

Timm, Susanne; Franz, Julia

"Alles unter einem Dach". Empirische Einblicke in Chancen und Herausforderungen für die strukturelle interne Vernetzung von universitären Weiterbildungsakteur*innen

Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2021) 1, S. 19-27



Quellenangabe/ Reference:

Timm, Susanne; Franz, Julia: "Alles unter einem Dach". Empirische Einblicke in Chancen und Herausforderungen für die strukturelle interne Vernetzung von universitären Weiterbildungsakteur*innen - In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2021) 1, S. 19-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241200 - DOI: 10.25656/01:24120

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241200>

<https://doi.org/10.25656/01:24120>

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

<http://www.dgwf.net>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Leibniz-Gemeinschaft

1|21

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET



**Kooperation und Vernetzung
in der Hochschulweiterbildung**

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung

11 Thema

Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung

11 SANDRA HABECK

Gemeinsam Lehre gestalten - Eine mikrodidaktische Fallanalyse der Lehrkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung

19 SUSANNE TIMM, JULIA FRANZ

„Alles unter einem Dach“: Empirische Einblicke in Chancen und Herausforderungen für die strukturelle interne Vernetzung von universitären Weiterbildungsakteur*innen

28 ANNIKA MASCHWITZ, KARSTEN SPECK, JULIA BÖK, KATRIN BRINKMANN

Auswirkungen von Kooperationsverhältnissen auf die wahrgenommene Nachhaltigkeit in Verbundprojekten

36 PETER SCHLÖGL, THOMAS STANGL, BIRGIT SCHMIDTKE

Eine bescheidene Profession mit hohen Ansprüchen

Grundüberlegungen und Prinzipien einer Relationierung wissenschaftlichen und (beruf-)praktischen Wissens für die Qualifizierung von Bildungs- und Berufsberater*innen in Österreich

45 Projektwelten

45 GESA HEINBACH, SUSAN PULHAM, ROLAND BRÜNKEN

Von der Kooperation zur kooperativen Praxis

Der Entwicklungsprozess eines hochschulübergreifenden Weiterbildungszentrums im Saarland

51 GEROLD NIEMEYER, KARIN VON MOELLER

Zertifikatsangebote zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Gesundheitsfachkräften an niedersächsischen Verbundhochschulen

Certificate of Basic Studies (CBS) und Diploma of Basic Studies (DBS) als neue Abschlussformate im Kontext einer spezifischen Hochschulkooperation

58 **Publikationen**

59 **Buchbesprechungen**

62 **Aus der Fachgesellschaft**

62 **Raum und Region als Forschungsfeld in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

Bericht zur 8. Forschungswerkstatt wissenschaftliche Weiterbildung der AG Forschung in der DGWF

64 **Verzeichnis der Autor*innen**

„Alles unter einem Dach“: Empirische Einblicke in Chancen und Herausforderungen für die strukturelle interne Vernetzung von universitären Weiterbildungsakteur*innen¹

SUSANNE TIMM

JULIA FRANZ

Abstract

*Mit der Implementation von zentralen Organisationsformen für wissenschaftliche Weiterbildung gehen vielfältige Herausforderungen hinsichtlich der strukturellen internen Vernetzung von Weiterbildungsakteur*innen einher. Im Beitrag wird die Frage verfolgt, wie wissenschaftsstützende Akteur*innen in zentral verankerten Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung miteinander kooperieren und kommunizieren, um das neue und weiter zu entwickelnde Handlungsfeld in die Kultur der Organisation zu integrieren. Diese Frage wird durch erste Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiv orientierten Begleitforschung bearbeitet und im Beitrag weiterführend organisationstheoretisch diskutiert.*

1 Einführung

Wissenschaftliche Weiterbildung hat spätestens seit der Jahrtausendwende zunehmend an Bedeutung gewonnen (Kultusministerkonferenz 2001) und ist aus dem Portfolio gesellschaftlicher Bildungsentwicklung nicht mehr wegzudenken (Wissenschaftsrat 2019). Dass sie eine in die Gesellschaft hineinwirkende grundständige Aufgabe von Universitäten darstellt, schlägt sich inzwischen auch im Selbstverständnis vieler Universitäten nieder und wird in den entsprechenden Leitbildern verankert. Bei der Umsetzung dieser Aufgabe gehen Universitäten ganz unterschiedliche Wege. Dabei zeigen sich vielfältige Möglichkeiten für Verfahren, wie wissenschaftliche Weiterbildung in den Universitäten implementiert und verortet wird, die sich zunächst zwischen internen und externen Verortungen unterscheiden. Bei externen Verortungen handelt es sich um Auslagerungen, bei denen wissenschaftliche Weiterbildung in Vereinen oder An-Instituten ausgelagert wird. Hinsichtlich der internen Verortungen

lässt sich weiter differenzieren zwischen einer dezentralen Organisation, bei der Entwicklungs- und Umsetzungsaufgaben an Fachbereiche oder Institute delegiert werden (Feld & Südekum, 2019; Dollhausen et al., 2013) und einer zentralen Organisation, die beispielsweise in der Gründung von Zentren für wissenschaftliche Weiterbildung sichtbar werden. In ersten empirischen Studien deutet sich an, dass die zentrale Organisationsform von Hochschulen und Universitäten präferiert wird, „die sich durch eine direkte Vernetzung mit der Hochschulleitung und den inhaltlich zuständigen Fakultäten auszeichnet“ (Renz et al., 2019, S. 14). Für die Implementation zentraler Strukturen für wissenschaftliche Weiterbildung erscheint die universitäre Strategie zur Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildung und das darauf bezogene Steuerungshandeln von Bedeutung (Feld & Südekum, 2019, zur Rolle von Vizepräsidenten: Heinbach & Rohs, 2019), da es sich hier letztlich um einen Organisationsentwicklungsprozess handelt (Feld & Südekum, 2019), bei dem neue Aufgaben in die Organisation integriert werden. Feld und Südekum unterscheiden dabei zwischen verschiedenen Phasen im Prozess der Implementation, die von der Initiierung, die häufig über Projekt- und Fördermöglichkeiten angeregt werden, über Phasen des Strukturaufbaus und der kulturellen Integration in der Organisation Universität bis hin zur Phase der Reorganisation und Etablierung reichen (ebd.).

