

7 Leitmotive und Handlungsimpulse für eine Pfadentwicklung nach der Corona-Pandemie

In Kapitel 7 stehen die Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse aus dem **Kapitel 4**, **Kapitel 5** und **Kapitel 6** sowie deren Überführung in Handlungsimpulse im Zentrum. Zunächst werden die Ergebnisse in einen Kontext gestellt (s. **Kapitel 7.1**). Anschließend werden Leitmotive und Handlungsempfehlungen in den Dimensionen Akteur*innen (s. **Kapitel 7.2** und **Kapitel 7.3**), Strukturierung (s. **Kapitel 7.4** und **Kapitel 7.5**) sowie Strategie (s. **Kapitel 7.6** und **Kapitel 7.7**) diskutiert.

7.1 Theoretische Einbettung und Kontextualisierung

Die vorangegangenen Kapitel haben bereits einen detaillierten Überblick über die Ergebnisse der Studie bezogen auf die einzelnen Zugänge geliefert.

In den Interviews mit den Hochschulleitungen (s. **Kapitel 4**) wurde diskutiert, dass gemeinsam erreicht wurde, im Möglichkeitsraum Struktur durch Handeln zu erobern. Innerhalb des Pandemiegeschehens wurde sichtbar, dass die zunächst strukturlose Situation innerhalb der Kontingenz dazu führte, dass Akteur*innen experimentell und iterativ mit der Situation umgegangen sind. Durch die Beschreibung in den Interviews wurde klar, dass viele Lösungen und Herangehensweisen entworfen wurden. Vielfach zeigte sich auch, dass bestimmte Vorgehen und Strukturen lediglich Übergangslösungen sein können. An manchen Stellen zeichneten sich aber auch schon erste strategische Gedanken ab.

Dass innerhalb der Corona-Semester nicht nur reagiert, sondern auch agiert und innovativ vorangedacht wurde, zeigten viele Beispiele in Zugang 2 (s. **Kapitel 5**) und Zugang 3 (s. **Kapitel 6**). Die Forschungsfrage, wie der Kontingenzraum gestaltet wurde, wurde aus der Per-

spektive untersucht, welche Möglichkeiten und Notwendigkeiten aus der jeweiligen Situation hervorgingen. Die Fokusgruppen mit Lehrenden und Studierenden sowie die Experteninterviews mit treibenden Lehrenden lieferten dabei wertvolle Einblicke in die Gestaltung der konkreten Lehr-/Lernsituation und Gesamtsituation.

Die in **Abbildung 26** dargestellte Bandbreite des Kontingenzzraums (hier durch die beiden horizontalen Pfeile dargestellt; s. auch **Kapitel 1**) bedingt sich dadurch, welche Aspekte wirken, um den Raum aufzuspannen. Dabei gibt es eine Reihe von Aspekten, die dazu führen, dass der Kontingenzzraum größer wird. Diese sind in der Abbildung dunkel dargestellt und wirken von innen gegen die Grenze des Kontingenzzraums. Hell dargestellt sind hingegen die Kräfte, die zu einer Begrenzung des Raums führen. Beispielsweise wurden die Hochschulen mit Pandemieeintritt vor die Herausforderung gestellt, dass bekannte Rahmenbedingungen aufgelöst oder ausgesetzt wurden. Dies bewirkte zunächst, dass Hochschulen zur Ausgestaltung ihrer jeweiligen Situation mehr Möglichkeiten zur Verfügung hatten – der Kontingenzzraum wurde größer. Dennoch befanden sich die Hochschulen nicht in einem Vakuum, zumal immer wieder neue rechtliche Verordnungen erlassen wurden. Diese gaben dem Kontingenzzraum eine Limitation. So wirkten hier zwei Kräfte entgegengesetzt auf die Grenzen des Kontingenzzraums. Setzt man diesen Gedankengang für die weiteren Aspekte fort, so wurde eine Bandbreite der Kontingenz aufgespannt, innerhalb derer sich Hochschulen bewegten.

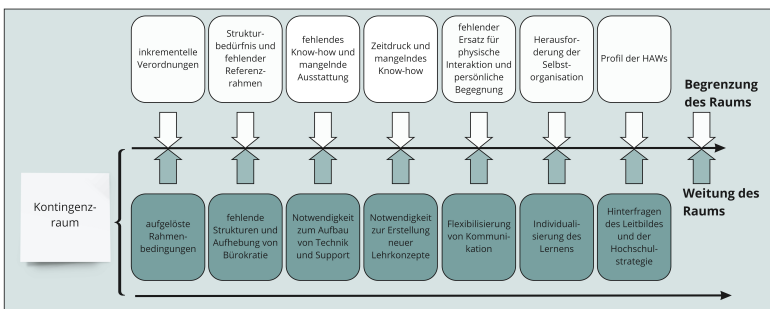


Abbildung 26: Übersicht Kontingenzzbedingungen

Bei der nun folgenden Zusammenführung und der Interpretation der Zugänge sollen die Ausgestaltung dieses Kontingenzzraums sowie der Umgang mit den Kontingenzzbedingungen und den Kontingenzzgrenzen im Vordergrund stehen. Unter Rückgriff auf die übergeordnete Forschungsfrage (s. **Kapitel 3**), welche Entwicklungspfade post Corona für die Hochschulen aus den vergangenen digitalen Semestern abgeleitet werden können, wird hier betrachtet, welche Handlungserfahrungen die Hochschulen in den vergangenen Semestern gemacht haben. Rückblickend handelt es sich hierbei um einen inkrementellen Prozess⁷ (s. **Abbildung 27**).

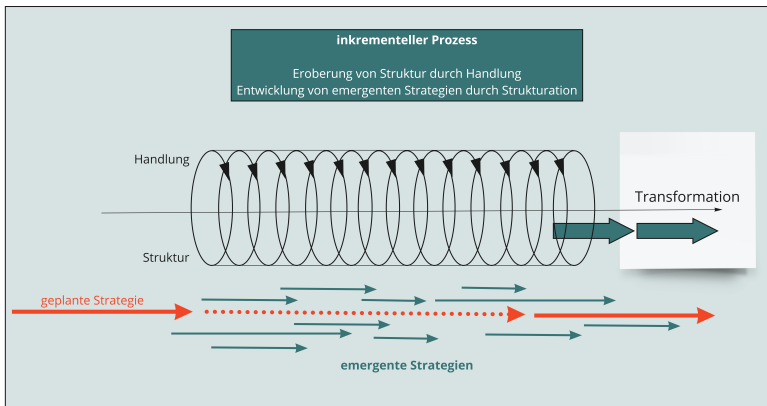


Abbildung 27: Zusammenhang zwischen Handlung, Struktur und Strategie

Die dadurch fehlende Struktur musste Stück für Stück durch Handlungen der Akteur*innen wiedergewonnen werden. Diese Dualität aus Handeln und Struktur geht auf Giddens zurück (Giddens, 1984) und wird als Strukturierung bezeichnet. Der Zusammenhang ist in dem

⁷ Als inkrementellen Prozess werden in diesem Zusammenhang iterative Schritte verstanden, in denen aufgrund von Notwendigkeit Handlungen vollzogen werden und dadurch Struktur gewonnen wird. Diese Struktur wird im nächsten Schritt reflektiert. Es erfolgt ein neuer Handlungsschritt, der dazu führt, dass die Struktur überarbeitet, verworfen oder bestätigt wird. Dieser Ablauf kann sich beliebig oft wiederholen.

Sinne rekursiv, als dass vorangegangene Strukturbildungen – also die Ergebnisse vorangegangener Handlungen – Restriktionen für das aktuelle Handeln bilden, aber auch Möglichkeiten dafür bereitstellen. In dieser rekursiven Bewegung von Struktur und Handlung ist einbezogen, dass es nichtintendierte Handlungsfolgen gibt und dass Strukturbildungen in Zeit und Raum weit über die Reichweite der Handlungen einzelner Akteur*innen hinausweisen. Gleichwohl werden Strukturen nur durch das Handeln von Akteur*innen wirksam. Diese setzen sie gewissermaßen in Gang und verleihen ihnen erst Realität.

Hochschulen hatten in der Corona-Krise einen Strukturationsprozess zu bewältigen, in welchem Handlung und Strukturbildung in sehr gedrängter Weise aus teilweise sich überstürzenden, aufeinander folgenden und neuen Strukturen – etwa digitalen Konferenzsystemen – neue Handlungsmuster generierten und umgekehrt aus den sich entwickelnden Handlungsmustern neue hochschulische Strukturen entstanden.

Infolge dieser inkrementellen Vorgehensweise rückten bereits vor der Corona-Pandemie geplante Strategien der Hochschule zunächst in den Hintergrund oder wurden sogar ganz ausgesetzt. Soweit dieser Strukturationsprozess reflektiert erfolgte und die Hochschulen sich nicht einfach treiben ließen, lässt sich daraus schließen, dass hochschulisches Handeln bestimmten Zweckrationalitäten folgte. Diese Zweckrationalitäten bildeten gewissermaßen einen Korridor, in dem sich dem Handelnden relevante Probleme stellten sowie Lösungen dafür entwickelt wurden und in dem die Akteur*innen wiederum diese Probleme und Lösungen deuten und bewerten mussten. Durch den Prozess der Strukturierung traten daher zunächst emergente Strategien in den Vordergrund. In Bezug auf die übergeordnete Frage nach der Pfadentwicklung wird zu klären sein, wie emergente Strategien schließlich wieder durch geplante Strategien nicht ersetzt, aber zumindest ergänzt werden oder in solche übergehen und ob die Hochschulstrategie, die vor der Pandemie entwickelt wurde, eine Disruption erfährt oder in eine Pfadentwicklung mündet. Dieser nach vorne gerichtete Blick auf die Gestaltung des Möglichkeitsraums wird jeweils im Rahmen der Handlungsimpulse behandelt.

Bis zu diesem Zeitpunkt haben sich drei wesentliche Dimensionen gezeigt, die für die Gestaltung der Hochschulen während der Pandemie von hoher Relevanz waren. Diese sind (1) die **Akteur*innen**, die (2) im Wechselspiel zwischen Handlung und Struktur einen **Strukturationsprozess** beschreiten und dadurch (3) emergente **Strategien** in Erscheinung treten lassen. Dieser Dreiklang von Akteur*innen, Struktur und Strategie wird aufgegriffen und die zusammenführenden Ergebnisse der drei Zugänge werden entsprechend diesen Dimensionen geclustert. **Abbildung 28** verdeutlicht anhand dessen den Aufbau der nun folgenden Unterkapitel.

Die Beschreibung der Leit motive (in der Abbildung dunkel dargestellt) entspricht einer Verdichtung und Interpretation der Daten unter Zusammenführung der Perspektiven der Hochschulleitungen, Lehrenden und Studierenden. Davon ausgehend werden in einem nächsten synthetisierenden Schritt Handlungsfelder (hier hell dargestellt) identifiziert, die für die zukünftige Pfadentwicklung an Hochschulen wesentlich sind. Im Bereich der Handlungsfelder werden Impulse gegeben, die jeweils wieder auf die Dimension der Akteur*innen, Struktur und Strategie bezogen sind. Im Folgenden werden jeweils entlang einer Dimension (Akteur*innen, Struktur, Strategie) zunächst die Leit motive und direkt anschließend die Handlungsfelder diskutiert.

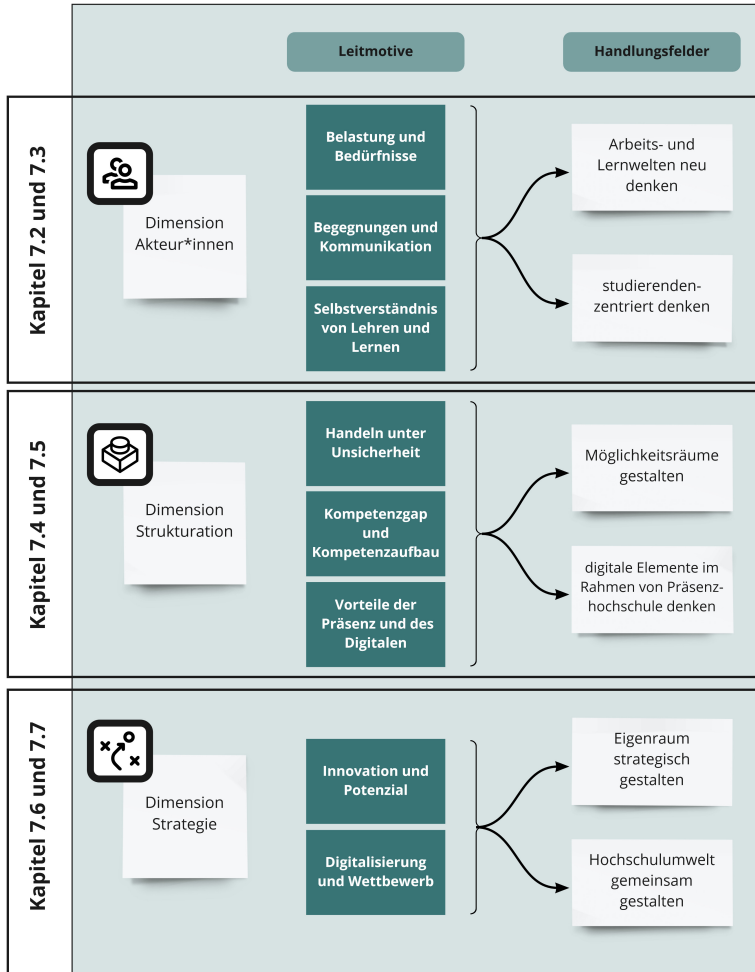


Abbildung 28: Übersicht über die Leitmotive und die Handlungsfelder

7.2 Leitmotive in der Dimension Akteur*innen

In dieser Dimension stehen die handelnden Akteur*innen und ihre subjektsspezifischen Perspektiven im Fokus. Auch wenn Akteur*innen und Strukturation nicht voneinander zu trennen sind, soll in diesem Abschnitt der Fokus stärker auf das subjektbezogene Verhalten im sozialen Kontext gelegt werden. Dies erfolgt über die Leitmotive Belastung und Bedürfnisse, Begegnungen und Kommunikation sowie das Selbstverständnis von Lehren und Lernen (s. **Abbildung 29**).

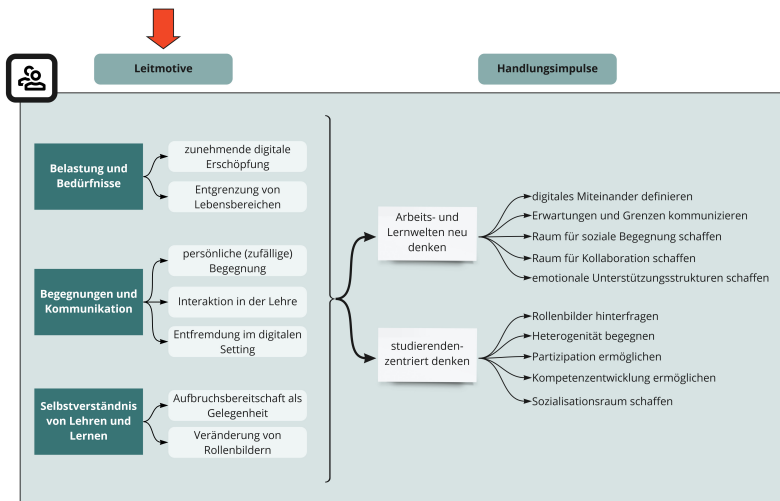


Abbildung 29: Leitmotive in der Dimension Akteur*innen

Die Hochschule tritt in der Dimension Akteur*innen verstärkt als sozialer Beziehungsraum in Erscheinung. In diesem – zuletzt rein digital umgesetzten – Raum verhalten sich einzelne Personen ihrer Individualität entsprechend und interagieren sehr unterschiedlich im sozialen Gefüge. Ausgehend von den Ergebnissen der Interviews (s. **Kapitel 4**, **Kapitel 5** und **Kapitel 6**) sind drei wesentliche Aspekte wiederholend aufgetreten. Das erste Leitmotiv umfasst stärker die entstandenen Belastungen und Bedürfnisse (s. **Kapitel 7.2.1**). Der zweite wesentliche Aspekt bezieht sich auf den Bereich der Begegnung und

Kommunikation (s. **Kapitel 7.2.2**). In Bezug auf die konkrete Lehr-/Lernsituation wurde die Arbeit an einem neuen Selbstverständnis als relevant erfasst (s. **Kapitel 7.2.3**).

7.2.1 Belastung und Bedürfnisse

Zunehmende digitale Erschöpfung: Ein erster wesentlicher Fokus liegt hier auf dem wiederkehrenden Leitmotiv der digitalen Erschöpfung. Diese wurde vor allem auf der Ebene der Lehrenden und Studierenden geäußert. Beide Gruppen weisen auf eine hohe physische und psychische Belastung hin, die dadurch entsteht, dass sie Zeit vor dem Bildschirm verbringen und wenig bis gar keinen physischen Kontakt zu anderen haben. Sie zeigt sich in Überarbeitung, Erschöpfung, Ermüdung und Bewegungsmangel. Die geäußerte digitale Erschöpfung ist ein Zeichen dafür, dass die Lehr-/Lernmodelle in der Art, in der sie in den Corona-Semestern eingesetzt werden, nicht von dauerhaftem Bestand sein können. Sie zeigt auch die Notwendigkeit, dass Konzepte entwickelt werden müssen, die das Digitale in einem didaktisch sinnvollen und nicht überfordernden Umfang in die Lehre integrieren. Ein weiteres Indiz dafür ist, dass die digitale Erschöpfung nicht direkt, sondern (teilweise) nach einer ersten Euphorie darüber, was alles digital möglich ist, einsetzte.

