

**Marcel GRAF-SCHLATTMANN¹, Dorothee M. MEISTER,
Gudrun OEVEL & Melanie WILDE (Paderborn)**

Kollektive Veränderungsbereitschaft als zentraler Erfolgsfaktor von Digitalisierungs- prozessen an Hochschulen

Zusammenfassung

Veränderungsprozesse an Hochschulen werden mit klassischen Change-Management-Ansätzen nur unzureichend erfasst, da diese die organisationalen Strukturen im deutschen Hochschulwesen nicht genügend berücksichtigen. In dem Beitrag wird das theoretisch und empirisch fundierte Modell der Kollektiven Veränderungsbereitschaft vorgestellt, das auf dem wechselseitigen Zusammenspiel von sechs Handlungsvariablen basiert. Dieses Modell als zentraler Erfolgsfaktor wurde im Zuge des Projekts QuaSiD herausgearbeitet und stellt einen organisationssensiblen Ansatz zur Beschreibung der digitalen Transformation an Hochschulen dar.

Schlüsselwörter

Erfolgsfaktoren, Digitale Transformation, Hochschulwesen,
Veränderungsmanagement, Strategie

¹ E-Mail: marcel.graf.schlattmann@upb.de



Collective willingness to change as a central success factor in digitalisation processes at higher education institutions

Abstract

Classical change management approaches do not adequately address change processes at higher education institutions in Germany, as such approaches do not take sufficient account of the organisational structures found in higher education. The current paper investigates this phenomenon using the theoretically and empirically grounded model of collective willingness to change, based on the interaction of six action variables. This model, which was developed by the project QuaSiD, provides an organization-sensitive approach to the description of digital transformation at higher education institutions.

Keywords

success factors, digital transformation, higher education, change management, strategy

1 Einleitung

Die digitale Transformation stellt einen umfassenden Veränderungsprozess dar, der alle Organisationen so stark herausfordert, dass er zielorientiert und strategisch gerahmt und begleitet werden sollte. Dies trifft auf multinationale Unternehmen oder Start-Ups ebenso zu wie auf Hochschulen (HFD, 2016; GRAF-SCHLATTMANN et al., 2018; 2019a).

Möchte man einen Veränderungsprozess gestalten, wird vielfach denselben – als Klassiker eingestuft – Konzepten gefolgt. So wird im Hochschulwesen häufig auf das Acht-Stufen-Modell nach KOTTER (1995) zurückgegriffen, das eine weit akzeptierte Anleitung für ein erfolgreiches Veränderungsmanagement liefert. Doch obwohl die zugrundeliegenden Konzepte bekannt sind und bereits oft angewendet

wurden, weicht die tatsächliche Einführung an Hochschulen meist von den geplanten (digitalen) Veränderungsprozessen ab (BERTHOLD, 2011).

Im Projekt Qualitätssicherung in der Digitalisierungsstrategie (QuaSiD) wurde ein alternatives Modell entwickelt, das auf empirischen Befunden basiert und die theoretischen Ansätze des Veränderungsmanagements (KOTTER, 1995; THEMENGRUPPE, 2015) sowie der organisationalen Strukturen im Hochschulwesen (MINTZBERG, 1979; WEICK, 1976) berücksichtigt. Ein zentraler Erfolgsfaktor im Modell bildet die „Kollektive Veränderungsbereitschaft“ für den digitalen Transformationsprozess.

2 Theoretische Fundierung und der Bedarf an organisationssensiblen Beschreibungen

Der Erfolg von Veränderungsprozessen ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig und kann kaum auf einen einzelnen Erfolgsfaktor oder eine Best Practice minimiert werden (GRAF-SCHLATTMANN et al., 2019a). Vielmehr ist es das – teils zufällige – Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren, das einen erfolgreichen von einem weniger erfolgreichen Veränderungsprozess unterscheidet. Die digitale Transformation ist als Veränderungsprozess zu beschreiben und zeichnet sich darüber hinaus durch eine hohe Ubiquität und eine gefühlte Dringlichkeit aufgrund disruptiver Szenarien aus (ebd.).

Für die einzelnen Sparten und Aspekte der Veränderung hat sich eine breite Spannweite von Beratungsliteratur und Managementansätzen entwickelt. Im Bereich des Change Managements ist bspw. der Ansatz von KOTTER (1995) zentral, der den gesamten Prozess in acht aufeinander folgende Abschnitte aufteilt und auf Basis empirischer Befunde Handlungsempfehlungen für den Erfolg im jeweiligen Abschnitt ausspricht. Dieses Konzept wurde auch von der Themengruppe „Change Management & Organisationsentwicklung“ (im weiteren THEMENGRUPPE genannt) des Hochschulforums Digitalisierung (HFD) – ein zentraler Akteur im Bereich der Digitalisierung der Hochschullehre – als Grundlage der

weiteren Arbeit gewählt und als prominenter Erklärungsansatz genutzt (THEMENGGRUPPE, 2015; HFD, 2016; siehe Abbildung 1).



Abb. 1: Change-Erfolgsfaktoren im Phasenmodell (Quelle: HFD, 2016, S. 109)

Bei eingehender Betrachtung des Modells unter Berücksichtigung der spezifischen (deutschen) Hochschulorganisation (z. B. HECHLER & PASTERNAK, 2012; ALTVATER, 2007) ist jedoch zu problematisieren, dass das Kottersche Modell, ebenso wie die Konzeption des HFD, den Prozess von der Führung bzw. der Hochschulleitung aus konzipiert und Handlungsanweisungen gibt, wie die einzelnen Phasen gesteuert werden können.

