



MAXIMILIAN HEIMSTÄDT
THOMAS GEGENHUBER



Digitale Transformation der Hochschulbildung

MÖGLICHKEITEN STRATEGISCHEN HANDELNS

Podcasts, Preprints, Plattformen – Digitale Kommunikationstechnologien stehen im Zentrum vieler neuer Lehr-, Lern- und Forschungspraktiken. Von digitaler Transformation der Hochschulbildung lässt sich sprechen, wenn neue Hochschulpraktiken an Legitimität in einem organisationalen Feld (zum Beispiel der deutschen Hochschullandschaft) gewinnen. Dieser Beitrag vergleicht Möglichkeiten der strategischen Einflussnahme auf die Legitimität solcher Praktiken („Institutionalisierungsarbeit“) anhand von zwei aktuellen Fallstudien (OERlabs und Hochschulforum Digitalisierung). Gezeigt wird darauf aufbauend, wie durch die Theoretisierung neuer Praktiken und die Organisation von feldkonfigurierenden Events strategisch in den Prozess der digitalen Transformation eingegriffen werden kann.

Was bedeutet digitale Transformation?

Digitale und vernetzte Kommunikationstechnologien erleichtern den Austausch von Wissen und Information in Organisationen und über Organisationsgrenzen hinweg. Großes Interesse liegt daher bereits seit längerem auf deren Einsatzmöglichkeiten für Forschung und Lehre an Hochschulen. Seit der Einrichtung der ersten Preprint-Server in den frühen 90er-Jahren verdeutlichen sich die Vorteile digitaler Vernetzung für die kollaborative Wissensproduktion und -rezeption (vgl. Gargouri et al., 2010). Blogs und Podcasts bieten eine flexible Ergänzung zu den klassischen Kanälen der Wissenschaftskommunikation. In der Lehre erleichtern digitale Kommunikationskanäle nicht nur die Zugänglichmachung von Lernressourcen (z. B. durch Lernplattformen wie Moodle), sondern auch die gemeinschaftliche und zeitsouveräne Erstellung von Inhalten (z. B. durch den Einsatz von Wikis). Im (hochschul-)politischen Diskurs werden diese Entwicklungen zunehmend nicht mehr als randständige Einzelprojekte, sondern beispielsweise auf Fachtagungen zunehmend als „Digitalisierung“ bzw. „digitale Transformation der Hochschule“ beschrieben (z. B. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung, 2017). Oftmals dient der Begriff dabei als „flottierende Signifikante“ (Ortmann, 2017), als positiv konnotierter, aber vager Begriff, dessen fehlende Spezifität einen politischen, aber keinen analytischen Zweck erfüllen kann. In diesem Beitrag machen wir den Vorschlag, den Begriff der digitalen Transformation mit Instrumenten der Organisationsforschung analytisch als Prozess institutioneller Wandlungen greifbar zu machen. Hierdurch lassen sich in einem folgenden Schritt Möglichkeiten aufzeigen, wie Akteur*innen des Hochschulsystems strategisch in den Prozess der digitalen Transformation eingreifen können.

Digitalität: Informations- und Kulturperspektive

Aus informationstechnischer Perspektive sind die zentralen Charakteristika von Digitalität die Standardisierung von Informationsverarbeitung (z. B. durch Programmiersprachen), die Adaptabilität der Verarbeitungsroutinen (z. B. durch die leichte Reprogrammierbarkeit von Software oder Algorithmen), die Einfachheit, in der Information gespeichert und übertragen werden können (z. B. via Internet) sowie letztendlich die Verbindung dieser Elemente zur Manipulation und Steuerung von materiellen Objekten (z. B. im Internet of Things) (Lakhani et al., 2013; Loebbecke & Picot, 2015; Nambisan, 2016; Nambisan et al., 2017; Yoo et al., 2012). Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive lässt sich Digitalität verstehen als „Set von Relationen, das heute auf Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird“ (Stalder, 2016, S. 18). Das informationstechnische Paradigma weist auf die Unterschiede von digitalen zu analogen Praktiken der Hochschulbildung

hin, das kulturwissenschaftliche Paradigma wiederum weist darauf hin, dass digitale Bildungspraktiken analoge nicht notwendigerweise ablösen, sondern vielmehr beide Formen zunehmend verschränkt vorliegen. Digitale Bildungspraktiken sind somit keineswegs strikt von analogen zu trennen, vielmehr ist zu erwarten, dass analoge als Bausteine digitaler Praktiken reinterpretiert und integriert werden.

Transformation als Wandlung institutioneller Ordnungen

Der Begriff der Transformation der Hochschulbildung verweist auf Wandlungsprozesse institutioneller Ordnungen. Eine institutionelle Ordnung beschreibt im weitesten Sinne ein als selbstverständlich angesehenes Bündel von Regeln, Normen, Werten und Glaubenssätzen, welches Akteur*innen als bedeutsame Handlungsanleitung dient (Greenwood et al., 2008; Scott, 2008). Beispielsweise lässt sich an Hochschulen die Finanzierung von Forschungsprojekten als institutionelle Ordnung verstehen, in der verschiedene formale Regeln und informelle Normen beeinflussen, welche Finanzierungsquellen als selbstverständlich und wünschenswert (z. B. Gelder zur Grundlagenforschung durch die DFG) und welche als abweichend und eher fragwürdig (z. B. konkrete Aufträge zur Produktentwicklung aus der Industrie) gelten. Zentraler Bewertungsmaßstab, den Akteur*innen an eine institutionelle Ordnung anlegen, ist deren Legitimität, also die Frage, ob eine Ordnung als nützlich und angemessen empfunden wird (Deephouse & Suchman, 2008). Die Legitimität einer institutionellen Ordnung wird dabei nicht universell, sondern vielmehr von den miteinander im Austausch stehenden Akteur*innen eines „organisationalen Feldes“ (DiMaggio & Powell, 1983) ausgehandelt und interpretiert. Trotz ihrer relativen Stabilität als konstituierendes Merkmal sind institutionelle Ordnungen offen für Wandlungsprozesse, von der Veränderung einzelner Merkmale bis zur Überlagerung mehrerer Institutionen oder dem Austausch einer institutionellen Ordnung durch eine andere. Treibende Kraft solcher Prozesse sind stets Fragen rund um die Legitimität einer Ordnung im Angesicht von Alternativen. Als Transformation verstehen wir letztlich die Gesamtheit und Gleichzeitigkeit aller institutionellen Wandlungsprozesse in einem organisationalen Feld (Greenwood & Hinings, 1996). Transformation bezeichnet somit nicht notwendigerweise einen gerichteten und homogenen Prozess, sondern das Nebeneinander heterogener, sich überlappender und ergänzender Veränderungen institutioneller Ordnungen.

