

Tobias Jenert & Niklas Sänger

Studien- und Lehrentwicklung als Überwindung institutioneller Grenzziehungen. Eine Netzwerktheoretische Betrachtung

1 Einleitung

2012, also vor acht Jahren, hatte ich (Tobias Jenert) meinen ‚Einstieg‘ bei Lehreⁿ. Die wissenschaftliche Begleitung dieses auf den ersten Blick etwas undurchschaubaren Programms war für mich das erste große und eigenständig verantwortete Projekt nach dem Abschluss meiner Promotion; und Lehreⁿ sollte mich viel länger beschäftigen, als ich es mir damals je hätte vorstellen können.

Von Beginn an war klar, dass es sich bei Lehreⁿ nicht um ein gewöhnliches hochschuldidaktisches Qualifizierungsprogramm handelt. Es sollte nicht darum gehen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu ‚guten Lehrenden‘ zu machen. Die geistigen Mütter und Väter des Programms verfolgten von Anfang an die Idee, einen Kreis motivierter, in und für die Lehre engagierter Personen zusammenzubringen und sie dabei zu unterstützen, als „Agenten des Wandels“ (Pohlenz, 2010) für die Gestaltung von Studium und Lehre an Hochschulen aktiv zu werden. Dieses Ziel wurde einerseits durch die thematischen Schwerpunkte der jeweiligen Entwicklungsworkshops verfolgt. Hier ging es neben genuin didaktischen Aspekten auch um Fragen der Organisationsentwicklung und des Change-Managements an Hochschulen. Andererseits sollte die Zusammenstellung der Lehreⁿ-Jahrgänge dafür sorgen, dass unterschiedliche Perspektiven auf die Hochschulorganisation und die Entwicklung von Studium und Lehre aufeinandertreffen. Drei Akteursgruppen – Lehrende, Hochschulleitende und Hochschuldidaktiker bzw. -manager*innen, Vertreterinnen unterschiedlicher Fächergruppen und Hochschultypen sorgten hier für eine Diversität, die sich an Hochschulen oft als institutionelle Grenzen und Konfliktlinien manifestieren (z.B. Deem, 1998; Lust, Huber & Junne, 2019). Und schließlich sollten individuelle Lehrentwicklungsprojekte als Teil der Bewerbung für Lehreⁿ Anlässe bilden, um konkrete Erfahrungen auszutauschen sich gegenseitig als Ratgebende zur Seite zu stehen.

Dass die Idee, über Lehreⁿ eine hochschulübergreifende Gemeinschaft von engagierten Missionarinnen und Missionaren für die Weiterentwicklung der Hochschullehre zu etablieren, Früchte trug, erfuhr ich schon bei meiner ersten Programmteilnahme als Begleitforscher im Jahrgang 2012. Das ‚Onboarding‘ der Teilnehmenden geschah mit fast beängstigender Geschwindigkeit, der Teamgeist wurde durch ein sicheres Bewusstsein, für die richtige Sache einzustehen, gehörig befeuert. Und abends wurden dann sogar Liedtexte gedichtet. Und während sich die von mir begleiteten Jahrgangsgruppen (2012, 2014 und 2016) immer etwas unterschieden, ließ sich doch jedes Mal ein deutlicher Esprit de Corps, ein außergewöhnliches Zusammengehörigkeitsgefühl in den Gruppen feststellen.

Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung stellte mich dieses Phänomen vor zwei Herausforderungen. Erstens: Wie ist die subjektive Beobachtung einer starken Gruppe wissenschaftlich zu erfassen? Und zweitens: Wie lässt sich die Gruppenbildung in Lehreⁿ mit dem Programmziel, einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre an Hochschulen zu leisten, in Verbindung bringen.

In Bezug auf die erste Herausforderung könnte man auf bestehende Fragebogeninstrumente zur Erfassung des Zugehörigkeitsgefühls zu einer Gemeinschaft zurückgreifen (Chavis, Lee & Acosta, 2008). Allerdings ist die Entwicklung einer stabilen Gemeinschaft von Lehrinnovatoren*innen durch Lehreⁿ kein Selbstzweck; es geht vielmehr darum, ein Netzwerk zu etablieren, das den einzelnen Lehreⁿ-Teilnehmenden als Ressource bei der Weiterentwicklung von Studium und Lehre im eigenen Arbeitskon-

text dienen kann. Vor dem Hintergrund dieser Problemstellung wurde für die Untersuchung der Lehreⁿ-Gemeinschaft ein netzwerkanalytischer Zugang gewählt. In diesem Beitrag werde ich zunächst die theoretischen Überlegungen darstellen, die hinter dem Netzwerkansatz stehen. Dabei geht es insbesondere um die Implikationen, die sich ergeben, wenn bekannte institutionentheoretische Überlegungen zur Studien- und Lehrentwicklung an Hochschulen aus netzwerktheoretischer Perspektive betrachtet werden. Daran anschließend stelle ich (Teil-)Ergebnisse zweier aktueller empirischer Studien zum Lehreⁿ-Netzwerk vor.

2 Eine netzwerktheoretische Perspektive auf die Studien- und Lehrentwicklung

Die Programminitiatoren*innen von Lehreⁿ betrachten die systematische Weiterentwicklung von Studium und Lehre an Hochschulen als Organisationsentwicklungsvorhaben (Jenert & Gommers, 2015). Die Programmteilnehmenden sollen Kompetenzen entwickeln, um als „Agenten des Wandels“ (Pohlentz, 2010) lehrbezogene Entwicklungsvorhaben initiieren und vorantreiben zu können, dass daraus nachhaltige Entwicklungen an Hochschulen resultieren. Mit dieser Zielsetzung geht Lehreⁿ weit über hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramme hinaus, die sich vornehmlich auf die Entwicklung didaktischer Kompetenzen einzelner Lehrender konzentrieren. Der Anspruch, die Entwicklung von Studium und Lehre als Organisationsentwicklung an Hochschulen zu etablieren, ist allerdings ausgesprochen ambitioniert. Denn Hochschulen sind sehr eigenwillige Organisationen und ihre institutionellen Besonderheiten bringen klassische Ansätze zur Organisationsentwicklung regelmäßig an ihre Grenzen, beispielsweise, wenn es um Qualitätsmanagement oder Performancefeststellung geht (Lust, Huber & Junne, 2019; Jenert, in Druck).

2.1 Zwischen Mülleimer und New Managerialism: Die widerspenstige Hochschule

Organisationstheoretiker haben sich immer wieder mit Hochschulen auseinandergesetzt und die Modelle, die dabei entstanden sind, weisen doch sehr übereinstimmend auf die Widerspenstigkeit von Hochschulen gegenüber allen Versuchen hin, sie systematisch zu managen. Weick (1976) spricht von einem „loose coupling“ verschiedener organisationaler Einheiten, Cohen, March und Ohlsen (1972) etwas radikaler von Hochschulen als „organisierten Anarchien“ und einem „Mülleimer“ aus unterschiedlichsten Organisationsformen, Einheiten und Regeln. Nicht die Formalstrukturen würden das organisationale Leben an Hochschulen prägen, sondern informelle Netzwerke und Allianzen (Müller, 2016). Zudem sei das Zugehörigkeitsgefühl der Hochschullehrenden zu ihrer wissenschaftlichen Community in der Regel deutlich stärker ausgeprägt als zur eigenen Hochschule (Kreckel, 2006). Zwar befinden sich Hochschulen in einem Prozess „von der Institution zur Organisation“ (Kehm, 2012, S. 17), im Zuge dessen Hochschul- und Fakultätsleitungen in ihrer formalen Leitungsrolle gestärkt wurden und „participation from organisational members was either reduced or made more predictable and consistent through increased formalisation“ (Maassen & Stensacker, 2019, S. 459). Die Widerstände gegen eine solche Stratifizierung und die Einführung eines „New Managerialism“ (Deem, 1998) von Seiten der Hochschullehrenden sind allerdings deutlich ausgeprägt (Adler & Lalande, 2019).