„In der Phase des ‚Unfreeze‘ wird vor allem über die Verbindlichkeit und die emotionale Beteiligung entschieden. Führungskräfte und Meinungsbildner müssen deshalb die Idee und die strategischen Ziele bedeutsam und nachvollziehbar propagieren. Eine möglichst breite Veränderungsbereitschaft wird intrinsisch durch die erkannte Dringlichkeit oder extrinsisch über Anreize motiviert.“ (THEMENGGRUPPE, 2015, S. 10)

Die Strategie – hier: das strategische Ziel Digitalisierung – wird als ein Plan bzw. eine Vision verstanden, die in der strategischen Führung entworfen wird und top-down in die Hochschule gereicht wird. Dieses Verständnis findet sich häufig im Hochschuldiskurs, missachtet jedoch den Umstand, dass die bedeutenden Ent-

scheidungswege an deutschen Hochschulen nicht top-down organisiert sind (STICHWEH, 2005). Basierend auf der theoriegeleiteten Begriffsdefinition von Strategie (GRAF-SCHLATTMANN et al., 2018) sowie unserer empirischen Arbeit zur strategischen Digitalisierung (GRAF-SCHLATTMANN et al., 2019b) verstehen wir Strategie als einen Prozess, der im Sinne des Gegenstromprinzips (STOCK, 2004) sowohl top-down als auch bottom-up erfolgt. Dieser Prozess ist durch eine Vielzahl kleinteiliger Subprozesse, bspw. in den Fachbereichen und Fakultäten (MINTZBERG, 1979), sowie durch Herausforderungen heterogener Akteurinnen/Akteure gekennzeichnet.

Die organisationalen Strukturen in Hochschulen weichen zum Teil deutlich von denen anderer Organisationen, insb. Unternehmen, ab. Dabei gibt es verschiedene Beschreibungsansätze der Phänomene (KEHM, 2012; HECHLER & PASTER-NACK, 2012). Eine grundlegende Beschreibungsform, die in einer Vielzahl von Studien und Untersuchungen genutzt wird, ist bspw. die Beschreibung der Professionellen Bürokratie als Idealtypus der Hochschulorganisation von Henry Mintzberg (1979). Daneben lassen sich aber auch die lose gekoppelten Systeme (WEICK, 1976), Organisierte Anarchie (COHEN et al., 1972) und die Neo-Institutionalistischen Ansätze (MEYER & ROWAN, 1977; DIMAGGIO & POWELL, 1983) als häufig genutzte und rezipierte Ansätze nennen. Alle Ansätze fokussieren, auf unterschiedliche Art und Weise, das Phänomen einer Veränderungsresistenz von Hochschulen und deren Mitgliedern.

HENNIG (2015) zufolge sollen in den vergangenen 20 Jahren mehr als eine Milliarde Euro für die Digitalisierung der Hochschullehre investiert worden sein. Dennoch scheinen die entwickelten Tools, Techniken, Apps und Einsatzszenarien die Hochschulen nicht nachhaltig verändert zu haben (SCHEER, 2015; MOSKALIUK, 2018). Die beschriebene Behändigkeit und Veränderungsresistenz der Hochschulen wird häufig thematisiert (STOCK, 2004; EULER, 2016; CAMILLERI et al., 2019) und wird als eine zentrale Herausforderung in Bezug auf Veränderungsprozesse wahrgenommen. Über viele Jahre hinweg wurde versucht, diese strukturelle Behändigkeit – bspw. über Wettbewerb zwischen den Hochschulen oder neue Finanzierungsmodelle – aufzulösen oder zumindest abzumildern, jedoch ohne den er-

wünschten Erfolg (MEIER, 2009; HÜTHER, 2010). Statt die Hochschule also verändern zu wollen, erscheint es nach unseren Ergebnissen vielversprechender zu sein, die organisationalen Strukturen ernst zu nehmen und mit organisations-sensiblen Ansätzen zu arbeiten (GRAF-SCHLATTMANN, i. E.). Folgt man bspw. dem Konzept zur Professionellen Bürokratie als Idealtypus der Hochschulorganisation, wird deutlich, dass es sich bei Hochschulen um hochgradig inflexible Strukturen handelt, die bei stabilen Umwelterwartungen die – für die Aufgaben – optimale Organisationsstruktur darstellen. Sobald diese jedoch nicht mehr stabil, sondern dynamisch werden, tritt die Herausforderung der Veränderungsbereitschaft auf (MINTZBERG, 1979). Diese Herausforderung wird insofern verschärft, als es nicht ausreichend ist, wenn die Hochschulleitung einen Veränderungsbedarf ausmacht, Änderungen anregt und sie auf Basis ihrer hierarchischen Macht durchzusetzen versucht, da die einzelnen Bereiche der Hochschule nur lose miteinander gekoppelt sind, sich nur schwach beeinflussen (WEICK, 1976; MUSSELIN, 2006) und häufig die Formal- von der Aktivitätsstruktur entkoppelt ist (MEYER & ROWAN, 1977; KRÜCKEN, 2003; 2007). Die Veränderung in Hochschulen ist demnach aus unterschiedlichen Blickwinkeln herausfordernd und bedarf einer intensiven Betrachtung. Letztendlich müssen, aufgrund der Autonomie des wissenschaftlichen Personals und der demokratischen Entscheidungsstruktur, alle Teile den Änderungsbedarf erkennen und die gewählten Anpassungen unterstützen.