Gerade im Kontext der Phasen des Strukturaufbaus und der kulturellen Integration entstehen besondere Herausforderungen für die beteiligten Akteur*innen der Universitäten und Hochschulen, die auf ganz unterschiedlichen Handlungsebenen zwischen Verwaltung (z.B. koordinierende Mitarbeitende, Beteiligte des Prüfungsamtes oder der Studierendenkanzleien) oder Forschung und Lehre (z.B. Dozierende, Studiengangverantwortliche) verortet sind. Theoretisch betrachtet

¹ Das wissenschaftliche Begleitforschungsprojekt wurde durch die Förderung eines deutschen Landesministeriums für Wissenschaft durchgeführt. Für die Förderung bedanken wir uns herzlich.

entstehen in der Verknüpfung von Handlungsebenen dieser Akteur*innen spezifische Akteurskonstellationen, die für strukturelle Entwicklungsprozesse in Universitäten und Hochschulen bedeutsam erscheinen. So verweist Wilfried Müller (Müller, 2016, S. 193) darauf, dass „in der ‘besonderen Organisation’ Universität [...] ein kontinuierliches Zusammenwirken zentraler und dezentraler Akteure nicht unmöglich [ist], aber keine Selbstverständlichkeit“ darstellt. Dieses – ursprünglich auf die Zusammenarbeit in universitären Senaten bezogene – Zitat lässt sich auch auf Strukturbildungen der wissenschaftlichen Weiterbildung und der damit verbundenen Emergenz neuer Akteurskonstellationen übertragen. So ist es nicht selbstverständlich, dass es den beteiligten Akteur*innen in der neu geschaffenen Struktur automatisch gelingt, gemeinsame Interessen zu entwickeln und miteinander zu kooperieren. Vielmehr zeigt sich in Forschungen zur Implementierung neuer Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung, dass es dafür der „Bereitschaft aller beteiligten Akteure, sich auf neue Strukturen und Prozesse einzulassen“ bedarf (Vierzigmann & Pohlmann, 2017, S. 561, zu den internen Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung vgl. Gröger et al., 2018). *Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Akteur*innen in zentral verankerten Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung miteinander kooperieren und kommunizieren, um das neue und weiter zu entwickelnde Handlungsfeld in die Kultur der Organisation tragfähig zu integrieren und welche Herausforderungen dabei relevant werden.*

Diese Fragestellung wird im Folgenden auf der Grundlage der Begleitforschung eines Implementationsprozesses wissenschaftlicher Weiterbildung bearbeitet, bei der verschiedene Akteur*innen der Weiterbildung „unter einem Dach“² vereint wurden. Im Zuge des organisationalen Prozesses befand sich die beforschte Universität in der Phase des Strukturaufbaus und der kulturellen Integration, für die verschiedene Maßnahmen zur Förderung des Austausches zwischen den beteiligten Akteur*innen durchgeführt wurden. Im Beitrag wird zunächst ein Überblick über den Forschungskontext gegeben und das methodische Vorgehen der Begleitforschung insgesamt beschrieben (2), bevor erste empirische Ergebnisse zu den Herausforderungen universitätsinterner Kooperationen aus einer Teilstudie vorgestellt werden (3). Abschließend werden diese Ergebnisse organisationstheoretisch interpretiert und dadurch Reflexionsmöglichkeiten für entsprechende Organisationsentwicklungsprozesse bereitgestellt (4).

2 Organisationaler Forschungskontext und methodischer Zugang

Um die Fragestellung nach den Herausforderungen der internen Kooperation und Kommunikation empirisch zu bearbeiten, wurde sich für ein qualitatives Evaluationsforschungsdesign entschieden (Flick, 2006; Bohnsack & Nentwig-

Gesemann, 2010), bei dem im Rahmen einer methodischen Kombination aus qualitativer Inhaltsanalyse und dokumentarischer Praxisforschung (Kuckartz, 2016; Loos et al., 2013; Bohnsack et al., 2007) explizite und implizite Wissensbestände zur Zusammenarbeit und Kooperation in Relation zueinander untersucht wurden. Um dieses Design nachvollziehbar darzustellen, wird im Folgenden auf den organisationalen Forschungskontext und die entwickelten Maßnahmen zur Förderung der Kooperation und Kommunikation eingegangen, bevor die Erhebungs- und Auswertungsmethoden skizziert werden.

2.1 Organisationaler Forschungskontext

Die durch die Begleitforschung untersuchte Universität hat sich in der Initiierungsphase – gefördert durch ein Projekt zur Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung – für die Gründung einer zentralen Einrichtung entschieden. Die wissenschaftliche Weiterbildung stellt hier einen Teilbereich dar. Andere Teilbereiche umfassen unter anderem hochschuldidaktische Arbeitsbereiche. Ziel dieser Strukturentwicklung war es, die verschiedenen Expertisen im Kontext von Weiterbildung in einer Einrichtung zu bündeln und damit strukturell zu stärken. Nach dieser Initiierungsphase zeigte sich allerdings, dass Austauschprozesse zwischen den auf Weiterbildung bezogenen Arbeitsbereichen der zentralen Einrichtung sowie zwischen den zentralen und dezentralen Akteur*innen nicht selbstläufig funktionieren. Vor diesem Hintergrund wurde in der Phase des Strukturaufbaus und der kulturellen Integration – gefördert durch weitere Projektmittel – verschiedene Maßnahmen der Vernetzung (Klausurtagungen, Vernetzungstreffen) initiiert und durchgeführt, um die Kooperation und Kommunikation zu stärken.