» Trotz ihrer relativen Stabilität als konstituierendes Merkmal sind institutionelle Ordnungen offen für Wandlungsprozesse. «

Legitimität digitaler Hochschulpraktiken

Digitale Transformation der Hochschulbildung wiederum umfasst Neuentstehungen und Wandel von Forschungs- und Lehrpraktiken. Charakteristisches Merkmal all dieser Prozesse ist der Einbezug digitaler Technologien, wobei neue Formen des Lehrens und Forschens nicht in Abgrenzung, sondern eher als Amalgam aus Analogem und Digitalem zu beobachten sind. Digitale Transformation der Hochschulbildung zeichnet sich aus durch ein Nebeneinander erfolgreicher und weniger erfolgreicher Projekte, in deren Kern stets die Frage nach der Legitimität eines bestehenden in Kontrast zu einem konkurrierenden institutionellen Arrangement steht (Hinings et al., 2018). Nachdem wir die digitale Transformation der Hochschullehre vom oftmals beschworenen Bild einer

„Naturgewalt“ in einen ergebnisoffenen Prozess der Konstruktion und Interpretation von Hochschulpraktiken überführt haben, lässt sich in einem folgenden Schritt über die *strategischen* Eingriffsmöglichkeiten einzelner Akteur*innen im Bereich von Hochschullehre, -forschung und -verwaltung nachdenken.

Digitale Transformation der Hochschulbildung strategisch gestalten

Wann ist Handeln strategisch?

Die Entscheidung, welches Handeln als strategisch beschrieben und untersucht wird, bestimmt die Gestalt und Verwendbarkeit der Analyse. Je nach Erkenntnisinteresse nimmt eine Strategieanalyse eher die bewusste Festlegung langfristiger Ziele einer Organisation (Chandler, 1962) und das gezielte Abweichen von den Handlungen der Konkurrenz (Porter, 1996) oder aber ein mitunter auch unbewusst erzeugtes, aber konsistentes Muster in einer Reihe von Entscheidungen (Mintzberg, 2007) in den Fokus. Strategisches Handeln kann somit zum einen als rückblickende Zuschreibung verstanden und untersucht werden (Akteur*in A hat im Zeitpunkt X eine Entscheidung getroffen, die sich in ein bestehendes Muster einfügte). Zum anderen können wir strategisches Handeln als solches untersuchen, wenn es von Akteur*innen selbst als strategisch bezeichnet wird. In diesem Artikel nehmen wir letztgenannte Perspektive ein, da es uns nicht darum geht, rückblickend die langfristige Strategie einzelner Akteur*innen zu rekonstruieren, sondern darum, ausgehend von aktuell wahrgenommenen Möglichkeitsräumen, Überlegungen für eine weitere Gestaltung digitaler Hochschulpraktiken anzustellen.

Strategische Handlung zielen auf Legitimität

Wie oben beschrieben verstehen wir die digitale Transformation der Hochschulbildung als Gruppe an Prozessen rund um die Legitimierung verschiedenster Hochschulpraktiken. Strategische Handlungen sind somit nicht primär solche des unmittelbaren Vollzuges bestimmter Praktiken (z. B. das Lehren eines Webinars), sondern vor allem solche, die gezielt auf die Legitimierung einzelner Praktiken außerhalb des konkreten Handlungskontextes (z. B. dem konkreten Seminar) abzielen. Dieser Kontext kann die eigene Arbeitsgruppe, ein Institut, eine Universität, ein ganzer Fachverband oder sogar das organisationale Feld aller Hochschulen in einem hochschulpolitischen Zusammenhang (z. B. alle Hochschulen in Deutschland) sein. Versuche, die Legitimität einer Hochschulpraktik

zu verändern, zielen dabei in verschiedenster Weise auf die damit in Verbindung stehenden Regeln (*Dürfen Webinare eingesetzt werden?*), Normen (*Nachwuchswissenschaftler*innen sollten Digitalkompetenz beweisen*) und Glaubenssätze (*Webinare haben didaktische Vorteile!*).

Wenn wir versuchen, strategisches von nicht strategischem Handeln abzugrenzen, greift eine Unterscheidung zwischen heroischem/außergewöhnlichem Handeln auf der einen Seite und routiniertem/unscheinbarem Handeln auf der anderen Seite zu kurz. Vielversprechend ist es vielmehr für eine Analyse der strategischen Einwirkung auf institutionelle Ordnungen im Hochschulbereich, nicht nur die Handlungen einzelner, prominenter und eindeutig einflussreicher Akteur*innen in den Blick zu nehmen (Battilana et al., 2009), sondern ganz im Gegenteil auch auf die eher unscheinbaren, alltäglichen und zwischen mehreren Akteur*innen verteilten, aber nichtsdestotrotz strategischen Versuche sogenannter „Institutionalisierungsarbeit“ (Lawrence et al., 2009; Möllering, 2011) zu achten. Dieser Fokus scheint für den Rahmen dieser Veröffentlichung besonders geeignet, da er auf potenziell übertragbare Handlungen abzielt, durch die Akteur*innen ihre lokalen Erfahrungen mit digitalen Bildungspraktiken aus Lehre, Forschung und Verwaltung und Management verbreiten und strukturell verankern können.

» *Strategische Handlungen sind nicht primär solche des unmittelbaren Vollzuges bestimmter Praktiken, sondern vor allem solche, die gezielt auf die Legitimierung einzelner Praktiken außerhalb des konkreten Handlungskontextes abzielen.* «

Vielfalt an Anspruchsgruppen der digitalen Transformation

Die Anspruchsgruppen, die sich im diskursiven Feld der digitalen Transformation der Hochschulbildung versammelt haben, sind denkbar breit gestreut: Im unmittelbaren Kontext der Hochschullehre finden sich nicht nur Lehrende und Studierende, sondern auch Akteur*innen aus dem „Third Space“ (Whitchurch, 2008), beispielsweise Dekan*innen, Hochschuldidaktiker*innen oder Mitarbeiter*innen der Hochschulleitung, der Bibliotheken und des Qualitätsmanagements. Außerhalb des direkten Betriebes einer Hochschule finden sich weitere interessierte Akteur*innen: die Hochschulrektorenkonferenz, die Kultusministerkonferenz, die Bildungspolitik, Stiftungen mit bildungsbezogenem Zweck, Fachverbände, Forschungsinstitute, Think Tanks und Unternehmen mit Bezug zu bildungsnahen Produkten oder Dienstleistungen.