3 Methodisches Vorgehen

Das durch das BMBF geförderte Projekt QuaSiD befasst sich mit der strategisch ausgerichteten digitalen Transformation in der Hochschullehre und widmet sich konkret der Fragestellung, welche Erfolgsfaktoren und Akteurskonstellationen bei der nachhaltigen Verbreitung und Verankerung von Digitalisierungsprojekten an Hochschulen wirken und zu berücksichtigen sind.

Zur empirischen Untersuchung dieser Fragestellung wurde eine mehrdimensionale Herangehensweise gewählt. Zunächst wurde in einer Literaturstudie ein theoriegeleitetes Verständnis des Strategie- und Digitalisierungsbegriffs im Hochschulkon-

text erarbeitet, der die organisationalen Besonderheiten von Hochschulen und deren Auswirkungen auf den Prozess von Strategieentwicklung und -umsetzung sowie auf das Digitalisierungsverständnis an Hochschulen berücksichtigt (GRAF-SCHLATTMANN et al., 2018; 2019a). In einem zweiten Zugang wurde ein Sample von 27 Hochschulen, davon 14 Universitäten, gewählt. Dabei wurde die Fallauswahl entlang unterschiedlicher Hochschultypen, Reichweiten und Entwicklungen der Digitalisierung sowie Fachkulturen getroffen, sodass ein breites Spektrum von Entwicklungen und Einflussfaktoren abgebildet werden konnte. Innerhalb dieses Samples untersuchten wir verschriftlichte Digitalisierungsstrategien sowie veröffentlichte Positionspapiere. Im Rahmen einer kontrastiven Fallauswahl wurden aus dem Sampling heraus 15 leitfadengestützte Experteninterviews mit Akteurinnen/Akteuren in unterschiedlichen Funktionen (acht Prorektorinnen/Prorektoren und Vizepräsidentinnen/Vizepräsidenten; fünf Professorinnen/Professoren mit zusätzlichen Aufgaben, zwei Post-Docs aus dem Third Space) an jeweils sieben Hochschulen und Universitäten in Deutschland durchgeführt. Diese wurden anschließend transkribiert und – gemeinsam mit den weiteren Dokumenten – in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie (GLASER & STRAUSS, 1971; STRAUSS, 1998; STRÜBING, 2008) im Team aufbereitet, (selektiv) codiert (STRÜBING, 2008) und mit Memos versehen. Das Codierverfahren erfolgte innerhalb des Teams in wechselnden Sequenzen unter Kontrolle der gegenseitigen Schritte und Absprache der Codes. Im Zuge der Analyse konnten so Akteurskonstellationen sowie zentrale Erfolgs- und Misserfolgskfaktoren herausgearbeitet werden. Innerhalb des Forschungsteams wurde in mehreren Iterationen das zentrale Phänomen herausgearbeitet, überprüft und mit Peers aus Forschung und Praxis hinsichtlich seiner Plausibilität validiert.

Im Folgenden wird das aus dem empirischen Material durch selektives Codieren entwickelte Phänomen der Kollektiven Veränderungsbereitschaft und die damit verbundenen zugrundeliegenden Strategien zur Förderung dieses Phänomens (im weiteren Handlungsvariablen genannt) erläutert.

4 Kollektive Veränderungsbereitschaft

Beim Phasenmodell des HFD (vgl. Kapitel 2) findet sich die Annahme, dass „eine möglichst breite Veränderungsbereitschaft [...] intrinsisch durch die erkannte Dringlichkeit oder extrinsisch über Anreize motiviert“ würde (THEMENGRUPPE, 2015, S. 10). Beim Thema der digitalen Transformation ist das sogenannte „Gefühl der Dringlichkeit“ aufgrund disruptiver Szenarien gut zu erkennen und auch in der hochschulspezifischen Digitalisierungsdebatte wird die Bedrohung durch neue Akteurinnen/Akteure häufig thematisiert (SCHEER, 2015; AL-ANI, 2014). Auch unsere Studienergebnisse weisen in diese Richtung. Nahezu alle Interviewten unserer Expertenstudie berichteten davon, dass das Gefühl der Dringlichkeit vorherrschend ist und teilweise gar als eine Bedrohung wahrgenommen wird. Darüber hinaus ergaben unsere Interviews, dass ein Anreizsystem hilfreich ist, jedoch monetäre Anreize – als der meistgenutzte Anreiz – nicht ausreichen, um eine nachhaltige Veränderung zu schaffen. Auf der Grundlage der obigen theoretischen Überlegungen und unserer empirischen Ergebnisse entwickeln wir als Erklärungsansatz für den Erfolg von Veränderungsprozessen im Hochschulwesen das Modell der Kollektiven Veränderungsbereitschaft.