2.2 Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden

Um die Herausforderungen der internen Kooperation und Kommunikation systematisch zu erfassen, wurde sich für den Einsatz verschiedener Erhebungsinstrumente entschieden.

Zum einen wurden leitfadengestützte Einzelinterviews (Hopf, 2012; Helfferich, 2014) mit Akteur*innen der zentralen Einrichtung bereits vor Beginn der Austausch- und Kooperationsmaßnahmen erhoben. Damit wurde das Ziel verfolgt, subjektive Sichtweisen auf die aktuellen Formen der Zusammenarbeit und Kommunikation zu erfassen. Die insgesamt acht Interviews wurden mit Personen geführt, die entweder auf der Leitungsebene der zentralen Einrichtung agieren, die in Teilbereichen der zentralen Einrichtung beschäftigt sind, oder die schließlich an der Durchführung und Planung wissenschaftlicher Weiterbildung beteiligt sind. Die Auswertung der Interviews erfolgte durch die qualitative Inhaltsanalyse, mit der es möglich wird, explizite Wissensbestände systematisch herauszuarbeiten. Das ent-

² Dieses Zitat ist einem Interview entnommen, das im Rahmen der hier in Auszügen vorgestellten Forschung geführt wurde.

standene Kategoriensystem beinhaltet vier Hauptkategorien (Beobachtungen und Entwicklungen seit Gründung der Einrichtung; Wahrnehmung der differenzierten Arbeitsfelder; Wahrnehmung der Funktionen der koordinierenden Servicechnittstelle; Bedingungen und Potenziale der Weiterentwicklung der Einrichtung), das in verschiedene Subkategorien weiter ausdifferenziert wurde.

Zum zweiten wurden die durchgeführten Kooperationsmaßnahmen im Zuge einer formativen Evaluation (Bergmüller & Asbrand, 2010) forschend begleitet. Dabei kam nach einem Vernetzungstreffen mit zentralen und dezentralen Akteur*innen als Erhebungsinstrument eine Gruppendiskussion zum Einsatz (Loos & Schäffer, 2001), während nach einer kleineren Klausurtagung eine Fragebogenerhebung mit offenen Fragen sowie der Aufforderung, eine eigene Sichtweise auf die Kooperation im Arbeitszusammenhang der zentralen Einrichtung visuell darzustellen, durchgeführt wurde. Die Auswertung der Gruppendiskussion erfolgte entlang der dokumentarischen Methode, mit der es möglich wird, implizite handlungsleitende Orientierungen zu erfassen. Die Aussagen aus dem Fragebogen wurden deskriptiv ausgewertet und in das Kategoriensystem der Interviewerhebung eingeordnet, während für die Auswertung der gemalten Skizzen eine dokumentarische Bildinterpretation zum Einsatz kam.

3 Interne Vernetzung von Weiterbildungskteur*innen: Erste Ergebnisse

Um die Frage nach der Kooperation und Kommunikation als zentrale Momente einer Integration in die Kultur der Organisation in neu geschaffenen zentralen Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung zu bearbeiten, stützen wir uns im Folgenden auf die Ergebnisse der dokumentarischen Auswertung der Gruppendiskussion, bei der vornehmlich die Zusammenarbeit in Verwaltungsstrukturen im Mittelpunkt stand und Herausforderungen und Chancen der internen Zusammenarbeit besonders anschaulich hervortreten. Die Gruppendiskussion fand im Anschluss an ein Vernetzungstreffen interner Akteur*innen aus unterschiedlichen Organisationseinheiten der Universität statt. Insgesamt haben neun Personen aus wissenschaftsstützenden Arbeitseinheiten der Universität (Studierendenkanzlei, Personalabteilung, Justiziariat, Forschungsförderung etc.), aus den wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen sowie aus einem weiteren Bereich der Weiterbildung, der in der zentralen Einrichtung integriert ist, teilgenommen. Alle Personen sind direkt oder indirekt im Zuge ihrer Aufgaben mit dem universitären Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung befasst. Die Diskussion der Gruppe bezieht sich daher weniger auf wissenschaftsbezogene und inhaltliche Aspekte bei der Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung, sondern auf die Problematiken, die im Kontext der Verwaltungsarbeit entstehen. Da zu diesem Bereich bislang nicht viele empirische Erkenntnisse vorliegen (vgl. z.B. Gröger et al., 2018), fokussiert unsere Analyse genau diesen Bereich.

Zunächst werden die methodologischen Grundlagen skizziert, in einem zweiten Abschnitt erste Ergebnisse anhand von Ausschnitten aus der Gruppendiskussion präsentiert und im dritten Abschnitt schließlich diese abstrahierend zusammengefasst.

3.1 Zur dokumentarischen Interpretation einer Gruppendiskussion

Bei der dokumentarischen Interpretation von Gruppendiskussionen geht es darum, das implizite Wissen, d.h. die handlungsleitenden Orientierungen, die das Handeln von Personen anleiten und formen, zu rekonstruieren. Diese Orientierungen sind im konjunktiven Erfahrungsraum der handelnden Akteur*innen verortet und sind nicht direkt verbalisierbar. Entsprechend orientieren sich die formulierenden und reflektieren Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode (Bohnsack & Schäffer, 2007) daran, konjunktive Orientierungen herauszuarbeiten. Dabei wird der Fokus der Analyse nicht auf die explizierten Inhalte gelegt, sondern darauf, wie Gruppen miteinander Themen bearbeiten.

