



Weiterbildungscampus Magdeburg  
Niels-Bohr-Str. 1  
39106 Magdeburg

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



# Ein Blick auf und in die Magdeburger Weiterbildungsforschung

## Forschungsbasierte Projektarchitekturen

MARTIN BECHMANN

LINDA VIEBACK

STINA KRÜGER

CHRISTOPH DAMM

ULRIKE FROSCH

HELGE FREDRICH

### Kurz zusammengefasst ...

*Das Projekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“ hat es sich zur Aufgabe gemacht, bedarfsgerechte und nachfrageorientierte wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge anhand der fünf forschungsleitenden Fragestellungen Studierfähigkeit, Teilnehmergeinnung, Curriculaübertragung, Formatentwicklung und Organisationsentwicklung zu er- und beforschen sowie die Erkenntnisse für die (Weiter-)Entwicklung dieser wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote zu nutzen. Der Artikel beschreibt die Projektarchitektur unter Einbezug der aktuellen Forschungsarbeiten im Projekt.*

### Einleitung

Durch den 2009 verfassten Beschluss der Kultusministerkonferenz wird der Zugang an Hochschulen auch für nicht-traditionell Studierende ermöglicht. Mit der Öffnung der Hochschulen soll der Fach- und Führungskräftebedarf sichergestellt, Lebenslanges Lernen implementiert sowie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung gefördert werden. Diesen Entwicklungen wird auf Seite der Hochschulen Rechnung getragen, indem neben den klassischen Aufgaben von Forschung und Lehre die wissenschaftliche Weiterbildung in allen Hochschulgesetzen der Länder als Aufgabe der Hochschulen verankert ist. Mit dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ werden durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Projekte von Hochschulen und Hochschulverbänden mit folgenden Zielen gefördert:

- Dauerhafte Sicherung des Fachkräfteangebots,
- Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung,
- Gewährleistung eines schnellen Wissenstransfers in die Praxis sowie
- Unterstützung der Profilbildung der Hochschulen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens<sup>1</sup>.

Das Verbundprojekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“ der Hochschule Magdeburg-Stendal (HS MD-SDL) und Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) stellt sich dieser Herausforderung, in dessen Fokus die Erforschung und Umsetzung nachfrageorientierter, bedarfsgerechter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote stehen. Um dies zu erreichen, beschäftigen sich die fünf Forscherteams bei der Institutionen mit projektrelevanten Fragestellungen zu den Themen Studierfähigkeit, Teilnehmergeinnung, Curriculaübertragung, Format- und Organisationsentwicklung. Zur Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie zur Implementierung abgeleiteter Maßnahmen dienen, neun Pilotprojekte aus den Bereichen MINT, Gesundheit sowie Kreativwirtschaft als Forschungsfelder. Die Pilotprojekte stellen bereits existierende bzw. neu zu entwickelnde wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge der beiden Institutionen dar. Zwischen den Forschungsfragen und Pilotprojekten agieren ebenfalls institutionsübergreifend die sogenannten Transfer- und Interventionsmanager (TIMs), die einen schnellen und effektiven Wissenstransfer gewährleisten. Die Parallelität von Forschungs- und Interventionsmaßnahmen bei gleichzeitiger Kooperation der Akteure beider Instituti-

<sup>1</sup> <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>

onen stellt sowohl eine Besonderheit, als auch eine zentrale Herausforderung des Projektes dar.

Ausgehend von den fünf forschungsleitenden Fragestellungen beschreibt der Artikel die Projektarchitektur sowie den Kern der einzelnen Forschungsfragen.

### **Forschungsfrage I: Studierfähigkeit (Martin Bechmann)**

Unter „Studierfähigkeit“ wird umgangssprachlich die Fähigkeit von Studierenden verstanden, den Anforderungen eines Studiums zu entsprechen und dieses erfolgreich zum Abschluss zu bringen. Allgemein wird dabei angenommen, dass von den Studierenden mitgebrachte Voraussetzungen die Studierfähigkeit in diesem Sinn ausmachen. Dies umfasst sowohl schulisch erworbene Kompetenzen als auch persönliche Eigenschaften.

Neuere Forschung hingegen geht davon aus, dass Studierende im Studium, insbesondere in der Studieneingangsphase, mit Anforderungen konfrontiert sind, die sich vom schulischen Lernen unterscheiden und damit genuin neu für sie sind. Dementsprechend wird Studierfähigkeit vor allem in der Studieneingangsphase aufgebaut (Merkt 2014a; Faria/Bosse 2016). Ob dies gelingt, hängt nicht nur von persönlichen Eigenschaften und erlernten Kompetenzen ab, sondern auch von der sozialen und fachlichen Integration in das Studium. Bosse, Schultes und Trautweit (2014) identifizierten vier für den Aufbau von Studierfähigkeit entscheidende Kompetenz-Dimensionen: Personale, soziale, organisatorische und fachliche Kompetenzen. In jeder dieser Dimensionen können studienerefolgsbedrohende Probleme auftauchen. Zudem greift eine Betrachtung, die sich lediglich auf den erfolgreichen Studienabschluss bezieht, eventuell zu kurz. Für die Betrachtung des Studienerfolgs sollten sinnvollerweise auch individuelle Studien- und Bildungsziele in Betracht gezogen werden (Merkt 2014b).

Ziel der Forschungsfrage ist es, den Aufbau von Kompetenzfacetten der Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen zu erforschen, um passende Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln.