Die Art und Weise der derzeitigen Digitalisierung der Lehre beschreibt einen Übergangszustand und kann daher nicht als zukünftiges Konzept der befragten HAWs dienen. Zu Anfang der Pandemie stand im Vordergrund, den Studienbetrieb aufrechtzuerhalten. An diesem Ziel orientierten sich die Akteur*innen Handlungen, die zu einer neuen Strukturierung des Arbeits- und Lernalltags führten. Durch die dann gelebte Praxis traten zusätzlich zum Normalbetrieb Belastungen (wie der hohe kapazitive Aufwand der digitalen Lehre) oder grundlegende Bedürfnisse (wie die nach sozialem Kontakt) stärker zutage. Darauf aufbauend entstanden neue, emergente Handlungsstrategien, zum Beispiel der vermehrte Einsatz von interaktiven digitalen Werkzeugen, um diesen Bedürfnissen zu begegnen. Durch diese Iteration wurde eine neue Struktur erarbeitet bzw. die bis dahin geltende Struktur ergänzt.

Entgrenzung von Lebensbereichen: Der zweite Aspekt fokussiert die Entgrenzung verschiedener Lebensbereiche und das dadurch entstandene Gefühl von Belastung. Im Hometeaching und Homestudying ist das Private kaum vom Beruflichen zu trennen, was hauptsächlich durch die pandemiebedingte Situation ausgelöst wird. Die in den Interviews beschriebene Entgrenzung zwischen dem privaten und dem professionellen Lebensbereich wurde von Studierenden und Lehrenden formuliert. Lehrende gaben zudem an, durch das parallele Homeschooling bzw. die zeitgleiche Kinderbetreuung stark gefordert zu sein. Diese Anforderungen können auf Studierenden in Elternschaft ebenfalls übertragen werden, auch wenn in der hier befragten Gruppe das Thema explizit nicht vorgebracht wurde. Hier zeigte sich der inkrementeller Prozess. Eine Handlungsweise wurde eingeübt und dadurch eine fehlende Struktur neu definiert. Auf der Seite der Studierenden steht die räumliche Begrenztheit stärker im Fokus und das daraus resultierende Fehlen eines gut nutzbaren Arbeitsplatzes, der sich von Privatleben und Schlafplatz abgrenzt. Die Studierenden berichteten ebenfalls über eine Verwischung der Grenze zwischen Privatem und Studium sowie über die dadurch entstandenen Konflikte. Die Lehrenden bewerteten dagegen ihre Situation als privilegiert.

Insgesamt ließen sich intra- und interindividuelle Rollenkonflikte bei den Akteur*innengruppen beobachten. Hochschulleitungen beispielsweise mussten einerseits ihrer Führungsrolle gerecht werden und wollten andererseits Erwartungen der Hochschulangehörigen erfüllen sowie Partizipation ermöglichen. Damit waren die Hochschulleitungen in ihrer Rolle und der damit ausgeübten Haltung in einem Konflikt zwischen verschiedenen Instanzen gebunden bzw. auf die aktive Mitarbeit der Kolleg*innen und deren Selbstorganisation angewiesen. Lehrende und Studierende beschreiben vielfach den individuellen Rollenkonflikt zwischen den Handlungsweisen in den unterschiedlichen Lebensbereichen. Auch wenn nach der Pandemie und mit der Aufhebung von Kontaktbeschränkungen einige dieser Probleme wegfallen, ist das Thema der neuen Definition von Rollenbildern vor allem in Hinsicht auf die Lehrendenrolle in neuen Lehrformatsettings zukunftsweisend und ein äußerst relevanter Bestandteil der zukünftigen Arbeits- und Lernwelt an Hochschulen.

7.2.2 Begegnungen und Kommunikation

Persönliche (zufällige) Begegnung: Ein wesentlicher Aspekt hinsichtlich der Herausforderungen in den digitalen Semestern betrifft die fehlende (zufällige) physische Begegnung. Durch die Beschränkung der Kontakte und des Homestudying bzw. Hometeachings fiel insbesondere eines weg: die persönlichen Begegnungen. Dieses Leitmotiv schien ein zentrales Element zu sein, das rückschlüssig auf viele weitere Kernthemen Einfluss hat. Das Sich-nicht-treffen-Dürfen war der Ausgangspunkt für alles Folgende. Es bedingte die Notwendigkeit der digitalen Lehre und damit auch die Frage nach dem Kompetenzgap (s. **Kapitel 7.4.2**), aber auch der digitalen Erschöpfung. Es sorgte dafür, dass das ganze Hochschulsystem, das auf diesen Begegnungen beruht, neu erfunden werden musste. Aber auch in dem Moment der Begegnung selbst lag ein tiefes Bedürfnis der Akteur*innen, das vielfach in den Interviews und Fokusgruppen zum Ausdruck gebracht wurde. Es scheint vor allem die zufällige, informelle Begegnung zu sein, die durch die digitalen Tools kaum aufgefangen werden kann.

Ähnliches berichteten die Studierenden in Bezug auf die Begegnungen in der Mensa oder zwischen den Veranstaltungen. Für diesen zufälligen Austausch ließ sich vor allem in der digitalen Umgebung kein funktionierendes Äquivalent finden, weil eben das Moment der Zufälligkeit eine wesentliche Rolle dabei spielte. Es gab zwar Bemühungen, informelle Treffen in digitale Strukturen zu überführen und damit eine Möglichkeit für einen Austausch zu schaffen, aber die zufällige Begegnung mit Hochschulangehörigen entfiel nahezu vollständig. Dieser Umstand wirkte insbesondere auf die individuell gefühlte Atmosphäre, die in keiner Weise digital so gestaltet werden konnte, dass sie einer tatsächlichen sozialen Interaktion entsprach. Es fehlte die soziale Einbettung, die für die Identifikation mit der Hochschule als Lebensraum notwendig ist. Insbesondere für Studierende in der Studieneingangsphase war es ohne persönliche Kontakte und Begegnungen im rein digitalen Semester nur sehr schwer möglich, sich kennenzulernen. Ebenso waren Lehrende weniger miteinander in Kontakt und teilweise seit Monaten nicht mehr an der Hochschule gewesen. Dies alles führte dazu, dass die Identifikation mit der eigenen Hochschule in den Hintergrund geriet. Es fehlten das Gemeinschaftsgefühl und

das gegenseitige Begleiten durch Höhen und Tiefen, welches nur durch persönliche zwischenmenschliche Elemente erlebt werden kann. An dieser Stelle braucht es ein neues Verständnis und ein gemeinsames Commitment darüber, wie in Zukunft gemeinsam gearbeitet, gelehrt und gelernt werden wird.

Interaktion in der Lehre: Die zweite Herausforderung liegt in der Gestaltung von Interaktion in der Lehre. Vor allem im konkreten Lehr-/Lernkontext ist die digitale Kommunikation zunächst eine behelfsmäßige. Die Lehrenden berichten davon, dass das direkte Feedback der Studierenden in der synchronen Veranstaltung nur schwer einzuholen ist. Das hat zum Grund, dass im digitalen Raum Gestik und Mimik zum großen Teil verloren gehen. Vor allem scheint das Thema der Anonymität eine zentrale Rolle zu spielen, wenn die Studierenden die Kameras ausgeschaltet haben.

Entfremdung im digitalen Setting: Die Anonymität und damit verbundene Entfremdung wird im direkten Zusammenhang mit der Kameranutzung diskutiert. Die aufseiten der Studierenden und Lehrenden als hinderlich empfundene ausgeschaltete Kamera zusammen mit dem Umstand, dass es scheinbar bisher kaum gelungen ist, daran etwas zu ändern, lässt die Vermutung zu, dass eine Etikette des Miteinanders im digitalen Raum fehlt. Fraglich bleibt allerdings, ob das Problem nur aufgrund der fehlenden Etikette besteht. Grundsätzlich scheint es ein kollektives Phänomen zu sein, da berichtet wurde, dass die Kameras nach und nach ausgeschaltet wurden, sobald dies ein*e Teilnehmende*r der Gruppe machte. Das Thema der Etikette betrifft wiederum nicht nur die Lehre, sondern auch die Vorgänge in der Verwaltung oder in den Gremien der Hochschule. Im analogen Format existieren seit Langem kultivierte Verhaltensweisen der respektvollen Begegnung in Besprechungen. Auf allen Seiten gibt es Erwartungen, wie in den Austausch getreten wird, welches Verhalten angemessen ist und welche Kommunikationsregeln eingehalten werden sollten. Darüber herrscht zumindest grundsätzliche Einigkeit. In der digitalen Situation gibt es diesbezüglich zwar viele Vorschläge, aber diese konnten sich noch nicht insoweit festigen, dass sie als gesetzt gelten können. Das hat auch mit der grundsätzlich geringeren Verbindlichkeit im digitalen Bereich zu tun. Wenn in einer physischen Besprechung nebenher E-Mails beantwortet werden, fällt das Tippen auf. In einem

digitalen Meeting ist dies bei ausgeschalteter Kamera nicht der Fall. Bei ausgeschaltetem Mikrofon und ausgeschalteter Kamera herrscht Anonymität. Diese erschwert das digitale Lehren und Lernen in synchronen Veranstaltungen massiv. Zudem verändert sich die Diskussionskultur. Diskussionen verlaufen im digitalen Kontext seriell. Zur Sprache kommt, wer sich gemeldet hat, und zwar in der Reihenfolge der Meldungen. Eine Gruppendiskussion scheint kaum möglich, da die digitale Situation viel stärker moderiert und formalisiert werden muss als die vergleichbare Situation in Präsenz.

7.2.3 Selbstverständnis von Lehren und Lernen

Aufbruchsbereitschaft als Gelegenheit: In der Dimension Akteur*innen wurde als weiteres Leitmotiv das Selbstverständnis von Lehren und Lernen in den Blick gerückt. Durch die derzeitige Situation, die durch Aufbruchsbereitschaft geprägt ist, ist die Gelegenheit für eine Diskussion über dieses Selbstverständnis günstig. Wie soll gemeinsam gelernt und gelehrt werden? Diese grundsätzliche Frage ist nicht neu. Selten jedoch war die Gelegenheit so günstig, darüber zu diskutieren, wie Lehren und Lernen zukünftig gestaltet sein sollen. Denn in einem funktionierenden und in geordneten Bahnen sich bewegenden System ist die Aktivierungsenergie, die benötigt wird, um Veränderungen herbeizuführen, ungleich höher als in der gegenwärtigen, grundsätzlich offenen und von Aufbruchsbereitschaft gekennzeichneten Situation. Der Prozess des Diskutierens über die zukünftige Gestaltung von Lehre und Lernen kann nur inkrementell mit allen hochschulischen Akteur*innen gemeinsam stattfinden. Im Rahmen der Pandemie haben zeigten sich viele Ausprägungen digitaler Lehre. Durch unterschiedlichste Handlungen erarbeiteten sich Akteur*innen neue Lehr-/Lernstrukturen. Von diesem Prozess ausgehend muss die Frage gestellt werden, an welchen Maßstäben sich zukünftiges Lehren und Lernen orientiert. Im Kontext welchen Referenzrahmens soll die Entwicklung zukünftiger Lehr-/Lernsettings also gedacht werden?

Ein Teil dieses Selbstverständnisses von Lehren und Lernen liegt in bereits diskutierten Rahmenbedingungen wie der sich verändernden Kommunikationskultur. Es ist nun geboten, die Schwierigkeiten zu

überwinden und die jeweiligen Stärken iterativ herauszuarbeiten. Was anfangs der Pandemie noch vielfach als Durchhalten abgetan wurde – immer mit dem Blick, dass danach alles wieder wie vor Corona wird – ist inzwischen schon selbst im Prozess. Dabei stellt sich die Frage: im Prozess wohin? Doch längst ist die Digitalisierung der Lehre nicht mehr nur notwendiges Übel, sondern überzeugt an manchen Stellen auch durch neue Optionen.

Das Hineingeworfen-Sein, das notwendigerweise reaktives Verhalten evoziert, weicht dem Wunsch, die Digitalisierung als Chance zur Veränderung zu begreifen und den Digitalisierungsschub zu nutzen, um Innovation zu entwickeln.

Veränderung von Rollenbildern: Zuletzt sind es auch die Rollenbilder, die neu überdacht werden müssen. Dafür muss die zugrunde liegende Frage nach dem Selbstverständnis von Lehren und Lernen an Hochschulen neu beantwortet werden. Das betrifft auch die Rollen der Lehrenden selbst und die Art, wie diese ihr Handeln in ihrer Rolle begreifen wollen. Lehrende werden zukünftig noch stärker gefordert sein, mit ihren Studierenden auf Augenhöhe zu kommunizieren, sie als ein Gegenüber verstehen, das nicht entsprechend einem Gefäß gefüllt werden will, sondern das sich in einem iterativen und begleiteten Prozess selbst Kompetenzen aneignen möchte. Die Lehrenden sind immer mehr gefragt, eine entsprechende Atmosphäre und Lernumgebung zu schaffen, damit Studierende sich selbst mit den nötigen Future Skills ausstatten können. In der Lehrendenrolle geht es vermehrt um die Ansprache des Einzelnen. Wissen wird dann entsprechend nicht konsumiert, sondern sich selbst aktiv angeeignet. Dies kann am besten in kleinen Gruppen und interaktiv im kommunikativen Austausch geschehen, so die Befragten.

7.3 Handlungsimpulse in der Dimension Akteur*innen

In der Dimension der Akteur*innen wurden in **Kapitel 7.1** drei verschiedene Leitmotive aus der Zusammenführung der Ergebnisse und der Interpretation der Interviews und Fokusgruppen vorgestellt. Diese adressieren Bedarfe hinsichtlich des Umgangs mit Belastungen und Bedürfnissen, der Begegnungen und der Gestaltung der Arbeits- und

Lebensbereiche sowie die Frage zur zukünftigen Lehr-/Lernkultur. Abgeleitet von den genannten Leitmotiven wurden zwei Handlungsfelder identifiziert (s. **Abbildung 30**), denen jeweils weiterführende Impulse zugeordnet sind.

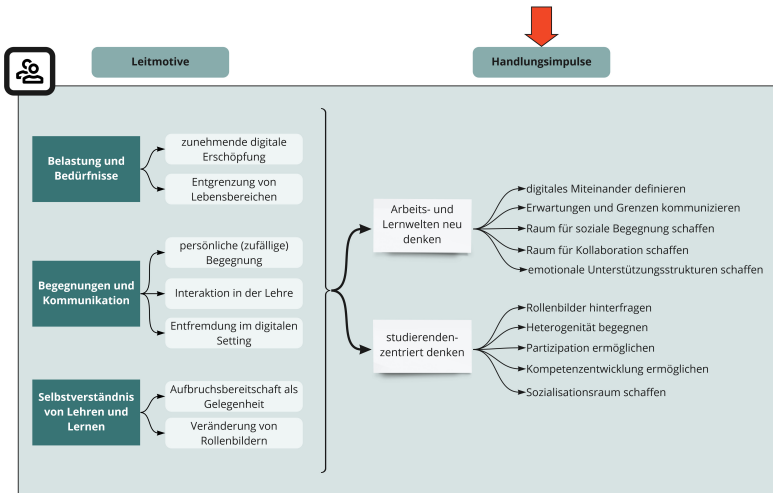


Abbildung 30: Handlungs impulse in der Dimension Akteur*innen

7.3.1 Arbeits- und Lernwelten neu denken

Viele Bereiche, die mit der Art und Weise des Zusammenarbeitens zu tun haben, tangieren auch die Frage danach, wie die zukünftigen Arbeits- und Lernwelten aussehen. Hier gibt es einige starke Zusammenhänge zur Dimension der Strukturierung, aber auch einen entscheidenden Unterschied: Im Rahmen dieser Betrachtung soll genauer untersucht werden, welche zwischenmenschlichen und sozialen Aspekte eine Rolle spielen. Die hinter diesem Handlungsfeld liegenden Leitmotive beziehen sich einerseits auf die Formulierung von Belastung und Bedürfnissen und andererseits thematisieren sie genauer den Kontext der Begegnung und Kommunikation. In eben diesen Leitmotiven liegt viel Substanz, die auf die Ausgestaltung des gemeinsamen Miteinan-

ders abzielt und die Hochschule als Lebenswelt begreift, in der Individuen Entwicklung erfahren.

Grundsätzlich sind viele dieser Themen vor allem in der Corona-Situation relevant. Die durchgehende digitale Erschöpfung, die soziale Isolation oder die Doppelbelastung durch den Wegfall der Kinderbetreuung wird sich vermutlich post Corona relativieren. Am Verhalten der Befragten während dieser Extremsituation lässt sich viel darüber lernen, was den Akteur*innen an HAWs grundsätzlich an der gemeinsamen Gestaltung der Arbeits- und Lernwelt Hochschule wichtig ist. Viele Aspekte sind relevant für eine zukünftige Ausrichtung der Hochschulen und können Hinweise für die Orientierung im Kontingenzraum geben.

Digitales Miteinander definieren: Ein erster Impuls ist folgerichtig die notwendige Definition des digitalen Miteinanders. Wie im analogen Setting im Seminar- oder Sitzungsraum miteinander umgegangen wird, ist (weitestgehend) geklärt. Dem Miteinander im digitalen Raum fehlt dieser über Jahrzehnte etablierte Referenzrahmen für Verhalten. Gemeinsam müssen (ggf. aufbauend auf bereits vorhandenen Vorschlägen für eine digitale Etikette) Vereinbarungen getroffen werden, damit die digitalen Situationen auch zukünftig gewinnbringend sind. Durch die Notwendigkeit der schnellen Digitalisierung, die auch die Kommunikation betraf, gab es keinen Entwicklungszeitraum für eine aus der Gewohnheit gewachsene Etikette. Vielmehr muss Verhalten im digitalen Raum explizit zum Thema gemacht werden. Das betrifft nicht nur Verhalten im Kommunikationskontext, sondern meint auch eine digitale Verhaltenskultur allgemein. Aspekte dieser Verhandlung sind beispielsweise der Umgang mit der Kamera, die digitale Verbindlichkeit, Diskussionsfreiheit, der Umgang mit dem Chat und Ähnliches. Dazu muss ein Prozess ins Leben gerufen werden, der alle Akteur*innen gleichermaßen einbezieht. Nur gemeinsam kann der kommunikative Raum Hochschule gestaltet werden.