Im vorliegenden Fall wurden die Orientierungen rekonstruiert, die als handlungsleitende Wissensbestände das kooperierende und kommunizierende Handeln der Akteur*innen fundieren. Dazu wurden die Hintergrundthemen identifiziert, die die Zusammenarbeit betreffen und die sich durch die Diskussion ziehen. Sie wurden von den Teilnehmenden in immer wieder neuen Anläufen bearbeitet. Die Bearbeitungsweisen, die diskursiven Verfahren, verweisen auf die dahinterliegenden Orientierungen. Um diese zu rekonstruieren, wurden die Eingangspassagen sowie weitere Passagen im komparativen Vergleich (Nohl, 2007) zueinander interpretiert.

3.2 Erste Ergebnisse zu den explizierten und impliziten Wissensbeständen der Akteur*innen

Ein Ziel des untersuchten Vernetzungstreffens lag darin, interne Akteur*innen der Universität in einen Austausch zu bringen und die jeweiligen Möglichkeiten der Mitwirkung, vor allem in Bezug auf die Beteiligung am Unternehmen wissenschaftliche Weiterbildung, transparent werden zu lassen. In der Gruppendiskussion werden verschiedene Herausforderungen in der Zusammenarbeit thematisiert - wie die Bedeutung einer hierarchischen Ordnung für kooperative Handlungsfähigkeit, die Bedeutung eines Commitments im Kontext differenzierter Ressortzugehörigkeiten und die Bedeutung einer transparenten Kommunikation von Zielen und Strukturen. Im Folgenden werden diese Passagen aufgegriffen und die impliziten Orientierungsgehalte rekonstruiert.

Hierarchische Ordnung und kooperative Handlungsfähigkeit

Relativ am Anfang der Gruppendiskussion wird das Thema Hierarchie von der Gruppe sehr bildhaft in den Blick genommen:

Em Ja; dann isses ja schön; aber- wir haben
Abteilungsleiter; (.)

Bm Hmh,

Em wenn wir uns, zsz-wir zwei uns unterhalten; (.)
dann reden-dann redet jetztn Häuptling, mit
nem Indianer; (.) bringt nich viel; wenn dann
müssen die sich die Häuptlinge erstmal
unterhalten; wenn die sich verstanden habn,
dann kann mer weitergehen; aber; (.) so, an
der Universität, dienstfähig immer alles
ganz groß auf-äh-aufgestellt, (.) aber selbst
wenn ich fra-sag, ich weiß gar nicht ob das so
überhaupt gewünscht wird von der Abteilungs-
leitung; (.) uund;

Fw @(.)@ Hm;

Em (.) in den anderen Bereichen isses genauso;
sonst heißt wir maßen uns hier irgendwas an;

?w @(.)@ (13)

Transkriptausschnitt 2: Z.128-140

In dieser Passage der Gruppendiskussion unterhalten sich die Teilnehmenden über ihre Positionen im hierarchischen System der Organisation, die mit dem Bild des „Häuptlings“ und des „Indianers“ anschaulich sowie eindeutig markiert sind. Deutlich wird, dass die positionale Ordnung der Universität mit ihren verschiedenen Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnissen nicht nur beschrieben wird, sondern sich die Sprechenden selbstverständlich in dieses organisationale Schema einordnen. So ist weder von „man“ oder von den anderen im Allgemeinen die Rede: Gesprochen wird als Wir vom Wir. Die jeweilige Position im Gefüge gibt den Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum vor, er kann begrenzt sein und damit auch das initiative Gestaltungsvermögen begrenzen („sonst heißt wir maßen uns hier irgendwas an“). Interessant ist dieser Ausschnitt nicht nur wegen des gewählten Bildes der Selbsteinordnung in eine hierarchisch gegliederte organisationale Struktur, sondern auch hinsichtlich der Platzierung im Diskussionsverlauf. Ihm gehen nämlich Überlegungen voraus, die sich mit der (Weiter-)Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung befassen und eine Einordnung des Kooperationstreffens in diesen Prozess versuchen, wie der folgende Ausschnitt aus dem Transkript zeigt:

Bm Also wir waren mal im Gespräch, ähm (.)
wegen Überlegungen zur Konzeption eines
neuen Weiterbildungsstudiengangs, und daa
sind dann tatsächlich einige strukturelle
Fragen auch aufgetreten, wo wir gesagt ham-
das können wir nicht beantworten, sondern

das müssen verschiedene andere Stellen in
der Verwaltung beantwortet werden; die jetzt
zum Teil heute auch hier gewesen wärn;
drum hätte ich gedacht gehabt dass das auch
solche Themen auch diskutiert werden, wo
jetzt eigentlich ne ganz gute Runde gewesen
wäre um solche Fragen zum Teil auch
aufgreifen zu können; (.) [räuspert sich]

Em Ja; dann isses ja schön; aber- wir haben
Abteilungsleiter; (.)

Transkriptausschnitt 2: Zeile 118-129

Deutlich wird die Verwiesenheit auf unterschiedliche Organisationseinheiten im Zuge der (Weiter-)Entwicklung von Angeboten zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Im Zentrum steht die Annahme, verschiedene Expertisen einzubinden. Diese Äußerung verweist auf ein implizites Wissen um Positionen mit Expertise in den verschiedenen Handlungsfeldern, die in diesem Fall zur Zielerreichung zusammenwirken müssen. Hochschulprofessionelle unterschiedlichster Spielart werden dabei als intermediäre Instanzen adressiert. Beide Ausschnitte zusammen betrachtet, verweisen auf das Orientierungswissen eines Selbstbildes als Teil eines größeren organisationalen Zusammenhangs, der durch Kooperation eine gemeinsame Zielstellung realisiert. In dieser geteilten Orientierung liegt ein Reservoir für die Erschließung und Weiterentwicklung neuer Handlungsfelder, wie dem der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Ausschnitte verweisen aber auch darauf, dass eine hierarchische Ordnung handlungsleitend ist. Kooperationen müssen aus Sicht der Gruppe auf der Ebene maßgeblicher Instanzen mit Entscheidungsbefugnissen ausgestattet werden, um Handlungsfähigkeit herzustellen. Dies ist insofern ein zentraler Aspekt, als die Eingangspassage mit einer Äußerung zur eigenen Handlungsunfähigkeit („sonst heißt wir maßen uns hier irgendwas an“), einem darauffolgenden Lachen und einer langen Pause abgeschlossen wird. Unterstrichen wird dieser abschließende Charakter durch eine Bezugnahme auf den Auftakt der Diskussion, die nach dem Eingangsimpuls – einer offenen Frage zum Vernetzungstreffen – nicht nur mit einer langen Pause, sondern mit dem Statement „Gut; nächste Frage,“ und längerem Lachen mehrerer Personen eröffnet wurde. Es wird also die Relevanz des Kooperationstreffens im Kontext der eigenen Arbeit deutlich zurückgewiesen. Ausschlaggebend ist hierfür nicht die mangelnde Bereitschaft – wie im folgenden Abschnitt sichtbar wird –, sondern die Orientierung am Handeln gemäß der eigenen Position im Zusammenspiel des Ganzen. Wird dieses organisationskulturelle Moment der Kopplung von Expertise im Betätigungsfeld mit der positionalen Bestimmung von Entscheidungsspielraum allerdings unterlaufen, resultieren kontraindizierte Handlungsblockaden.