Konkrete Möglichkeiten der strategischen Gestaltung digitaler Hochschulbildung hängen immer auch mit der Position einer Anspruchsgruppe im Feld zusammen. Aufgrund der Vielzahl an Anspruchsgruppen und Positionen können Möglichkeiten strategischen Handelns in diesem Beitrag daher nur exemplarisch aufgezeigt werden. Aus diesem Grund präsentieren wir im Folgenden zwei Fallstudien im Sinne eines vergleichend-kontrastierenden Studiendesigns. Die Auswahl der Fallstudien folgte dabei der Idee einer „extremen Fallauswahl“ (Yin, 2003), nach welcher beide Fälle dem gleichen Phänomen zugeordnet werden können (digitale Transformation der Hochschulbildung), die Fälle sich in theoretisch hergeleiteten Kategorien aber möglichst stark unterscheiden. Als Datenquellen für die Fallstudien dienen ausgewählte Sekundärquellen sowie fallbezogenen Originaldokumente. Als Fälle betrachten wir zum einen das lokale und sehr spezifische Projekt „OERlabs“ unter Leitung zweier Professorinnen der Universitäten Köln und Kaiserslautern. Zum

anderen betrachten wir das „Hochschulforum Digitalisierung“ als nationales Multi-Stakeholder-Netzwerk mit thematisch sehr breitem Zugschnitt. Beide Fälle gehen über den konkreten Vollzug digitaler Hochschulpraktiken hinaus, adressieren deren Legitimität allerdings durch deutlich unterschiedliche strategische Handlungen.

Fallstudien: Zur Vielfalt strategischer Handlungsmöglichkeiten

Lokal handeln: OERlabs

Eines der prominentesten Konzepte im diskursiven Feld der digitalen Transformation an Hochschulen ist das der Open Educational Resources (OER) – Lehr- und Lernmaterialien unter offener Lizenz. Im Koalitionsvertrag der Bundesregierung vom März 2018 wird hierzu sogar – passend zum Anlass dieses Beitrages – eine „umfassende Open Educational Resources-Strategie“ in Aussicht gestellt. Anders als traditionelle Lehr- und Lernmaterialien können OER von Nutzer*innen kostenfrei und zu jedem Zweck verändert, rekombiniert und weiterverbreitet werden, oft einzig unter der Maßgabe, auf die Urheber*innen des Werkes zu verweisen. Im Hochschulkontext können OER nicht nur rechtssicher zwischen Lehrenden getauscht und verändert werden, auch können sie Studierenden problemlos über digitale Lernplattformen bereitgestellt werden (im Gegensatz zu vielen proprietär lizenzierten Lehrbüchern). Einer Community an OER-Befürworter*innen in und um Hochschulen stehen Kritiker*innen des Konzeptes gegenüber, die beispielsweise in OER eine Gefahr für die Geschäftsmodelle etablierter Wissenschaftsverlage und somit auch für die Qualität verfügbarer Lehr- und Lernmaterialien sehen (Dobusch, Heimstädt, & Hill, 2014, S. 18; Heimstädt & Dobusch, 2017). In Deutschland ist das Thema OER im Verlauf der letzten Jahre zwar an vielen Hochschulen aufgekommen, jedoch in den wenigsten Fällen in stabile Regeln, Normen und Glaubenssätze eingebunden. OER stellen bisher lediglich eine unwahrscheinliche Alternative zur bisherigen institutionellen Ordnung der Lehr- und Lernmaterialien dar. Ein Blick in die Hochschule hinein zeigt jedoch, dass Vertreter*innen unterschiedlicher Gruppen mitunter sehr strategisch versuchen, die Legitimität des Konzeptes in und über die Grenzen ihrer Institution hinaus zu stärken.

Ein Beispiel für den strategischen Versuch von Hochschullehrenden, die Legitimität von OER im lokalen Kontext der eigenen Hochschule zu stärken, sind die „OERlabs“ an den Universitäten in Köln und Kaiserslautern. 2016 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine Förderlinie zur „Sichtbarmachung der mit OER verbundenen Potenziale und

auf den Aufbau von Kompetenzen zur Nutzung, Erstellung und Verbreitung von offenen Bildungsmaterialien“ (BMBF, 2016) eingerichtet. Seit dem Frühjahr 2017 nahm das erfolgreich beantragte Projekt OERlabs seine Arbeit auf. In Kaiserslautern steht das Projekt unter der Leitung von Mandy Schiefner-Rohs, Professorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Schulentwicklung. In Köln wird das Projekt von Sandra Hofhues, Professorin für Mediendidaktik und Medienpädagogik, geleitet. Diese Fallstudie konzentriert sich vor allem auf Umsetzung und Wirkung des Projektes in Köln.

BMBF-Förderlinie „OERinfo“

Von 2016 bis 2020 förderte das BMBF nicht nur den Aufbau einer zentralen Informationsstelle für offene Bildungsmaterialien am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt/Main, sondern auch insgesamt 23 Projekte zur Qualifizierung von OER-Multiplikator*innen in verschiedenen Bildungsbereichen. Neben den OERlabs waren beispielsweise in der Förderlinie vertreten:

- die Universität Duisburg-Essen mit „Mainstreaming OER“
<https://learninglab.uni-due.de/forschung/projekte/mainstreamingoer>
- die Technische Universität Dresden mit „OERSax“
<https://blogs.hrz.tu-freiberg.de/oersax>
- die Zentralstelle für Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert mit den „OERCamps 2017“ <http://www.oercamp.de>
- die Open Knowledge Foundation mit den „edu;labs“
<https://edulabs.de>

Das OERlab in Köln formuliert als Ziel, die Auseinandersetzung von aktuellen und künftigen Lehrpersonen mit OER und den zugehörigen Handlungspraxen zu stärken (Hofhues & Schiefner-Rohs, 2017). Ein Teil des Projektes bestand daher aus Workshops mit Lehramtsstudierenden, in denen diese an das Thema OER herangeführt wurden. Ein weiterer Teil war die Dokumentation von Konferenzvorträgen und Publikationen über das Projektblog. Über das Blog werden mehrmals im Monat neue Folgen des projekteigenen „Bildungsshaker-Podcasts“ veröffentlicht, in dem nicht nur die Arbeit des Projektes dokumentiert, sondern auch über weitere Akteur*innen der deutschen OER-Bewegung berichtet wird.