Während es im klassischen Change Management um das Schaffen von Veränderungsbereitschaft als eine Facette unter mehreren geht (BALTES & FREYTH, 2017), muss im (deutschen) Hochschulwesen verstärkt auf Basis einer intrinsischen Motivation gearbeitet werden, da das Handeln des wissenschaftlichen Personals nicht top-down vorgegeben werden kann (s. o.). Das von uns entwickelte Modell zum Phänomen der Kollektiven Veränderungsbereitschaft verspricht einen organisationssensiblen Ansatz, der die strukturellen Bedingungen im Hochschulwesen stärker ins Zentrum des Interesses rückt. Dabei wird die Kollektive Veränderungsbereitschaft von weiteren Veränderungsfaktoren – der Veränderungsmöglichkeit und der Veränderungskompetenz – beeinflusst. Im Folgenden soll das Zusammenspiel der sechs von uns empirisch identifizierten sich gegenseitig bedingenden Handlungsvariablen zur Herstellung Kollektiver Veränderungsbereitschaft dargestellt werden. Im Unterschied zu anderen Modellen folgen wir dabei keinem Pha-

senansatz (KOTTER, 1995; DOPPLER & LAUTERBURG, 2014), bei denen die Bereitschaft zu Beginn des Prozesses geschaffen und anschließend vorausgesetzt werden kann, sondern gehen davon aus, dass die Kollektive Veränderungsbereitschaft zu allen Momenten des Veränderungsprozesses aktiv unterstützt und aufrechterhalten werden muss. Als zentraler Modus hierfür wurde das Schaffen sozialer Akzeptanz über die Legitimität der Veränderung identifiziert. Die weiteren Handlungsvariablen zeichnen sich dadurch aus, dass sie insbesondere über die soziale Akzeptanz die Kollektive Veränderungsbereitschaft herstellen (siehe Abb. 2). Die sechs Handlungsvariablen werden im Folgenden zusammenfassend beschrieben und mit Hilfe von Zitaten aus den Interviews belegt.

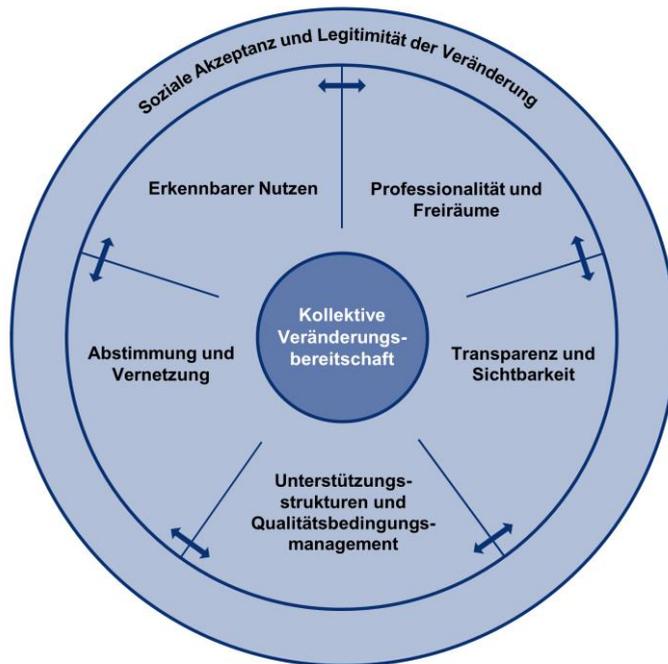


Abb. 2: Die sechs Handlungsvariablen der Kollektiven Veränderungsbereitschaft (Quelle: eigene Darstellung)

4.1 Professionalität und Freiräume

„Also es ist wichtig, einer einzelnen Uni nicht das vorzuschreiben, sondern ihr auch Freiräume zu lassen.“ (Interviewpartner/in, Universität 1)

Aufgrund fehlender Durchgriffsmöglichkeiten seitens der Hochschulleitung (s. o.), der Freiheit von Forschung und Lehre, aber auch der hohen Bedeutung der Disziplinen (VON WISSEL, 2007; GLÄSER, 2006) können kaum standardisierte One-fits-all-Lösungen genutzt werden. Die konkrete Ausgestaltung des Veränderungsprozesses – der Digitalisierung der Lehre – liegt stattdessen bei den Lehrenden in den Fakultäten und Arbeitsgruppen. Dies hat weitreichende Konsequenzen für den Prozess.

Das Schaffen von Gestaltungsmöglichkeiten erhöht die Identifikation mit dem Prozess sowie die intrinsische Motivation und symbolisiert Wertschätzung und Vertrauen in die Lehrenden auf individueller Ebene. Durch die für Change-Management-Prozesse untypische Verortung der Prozessgestaltung auf dezentraler Ebene und der Arbeit im Gegenstromprinzip (STOCK, 2004) hat man es häufig mit einer nicht zentral gesteuerten Entwicklung zu tun, die durch eine Vielzahl von Einzelentwicklungen in eigenständigen, iterativen Schleifen gekennzeichnet ist (GRAF-SCHLATTMANN et al., 2019b). Aufgrund der losen Kopplung als Strukturmerkmal von Hochschulen erfolgt die gegenseitige Beeinflussung der Prozesse auf organisationaler Ebene nur schwach und unregelmäßig (WEICK, 1976). Dies hat zur Folge, dass Hochschulen häufig als unflexibel und veränderungsresistent beschrieben werden (s. o.). Der Erfolg des (digitalen) Veränderungsprozesses an Hochschulen ist jedoch maßgeblich gefährdet, wenn diese organisationalen Freiräume nicht zugelassen würden und organisationsunsensibel den klassischen Change-Management-Ansätzen, die den Freiräumen keine derartige Stellung zuordnen, gefolgt würde. Dies bedingt zwar einen erhöhten Abstimmungsbedarf innerhalb der Hochschule und der Veränderungsprozess erfolgt möglicherweise schwerfälliger als in anderen Organisationen. Wird indes den strukturellen Bedingungen mit ihren Freiheitsgraden und der Expertise auf unterschiedlichen Ebenen entsprochen, ermöglicht dies gerade den Prozess Erfolg.