Institutionell sind Hochschulen also durch das immanente Spannungsverhältnis zwischen der akademischen und der bürokratischen Sphäre der Hochschulorganisation geprägt (Mintzberg, 1973). Die Entwicklung von Studium und Lehre geschieht in einem Zwischenraum zwischen der bürokratischen und der akademischen Sphäre. Vorgaben wie Prüfungsordnungen, curriculare Normwerte und Lehrdeputate spannen einen bürokratischen Rahmen auf, innerhalb derer sich Hochschullehrende bewegen müssen. Auch die Infrastruktur und die Ressourcen für die Lehre werden von der Hochschulorganisation gestellt. Stellen die sich um die Qualität und die Weiterentwicklung der Lehre kümmern, sind häufig als zentrale Stellen und sog. Serviceeinrichtungen der Verwaltung zugeordnet. Demgegenüber

beziehen sich die Lehrenden in ihrem konkreten pädagogischen Handeln auf ihre jeweilige akademische Disziplin: Lehrinhalte und häufig auch didaktische Handlungsformen sind deutlich von der jeweiligen disziplinären Kultur geprägt, der die Hochschullehrenden als Forschende angehören. Die Probleme, die sich hieraus für eine systematische Studien- und Lehrentwicklung ergeben können, sind mannigfaltig: So können Initiativen, die zentral (bspw. von einer hochschuldidaktischen Stabstelle) angeschoben werden, Argwohn und Widerstand von einzelnen Lehrenden oder Fakultäten entgegenschlagen, weil sie den Verdacht erwecken, dem New Managerialism Vorschub zu leisten oder weil sie den Spezifika einzelner Fachkulturen zuwiderlaufen (Scharlau & Keding, 2016). Umgekehrt erreichen Initiativen, die von einzelnen Lehrenden oder in fachlichen Einheiten wie Instituten angestoßen werden, oft keine große Reichweite bzw. überdauern nur relativ kurze Zeit, weil ihnen der organisationale Rückhalt und damit Ressourcen zur nachhaltigen Verankerung fehlen. Dieses Dilemma der Studien- und Lehrentwicklung möchte ich im Folgenden aus netzwerktheoretischer Perspektive betrachten um zu zeigen, dass das Erkennen und der Abbau institutioneller Barrieren einen wichtigen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung von Studium und Lehre leisten kann.

2.2 Eine Netzwerkperspektive auf die Entwicklung von Studium und Lehre

2.2.1 Grundkonzepte der sozialen Netzwerktheorie¹

Bausteine eines Netzwerks sind Knoten, d.h. die Akteure im Netzwerk, und Kanten, die Verbindungen zwischen den Netzwerkknoten. Die kleinste Netzwerkeinheit, eine Dyade, besteht aus zwei Knoten (A, B) und einer Kante, wobei letztere entweder ungerichtet, als einfache Verbindung A – B, oder gerichtet als A -> B und/oder B -> A beschrieben werden kann. Gerichtete Verbindungen können entweder einseitig oder reziprok ausfallen, wobei die Anzahl eingehender Verbindungen an einem Knoten als In-Degree, die der ausgehenden als Out-Degree bezeichnet wird. Grundsätzlich lassen sich zwei analytische Perspektiven auf Netzwerke einnehmen: Einerseits die stark auf Strukturen ausgerichtete Vogelperspektive auf ein Gesamtnetzwerk und andererseits die sogenannte Ego-Perspektive eines Netzwerkakteurs (Knotens), bei der es stärker um die Qualität der Kontakte und Interaktionen geht.

In der Forschung zu sozialen Netzwerken werden Phänomene beschrieben, die als natürliche Merkmale von Netzwerken anzusehen sind. Dazu zählt zum einen die sogenannte Homophilie, d.h. die Tendenz von Personen, sich vorrangig mit anderen Personen zu vernetzen, die einem selbst als ähnlich empfunden werden (McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001). Homophilie ist in unterschiedlichsten sozialen Kontexten und Organisationen zu beobachten und führt beispielsweise dazu, dass Lernende in allen möglichen Bildungskontexten dazu neigen, sich bei freier Wahl in leistungshomogenen Gruppen zusammenzufinden. Homophilie kann demzufolge zur Herausbildung systematischer Netzwerkgrenzen beitragen. Ein weiteres Netzwerkphänomen ist das triadische Prinzip (triadic closure), umgangssprachlich auch das Freundesfreunde-Prinzip. Wenn Person A einen vertrauensvollen Kontakt zu Person B pflegt und B einen vertrauensvollen Kontakt zu Person C pflegt, so ist es wahrscheinlich, dass Person A sich ein Kontakt zwischen A und C etabliert, d.h. die Triade zwischen A, B und C geschlossen wird (Krackhardt & Handcock, 2007). Das triadische Prinzip spielt eine zentrale Rolle in Granovetters bekanntem Konzept der „strength of weak ties“ (1983). Um das eigene Netzwerk zu erweitern, d.h. Knoten zu erreichen, die vorher nicht zugänglich waren, sind schwache Netzwerkverbindungen besonders effizient. Schwache Verbindungen sind dadurch gekennzeichnet, dass vergleichsweise wenig Res-

¹ Dieser Abschnitt hat nicht den Anspruch, eine umfassende Einführung in die Netzwerktheorie zu bieten. Er behandelt vorwiegend jene Konzepte, die für das Verständnis der nachfolgenden Argumentation sowie der empirischen Untersuchung notwendig sind.

sources für die Kontaktpflege aufgewendet werden, zugleich aber Verbindungen zwischen Knoten herstellen können, die im Netzwerk relativ weit voneinander entfernt sind (z.B. weil sie weniger Ähnlichkeit zueinander aufweisen).

Für die empirische Untersuchung sozialer Netzwerke werden statistische Maße verwendet, die auf den zentralen Konzepten der *Dichte* und der *Zentralität* beruhen. Die Netzwerkdichte beschreibt das Verhältnis der im Netzwerk realisierten Kontakte zu der Anzahl der insgesamt im Netzwerk möglichen Kontakte (Jansen, 2003, S. 94). Die Dichte erlaubt Aussagen zur Funktionalität eines Netzwerks und gilt als Maß dafür, wie schnell sich Informationen verbreiten (Rürup et al., 2015, S. 27). Auf der Netzwerkdichte basierende Maße erlauben es zudem, Subgruppen innerhalb eines Gesamtnetzwerks zu identifizieren. Beim so genannten E-I-Index wird der Anteil realisierter Kontakte außerhalb der Subgruppe (External) vom Anteil realisierter Kontakte innerhalb der Subgruppe (Internal) subtrahiert. Ein positiver E-I-Index deutet demnach auf eine Offenheit der Subgruppe gegenüber anderen Mitgliedern des Gesamtnetzwerks hin, ein negativer Index spricht für eine Geschlossenheit der Gruppe. Mithilfe dieses Maßes lässt sich also feststellen, ob sich ein potenzielles Homophilie-Merkmal strukturell in der Herausbildung von Subgruppen oder Cliques im Netzwerk niederschlägt. Während Dichtemaße Aussagen über die Struktur eines Netzwerks erlauben, betrachten Zentralitätsmaße einzelne Akteure (Knoten) und geben Auskunft über Grad und Art der Vernetzung mit anderen Netzwerkknoten. Die Degree-Zentralität (Out- und In-Degree) gibt an, mit wie vielen anderen Knoten ein Netzwerkknoten verbunden ist. Hierbei handelt es sich um ein absolutes Maß. Die Betweenness-Zentralität hingegen beschreibt, wie viele kürzeste Verbindungen zwischen zwei Netzwerkteilnehmenden über die jeweils betrachtete Person laufen. Die Betweenness-Zentralität wird als Quotient angegeben und kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Fallen Knoten mit hohen Zentralitätswerten weg, können wichtige „weak ties“ (Granovetter, 1983) verloren gehen und es entstehen strukturelle Löcher im Netzwerk (Burt, 1995). Knoten mit einer hohen Betweenness-Zentralität sorgen dafür, dass Subgruppen, die ansonsten wenige Verbindungen zum Netzwerk haben, an das Gesamtnetzwerk angebunden bleiben.

