ist schwer abzusehen. So lassen sich mancherorts Verstärkungseffekte beobachten, die entstehen, wenn die Lehrenden positive Erfahrungen mit den QPL-Teams gemacht haben und die Bereitschaft zur weiteren Beteiligung bei sich oder bei KollegInnen zunimmt (Multiplikatorenrolle). Zudem besteht die Erwartung oder zumindest die Hoffnung, dass die neuen Kontakte zu bzw. zwischen den ProfessorInnen, Mittelbau-Beschäftigten und Studierenden stabil bleiben und dass die Akteurskonstellationen – also bestimmte Strukturmerkmale bei wechselndem Personal – auf mittel- bis langfristige Sicht mit geringem oder ohne Support arbeitsfähig sind oder weiterführende Aktivitäten nach sich ziehen. Inwieweit sich die Erwartungen erfüllen, wird man künftig beobachten können. Zwischenzeitlich besteht Anlass zur Skepsis, ob die relationalen Positionen der QPL-Teams, die sie in den hochschulinternen Netzwerken erlangen, verzichtbar oder substituierbar sind. Vermutlich wird man an Grenzen stoßen, an denen ein (partieller) Verzicht auf die Beziehungsarbeit der Support-Struktur dazu führt, dass die erreichten Vernetzungen wieder erodieren.

Umgekehrt stößt auch die Netzwerkarbeit an Grenzen. Sie liegen wie beschrieben bei den Interessen und der Motivation der Beteiligten sowie im restriktiven Gegenstand, mit dem sie sich befassen. Überdies liegen die Grenzen im Networking selbst. Es erhöht die Komplexität, weil jede aufgebaute Beziehung und jede neue Akteurskonstellation zur Information wird (wer hat bereits mit wem zusammengearbeitet; wer ist wofür ansprechbar; wer versteht sich mit wem? etc.) und weil sie mit anderen Beziehungen kombinierbar sind. Dies ist nur in einem begrenzten Maße koordinierbar. Zudem verbraucht das Networking Zeit, Aufmerksamkeit etc. und stößt irgendwann an kapazitative Grenzen. Insofern ist es aufschlussreich, dass die QPL-MitarbeiterInnen zwar eingestehen, bei Weitem nicht alle Lehrenden zu erreichen – die Schätzungen liegen am Ende der ersten Förderperiode in einer Größenordnung von einem Fünftel –, dass sie damit aber vollständig ausgelastet sind. Dies bedeutet, dass der QPL trotz des generösen Fördervolumens nicht genügt, den Lehrbetrieb an den Hochschulen voll zu durchdringen. Ob größere Fördersummen eine proportional größere Durchdringung erreichen können, ist fraglich, weil man (a) mehr Aufwand kalkulieren müsste, um auch diejenigen zu erreichen, die weniger interessiert sind, und (b) weil sich die (zusätzlichen) Ressourcen wegen der zunehmenden Komplexität anteilig selbst verbrauchen würden (Grenznutzen).

Schließlich ist limitiert, was die QPL-Teams in den Blick nehmen können. Diese Grenze entsteht überhaupt erst dadurch, dass die Teams sich als das „verbindende Glied“ (vgl. Zitat 4.2) begreifen und sie es dementsprechend mit den eigenen *und* mit den anderen Beziehungen zu tun haben. Zu Förderbeginn wird in vielen Fällen zunächst das, was beobachtet werden kann, durch eine wenig definierte Position in den Hochschulen und durch einen zunächst mangelnden Überblick über das Geschehen eingeschränkt. Im Laufe der Zeit gelingt es zunehmend, sich selbst zu verorten und zu positionieren und sich einen Überblick zu verschaffen (mit wem habe ich es zu tun und mit wem noch nicht?). Mit Bezug auf die anzuregenden Beziehungen *zwischen* anderen kann der eigene Stellenwert als bindendes Glied jedoch nicht eindeutig bestimmt werden, da die hergestellten Kontakte im weiteren Fortgang nicht mehr nachvollziehbar sind. Man initiiert Austausch und erfährt Intransparenz. Je größer die Reichweite sein soll, umso komplizierter wird es – für die Teams, die für sich selbst unübersichtlich werden (zu viele Teilprojekte, zu viele Zielgruppen etc.) und die sich daher wiederholt selbst vergewissern (wo stehen wir?); oder für die kaum leistbare Erfolgskontrolle der eigenen Vernetzungsaktivitäten; oder für Beides. Letztlich ist dies jedoch kein Problem, sondern Teil des Jobs.

Die verschiedenen Perspektiven der QPL-Teams, der Hochschulleitung und der Lehrenden konvergieren in der koordinierten Aktivierung, Initialisierung oder Implementierung von Arbeitskontexten. Dabei kommen – um die Diskussion zusammenzufassen – mehrere Differenzierungen zum Tragen, die darin bestehen,

- dass die AkteurInnen reflektieren, wer in Frage kommt und wer nicht resp. ob sie sich selbst beteiligen möchten;
- wie fluide, terminiert, langlebig, beharrlich etc. die Vernetzungen sind (Zeitmodus);
- welche bestehenden Arbeitskontexte einbezogen resp. zum Gegenstand werden;
- wie und inwieweit Ideen in Konzepte und Projektpläne übersetzt, zu übertragbarem Wissen oder anderweitig verwertbaren ‚Produkten‘ entwickelt und schließlich realisiert werden (Arbeitsergebnis);
- auf welchen Handlungsebenen der Hochschulen (bis hin zu strategischen Prozessen) dies geschieht;
- inwieweit Anschlussmöglichkeiten für weitere Aktivitäten geschaffen werden.