Erwartungen und Grenzen kommunizieren: Ebenso gehört zum Umgang im digitalen Setting die klare Kommunikation von Erwartungen und Grenzen. Im Prozess der Gestaltung der digitalen Kultur spielt die Entgrenzung zwischen verschiedenen Lebensbereichen eine zentrale Rolle. In der Pandemiesituation fand diese Entgrenzung au-

tomatisch durch die räumliche Restriktion statt. Durch Homeoffice, Homestudying und Hometeaching waren und sind die allermeisten Hochschulangehörigen dazu genötigt, zu Hause einen Lern- und Arbeitsplatz zu etablieren. Unabhängig von der privaten Situation und privaten Pflichten ließ sich über alle Befragte hinweg beobachten, dass sich die Grenzen zwischen Studium/Beruf und Privatem verwischten. Post Corona werden wieder mehr Möglichkeiten bestehen, diese Grenzen zu gestalten. Dennoch wird, sollte der Digitalisierungsschub genutzt werden und weiterhin digitales Lernen und Arbeiten möglich sein, eine Situation wie vor Corona mit (zumindest in den meisten Fällen) klarer Abgrenzung zwischen professionellem Kontext und privatem Lebensbereich nicht mehr möglich sein. Es wird also dabei um die Frage gehen, wie diese Grenze nach Corona gestaltet wird. Es ist zu bedenken, dass alle beteiligten Gruppen hier für sich selbst reflektieren, wo die Grenze verlaufen kann und wie restriktiv diese sein muss. Eine wesentliche Notwendigkeit an dieser Stelle ist Transparenz. Alle sind dazu aufgefordert, ihre Erwartungen an die Akteur*innen zu kommunizieren, mit denen sie zusammen lernen und arbeiten. Es ist aber auch geboten, die eigenen Grenzen klar zu kommunizieren. Ob Hochschulangehörige jederzeit digital erreichbar bleiben wollen, welches Medium bei der Kontaktaufnahme genutzt werden soll oder ob es klare Arbeits- bzw. Privatzeiten gibt, liegt einerseits am Tätigkeitsprofil, wird andererseits zukünftig in flexiblen Arbeitsräumen vermutlich aber immer mehr in die Hände der einzelnen Person gegeben. Bei sich entwickelnden, vielfältigen Arbeits- und Lernorganisationen ist daher die gemeinsame Kommunikation ein zentraler Bestandteil eines gelingenden Miteinanders.

Raum für soziale Begegnung schaffen: Neben der Gestaltung des digitalen Raums muss vor allem der physische Raum für soziale Begegnungen geschaffen werden. Zusätzlich zu den gerade beschriebenen, strukturellen Kommunikations- und Organisationsprozessen ist ein wiederkehrendes Motiv der fehlende informelle Austausch. In der Situation nach der Corona-Pandemie werden die Studierenden wieder (mehr) an die Hochschulen kommen. Die Corona-Situation hat gezeigt, dass die soziale und persönliche Begegnung ein wesentliches Merkmal von HAWs ist. Hochschulen zeichnen sich nicht nur dadurch aus, gemeinsam einen Fachinhalt zu bearbeiten, sondern es

geht darüber hinaus, was als Studierendenleben oder Campus-Feeling tituliert wurde. Dieser soziale Austausch hat während der Pandemie deutlich gefehlt. Es scheint kein funktionales Äquivalent im digitalen Raum zu geben, welches die soziale Interaktion in dem Maße ersetzen kann, wie es in der direkten Begegnung geschieht. Die digitale Welt kann die soziale Eingebundenheit nicht ersetzen. Wenn Hochschulen in Zukunft neugestaltet werden, ist es erforderlich, die Arbeits- und Lernwelt nicht nur prozesshaft und hinsichtlich ihrer grundsätzlichen Funktionsfähigkeit zu denken, sondern das zentrale Moment des Lebensraums Hochschule zu gestalten. Dies darf nicht nur theoretisch geschehen, sondern muss sich durch die konkrete Gestaltung von Räumen für Begegnung zeigen. Maßnahmen der Campusgestaltung sind kein neues Anliegen der Hochschulen. Doch in der Pandemie zeigte sich, wie (hoch)relevant das Thema Hochschule als Raum der Begegnung für die Studierendenzufriedenheit ist. Es stiftet Identifikationsmöglichkeit über den Studieninhalt hinaus. Die Gestaltung des Campus ist zwar kein vernachlässigtes, aber möglicherweise unterschätztes Kriterium bei der Wahl des Studienorts. Hier liegt eine Aufgabe bei der Campuserweiterung, die Erkenntnisse aus der Corona-Pandemie aufzunehmen und in sinnvolle Konzepte und möglichst auch in bauliche Maßnahmen umzusetzen, um den Raum Hochschule für alle wertschöpfend zu gestalten und die soziale Begegnung in den Vordergrund zu rücken. Es ist Aufgabe der Bildungspolitik, diesen Bedarf für Hochschulen im Blick zu haben und Hochschulen die Möglichkeit zu geben, sich entsprechend auszustatten.

Raum für Kollaboration schaffen: Die Lehre betreffend stellt sich anschließend an die Gestaltung des Campus die Frage, wie Lehr- und Lernräume zukünftig ausgestattet sein müssen, um Raum für Kollaboration zu schaffen. Im Pandemiegeschehen selbst postulierten Stimmen im öffentlichen Raum immer wieder, die Hochschulen hätten zukünftig weniger Raumbedarf. Dennoch wird womöglich der Raumbedarf nach der Pandemie höher sein, wenn Lehr-Lernkonzepte entsprechend weiterentwickelt werden. Das liegt hauptsächlich daran, dass die Arten des Miteinanderarbeitens in Frage gestellt bzw. neu konzipiert werden müssen. In den Interviews und Fokusgruppen zeichnete sich eine Argumentationslinie ab, die in der Präsenzlehre weg von Großveranstaltungen hin zu kleinen, kollaborativen und interaktiven

Veranstaltungen führte. Große Hörsäle werden in Zukunft möglicherweise seltener gebraucht werden. Dafür gibt es an Hochschulen nur wenige Räume, die für Kleinstgruppen genutzt werden können. Digitalisierung ist dabei nicht nur Voraussetzung für die Umsetzung von mediendidaktischen Lehr-/Lernformaten, sondern sie ist ein Aushängeschild.

Emotionale Unterstützungsstrukturen schaffen: Neben den räumlichen Gegebenheiten ist die emotionale Unterstützung der Hochschulangehörigen, vor allem der Studierenden, wesentlich. Oft waren Unterstützungsangebote nötig, um sich im neuen Arbeits- und Lernalltag in der pandemiebedingten Situation zurechtzufinden. Es wurden Strukturen nicht nur experimentell gewonnen, sondern auch gezielt neue Supportstrukturen geschaffen. Einen großen Bedarf scheint es nach wie vor hinsichtlich struktureller emotionaler Unterstützung zu geben. Dies ist ein Bereich, der auch nicht einfach durch die Einrichtung eines Schulungsangebots abzubilden ist. Emotionale Unterstützung erfahren Menschen in Krisensituationen durch die verschiedensten Kontakte. Auch wenn es an Hochschulen Angebote der Seelsorge oder der psychosozialen Beratung gibt, ist es wichtig, Hochschulangehörige und vor allem Funktionsträger*innen für die emotionale Unterstützung der Studierenden zu sensibilisieren. Wenn hier keine professionalisierte psychosoziale Beratung durch Hochschulleitungen und Lehrende stattfinden kann, müssen die Akteur*innen, die im Erstkontakt mit Hilfesuchenden stehen, entsprechend qualifiziert reagieren können und die Unterstützungsangebote der Hochschule kennen, um weitere Maßnahmen vorschlagen und mögliche Lösungswege aufzeigen zu können. Ein hohes Maß an Kommunikation und Transparenz ist nötig, damit Informationen bezüglich Beratungsmöglichkeiten fließen können.

7.3.2 Studierendenorientiert denken

Studierendenorientiert zu denken hat zwei ganz wesentliche Momente: das der Partizipation der Studierenden und die Frage, wofür Lehre und damit letztlich Hochschule gebraucht werden. Im Leitmotiv des Selbstverständnisses von Lehren und Lernen zeigte sich, dass analy-

siert werden muss, welche Aspekte des Lehrens und Lernens nach der Pandemie zukunftsweisend sind und von welchem Referenzpunkt ausgehend die zukünftige Lehr-/Lernkultur entwickelt werden soll. Ein Aspekt dabei ist, die Studierenden in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken. Damit ist gemeint, dass Hochschule aus der Perspektive der Studierenden gedacht und gestaltet werden kann. Wesentlich ist dabei auch, welches Verständnis Hochschulleitungen und Lehrende von den Studierenden und deren Leben haben. Der Fokus sollte auf Studierende als Individuen auf einem jeweils zu gestaltenden Bildungsweg liegen und nicht auf der Gruppe von Studierenden als Produkt der Hochschullaufbahn bzw. als Kund*innen von Lehre. Ist das Studierendenbild in dieser Weise gedacht, ist es möglich, die Gruppe der Studierenden in die Gestaltungsprozesse der Hochschule nach der Corona-Pandemie mit einzubeziehen.

So kann die Studierendenperspektive wertvolle Impulse für die Gestaltung des Kontingenzzraums spielen. Durch sie sind, wie in den Leitmotiven gezeigt, im Rahmen der Kontingenz emergente Strategien in Erscheinung getreten und damit Strukturationsprozesse betrieben worden. Darauf aufbauend wurden folgende Aspekte herausgearbeitet, die den Handlungsimpuls der Studierendenzentrierung stützen.

Rollenbilder hinterfragen: Anknüpfend an den oben ausgeführten Gedanken ist es eine wesentliche Notwendigkeit, Rollenbilder zu hinterfragen – und zwar auf der Seite der Lehrenden und der Studierenden. Studierende müssen mehr in die Position versetzt werden, ihre Bildungsbiografie aktiv zu gestalten. Diese Möglichkeit muss ihnen eröffnet werden, sie müssen sich aber auch aktiv für diese Rolle entscheiden. So können die Studierenden die Flexibilität innerhalb ihres Studiums stärker nutzen, aber auch zu Gesprächspartner*innen bei der Frage nach der Pfadentwicklung von Hochschule post Corona werden. Lehrende müssen sich dabei immer mehr als Lernbegleiter*innen verstehen. Sie können die Rolle des Coachs übernehmen und ihre Studierenden auf dem jeweiligen Bildungsweg unterstützen. Die durch die Digitalisierung hervorgerufene Flexibilisierung in Hinsicht auf Raum und Zeit zeigt, dass Studierende zukünftig ein höheres Maß an Eigenverantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und Lehrende viel mehr im direkten Kontakt mit den Studierenden das Lernen begleiten müssen. Der Gedanke der sich hierbei verändernden

Rollenbilder kann ein wesentlicher Aspekt bei der Entwicklung des Zukunftskonzepts der Lehre sein.

Heterogenität begegnen: Dabei sollte die ganze Bandbreite der Heterogenität der Studierenden mitgedacht werden. Dass es nicht „den“ oder „die“ Studierende*n gibt, ist kein neuer Gedanke, denn Förderprogramme auf Landes- und Bundesebene beziehen sich ausdrücklich auf die Heterogenität der Studierenden. Dabei wird sich vor allem auf Heterogenität in (sozialer) Herkunft, religiöser Weltanschauung, individueller Persönlichkeitsmerkmale oder der fachlichen Voraussetzungen in der Studieneingangsphase fokussiert. Das Pandemiegeschehen zeigte jedoch erneut, dass die Berücksichtigung von Heterogenität nicht vernachlässigt werden darf. Aus den Daten wurde ersichtlich, dass es unterschiedliche Umgangsweisen mit der digitalen Situation seitens der Studierenden gibt. Obwohl sie aus der Generation der Digital Natives stammen, ist es nicht möglich, Medienkompetenz im professionellen Lernsetting vorauszusetzen. Hier gab es in den Interviews und Fokusgruppen sehr unterschiedliche Beobachtungen, wie Studierende mit den digitalen Lernmedien zurechtkamen. Diese Heterogenität der Medienkompetenz war ebenso eine Herausforderung für die Lehre wie die Heterogenität in der Meisterung beispielsweise mathematischer Grundlagen. Grundtechniken am PC zu beherrschen, hat vor der Corona-Pandemie im Studium bereits eine Rolle gespielt. Nur war ein Mangel an solchen Kompetenzen für den Studienerfolg nicht so essenziell wie im Zeitraum der Pandemie. Es ist daher unbedingt notwendig, Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihre Medienkompetenz weiterzuentwickeln. Corona brachte in allen Bereichen Gewinner und Verlierer hervor, so auch unter den Studierenden. Während einige eine hohe Medienaffinität mitbrachten und davon profitierten, gerieten medienferne Studierende eher in den Hintergrund. So ist es auch in der Präsenzlehre: Hier gibt es die wortstarken Studierenden und im anderen Extrem des Kontinuums diejenigen, denen das Sprechen vor der Gruppe schwerfällt. Dass die Vielfalt an didaktischen Möglichkeiten durch den Einbezug von digitalen Elementen an Präsenzhochschulen größer wurde, sollte dazu führen, dass differenzierter auf verschiedene Lern- und Persönlichkeitstypen eingegangen werden kann. Die Digitalisierung in der Lehre bietet zudem die Chance, aufbauend auf einem Methodenmix Lerngelegenheiten zu schaffen, die

individualisierter auf die/den einzelne*n Studierende*n eingehen. Das betrifft den Aspekt der Affinität zu verschiedenen Lernmaterialien. So kann mit einem Methodenmix das Lernen sehr abwechslungsreich gestaltet werden. Die Individualisierung der Lehrmethoden geht aber darüber hinaus und kann bei der jeweiligen Lehrveranstaltung zu einer detaillierten Binnendifferenzierung des Lerngegenstands werden. So kann eine Individualisierung nicht nur die Formate des Lehr-/Lernmaterials, sondern auch dessen Inhalt betreffen. Die Vorkenntnisse der Studierendengruppe sollte dabei genauer in den Blick genommen werden. Asynchrones Lernmaterial kann dann so erstellt und zur Verfügung gestellt werden, dass es dem jeweiligen Lernstand der Studierenden entspricht.

Partizipation ermöglichen: Das erhöhte Maß an Eigenverantwortlichkeit der Studierenden in den Corona-Semestern kann genutzt werden, um Partizipation in Zukunft zu ermöglichen. Auch wenn durch die Gremienstruktur und die Organisation auf Studierendenebene (z.B. Verfasste Studierendenschaft) eine Partizipation der Studierenden generell ermöglicht wird, ist der Wunsch nach mehr Partizipation gerechtfertigt, da diese (oft) an Hochschulen in der Hierarchiekette an unterster Stelle stehen und kaum Einfluss auf höhere Organisations Ebenen haben. Bei Lehren und Lernen post Corona geht es aber ganz wesentlich um einen entscheidenden Lebensbereich und -abschnitt der Studierenden. Den Studierenden eine Stimme in diesem Gestaltungsprozess zu geben, die nicht nur pro forma abgebildet, sondern in der Realität gelebt wird, ist daher hoch relevant. Auf Studierendenseite ist es wichtig, diese Stimme zu nutzen, um konstruktiv mitzugestalten, Teilhabe einzufordern und sich Gehör zu verschaffen, auch im Kontext des Gestaltens der Hochschule. Schließlich sollten sich Akteur*innen in Entscheidungsfunktionen der Hochschulen im Klaren darüber sein, dass sie von den Studierenden ein ganz wesentliches Feedback zur Lehr-/Lernsituation während der Pandemie erhalten und damit Hochschule für zukünftige Studierende entsprechend gestalten können. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde von Studierenden mehrfach positiv herausgestellt, dass sie sich durch die Fokusgruppen gehört fühlten. Hier konnten wichtige Implikationen dafür gewonnen werden, welche Bemühungen der Hochschulen aus der planerischen Ebene bei den Studierenden ankommen. Studierende haben ihre eigene Perspektive

auf die Lehre, und diese ist wichtig, wenn die Gestaltungsfrage offen und in die Zukunft gerichtet gestellt werden soll. Es ist daher lohnenswert, Studierende in Entscheidungsprozesse stärker einzubinden.

Kompetenzentwicklung ermöglichen: Die Frage nach dem Profil und den Kompetenzen der Studierenden nach Studienabschluss rückt erneut in den Vordergrund. Dies zeigt sich vor allem dadurch, dass sich durch die Pandemie nicht nur die Hochschullandschaft erheblich verändert, sondern auch Berufsbilder und Arbeitsfelder neu entstehen bzw. modifiziert werden. Die Hochschule ist dabei gefragt, die neuen Berufsbilder zu evaluieren und ihre Studiengänge entsprechend anzupassen, wenn sie Studierende qualifizieren will, handlungskompetent in ihrem zukünftigen Beruf agieren zu können. Dabei muss in den Blick rücken, was die Absolvent*innen zukünftig brauchen. Vor allem hinsichtlich neuer Technologien, Medien, Kommunikationstechnologien und weiterer Innovationsfelder, wie KI oder VR/AR, ist es wichtig, dass Studierende die Möglichkeit haben, entsprechende Kompetenzen in ihrem Studium zu erlangen. Die Hochschulen können dies auf unterschiedlichen Wegen leisten. Zum einen sollten sie durch die Schaffung einer entsprechenden Kultur dafür sorgen, dass Studierende sicher im digitalen Raum agieren und mit informations- sowie medientechnischen Grundausstattungen sicher umgehen können. Zum anderen sollte die Reflexion des Umgangs mit Technik und digitalen Medien stärker an den Hochschulen in den Fokus gestellt werden. Nötig hierzu ist eine entsprechende infrastrukturelle Ausstattung. Ebenfalls ist es hier wichtig, dass einzelne Hochschulen nicht abgehängt werden, da durch die Corona-Pandemie diese Themen von der Nische in die gesamte Breite der Hochschulen gerückt wurden.