2.2.2 Entwicklung von Studium und Lehre als aktive Netzwerkarbeit

Überträgt man diese Kernkonzepte der Netzwerktheorie auf die in Abschnitt 2.1 skizzierten Merkmale von Hochschulen, ergibt sich eine strukturelle Perspektive auf institutionelle Phänomene. So lassen sich alle an der Organisation und Durchführung von Studium und Lehre beteiligten Personen als Netzwerk definieren, dessen Akteure zusammenarbeiten und Informationen austauschen müssen. Mit Blick auf die oben angestellten organisationstheoretischen Überlegungen lassen sich Annahmen hinsichtlich institutioneller Barrieren formulieren, die sich in mehr oder weniger starken Interaktionen zwischen den an Studium und Lehre beteiligten Personen (-gruppen) niederschlagen könnten.

Eine erste solche Barriere stellen die beiden Sphären (bürokratische) Administration und Akademia dar. Die wenigen bislang vorliegenden Untersuchungen der Netzwerke von Hochschullehrenden zeigen, dass Forschende sich vorwiegend mit anderen Forschenden über Lehre austauschen (Roxå & Mårtensson, 2009). Erfahrene und in Evaluationen besonders positiv beurteilte Lehrende haben dabei sehr spezifische Netzwerke mit dezidiert ausgewählten Kontakten. Im Vergleich zu weniger erfahrenden bzw. kompetenten Lehrenden werden sie auch häufiger als Netzwerkkontakte angefragt (van Waes et al., 2015). Es ist anzunehmen, dass Lehrende, die sich als Forschende in der akademischen Sphäre bewegen, Lehre anders wahrnehmen und beurteilen, als Akteure, die sich vorwiegend mit der Entwicklung von Lehre befassen, aber z.B. als zentrale Stellen der bürokratischen Sphäre der Hochschule zugeordnet sind.

Eine zweite Barriere ist in den wissenschaftlichen Disziplinen bzw. den Fächergruppen zu vermuten. Disziplinäre bzw. Fachkulturen wurden immer wieder mit den professionellen Identitäten von Hochschullehrenden in Verbindung gebracht (Becher, 1981; Becher & Trowler, 2001; Scharlau & Huber, 2019). In Bezug auf die Gestaltung von Lehre ergeben sich ganz praktische Unterschiede, die in unterschiedlichen Lehr- und Lerngegenständen sowie Rahmenbedingungen (z.B. Studierendenzahlen) begründet liegen. Ebenso lassen sich im engeren Sinne kulturelle Unterschiede wie Bildungsideale zwischen den Fächern feststellen (Weigand, 2012).

Ausgehend von diesen Überlegungen lassen sich für das Lehreⁿ-Netzwerk unterschiedliche Forschungsfragen formulieren:

1. Gibt es innerhalb des Lehreⁿ-Netzwerks Anzeichen für das Bestehen bzw. das Überwinden von Netzwerkgrenzen, die auf Basis organisationstheoretischer Überlegungen anzunehmen sind?
2. Gibt es Hinweise auf Akteure, die für die Überwindung institutioneller Grenzen besonders bedeutsam sind?

Diese Fragen wurden im Rahmen zweier sozialer Netzwerkstudien adressiert. Die erste Studie untersuchte dabei mittels eines quantitativen Ansatzes nach strukturellen Merkmalen. Erkenntnisse aus dieser ersten Studie bildeten die Grundlage dafür, die individuellen Netzwerke einzelner Netzwerk-Teilnehmender qualitativ zu untersuchen.

3 Netzwerkanalyse

3.1 Untersuchungsdesign und Sample

2019 wurde eine Netzwerkbefragung durchgeführt, um einerseits die Aktivität und strukturelle Merkmale des Gesamtnetzwerks zu erfassen und andererseits Akteure*innen zu identifizieren, die spezifische Rollen im Netzwerk einnehmen. Alle 219 Teilnehmenden der (bis dahin) sieben Dachprogramm-Jahrgänge 2010 bis 2019 wurden von Programmleiterin Antje Mansbrügge zu der Online-Befragung eingeladen. Im ersten Teil des Fragebogens wurden die Teilnehmenden um Auskunft gebeten, mit welchen Personen aus dem Netzwerk sie in regelmäßigem Kontakt stehen. Dies definierten wir als einen „*mindestens halbjährlichen, persönlichen oder medienvermittelten Kontakt (auch E-Mail, Telefon etc.). Dieser Austausch sollte eine gewisse thematische Konstanz aufweisen und nicht rein zufällig stattfinden.*“

Im zweiten Teil des Fragebogens wurden die Teilnehmenden unter anderem gebeten, die Anlässe für ihre Aktivitäten im Lehreⁿ-Netzwerk anzugeben. Zudem hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, individuell die Zustimmung dazu zu geben, sie persönlich zu identifizieren und sie für weitere Netzwerkbefragungen zu kontaktieren. Die Rücklaufquote belief sich auf circa 57% – entsprechend 124 vollständigen Datensätzen. Allerdings werden von den Teilnehmenden auch Kontakte benannt, die nicht selbst an der Befragung teilgenommen haben, sodass insgesamt 211 Netzwerkteilnehmende abgebildet werden konnten. Ausgewertet wurden die Daten mittels der Software UCINET und NetDraw.

Die Auswertung der Netzwerkstrukturen ermöglichte die Identifikation einzelner Teilnehmender, die bestimmte Funktionen einnehmen, bspw. indem sie Subgruppen verbinden und so dazu beitragen, Netzwerkbarrieren zu überbrücken. Die individuellen Netzwerke dieser Akteure wurden zunächst auf Basis der Daten aus der Online-Befragung näher analysiert (Tab. 2). Da alle relevanten Personen ihre Einwilligung erteilt hatten, kontaktiert zu werden, wurden anschließend 12 qualitative Interviews geführt. Dabei wurde das individuelle Lehrentwicklungs-Netzwerk jeder Person rekonstruiert und mithilfe einer sog. Netzwerkkarte (siehe Abb. 4, 5) grafisch abgebildet. Die Auswertung sollte eine detaillierte Betrachtung der individuellen, egozentrierten Netzwerke der ausgewählten Akteure ermöglichen. Diese Perspektive wurde dabei, im Gegensatz zur ersten Erhebung, bewusst nicht auf den Lehreⁿ-

Kontext beschränkt. Die aufgezeichneten Netzwerkkarten eröffneten einen Zugang auf die Oberflächenstruktur der Netzwerke, ergänzt durch die Interviews, die die Tiefenstruktur und die Handlungslogik hinter den Netzwerken offenlegen sollten. Beide Perspektiven wurden anschließend im Rahmen einer qualitativen Analyse zusammengeführt, um einerseits ein ganzheitliches Bild des Netzwerks zu erzeugen und andererseits über den Vergleich der Interviews mögliche Netzwerkuster zu erkennen.

3.2 Strukturelle Analyse: Netzwerkbarrieren und Brückenbauer

Um zu überprüfen, ob sich innerhalb des Lehreⁿ-Netzwerks die in Abschnitt 2.2.2 theoretisch abgeleiteten Netzwerkbarrieren feststellen lassen, wurde das Gesamtnetzwerk anhand verschiedener Merkmale (sog. Attribute) auf Subgruppen hin untersucht. Als Maß für die Identifikation solcher Subgruppen wurde hier der E-I-Index verwendet (siehe 2.2.1). Ein negativer E-I-Index deutet darauf hin, dass Personen, die ein bestimmtes Merkmal (z.B. die fachliche Zugehörigkeit) teilen, eher untereinander in Kontakt stehen als mit Akteuren, die dieses Merkmal nicht teilen.

Zunächst wurden die verschiedenen Akteursgruppen der Lehrenden, Hochschulleitenden und Hochschuldidaktiker*innen betrachtet. Der E-I-Index fällt für alle drei Gruppen positiv aus, wobei Lehrende (,337) und Hochschulleitende (,279) tendenziell stärker mit den jeweils anderen Akteursgruppen interagieren als die Hochschuldidaktiker*innen (,038).