Die Ausweitung der Netzwerke und ihre Reichweite, die Konstellationen der Beteiligten und ihre Motivation, die Handlungsansätze, auf die sich die AkteurInnen beziehen und mit denen sie arbeiten (sollen), sowie schließlich die Lebensdauer der Kontakte sind Gegenstände der Überlegungen, Diskussionen, Konzepte. Netzwerkarbeit ist mithin eine reflexive Angelegenheit der Beteiligten, die nur zu leisten ist, wenn man selbst Teil der hochschulinternen Netzwerke (geworden) ist. Die Reflexion ist gewissermaßen eine Konstruktionshilfe, die – sofern es gelingt, sich vorübergehend gleichsinnig aufeinander einzustellen – eine fluide Stabilität erzeugt, zumindest solange die Netzwerkarbeit läuft.

### *Transitive Akteurskonstellationen*

Die Beobachtung, dass die AkteurInnen über die Netzwerke, zu denen sie gehören, reflektieren und auf diesem Wege ihre Beziehungen zueinander modifizieren, führt zu der Frage, ob die Netzwerke selbst reflexiv sind. Denn es macht einen Unterschied,

- ob sich die Beteiligten auf die sie verbindende Beziehung beziehen (z. B. im Ausloten der Dienstleistungs-Klienten-Beziehung),
- ob sie sich wechselseitig auf bestimmte Akteurskonstellationen, also auf abgrenzbare Arbeitskontexte beziehen (z. B. in hochschuldidaktischen Workshops mit ganzen Instituten)
- oder ob sich Akteurskonstellationen aufeinander beziehen.

Grundsätzlich wäre dies der Fall, wenn Teilbereiche oder Segmente oder partielle Akteurskonstellationen bestimmte Merkmale des hochschulinternen Netzwerkes, zu denen sie gehören, in ihr Beziehungsgefüge aufnehmen und wenn diese Verdopplung auf das hochschulinterne Netzwerk zurückwirkt. Wenn z. B. die QPL-Teams die Arbeitskontexte der Hochschule in ihrer internen Struktur abbilden, um auf die vorhandenen Akteurskonstellationen via Networking besser Einfluss nehmen zu können (vgl. hierzu das Praxisbeispiel der TU Hamburg-Harburg in Kapitel 5), liegt ein solcher Fall vor.

Die Beziehungen und Beziehungsmuster zwischen den Lehrenden und der Support-Struktur hängen zwar auch von Zufällen, günstigen Gelegenheiten und plötzlichen Dringlichkeiten ab. Sie sind aber keineswegs beliebig in der Hochschule verstreut und schon gar nicht gleich verteilt. So gibt es bspw. Zentren der Aktivität (in manchen Bereichen passiert viel, in anderen Bereich waren die QPL-Teams allenfalls ‚explorativ‘ unterwegs). Auch die hochschuldidaktischen, die fach- und die personalentwickelnden (Veranstaltungs-)Formate und die Programme tragen stark zur Strukturierung bei. Sie fungieren als sachliche und soziale Koordinationsmechanismen für die Vernetzung und erzeugen ein jeweils eigenes Mischungsverhältnis von formal-organisatorischer Gebundenheit und situativer Offenheit (vgl. das Praxisbeispiel der Ruhr-Universität Bochum in Kapitel 8). In diesem Rahmen werden das Lehren, das Lernen, die Beziehung zwischen Beidem und zugleich – dies ist hier entscheidend – die Beziehungen zwischen den Beteiligten reflektiert. Um der Reflexivität in bestimmten Akteurskonstellationen nachgehen zu können, scheint es mithin erforderlich zu sein, – soweit es die Datengrundlage der Interviews gestattet – einzelne Arbeitskontexte detailliert betrachten.

Das Co- oder Team-Teaching ist ein aufschlussreiches Beispiel. Dabei geht es darum, dass sich die Lehrenden im Rahmen von gemeinsam durchgeführten Lehrveranstaltungen gegenseitiges Feedback geben, um das Verhältnis zu den Studierenden (die eigene Rolle) und das eigene Verhalten vor den Studierenden zu vergegenwärtigen. Dies geschieht vor dem jeweiligen Erfahrungshintergrund der Lehrenden und auf Grundlage des Wissens, das in den Angeboten, in die die unterschiedlichen Team-Teaching-Formate eingebettet sind, vermittelt wird. An den untersuchten Hochschulen werden drei Varianten durchgeführt:

- In der ersten Variante geben ein/eine ProfessorIn und ein/eine DoktorandIn, zwischen denen in den meisten Fällen ein Betreuungsverhältnis besteht, gemeinsam eine Lehrveranstaltung (das Praxisbeispiel am Ende dieses Kapitels zeigt einen vergleichbaren Fall).
- Im zweiten Fall wird das Team-Teaching im Rahmen eines Neuberufenen-Programms an einer Fachhochschule durchgeführt.
- Im dritten Fall finden die gemeinsamen Lehrveranstaltungen im Rahmen eines umfassenden hochschuldidaktischen Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramms statt.

Diese drei Konstellationen sind nicht nur davon gekennzeichnet, dass zwei Personen gemeinsam eine Lehrveranstaltung durchführen, sich (gegenseitig) beobachten und anschließend über die gewonnenen Eindrücke austauschen. Die MitarbeiterInnen der Hochschuldidaktik oder der Per-

sonalentwicklung bilden ein irreduzibles, drittes Element. Sie vermitteln nicht allein das Wissen (bzw. einen Teil davon), das beim gemeinsamen Lehren angewandt, getestet und überdacht wird, sondern beziehen sich darüber hinaus *auf die Beziehung* zwischen den beteiligten Lehrenden (als Betreuungsverhältnis, als Verhältnis zwischen Neuberufenen, als Verhältnis zwischen lernenden Lehrenden). Es besteht also eine Dreier-Konstellation (Triade), in der nicht nur eine Beziehung zwischen den AkteurInnen, sondern auch eine Beziehung zu den Beziehungen besteht – also zu der Art, wie die Lehrenden in Kontakt stehen, was sie aktuell und generell verbindet oder unterscheidet.