Professionalität und Freiräume brauchen den Einbezug der Fachkulturen und das Schaffen einer förderlichen Ermöglichungskultur². Der Einbezug der Fachkulturen ist entscheidend (VON WISSEL, 2007, GLÄSER, 2006), da ein wirklicher Wandel in der Hochschule nur durch Veränderungen der Einstellungen des akademischen Personals möglich ist (MINTZBERG, 1979). Die Organisation der Hochschule kann dabei lediglich unterstützen und geeignete Rahmenbedingungen durch eine ermöglichende und förderliche Kultur schaffen.³ Dabei hilft es, den Lehrenden und Fachbereichen eine weitgehende Autonomie in der Wahl der Tools sowie im konkreten Veränderungsprozess zu gewähren. Dieser Kulturgedanke findet sich nicht nur in der organisationstheoretischen Literatur, sondern bspw. auch in den Konzepten und Ansätzen von DÜRKOPP & LADWIG (2018), die den Aspekt des individuellen Experimentierfelds in der digitalen Lehre und Forschung stark machen.

4.2 Erkennbarer Nutzen

„Und dann brauche ich eine Anerkennung. [...] ich glaube, die Anerkennung ist dann doch viel wichtiger über etwas, was Zeit spart. [...] Und das ist eben auch die Anerkennung auf Deputat [...]. Weil ich glaube, das ist eine Art von Wertschätzung und Anerkennung, die im Moment viel höher wiegt.“
(Interviewpartner/in, Universität 7)

Ebenso wie bei den organisationalen Freiräumen und der Ermöglichungskultur kann keine direkte Steuerung erfolgen, sondern lediglich indirekt auf die Handlungsvariable eingewirkt werden. In unserer empirischen Untersuchung stellten sich zwei Faktoren als besonders relevant für den individuellen Nutzen heraus: Zeit

² In Anlehnung an ARNOLD & SCHÜSSLER, 2003.

³ Ein weiterer Faktor sind die Unterstützungsstrukturen (siehe 4.3).

und Reputation. Finanzielle Anreize wiederum sind als Incentive relevant, der erwünschte Effekt nimmt jedoch schnell ab (s. o.).⁴

Zeit ist eine zentrale begrenzende Ressource an Hochschulen (PASTERNAK et al., 2018) und eine relevante Bezugsgröße hinsichtlich des Nutzens. Wenn etwa Deputatsreduktionen für das Entwickeln neuer Einsatzszenarien oder Tools gewährt werden, schafft dies Erprobungsräume. Auch hinsichtlich des Qualitätsbedingungsmanagements (siehe 4.3) können Effekte gesehen werden. Damit der individuelle Nutzen größer ist als der Zeiteinsatz, hilft es, wenn die eingesetzte Technik einfach zu bedienen ist und die Unterstützungsstruktur möglichst viele zeitintensive Aufgaben abfängt. Dabei ist relevant, dass die individuellen Zeiterparnisse glaubhaft auf Dauer sichergestellt sind. Wenn Zeit in die Digitalisierung der eigenen Lehre investiert wird, dürfen sich die Rahmenbedingungen nicht allzu schnell ändern, da sonst die Kosten den Nutzen übersteigen würden. Die externen Bedingungen des Hochschulsystems sind indes kaum beeinflussbar, gleichwohl kann hochschulintern dahingehend ein wechselseitiges Vertrauen und eine förderliche Kultur geschaffen werden.

Die zweite bedeutende Variable ist die Reputation für digitale Lehre. Auch hier kann von Seiten der Hochschule ein förderliches organisationales Umfeld geschaffen werden, bspw. wenn über interne Wettbewerbe, Projektmittel oder Lehrpreise die Reputation für digitale Lehre gefördert wird. Reputation wird jedoch nicht von den Hochschulen allein verteilt, sondern liegt in der Domäne der fachlichen Disziplinen, die so gute Fachleistungen belohnen (MINTZBERG, 1979; HECHLER & PASTERNAK, 2012).

⁴ Auf Ebene der Hochschule ist eine ausreichende Finanzierung weiterhin von hoher Bedeutung und stellt eine Herausforderung dar.

