Alexandra Becker und Richard Stang
Lernwelt Hochschule im Aufbruch

Zentrale Ergebnisse einer Befragung

Hinwendung zur studierendenorientierten Hochschullehre

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

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

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

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

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

Unter einer konstruktivistischen Perspektive, der

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

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

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

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

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

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

New Public Management als ein Treiber der Veränderung der Hochschule

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Weiterentwicklung der Lehre durch Qualitätssicherung und Output-Orientierung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Digitale Strukturen und physische Lehr- und Lernräume

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

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

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

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

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

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

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

1 zukunfthl.lernwelthochschule.de

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

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

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

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

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

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

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

Hinzu kommt, dass

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

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

Hochschulbau als Schnittstelle bei der Gestaltung von Lehr- und Lernräume

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

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

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

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

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

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

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

Das dritte Modell,

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

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

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

Ziele der Befragung

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

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

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

Hochschulen auf dem Weg zur studierendenorientierten Hochschule

Veränderungen in den strategischen Bereichen

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

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

Dimension: Hochschulorganisation

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

Strategische Veränderungen im Bereich Hochschulorganisation (n=98)

Abb. 1: Veränderungen im Strategiebereich Hochschulorganisation – Gesamtverteilung.

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

Dimension: Hochschuldidaktik

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

Strategische Veränderungen im Bereich Hochschuldidaktik (n=89) **Abb. 2:** Veränderungen im Strategiebereich Hochschuldidaktik – Gesamtverteilung.

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

Dimension: Digitale Strukturen

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

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

Strategische Veränderung im Bereich digitale Strukturen (n=95) **Abb. 3:** Veränderungen im Strategiebereich digitale Strukturen – Gesamtverteilung.

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

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

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

Dimension: Physische Lehr- und Lernräume

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

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

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

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

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

Einbezug von Interessensvertreterinnen und -vertretern

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

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

Abb. 5: Einbezug von Interessensvertretern – Gesamtverteilung.

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

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

Einbezug der Studierenden

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

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

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

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

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

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

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

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

Zum anderen weist Voss darauf hin, dass es

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

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

Organisatorische Struktur zur Umsetzung der Hochschulstrategie

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

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

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

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

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

Dokumentation der strategischen Ausrichtung

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

Dokumentation der strategischen Ausrichtung (n= 149; Mehrfachnennungen)

Abb. 8: Dokumentation der strategischen Ausrichtung – Gesamtverteilung.

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

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

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

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

Kommunikation der Hochschulstrategie

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

Kommunikation der Hochschulstrategie (n=138; Mehrfachnennungen)

Abb. 9: Kommunikation der Hochschulstrategie – Gesamtverteilung.

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

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

Kommunikation und Kooperation zur Weiterentwicklung der Lehre

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

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

Abb. 10 Entwicklung der Lehre – Beteiligte – Gesamtverteilung.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Lehre

Sondermittel zur Weiterentwicklung der Lehre

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

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

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

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

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

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

Schulungen für Lehrende

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

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

Verpflichtende Schulungen für Lehrende (n=142; Mehrfachnennung)

Abb. 14: Verpflichtende Schulungen für Lehrende – Gesamtverteilung

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

Preise für die Lehre

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

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

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

Qualitätsmanagement Lehre

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

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

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

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

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

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

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

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

Bedeutung von Innovation in Studium und Lehre

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

Hochschulstrategie: Bedeutung Innovation Studium und Lehre (n=95) **Abb. 16:** Bedeutung von Innovation in Studium und Lehre in der Hochschulstrategie.

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

Anschaffungen für flexible Raumnutzung

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

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

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

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

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

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

Studierendenorientierte Hochschule – Unterstützungsstrukturen jenseits der Lehre

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

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

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

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

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

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

Abb. 18: Digitalisierte Elemente der Studienverwaltung – Gesamtverteilung.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Öffnungszeiten (zentrale) Bibliothek (n=32)

Abb. 24: Öffnungszeiten der Bibliotheken – Gesamtverteilung.