Dieses Verhältnis gilt nicht nur für QPL-MitarbeiterInnen, die auf die Lehrenden schauen. Sofern sich die Lehrenden bspw. über die Vermittlung des hochschuldidaktischen Knowhow oder über die Koordination des Formats austauschen (inwieweit dies faktisch geschieht, lässt sich mit den geführten Interviews allerdings kaum belastbar nachweisen), bezieht sich das Feedback auf die Beziehungen zu den MitarbeiterInnen bspw. der Hochschuldidaktik oder der Personalentwicklung selbst. Somit kann man erstens feststellen, dass jede und jeder der drei Beteiligten zwei Beziehungen unterhält und zugleich die dritte Beziehung im Bunde zumindest potenziell reflektiert (A äußert sich über B-C; B äußert sich über A-C etc.). Da die Reflexion grundsätzlich Bestandteil der Interaktionen zwischen jeweils zwei Beteiligten sein kann (A-B tauschen sich über sich selbst sowie über A-C und B-C aus etc.) und da die Interaktionen Beziehungen sind, beziehen sich zweitens Beziehungen auf Beziehungen. Dadurch entstehen transitive Beziehungsmuster, die durch das Format des Team-Teaching gewissermaßen vorgezeichnet sind. Drittens gibt es Hinweise darauf, dass sich die triadischen Beziehungsmuster des Team-Teaching insgesamt im Verhältnis zu bestimmten Merkmalen der intra-organisationalen Netzwerke reflektieren: z. B. als eine besonders intensive Form des Betreuungsverhältnisses im sonstigen Geflecht der Betreuungsverhältnisse oder als eine besondere kollegiale Konstellationen im Netzwerk sonstiger kollegialer Beziehungen. Triadische Akteurskonstellationen lassen sich nicht nur beim Team-Teaching beobachten.

Sie treten auch auf, wenn die QPL-Teams die Studierenden bspw. individuell beraten und ihnen zugleich Gruppen-Trainings geben, wenn die Teams also einen diversifizierten Kontakt zu den Studierenden pflegen. Auch dabei beziehen sich die Beteiligten auf die Beziehungen, die sie miteinander eingehen.

Eine Mitarbeiterin beschreibt den Vorteil des diversifizierten Kontakts: *„Die [Trainerinnen] sind vor Ort, geben direkte Rückmeldungen, aber nicht nur kurz nach dem Training, sondern wir arbeiten ja auch konzeptionell ganz viel zusammen und können auf die Bedarfe, die wir in der Beratung entdecken, wiederum eine Rückmeldung an die [Trainerinnen] geben [und sie] geben uns direkt eine Rückmeldung. Das ist eine ganz andere Qualität.“* (Zitat 4.10)

Die Triade besteht zunächst aus einer Lerntrainerin ( $T_L$ ), einer Lernberaterin ( $B_L$ ) und einer bzw. mehreren Studierenden ( $S_{1...n}$ ), die individuell beraten werden und die zugleich zu einer größeren Gruppe von Studierenden gehören (als Kohorte oder kollektiver Akteur  $S_G$ ). Die teaminterne Beziehung  $T_L$ - $B_L$  stellt sicher, dass die Erfahrungen aus den Beziehungen  $T_L$ - $S_G$  in die Beziehungen  $B_L$ - $S_{1...n}$  (und umgekehrt) einfließen. Die Erfahrungen speisen sich einerseits aus den Themen der Beratung und des Trainings (wissenschaftliches Arbeiten, Zeitmanagement etc.), aus typischen Problemen der Studierenden, aus besonderen Fällen etc.; andererseits betreffen sie das Beratungselbstverständnis, bieten also die Gelegenheit, die eigene Position im Netzwerk zu überdenken. Die Weiterentwicklung der Beratungsangebote und der Trainings, also die zeitlich späteren Be-

ziehungen  $T_L-S_G$  und  $B_L-S_{1...n}$  sind mithin Reflexionen eines vorherigen Zustands der Triade – sowohl in sachlicher als auch in sozialer Hinsicht.

Die wechselseitigen Bezüge gehen über die einzelnen Triaden deutlich hinaus. Dies gilt selbstverständlich für die einzelnen beteiligten AkteurInnen, die zu vielen anderen in Beziehung stehen. Dies gilt aber auch für die Zweier-Konstellationen, die mit weiteren dritten AkteurInnen verkoppelte Triaden bilden:

- Die LernberaterInnen ( $B_L$ ) arbeiten bspw. mit anderen Beratungseinrichtungen ( $B_L-B_n$ ) zusammen. So kann es vorkommen, dass sich ein Student oder eine Studentin zum eigenen Lernverhalten beraten lässt ( $B_L-S_n$ ), dass er oder sie zusätzlich zur psychosozialen Beratungsstelle ( $B_p$ ) vermittelt wird und dass in beiden Beratungen Bezug auf die jeweils andere genommen wird ( $B_L-S_n-B_p$ ).
- Überdies sind die Trainings für die Studierenden ( $T_L-S_G$ ) an die regulären Lehrveranstaltungen gekoppelt bzw. in sie eingebettet. Dies erfordert eine klare Absprache zwischen den jeweiligen Lehrenden ( $L_{1...n}$ ) und den TrainerInnen, die eine gegenseitige Reflexion der Lehr-Lern-Beziehungen zu und mit den Studierenden ermöglicht. Spätestens mit der Lehr-evaluation erhalten die Lehrenden und die TrainerInnen ein studentisches Feedback zu ihrer Zusammenarbeit ( $T_L-L_{1...n}-S_G$ ).