Multi-Stakeholder-Dialog: eine Schulutopie für den Mars

Besonders deutlich wird das strategische Handeln der beteiligten Akteur*innen jedoch in einem weiteren Teil des Projektes: Im Dezember 2017 lud das Kölner OERlab Lehrende und Studierende der Universität Köln sowie „nach bestimmten Kriterien“ gezielt ausgewählte Vertreter*innen der Hochschulverwaltung, beispielsweise der Departmentleitung, dem Forschungsmanagement und der Personalabteilung, zu einem halbtägigen „Multi-Stakeholder-Dialog“ ein (Andrasch, 2017). Kern der Veranstaltung war eine Arbeitsphase, in denen die Teilnehmer*innen

des Dialoges in Kleingruppen eine „Schulutopie für den Mars“ entwickeln sollten, eingeführt durch einen Werbeclip von Elon Musks Firma SpaceX und atmosphärisch begleitet durch einen Videostream von der ISS. Über einen Zeitraum von eineinhalb Stunden füllten die Gruppen reihum Stellwände zu den Kategorien Schüler*innen, Lehrendenschaft, Schulmanagement und Infrastruktur. Die abschließende Moderation durch das Organisationsteam wurde von diesem in einem anschließenden Blogpost wie folgt beschrieben und reflektiert:

*Anhand der einzelnen Arbeitsphasen wurde aufgezeigt, dass die Teilnehmenden bereits OER-Praktiken wie Kommunikation, Teilen von Zwischenergebnissen, Kollaboration, Bearbeitung und Remix angewendet haben – ohne, dass dies im Vorfeld expliziert wurde. Diese Form der Auflösung war sicherlich für die meisten Anwesenden überraschend, lenkten wir den Fokus doch zunächst auf die Schule und damit zusammenhängende Utopien. Über den „Umweg“ der inhaltlichen Auseinandersetzung gelang es aber rückblickend und angesichts des Feedbacks vieler Teilnehmender gut, gegenwärtige Diskussionen über Medien in der Lehrer*innenbildung zu re-framen zugunsten der utopiegeleiteten Beschäftigung mit dem Thema und der Integration von offenen Handlungspraktiken ins eigene Tun. Diese Erfahrung ist – ganz gleich in welchem Medium – zentral, um [...] zu bemerken, dass offene Praxis mitunter nicht so weit entfernt von eigenen Vorstellungen bzgl. Lernen, Wissensweitergabe oder Zusammenarbeit ist. (Andrasch, 2017; Hervorhebungen durch die Autoren)*

Am Beispiel des Multi-Stakeholder-Dialogs in Köln zeigt sich, wie Hochschullehrende und deren Mitarbeiter*innen gezielt Legitimität für eine digitale Bildungspraxis über die Grenzen ihrer eigenen Arbeitsgruppe hinweg herstellen können. Im ersten Schritt wurden dafür Akteur*innen mit einer vagen Affinität zum Thema OER eingeladen. Anschließend wurden diese in gemischte Arbeitsgruppen eingeteilt, um eine Aufgabe zu bearbeiten, die nicht explizit mit OER in Verbindung steht. Nach erfolgreicher Bearbeitung durch die Gruppen wird die Aufgabe und ihre Bearbeitung anschließend vom Projektteam als ein Fall von OER präsentiert. Mögliche Vorbehalte gegenüber OER wurden somit durch einen „Vorgriff, der von seiner nachträglichen Einlösung zehrt“ (Ortmann, 2004, S. 12) ausgeräumt – Legitimität für OER *qua* Bootstrapping.

Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Primär lokal • Betrifft die Legitimität einer digitalen Hochschulpraktik innerhalb einer Hochschule
Strategische Handlungen	<ul style="list-style-type: none"> • Training und Verfeinerung von OER-Praktiken in Seminaren und Workshops • Wissensaufbau zu OER-Praktiken durch Blog und Podcast • Thematisierung von OER-Praktiken in hochschulinternen Dialogveranstaltungen
Mechanismen der Legitimierung	<ul style="list-style-type: none"> • OER-Praktiken gewinnen Legitimität bei Studierenden, da sie im Rahmen der Ausbildung als gute Lehrpraxis erlernt werden. • OER-Praktiken gewinnen Legitimität bei Hochschulmitarbeiter*innen, indem bestehende Praktiken als OER-ähnlich und -anschlussfähig gerahmt werden.

Tabelle 1 OERlabs als Beispiel für strategisches Handeln

National handeln: Hochschulforum Digitalisierung

Das wohl eindrücklichste Beispiel für die strategische Gestaltung der digitalen Transformation der Hochschulbildung auf nationaler Ebene ist das 2014 gegründete Hochschulforum Digitalisierung (HFD). Das HFD ist eine gemeinsame Initiative des Stifterbands für die Deutsche Wissenschaft, dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) sowie der Hochschulrektorenkonferenz. Finanziert wird diese Initiative aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Der Einfluss des HFD auf das hochschulpolitische Feld lässt sich somit schon in den Strukturen der Initiative erkennen: Im Sinne eines Public Private Partnerships verbindet das HFD drei im Bildungsbereich etablierte nichtstaatliche Akteur*innen mit einem zentralen staatlichen Akteur. Das HFD beschreibt sich selbst als „unabhängige nationale Plattform [...], um über die vielfältigen Einflüsse der Digitalisierung auf die Hochschulen und insbesondere auf die Hochschullehre zu diskutieren“ (HFD, 2018a). Besonders interessant für diese Untersuchung ist die Selbstkategorisierung der Initiative als Plattform. Durch diese Wahl rückt sich das HFD in die Reihe von Organisationen wie Google, Facebook oder Uber, die stets betonen, lediglich die (technologische) Infrastruktur für das Handeln anderer zu bieten – und somit Bühne und nicht Schauspiel sind. Durch die Selbstbeschreibung als Plattform möchte das HFD somit auch deutlich machen, dass es sich nicht als aktiver Gestalter der digitalen Transformation der Hochschulbildung versteht, sondern als scheinbar neutrale Infrastruktur auf der diese Verhandlung stattfindet – das HFD verhandelt nicht selbst, sondern versammelt, moderiert und schafft Öffentlichkeit. Seit 2014 hat das HFD die digitale Transformation der Hochschulbildung auf vielfältige Weisen beeinflusst. Wie auch in der vorhergehenden Fallstudie kann das strategische Moment der Initiative daher nur exemplarisch herausgearbeitet werden. Im Folgenden fokussieren wir daher auf die strategischen Handlungen, durch die das HFD in den Jahren 2014 bis 2016 (erste Förderphase durch das BMBF) die konkrete Ausgestaltung des abstrakten Organisationstyps „Plattform“ nutzt, um die digitale Transformation zu gestalten.