4.3 Qualitätsbedingungsmanagement

„Also diese Hilfestellung, diese Unterstützungssituation, das ist ungemein wichtig.“ (Interviewpartner/in, Universität 2)

Die Erfolgchancen des erkennbaren Nutzens und der Ermöglichungskulturen sind maßgeblich von der Unterstützungsstruktur abhängig (s. o.). PASTERNAK et al. (2018) sprechen hierbei von einem Qualitätsbedingungsmanagement, da nicht die Qualität selber gesteuert, sondern lediglich ein förderliches Umfeld für gute Qualität geschaffen werden kann. Dies findet sich auch in unserem empirischen Material. Durch didaktische und technische Weiterbildung, funktionierende Infrastrukturen, Beratungsangebote etc. kann ein geeignetes organisationales Umfeld geschaffen werden. Zusätzlich können so die individuelle Veränderungskompetenz – das Können – gefördert und Hürden der Nutzung herabgesetzt werden. Dabei ist der Aufbau von Infrastrukturen sowie Beratungs- und Weiterbildungsangeboten die vermutlich prominenteste Herangehensweise. Die Organisationsbereiche einer Unterstützungsstruktur waren bereits ein relevanter Teil der Konzeption MINTZBERGS (1979). Die Effekte sind dabei stark von den konkreten Kontextbedingungen (insb. den finanziellen und personellen Ressourcen) abhängig, können aber die Veränderung nicht alleinig stemmen. Hier liegt also ein bedeutender Faktor für den Erfolg vor, der sich jedoch ohne eine förderliche Kultur und gegebene Freiräume auf organisationaler Ebene nicht vollends entfalten kann.

4.4 Transparenz und Sichtbarkeit

„Also wenn Sie so ein bestimmtes Format entwickelt haben, dann wird das auch mit Ihrem Namen identifiziert und dann werden auch bestimmte Formate, ja, mit Namen verbunden.“ (Interviewpartner/in, Universität 2)

Durch das Sichtbarmachen der einzelnen Akteurinnen/Akteure sowie der einzelnen Prozesse können die kleinteiligen und dynamischen iterativen Prozesse, die sich aufgrund von organisationalen Freiräumen (siehe 4.1) entwickeln können, hin zu einer gemeinsamen Entwicklungsrichtung synchronisiert werden. Dies erfolgt in enger Verbindung zur Handlungsvariablen von Abstimmung und Vernetzung. Des

Weiteren kann so potentiell die soziale Akzeptanz (siehe 4.6) gestärkt werden und die Akteurinnen/Akteure erhalten hochschulinterne Reputation, die bekanntlich eine zentrale „Währung“ im Wissenschaftssystem ist, aber meist außerhalb der Hochschulen durch die jeweiligen Scientific Community vergeben wird (siehe 4.2).

4.5 Abstimmung und Vernetzung

„Wir haben das Geld um Infrastruktur zu machen, aber ich brauche das Commitment. Und das Commitment entsteht erst durch Diskussion. Durch Nachhaltigkeit und durch Diskussion“ (Interviewpartner/in, Hochschule 1)

Abstimmung und Vernetzung sind grundlegend in der Organisationsstruktur von Hochschulen (COHEN et al., 1972; WEICK, 1976; MINTZBERG, 1979) und umfassen den typischen Entscheidungsmodus in einer bottom-up ausgerichteten Gremienstruktur. Die Hochschulleitung selbst kann die Richtung der Entwicklung vorgeben (GRAF-SCHLATTMANN et al., 2019b) und ein förderliches Umfeld schaffen. Entschieden, diskutiert und umgesetzt wird zumeist in den vielfältigen Gremien auf Ebene der Fakultäten und Institute ebenso wie auf Ebene der gesamten Hochschule.

Durch Abstimmungsprozesse und den Austausch in den Gremien können die verschiedenen Stränge und iterativen Schleifen zusätzlich verzahnt und die weitere – gemeinsame – Entwicklungsrichtung entschieden werden. Dies hat nicht nur Effekte auf die verschiedenen Entwicklungsstränge, vielmehr wirkt sich der Einbezug der Akteurinnen/Akteure auch auf die hochschulweite Akzeptanz der Veränderung aus. Einschränkend muss konstatiert werden, dass der Austausch sowohl in Gremien als auch in Netzwerk- und Austauschformaten sehr zeitintensiv ist, wodurch der individuelle, zeitliche Nutzen – potentiell – geschmälert werden und eine Hemmschwelle für das Engagement aufgebaut werden kann.

4.6 Soziale Akzeptanz durch Legitimität der Veränderung

„Und mittlerweile komme ich zu dem Schluss, grade am Beispiel von [X] macht sich das am deutlichsten klar [...] aber im Grunde auch schon zuvor beim Einsatz anderer Digitalelemente oder überhaupt anderer Methoden kann man fast sagen, es sind die Personen selbst! Also es ist sehr viel der persönliche Faktor, die Haltung und die Einstellung, die Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen.“ (Interviewpartner/in, Hochschule 7)

Die Kollektive Veränderungsbereitschaft ist maßgeblich dadurch bedingt, dass die Veränderung – hier die Digitalisierung der Hochschullehre – akzeptiert wird und legitim erscheint. Soziale Akzeptanz wirkt auf zwei Ebenen. Zum einen wird akzeptiert, dass die Veränderung grundsätzlich notwendig ist, und zum anderen, dass ein – individueller sowie organisationaler – Nutzen besteht. Die soziale Akzeptanz als zentrale Handlungsvariable basiert auf den fünf bereits skizzierten Handlungsvariablen, die die nötigen Grundlagen schaffen, wie im obigen Zitat deutlich wird. Entscheidend ist das Commitment der Akteurinnen/Akteure, das jedoch nur schwerlich direkt hergestellt werden kann. Um dies von organisationaler Seite zu fördern, bietet es sich an, alle Statusgruppen einzubeziehen, Austausch und Vernetzung zu fördern und den Akteurinnen/Akteuren individuelle und organisationale Frei- und Gestaltungsräume zu gewähren. All dies fördert letztlich die intrinsische Motivation und Kultur des Vertrauens, die nicht verordnet werden kann, die aber die soziale Akzeptanz maßgeblich kennzeichnet.