Commitment im Kontext differenzierter Ressortzugehörigkeiten

Das Kooperationstreffen, das der Gruppendiskussion vorausging, war auch dazu angesetzt worden, um Beteiligungen seitens der verschiedenen Akteur*innen an der kooperativen Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes wissenschaftlicher Weiterbildung zu akquirieren. Dass hierzu von einer grundlegenden Bereitschaft auszugehen ist, lässt sich angesichts der Orientierung an einer Selbstverortung mit Commitment zum Aufgabenspektrum der Gesamtorganisation konstatieren. Diese Bereitschaft ist aber nicht voraussetzungslos, wie die nachfolgende längere Passage aus dem Transkript zeigt.

Cw Also zuerst äähm sind wir in der Verwaltungseinrichtung X* damit beschäftigt den Alltag überhaupt zu schaffen, äähm; wir haben eigentlich ehrlich gsagt kein Interesse solange wir äh sowieso ääh Land unter haben, auch noch in andere Bereiche reinzugehen; ich denke des is auch äh bei Verwaltungseinrichtung Y* und genauso in der Verwaltungseinrichtung Z*; wir schaffen unser Pensum kaum mehr; unsere Stelle werden eher gekürzt als aufgestockt, die Arbeit wird dann immer mehr, es kommen Weiterbildungsstudiengänge die auch Arbeit machen natürlich; äh zusätzliche Arbeit; ääh wo wir natürlich überhaupt nix davon haben; weils-klar es kommt ein Weiterbildungsstudiengang; und der muss in der Verwaltung vollzogen werden, ob mer dafür Ressourcen ham wird-des interessiert keinen Menschen an der Universität; äähm; wir machen des natürlich selbstverständlich, ist unsere Aufgabe; aber; weil es andere, a-da hab ich keine Zeit dazu. und äh auch unsere Kollegen ham da wirklich keine Zeit dazu; es ist einfach nicht möglich noch zusätzlich Aufgaben zu übernehmen, und dieser Nachmittag hier kostet mich sehr viel Zeit, in einer Zeit wo ich eigentlich Hauptsaison hab; wo ich Verfahren A* laufen lassen muss; wo ich Verfahren B* anfang; äähm wo ganzen Aufgaben C* grade reinlaufen; es kostet mich einige Stunden hier; die ich eigentlich net hab. und ich auch zukünftig net haben werd, außer ich krieg sehr viel mehr Personal; und wenn mer sagt Personal; dann weiß man ja was an der

Universität los is es gibt keine Stellen, uund äh deswegen schrei ich nicht nach mehr Aufgaben; und schon gar net nach ner intensiven Zusammenarbeit mit dem Zentrum*, weil ich des einfach gor net schaffen könnte;

Am ([zustimmend lachen])

Transkriptausschnitt 3: Zeile 450-479³

Es gibt viele Aufgaben, die zu erledigen sind. Oft ist dem nicht nachzukommen. Bereits ein solches Treffen kostet Zeit und zusätzliche Aufgaben. Deutlich wird einerseits die grundlegende Bereitschaft, an den Organisationszielen mitzuwirken, die sich schließlich auch im Commitment gegenüber den ur-eigenen Aufgaben zeigt. Eine Ausdehnung des Arbeitsbereiches bedarf aber neben einer klaren Zielformulierung auch motivierender Momente, die unter anderem in der explizierten oder spürbaren Anerkennung der je eigenen Herausforderungen des Verhältnisses von Arbeitsumfang und Ressourcen sowie Arbeitsbelastungen und der Rhythmen von Arbeitszyklen liegen⁴. Werden Formate, wie ein Kooperationstreffen ohne konkretisierte Zielstellungen, ungeachtet der internen Gliederung der Organisation und ohne vorlaufende Kommunikation initiiert, entsteht, wie sich hier zeigt, der Eindruck, dass die eigene Arbeit wenig Wertschätzung erfährt, auch wenn dies zunächst als allgemeine Ressourcenknappheit formuliert wird. Die vielen Aufgaben haben die Teilnehmenden nicht von einem Kooperationstreffen abgehalten, auch nicht davon, an der Gruppendiskussion teilzunehmen. Die prinzipielle Bereitschaft zur aktiveren Mitarbeit an der Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung konnte aber nicht gesteigert werden, wie sich daran zeigt, dass die Fülle der bereits zu erledigenden Aufgaben ausführlich dargelegt wird. Es sind Äußerungen des Rückzuges, in denen sich nicht zuletzt die Orientierung an der Erfüllung und guten Ausübung der eigenen Ressortzuständigkeit zeigt.