Die triadischen Konstellationen lassen sich zwar mit drei oder – sofern mehrere Dreiecke miteinander verkoppelt sind – mit mehr als drei Zweier-Beziehungen beschreiben, sie lassen sich jedoch nicht auf sie reduzieren, sofern die Entstehung oder das Aufrechterhalten dieser triadischen Beziehungen interdependent sind. Diese Interdependenzen entstehen nicht zuletzt durch die gegenseitige Reflexion und erzeugen eine starke soziale Bindung, mithin eine hohe Stabilität innerhalb der Hochschulen, und gleichzeitig – und das ist wesentlich – erhöhen sie die Freiheitsgrade zu handeln und zu entscheiden. Es kommt auf genau diese Kombination von Stabilität und gewonnenen Freiheitsgraden an.

Die Interdependenzen entstehen jedoch nicht voraussetzungslos. Wie Zitat 4.11 zeigt, erfordert der triadische Aufbau eine entsprechende Arbeitsteilung innerhalb der Projektteams, die Zusammenarbeit nahe legt und Abstimmungsbedarf erzeugt.

Eine Mitarbeiterin einer anderen Hochschule macht die Genese der teaminternen Interdependenzen deutlich: „Als ich 2014 angefangen habe, war meine Wahrnehmung, dass eigentlich alle [Teilprojekte] so abgeschlossene kleine Bereiche sind und es wenige Schnittmengen gab zwischen den einzelnen Bereichen. Also, das war relativ starr. Jeder hat so seine Sache gemacht. Ich muss sagen, in [der Zeit], die ich jetzt dabei bin, sind wir soweit gekommen, dass wir jetzt Schnittmengen haben. Also wir haben Synergieeffekte, wir begleiten uns jetzt gegenseitig [...]. Das heißt, ich mache einen [Workshop] mit einer Kollegin aus [dem Qualifikationsprogramm] zusammen, weil die da eben ganz gut platziert war. [...] Mit einem Kollegen aus dem [Programm für die Neuberufenen] mache ich was zusammen. Ich mache etwas mit dem Kollegen vom E-Learning zusammen. Also wir machen mittlerweile wirklich ganz viele schöne Vernetzungen. [...] Wenn ich meinen Lehrenden sage: Ihr müsst euch mal hospitieren lassen und euch ein Feedback von den Kollegen einholen, muss ich auch bereit sein, mich von meinen Kollegen angucken zu lassen. Solche Strukturen entwickeln sich gerade, ganz langsam, und das [...] finde ich schön. [...] Da würde ich auch sagen, jetzt tun wir etwas Außergewöhnliches miteinander.“ (Zitat 4.11)

Die zunehmende Verflechtung innerhalb der Projektteams korrespondiert mit den Arbeitsbeziehungen zu den Lehrenden (vgl. Kapitel 3). Sie hängt von der Motivation, vom Vertrauen, von der Kenntnis über die Handlungsspielräume der jeweils anderen, von der Handlungssicherheit einer sich allmählich etablierenden Routine und von den Arbeitskontexten ab, die man erzeugt und in denen der Reflexion genügend Raum zur Entfaltung bleibt.

Thematisch stehen die konkreten Bedingungen, Möglichkeiten und Perspektiven des Lehrens und Lernens im Vordergrund. Sie genügen. Wenn zugleich hochschuldidaktische Grundsatzzfragen, wissenschaftlich-fachliche Inhalte, die Nutzung der Projekt-Ressourcen, die Hierarchien innerhalb der Hochschule etc. zur Debatte stünden *und* die Interdependenzen innerhalb der Dreiecksbeziehungen bestimmten, wäre es vermutlich ungleich schwieriger, aus der Reflexion Schlüsse für die weitere Entwicklung zu ziehen. Die Transitivität innerhalb der triadischen Strukturen wäre überfordert, wenn die Arbeitsbeziehungen in beliebig vielen Hinsichten bestimmt und zu reflektieren wären.

Nicht nur die sachlich-thematischen Bezüge, auch die sozialen Beziehungen werden voraussetzungsvoll geknüpft. Sie entstehen nicht etwa auf der ‚grünen Wiese‘ intra-organisationaler Netzwerke, sondern rekurren – wie gezeigt – auf institutionalisierte Muster resp. auf ohnehin bestehende Beziehungen (Lehrveranstaltungen, Klienten-Beziehungen in der Beratung, Betreuungsverhältnisse, Kollegialität der Lehrenden etc.). Das Vorhandene wird in die Formate der QPL-Maßnahmen einbezogen, wobei manche Attribute der Beziehungen intensiviert (höherer Grad an informellem Austausch, mehr Aspekte des Lehrens/studentischen Lernens etc.) und manche Muster in den neuen Konstellationen ‚verbaut‘ werden. Insofern wird das Vorhandene variiert.

## 4.2 Ansätze belastbarer Akteurskonstellationen

Zusammenfassend lässt sich zunächst festhalten, dass der für die Weiterentwicklung der Lehre notwendige Austausch strukturelle Rahmungen und funktionierende Arbeitsbeziehungen voraussetzt. Waren sie zu Beginn der Förderung nicht in einem hinreichenden Maße vorhanden, mussten sie neu geknüpft werden. Damit die Support-Struktur den organisatorischen und thematischen Rahmen bereitstellen kann, benötigt sie einen Überblick über die (und den Kontakt zu den) relevanten AkteurInnen, über bestehende Netzwerke und über Inhalte und Wirkungsweisen der zu platzierenden Themen. Sie greift teils auf Machtpromotoren zurück, um Beziehungen herzustellen und zu intensivieren, um also als Beziehungspromotor fungieren zu können. Sie treibt Angebote voran, die auf Interesse stoßen (Fachpromotorin), und sie wirbt um Vertrauen, dass die unterstützten Prozesse zu einem konstruktiven Ergebnis führen (Prozesspromotorin).