Sozialisationsraum schaffen: Neben dem Thema der Kompetenzentwicklung steht für die Studierenden die Hochschule als Sozialisationsraum an wesentlicher Stelle. Hier entsteht ein starker Anknüpfungspunkt an die bereits beschriebenen Arbeits- und Lernwelten, der dennoch unter dem Aspekt der Studierendenorientierung gedacht werden muss. Studierende erleben an der Hochschule während des Studierendenlebens einen wichtigen Abschnitt ihrer Sozialisation. An der Hochschule erfahren sie eine persönliche Prägung, die eng damit verknüpft ist, mit welchen Personen sie in Kontakt kommen. Nicht selten entstehen im Studium langfristige Freundschaften durch das ge-

meinsame Gestalten des studentischen Lebens außerhalb der Lehrveranstaltung, aber auch durch gemeinsames Freud und Leid im Studium. Hochschulen bieten die Möglichkeit der Entwicklung, und zwar nicht nur der fachlichen, sondern auch der Persönlichkeitsentwicklung. Auf der Basis dieser Studie ist es ein zentraler Impuls, diesen Raum zur Sozialisation als physischen Campus unbedingt zu erhalten, um als HAW nicht ein wesentliches identitätsbildendes Merkmal zu verlieren. Hier gibt es eine besondere Herausforderung für die Hochschulen. Mit Blick in die Zukunft und auf die Frage danach, wie das Digitale und die Präsenz in einem Studium aufgeteilt werden sollte, ist hier ein Handlungsimpuls, die Studierenden in der Studieneingangsphase in die Hochschule zu holen. Vor allem in den ersten beiden Semestern sollte ausreichend Präsenzlehre stattfinden; insbesondere die Ersti-Wochen/Studieneingangswochen/Studienstartwochen sollten in Präsenz angeboten werden, denn der pandemiebedingt fehlende erste persönliche Kontakt kann im Studienverlauf oft nicht mehr nachgeholt werden. Hier schließen sich Lerngemeinschaften zusammen und hier geschieht eine erste Sozialisation im neuen Lebensumfeld. Die Studienbeginner*innen brauchen den sozialen Austausch, um sich die neue Lern- und Lebenswelt erschließen zu können und sich mit der Hochschule und ihrer neuen Situation zu identifizieren. Ein weiterer wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang ist die Entwicklung eines jeweils unterschiedlichen Fachhabitus. Dieser trägt im späteren Beruf dazu bei, sich mit dem eigenen Berufsbild zu identifizieren und als dazugehörig wahrgenommen zu werden. Diese habituelle Prägung kann kaum digital geschehen. Ein wesentlicher Impuls ist hier, dass für diese Art der Persönlichkeitsentwicklung der persönliche Kontakt in Präsenz unbedingt herzustellen ist.

7.4 Leitmotive in der Dimension Strukturierung

Im Sinne der Giddens'schen Dualität (s. **Kapitel 7.1**) stehen Handeln und Struktur in einer engen Beziehung. Durch dieses Wechselspiel und den dadurch entstehenden inkrementellen Prozess (s. **Abbildung 27**) entsteht Strukturierung. In diesem Kapitel sind die Akteur*innen nicht ausgeklammert, da sie diejenigen sind, die sich handelnd Struk-

tur erarbeiten. Im Vergleich zum vorangegangenen Unterkapitel stehen im Folgenden Motive im Vordergrund, die stärker auf die strukturbildende Ebene als auf die individuelle Handlungsebene abheben. Folgende Leitmotive (s. **Abbildung 31**) sind in diesem Kapitel wesentlich: Handeln unter Unsicherheitsbedingungen erfolgte in den bisherigen Corona-Semestern in weitaus stärkerem Maße als im Regelbetrieb. Die Akteur*innen mussten innerhalb des Korridors der Strukturation permanent lernen, die neuen Strukturen zu interpretieren, sich anzueignen und in ihnen zu handeln. Es geht also um Kompetenzentwicklung im systemischen wie im individuellen Sinne. Das ergänzende Motiv ist die wiederkehrende Thematisierung der Vorteile sowohl der Präsenz als auch des Digitalen. In der Erarbeitung dieses Zusammenspiels liegt ein wesentliches inkrementelles Moment.

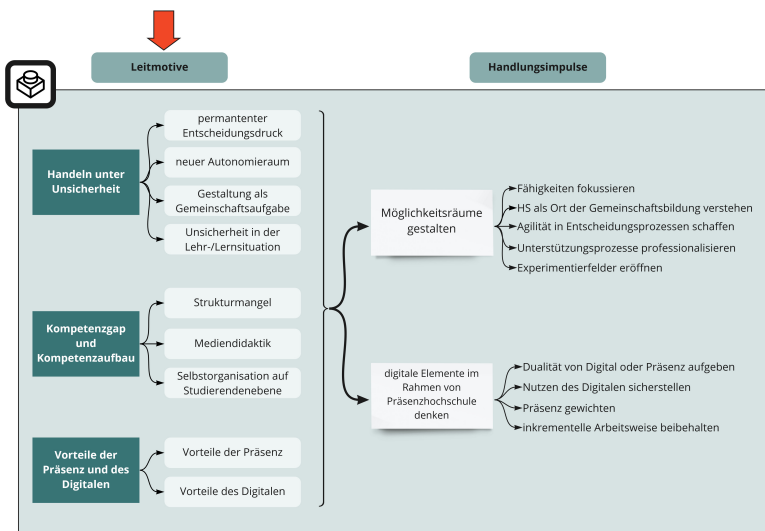


Abbildung 31: Leitmotive in der Dimension Strukturation

7.4.1 Handeln unter Unsicherheit

Permanenter Entscheidungsdruck: Der permanente Entscheidungsdruck ist einer, wenn nicht der zentrale Punkt während der Pandemie. Hochschulleitungen, Lehrende und Studierende waren in einen Zustand hineingeworfen, in dem niemand wusste, was gilt, wie er*sie sich am besten verhalten soll und was von Dauer und Bestand ist. Hinzu kam die notwendige Ad-hoc-Reaktion, die keine Zeit zu ausgiebiger, strategischer Planung ließ. Aus dem Datenmaterial wurde ersichtlich, dass HAWs mit dieser Situation unterschiedlich umgingen. Grundsätzlich wurde diese Situation am Anfang der Pandemie schon vielfach beschrieben und war in ihrer Gestalt womöglich das bisher herausforderndste Moment der Pandemie. Das Motiv des Handelns unter Unsicherheit begleitete die Hochschulen auch noch weiterhin und setzte sich durch das bisherige Pandemiegeschehen fort. Schließlich mündet die Unsicherheit in die strategische Überlegung, wie Hochschulen in Zukunft gestaltet werden sollen. Diese Unsicherheit zeigt sich in vielen Aspekten. Auf der Ebene der Hochschulleitung ging es zu Anfang der Pandemie um die Aufgabe der Aufrechterhaltung des Studienbetriebs. Hier standen zunächst Satisfizierungs- und nicht Optimierungslösungen im Vordergrund. Rahmenbedingungen – sowohl rechtliche als auch politische – waren und sind vielfach nicht geklärt. Es war zunächst notwendig, Kommunikations- und Entscheidungsprozesse neu zu organisieren und ggf. umzugestalten, um Planungssicherheit zumindest in einem begrenzten Maße gewährleisten zu können. Hier waren viele inkrementelle Prozesse zu beobachten, was unter anderem daran liegt, dass die rechtliche Grundlage an sich durch die wiederkehrenden, nur kurz gültigen Verordnungen auch bereits inkrementell war. Das heißt, dass Hochschulen innerhalb des Kontingenzzraums mit vielen Möglichkeiten konfrontiert waren und sich ständig neu ausrichten mussten. Auf diese Weise wurde neue Struktur in den Hochschulen geschaffen. Die Notwendigkeit, innerhalb des Kontingenzzraums zu agieren, hat immer wieder neue Handlungen der Akteur*innen der Hochschule hervorgerufen. Die so entstandene Struktur wurde stetig hinterfragt, bestätigt, erneuert oder verändert.

Hochschulleitungen standen dabei vor der Herausforderung, selbst in der Rolle des Change-Makers Entscheidungen treffen und Themen priorisieren zu müssen, ohne ausreichend Zeit für strategische Überlegungen zu haben. Dabei wurden die eigenen Entscheidungen immer wieder in Frage gestellt. Das Ringen um die richtige Entscheidung zeigte, dass die Notwendigkeit zur Handlung zwar einen Druck erzeugt hat, die Handlungen an sich aber nicht nur reaktiver Natur waren. Hier entstanden emergente Strategien für den Umgang mit einer Vielfalt an Möglichkeiten im Kontingenzraum. Das Ringen um die richtigen Entscheidungen und die dadurch zum Ausdruck gebrachte Unsicherheit sind aber nicht nur Aspekte, die den Anfang des Pandemiegeschehens betreffen, sondern sie zogen sich durch die bisherigen Corona-Semester durch, da die Notwendigkeit der Entscheidungsfindung bei unterschiedlichen Tatbeständen immer wiederkehrte. Diese unterschiedlichen Tatbestände ließen Prozesse verschiedenster Art iterativ werden. Dennoch gelang es den Hochschulen, diese Aufgabe zu bewältigen. Es wurde vermehrt von der Notwendigkeit berichtet, mutige und frühzeitige Entscheidungen zu treffen.

Neuer Autonomieraum: Durch die Pandemie eröffnet sich ein neuer Autonomieraum. Es zeigt sich aber auch ein durch die letzten Jahrzehnte kultivierter Charakter von Hochschulen. Auch wenn das Bild von Hochschulen, die durch restriktive rechtliche Rahmenbedingungen und diverse Kontrollorgane des öffentlichen Rechts sowie den immer wieder neu zu verhandelnden bzw. die zu erringende Finanzstruktur zu sehr simplifiziert ist, stellt sich die Frage, in welcher Wechselwirkung Hochschulen zur übergeordneten Landesstruktur stehen. Die Relevanz dieses Verhältnisses hat sich in der Pandemie erneut deutlich gezeigt. In den Interviews war zu erkennen, dass sich Hochschulleitungen, trotz der Herausforderungen im unsicheren Kontingenzraum, eigenverantwortlich neue Strukturen erarbeiteten und damit ihren Autonomieraum nutzten (s. **Kapitel 7.3**). Dies gibt also in erster Tendenz die Antwort auf die Frage, ob Hochschulen in diesem Zustand der Unsicherheit in der Lage waren, das fehlende regulatorische Moment insofern zu nutzen, dass sie es in Autonomie umsetzen konnten. Dass die Hochschulangehörigen den Studienbetrieb nicht nur aufrechterhielten, sondern auch – und zwar im Laufe des Pandemiegeschehens zunehmend – in den Blick nahmen, welche strategischen und zukunftswei-

senden Entscheidungen getroffen werden mussten, zeigt, dass sie von einem reaktiven Verhalten in ein aktives Verhalten gelangen, indem sie die Identität der eigenen Hochschule hinterfragten und im Sinne eines emanzipatorischen Prozesses neue Gestaltungsspielräume eröffneten.

Gestaltung als Gemeinschaftsaufgabe: Als Gelingensbedingung wurde die Gestaltung der Hochschule als Gemeinschaftsaufgabe identifiziert, die über die Einbindung von Gremien an Hochschulen hinausgeht. Es wurde berichtet, dass durch den engen Einbezug der Fachbereiche und Fakultäten Entscheidungsprozesse gemeinsam getroffen werden konnten. Dazu wurden Strukturen aufgebaut oder ergänzt, die neben den regulären Gremienstrukturen eine schnelle und direkte Beteiligung der Akteur*innen und damit einen agilen Entscheidungsprozess ermöglichten. Die Partizipation der Studiengänge gewährleistete in diesem Sinne eine unmittelbare Anbindung an die Lehrenden.

Unsicherheit in der Lehr-/Lernsituation: Die Unsicherheiten betrafen auch die konkrete Lehr-/Lernsituation. Am Anfang des Pandemiegeschehens wurden Unsicherheiten sichtbar, als es um die grundsätzliche Frage ging, wie die Lehre aufrechterhalten werden soll. Die Notwendigkeit zum Handeln brachte hier eine Vielfalt an Fähigkeiten der Akteur*innen zutage (s. **Kapitel 7.2**). Die Unsicherheit zog sich dann durch das Pandemiegeschehen fort und nahm aufseiten der Lehrenden mit einer Neuausrichtung der eigenen Rolle als Lehrende*r Gestalt an verbunden mit der Überprüfung der bisherigen Lehre. Bei den Studierenden richtete sich der Ausdruck der Unsicherheit weniger auf die Ebene der Entscheidungsfindung, sondern bezog sich darauf, wie sie sich in ihrer Rolle verhielten. Gerade die Studierenden waren und sind gezwungen, situativ so zu agieren, dass sie sich im vorgegebenen Rahmen bewegen, da sie durch die hochschulischen Strukturen am wenigsten die Möglichkeit zur Gestaltung der Situation hatten. Auch hier tauchte verstärkt der Aspekt der Regulation auf, der sich darin manifestierte, dass zumindest am Anfang der Pandemie Partizipation an den Veränderungsprozessen durch die Dringlichkeit kaum möglich war. Studierende verlangen aber vermehrt nach dem Recht auf Partizipation, um selbst in der Unsicherheit eine gestaltende Rolle einzunehmen. Auch für Studierende öffnete sich ein Kontingenzraum, in dessen Rahmen es galt, sich funktionierende Strukturen (zurück) zu erobern.

7.4.2 Kompetenzgap und Kompetenzaufbau

Strukturmangel: Der erste wesentliche Aspekt bezieht sich ganz konkret auf den Strukturmangel der Digitalisierung an Hochschulen. Hochschulen haben in vielen Bereichen keinen innovativen digitalen Ausstattungsstandard. Es wird allgemein breit diskutiert, dass die Digitalisierung an Bildungseinrichtungen in Deutschland längst nicht (flächendeckend) auf einem Stand ist, der notwendig wäre, um digitale Lehr-/Lernkonzepte umzusetzen. Förderprogramme der Vergangenheit weisen darauf hin, dass das Problem präsent ist. Die Ergebnisse der Interviews bestätigen diesen Eindruck. Viele Hochschulleitungen, Studierende und Lehrende berichten von einer Lücke in der Infrastruktur, die zwar durch die Pandemie schneller und intensiver bearbeitet wurde, als es ohne das Infektionsgeschehen der Fall gewesen wäre, die aber noch lange nicht geschlossen ist.

Mediendidaktik: Der zweite Aspekt fokussiert den notwendigen Aufbau an Know-how in der Mediendidaktik vonseiten der Lehrenden. Der Bereich der Mediendidaktik an Hochschulen wurde vor der Pandemie lediglich von einigen wenigen Lehrenden anvisiert, die neue digitale Lehrformate ausprobierten. Diese hochschuldidaktischen Stellen waren in den Corona-Semestern gefragter denn je. Es gab folgerichtig nicht nur ein Gap hinsichtlich der technischen Ausstattung, sondern es war auch ein Zuwachs an didaktischem Know-how nötig, um digitale Lehre sinnvoll umzusetzen. Dieses Kompetenzgap wurde im Pandemieverlauf immer weiter geschlossen. Ein großer Teil geschah durch den bereits beschriebenen, inkrementellen Prozess, der als Trial and Error beschrieben werden kann.

Selbstorganisation auf Studierendenebene: Der dritte Aspekt nimmt die Studierenden in den Blick und bezieht sich auf die Notwendigkeit zur Selbstorganisation. Vor der Pandemie wurde nach einem modularisierten und gut durchstrukturierten Studium studiert. Durch die Umstellung wurden die Kompetenzen zu Selbstmanagement und Selbstmotivation sowie die Fähigkeit, digitale Medien nicht nur im privaten Lebensbereich einzusetzen, gefordert wie nie zuvor. Die Erfahrungen aus dem Bereich der Weiterbildung zeigten, dass Elemente des Fernstudiums zu großen Herausforderungen für Lehrende und Studierende führten. Studierende standen vor der Herausforderung,

keinen konkreten Bezugspunkt zu Kommiliton*innen zu haben und sich selbst hinsichtlich ihres Lernfortschritts selbstständig bewerten zu müssen. Auch in der hier befragten Gruppe zeigten sich alle bereits in **Kapitel 1** genannten Herausforderungen von digitalem Lernen. Und genau an dieser Stelle gibt es ein Kompetenzgap seitens der Studierenden. Durch diese Herausforderung war es möglich, Stück für Stück Sicherheit im Umgang mit der eigenen Bildungsbiografie zu gewinnen und mehr eine aktive, gestaltende Rolle einzunehmen. Die Fähigkeit, sich selbst in diesem erforderlichen Maße zu organisieren und darüber hinaus auch Handlungen im Bildungsweg entsprechend zu planen, kann nicht von heute auf morgen erlangt werden, sondern wird durch einen iterativen Prozess erschlossen. So werden Lernstrategien identifiziert, erprobt, im nächsten Zuge ggf. verbessert, angepasst, beibehalten oder ganz verworfen. So schließt sich das Kompetenzgap durch Strukturation inkrementell.