5 Fazit und Ausblick

Unsere Untersuchung zeigt auf, dass gängige Change-Management-Modelle bei der Umsetzung von Digitalisierungsstrategien an deutschen Hochschulen zu kurz greifen. Statt eines einmaligen Impulses zur Umsetzung einer planerisch entwickelten Strategie gilt es, die Kollektive Veränderungsbereitschaft des Personals – trotz der rasanten und permanenten Veränderungen im Bereich der Digitalisierung – zu aktivieren. Diese Kollektive Veränderungsbereitschaft ist durch das Zusammen-

spiel auf individueller sowie organisationaler Ebene, die wir hier als Handlungsvariablen bezeichnet haben, gekennzeichnet. Sie gibt eine organisationssensible Antwort auf die Herausforderung einer Veränderungsresistenz, die sowohl in der Literatur zu Veränderungen im Hochschulwesen als auch in unserer Interviewstudie stark hervorgehoben wurde.

In unserem Forschungsvorhaben analysieren wir darüber hinaus ebenso die Hinderungsgründe sowie weitere Gelingensbedingungen für die Digitalisierung der Hochschullehre. Die hier vorgestellte Kollektive Veränderungsbereitschaft wird um die Facetten von Veränderungsmöglichkeit und -kompetenz ergänzt, um so einen umfassenderen Blick auf das Change Management bei der digitalen Transformation im deutschen Hochschulwesen zu schaffen. An dieser Stelle kann die auch empirisch herausgearbeitete Herausforderung einer Synchronisation der heterogenen Entwicklungen in den gewährten und notwendigen Freiräumen nicht weiter ausgeführt werden. In unserem empirischen Material zeigt sich, dass die Rolle eines organisationalen „Kümmerers“, der die verschiedenen Stränge zusammenführt, hilfreich sein kann, um die Prozesse der Abstimmung, Vernetzung und Transparenz zu organisieren.⁵

Die empirisch beobachteten Handlungsvariablen der Kollektiven Veränderungsbereitschaft, ebenso wie das zugrundeliegende Verständnis des Change Managements in Hochschulen und die beobachtbaren Praktiken der Umsetzung, weisen aus unserer Sicht auf deutliche Parallelen zu den Mechanismen und Herangehensweisen agiler Prozesse hin. Dies steht einerseits in Kontrast zu der Wahrnehmung einer veränderungsresistenten und immobilen Organisation (s. o.) andererseits werden die Arbeitsweisen innerhalb der Hochschulen auch als hochgradig agil (BAECKER, 2017) beschrieben. Beides zeigt sich auch in unserem empirischen Material. Die Personen und Prozesse innerhalb der Hochschulen sind also keineswegs unflexibel und zu wenig innovativ. Die Zeitdauer zum Aufbau und die permanente Sicherung der Kollektiven Veränderungsbereitschaft scheint gleichwohl

⁵ Dieses Thema wird ebenso von unserem Projekt gegenwärtig weiterführend bearbeitet.

ein Parameter zur erfolgreichen Veränderung zu sein. Die beschriebene Veränderungsresistenz stellt sich möglicherweise erst auf organisationaler Ebene als „Flächenproblem“ ein, da die einzelnen Institutionen, Fakultäten und Fachbereiche heterogen und nur lose miteinander gekoppelt sind und sich die Entwicklungen in einem Bereich der Organisation nicht direkt auf andere Bereiche auswirkt (WEICK, 1976) und so das Bild der behäbigen Organisation entsteht. Die Herausforderung besteht also darin, das Beharrungsvermögen und die Potenziale der Hochschulen als agile Organisationen zu synchronisieren.

6 Literaturverzeichnis

- Al-ani, A.** (2014). Edupunks und neue universitäre Strukturen. In F. Keuper & H. Arnold (Hrsg.), *Campus Transformation. Education, Qualification & Digitalization* (S.111-128). Berlin: Logos.
- Altwater, P.** (2007). Organisationsberatung im Hochschulbereich – Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen. In P. Altwater et al. (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in Hochschulen* (S. 11-25). HIS: Forum Hochschule 14 | 2007.
- Arnold, R. und & Schüßler, I.** (2003). *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen*. Hohengehren: Schneider. S. 249-260.
- Baecker, D.** (2017). Agilität in der Hochschule. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 1/26, 19-28.
- Baltes, G. & Freyth, A.** (2017). *Veränderungsintelligenz. Agiler, innovativer, unternehmerischer den Wandel unserer Zeit meistern*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Berthold, C.** (2011). „Als ob es einen Sinn machen würde...“ *Strategisches Management an Hochschulen*. Gütersloh: CHE.
- Camilleri, A. F., Werner, T., Hoffknecht, A. & Sorge, A.** (2019). *Blockchain in der Hochschulbildung*. Essen: Edition Stifterverband 2019.

Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.

DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.

Doppler, K. & Lauterburg, C. (2014). *Change-Management: den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.