Zugleich ist zu beachten, dass sich die lehrenden WissenschaftlerInnen nur miteinander vernetzen lassen bzw. dass sie sich eigenmotiviert vernetzen, wenn ihre professionelle Identität berührt ist und sie sich positiv angesprochen fühlen – wer die Weiterentwicklung von Studium und Lehre als zentrales Element des professionellen Selbstverständnisses ansieht, ist ‚selbstverständlich‘ eher geneigt, sich zu engagieren.

Die Bereitschaft mitzuwirken hängt überdies von den verfügbaren (sozialen) Ressourcen, Informationen und Kontakten ab, die sich ihrerseits auf die Zufriedenheit auswirken. Insofern sich die bereitgestellten sozialen Ressourcen zunehmend zu Anknüpfungspunkten verdichten, die für weitere Lehrende resp. für anschließende Aktivitäten umso attraktiver werden, können die Netzwerke als ein sich selbst bestärkender Mechanismus der Qualitätsorientierung begriffen werden. Wenn die Lehrenden sich darauf einlassen, entstehen durch das Networking zumindest temporär belastbare Kooperationsbeziehungen, die Möglichkeiten eröffnen, mit wem man in welcher

Form künftig zusammenarbeiten kann. Einschränkend ist hinzuzufügen, dass sich bei Weitem nicht alle Lehrenden darauf einlassen können oder wollen. Man kann nicht damit rechnen, dass sich alle Lehrenden in gleicher Intensität involvieren lassen.

An seine Grenzen stößt das Networking, wenn der Informations- und Austauschbedarf gesättigt, die Komplexitätsgrade nicht mehr handhabbar oder die Kapazitäten ausgeschöpft sind. Ob sich die Hoffnungen auf dauerhafte Arbeitsbeziehungen erfüllen, die aus den Vernetzungsaktivitäten hervorgehen mögen, muss hier folglich offen bleiben.

Einen weitergehenden Effekt hat es, sich in die institutionalisierten Arbeitsbeziehungen ‚hineinzunetzen‘ und hier neue Arbeitskontexte zu formen. Dies geschieht, indem zweiseitige Beziehungen zu Triaden konstitutiv erweitert werden, die durch die Reflexion bestimmter (und nicht: unbestimmter) Themen, Sachverhalte oder Eigenschaften der beteiligten AkteurInnen und Beziehungen gekennzeichnet sind. Vielleicht kann man von einem Networking höherer Ordnung sprechen, in das die Multiperspektivität eingeschrieben ist und in dem die einbezogenen Beziehungen zwischen den Lehrenden, den Studierenden sowie den MitarbeiterInnen in Beratung, Hochschuldidaktik, Personalentwicklung etc. reflexiv behandelbar – und im Zweifelsfall auch verhandelbar – werden. Die folgenden Merkmale zeichnen sich ab:

- Für die Ausbildung triadischer Strukturen scheinen bestimmte soziale Settings (Beratungsgespräch, Seminar/Übung, Betreuungsverhältnis etc.) in Kombination mit kommunikativen Formaten, die die Gelegenheit zum thematisch konzentrierten Austausch bieten, vorteilhaft zu sein. Sie greifen in variabler Form und Abfolge ineinander und erzeugen auf diese Weise Freiheitsgrade für die Verknüpfung und Variation eingespielter (oder eingefahrener) Kommunikations- und Erwartungsmuster.
- Die triadischen Vernetzungen schlagen Querverbindungen über die ansonsten bestehenden Entfernungen und Grenzen zwischen den Sach- und Fachgebieten hinweg und verknüpfen verschiedene organisatorische Bereiche in nicht beliebiger Form miteinander. Weil sich *bestimmte* Personen (Zielgruppen) vernetzen, die sich in *bestimmter* Weise animiert, motiviert, interessiert oder involviert zeigen (als Studierende die eigene Lernsituation einzuschätzen, als DoktorandIn das wissenschaftliche Handwerk zu lernen, als ProfessorIn neu berufen zu sein etc.), werden nicht nur ihre jeweiligen bilateralen Beziehungen um qualitätsorientierte Aspekte des Lehrens und Lernens reflexiv angereichert. Über die triadischen Vernetzungsstrukturen werden diese Interessen, Motivationslagen, spezifischen Entwicklungsstufen und Aspekte gewissermaßen in die Akteurskonstellationen der Hochschule eingeflochten und erhöhen auf diesem Wege ihren Stellenwert *im* institutionellen Gefüge.
- Weil sich die Akteurskonstellationen in die Organisation einweben, die Hochschulen also über die abgrenzbaren Projekte hinaus gefordert sind, geht ihr Aufbau deutlich über das hinaus, was im Rahmen des Qualitätspaktes Lehre gefördert und gefordert wird. Es ist keine leichte Aufgabe, ein ‚höheres (transitives) Networking‘ zu konstituieren, das für die beteiligten Personen attraktiv, im Arbeitsalltag effizient, mit Blick auf die zu kombinierenden sozialen Settings und variablen Formate stimmig und in der Thematik anschlussfähig genug ist sowie hinsichtlich der institutionellen Muster in hinreichendem Maße zu Modifikationen führt. Um diese Bedingungen erfüllen und die Vernetzungen arrangieren zu können, sind Sensibilität, Kenntnis der hochschulinternen Verhältnisse sowie ein gehöriges Maß an Aufwand erforderlich – und: hinreichend *viel* Zeit. Auf einfache Lösungen ‚von der Stange‘ wird man kaum setzen können.