7.4.3 Vorteile der Präsenz und des Digitalen

Vorteile der Präsenz: Quer durch alle Zugänge hindurch wurden in den Interviews wiederkehrend Vorteile der Präsenz diskutiert (s. **Kapitel 4**, **Kapitel 5** und **Kapitel 6**). Als ein wesentlicher Aspekt werden hier genau die Themen adressiert, die mit sozialem Lernen überschrieben werden können und im direkten Zusammenhang zum Sozialisationsprozess der Studierenden an der Hochschule stehen. Der bereits in den vorhergehenden Leitmotiven erwähnte Faktor der persönlichen Interaktion spielte hier eine zentrale Rolle. Nur durch das persönliche Miteinander an einem gemeinsamen Lernort kann ein Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen, das identitätsbildend wirkt. Für Studierende ist das Studium nicht nur eine Phase intensiven Lernens und der eigenen fachlichen Professionalisierung, sondern auch ein persönlichkeitsbildendes Moment. Diesen Prozess der Sozialisation kann Hochschule am besten in Präsenz leisten. Das Leben an der Hochschule schafft Atmosphäre, bringt Menschen zusammen und ist ein ganz entscheidender Faktor bei der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden (s. **Kapitel 1**). Diese soziale Einbettung lässt sich digital nur sehr schwer herstellen. Das zeigte die Analyse der Daten und muss

für die zukünftige Pfadentwicklung berücksichtigt werden. Neben dem Faktor der sozialen Eingebundenheit werden im kollaborativen Miteinander im Lehr-/Lerngeschehen wichtige fachspezifische, habituelle und methodische Kompetenzen erworben. Hier sind es nicht nur die natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächer, die Laborpraxis in Präsenz benötigen, sondern auch die Geistes- und Sozialwissenschaften sind auf die Form der physischen Interaktion angewiesen.

Praktische Fähigkeiten ließen sich am besten in Präsenz lehren und erlernen, so die Befragten in den Interviews und Fokusgruppen. Diese Fähigkeiten betreffen vor allem die HAWs und verwandte Hochschularten, da hier im Vergleich zu theoriebasierten Fächern der Praxisbezug im Vordergrund steht. HAWs zeichnen sich dadurch aus, dass die Studierenden auf Themen treffen, die einen konkreten Bezug zur beruflichen Praxis haben oder einen Input aus dem praktischen Kontext geben. Dieses praktische Lernen geschieht in den Praxissemestern in der Regel direkt in Unternehmen, aber auch an der Hochschule in den Praktikumsräumen und den Laboren. Dabei liegt einerseits der Fokus auf der konkreten Ausübung der praktischen Vorgänge und andererseits auf der Bildung einer anwendungsorientierten Handlungskompetenz, die die Studierenden für ihre zukünftige berufliche Tätigkeit befähigt.

Bei der Pfadentwicklung der Hochschulen nach der Corona-Pandemie, müssen diese Vorteile der Präsenz Berücksichtigung finden. HAWs können durch die zentralen, vorteilhaften Merkmale der Präsenz – der Interaktion, Kollaboration und dem praxisnahen Lernen – ihre Profile schärfen. Auf didaktischer Ebene muss diskutiert werden, wie zukünftige Formate der Interaktion und Kollaboration weiterentwickelt werden. Zum Beispiel steht die Frage danach, wie Klein- und Kleinstgruppenarbeit im jeweiligen Fachkontext aussieht und wie die räumlichen Gegebenheiten dafür gestaltet werden müssen, im Fokus.

Vorteile des Digitalen: Trotz aller Themen, die im Digitalen nur schwer umsetzbar sind, wurden auch ganz klare Vorteile des Digitalen herausgearbeitet. Alle Akteur*innengruppen formulieren hier in den Interviews entsprechende Vorteile, die während der Pandemie erkannt und genutzt wurden. Diese beziehen sich auch verstärkt auf organisationale Bereiche. Die durch die Digitalisierung ermöglichte

Flexibilisierung von Studium und Lehre ist keine neue Idee, denn das Verhältnis zwischen digitaler Lehre und Flexibilisierung hinsichtlich räumlicher oder zeitlicher Strukturen wurde vielfach diskutiert (s. **Kapitel 1**). Jedoch erleben genuine Präsenzhochschulen diesen Flexibilitätsgewinn erstmals konkret. Sowohl Studierende als auch Lehrende berichten von den Vorteilen, welche die räumliche und zeitliche Unabhängigkeit mit sich bringt. Dazu kommen ebenso Aspekte der zeitlichen Flexibilisierung durch asynchrone digitale Lernformate.

Des Weiteren gibt es ganz konkrete Lehr-/Lernformate, die im Zuge der Digitalisierung der Lehre durchaus positiv bewertet werden. Dazu gehört beispielsweise das Modell des Inverted Classroom oder die Bereitstellung von Lernvideos und anderem Lernmaterial. Kollaborative Verfahren, um gemeinsam an Dokumenten zu arbeiten, sind ebenso positiv bewertet worden wie die unkomplizierte Möglichkeit, externe Lehrende einzuladen oder zusätzliche Fragestunden anzubieten.

Hervorzuheben ist, dass der Nutzen verschiedener Formate sowohl vonseiten der Lehrenden als auch aus der Perspektive der Studierenden unterschiedlich bewertet wurde (siehe s. dazu die genauen Ausführungen in **Kapitel 5**). Das lässt verschiedene Schlussfolgerungen zu: Zum einen scheint nicht jeder Unterrichtsgegenstand für jedes Format geeignet zu sein. Es bestätigt zum Beispiel, dass die Methode, auch der Einsatz digitaler Methoden, dem jeweiligen Lernziel angepasst sein muss und sich nicht zwangsläufig jeder Lerngegenstand zur Digitalisierung eignet. Außerdem liegt ein großer Unterschied zwischen der vollständigen Digitalisierung einer Lehrveranstaltung und der Digitalisierung einzelner Bestandteile. Da in der Corona-Situation die Lehre komplett digitalisiert werden musste, konnten nicht nur einzelne digitale Elemente didaktisch sinnvoll eingebaut werden. Die Notwendigkeit, die Lehre in ihrer Ganzheit in digitale Formate umzusetzen, lässt keinen Freiraum zur didaktisch sinnvollen Platzierung von digitalen Elementen. Zum anderen bewerten die Studierenden die Qualität der Lehre unabhängig vom Format unterschiedlich. Es ist zu vermuten, dass neben dem subjektiven Empfinden der einzelnen Studierenden auch die Qualität der Umsetzung der digitalen Elemente an vielen Stellen noch Potenzial bietet. Die zunächst durchgeführte Eins-zu-eins-Umsetzung der Präsenz ins Digitale beschreibt einen restaurativen Prozess. Hier wurde durch den im Kontingenzraum ausge-

übten Druck eine Handlung erzwungen, die zunächst satisfizierenden Charakter hatte. Um diesen Status in einen Optimierungsprozess zu überführen, wurden Lehrveranstaltungen nach dem ersten bzw. zweiten Corona-Semester weiter überarbeitet, verbessert und angepasst. So entsteht ein neues Strukturmoment. Die Frage, wie sich diese in der Hochschule entstehenden einzelnen Strukturteile dann zu einem gesamten Bild und damit zu einer Hochschulstrategie zusammensetzen lassen, ist eine der wesentlichen Fragen der Pfadentwicklung.

7.5 Handlungsimpulse in der Dimension Strukturation

Das Motiv des Handels unter Unsicherheit zeigte, dass Personen im professionellen Umfeld gerade dann nach Planungssicherheit verlangen, wenn der Kontingenzraum viele Möglichkeiten bietet. Gleichzeitig wurde dieser Möglichkeitsraum als Gelegenheit dafür erkannt, Neues auszuprobieren. Dieses Spannungsfeld ist in der Pandemie besonders stark zutage getreten. Im Sinne eines Muddling-Through-Prozesses schafften es die Hochschulen, sich bei unsicheren Rahmenbedingungen neu zu erfinden. Zunächst ging es um die Aufrechterhaltung des Studienbetriebs. Dazu waren in den Interviews und Fokusgruppe erste emergente Strategien im Rahmen der Strukturation zu erkennen. Diese drückten sich dadurch aus, dass Akteur*innen in den Hochschulen immer mehr von der Reaktion zur Aktion kamen. Die inkrementellen Prozesse wurden gezielter betrieben und Handlung geschah nicht mehr (nur) aus dem Imperativ der Notwendigkeit heraus. Aus den zuvor beschriebenen Motiven wurden daher die Handlungsfelder „Möglichkeitsräume gestalten“ und „digitale Elemente im Rahmen der Präsenzhochschule denken“ abgeleitet (s. **Abbildung 32**).

Übergeordnet ist die Frage danach, wie sich Hochschulen zwischen Umweltoffenheit und notwendiger Eigenraumbildung verhalten. Durch die Pandemie geschieht Entgrenzung auch an den Außengrenzen der Hochschulen; das System wird durchlässiger. Dennoch ist es für die Hochschulen relevant, das Verhältnis zwischen Umwelt und Eigenraum zu definieren bzw. zu gestalten, wie der eigene Eigenraum aussehen soll.

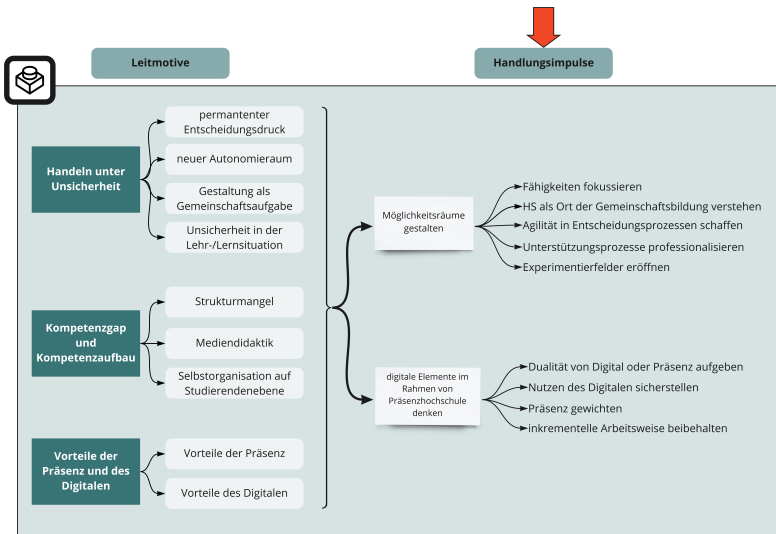


Abbildung 32: Handlungsimpulse im Bereich Strukturierung

Es stellt sich die Frage, wie Hochschulen die Unsicherheiten überwinden und wie die bestehende Kompetenzlücke geschlossen werden konnte. Ein wesentliches Moment liegt in dem „Experimentieren an sich“. In der Unsicherheit der Situation war es erlaubt, Dinge auszuprobieren, zu scheitern, wieder von vorne anzufangen und so iterativ einen Arbeitsmodus zu finden. Hier wird das inkrementelle Moment der Strukturierung deutlich sichtbar, welches den einzelnen Akteur*innen viel Energie, Geduld und Ausdauer abverlangte. Es führte aber auch dazu, dass Prozesse breiter vorangetrieben wurden, als dies im Normalzustand der Fall gewesen wäre. Dies betraf auch die Entscheidungsprozesse der Hochschulen. Diese Offenheit drückt eine Haltung aus, die nach vorne gerichtet ist und die es ermöglicht, trotz aller Wünsche nach Planungssicherheit in der Unsicherheit zu wachsen.

7.5.1 Möglichkeitsräume gestalten

Unter Rückgriff auf die in der Einleitung (s. **Kapitel 1**) dargestellte Grafik wird der sich durch die Pandemie eröffnende Kontingenzzraum als Möglichkeit verstanden. Es spannt sich hier ein Raum auf, der durch die wegfallenden oder unklaren Rahmenbedingungen erst entsteht. Er ist angefüllt mit einer Vielzahl von Möglichkeiten des Handelns im jeweiligen hochschulischen Kontext – sei es der Lehre, dem Lernen oder der Hochschulentwicklung und all ihrer Akteur*innen, diesen Möglichkeitsraum zu gestalten und dadurch ein zukunftsfähiges Bild zu entwickeln. Die Hochschulen begeben sich vermehrt auf die Suche nach der geplanten Strategie post Corona. Diese Pfadentwicklung kann nur durch die gestalterische Leistung der hochschulischen Akteur*innen gelingen.

Fähigkeiten fokussieren: Es zeigte sich an vielen Stellen, dass die Akteur*innen im Rahmen ihrer Fähigkeiten strukturbildende Arbeit leiteten. Nicht nur die Hochschulleitungen, Lehrenden und Studierenden, sondern auch andere Funktionsträger*innen wie die Fakultätsleitungen oder Beschäftigte in den Abteilungen leisteten während der Pandemie hervorragende Arbeit – dies wurde in vielen Interviews und Fokusgruppen betont. Hervorgehoben wurde auch, dass diese Aufgabe nicht von einer Stelle alleine bewältigt werden konnte, sondern dass es nur im Zusammenspiel aller Beteiligten möglich war. Daher besteht ein Handlungsimpuls darin, dass für die zukünftige Pfadentwicklung die Fähigkeiten und die Mündigkeit der Akteur*innen stark fokussiert werden. Die nun benötigten Kompetenzen sind nicht mehr zwangsläufig die, mit denen die Tätigkeit an der Hochschule aufgenommen wurde. Es wurden neue kollaborative Arbeitsweisen entwickelt, in denen Entscheidungen und Abläufe in einem iterativen Prozess miteinander verhandelt wurden. Akteur*innen müssen demzufolge zukünftig an ihren Hochschulen neben professionalisierter Fachkompetenz vor allem eine andere, flexible Haltung einnehmen, um den zukünftigen Anforderungen zu genügen. Eine zentrale Anforderung an die Tätigkeit an einer Hochschule ist die Fähigkeit, sich selbst in seinem Berufsbild zu reflektieren und daraus zukunftsfähige Handlungen abzuleiten. Gleichzeitig muss die eben erwähnte Fachkompetenz erweitert und verändert werden. Durch die Digitalisierung wird ein vergrößerter

Methodenkoffer in der Lehre und zudem erweiterte digitale Kompetenzen den jeweiligen Arbeitsgegenstand betreffend gefragt. Sich selbst in die Lage zu versetzen, agil im eigenen und neuen Arbeitsumfeld zu agieren, wird auch von wesentlicher Bedeutung sein.

Hochschule als Ort der Gemeinschaftsbildung verstehen: Zudem ist es relevant, die Hochschule nicht nur als Bildungseinrichtung, sondern als Ort der Gemeinschaftsbildung zu verstehen. Unter der Pandemie tritt dieser Aspekt in den Hintergrund, da sich durch die physische Ferne zum Campus nur bedingt ein Gefühl der Zugehörigkeit herstellen lässt. An welcher Hochschule studiert oder gearbeitet wird, tritt in den Hintergrund, da im Homestudying, Hometeaching oder Homeoffice die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Hochschule kaum Relevanz besitzt. Es ist daher umso wichtiger, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu schaffen, das zur Identifikation mit der eigenen Hochschule führt. Für die Studierenden ist zudem die Zugehörigkeit zu ihrer Kohorte und ihrem Fach von entscheidender Bedeutung. Das Knüpfen von Freundschaften gestaltet sich im Digitalen jedoch schwer. Daher wurden gezielte Maßnahmen und Angebote eingerichtet, um neben der konkreten Arbeitssituation im Meeting oder der Vorlesung ein Aufeinandertreffen auch digital zu ermöglichen.

Agilität in Entscheidungsprozessen schaffen: Die Agilität, d. h. die Wandlungsfähigkeit, sollte auch in die Entscheidungsprozesse implementiert werden. Gerade in der Corona-Situation hat sich gezeigt, wie wichtig Agilität auf der Ebene des Hochschulmanagements ist. Warum ist Agilität aber nicht nur während der Pandemie sondern auch für zukünftiges Handeln der Hochschulen hilfreich? Im agilen Verhalten liegt ein gewisses Maß an Innovationsfähigkeit. In agilen Entscheidungsprozessen während der Pandemie wurden kreative Lösungen gefunden und umgesetzt, die sonst an der Trägheit etablierter Strukturen gescheitert wären. Post Corona kann diese Agilität genutzt werden, um Gestaltungspielräume zu identifizieren, Rahmenbedingungen in Frage zu stellen und Lösungen out of the box zu generieren. Damit steht nicht mehr (nur) die Frage an erster Stelle, was erlaubt wäre, sondern was notwendig für die Zukunftsfähigkeit an Hochschulen ist. Diese agilen Entscheidungsprozesse unterliegen idealerweise einem iterativen Prozess und beteiligen die relevanten Akteur*innen auf Augenhöhe. Beides sind Gelingensbedingungen für transformative Prozesse

und können dazu beitragen, dass Agilität in Entscheidungsstrukturen in der Realität gelebt werden kann.