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

Fazit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

erprobt. Diese sind das

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

- Bettinger, P.; Adler, F.; Mayrberger, K.; Dürnberger, H. (2013): Herausforderungen bei der Nutzung von Tablets im Studium. Zur Relevanz der Gestalt der PLE, Lernverständnis und Entgrenzung. In: C. Bremer; D. Krömker (Hrsg.): *E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge*. Münster: Waxmann, 62–73.
- Berger, P.; Luckmann, T. (1980): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bischof, L.; Stuckrad, T. v. (2013): *Die digitale (R)evolution? Chancen und Risiken der Digitalisierung akademischer Lehre*. Gütersloh: CHE. http://www.ch.de/downloads/CHE_AP_174_Digitalisierung_der_Lehre.pdf.
- Bloch, R. (2009): *Flexible Studierende. Studienreform und studentische Praxis*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Brock, M.; Keitel, J.; Lange, J. (2014): Partizipative Seminargestaltung und -evaluation im Lehramtsstudium. *Schulpädagogik heute*, 5/10, 1–11. http://spring2015.schulpaedagogik-heute.de/wp-content/uploads/2012/02/sh10_02_auC3%9FerthematischPraxis_01_-Brock_Keitel_Lange.pdf.
- Buschor, E. (2002): Evaluation und new public management. *Zeitschrift für Evaluation*, 1/1, 61–73.
- CHE Centrum für Hochschulentwicklung (Hrsg.) (2015): *Hochschulbildung wird zum Normalfall. Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. Datenupdate 2015*. http://www.ch.de/downloads/Hochschulbildung_wird_zum_Normalfall_Datenupdate_2015.pdf.
- Dahlinger, S. (2008): *Der Raum als dritter Pädagoge*. München: GRIN.
- Dietrich, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: S. Dietrich; E. Fuchs-Brüninghoff; E. Nuisl (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 14–23.
- Dittler, U.; Kreidl, C. (2018): Entwicklung des Hochschulwesens und dessen aktuelle Situation in der kritischen Betrachtung. In: U. Dittler; C. Kreidl (Hrsg.): *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen*. Wiesbaden: Springer, 15–33.
- Ebner, M.; Kopp, M.; Wittke, A.; Schön, S. (2015): Das O in MOOCs. Über die Bedeutung freier Bildungsressourcen in frei zugänglichen Online-Kursen. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 52/1, 68–80.
- Egger, R.; Kiendl-Wendner, D.; Pöllinger, M. (2014): *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Durchführung – Ergebnisse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Enders, J.; de Boer, H.; Leisyte, L. (2009): New Public Management und the Academic Profession: the Rationalisation of Academic Work Revisited. In: J. Enders; E. de Weert (Hrsg.): *The Changing Face of Academic Life -Analytical and Comparative Perspectives*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 36–57.
- Erpenbeck, J. (2001): Wissensmanagement als Kompetenzmanagement. In: G. Franke (Hrsg.): *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*, Bielefeld: wbv, 102–120.
- Erpenbeck, J. (2002): Erfahrungslernen, Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung. In: Rohs, M. (Hrsg.): *Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung*, Münster: Waxmann, 143–163.
- Erpenbeck, J.; Sauter, W. (2013): *So werden wir lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- European Commission (2014): *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

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

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

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

- Reinermann, H. (1997): Die Krise als Chance: Wege innovativer Verwaltungen. *Speyerer Forschungsberichte*, 19/139, 1–77.
- Ridder, H.-G.; Hoon, C. (1996): Strategisches Personalmanagement in öffentlichen Verwaltungen: Eine inhalts- und prozessanalytische Untersuchung. *Diskussionspapiere/Universität Hannover*, 20/194, 1–59.
- Rindermann, H. (2003): Lehrevaluation an Hochschulen. Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 2/2, 233–256.
- Ruiz, M.; Schwanck, A. (2015): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt: Allokation und Steuerung von Flächenressourcen in Hochschulen. In: H. W. Alfen (Hrsg.): *Schriftenreihe der Professur Betriebswirtschaftslehre im Bauwesen*. Weimar: Bauhaus.
- Schaper, N. (2012): *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Hochschulrektorenkonferenz. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf.
- Schröter, E. (2019): New Public Management. In: S. Veit; C. Reichard; G. Wewer (Hrsg.): *Handbuch zur Verwaltungsreform*. Wiesbaden: Springer. [ohne Seite: Living reference work].
- Schütz, A. (1972): *Gesammelte Aufsätze 2. Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schemminger, G. (2002): Pädagogik und Konstruktivismus. In: G. Bach; B. Viebrock (Hrsg.): *Die Aneignung fremder Sprachen. Prozesse – Kontexte – Kontroversen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 51–61.
- Schermutzki, M. (2008): Learning outcomes-Lernergebnisse. Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In: W. Benz et al. (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen*. Berlin; Stuttgart: Raabe, 1–30.
- Schön, S.; Ebner, M.; Grandl, M. (2019): Makerspaces als Kreativ- und Lernräume. Werkstätten mit digitalen Werkzeugen aus Perspektive der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 12/35–36, 13–11–13-12.
- Seitter, W.; Feld, T. C., (2019): Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Zur Einleitung in den Band. In: W. Seitter; T. C. Feld (Hrsg.): *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer, 1–18.
- Sprondel, W. M. (1979): „Experte und Laie“. Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: W. Sprondel; R. Grathoff; R. Grathoff (Hrsg.): *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart: Enke, 140–154.
- Stadtler-Altman, U. (2016): *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer*. Opladen: Barbara Budrich.
- Stang, R. (2016): *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Stang, R. (2017): Lernraumgestaltung an Universitäten. Zur Relevanz physischer Lernräume im Kontext der Digitalisierung. *Erziehungswissenschaft*, 28/55, 29–36.
- Stratmann, E. (2009): Evaluieren und Beteiligen. Organisationsentwicklung in der Hochschulverwaltung. *HIS: Forum Hochschule*, 8. https://his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Forum_Hochschulentwicklung/fh-200908.pdf.
- Stibbe, J. (2018a): Die Rollen der Landesbaubetriebe und Hochschulen im Spannungsfeld Sanierungsstau. Zwischen dynamischen Gebäudeanforderungen und begrenzten Mitteln im

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