- Wie schon das Reflexionsvermögen und das Kriterium des verantwortlichen Lehrbetriebs sind die transitiven Akteurskonstellationen keine akademischen Übungen des Lehrens und Lernens oder des Beratens und Beurteilens. Sie schaffen vielmehr eingebettete und konkrete Arbeitskontexte, in und mit denen die Hochschulen mehr (neuen, weiteren) Herausforderungen begegnen können – indem sie ihre eingespielten Beziehungsmuster reflexiv variieren und weiterentwickeln –, und die insofern einen eigenen praktischen Wert für das Organisationssystem erzeugen. Wie die oben angeführten Beispiele andeuten, kommt dieser Wert z. B. zum Tragen, wenn es gelingt, verschiedene Beratungsangebote zu verknüpfen, um einen ‚multiplen‘ Beratungsbedarf der Studierenden effizienter zu decken. Der Wert entsteht auch dann, wenn die zumeist individualisierte Berufspraxis des Lehrens kollegial gestaltet – und dabei professionell begleitet – wird, um besser auf unterschiedliche Bedürfnisse der Studierenden eingehen und das Lehren/Lernen als kooperatives Feld institutionalisieren zu können. Die Hochschulen verbessern auf diesem Weg ihre operativen Fähigkeiten.

### 4.3 Kriterium der resilienten Netzwerkstrukturen

Die transitiven Akteurskonstellationen erzeugen Freiheitsgrade in institutionalisierten Settings und tragen damit zu einem aktiven Umgang mit Stressoren bei, erhöhen also die Resilienz der Organisation. In einem allgemeinen Sinne wird Resilienz als Widerstandsfähigkeit gegen Umwelteinflüsse verstanden – dank der „Kapazität eines Systems, selbstregulierend auf exogene Störungen zu reagieren und dabei die Integrität des Systems zu wahren“ (Schaffer 2014:57), was sich durch das Austarieren von Flexibilität und Resistenz beschreiben lässt (ebd.:60ff.). Resilienz bedeutet also nicht, dass die Widerstandsfähigkeit der Hochschulen darin besteht, neue Anforderungen abperlen zu lassen, oder darin, sie gar nicht erst zur Kenntnis zu nehmen; und sie bedeutet auch nicht, dass die persistenten Verhaltens-, Beobachtungs-, Handlungs- oder Kommunikationsmuster im bewährten Zustand für alle Zeit geeignet sind, mit allem und jedem fertig zu werden. Vielmehr geht es um die Fähigkeit und um die Ressourcen, sich mit den eigenen Mitteln auf Störungen oder Irritationen einzustellen und damit etwaige Anpassungen vorzubereiten.

In einem über die *Widerstandsfähigkeit* hinausgehenden Sinne wird Resilienz als die Fähigkeit zu (und Set von) Aktivitäten beschrieben, um störenden oder disruptiven externen Einflüssen vorzubeugen bzw. um erlittene Beeinträchtigungen zu beheben (vgl. Endreß/Rampp 2015). Eine solche begriffliche Fassung ist recht umfassend, weil sie eine Vielzahl von Handlungsmustern, Praktiken und systemischen Eigenschaften (Antizipation, Adaption, Intervention etc.) impliziert, die zwar mit Resilienz zusammenhängen können, sich jedoch nicht auf sie reduzieren lassen. In der hier vorliegenden Studie wird begrifflich defensiver optiert. Resilienz meint lediglich jene Kapazität, sich in die Lage zu versetzen, wahrgenommene Anforderungen in belastbaren eigenen Strukturen der organisationsinternen sozialen Beziehungen abzubilden. Sie ist ein Merkmal bestimmter lokaler Bereiche, in denen institutionelle Beharrlichkeit auf selbst geschaffene Flexibilität trifft. Dies schließt nicht aus, dass es resiliente Strukturelemente mit nicht lokalisierter, hochschulweiter Relevanz gibt. Sie sind jedoch nicht Gegenstand der Analyse.

In einer weiteren Hinsicht muss der Resilienz-Begriff hier hinter den umfassenden Konzepten zurückbleiben. Denn ob die Errungenschaften des Qualitätspaktes Lehre tatsächlich geeignet sind, disruptive Ereignisse, die den Hochschulen widerfahren oder die gar die Institution der Hochschulen selbst betreffen, besser zu überstehen, kann nicht beantwortet werden. Bei den Irritationen, die im Kontext des Qualitätspaktes Lehre eine Rolle spielen, handelt es sich eher um permanente Stressfaktoren wie z. B.

- der differenzierte Beratungsbedarf durch die zunehmende Heterogenität der Studierenden;
- die Zielkonflikte zwischen den Anforderungen einer steigenden Studierneigung, der wissenschaftlichen Qualifizierung und den geltenden Beschäftigungsbedingungen;
- oder die Anforderungen einer zunehmenden Digitalisierung vieler Lebensbereiche, die nach einer Weiterentwicklung der Lehr- und Lernformen und -inhalte verlangt.

Diesen Anforderungen wird eine erhöhte Belastbarkeit entgegengebracht, deren Nachhaltigkeit sich daran bemisst, für die entsprechenden (neuen) Zwecke tragfähige Arbeitsstrukturen zu schaffen. Sie verkoppeln bestehende oder sich etablierende (Kooperations-)Beziehungen des Lehrens, Studierens und Beratens miteinander, gewährleisten Transitivity und erzeugen dabei eine vermehrte Verbindlichkeit zwischen den Beteiligten. Dies geschieht in einem Umfeld variantenreicher Akteurskonstellationen mit diffusen und formatierten, mit fluiden und langlebigen, mit zufälligen und koordinierten, mit vielschichtigen und einfältigen, mit interessegeleiteten und interessierten Beziehungen. Die Arbeitsstrukturen sind von bestimmten Themen und Aspekten geprägt und erkennen die so definierte Vernetzung und die reflektierte Betrachtung der sozialen Beziehungen selbst als einen eigenständigen Wert an.