In Bezug auf die disziplinäre Ausrichtung der Teilnehmenden zeigt sich insgesamt ein deutlich positiver E-I-Index von ,401. Absolut betrachtet finden knapp 30% der realisierten Kontakte im Gesamtnetzwerk innerhalb der eigenen Fächergruppe statt, gut 70% mit Angehörigen anderer Fächergruppen. Tabelle 1 gibt einen Überblick der E-I-Indices nach Fächergruppen. Anzumerken ist, dass sich die Werte nur bedingt für einen Vergleich zwischen den Gruppen eignen. Denn natürlicherweise haben die Angehörigen einer Fächergruppe, die nur mit wenigen Personen im Netzwerk vertreten ist, weniger Chancen, sich innerhalb des eigenen Fachbereichs zu vernetzen. Eine sehr große Fächergruppe wie die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften hingegen, tendiert allein schon durch ihre Dominanz im Gesamtnetzwerk dazu, mehr Kontakte untereinander zu etablieren. Insofern ist der Gesamtwert, der auf den individuellen E-I-Indices der Lehreⁿ-Teilnehmenden basiert, aussagekräftiger. Der deutlich positive Wert ist ein Hinweis darauf, dass die Fächergrenzen keine bedeutsame Netzwerkergrenze darstellen. Dies wird in Abbildung 3 auch grafisch deutlich, wo die Fachzugehörigkeit der Teilnehmenden farblich codiert ist. Abgesehen von der Dominanz der Fächergruppe 2 (gelb) zeigen sich keine Auffälligkeiten in der Verteilung.

Fächergruppe	n	E-I-Index Fachbereich
1 = Geisteswissenschaften	26	,768
2 = Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	94	,014
3 = Mathematik, Naturwissenschaften	37	,724
4 = Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	11	,889
5 = Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	4	1
6 = Ingenieurwissenschaften	35	,655
7 = Kunst, Kunstwissenschaft	4	,907
Gesamt*	207	,401

*Der Wert basiert auf der Auswertung der Einzelpersonen, nicht auf dem Durchschnitt der Fächergruppen.

Tabelle 1: E-I-Indices nach Fächergruppen.

Explorative Analysen zeigten darüber hinaus, dass die Zugehörigkeit zum Hochschultyp Universität oder Fachhochschule als deutliche Netzwerkbarriere fungiert. Der E-I-Index fällt sowohl für Angehörige der Fachhochschulen (,159) wie auch Universitäten (,095) negativ aus. Es besteht in der Tendenz somit eine Trennung in der Interaktion von Angehörigen beider Hochschultypen. Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass die institutionellen Merkmale der beiden Hochschultypen so deutlich sind, dass Angehörige der jeweiligen Hochschultypen eher den Austausch untereinander suchen.

Diese strukturellen Analysen des Lehreⁿ-Netzwerks zeigen also, dass es durchaus Hinweise auf die Existenz institutioneller Barrieren an Hochschulen gibt, welche für die Studien- und Lehrentwicklung relevant sind. Die deutlich ausgeprägte Grenze zwischen den Hochschultypen ist schwierig zu beurteilen: Sie könnte einerseits als Problem aufgefasst werden, weil die institutionellen Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen sich auch in der geringeren Interaktionsintensität widerspiegelt. Andererseits könnte sie auch als Hinweis aufgefasst werden, dass die Lehrorganisation in den Hochschultypen derart unterschiedlich gestaltet ist, dass homogene Subnetzwerke hier zu fruchtbareren Transfer- und Entwicklungsprozessen führen. Die Unterschiede in der Interaktion zwischen den Akteursgruppen weisen allerdings auf eine institutionelle Netzwerkbarriere hin, die im Rahmen von Lehreⁿ explizit thematisiert wird, im Netzwerk aber trotz dem noch sichtbar ist. Insbesondere, wenn man bedenkt, dass Hochschulleitende und -lehrende eher der akademischen Sphäre von Hochschulen zuzurechnen sind, deutet der deutlich niedrigere E-I-Index der Hochschuldidaktiker*innen auf eine gewisse Grenze im Netzwerk hin. Demgegenüber scheinen Fächergrenzen zumindest auf der strukturellen Ebene des Gesamtnetzwerks keine große Rolle zu spielen, obwohl deren institutionelle Bedeutsamkeit für Hochschulen in der Literatur stark betont wird.

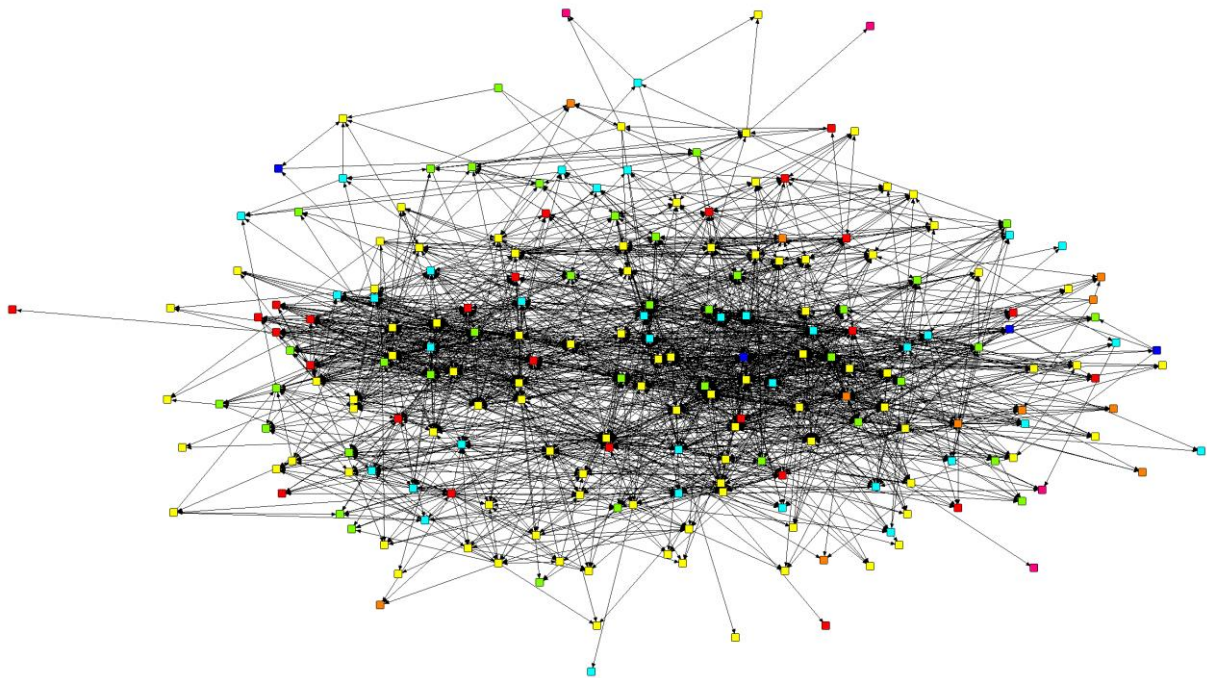


Abbildung 3: Gesamtnetzwerk Lehreⁿ mit farbig codierter Fächerzugehörigkeit.