Eines der Ziele des HFD für die ersten drei Jahre seines Bestehens war es, die Rahmenbedingungen für einen umfassenden Dialog zu diversen Themen digitaler Hochschulbildung zu schaffen. Zu diesem Zweck rief das HFD in dieser Phase mehrmals zur Teilnahme an Diskussionsveranstaltungen, Tagungen und einem Online-Dialog auf. Der Teilnehmer*innenkreis dieser Veranstaltungen entsprach dem Ziel des HFD, eine über „Statusgruppen hinweg praktizierte Kommunikationskultur“ (HFD Abschlussbericht, 2016) zu erschaffen. Hierfür wurden nicht nur traditionelle Akteur*innen des Hochschulsystems („Hochschulleitungen“, „Lehrende“, „Studierende“, „Bildungspolitiker*innen“), sondern auch Akteur*innen, die vom Diskurs über die Legitimität von Bildungspraktiken vormals weitestgehend ausgeschlossen waren (z.B. „Unternehmen“), eingeladen. Die Bekanntmachung für diese Veranstaltungen erfolgte, abhängig von der Größe und Ausrichtung des Formats (z.B. das Kaminzimmergespräch mit der damaligen Bundesbildungsministerin Wanka fand wohl in einem exklusiveren Rahmen statt als eine Tagung), über die Webseite des HFD sowie die Webseiten der Partner (z.B. Ankündigung im Veranstaltungskalender des CHE), über die Kanäle der Universitäten (z.B. Blog RWTH Aachen) und über Fachblogs (z.B. Lemmens Online). Darüber hinaus wurden diese wohl auch über den Newsletter des HFD bzw.

einschlägigen E-Mail-Listen beworben. Die strategische Positionierung des HFD als Plattform erlaubt es der Initiative auf der einen Seite, Legitimität durch die augenscheinliche Plattform-Neutralität zu gewinnen, durch einen breiten Zuschnitt der auf der Plattform zugelassenen Akteur*innen, aber auf der anderen Seite doch indirekt Einwirkung auf die Grenzen des Diskurses zur Ausgestaltung der Hochschulbildung einzuwirken. Durch die explizite Offenheit des Diskurses werden bestehende Grenzen und die sich darin befindlichen Normen und Wertvorstellungen über Bildung verschoben, beispielsweise durch den Einbezug von unternehmerischen Vorstellung über die Aufgabe von Bildung.

Dramaturgie und Strukturierung von Expert*innen-Input

Der Input der Expert*innen erfolgte in strukturierter Form. Das HFD definierte die Themenfelder, in denen die „Chancen, Möglichkeiten und Risiken“ diskutiert wurden, wobei insbesondere ein Augenmerk auf das Hervorheben von Praxisbeispielen sowie Handlungsempfehlungen für hochschulpolitische Akteur*innen gelegt wurde (HFD Abschlussbericht, 2016). Die Themengruppen waren: Neue Geschäftsmodelle, Technologien und Lebenslanges Lernen, Internationalisierung und Marketingstrategien, Change Management und Organisationsentwicklung, Innovationen in Lern- und Prüfungsszenarien, Curriculum Design und Qualitätsentwicklung sowie Governance und Policies. Für jede dieser Themengruppen fungierte

ein ausgewiesener Experte als Themenpate. Gemeinsam mit dem Themengruppenkoordinator entwickelt[e] er eine konkretisierte Agenda, gruppenspezifische Arbeits- und Kommunikationsformen und eine Arbeitsgruppe mit weiteren Experten. In den Themengruppen [wurden] thematische Schwerpunkte diskutiert, interessante Pilotinitiativen und Studien ausgewertet und Handlungsempfehlungen für die weitere Entwicklung des Feldes formuliert (HFD, 2018b).

Die Beteiligung wurde in einem Stufenmodell organisiert: Die ausgewiesenen Expert*innen wurden vom HFD persönlich ausgewählt, die Koordinator*innen kommen aus dem Kreis der Initiatoren, also dem CHE, dem Stifterverband und der HRK. Die ausgewählten Expert*innen konnten wiederum weitere ExpertInnen im Sinne des oben genannten, breit angelegten Akteurbegriffes bestimmen. Daraus ergab sich folgende Zusammensetzung der Themengruppen, welchen insgesamt 70 Personen angehörten: 23% Wissenschaftler*innen (Professor*innen und Lehrende), 39% Mitarbeiter*innen aus Wissenschaftsverwaltung und -förderung (z. B. Rektor*innen, deren Stellvertreter*innen sowie Mitarbeiter*innen von themenbezogenen Abteilungen), 14% Vertreter*innen aus der Wirtschaft (z. B. führende Personen aus Unternehmen mit Digitalisierungsexpertise) und 15% Vertreter*innen aus Politik, Bundesverwaltung und Interessenverbänden (z. B. führende Beamt*innen, Studierendenvertreter*innen etc.). Die Themenpat*innen stammten nur aus dem Bereich der Wissenschaftsverwaltung und -förderung. Formalisierte Ergebnisse der Themengruppen waren 30 Arbeitspapiere, darunter das Diskussionspapier „20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung“ sowie der Abschlussbericht „The Digital Turn“. Im Abschlussbericht hebt das HFD hervor, dass neben den Expert*innen und Themengruppen auch die durch „Studien, Expertenanhörung, Vorträge, Workshops und Diskussionen“ erarbeitete Erkenntnisse in den Bericht eingeflossen sind

(HFD Abschlussbericht, 2016). Der dramaturgische Höhepunkt der Organisation des Expert*innen-Inputs war die Präsentation des Abschlussberichts. Aus diesem Anlass veranstaltete das HFD abschließend eine Tagung mit „300 Teilnehmer[*innen] aus Hochschulen, Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft“ in Berlin. In der Einladung hebt das HFD hervor, dass die Expert*innen in den Themengruppen „zusammen mit ca. 2.000 Besuchern auf 20 Veranstaltungen in mehr als 25 Veröffentlichungen und 153 Videos über Hochschullehre im digitalen Zeitalter diskutiert“ haben (HFD, 2018c). Schließlich wurden bei der Tagung neben allgemeinen Keynote-Vorträgen die Arbeit der Themengruppen präsentiert und in interaktiven Formaten zur Diskussion gestellt.