Eng verbunden mit der Herausforderung der Integration weiterer Arbeitsbereiche in vorhandene Ressortzuschnitte stellt sich eine Problematisierung der personalen Ressourcen dar, wie in der zitierten Passage deutlich wird. An anderer Stelle in der Gruppendiskussion zeigt sich diese Verknüpfung anhand der Thematisierung der Stellenbesetzungspraxis (vgl. Z. 510-528, Z. 636-650). Dort wird darauf verwiesen, dass die Fluktuation von befristetem Personal problematisch erscheint. Personale Ressourcenknappheit in ihren unterschiedlichen Spielarten sind für Implementierungsprozesse durchaus von Bedeutung: Es zeigt sich

³ Bei Ausdrücken in den Transkripten, die mit einem Sternchen versehen sind, handelt es sich um Umformulierungen aus Gründen der Anonymisierung und Maskierung.

⁴ Die gleiche Überlegung wird in mehreren Interviews expliziert, in denen beispielsweise Terminfindungen oder die Tatsache, sich selbst Informationen zu beschaffen, als Zumutungen gekennzeichnet werden.

nämlich, dass in dem Moment, in welchem auf Kapazitäten erfahrener Mitarbeitenden durch die sich wiederholende Einarbeitung neuer Kolleg*innen zurückgegriffen wird, in struktureller Hinsicht Arbeitsressourcen gebunden sind. Zugleich gibt es Auswirkungen im Hinblick auf das Commitment der Akteur*innen, indem sie ihre Handlungsfähigkeit gegenüber neuen und zusätzlichen Aufgaben eingeschränkt sehen. Eine aktive Beteiligung setzt dagegen freie Ressourcen voraus. An diesem Punkt zeigt sich ein erster Hinweis auf die Bedeutung einer Verantwortungsstruktur, die im Prozess der Implementierung neuer Arbeitsfelder auch diesem Aspekt der Anerkennung von Expertise und Ressourcen explizit Rechnung trägt.

Transparente und spezifische Kommunikation von Zielen und Strukturen

Ein weiteres Ziel des Kooperationstreffens lag in der Ausrichtung auf eine gemeinsame Zielstellung. Dass diese nicht „von unten“ heraus entwickelt werden kann, legt bereits die Orientierung an der Selbstverortung in einem hierarchisch gegliederten, organisationalen Gefüge nahe. Aber der folgende Abschnitt verweist auf einen weiteren Aspekt.

- Em [Prusten] (.) also da läuft auchn bisschen zu wenig Kommunikation, (.) äh- zu
- Fw Sorry ja; wir sollten ja ehrlich sein;
- Em wenig Kommunikation, damit auch nach außen hingetragen wird; was ist das Ziel
- Fw Hmh;
- Em dieser ganzen Einrichtung;
- Am Das weiß aber die Uni leider dann selber noch nicht; das (weil)-also- Unileitung hats ja noch nie (kombiniert)- zu irgendwas; und
- Em Ja- das Problem-
- Am dann kann- Person 5* auch wissen was sie machen soll, sondern ()-meiner Meinung nach, Stelle geschaffen wird um zu sagen mach mal; irgendwie so, ja

Transkriptausschnitt 4: Zeile 276-288

In dieser Passage wird die Bedeutung von Kommunikation mit Zielformulierungen in Verbindung gebracht, zunächst generalisiert in verschiedenen Bezügen, dann in Bezug auf eine kommunizierte Zielstellung für die Etablierung des Arbeitsfeldes und schließlich hinsichtlich einer Zielformulierung für einzelne Positionen im Gefüge. Auf der Grundlage der Orientierung an einer Positionierung im organisationalen Gefüge zeigt sich die Ausrichtung an Zielen und Zielvorgaben als eine weitere Bedingung für die Mitwirkung an einem Arbeitsfeld. Diese bedarf allerdings einer gestaffelten Kommunikation, in der verschiedene Aspekte eine Rolle

spielen: eine Kommunizierung der generellen Ausrichtung und Zielbestimmung, eine für spezifische Arbeitsfelder und eine für spezifische Arbeitsschritte, wie das eines Kooperationsstreffens. Um wirksam werden zu können, müssen also jeweilige Initiator*innen durch Kommunikation, Transparenz über Ziele bereits im Vorfeld herstellen. Darüber hinaus zeigt sich an der Deklination verschiedener Zielebenen, dass die Zielstellungen spezifisch formuliert sein müssen, um handlungsorientierend wirken zu können. Es wird also erneut auf eine Verantwortungsstruktur verwiesen, die den Anforderungen der transparenten und situationsspezifischen Zielbestimmung und -kommunikation Rechnung trägt. Deutlich wird, dass Kommunikation als ein strategisch zu nutzendes Instrument verstanden wird, das in der Gestaltung von Implementationsprozessen einer eigenen Reflexion bedarf. Erkennbar wurde die Orientierung an kommunizierter Transparenz über verschiedene Zielebenen und Ansatzpunkte hinweg. Gerade in einer Prozessperspektive auf Implementationsstrukturen und Verstetigungen zeigt sich der Bedarf strategischer Kommunikationsinitiativen.

3.3 Zusammenfassung und abstrahierende Weiterführung

Eine Implementierung neuer Arbeitsbereiche, wie der der wissenschaftlichen Weiterbildung in einer Universität und der Aufbau von den sie tragenden Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, erweist sich als chancenreich. Ein förderlicher Umstand für diesen Prozess ist eine grundlegende Handlungsorientierung am eigenen Beitrag zur Erlangung der Ziele der Gesamtorganisation Universität. Daneben eröffnen sich Problematisierungsperspektiven, die die Einbettung einer kooperativen Handlungsfähigkeit in hierarchische Ordnungen, das ressortspezifische Commitment und die transparente Kommunikation betreffen. Es deutet sich an, dass es für eine ressortübergreifende Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung als neues Betätigungsfeld einer Rahmensetzung mit konkreten Zielformulierungen und reflektierter Handlungsstrategien bedarf, dass Kommunikation über die Zeit strategisch entwickelt wird, Informationsflüsse gesteuert und die Eigenlogik vorhandener Organisationskulturen berücksichtigt werden sollten.