Die Feststellung, dass Netzwerkbarrieren, die typisch für Hochschulen sind, auch im Lehreⁿ-Netzwerk noch Spuren hinterlassen, verweist auf die Bedeutsamkeit von Akteuren, die dazu beitragen, dass bestehende Netzwerkgrenzen überwunden werden können. Hier spielt die Betrachtung einzelner Personen eine entscheidende Rolle. Quantitative Netzwerkmaße erlauben es, nach wichtigen Schlüsselpersonen zu suchen, die einerseits dabei helfen, das Netzwerk an sich aufrecht zu erhalten und andererseits dazu beitragen, Netzwerkgrenzen zu überwinden, die für die Studien- und Lehrentwicklung rele-

vant sind. Ein Analysekriterium bildet die Netzwerkaktivität, die über die Betweenness-Zentralität sowie den Outdegree bestimmt wurde. Akteure mit einer hohen Betweenness-Zentralität stellen als Brückenbauer (sog. Netzwerkbroker) Verbindungen zwischen Personen her, die nicht direkt miteinander vernetzt sind. Zwischen 3,4 und 4,3 Prozent aller kürzesten Verbindungen im Netzwerk laufen über die Akteure A und B (Tab. 2). Durchschnittlich beträgt dieser Wert für die Netzwerkteilnehmenden nur rund 0,4 Prozent. Zudem stehen die beiden Personen mit jeweils über 58 Personen im regelmäßigen Kontakt, für die übrigen Teilnehmenden der Netzwerkbefragung beträgt die Kontaktzahl im Schnitt lediglich 19,6. Dadurch tragen sie stark zur Aktivität im Netzwerk bei und können neue Verbindungen etablieren (sog. Hub). Die Akteure C, D und E wurden aufgrund der höchsten Ausprägung des Indegrees ins Sample aufgenommen. Bei ihnen handelt es sich also um Personen, die von anderen Akteuren am häufigsten kontaktiert werden und damit wichtige Ansprechpartner innerhalb des Netzwerks darstellen. Darüber hinaus wurden die zwei auffälligsten Jahrgänge des Gesamtnetzwerks analysiert. Der Jahrgang 2012 zeichnete sich durch die geringste Dichte aller Jahrgänge aus, zeigte aber auch gleichzeitig die stärkste jahrgangsübergreifende Kommunikation. Der Jahrgang 2017 wies dahingegen die größte Dichte aller Jahrgänge auf, gleichzeitig aber auch die stärkste jahrgangsinterne Kommunikation. Aufgrund der starken jahrgangsübergreifenden Kommunikation wurden die Akteure mit der höchsten Betweenness-Zentralität sowie dem höchsten Outdegree aus dem 2012er Jahrgang näher untersucht (*Zuordnung entfernt*). Ebenso wurden aus dem 2017er Jahrgang Akteure näher beleuchtet, die ebenso die höchste Ausprägung der Betweenness-Zentralität sowie des Outdegrees aufwiesen, gleichzeitig aber auf individueller Ebene deutlich über dem stark negativ ausgeprägten E-I-Index auf Jahrgangsebene lagen (*Zuordnung entfernt*).

Anhand der vorgestellten Kriterien ergab sich ein Sample bedeutsamer Netzwerkakteure, die in einer qualitativen Untersuchung aus der individuellen Perspektive näher beforscht werden sollten (siehe Tab. 2). Ergänzt wurde dieses Sample um zwei weitere Personen, die aufgrund ihrer Rolle als Bindeglied zwischen Dach- und Fachprogramm bzw. aufgrund eines besonders hervorzuhebenden Engagements für das Netzwerk von der Programmleiterin vorgeschlagen wurden (Personen K und L).

#	Auswahlkriterium (Durchschnitt Gesamtnetzwerk als Referenz)	Statusgruppe	Betweenness-Zentralität (,04)	Outdegree (19,6)	Indegree (11,5)	E-I-Index Jahrgang (-,044)
A	Betweenness-Zentralität & Outdegree	Lehre	,43	64	29	,284
B	Betweenness-Zentralität & Outdegree	Lehre	,34	58	26	,194
C	Ausprägung Indegree	Lehre	,18	37	36	,435
D	Ausprägung Indegree	HD/Mgt.	,14	19	37	,436
E	Ausprägung Indegree / Vertreter*in Jahrgang	HD/Mgt.	,15	34	38	,551
F	Vertreter*in Jahrgang	Lehre	,16	36	29	,317
G	Vertreter*in Jahrgang	Leitung	,18	36	14	-,100
H	Vertreter*in Jahrgang	HD/Mgt.	,20	48	19	-,111
I	Vertreter*in Jahrgang	Leitung	,21	46	25	-,080
J	Vertreter*in Jahrgang	Leitung	,18	51	24	-,137
K	Von Programmleitung benannt	Lehre	,10	24	22	,290

L	Von Programmleitung benannt	HD/Mgt.	,17	37	25	,463
---	--------------------------------	---------	-----	----	----	------

Tabelle 2: Sample der qualitativen Netzwerkstudie

3.3 Lehrbezogene Netzwerke unter der Lupe: Eine qualitative Analyse aus der Ego-Perspektive

Die Akteure in Tab. 2 wurden interviewt, wobei die Struktur ihres individuellen lehrbezogenen Netzwerks mit Hilfe einer Netzwerkkarte (Abb. 4, 5) abgebildet wurde. Dadurch wurde es möglich die Strukturen der individuellen lehrbezogenen Netzwerke signifikanter Akteure auch jenseits von Lehreⁿ zu erfassen und zu vergleichen. Darüber hinaus wurden im Rahmen der Interviews Handlungslogiken rekonstruiert, die sich hinter den jeweiligen Kontakten verbergen. Durch die vergleichende Auswertung der Netzwerkkarten und der Interviews ergaben sich verschiedene Analyse Kriterien, die die strukturellen Unterschiede zwischen den aufgezeichneten Netzwerken sowie unterschiedliche Funktionen der Kontakte in den Netzwerken verdeutlichen.

3.2.1 Strukturelle und qualitative Merkmale individueller Netzwerke

Analog zu den Analysen des Gesamtnetzwerks wurde auch bei den Einzelakteuren die jeweilige Netzwerkstruktur in Bezug auf den Hochschultyp sowie die Akteursgruppe untersucht. Darüber hinaus wurde erfragt, in welchen sozialen Settings lehrbezogener Austausch stattfindet, d.h. ob es sich bei einem Kontakt um eine Individualperson, eine Personengruppe oder ein themenspezifisches Netzwerk (jenseits von Lehreⁿ) handelt. Übereinstimmend mit den Ergebnissen der Analysen des Gesamtnetzwerks zeigte sich eine deutliche Tendenz zur Kommunikation mit Angehörigen des eigenen Hochschultyps. Befragte von Universitäten gaben zu 78% Einzelpersonen als Kontakt an, die ebenfalls von einer Universität stammten und nur zur 22% von einer Fachhochschule. Für die Befragten aus Fachhochschulen lag der Anteil von Kontakten zu Angehörigen des eigenen Hochschultyps bei 68%. Auch hinsichtlich der Interaktion zwischen den drei Akteursgruppen spiegeln die Individualnetzwerke den Trend im Gesamtnetzwerk wider. Hochschullehrende gaben bei den zuordenbaren Knoten zu ca. 45% einen Kontakt aus der eigenen Statusgruppe und zu ca. 55% einen Kontakt aus einer der beiden anderen Statusgruppen an. Bei der Gruppe Hochschuldidaktik/-management liegt das Verhältnis bei ca. 53% intern zu ca. 47% extern und bei der Gruppe der Hochschulleitung bei ca. 55% intern zu ca. 45% extern. Hinsichtlich der Frage, in welchen sozialen Settings lehrbezogene Interaktionen stattfinden, werden häufiger Personengruppen und Netzwerken genannt als Einzelpersonen. Außerdem sind insgesamt mehr lehrbezogene Kontakte außerhalb als innerhalb der Hochschule, in der die Befragten arbeiten, angesiedelt.

Die Inhaltsanalyse der Interviews ermöglicht es, die Interaktionsqualität mit den Kontakten innerhalb des jeweiligen Netzwerks aus der subjektiven Sicht des jeweiligen Netzwerkakteurs zu rekonstruieren. Hier lässt sich ein Kontinuum mit den beiden Polen *inhaltlich-fachbezogene* und *strategisch-funktionale* Kontakte aufspannen. Inhaltlich-fachbezogener Austausch thematisiert konkrete didaktische Gestaltungsfragen, bspw. in Bezug auf den Einsatz bestimmter Methoden oder die curriculare Ausgestaltung von Studienangeboten. Diese Fragen haben naturgemäß oft einen fachlichen Bezug, weil sie sich auf die Gestaltung konkreter Lehr-/Lernkontexte beziehen. Demgegenüber geht es bei strategisch-funktionalen Interaktionen um institutionelle und organisatorische Fragen der Prozessgestaltung von Studien- und Lehrentwicklungsinitiativen, bspw. das Schmieden von Allianzen, die Erschließung von Ressourcen etc.