An diesem Ablauf zeigt sich, dass das HFD zwar nicht direkt an der Aushandlung der Inhalt in den jeweiligen Themengruppen beteiligt war, jedoch durch den Zuschnitt der Themengruppen, dem Modus der Teilnehmer*innenauswahl und der Gestaltung der Dramaturgie (z. B. große Tagung zum Abschluss der Arbeit der Themengruppen) strategische, auf die Außengrenzen des Diskurses um digitale Transformation eingewirkt hat.

Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Primär national • Betrifft die Legitimität von mehreren digitalen Hochschulpraktiken im gesamten deutschen Hochschulraum
Strategische Handlungen	<ul style="list-style-type: none"> • Erschaffung und gleichzeitige Eingrenzung des Diskurses zu digitaler Transformation durch Themengruppen • Bearbeitung der Themengruppen durch Expert*innen, sowohl aus im Diskurs etablierten als auch aus neuen Anspruchsgruppen • Insgesamt Veröffentlichung von rund 30 Diskussionspapieren • Veranstaltung einer großen Tagung zur Präsentation und Diskussion des Abschlussberichts, welche die Arbeit der Themengruppen zusammenführt
Mechanismen der Legitimierung	<ul style="list-style-type: none"> • Strategische Gestaltung des nationalen Diskurses durch Auswahl der Begriffe durch welche digitale Transformation gefasst wird, sowie eine Ausweitung der am Diskurs beteiligten Gruppen • Legitimierung des Verfahrens durch den Eindruck der Plattform als neutrale Organisationsform • Legitimierung der Ergebnisse durch den Eindruck von Expert*innen als überparteiliche Diskursteilnehmer

Tabelle 2 Hochschulforum Digitalisierung als Beispiel für strategisches Handeln

Möglichkeiten strategischen Handelns in der digitalen Transformation

Die Fallbeispiele zeigen eine Bandbreite an Möglichkeiten, strategisch auf die Legitimität bestimmter institutioneller Arrangements einzuwirken. Die beiden Fallstudien nehmen dabei Akteur*innen und deren Handlungen auf lokaler sowie auf nationaler Ebene in den Blick. Die Ergebnisse verweisen auf zwei miteinander verwobene Konzepte, durch die sich die strategische Gestaltung von Wandlungsprozessen auf Feldebene verstehen lassen: Theoretisierung und feldkonfigurierende Events.

Legitimität durch Theoretisierung

Sowohl bei den OERlabs als auch beim HFD findet strategisches Handeln als „Theoretisierung“ statt (Battilina et al., 2009; Lounsbury & Crumley, 2007). Theoretisierung beschreibt hierbei Institutionalierungsarbeit, in der Wissen über institutionelle Arrangements selbst, deren positiven Ursache-Wirkung-Zusammenhänge sowie mögliche Einsatzmöglichkeiten verbreitet und für die unterschiedlichen Anspruchsgruppen „übersetzt“ wird. Übersetzen meint hierbei eine Anpassung der Arrangements an verschiedene lokale Kontexte. Am Beispiel von Hochschulen ist Übersetzungsarbeit notwendig, da zwar formale Entscheidungsstrukturen hochschulübergreifend gesetzlich festgelegt sind, eine Durchsetzung von neuen Arrangements aber maßgeblich von informalen lokalen Faktoren (z.B. verschiedene Ausrichtungen und Interessenslagen von Abteilungen und Instituten) bestimmt wird (Sahlin-Andersson & Wedlin, 2008).

Der Fall der OERlabs in Köln zeigte die Etablierung neuer Praktiken in einem lokalen Kontext. Die Kategorie OER war zu diesem Zeitpunkt schon Teil des hochschulpolitischen Diskurses, das Förderprogramm des BMBF ein deutliches Zeichen der Unterstützung. Dennoch bedarf es konkreter Theoretisierung, um das Konzept in den lokalen Kontext der verschiedenen Abteilungen innerhalb der Universität zu Köln zu übersetzen. Durch die mit Expert*innen besetzten Themengruppen hat das HFD Wissen über den Einsatz diverser digitaler institutioneller Arrangements gesammelt, sortiert und bewertet. Legitimität entsteht dabei zum einen dadurch, das Wissen mit dem Status der Organisation (sowie deren Initiator*innen und den mobilisierten Expert*innen) in Verbindung gebracht wird und zum anderen dadurch, dass theoretisierte Arrangements als Lösung für bestehende Probleme interpretiert und propagiert werden.

Legitimität durch feldkonfigurierende Events

Die zahlreichen Veranstaltungen des HFDs und der Multi-Stakeholder-Dialog der OERlabs lassen sich als „feldkonfigurierende Events“ (FCE) verstehen (Schüßler et al., 2015). FCEs sind Lern- und Innovationsräume, welche von den Vorträgen, den Interaktionen zwischen den Akteur*innen, der Sinnbildung sowie von Diskussionen und dem Einbringen neuer Ideen leben (Schüßler et al., 2015). FCEs verändern die Umwelt von Organisationen, gleichzeitig nehmen die Organisation selbst an diesen Events teil und können, je nach Bedeutung und Rolle der Organisation

innerhalb eines FCEs, die Umweltveränderung beeinflussen (Möllering, 2011). FCEs sind temporäre Räume, in denen die verschiedensten Akteur*innen eines Feldes zusammenkommen, gemeinsam Vorträgen zuhören oder bilateral miteinander kommunizieren. FCEs finden außerhalb der organisationalen Routine statt und fokussieren durch die Anwesenheit und Teilnahme am Geschehen die Aufmerksamkeit der Teilnehmer*innen auf ein bestimmtes Thema (Valliere & Gegenhuber, 2013). Aus diesem Grund sind FCEs besonders gut geeignet, um strategisch auf die Legitimität bestimmter institutioneller Arrangements in eine gesamten Feld Einfluss zu nehmen.