Für die Orientierung an der *Positionierung in einem hierarchisch gegliederten Organisationsgefüge* kristallisiert sich heraus, dass die jeweiligen Positionen bzw. Arbeitsstellen doppelt aufeinander bezogen sind. Eine Relationierung bezieht sich auf die vertikale Gliederung als Vorgebende und Ausführende, in der Entscheidungen, Kursfestlegungen, Neugestaltung und Weiterentwicklung an bestimmte Positionen im organisationalen Gefüge geknüpft sind, während deren Umsetzung, Ausführung und Erledigung an die nachgeordnete Dienststelle bzw. Position gebunden sind. Die zweite Relationierung von verschiedenen Positionen ist die der Ausführungsqualität, die sich sowohl auf die vertikale Struktur bezieht, aber auch auf die horizontalen Schnittstellen verschiedener Dienststellen zueinander. Wird in einem vertikalen Verhältnis an Stelle A nichts oder zu Ungenauem vorgegeben, („feh-

lende Visionen“) die Stelle A also nicht ihrer Position im Gefüge entsprechend ausgeführt wird, hat dies auf die Arbeit der nachgeordneten Positionen Auswirkungen. Das Gleiche gilt, wenn in der horizontalen Ebene nicht kommuniziert wird, Informationen nicht weitergeleitet werden und dies Auswirkungen auf die Ausführungsqualität anderer Dienststellen hat. Hinsichtlich der *Bereitschaft, sich für die wissenschaftliche Weiterbildung zu engagieren*, deutet sich im Material an, dass diese grundsätzlich gegeben ist, allerdings nicht bedingungslos bereitgestellt wird. Das Commitment steht in Relation mit der Wertschätzung der Arbeit in den spezifischen Ressorts und wird mit der Forderung nach transparenten Verantwortungs- und Kommunikationsstrukturen verknüpft. Dies wird in Verbindung mit der *Orientierung an Transparenz der organisationalen Strukturierung und Kommunikation* validiert. Hier zeigt sich ein weiterer Aspekt, die Orientierung an wahrnehmbarem verantwortlichen Führungshandeln. Diese Orientierung wird erkennbar im Einklagen klarer Vorgaben. Auch der formulierte Anspruch darauf, dass die eigene Arbeit, ihre Bedingungen, der Umfang, die Qualität und die Grenzen des Machbaren wahrgenommen, anerkannt und auf sie reagiert werden, (also zusammengefasst, dass die eigene Arbeit wertgeschätzt wird), verweist auf eine Orientierung an erkennbarem verantwortlichen Führungshandeln.

Um zum Gelingen der Organisationsziele, in unserem Beispiel zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Universität beizutragen, ist ein handlungsleitender Wissensbestand zu organisationskulturellen habituellen Handlungsweisen wichtig. Dieses implizite Wissen zeigt sich nicht zuletzt in den Problematisierungen, die aufgeworfen werden. Denn auch in diesen Anfragen zeigt sich noch die zentrale Orientierung an Zugehörigkeit zu einer Organisation, die sich als konsistente, strategisch ausgerichtet und verantwortlich geführte zeigt. Anhand dieser ersten Ergebnisse deutet sich an, dass für die Implementation zentraler Einrichtungen der Weiterbildung in Universitäten das ressortspezifische Commitment und die damit verbundene Expertise im Kontext einer hierarchischen Positionierung bedacht werden sollten, was wiederum klarer Kommunikationsprozesse und Verantwortungszuweisungen bedarf. Diese Aspekte werden im Folgenden organisationstheoretisch interpretiert.

4 Organisationstheoretische Diskussion der Ergebnisse

Die in den empirischen Ausschnitten sichtbar werdenden Ergebnisse lassen sich organisationstheoretisch zunächst dahingehend deuten, dass in der Kooperationsstruktur zentrale Kennzeichen einer Organisation sichtbar werden, jedoch im alltäglichen Handeln miteinander konfliktieren. Organisationen zeichnen sich aus einer systemtheoretischen Perspektive durch Mitgliedschaft, das Verfolgen spezifischer Zwecke und das Herausbilden von vertikalen und horizontalen Hierarchien aus (Kühl, 2011; Luhmann, 2006). Die Ergebnisse deuten an, dass die befragten Akteur*innen ihre Mitglied-

schaft nicht formal, sondern über ein hohes Commitment für die Organisation deuten. Dieses Commitment erscheint für die Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung durchaus begünstigend und markiert eine zentrale Chance im Entwicklungsprozess. Allerdings wird das Commitment letztlich dadurch „ausgebremst“, dass im Hinblick auf die Erfüllung des Zweckes, also hinsichtlich der Zielperspektiven, Unklarheiten bestehen, die sich auch in der hierarchischen Ordnung zeigen.

Diese Grundproblematik lässt sich theoretisch noch weiter ausdifferenzieren, wenn sie in den Kontext organisationskultureller Überlegungen gestellt wird. Der Soziologe Stefan Kühl (2011, 2018) nimmt für seine Idee von Organisationskultur eine analytische Unterscheidung zwischen drei Seiten einer Organisation vor. Die *Schauseite* stellt die nach außen repräsentierte Seite einer Organisation dar, mit der beispielsweise die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung in Flyern und Webseiten kommuniziert wird. Die *formale Seite* steht für die Formalstrukturen für die „entschiedenen Entscheidungsprämissen“ (Kühl, 2011, S. 95), mit denen formale Regeln der Organisation festgeschrieben werden. Das betrifft beispielsweise Satzungen, die bei der Implementation der untersuchten zentralen Weiterbildungseinrichtung entwickelt wurden. *Informale Strukturen* markieren hingegen die „nicht entschiedenen Entscheidungsprämissen“ (ebd., S. 116), bei denen formale Lücken kompensiert werden.