Die gemeinsame Betrachtung der Netzwerkstruktur und der Interaktionsqualität mit den Netzwerkkontakten ermöglicht es, Muster innerhalb des Samples zu erkennen. Um den Analyseprozess sowie Unterschiede in den individuellen Netzwerken besser nachvollziehen zu können, stellen wir zunächst beispielhaft die Netzwerke der Personen A und B im Detail vor.

3.2.2 Individuelle Netzwerke im Vergleich

Die Netzwerkkarten der beiden Personen sind in Abbildung 4 (Person A) und 5 (Person B) dargestellt. Die Netzwerkkarten sind in Sektoren unterteilt, die die institutionelle Nähe eines Kontakts zum Ego angeben. Der Abstand eines Kontakts von Kreismittelpunkt repräsentiert die Bedeutsamkeit, welche der / die Befragte dem Kontakt zumisst (je näher zur Mitte, desto relevanter). Bei der Anonymisierung der Netzwerkkarten wurden das soziale Setting, indem die Interaktion mit dem Kontakt stattfindet (Individualperson, Personengruppe, Netzwerk) über die Form und die Akteursgruppe über die Farbe codiert. Angehörige von Lehreⁿ wurde über einen gestrichelten Rahmen gekennzeichnet (siehe auch Legende der Netzwerkkarten).

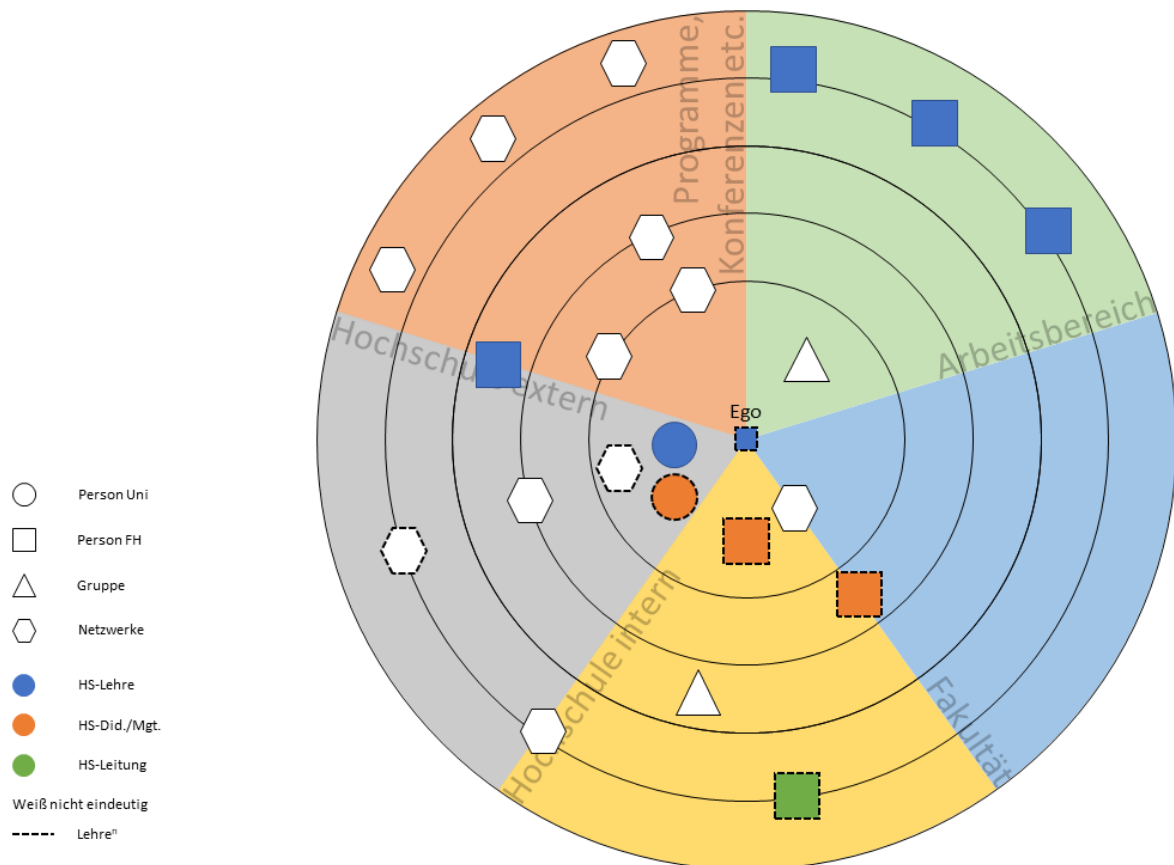


Abbildung 4: Ego-Netzwerk von Person A.

Obwohl beide Akteure innerhalb des Lehreⁿ-Gesamtnetzwerks als Netzwerkbroker und -hubs fungieren und derselben Akteursgruppe angehören, sind ihre individuellen lehrbezogenen Netzwerke sehr unterschiedlich gestaltet.

A zeichnet sich durch ein deutlich umfangreicheres lehrbezogenes Netzwerk aus als B. Auffällig ist insbesondere der hohe Anteil lehrbezogener Netzwerke, in denen sich die Person bewegt. Obwohl A selbst nicht im Bereich der Bildungswissenschaften lehrt und forscht, interagiert sie intensiv mit (hochschul- bzw. fach-) didaktischen Netzwerken, weniger mit Einzelpersonen. Es überwiegen Kontakte außerhalb des unmittelbaren Arbeitsbereichs bzw. der eigenen Fakultät, insbesondere sind hier keine besonders bedeutsamen Kontakte vorzufinden. Die bedeutsamen Kontakte innerhalb der eigenen Hochschule bestehen zu Akteuren aus der Hochschuldidaktik, der einzige Kontakt mit der Hochschulleitung wird als eher wenig bedeutsam eingeschätzt. Die Auswertung des Interviews zeigt, dass die

Interaktionen mit den Kontakten einen ausgeprägten inhaltlich-fachlichen Fokus haben. A geht es primär darum, Konzepte für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre im eigenen Fachbereich zu gestalten.