Dürkopp A. & Ladwig, T. (2018). *Das digitale Experimentierfeld für Lehre und Forschung*. Blogbeitrag. <https://insights.tuhh.de/de/das-digitale-experimentierfeld-fuer-lehre-und-forschung>, Stand vom 10. März 2020.

Euler, D. (2016). Gestaltung von Veränderungsprozessen im Rahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung. In T. Brahm et al. (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden u. a.: Springer VS Verlag.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1971). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine-Atherton.

Gläser, J. (2006). *Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften. Die soziale Ordnung der Forschung*. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Graf-Schlattmann, M. (i.E.). *Hochschulorganisation & Digitalisierung. Auswirkungen organisationaler Funktionslogiken auf den Digitalisierungsprozess an Universitäten*. Dissertationsschrift.

Graf-Schlattmann, M., Meister, D. M., Oevel, G. & Wilde, M. (2018). *Arbeitspapier Nr. 1. Hochschulstrategie als Prozess. Zum allgemeinen und hochschulspezifischen Begriff der Strategie*. <http://doi.org/10.5281/zenodo.1293797>

Graf-Schlattmann, M., Wilde, M., Meister, D. M. & Oevel, G. (2019a). *Digitaler Wandel als strategischer Transformationsprozess – Zum allgemeinen und hochschulspezifischen Verständnis der Digitalisierung*. <http://doi.org/10.5281/zenodo.2589943>

- Graf-Schlattmann, M., Meister, D. M., Oevel, G. & Wilde, M.** (2019b). Digitalisierungsstrategien auf dem Prüfstand – eine empirische Untersuchung auf Basis der Grounded-Theory-Methodologie an deutschen Hochschulen. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.), *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt* (S. 14-26). Münster, New York: Waxmann.
- Hechler, D. & Pasternack, P.** (2012). Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung. Sonderband „die hochschule“.
- Henning, P. A.** (2015). eLearning 2015. Stand der Technik und neuste Trends. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 52(1), 132-143.
- Hochschulforum Digitalisierung** (2016). *The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 27*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Hüther, O.** (2010). *Von der Kollegialität zur Hierarchie? Der New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kehm, B. M.** (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisation? – Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘. In U. Wilkesmann & C. J. Schmidt (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17-25). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kotter, J. P.** (1995). *Leading Change. Why transformation efforts fail*. Harvard Business School Press.
- Krücken, G.** (2003). Learning the ‚New, New Thing‘. On the Role of Path Dependency in University Structures. *Higher Education*, 42, 315-339.
- Krücken, G.** (2007). Organizational Fields and Competitive Groups in Higher Education. Some Lessons from the Bachelor/Master Reform in Germany. *management revue*, 18, 187-203.
- Meier, F.** (2009). *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Meyer, J. W. & Rowan, B.** (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Mintzberg, H.** (1979). *The Structuring of Organization. A Synthesis of Research*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Moskaliuk, J. (2018). *Die digitale Hochschule: Vision oder Wirklichkeit?* Vortrag auf der Tagung „Digitalisierung als Herausforderung für die Hochschuldidaktik“ an der Universität Mainz. https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/04/Moskaliuk_Die-digitale-Hochschule.pdf, Stand vom 10. März 2020.

Musselin, C. (2006). Are Universities specific organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torca (Hrsg.), *Towards a Multiversity? Universities between global trends and national traditions* (S. 63-84). Bielefeld: Transcript Verlag.

Pasternack, P., Schneider, S., Trautwein, P. & Zierold, S. (2018). *Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal*. Berlin: BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag.

Scheer, A. W. (2015). *Hochschule 4.0. Whitepaper Nr. 8*. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Hochschule-4.0-Whitepaper-Professor-Scheer.pdf>, Stand vom 10. März 2020.

Stichweh, R. (2005). Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. In U. Sieg & D. Korsch (Hrsg.), *Die Idee der Universität heute* (S. 123-134). München.

Stock, M. (2004). Steuerung als Fiktion. Anmerkungen zur Implementierung der neuen Steuerungskonzepte an Hochschulen aus organisationssoziologischer Sicht. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13(1), 30-48.

Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen Sozialforschung*. München: Wilhelm Fink.

Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Themengruppe Change Management & Organisationsentwicklung (2015). *Die Verankerung von digitalen Bildungsformaten in deutschen Hochschulen – Ein Großprojekt wie jedes andere? Arbeitspapier Nr. 11*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Wissel, C. von (2007). *Hochschule als Organisationsproblem. Neue Modi universitärer Selbstbeschreibung in Deutschland*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Autor/innen



Marcel GRAF-SCHLATTMANN || Universität Paderborn ||
Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn

<https://imt.uni-paderborn.de/projekte/quasid/>

marcel.graf.schlattmann@upb.de



Prof. Dr. Dorothee M. MEISTER || Universität Paderborn ||
Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn

<https://imt.uni-paderborn.de/projekte/quasid/>

dorothee.meister@upb.de



Prof. Dr. Gudrun OEVEL || Universität Paderborn ||
Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn

<https://imt.uni-paderborn.de/projekte/quasid/>

gudrun.oevel@upb.de



Melanie WILDE || Universität Paderborn ||
Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn

<https://imt.uni-paderborn.de/projekte/quasid/>

melanie.wilde@upb.de