In allen drei Seiten der Organisation bilden sich organisationskulturelle Erwartungen heraus, die das Handeln beeinflussen und in Form von Strukturtypen beobachtet werden können (Kühl, 2018). *Programme* legen Handlungsabläufe fest, nach denen gehandelt und entschieden wird. Dies kann in Form von Konditionalprogrammen erfolgen, wie zum Beispiel: *Wenn ein Interessent für wissenschaftliche Weiterbildung bei der Stelle X anruft, dann leitet X die Anfrage an Stelle Y zur Beratung und zur Bearbeitung weiter.* Bei Zweckprogrammen wird eher festgelegt, welche Ziele zu erreichen sind, wie etwa: *Bis 2025 sollen vier wissenschaftliche Masterstudiengänge etabliert sein.* Die Wahl der Mittel ist hier allerdings eher freigestellt. Für die untersuchte Organisation könnte vor dem Hintergrund dieser Theorieperspektive vorsichtig interpretiert werden, dass im Hinblick auf die Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung wenig formalisierte Konditionalprogramme vorliegen, durch die die Akteur*innen eine Orientierung in der Koordination und Zielsetzung im Hinblick auf wissenschaftliche Weiterbildung erhalten könnten. Der Mangel solcher Programme wird in der Organisation kaum über die Entwicklung informeller Kompensationsmöglichkeiten bearbeitet, vielmehr wird in der Gruppendiskussion auf den Bedarf klarer formaler Programme hingewiesen. Dieser Aspekt steht auch mit einem zweiten Strukturtypus organisationskultureller Erwartungen in Verbindung. „*Kommunikationswege* legen fest, auf welche Art und Weise man in der Organisation kommunizieren kann oder muss. Über Kommunikationswege wird eine kleine Anzahl legitimer Kontakte zugelassen, an die sich die Mit-

glieder zu halten haben, wenn sie ihre Mitgliedschaft nicht aufs Spiel setzen wollen" (Kühl, 2018, S. 15 Herv. im Original). Natürlich etablieren sich neben formalen Kommunikationswegen auch informale Praktiken, in denen über kurze Dienstwege kommuniziert wird. Für die untersuchte Organisation deutet sich wiederum in der tiefergehenden Auseinandersetzung mit der hierarchischen Ordnung in der Gruppendiskussion an, dass bei der Implementation der zentralen Weiterbildungseinrichtung Kommunikationswege nur bedingt formalisiert wurden bzw. gerade die Kommunikationswege der zentralen Einrichtung zu ihrer Peripherie, die aus Hochschulangehörigen mit anderen Ressortzuständigkeiten bestehen, kaum ausdifferenziert wurden. Dies wird zwar bedingt durch das hohe Commitment informal aufgegriffen, gleichwohl in der Gruppendiskussion auch deutlich kritisiert. Legt man die Unterscheidung organisationaler Dimensionen Kühls zugrunde, wird erkennbar, dass für den Aufbau tragfähiger Kommunikationsstrukturen nicht die Gestaltung der Schauseite den Ausschlag gibt, sondern dass ein reflektiertes Orchestrieren im Zusammenspiel der formalen und informalen Strukturen in Form spezifischer Kommunikationsstrategien von größter Bedeutung ist.

Aus dieser Perspektive erscheinen die von den Akteur*innen beschriebenen Herausforderungen der Zusammenarbeit keineswegs als individuelle Probleme der Zusammenarbeit, sondern machen vielmehr auf die organisationskulturelle Praxis der Strukturbildung und die damit verbundenen Probleme aufmerksam. Vor diesem Hintergrund können anschließend auch Ansatzpunkte für Organisationsentwicklungsprozesse reflektiert werden. Dabei erscheint eine strukturtypische und mehrdimensionale Blickrichtung zielführend, mit der Implementationsprozesse sowohl im Hinblick auf die Etablierung formaler Kommunikationswege und Programme als auch in ihren informellen Pendanten berücksichtigt werden müssen.

Literatur

- Bergmüller, C. & Asbrand, B. (2010). Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 99-116). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2010). Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 267-285). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2007). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. (S. 309-323) Wiesbaden: Springer VS.
- Dollhausen, K., Ludwig, J. & Wolter, A. (2013). Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (2), 10-13.
- Feld, T. C. & Südekum, M. (2019). Verortung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. In W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 19-33). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung*. Reinbek: Rowohlt.
- Heinbach, G. & Rohs, M. (2019). Vizepräsident_innen als Akteure in der hierarchischen Selbststeuerung wissenschaftlicher Weiterbildung. Ein Forschungsbericht. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (2), 40-46.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch der Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559 - 574). Wiesbaden: Springer VS.
- Hopf, C. (2012). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349-360), Reinbek: Rowohlt.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühl, S. (2018). *Organisationskulturen beeinflussen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001*.
- Loos, P., Nohl, A.-M., Przyborski, A. & Schäffer, B. (Hrsg.) (2013). *Dokumentarische Methode. Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Budrich.
- Luhmann, N. (2006). *Organisation und Entscheidung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- 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. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 189-202). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2007). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S.255-276). Wiesbaden: Springer VS.
- Renz, M., Ries, J. & Vierzigmann, G. (2019). Organisationsstrukturen und Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildungseinrichtungen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* 2019 (2), 12-21.
- Vierzigmann, G. & Pohlmann, S. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung organisieren. In S. Pohlmann, G. Vierzigmann & T. Doyé (Hrsg), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 545-581). Wiesbaden: Springer VS.
- Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens: Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Berlin, Wissenschaftsrat: 126.

Autor*innen

Dr. Susanne Timm
susanne.timm@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Julia Franz
julia.franz@uni-bamberg.de