In beiden Fällen fanden Überlegungen statt, wie Events strategisch eingesetzt und gestaltet werden können. Der Multi-Stakeholder-Dialog des OERlabs in Köln zielte zwar nicht auf ein ganzes Feld an Organisationen, erfüllte aber ähnliche Funktionen im kleinere Maßstab. Es wurden Akteur*innen mobilisiert, um OER auf lokaler Ebene voranzutreiben. Der Workshop wurde interaktiv gestaltet, die Einbindung erfolgte in einer Form, die eine kollektive Sinnbildung rund um den Begriff der OER ermöglichte (oben als „Bootstrapping“ bezeichnet). Beim HFD dienten feldkonfigurierende Events als diskursive Infrastruktur, in welcher der Plattformgedanke praktiziert wurde. Ein besonderes Augenmerk verdient die Dramaturgie der Aktivitäten des HFDs. Die Abschlusstagung diente als Plattform, um die Arbeit der unabhängigen Themengruppe einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen (und dabei den diskursiven Charakter der Themengruppenarbeit zu unterstreichen) und zugleich wiederum diese Ergebnisse offen (im Sinne des Plattformgedankens) zu diskutieren.

MÖGLICHKEITEN STRATEGISCHEN HANDELNS HINWEISE FÜR DIE PRAXIS

Aus der Rückbindung an die Konzepte der Theoretisierung und der feldkonfigurierenden Events ergeben sich folgende praktische Implikationen für Akteur*innen, die die digitale Transformation im Kontext der Hochschulbildung strategisch gestalten wollen:

■ Aufbauen auf bereits legitimierte Kategorien im Feld

Kategorien, welche im nationalen Diskurs bereits Unterstützung von prominenten Akteur*innen erfahren haben (z. B. BMBF, HRK), können als Anker für lokale Arbeit genutzt werden. Um eine lokale Digitalisierungsinitiative zu begründen, kann beispielsweise auf Dokumente des HFD zurückgegriffen oder die Initiative in eine bestehende Förderlinie eingebettet werden.

■ Veränderungsmoment mobilisieren durch Veranstaltungen

Institutionalisierungsarbeit auf Hochschulebene profitiert von der Versammlung von Akteur*innen auf Workshops oder Tagungen. Anreize für die Teilnahme kann durch eine zugespitzte Themenwahl, aktive Unterstützung der Hochschulleitung (z. B. durch Eröffnung und Teilnahme am Workshop) sowie finanziellen Anreizen (z. B. Möglichkeiten für gemeinsame Antragsstellungen hervorheben) erzeugt werden. Bei

der Veranstaltung ist auf die Zusammensetzung der Teilnehmer*innen und die Anleitung der Diskussion zu achten. Auf jeden Fall zu vermeiden ist es, den Eindruck einer „Partizipationsillusion“ zu erwecken.

■ Institutionalisierungsarbeit braucht eine Dramaturgie

Eine Dramaturgie in der Institutionalisierungsarbeit setzt auf Kombination von Aktivitäten im Zeitverlauf, welche mit einem Höhepunkt „abschließt“. Eine geschickte Dramaturgie – ob innerhalb einer Organisation oder auf Ebene eines ganzen Feldes schafft Aufmerksamkeit – ist eine Grundvoraussetzung für soziale Evaluation und letztendlich Legitimität.

Ausblick

Mit der Auswahl der Fallstudien haben wir zugleich eine Auswahl der strategischen Handlungsmöglichkeiten getroffen. Was die Fallbeispiele eint, ist, dass die in den Blick genommenen Akteur*innen allesamt daran interessiert sind, bestimmte Ausformungen digitaler Bildungspraktiken zu legitimieren. In keinem der Beispiele finden sich Akteur*innen, die bemüht sind, bestehende digitale Praktiken zu delegitimieren. Auch fehlen Beschreibungen strategischer Widerstandshandlungen, beispielsweise durch „strategische Ignoranz“ oder direkte Angriffe auf Führungsfiguren konkreter Institutionalisierungsprojekte (Oliver, 1991). Gleich digitale Transformation also doch der metaphorisch-unaufhaltbaren Welle, die lediglich in sehr begrenztem Ausmaß zulässt zu gestalten, wie sie uns trifft? Wir glauben nicht und hoffen, dass dieser Vermutung in zukünftiger Forschung verstärkt nachgegangen wird. Folgende Studien sollten daher beispielsweise einen genaueren Blick auf die Vielzahl an Zukunftsvisionen innerhalb der digitalen Transformation werfen. Erst Widersprüchlichkeiten innerhalb dieses Wandlungsprozesses erlauben es, Formen des Widerstandes gegen einzelne digitale Bildungspraktiken jenseits der Digitalisierungsjünger/-verweigerer-Differenz zu erklären. Eindrückliches Beispiel hierfür scheinen uns beispielsweise die Konflikte zwischen Befürworter*innen von OER und Befürworter*innen digitaler, jedoch proprietär lizenzierter Lehrbücher (Heimstädt & Dobusch, 2017). Erst dieser Blick, so unsere Vermutung, macht latente Spannungen innerhalb der digitalen Transformation sichtbar und erlaubt einen offenen Dialog über Prinzipien und Praktiken guter Hochschulbildung.