#### 4.4 Praxisbeispiel 4: Team Teaching fördert Lehrkompetenzen und den Austausch über Hochschullehre (Georg-August-Universität Göttingen)

*Ein Beitrag von Angelika Thielsch und Matthias Wiemer*

##### *Um was geht es?*

Der Einstieg in die akademische Lehre ist für NachwuchswissenschaftlerInnen mitunter herausfordernd, nicht nur weil viele von ihnen im Studium wenig Gelegenheit hatten, sich selbst in der Lehrendenrolle auszuprobieren. Die erste Lehrerfahrung findet zudem oftmals unter Rahmenbedingungen statt, die erschwerend wirken können. Beispiele dafür sind:

- Das Thema der Lehrveranstaltung liegt am Rande des eigenen Forschungsinteresses.
- Der Austausch über Lehre findet im eigenen akademischen Umfeld nicht (immer) statt.
- Die Anforderungen der Promotion gewähren wenig Raum für individuelle Lehrkompetenzentwicklung.
- Zu Beginn fehlen oft grundlegende hochschuldidaktische Kenntnisse.

Um diesen Herausforderungen zu begegnen und insbesondere den Diskurs über Lehre zu stärken, setzt die Georg-August-Universität Göttingen für ihre LehreinsteigerInnen auf Angebote, die mit den Graduiertenschulen abgestimmt und mit der ersten Lehrpraxis verzahnt werden.

##### *Wie geht die Universität Göttingen vor?*

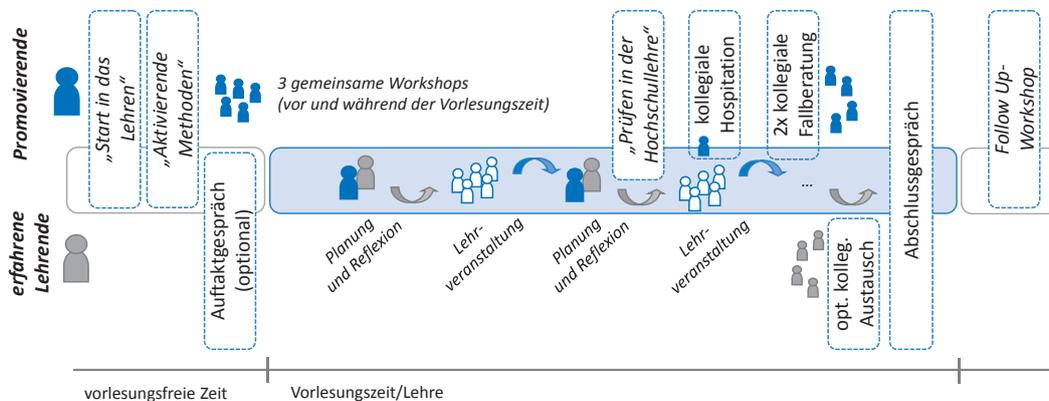
Die Hochschuldidaktik der Universität Göttingen verfügt über ein breites Angebot zur Unterstützung der Lehrenden. Ein Bereich dieser Angebote sind Team Teaching-Programme, die dem wissenschaftlichen Nachwuchs einen begleiteten Einstieg in die Lehre ermöglichen. Im Rahmen des Qualitätspaktes Lehre werden seit 2011 über das Projekt Göttingen Campus QPLUS zwei Team Teaching-Programme gefördert, die auf die beschriebenen Herausforderungen reagieren. Beide Programme weisen folgende Kernmerkmale auf:

- Zwei Lehrende planen gemeinsam eine Lehrveranstaltung und führen diese als Teaching Team durch; eine Person davon ist in der Lehre unerfahren.
- Die lehrunerfahrene Person nimmt vorbereitend und begleitend an einer hochschuldidaktischen Qualifizierung im Umfang von 60 Arbeitseinheiten (à 45 Minuten) teil.
- Die lehrerfahrene Person führt entweder die Veranstaltung mit durch oder begleitet als MentorIn ihre Gestaltung, während zwei unerfahrene Personen gemeinsam lehren.

Die Besonderheit der Göttinger Team Teaching-Programme ist die enge Verzahnung des hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebots mit den individuellen Erfahrungen aus der parallel realisierten Lehrpraxis. Theoretische Grundlagen zum Lehren und Lernen an Hochschulen, eigene Erfahrungen aus der Lehre, die konkrete Zusammenarbeit im Teaching Team und die gemeinsame Reflexion innerhalb der Qualifizierung schaffen eine vielschichtige Basis, damit der Start in das Lehren nicht allein erfolgt. So können Erkenntnisse und Ideen aus dem hochschuldidaktischen Programm zeit- und erfahrungsnah in fachspezifischen Kontexten erprobt und reflektiert sowie Unsicherheiten gemeinsam bewältigt werden. Der Fokus liegt auf der theoretisch fundierten Gestaltung von Lehrveranstaltungen (inkl. Prüfungen) sowie insbesondere auf dem Prinzip der Lernaktivierung.

Im Rahmen der Qualifizierung arbeiten die LehreinsteigerInnen in einer festen Gruppe. Dies findet zum einen in Workshops, zum anderen in kürzeren kollegialen Austauschformaten sowie in Form einer kollegialen Hospitation statt.

### Ablauf des Team Teaching-Programms



Im Zuge der Team Teaching-Programme erhalten auch die erfahrenen Lehrenden die Gelegenheit, die eigenen Lehrkompetenzen weiterzuentwickeln. Durch das gemeinsame Lehren entstehen immer wieder Situationen, sich des eigenen Lehrhandelns bewusster zu werden, Gewohntes zu reflektieren und durch den Austausch mit den EinsteigerInnen neue Perspektiven auf das Lehren kennenzulernen.