Unterstützungsprozesse professionalisieren: Für das Schließen der Kompetenzlücke ist die Professionalisierung von Supportstrukturen wesentlich. Diese Unterstützungsleistungen (z. B. didaktischen oder technischen Support) gilt es zu professionalisieren und damit an den Hochschulen Keimzellen für (medien-)didaktische Innovation zu schaffen. Dies umfasst auch die Weiterqualifikation von Mitarbeiter*innen. Eine zweite Perspektive ist die studentische, für die ebenfalls Supportstrukturen aufgebaut wurden. Hier ging es über die konkrete technische Hilfe hinaus und zeigte sich in Programmen zur Begleitung der Studierenden im Homestudying. Diese Programme sollten zukünftig nicht abgesetzt werden, sondern sich zu studierendenzentrierten Unterstützungsangeboten weiterentwickeln, welche über den Fokus des Fernstudiums hinausgehen. Dass digitales Lehren weiteren didaktischen Kompetenzaufbau benötigt, ist allgemein diskutiert, aber auch digitales Studieren muss gelernt werden. Wenn sich Hochschulen zukünftig dafür entscheiden, weiterhin einen Anteil digitale Formate in der Lehre anzubieten, dann ist es auch notwendig, den studentischen Kompetenzausbau in den Blick zu nehmen.

Experimentierfelder eröffnen: Grundsätzlich hat sich als ein wesentliches Gelingenskriterium herausgestellt, dass in iterativen Prozessen nach und nach sowohl Kompetenz als auch Struktur aufgebaut wurde. Schließlich konnten die Hochschulen in den letzten Semestern beweisen, dass Experimentieren unter unsicheren Rahmenbedingungen nicht nur befriedigende Ergebnisse erzielen kann, sondern auch Optimierungsvorgänge in Gang setzt. Daher wird hier als Handlungsimpuls die **Eröffnung von Experimentierfeldern** genannt. Dieses Experimentieren bezieht sich auf verschiedene Bereiche: So können damit die Lehre, der Umgang mit neuen digitalen Formaten, aber auch der zentrale Bereich und die Kernprozesse der Hochschulen gemeint sein. In diesem Setting des Prototypings kann Innovation entstehen. Schließlich beruht es auf dem Vertrauen, dass in den letzten Semestern die Herausforderungen bewältigt wurden und dass der Gedanke des Experimentierens und Bastelns an Lösungen dabei einen entscheidenden Beitrag leistete. An der traditionell geprägten Institution Hochschule solche Freiräume zu schaffen, ist jedoch eine Herausforderung.

Dennoch kann hier ein großer Vorteil für die Zukunftsfähigkeit von Hochschulen liegen.

7.5.2 Digitale Elemente im Rahmen von Präsenzhochschulen denken

Im vorherigen Kapitel wurden als ein Leitmotiv Kompetenzgap und Kompetenzaufbau ausgeführt. Von Defiziten zu sprechen, erscheint aber nur vor dem Hintergrund eines Referenzrahmens sinnvoll. Warum haben Lehrende und Studierende ein Gap hinsichtlich des Lehrens und Lernen mit digitalen Medien? Die Antwort erscheint einfach: Weil alle Befragten an einer Präsenzhochschule beschäftigt bzw. eingeschrieben sind. Die Hochschulen waren bisher auf Präsenzunterricht ausgerichtet. Mediendidaktische Elemente wurden zwar vereinzelt schon genutzt, aber nur, um Lehrveranstaltungen zu ergänzen und nicht komplett zu ersetzen. Denn der – vielleicht zu hinterfragende oder zu bekräftigende – Charakter der HAWs liegt in ihren Stärken in Form der direkten Studierenden-Lehrenden-Interaktion und dem direkten Praxisbezug. Vor diesem Hintergrund müssen digitale Elemente neu gedacht werden. Die Innovation ist nicht, dass es post Corona Digitalisierung in der Lehre gibt, denn das war vorher schon vereinzelt oder beispielsweise in der wissenschaftlichen Weiterbildung oder an Fernhochschulen der Fall. Die Neuerung ist, dass sich post Corona Präsenzhochschulen, die nunmehr zwei Semester digitale Lehre umgesetzt haben, fragen müssen, welche dieser digitalen Elemente Zugang zu ihrer Hochschul- und Digitalisierungsstrategie findet. Die Herausforderungen der Hochschulen liegt nun genau darin, einerseits nicht in eine alte Normalität, d.h. in denselben Pfad wie vor Corona zurückzufallen, andererseits im Sinne eines transformativen Prozesses zu erarbeiten, wie der gewünschte Zielzustand aussehen kann und damit die Stufe der Restauration zu überwinden.

Dualität von Digital oder Präsenz aufgeben: Zunächst einmal muss die Dualität von Digital oder Präsenz aufgehoben werden. Das sind in vielen Köpfen zwei Welten. Der Gedanke, dass das Beste aus beiden Welten – der digitalen und der Präsenzwelt – gebraucht wird, verleitet dazu, hier eine Dualität von entweder – oder zu denken. Es ist unumstritten, dass die befragten HAWs an ihrer Identität als Präsenz-

hochschule festhalten. Ein Schwarz-Weiß-Denken würde aber dazu führen, dass damit der digitale Bereich ausgeschlossen wird. Das wäre dann ein Zustand der alten Normalität, auf den die Befragten, wie bereits vielfach gesagt, nicht mehr zurückfallen wollen. Gleichzeitig distanzieren sich die HAWs vom Bild der Fernhochschule und damit vom Gedanken der vollständigen Digitalisierung. Darüber, dass es nicht so bleiben kann, wie es derzeit während des Pandemiegeschehens ist, herrscht Einigkeit. Hochschulen sollten verinnerlichen, dass es zwischen Digitalem und Präsenz ein Kontinuum gibt, das ausgeschöpft werden sollte. Hochschulen werden sich in Zukunft irgendwo in diesem Kontinuum wiederfinden. Die spannenden Fragen sind, wie sich Hochschulen strategisch aufstellen, ob sie ihre Verortung profilbildend nutzen und wie dann ganz konkret das Zusammenspiel zwischen Präsenz und Digitalem gestaltet wird. Das Verlassen des Schwarz-Weiß-Denkens kann auch auf die einzelne Lehrveranstaltung heruntergebrochen werden. Eine Lehrveranstaltung muss nämlich nicht zwangsläufig in Präsenz **oder** digital stattfinden. Jeweilige Aspekte in den Lehrveranstaltungen können entlang der Lernziele mit verschiedenen Methoden gestaltet werden.

Nutzen des Digitalen sicherstellen: Fernhochschulen oder die wissenschaftliche Weiterbildung – also Bereiche, die schon länger auf digitale Elemente oder eine vollständige Digitalisierung zurückgreifen – haben einen besonderen Grund, dies zu tun. Dieser liegt in der Notwendigkeit zur zeitlichen und räumlichen Flexibilität, der von berufs begleitend Studierenden gefordert wird. Diesem Bedarf kann gut durch digitale Formate entsprochen werden. Auch wenn die mögliche Flexibilisierung durch digitale Formate bereits als Vorteil des Digitalen herausgearbeitet wurde, ist es doch für Präsenzhochschulen nicht unbedingt notwendig, diese Flexibilität herzustellen. Die Zielgruppe der Präsenzhochschule sind in erster Linie nicht berufs begleitend Studierende, sondern Personen, die durch die Wahl einer Präsenzhochschule signalisieren, dass sie durchaus Zeit und Raum haben, zu den Vorlesungen an die Hochschulen zu kommen. Hier kann die Flexibilisierung zwar eine neue Zielgruppe erschließen und zu weiteren Freiheitsgraden bei der Kompatibilität von Privatem und Studium führen, dennoch müssen noch weitere sinnvolle Gründe für die Implementierung von digitalen Elementen in die Lehre an Prä-

senzhochschulen herangezogen werden, da eine komplette Loslösung von zeitlichen und räumlichen Strukturen das Profil der Präsenzhochschulen aushebeln könnte. Hier muss im jeweiligen Hochschulkontext diskutiert werden, welche Möglichkeiten des Einsatzes von digitalen Elementen im Lehr-/Lernkontext im Kontingenzraum nutzbringend für die zukunftsweisende Pfadentwicklung sind. Auf Ebene der jeweiligen Lehrveranstaltung betrifft dies ganz grundlegende didaktische Fragen hinsichtlich der konkreten Lernziele und der dazu passenden Methodik. Beispielsweise kann sich als nutzbringend erweisen, digitale Elemente zur Wissensvermittlung asynchron zur Verfügung zu stellen, um die Präsenz für Interaktion zu nutzen. In einer anderen Veranstaltung kann möglicherweise die gemeinsame Arbeit an einem Textdokument sinnvoll digital gelöst werden. Die Möglichkeiten sind so vielfältig wie die Lehrveranstaltungen selbst. Als handlungsleitender Impuls soll hier im Speziellen festgehalten werden, dass digitale Elemente, wie jede didaktische Methodik, nicht um ihrer selbst willen, sondern immer vor dem Hintergrund der Rolle der Präsenz und der jeweiligen Fachkonstellation eingesetzt werden können.

Präsenz mehr gewichten: Auch in den Interviews und Fokusgruppen wurde vermehrt die Aussage formuliert, dass Präsenz mehr gewichtet werden sollte. Eine der wesentlichen Erkenntnisse der Untersuchung war, dass HAWs Präsenzhochschulen bleiben wollten, auch wenn sie die Digitalisierung gut gemeistert haben und Hochschule offensichtlich auch (irgendwie) ohne den direkten Kontakt und den Campus funktioniert. HAWs leben von dem direkten Austausch zwischen den Hochschulangehörigen, haben ihre Stärken gerade in der Anwendungsorientierung, dem Praxisbezug und dem praktischen Lernen. Auch durch den pandemiebedingten Digitalisierungsschub können bzw. sollen aus HAWs keine Fernhochschulen werden. Den Hochschulen und ihren Akteur*innen wurde durch die Pandemie deutlich, welchen hohen Stellenwert die Präsenz an Hochschulen hat. Jetzt ist es genau diese bereits vielfach genannte Herausforderung, den Digitalisierungsschub trotzdem zu nutzen, aber weiter ein identitätsbildendes Profil herauszuarbeiten. Bei der Frage, ob die Lehre zukünftig überwiegend digital oder eher in Präsenz stattfindet, würde die Waage zugunsten der Präsenz ausschlagen. Für eine Pfadentwicklung an HAWs soll diese Zustimmung aus den Interviews und Fokusgruppen als Impuls

dienen, um weiterhin dieses Profil zu schärfen. Gleichzeitig besteht die Notwendigkeit, die gewonnenen Erkenntnisse zu den Vorteilen der digitalen Lehre zu nutzen, um die bestmögliche Lehre an Hochschulen zu gestalten.

Inkrementelle Arbeitsweise beibehalten: Wie kann der Gedanke der Präsenzhochschulen mit den Impulsen zur Digitalisierung in der Lehre verbunden werden? Im Pandemiegeschehen erwies sich die inkrementelle Arbeitsweise als sehr nutzbringend. Dabei wird in einem iterativen Prozess Struktur geschaffen, reflektiert, in einem nächsten Durchgang erprobt, infrage gestellt, verworfen oder verifiziert. Dieser Prozess kann beliebig viele iterative Schritte umfassen. Auch zur Ausarbeitung von Strukturen der zukünftigen Hochschulausgestaltung in den Lehr-/Lernformaten kann dieses iterative Vorgehen gewinnbringend sein, um aus Handlungen Strukturen abzuleiten. Schließlich können so gewonnene, emergente Strategie in die Hochschulstrategie post Corona münden. Vielfach wurde beschrieben, dass die didaktischen Möglichkeiten an Präsenzhochschulen an Vielfalt gewonnen haben. Das ist zunächst eine sehr begrüßenswerte Situation. Das eingangs erwähnte Spannungsfeld zwischen Freiheit der Lehre und Strategie der Hochschule bleibt trotzdem oder gerade deswegen zu gestalten. Die Studierenden und auch die Lehrenden forderten hier eine Verständigung auf ein einheitliches Vorgehen. Eine Einigung wird jedoch kaum zu erreichen sein. Ein grundsätzliches Vorgehen könnte aber hinreichend konkret sein und über einen Leitbildgedanken, dass sowohl Präsenz als auch Digitalisierung möglich ist, hinausgehen. Dass Studierende äußerten, dass die Art und Weise des digitalen Lernens an der jeweiligen Hochschule einen Entscheidungsfaktor bei der Studienplatzwahl darstellt, legt den Schluss nahe, dass die Hochschule bzw. die Fakultäten/Fachbereiche oder Studiengänge dafür Sorge tragen sollten, dass ein profildbildendes Konzept in der Mischung zwischen Digitalem und Präsenz umzusetzen. Innerhalb dieses eben geschilderten Rahmens soll jedoch ein Möglichkeitsraum zum Experimentieren entstehen, der sich durch Flexibilität auszeichnet. So kann der Weg zur strategischen Pfadentwicklung Stück für Stück erschlossen werden.

7.6 Leitmotive in der Dimension Strategie

Wollte jemand die kantische Frage umformulieren, sie könnte heute wohl lauten: „Wie ist ein Neues überhaupt möglich?“ (Adorno, 1976). Alle Hochschulen sind sich einig darüber, dass ihnen eine große Zukunftsaufgabe bevorsteht. Wie nämlich soll die Hochschule in der Zukunft gestaltet werden? Die Herausforderung post Corona wird darin liegen, die nötige Aktivierungsenergie aufzubringen und den Zustand der Restauration in eine transformative Pfadentwicklung zu überführen. Denn klar scheint zu sein, dass Hochschulen, die in die alte Normalität zurückfallen, Gefahr laufen, über kurz oder lang im Bildungssystem abgehängt zu werden.

Auf der Basis der Interviews und Fokusgruppen lassen sich zwei wesentliche Leitmotive erkennen, welche konkret strategische Themenbereiche tangieren (s. **Abbildung 33**).

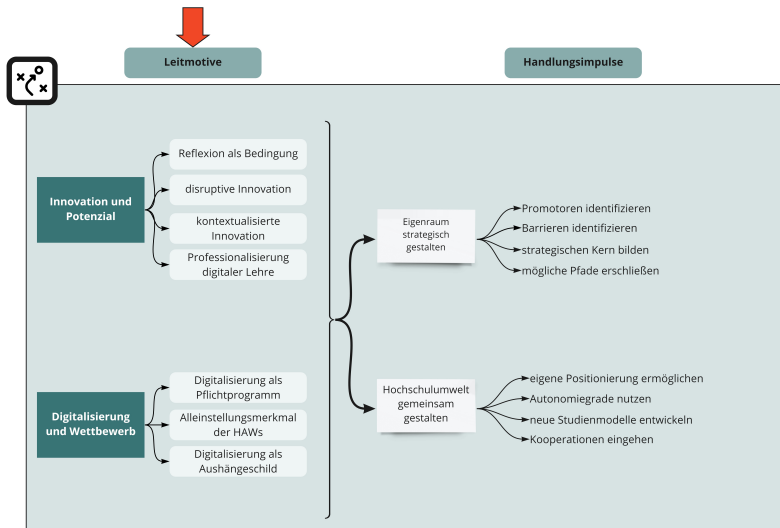


Abbildung 33: Leitmotive in der Dimension Strategie

Das erste Leitmotiv umfasst Aspekte, welche das strategische Thema Innovation und Potenzial adressieren. Es bezieht sich also auf die In-

novationskraft, die Hochschulen entwickelten, bzw. das Innovationspotenzial, das Hochschulen ausschöpfen können. Ein zweites Leitmotiv bringt Digitalisierung mit Wettbewerb in Verbindung.

7.6.1 Innovation und Potenzial

Reflexion als Bedingung: Innovation erfordert Reflexion. Diese hat sich als eine notwendige Bedingung für Innovation als wesentlich für die Bewältigung der Transformation der Hochschulen herausgestellt. Schon das routinierte Alltagshandeln in Hochschulen stößt immer wieder auf Probleme und generiert Lösungen. Daraus resultiert jedoch die Frage, wie sich Neues vom Alten unterscheidet, wie ausgefüllte Handlungsspielräume zu Innovationen werden. Oevermann spricht von der Annahme, dass Neues wahrscheinlich in ersten „Transformationsstakten“ von sequenzierten Abläufen recht häufig keimhaft entsteht, aber durch die Reproduktionsgesetzlichkeit einer Fallstruktur diese Anfänge einer Transformation wieder in die alte Bahn gelenkt werden. Das Problem wird also sein, wie an keimhaft entstandenem Neuen von der sich transformierenden Lebenspraxis selbst auf Dauer festgehalten werden kann (Oevermann, 1991). Erforderlich dazu ist ein Moment der Reflexion und der Wiederholung. Etwas Neues im Handeln muss von den Akteur*innen bemerkt und aufgegriffen werden, um nicht in den kleinen Abweichungen zu versanden, die schon in der Routine enthalten sind. Dieser Punkt ist zentral: Zur Innovation gehört ein Moment der Deutung und Zuschreibung, des Innehaltens, Bewertens und Aufgreifens. Die Reflexivität des Handelns macht sich an diesem Punkt explizit bemerkbar, und von diesen Deutungs- und Entscheidungsoperationen hängt es wesentlich ab, ob eine Abweichung zur Innovation wird. Damit ist die Innovation – wie das Handeln allgemein – auf Intersubjektivität und Anerkennung angewiesen (Oevermann 1991).