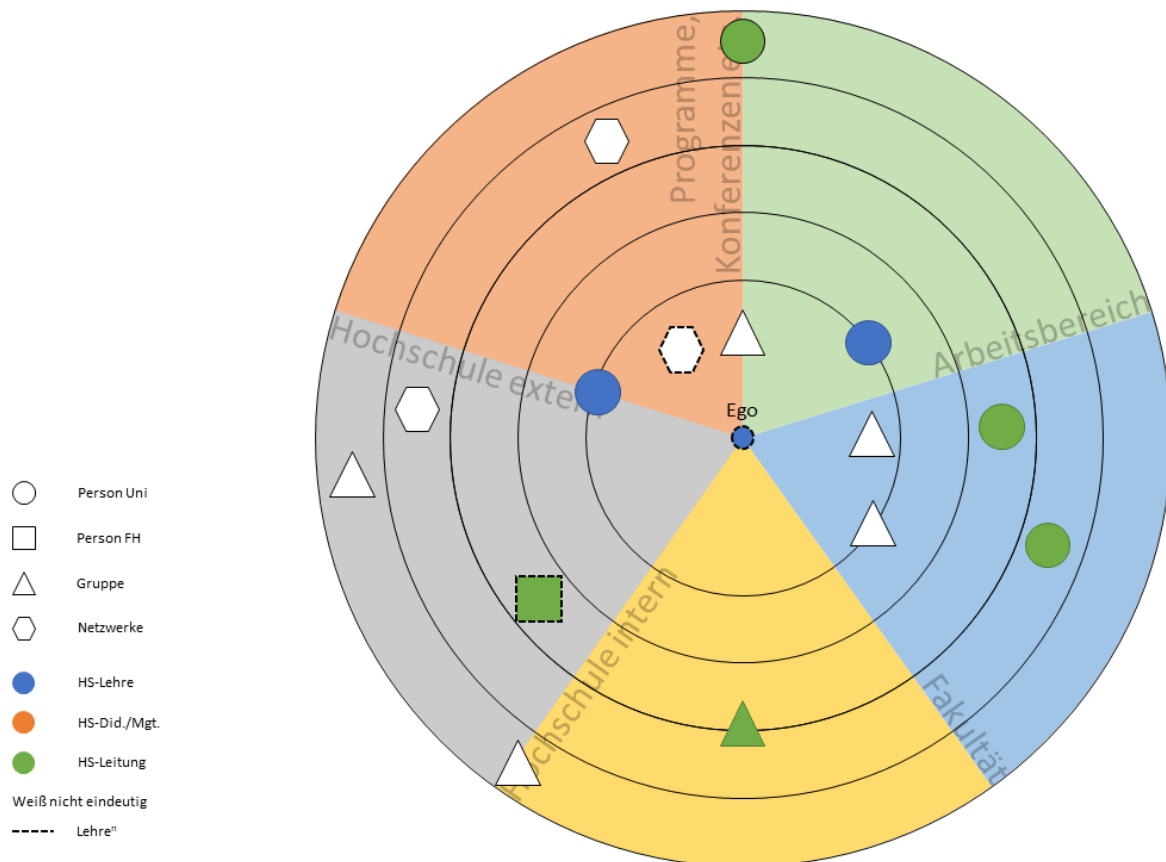


Abbildung 5: Ego-Netzwerk von Person B.

Das Netzwerk von B umfasst deutlich weniger Kontakte als jenes von A. Insbesondere die als bedeutsam eingeschätzten Kontakte (nahe dem Zentrum der Netzwerkkarte) finden sich auch im eigenen Arbeitsbereich bzw. der Fakultät. In Bezug auf die Akteursgruppen fällt der hohe Anteil an Kontakten mit Vertreter*innen der Fakultäts- und Hochschulleitung ins Auge. Bereits in der Struktur des Netzwerks deutet sich eine eher funktional-strategische Ausrichtung an, ein Eindruck, der sich im Interview bestätigt. Verglichen mit A nutzt B ihre lehrbezogenen Kontakte deutlich strategischer und interagiert mit Akteuren in Hochschulleitung und -politik, um Lehrentwicklungsvorhaben systematisch vorantreiben und strukturell verankern zu können. Wie bei A fokussiert sich auch B dabei stark auf das eigene Fach. Im gesamten Sample ist der Fachbezug im Rahmen der Studien- und Lehrentwicklung ein prägendes Merkmal der Akteursgruppe der Lehrenden.

Die Netzwerke von A und B zeigen beispielhafte Muster, die sich auch in anderen individuellen Netzwerken im Sample wiederfinden lassen. Person A lässt sich als *fachdidaktische*r Netzwerker*in* beschreiben, sie befasst sich vornehmlich mit der (Weiter-) Entwicklung didaktischer Konzepte und engagiert sich dabei intensiv in Netzwerken außerhalb der eigenen Hochschule. A ist Fachwissenschaftler*in, für die/den die Frage, wie die Lehre im eigenen Fach weiterentwickelt werden kann, zu einem wichtigen Teil des eigenen professionellen Selbstverständnisses entwickelt hat. Die Person wird als Experte*in für Studium und Lehre im eigenen Fach anerkannt, die Aktivität in zahlreichen Netzwerken ist ein Hinweis auf eine starke Außenorientierung. As Perspektive auf Lehrentwicklung ist klar fachbezogen und befasst sich weniger mit der Entwicklung von Studium und Lehre an der eigenen Organisation. Der folgende Interviewauszug illustriert diese Perspektive:

"Also zum Beispiel letztes Jahr hatte ich mich dann einen Nachmittag mal für ein paar Stunden ausgeklinkt aus dem Workshop-Programm mit einem Kollegen von der [Hochschule]. Die sind auch hier Mitglied, haben auch mit unserer Hochschule ein Kooperationsabkommen. Das hilft dann immer wieder und dann haben wir uns zusammengesetzt und haben uns einfach mal gegenseitig vorgestellt, wie wir unsere Lehre machen. Das war frappierend, weil wir genau das Gleiche machen, genau die gleichen Konzepte haben. Das war echt irre. Wenn die Überlappung so groß ist, dann gibt es ganz wenig Delta nur noch und das befruchtet dann. Also, jeder hat dann irgendwie noch dieses kleine Delta bei dem anderen sich nochmal wieder angeguckt und davon wieder was mitgenommen. Also, das sind oft dann auch eher homöopathische Effekte würde ich mal sagen... Wenn auf der anderen Seite des Atlantiks ein Kollege zufälligerweise genau das gleiche Konzept hat, dann kann das ja eigentlich nicht so verkehrt sein." (Interview 4, Z. 638-657)

B kann demgegenüber als *fachbezogene Lehrentwickler*in* bezeichnet werden. B versucht, Studien- und Lehrentwicklung systematisch als Gegenstand der eigenen Fachgemeinschaft zu etablieren und dadurch nachhaltige Entwicklungen in Studiengängen an der eigenen wie auch an anderen Hochschulen zu erreichen. Dementsprechend betreibt B Netzwerkarbeit sehr gezielt, um Studien- und Lehrentwicklungsinitiativen auf organisationaler (Fakultät / Hochschule) und hochschulpolitischer (Fachverbände / hochschulpolitische Programmatik) Ebene voranzutreiben. Bei B fallen fachwissenschaftlicher und institutioneller Fokus zusammen: Es geht darum, die Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre im eigenen Fach systematisch zu gestalten.

"Und-. Ja. Hochschule extern würde ich vielleicht noch-. Also Gesellschaft für [Fachbereich] und verschiedene Personen. Also die jetzt alle [Fachvertreter] sind und aber auch [Lehrhintergrund] haben, hinschreiben. Ich bin selber im Vorstand dieser Gesellschaft seit vielen Jahren [...]. Also dadurch bin ich zum einen in der Lage, so ein bisschen mitzubestimmen, auch was jetzt im [fachspezifischen] Curriculum passiert. Da drüber gibt es dann wieder Kontakte [in die Bundesministerien], die wiederum die neue [Ordnungen] stricken und so weiter." (Interview 6, Z. 553-562)

Über das gesamte Sample hinweg konnten zwei weitere Netzwerkmodelle identifiziert werden: Zum einen wurden eher kleine, wenig diverse Netzwerke vorgefunden. Interaktionen finden vorwiegend mit Einzelpersonen statt und sind inhaltlich-fachlich ausgerichtet. Eine besondere Systematik in der Struktur der Kontakte lässt sich nicht feststellen, sie sind durch ähnliche Interessen und Problemwahrnehmungen oder durch berufsbiographisch gewachsene Beziehungen geprägt. Diese Akteure, bei denen es sich überwiegend um Lehrende handelt, lassen sich als *interessengleitete Lehrinnovator*innen* bezeichnen. Ihnen geht es darum, die Lehre in ihrem persönlichen Einflussbereich weiterzuentwickeln und entlang eigener Interessenschwerpunkte zu gestalten.

"Ich habe halt einen bestimmten Blick auf Hochschuldidaktik und Lernprozesse und frage dann auch nur Leute, die dazu passen." (Interview 3, Z. 169-170)

„Also es gibt eine Menge Leute, [...], die ich hätte nennen können, wo ich aber merke, mit denen kann ich nicht zusammenarbeiten, weil die entweder Schlagwörter verfolgen oder strategisch auf sowas aufsetzen." (Interview 3, Z. 315-320)

Zum anderen zeigten sich größere, diverse Netzwerke, in denen die Kontakte sehr bewusst nach strategisch-funktionalen Gesichtspunkten ausgewählt werden. Im Unterschied zu den anderen Netzwerk-

mustern zeigt sich hier eine deutliche funktionale Differenzierung im Netzwerk. Das heißt, die jeweiligen Egos haben eine klare Vorstellung davon, zu welchem Zweck sie welche Akteure kontaktieren. Diese Akteure, die vorwiegend aus dem Hochschulmanagement und der Hochschulleitung stammen, können als *strategische Hochschulentwickler*innen* bezeichnet werden. Ihre Perspektive ist meist nicht fachbezogen, sondern eher organisational, bezieht sich also auf die Weiterentwicklung von Studium und Lehre innerhalb einer Hochschule.