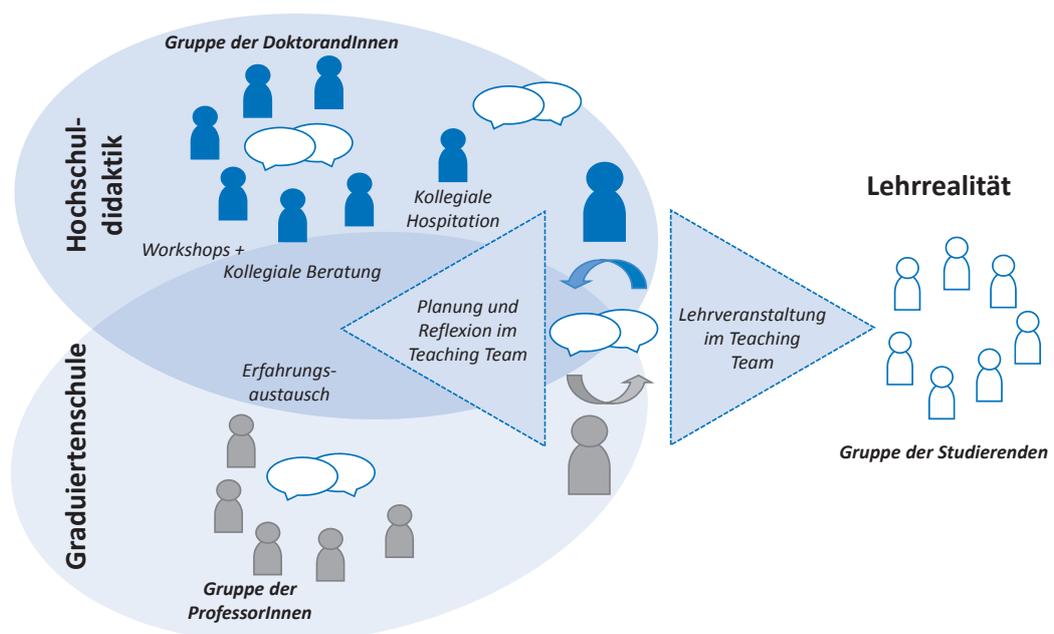
Eine besondere Qualität erhält diese Möglichkeit zur Reflexion im Team Teaching-Programm „Hetairos – Lehren lernen von Prof(i)s“, das in Kooperation mit der Graduiertenschule für Geisteswissenschaften entwickelt und seit dem Sommersemester 2010 regelmäßig durchgeführt wird. Die Teaching Teams bestehen hier in der Regel aus DoktorandIn und BetreuerIn. Die Teilnahme am Hetairos-Programm ist exklusiv den Mitgliedern der Graduiertenschule vorbehalten. Der Vor-

stand der Graduiertenschule entscheidet, welche Teaching Teams zugelassen werden. Kriterien der Entscheidung sind u. a.

- die Phase der Promotion,
- die thematische Nähe zur Promotion sowie
- die Qualität des eingereichten Lehrveranstaltungskonzepts.

Die Teaching Teams einer Hetairos-Kohorte haben aufgrund der inhaltlichen und organisatorischen Strukturen des Programms vielfältige Gelegenheiten, die eigenen Lehrkompetenzen weiterzuentwickeln: Als Team im gemeinsamen Lehren, als LehreinsteigerIn durch die begleitende Teilnahme am hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramm und an dem darin verankerten intensiven Austausch mit ihrer *peer group* sowie als erfahrene Lehrende zusätzlich im Rahmen der Auftakt- und Abschlussveranstaltungen des Programms (sowie optional bei einem gemeinsamen Hetairos-Mittagessen).

### Zusammenarbeit im Hetairos-Programm



### Worin besteht die Nachhaltigkeit?

Die Team Teaching-Programme der Universität Göttingen sind seit mehreren Jahren ein Baustein des hochschuldidaktischen Angebots vor Ort. Ihre nachhaltige Wirkung erlangen sie durch die vielschichtigen Netzwerk- und Austauschebenen, die die Programme initiieren (und die mitunter über die Teilnahme hinaus bestehen bleiben). Dadurch, dass die Teilnahme an den Programmen als Team geplant und eingebettet in disziplinären sowie peer group-bezogenen Kontexten stattfindet, fördert sie den Austausch über akademische Lehre auf mehreren Ebenen:

- *Austausch der LehreinsteigerInnen untereinander*: Durch die gemeinsame Teilnahme am Programm sowie der aktiven Gestaltung konkreter Lehrsituationen und den darin enthaltenen Hürden wird das Lehren von Beginn als ein Element des professionellen Handelns erfahren.

Interdisziplinär vielfältige Herangehensweisen werden als gleichermaßen relevante, im Fach begründete Lehransätze kennengelernt und so ein Verständnis für die Vielfalt in akademischen Disziplinen gefördert.

- *Austausch innerhalb des Teaching Teams:* Durch das gemeinsame Lehren wird die Perspektivenvielfalt, mit der gelehrt werden kann, erfahren. Nicht nur bei der Planung, im gegenseitigen Explizieren angedachter Lehrhandlungen, sondern auch in der Reflexion stattgefundener Sitzungen und der – z. T. unterschiedlich – wahrgenommenen Reaktionen der Studierenden. Bereits vorhandene Deutungsmuster und Vorgehensweisen werden hinterfragt und erweitert, implizite Erwartungen thematisiert und (wieder) entdeckt.
- *Austausch der erfahrenen Lehrenden untereinander:* Die KollegInnen gewinnen im Rahmen der Auftakt- und Abschlussveranstaltungen einen Einblick in unterschiedliche Team Teaching-Realitäten und Lehrgestaltungen, thematisieren erlebte Herausforderungen im (gemeinsamen) Lehren und besprechen den Mehrwert der hochschuldidaktischen Qualifizierung für den wissenschaftlichen Nachwuchs sowie die Teilnahme am Programm für sich selbst.

Team Teaching-Programme leisten einen wertvollen Beitrag dazu, den Austausch über das Lehren und Lernen gleichzeitig in unterschiedlichen akademischen Kontexten zu thematisieren, diese Kontexte miteinander zu verknüpfen und so die Lehrkultur(en) an einer Universität zu stärken.