Disruptive Innovation: Innovation in dem bisherigen Sinne kann als inkrementell bezeichnet werden. Diese Art der Innovation kennzeichnet weite Bereiche des Handelns unter Corona-Bedingungen. Dies darf jedoch nicht dazu führen, dass disruptive Innovationen aus dem Blick geraten. Disruptive Innovationen bezeichnen nicht ein allmäh-

liches Hineingleiten in ein Neues, sondern eine Setzung: Das Neue wird an die Stelle des Alten gesetzt. Disruptive Innovation geht oft einher mit geplanter Strategie. Im Rahmen der Untersuchung haben hochschulische Akteur*innen Veränderungen im Hochschulkontext sprachlich als Quantensprünge bezeichnet. Diese Wahrnehmung wird als disruptive Innovation interpretiert. Hochschulen sind im Vergleich zu Fernhochschulen oder international gültigen Standards im Hinblick auf Digitalisierung noch nicht in die Dimension der Innovation vorgezogen. Dennoch bedeutet der Einsatz von digitalen Elementen in der Lehre in der Breite für die untersuchten Hochschulen einen Strukturbruch und damit ein disruptives Geschehen. Das alte System wurde durch ein neues ersetzt. Dieser Prozess der Ersetzung wurde von den Beteiligten als Innovationsschub interpretiert. So kann etwa in Bezug auf die Gestaltung von Lehrveranstaltungen von Disruption gesprochen werden, da ein etabliertes Vorgehen abrupt ersetzt werden musste. Dieses Verständnis von Disruption basiert auf der Vorstellung einer von außen herbeigeführten, nicht geplanten, sondern erzwungenen Veränderung. Disruption kann auch dergestalt interpretiert werden, dass Veränderung absichtlich herbeigeführt wird und ganz gezielte Maßnahmen eines radikalen Wandels eingeleitet werden.

Kontextualisierte Innovation: Der Begriff Innovation erweist sich in hohem Maße als kontextabhängig. Was bedeutet das? Wenn Lehrende beispielsweise den Einsatz von Videos in der Lehre als Innovation bezeichnen, so ist diese Aussage notwendigerweise in einen Referenzrahmen einzuordnen. Videos, um bei diesem Beispiel zu bleiben, sind grundsätzlich keine neue Erfindung. Seit Langem finden sich auf YouTube im Open Access Video-Tutorials, im Feld der Weiterbildung sind MOOCs ein gebräuchliches Werkzeug, auch die Fernhochschulen arbeiten mit asynchronem Videomaterial. Warum also ist die Aussage, dass in der Lehre eingesetzte Videos für die befragten Hochschulen eine Innovation darstellen, dennoch nicht falsch, wenn es sich dabei doch um ein bereits etabliertes Format handelt? Warum sprechen die Akteur*innen von Innovationen? Die Antwort fordert das Einbeziehen des Kontextes. Im Feld der Hochschulen sind die Präsenzhochschulen der Regelfall. Bis vor einem Jahr wurden digitale Medien nur punktuell und nur unterstützend oder ergänzend von den Lehrenden eingesetzt, welche besondere Affinität zur Digitalisierung hatten und die daher

schon früh angefangen haben, Digitalisierung in der Lehre zu berücksichtigen. Für die überwiegende Mehrheit der Hochschullehrenden stellt der Einsatz von Videos in der Lehre – also innerhalb ihres Referenzsystems – eine Innovation dar. Das heißt: Die in den letzten zwei Semestern und jetzt im dritten Semester geschehene Innovation muss in der Relation dazu gesehen werden, wie es an Hochschulen noch vor einem Jahr aussah. Dabei lässt sich das Beispiel der Videos auf beliebige andere Bereiche, wie z. B. die Digitalisierung von Verwaltungsabläufen oder die digitale Kommunikation, übertragen.

Professionalisierung digitaler Lehre: Ein wesentliches Innovationsfeld für die Hochschulen liegt aber darüber hinaus in der Professionalisierung digitaler Lehre.

Das, was bereits im letzten Jahr im Bereich der Lehr-/Lernformen erprobt wurde, kann genutzt werden, um als Basis für zukünftige Professionalisierung zu dienen. Es ist nicht möglich, während des laufenden Betriebs alle Lehrveranstaltungen mit innovativen Qualitätsstandards in digitale Formate umzuwandeln. Darum werden bereits bestehende Formate weiter verbessert werden müssen, um den Innovationscharakter zu bewahren und die Formate zielführend einsetzen zu können. In diesem Zusammenhang ist zu diskutieren, wie zeitliche und räumliche Flexibilisierung sowie Individualisierung von Lehre durch digitale Elemente als Innovation genutzt werden sollen. Diese Frage hängt eng damit zusammen, wie das zukünftige Modell der Lehre insgesamt gestaltet wird. Dabei tangiert das Thema der Flexibilisierung nicht nur mikrodidaktische Elemente, sondern es eröffnet auch bei der Studienplanung neue Möglichkeiten.

7.6.2 Digitalisierung und Wettbewerb

Digitalisierung als Pflichtprogramm: Wird Digitalisierung im Bildungsbereich mit dem Thema Wettbewerb in Verbindung gebracht, ist zunächst festzuhalten, dass Digitalisierung aufgrund der Pandemie nicht mehr nur eine mögliche Option darstellt, sondern vielmehr Pflichtprogramm für Hochschulen geworden ist. Ganz unabhängig von den Grundvoraussetzungen sind alle Hochschulen gezwungen, Lehre digital umzusetzen. Jedoch sind Unterschiede in den Qualitäts-

standards zu beobachten. So zeigt sich beispielsweise, dass Hochschulen, die in der Lehre das Fach Informatik oder verwandte Fächer vertreten, durch das bereits dadurch an der Hochschule vorhandene Know-how anders an die Digitalisierung der Lehre bzw. der Verwaltungsabläufe herangehen und dass das entsprechende Wissen aus den Fachbereichen in die Hochschule Eingang findet. Andere Hochschulen haben davon berichtet, bisher keine oder kaum Vorerfahrung mit Digitalisierungsprozessen zu haben. Da nun aber alle vor derselben Herausforderung stehen, liegt der Unterschied darin, welchen Weg Hochschulen im Möglichkeitsraum wählen. Das bedeutet aber auch, dass es in der jetzigen Situation so relevant ist wie selten zuvor, herauszuarbeiten, was profildbildende Merkmale an Hochschulen sind, damit Hochschulen auch zukunftsfähig sein können.

Einen wesentlichen Einfluss auf die Wahl des Pfades hat aber nicht nur das entsprechende Know-how, sondern auch die infrastrukturelle Ausstattung mit Blick auf die Technik. Diese spielt auch eine Rolle bei vielen Gestaltungsfragen der Hochschule und kann somit je nach ihrer Qualität zum Wettbewerbsvor- oder -nachteil werden. Neben der Lehre ist auch der Bereich der Verwaltung zu beachten. Hier ist nicht nur die richtige Infrastruktur, sondern auch eine Veränderung der Verwaltungsprozesse relevant. Es muss ein transformativer Ansatz gewählt, damit Prozesse jenseits der Infrastruktur gestaltet werden. Andernfalls laufen die Hochschulen Gefahr, bei digitaler Restauration zu verharren.

Alleinstellungsmerkmal der HAWs: Es ist des Weiteren wichtig, den Wettbewerbsfaktor Digitalisierung mit den Alleinstellungsmerkmalen der HAWs in Einklang zu bringen. In der Befragung taucht regelmäßig das Motiv auf, dass die Alleinstellungsmerkmale der HAWs identifiziert werden müssen. Nicht, um sich generell abzugrenzen und in Konkurrenz zu treten, sondern vielmehr, um zu bestimmen, welche Position HAWs im Bildungsraum zukünftig besetzen können. Die Digitalisierung hat Hochschulen Kontingenzzräume eröffnet und zwingt sie zu klären, wie profildbildende Merkmale von Hochschularten und einzelnen Hochschulen gestaltet werden können.

Digitalisierung als Aushängeschild: Digitalisierung fungiert zudem als Aushängeschild. Infrastruktur und Ausstattung in der Lehre sind nicht nur für eine innovative Ausgestaltung von Lehr-/Lernformaten

notwendig, sondern repräsentieren auch die Hochschule nach außen. Wenn Studierende mit qualitativ schlechtem, digitalem Material konfrontiert werden, ist das kein gutes Aushängeschild der Hochschulen. Wenn leistungsbezogene Indikatoren, wie die Auslastung der Studienplätze, Studienabbruch oder Drop-out-Quote, zur Steuerung von Hochschulen herangezogen werden, kann Digitalisierung ein Wettbewerbsfaktor werden. Die Pandemie hat den Digitalisierungsstandards größere Bedeutung verliehen. Was vor einem Jahr noch nicht von entscheidender Bedeutung war, ist es möglicherweise heute. Die Studierenden bringen zum Ausdruck, dass die Art des digitalen Lehr-/Lernkonzepts für sie eine Rolle bei der Wahl des Studienorts spielt. Das muss Hochschulen alarmieren und dazu bringen, Digitalisierung in ihre strategische Pfadentwicklung einzubeziehen. Hinzu kommt, dass die Studierenden der Zukunft in ihrer Schullaufbahn nun schon über ein Jahr (mehr oder weniger ausgeprägt) mit digitalem Lernen konfrontiert waren. Sie verfügen also unter Umständen auch über andere Kompetenzen als Studienbeginner*innen es bisher taten. Sie sind ggf. auch dazu in der Lage, digitale Lehre differenzierter zu bewerten. Dieser Aspekt lässt sich von der Lehre auf die Verwaltung übertragen. Für Hochschulen der Zukunft kann es kein Aushängeschild sein, wenn eine Immatrikulation mit großen Papierstapeln einhergeht. Hier sind die Hochschulen gefragt, ihr Konzept so auszurichten, dass es sie nach außen repräsentiert.

7.7 Handlungsimpulse in der Dimension Strategie

Die Hochschulen befinden sich in einer Situation zwischen digitaler Restauration und Transformation – digitale Restauration in dem Sinne, dass bereits Vorhandenes durch die „Bearbeitung der Fassade“ in ein neues, digitales Format umgewandelt wurde. Im Rahmen inkrementell verlaufender Prozesse entwickeln sich emergente Strategien. Hochschulische Strategien vor der Corona-Pandemie wurden aufgrund des entstandenen Handlungsdrucks in den Hintergrund gedrängt oder gar gänzlich abgelöst.

Welche Schlüsse kann man also für die Strategieformulierung und die entsprechende Pfadentwicklung auf der Grundlage der in **Kapitel 7.6**

dargestellten Leitmotive ziehen? Ausgehend von dieser Analyse wurden zwei Handlungsfelder als wesentlich herausgearbeitet.

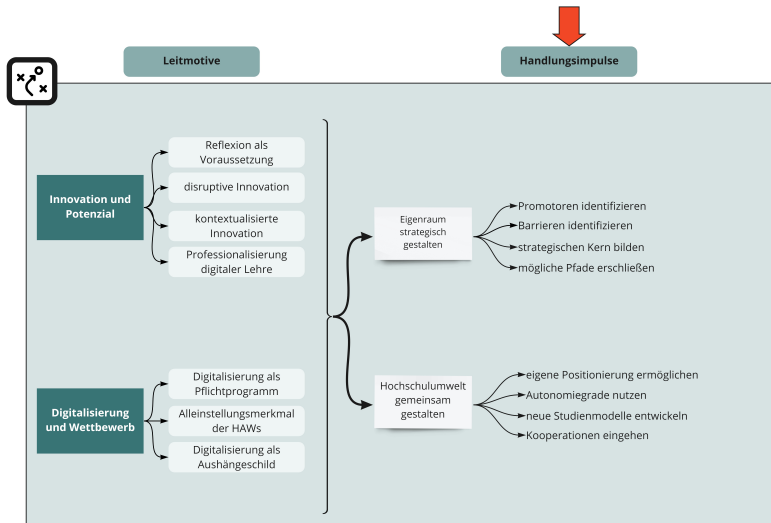


Abbildung 34: Handlungsimpulse in der Dimension Strategie

Da es (s. **Abbildung 2**) mehrere mögliche Pfade hin zu einer Hochschulstrategie post Corona geben kann, können hier auch nur Handlungsimpulse formuliert und keine Empfehlungen ausgesprochen werden. Die in diesem Unterkapitel vorgestellten Handlungsimpulse sind nicht zwangsläufig für die Pfadentwicklung einer jeden Hochschule relevant, sie sind auch nicht vollständig, da jenseits der hier skizzierten Pfade auch andere Wege möglich erscheinen. Auf der Basis der Zusammenführung und der Interpretation der Ergebnisse der Inhaltsanalysen sind es aber die beiden Handlungsfelder, welche als wesentlich abgeleitet wurden (s. **Abbildung 34**).

7.7.1 Eigenraum strategisch gestalten

Hochschulen sind strategiefähig! In den vergangenen Jahren wurde die Autonomie der Hochschulen erweitert; auf diese Weise entstand ein von Hochschulen strategisch zu gestaltender Raum, der in diesem Abschnitt als Eigenraum charakterisiert wird – mithin als der Raum, welcher im Rahmen der Hochschulautonomie von hochschulischen Akteur*innen erobert und relativ unabhängig von Umweltweinflüssen gestaltet werden kann. Jedoch – und dieser Einwand hat Gewicht – folgen Hochschulen weniger zweckrationalen Verfahren als vielmehr einem situativ-opportunistischen Muddling-Through, wie es von Entscheidungstheoretikern (Cohen et al., 1972) im Garbage-Can-Modell, das explizit Hochschulen zum Gegenstand hat, skizziert wurde. Dort wird die Idee direkter Zweck-Mittel-Relationen verabschiedet, Handlungen können Lösungen, aber auch Probleme darstellen, und was eine Lösung oder ein Problem darstellt, ist letztlich abhängig von Kontext und Sichtweise. Der strategisch gestaltbare Raum löst sich also – kaum erobert – schon wieder auf.

Promotoren⁸ identifizieren: Hilfreich kann es daher sein, auf einen Ansatz des Innovationsmanagements zurückzugreifen, welcher das Problem der Innovation als ein Zusammenspiel verschiedener Rollen begreift: Das Promotorenmodell (Hauschildt, 1997) begreift das Innovationsgeschehen als arbeitsteiligen Zusammenhang, in welchem verschiedene Rollen zusammenwirken müssen, um innerhalb der Organisation Innovationen zu realisieren. Diese Rollen tragen dazu bei, verschiedene Barrieren zu überwinden: Der Fachpromotor vermag aufgrund seiner Expertise die Hürde des Nicht-Wissens zu meistern, der Machtpromotor hingegen trägt dazu bei, die organisationale Trägheit – also die Hürde des Nicht-Wollens – zu überwinden. Der Prozesspromotor schließlich trägt Sorge, dass in den täglichen Routinen die Hürde des Nicht-Dürfens nicht zum Blockadeinstrument wird.

Promotoren – und das ist das Problem der organisationalen Anarchie der Hochschulen – sind schwieriger zu identifizieren, als dies in herkömmlichen Organisationen der Fall ist. Macht ist in Hochschulen

8 Promotoren und Opponenten werden nicht gegendert, da es sich um feststehende Begriffe innerhalb des Promotorenmodells handeln (Hauschildt 1997).

etwa weniger an hierarchische Positionen gebunden. Daher ist die Rolle des Machtpromotors eine, welche – insbesondere bei weitreichenden Innovationen – oftmals erst aufwändig zusammengefügt werden muss. Dazu passt, dass die befragten Hochschulleitungen ihre eigene Rolle nicht immer als die eines machtvollen Akteurs begreifen. Im Gegenteil: Mächtig sind immer die anderen: das Ministerium, welches mit Verordnungen agieren kann und Ressourcen kontrolliert, die Hochschulgremien, welche Entscheidungen blockieren oder unterlaufen können, die Fakultäten, welche eigene Politiken verfolgen und eine Machtakkumulation der Hochschulleitungen regelmäßig beargwöhnen. Aus dem Blick gerät dabei allzu leicht, dass sich gerade Hochschulleitungen – oftmals in einer rechtlich unsicheren Situation agierend – in der Corona-Krise als außerordentlich handlungsmächtig erwiesen haben. Sie können und das ist ein Befund, der sich aus der Corona-Krise ergibt, durchaus die Rolle eines Machtpromotors ausüben. Allerdings gelingt dies desto besser, je stärker sie in der Lage sind, Machtkoalitionen zu bilden. Die Rolle des Machtpromotors in Hochschulen darf daher nicht unterkomplex verstanden werden. Eine Machtkoalition bedarf eines strategisch geschickten Agierens in den Gremien. Nicht umsonst sind gute Hochschulmanager*innen oftmals auch Gremienvirtuosen, welche die Gremien als politische Arenen zu nutzen vermögen. Und – auch dies ist von Bedeutung – Machtpromotoren agieren auf einer formalen Ebene, aber auch auf einer informalen, jenseits der organisationalen Strukturen, mitunter intransparent, lichtscheu, aber darum umso wirkmächtiger.

Geht man davon aus, dass Hochschulen sich in der Zeit nach der Corona-Krise neu positionieren und darüber entscheiden müssen, welche Elemente digitalen Lehrens und Lernens in den hochschulischen Alltag integriert werden sollen, also eine je eigene Pfadentwicklung anstreben werden, so erweist sich der Umstand, dass Macht in Hochschulen verteilt und wenig zentralisiert ausgeübt wird, möglicherweise eher als ein Vorteil denn als Nachteil. Die Bildung strategischer Koalitionen nötigt die Akteur*innen dazu, Diskurse zu führen, eigene Positionen zu begründen und vielfältige Interessen einzubeziehen. Allerdings bedarf es dann der Schaffung geeigneter Diskursarenen sowie der Geduld und der Zeit, um diese Prozesse tatsächlich bis zur Pfadentwicklung fortzuschreiben.