„Und dann auch sehr wichtig, würde ich eigentlich auch lieber weiter vorne kleben, sind die Abteilungsleiter [...]. Sind ganz wichtige Schlüsselpersonen, die Personen, die hier leiten, Personalabteilung, Finanzabteilung, Bibliothek, Auslandsamt, Weiterbildungszentrum. Und ohne deren Kooperation, und ich hab' deren Kooperation, weil ich die alle einzeln kenne und einzeln spreche und auch zum Mittagessen treffe, würde ich auch vieles nicht umgesetzt kriegen. Und deswegen meinte ich vorhin auch, es geht nicht nur um Lehre und Innovation, es geht um Hochschulentwicklung. Warum sollte ich mich mit dem Abteilungsleiter der Finanzabteilung treffen oder mit der Personalabteilung oder das Auslandsamt? Also was hat das in dem Moment jetzt mit Lehrinnovation zu tun? [...] Genau, den ich dann in dem Moment brauche, wo ich vielleicht einen Drittmittelantrag habe oder wo ich jemanden einstellen möchte. Einfach, wie ich es auch vorhin gesagt habe, ich ermögliche dem Team zu arbeiten, dafür brauche ich diese Kontakte. Und dafür muss ich mich mit diesen Personen auch gut vernetzen und einen guten Draht haben.“ (Interview 10, Z. 318-339)

4. Diskussion: Lehrentwicklung didaktisch, strategisch und akademisch

Im vorliegenden Beitrag wurden zunächst die Herausforderungen einer systematischen Studien- und Lehrentwicklung aus organisationstheoretischer Perspektive hergeleitet. Anschließend wurde argumentiert, warum eine netzwerktheoretische Betrachtung des Phänomenbereichs Studien- und Lehrentwicklung sowohl mit analytisch-deskriptiven Gesichtspunkten als auch mit Blick auf die Gestaltung von Entwicklungsinitiativen gewinnbringend sein könnte.

Zunächst haben wir versucht, typische institutionelle Merkmale von Hochschulen als strukturelle Merkmale im Lehreⁿ-Netzwerk wiederzufinden. Tatsächlich verweisen die bestehenden Netzwerkbarrieren auf institutionelle Grenzen, wie sie vor dem Hintergrund organisationstheoretischer Konzepte und empirischer Befunde (Roxå & Mårtensson, 2009; Adler & Lalonde, 2019) zu erwarten sind. Gleichzeitig ist das Lehreⁿ-Gesamtnetzwerk robust genug, dass solche Netzwerkbarrieren nicht zu einem Auseinanderbrechen in Subgruppen bzw. einer Auflösung der Netzwerkverbindungen führen. Akteure, die spezifische netzwerkerhaltende Rollen einnehmen und bspw. als Brückenbauer (Broker) zwischen anderweitig wenig vernetzten Netzwerkteilnehmenden bzw. Subgruppen fungieren, haben einen wichtigen Anteil an der Funktionalität des Netzwerks.

Die qualitative Analyse der individuellen Netzwerke solcher Schlüsselpersonen im Netzwerk zeigt, dass es keineswegs *den*die* typische*n Lehrinnovator*in gibt. Vielmehr zeigen sich unterschiedliche Muster individueller lehrbezogener Netzwerke, die ihrerseits für spezifische Herangehensweisen an Studien- und Lehrentwicklung betrachtet werden können. Die vier vorgestellten Muster lassen sich dabei konsistent mit den bekannten organisationstheoretischen Konzepten und Befunden in Einklang bringen. Das ist auf der einen Seite die strategische Perspektive, die eher die Organisationsentwicklung der Hochschule im Blick hat und der Administration bzw. der bürokratischen Sphäre zugeordnet werden kann. Auf der anderen Seite die dezidiert wissenschaftliche Sicht, bei der es primär um die konkrete Gestaltung von Lehre im eigenen Wirkumfeld geht. Übergreifend wird die große Bedeutung der Fachlichkeit für die Studien- und Lehrentwicklung noch einmal deutlich.

Die Netzwerkanalysen zeigen also, dass Lehreⁿ die Programmteilnehmenden hinsichtlich ihrer Herangehensweisen zur Studien- und Lehrentwicklung nicht homogenisiert. Vielmehr gelingt es, Vertreter*innen unterschiedlicher institutioneller Sphären und mit unterschiedlichen Entwicklungsperspektiven auf die Lehre zusammenzubringen. Das gegenseitige Kennenlernen und Bewusstmachen dieser Perspektiven sowie die Möglichkeit, vergleichsweise einfach mit Vertreter*innen anderer Perspektiven in Kontakt zu treten, kann als eine zentrale Leistung von Lehreⁿ-betrachtet werden.

5 Literatur

- Adler, C., & Lalonde, C. (2019). Identity, agency and institutional work in higher education: a qualitative meta-synthesis. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, ahead-of-print (ahead-of-print), 619. <https://doi.org/10.1108/QROM-11-2018-1696>
- Burt, R. S. (1995). Structural holes. The social structure of competition (1. Harvard Univ. Press paperback ed.). Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Becher, T. (1981). Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies in Higher Education*, 6(2), 109-122.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2nd ed.). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Chavis, D. M., Lee, K. S., Acosta, J. D. (2008). The Sense of Community (SCI) revised: the reliability and validity of the SCI-2. Paper presented at the 2nd International Community Psychology Conference, held June 5, 2008, in Lisbon, Portugal.
- Cohen, J., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Deem, R. (1998). 'New Managerialism' and Higher Education: the management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47-70.
- Granovetter, M. (1983). The strength of weak ties: A network theory revisited. *Sociological theory*, 1(1):201-233.
- Jansen, D. (2003). *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (2. erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09875-1>
- Jenert, T., & Gommers, L. (2015). *Lehre hoch n: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung 2012 bis 2015*. St. Gallen.
- Krackhardt, D. & Handcock, M. S. (2007). Heider vs. Simmel: Emergent features in dynamic structures. In E. Airoidi, D. M. Blei, S. E. Fienberg, A. Goldenberg, E. P. Xing, A. X. Zheng (Eds.), *Statistical Network Analysis: Models, Issues, and New Directions* (pp. 14-27). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Kreckel, R. (2006). Universitätskulturen. In R. Fikentscher (Ed.), *Europäische Gruppenkulturen. Familie, Freizeit, Rituale* (S. 99-120). Halle: mdv Mitteldeutscher Verlag.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Juventa.
- Lust, M., Huber, C., & Junne, J. (2019). Academic Identity as a Discursive Resource for Resistance: The Case of Quality Management in German Higher Education Institutions. *Higher Education Policy*, 32(1), 49-69.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 415-444. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415>

- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Müller, W. (2016). Vom „Durchwurschteln“ zur kontinuierlichen Verbesserung? – Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium. In T. Brahm, T. Jenert, & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 189-202). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pohlentz, P. (2010). Agenten des Wandels – Institutionalisierung von Qualitätsentwicklung auf Hochschulebene. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 94-103.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks - exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547-559. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>
- Rürup, M., Röbbken, H., Emmerich, M. & Dunkake, I. (2015). *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung* (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06737-3>
- Scharlau, I. & Huber, L. (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *Die Hochschullehre* 5, 315-354.
- Scharlau, I., & Keding, G. (2016). Die Vergnügungen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik. In T. Brahm, T. Jenert, & D. Euler (Eds.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (pp. 39-55). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_3
- van Waes, S., van den Bossche, P., Moolenaar, N. M., Maeyer, S. de, & van Petegem, P. (2015). Know-who?: Linking faculty's networks to stages of instructional development. *Higher Education*, 70(5), 807-826. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9868-8>
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Weigand, D. (2012). *Die Macht der Fachkultur: Eine vergleichende Analyse fachspezifischer Studienstrukturen*. Marburg: Tectum Ve.
- Wissenschaftsrat. (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. Online unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>