Literatur

- [1] **Andrasch, M. (2017):** „Wie sollte eine Schule auf dem Mars aussehen?“ – Auftakt des Multistakeholder-Dialogs in Köln. OERlabs Projektblog. Verfügbar unter: <https://oerlabs.de/wie-sollte-eine-schule-auf-dem-mars-aussehen-auftakt-des-multistakeholder-dialogs-in-koeln> (Zuletzt abgerufen am 23. Mai 2018)
- [2] **Battilana, J., Leca, B., & Boxenbaum, E. (2009):** How Actors Change Institutions: Towards a Theory of Institutional Entrepreneurship. *Academy of Management Annals*, (2): 37–41.
- [3] **BMBF (2016):** Richtlinie zur Förderung von Offenen Bildungsmaterialien. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1132.html> (Zuletzt abgerufen am 23. Mai 2018)
- [4] **Chandler, A. D. (1962):** *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Enterprise*. Cambridge, MA: MIT Press.
- [5] **Deephouse, D., & Suchman, M. (2008):** Legitimacy in Organizational Institutionalism. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin-Andersson, & R. Suddaby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*: 49–77. Oxford: Oxford University Press.
- [6] **DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983):** The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2): 147–160.
- [7] **Dobusch, L., Heimstädt, M., & Hill, J. (2014):** Open Education in Berlin: Benchmark und Potentiale. Studie in Auftrag der Technologiestiftung Berlin. Verfügbar unter: https://www.technologiestiftung-berlin.de/fileadmin/daten/media/publikationen/140514_Studie_OER.pdf (Zuletzt abgerufen am 23. Mai 2018)
- [8] **Gargouri, Y., Hajjem, C., Larivière, V., Gingras, Y., Carr, L., Brody, T., & Harnad, S. (2010):** Self-selected or mandated, open access increases citation impact for higher quality research. *PLoS one*, 5(10), e13636.
- [9] **Greenwood, R., & Hinings, C. R. (1996):** Understanding Radical Organizational Change: Bringing Together the Old and New Institutionalism. *Academy of Management Review*, 2: 1022–1055.
- [10] **Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K., & Suddaby, R. (2008):** Introduction. In Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K. and Suddaby, R. (eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. London: Sage Publications.
- [11] **Heimstädt, M., & Dobusch, L. (2017):** Perspektiven von Open Educational Resources (OER) für die (sozio-)ökonomische Bildung an Schulen in NRW und in Deutschland. FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. Verfügbar unter: http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/NOED-Studie-06-Dobusch-A1-komplett-Web.pdf (Zuletzt abgerufen am 23. Mai 2018)

- [12] **Hinings, C.R., Gegenhuber, T., & Greenwood R. (2018):** Digital Innovation and Transformation: An Institutional Perspective. Information & Organization.
- [13] **Hochschulforum Digitalisierung Abschlussbericht (2016):** The Digital Turn. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Verfügbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Abschlussbericht.pdf> (Zuletzt abgerufen am 23. Mai 2018)
- [14] **Hochschulforum Digitalisierung (2018a):** Das Hochschulforum. Verfügbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/wir/das-hochschulforum-0> (Zuletzt abgerufen am 23. Mai 2018)
- [15] **Hochschulforum Digitalisierung (2018b):** Struktur. Verfügbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/über-uns/struktur> (Zuletzt abgerufen am 23. Mai 2018)
- [16] **Hochschulforum Digitalisierung (2018c):** Programm Abschlussstagung. Verfügbar unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Programm_Abschlusskonferenz_2016.pdf (Zuletzt abgerufen am 23. Mai 2018)
- [17] **Hofhues, S., & Schiefner-Rohs, M. (2017):** Vom Labor zum medialen Bildungsraum: Hochschul- und Mediendidaktik nach Bologna. *Bildungsräume*, 32–43.
- [18] **Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (2017):** Programmübersicht. Verfügbar unter: <https://www.gfhf.net/aktivitaeten/jahrestagungen/12-jahrestagung-2017> (Zuletzt abgerufen am 23. Mai 2018)
- [19] **Lakhani, K. R., Lifshitz-Assaf, H., & Tushman, M. L. (2013):** Open Innovation and Organizational Boundaries: The Impact of Task Decomposition and Knowledge Distribution on the Locus of Innovation. In A. Grandori (Ed.), *Handbook of Economic Organization: Integrating Economic and Organization Theory*: 355–382. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- [20] **Lawrence, T. B., Suddaby, R., & Leca, B. (Eds.). (2009):** Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations. Cambridge: Cambridge University Press.
- [21] **Loebbecke, C., & Picot, A. (2015):** Reflections on Societal and Business Model Transformation Arising from Digitization and Big Data Analytics: A Research Agenda. *Journal of Strategic Information Systems*, 24(3): 149–157.
- [22] **Mintzberg, H. (2007):** *Tracking Strategies: Toward a General Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- [23] **Möllering, G. (2011):** Umweltbeeinflussung durch Events? Institutionalisierungsarbeit und feldkonfigurierende Veranstaltungen in organisationalen Feldern. *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 63(5), 458–484.
- [24] **Nambisan, S., Lyytinen, K., & Song, M. (2017):** Digital Innovation Management: Reinventing Innovation Management in a Digital World. *MIS Quarterly*, 41(1): 223–238.
- [25] **Nambisan, S. (2016):** Digital Entrepreneurship: Toward a Digital Technology Perspective of Entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 1–27.
- [26] **Oliver, C. (1991):** Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*, 16(1), 145–179.
- [27] **Ortmann, G. (2017):** Flottierende Signifikanten. Über Wörter wie lean, smart und agile. *Zeitschrift für Organisationsentwicklung*, 2, 128.
- [28] **Porter, M. E. (1996):** What is Strategy. *Harvard Business Review*. 74 (6), 61–78
- [29] **Sahlin-Andersson, K., & Wedlin, L. (2008):** Circulating Ideas: Imitation, Translation and Editing. *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*: 218–242. Oxford: Oxford University Press.
- [30] **Stalder, F. (2016):** *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- [31] **Schüßler, E., Grabher, G., & Müller-Seitz, G. (2015):** Field-Configuring Events: Arenas for Innovation and Learning? *Industry and Innovation*, 22(3): 165–172.
- [32] **Scott, R. W. (2008):** *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- [33] **Valliere, D., & Gegenhuber, T. (2013):** Deliberative Attention Management. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 62(2): 130–155.

- [34] **Whitchurch, C. (2008):** Shifting identities and Blurring Boundaries: The Emergence of „Third Space“ Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4): 377-396.
- [35] **Yin, R. K. (2003):** Case Study Research. Design and Methods. Applied Social Research Methods Series. Thousand Oaks: Sage Publications.
- [36] **Yoo, Y., Boland, R. J., Lyytinen, K., & Majchrzak, A. (2012):** Organizing for Innovation in the Digitized World. *Organization Science*, 23(5): 1398–1408.

Autoren

Dr. **Maximilian Heimstädt** ist Organisationsforscher und Forschungsgruppenleiter am Weizenbaum-Institut für die vernetzte Gesellschaft in Berlin. Er interessiert sich für die Rolle von Offenheit als Prinzip, Praktik und Resource des Organisierens in digital-vernetzten Umwelten.

Dr. **Thomas Gegenhuber** ist Juniorprofessor für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere digitale Transformation, an der Leuphana Universität Lüneburg. Er blickt mit organisationstheoretischen Perspektiven auf Phänomene wie etwa crowd-getriebene Organisationsformen, Offenheit als Organisationspraxis (Open Strategy, Open Innovation und Open Government) sowie Cultural Entrepreneurship in einer digitalen Ökonomie.