Fachpromotoren, also diejenigen, welche in den strategischen Gestaltungsprozess das notwendige Wissen einbringen, sind ebenfalls oftmals nicht dort zu finden, wo man sie suchen möchte, sondern in der Hochschule mitunter so verborgen, dass sie schwer in die Innovationsprozesse einzubeziehen sind. Erfahrungen mit Digitalisierung der Lehre waren in den Hochschulen bei einzelnen Akteur*innen, die sich zum Beispiel in Weiterbildungsformaten ein Übungsfeld geschaffen hatten, durchaus vorhanden. Es gilt also, innovative Lehrende, die Lehrbeispiele entwickelt haben und diese zu teilen bereit sind, für die Rolle des Fachpromotors zu gewinnen und damit die Diffusion der Innovation zu gewährleisten. Fachpromotoren können auch Studierende sein, denn sie sind die Expert*innen für gelingendes Lernen. Das bedeutet jedoch, dass diese Akteur*innen, vormals eher randständig und nicht im Kernbereich der Lehre verortet, nun in eine zentrale Position gebracht werden und damit das arbeitsteilige Gefüge der Hochschulen in Bewegung, möglicherweise auch in Unordnung versetzt wird. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die eigentlichen Inhaber der Rolle des Fachpromotors – also die regelmäßig dafür zuständigen organisationalen Bereiche – in organisationalem Konservatismus gefangen sind und diese neue Unordnung nicht als Chance für die Hochschule, sondern vielmehr als Gefährdung mühsam ausbalancierter Ordnung empfinden.

Schließlich geht es darum, die Innovationsprozesse zu beschützen und Sorge zu tragen, dass es den Hochschulen nicht an Kraft gebricht, die Prozesse bis zu einem bestimmten Reifegrad zu führen. An dieser Stelle kommt der Rolle des Prozesspromotors eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Da sowohl die Akteur*innen, welche die Rollen des Macht- als auch des Fachpromotors innehaben, oftmals sehr vielfältigen Anforderungen unterliegen, laufen sie Gefahr, den Prozess nicht so nachhaltig begleiten zu können, wie es angemessen wäre. Daher sollte ein Prozesspromotor benannt werden, der den Innovationsprozess begleitet und den Prozessfortschritt sichert.

Barrieren identifizieren: Um den Prozess der Transformation so zu gestalten, dass er zielgerichtet und zukunftsorientiert abläuft, ist Identifikation und Zusammenspiel von Promotoren eine notwendige Bedingung. Darüber hinaus ist von Bedeutung, dass den Akteur*innen, die sich in diese Rollen begeben und so den Innovationsprozess fördern,

mit Achtung begegnet wird. Promotoren sind in Innovationsprozessen regelmäßig mit Störungen konfrontiert – die auch daraus resultieren, dass Innovationen behindert, verzögert oder in Gänze sabotiert werden sollen. Daher gilt es sowohl strukturelle Barrieren zu überwinden als auch Blockaden, welche von Akteur*innen, die in Verhinderungs-konkationen agieren, errichtet wurden, zu umgehen oder diese zu vermeiden. So haben Promotoren zu vergegenwärtigen, dass sich in den Hochschulen der Unwille dahingehend artikuliert, dass (weiterhin) Ressourcen für die Digitalisierung oder die gemeinsame Entwicklung von zukünftigen Lehr-/Lernformaten gebunden werden. Damit wird grundsätzlich die Pfadentwicklung in Frage gestellt und Opponenten werden danach trachten, einzelne Realisierungsschritte zu verhindern. Das Ensemble der Promotoren hat dann die Aufgabe, dem entgegenzuwirken. Hier können die im Rahmen des Gabage-Can-Modells formulierten Handlungsempfehlungen geeignete Gedankenimpulse liefern (Cohen & March, 1974). Um Barrieren abzubauen, muss viel Zeit investiert werden, um Opponenten ggf. auch auszusetzen. Bei allen Bemühungen wird es nämlich nicht möglich sein, alle Opponenten zu Promotoren zu lassen. Hier braucht es viel Zeit und Geduld, um sich von einzelnen Fehlschlägen nicht entmutigen zu lassen. Dabei kann es auch hilfreich sein Status gegen Substanz tauschen zu tauschen: d.h. symbolisch den Gegner*innen das Feld überlassen, substanzuell jedoch den Prozess zu kontrollieren. Wichtig ist es aber auch, dass Opponenten nicht ausgeschlossen, sondern in den Prozess eingebunden werden. So kann einerseits bei der einen oder anderen Person ein Umdenken erreicht werden, andererseits werden so Verhinderungskonkationen aufgebrochen. Durch unauffälliges Steuern in kleinen, aber wirkungsvollen Schritten kann es Promotoren so möglich sein, das komplexe System in eine gewünschte Richtung zu lenken und schließlich die Pfadentwicklung zu interpretieren.

Soll die Pfadentwicklung nach der Corona-Krise fortgesetzt werden, so dürfte eine Herausforderung darin bestehen, die vorhandenen emergenten Strategieelemente zu bündeln und in stärkerem Maße, als dies bisher möglich war, eine geplante Strategie zu formulieren. Eine solche Strategie – das zeigt bereits die Vielfalt der emergenten Pfade – wird zunächst von jeder Hochschule individuell formuliert werden müssen: Typisierte generalistische Strategien, wie sie aus einschlägigen

Lehrbüchern bekannt sind, werden den Problemlagen nicht gerecht. Es mag sein, dass sich im Entwicklungsprozess standardisierbare Strategiemuster herausbilden werden, einstweilen sind diese jedoch nicht zu identifizieren. Dies hat zur Folge, dass sich für Hochschulen ein strategischer Entwicklungsraum öffnet und damit eine neue Unübersichtlichkeit entstehen dürfte, welche der einzelnen Hochschule Positionierungsmöglichkeiten verschafft.

Einen strategischen Kern bilden: Nimmt man die Handlungsmaxime von Cohen und March (1974), Beteiligungsmöglichkeiten zu schaffen, ernst, so gilt es, Partizipation zu organisieren. Dazu kann beispielsweise innerhalb der Hochschule ein strategischer Kern gebildet werden, in welchem die Promotoren versammelt sind. In diesen Kern sollten aber auch die Akteur*innen integriert werden, welche die Umsetzung der Strategie befördern oder behindern können. Die Partizipationsmöglichkeit trägt dann dazu bei, dass Vorbehalte und Barrieren abgebaut werden. Von Bedeutung ist darüber hinaus, hochschulische Strukturen und Gremien in die Pfadentwicklung einzubeziehen und nicht den Anschein zu erwecken, als sollten diese umgangen oder gar ausgehebelt werden. In den wesentlichen Gremien sind Interessenvertreter*innen aller Hochschulgruppen vertreten und geben damit der Hochschule insgesamt eine Stimme. Die wesentliche Aufgabe des strategischen Kerns ist es dann nicht nur, ein gemeinsames Zielbild zu entwickeln, sondern auch Schritte zur Umsetzung der Strategie einzuleiten. Der strategische Kern sollte die Hochschule über den Prozess der Transformation hinweg begleiten.

Mögliche Pfade erschließen: Schließlich bedeutet die strategische Positionierung nach der Corona-Pandemie, dass Pfade im Kontingenzzraum erschlossen werden müssen. Um dieses zu tun, gilt es, sich den eröffneten Kontingenzzraum bewusst zu machen und ihn als das zu interpretieren, was er ist: nämlich ein Gestaltungsraum, in welchem sich Hochschulen einer Vielzahl von Möglichkeiten gegenübersehen. Hochschulen sind mit der Herausforderung konfrontiert, aus der Vielfalt der Möglichkeiten diejenigen zu wählen und zu kombinieren, welche eine konsistente Strategieformulierung ermöglichen. Dabei gibt es nicht den einen Pfad post Corona, sondern mehrere Wege, sich nach dem Pandemiegeschehen hinsichtlich der Digitalisierung der Lehre zu positionieren. Für Hochschulen ist es dann notwendig, die mögli-

chen Pfade wahrzunehmen und davon ausgehend denjenigen Pfad zu identifizieren, den sie einschlagen wollen. Ob diese strategische Justierung inkrementell oder disruptiv erfolgt, hängt von der Standortbestimmung der jeweiligen Hochschulen ab.

7.7.2 Hochschulwelt gemeinsam gestalten

Ein Begriff, der im Feld der Hochschulen in den letzten Jahrzehnten verstärkt Einzug gehalten hat, lautet: Wettbewerb (s. **Kapitel 7.6**). Neben der Frage, wie Hochschulen zukünftig ihren Eigenraum gestalten, wird damit vor allem die Frage adressiert, wie sich Hochschulen in der Bildungslandschaft positionieren. Auch wenn politisch sowie von den einschlägigen Verbänden einiges dafür getan wird, den Wettbewerb durch Clusterung von Hochschultypen einzuhegen und den „binary divide“ (Müller-Böling, 2005) – also die Unterteilung in Universitäten und in HAWs – aufrechtzuerhalten, so ist doch zu konstatieren, dass Bewegung innerhalb des Feldes der Hochschulen zu verzeichnen ist. Für HAWs scheint hier das Moment der gemeinsamen Strategieentwicklung wesentlich zu sein, um nicht zwischen anderen Hochschularten zerrieben zu werden.

Eigene Positionierung ermöglichen: Die Frage, die sich stellt, lautet, wie sich Hochschulen im Bildungsraum positionieren. Zum einen verfolgen HAWs die Strategie eines academic drift, also der teilweisen Annäherung an die universitären Hochschulen. Zum anderen jedoch reklamieren sie eine andersartige Profilierung für sich, welche etwa den stärkeren Praxisbezug oder die Anwendungs- und Transferorientierung betont. Somit spielen HAWs ein doppeltes Spiel. Das erstere ist auf einer vertikalen Achse zu verorten und die HAWs versuchen dort, den Abstand zu den Universitäten zu verringern. Das zweite Spiel findet auf einer horizontal positionierten Achse statt und dort versuchen die einzelnen HAWs, einen Raum mittels andersartiger Positionierung für sich zu reklamieren. In der Summe führt das dazu, dass die binäre Differenzierung des Hochschulsystems zunehmend instabil erscheint. Digitalisierung schließlich eröffnet Hochschulen eine weitere Option der Positionierung innerhalb des Feldes der Hochschulen. Während bislang der Standort einer Hochschule Einzugsgebiete

und Wirkungskreise der Hochschule zwar nicht vollständig, aber doch tendenziell definiert und nur wenige Hochschulen diese Begrenzungen zu durchbrechen vermögen, können mittels Digitalisierung nun auch andere Räume erschlossen werden. Hinzu kommt, dass Digitalisierung das Studium auch zeitlich durch den Einsatz asynchroner Lehr-/Lernformate zu entgrenzen vermag. Wie stark diese Möglichkeiten der Differenzierung von Hochschulen und Studierenden in Anspruch genommen werden, hängt ganz wesentlich davon ab, wie intelligent diese Kombinationen aus traditioneller Hochschule und digitaler Erweiterung gestaltet werden. In diesem Sinne werden Hochschulen in Bälde die Rolle eines „institutional entrepreneurs“ (DiMaggio 1988) einnehmen können, der neue Lehr-/Lernformen in ein institutionalisiertes Setting überführt. Und damit verändert sich die Position der Hochschulen: Sie gerieren sich stärker als Gestalter ihrer Umwelt und weniger ausgeprägt als Anpasser an exogen bestimmte Umweltbedingungen.

Innerhalb des Kontingenzraums eröffnen sich also mehrere Dimensionen, welche Hochschulen zur Positionierung nutzen können. Das kann die räumliche und zeitliche Entgrenzung, die Formatvarianz, die Hybridisierung, die kooperative Entgrenzung und noch weitere sein. Aufgabe der Hochschulen ist es, diese Stellschrauben entsprechend ihrer Strategie und ihres Profils einzustellen und sich damit eindeutig zu positionieren.

Autonomiegrade nutzen: In der Beziehung zum Verordnungsgeber (Landesregierung bzw. einschlägiges Ministerium) hat sich in der Pandemiesituation ein besonderes Spannungsverhältnis offenbart. Einerseits sehnten sich die Hochschulen nach mehr Verbindlichkeit und Sicherheit, insbesondere dann, wenn Regelungstatbestände umgesetzt werden mussten. Andererseits war auch festzustellen, dass die sehr unbestimmte Situation den Hochschulen auch Freiheiten erschlossen hat, die von den Hochschulleitungen unterschiedlich interpretiert wurden. Einerseits löst eine Krisensituation naturgemäß ein Sicherheitsbedürfnis aus und führt dazu, dass genauere Vorgaben eingefordert werden. Andererseits jedoch schätzen Hochschulleitungen den Zugewinn der Autonomie als wertvoll, da dieser erlaubt, eine je spezifische Pfadentwicklung zu verfolgen.

Begreift man den Wandel der Hochschulen als einen transformativen Prozess, geht es bei der Frage nach den Rahmenbedingungen um den Aufbau von Systemwissen. Um eine Vorstellung über einen wünschenswerten Zielzustand (Zielwissen) zu generieren, ist ein Grundverständnis über das funktionierende System unabdingbar. Es steht zu erwarten, dass Digitalisierung von Lehren und Lernen eine Weiterentwicklung des hochschulischen Feldes auslöst und diese Weiterentwicklung von verschiedenen Akteur*innen beeinflusst werden kann. In der neuen Unübersichtlichkeit ist die Position der Spieler einstweilen noch nicht festgelegt: Das jedoch bedeutet, dass eine zukünftige Strategie der Hochschulen nicht von bekannten und wohldefinierten Rahmenbedingungen her gestaltet werden kann, sondern dass die Strategie vorgibt, welche Rahmenbedingungen zukünftig notwendig sind. Durch die Pandemie ist hier ein Entwicklungsprozess angestoßen worden, der Möglichkeitsräume für Hochschulen eröffnet, die es zu identifizieren und zu gestalten gilt.

Neue Studienmodelle entwickeln: Eine Möglichkeit zur Gestaltung des Autonomieraums stellen neue Studienmodelle dar. In der Pandemie hat sich gezeigt, dass Hochschulen in einem Fernstudienmodell arbeiten können. Nun wurde schon mehrfach deutlich gemacht, dass die HAWs (und vermutlich auch andere Hochschularten) ihren Status als Präsenzhochschule nicht aufgeben werden. Dies hat viele gute Gründe, auf die schon vielfach eingegangen wurde. Dennoch lässt sich aus den vergangenen Semestern zumindest die Erkenntnis formulieren, dass neben den in der Vergangenheit etablierten Formaten andere, auch neue Formate zur Verfügung stehen, die zum Teil noch der Formung bedürfen. Mithilfe eines digitalen Konzepts ist es denkbar, berufsbegleitende Studienmodelle im regulären Studienbetrieb umzusetzen. Solche Modelle sind bisher fast ausschließlich im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu finden, in deren Rahmen Studiengänge nicht kapazitätswirksam sind. Auch wenn berufsbegleitende Studiengänge nicht automatisch weiterbildend – im Sinne von an die Berufspraxis anschließend – sind, kann es hier doch im positiven Sinne zu einer stärkeren Entgrenzung zwischen Weiterbildung und regulärem Studium kommen. Im Idealfall führt dies zu einer weiteren Öffnung von Übergängen und zu mehr Partizipation an hochschulischer Bildung insgesamt, weil so auch Personen ein Studium ermöglicht

wird, welche berufstätig sind, sich aber ein weiterbildendes, gebührenpflichtiges Studium nicht leisten können, bzw. welche ein Studium anstreben, das nicht direkt an ihre jetzige Berufstätigkeit anschließt. Hier werden differenzierte Gestaltungen von Bildungsbiografien möglich.

Kooperationen eingehen: Die genannten Impulse können durch einen Blick in die Peripherie ergänzt werden. Es stellt sich hier die Frage nach strategischen Kooperationen über die Hochschulgrenzen hinaus. Bei der Auslotung von neuen Autonomiegraden dürfte sich auch die Ausprägung der hochschulischen, interorganisationalen Beziehungen als bedeutsam erweisen. Digitalisierung ermöglicht die Aufnahme neuer Kooperationsbeziehungen und senkt – ein nicht zu unterschätzender Vorteil – die Transaktionskosten, also – grob vereinfacht formuliert – die Organisationskosten der Kooperation. Damit ist ein zweiter Gesichtspunkt der Umweltgestaltung benannt: Die Organisationsgrenzen werden durchlässiger. Es wird von Bedeutung sein, ob die HAWs ein geteiltes Verständnis von Autonomie entwickeln können, da dies eine Bedingung darstellt, um die dem Hochschultypus eigenen Handlungsoptionen auch zu ergreifen.

Gerade um das Alleinstellungsmerkmal der HAWs herauszuarbeiten, wird vielfach genannt, dass man gemeinsam definieren muss, wie die Zukunftsperspektive aussieht. Viele der genannten Punkte der Profilschärfung könnten auch den Schluss nahelegen, dass nun jede Hochschule für sich möglichst gut ausloten muss, wo in dem Kontinuum zwischen Präsenz und Digitalem sie zukünftig steht und wie sie ihren jeweiligen Standort gestaltet. Gerade darin liegt aber eine Gefahr, die nicht nur Einzelne betrifft, die durch eine schwache Transformationsstrategie abgehängt werden können. Die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften müssen sich insgesamt fragen, was sie denn zukünftig auszeichnen soll.

Studierende fordern ein zeitgemäßes Studium: „Wozu braucht die Welt eine Hochschule, wenn alle Vorlesungen online verfügbar sind?“ (Scharmer, 2019) Diese Frage müssen alle Hochschulen beantworten und es liegt eine Stärke darin, dies gemeinsam zu tun. So entsteht kein Verdrängungswettbewerb, sondern man begreift die pandemiegetriebenen Veränderungen als gemeinsame Gestaltungsaufgabe. Die hier vorgestellte Studie hat einen hochschulübergreifenden Ansatz

gewählt. Dabei konnte festgestellt werden, dass alle Hochschulen ähnliche Chancen und Risiken identifizieren und daran gehen, diesen durch Strategieentwicklung zu begegnen. Hochschulen werden sich teilweise neu erfinden müssen. Die eingangs zitierte Frage Adornos hat in diesem Kapitel eine vorläufige Antwort erhalten; gleichwohl gilt die Erkenntnis von Peter Høegs (1994) Romanheldin Smilla, die weiß: „Das Schwere ist das Neue“ (S. 355).