Bezüglich Weiterbildungsstudiengänge ist dieser Ansatz empirisch noch nicht untersucht. In diesem Forschungsfeld sind sich von grundständigen Studiengängen unterscheidende Charakteristika von Weiterbildungsstudiengängen zu beachten: Insbesondere stellt sich die Frage, wie der Aufbau von Studierfähigkeit mit beruflicher Tätigkeit, aber auch mit der Vereinbarkeit von familiären Verpflichtungen einhergeht. Zudem zeichnen sich Weiterbildungsstudiengänge durch eine fragmentiertere zeitliche Struktur aus, als auch typischerweise durch den Einsatz unterschiedlicher Lehrformen. So verwenden viele Weiterbildungsstudiengänge intensiver Online-Learning und Blended-Learning-Formate unterschiedlicher Ausprägung.

Ein weiteres Ziel der Förderung von Weiterbildungsstudiengängen ist die Öffnung der Hochschulen. D.h. nicht nur, dass für viele Weiterbildungsstudierende schulische und akademische Lernerfahrungen bereits länger zurückliegen, sondern dass insbesondere auch Studierende ohne Studienvorerfahrung und ohne Hochschulreife angesprochen werden sollen, was besondere Anforderungen an die Entwicklung der Studierfähigkeit stellt.

Vor diesem Hintergrund eines noch unerschlossenen Forschungsfeldes wählte die Forschungsfrage Studierfähigkeit einen explorativen Forschungsansatz. In einer ersten Feldphase werden in qualitativen, halb-standardisierten Interviews Weiterbildungsstudierende, Lehrende und Mitarbeiter/innen der Studiengangorganisation in zwei Weiterbildungsstudiengängen befragt. Um die Entwicklung von Studierfähigkeit zu erforschen, wurden die drei Akteursgruppen zu Lernprozessen in der Studieneingangsphase interviewt. Ziel war dabei zunächst herauszufinden, wie Lernprozesse von Weiterbildungsstudierenden nicht nur inhaltlich, sondern auch in Bezug auf den Studienprozess stattfinden, an welchen Stellen Lernmomente wahrgenommen werden, wie diese zustande kommen, aber auch, welche Lernhindernisse wahrgenommen werden und welche Bewältigungsstrategien diesbezüglich entwickelt werden. Der Forschungsansatz erlaubt darüber hinaus einen Vergleich der Perspektiven der unterschiedlichen Akteursgruppen.

Die zweite Feldphase besteht aus einer standardisierten Befragung, die auf den Ergebnissen der ersten Feldphase aufbaut. Ziel ist, die Erfolgsfaktoren standardisiert abfragen zu können, um ein Instrument zu entwickeln, welches erlaubt, für einzelne Studiengänge Schlüsselthemen zu identifizieren und maßgenaue Unterstützungsmaßnahmen zu empfehlen.

An Maßnahmen zur Unterstützung des Aufbaus der Studierfähigkeit hat sich in anderen Kontexten insbesondere der Einsatz von reflexiven E-Portfolios bewährt (Merkt 2011). Mit den Ergebnissen der Feldforschung sollen mögliche inhaltliche Schwerpunkte für E-Portfolios erschlossen als auch genauere Aussagen zu den Erfolgsbedingungen des Einsatzes von E-Portfolios ermöglicht werden.

Das Forschungsprojekt beinhaltet zudem Elemente der Interventionsforschung. Um auch Interventionen beurteilen zu können, sucht das Forschungsprojekt zeitnah den Kontakt zu Studiengangsleitung und -organisation der befragten Studiengänge und diskutiert Ergebnisse, mögliche und stattfindende Interventionen. In Verbindung mit den Transfer- und Interventionsmanagern werden außerdem E-Portfolio-Konzepte entwickelt und implementiert. Die erste Feldphase ist inzwischen durchgeführt und weitgehend ausgewertet, erste Ergebnisse werden parallel veröffentlicht.

## Forschungsfrage II: Teilnehmergebung (Linda Vieback)

Die Forschungsfrage Teilnehmergebung beschäftigt sich mit der Frage, wie die Gewinnung von Teilnehmenden für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote gelingen kann und zielt dabei auf die Entwicklung eines Konzepts zur Teilnehmergebung ab, welches bedarfsgerecht auf die Anforderungen (regionaler) Arbeitgeber/innen sowie weiterbildungsinteressierter Berufstätiger ausgerichtet ist. Der bedarfs- und nachfrageorientierte Ansatz liegt die Sichtweise zu Grunde, dass sich die kostenpflichtigen berufsbegleitenden wissenschaftlichen Angebote selber tragen müssen und Hochschulen dementsprechend vermehrt von den Gebühren der Teilnehmenden abhängig sind. Des Weiteren sind die entwickelten Weiterbildungsformate von Hochschulen Teil des Weiterbildungsmarktes, auf welchem marktformige Strukturen vorherrschen und „zahlreiche privatrechtlich verfasste Einrichtungen miteinander konkurrieren“ (Banscherus/Pichert/Neumerkel 2016, S. 105). Das Konzept der Teilnehmergebung zielt darauf ab, Instrumente zu entwickeln, welche die Bedarfe und mögliche Nachfragen sowohl der Unternehmen als auch potentieller Teilnehmer/innen bereits vor der eigentlichen Produktentwicklung annäherungsweise abschätzen können.

Um Instrumente für eine Bedarfsanalyse entwickeln zu können, wurde in einem ersten Schritt eine Sekundäranalyse durchgeführt. Die Vorstudie zeigt, dass der Bedarf keine eindeutige und abfragbare Größe ist, da sich hinter dem Begriff eine Mischung unterschiedlicher Anforderungen und Interessen verschiedener Zielgruppen verbirgt, die nicht selten im Widerspruch zueinander stehen (Schlutz 2006). Des Weiteren sind Bedarfe dynamisch (Heidack 1992), wodurch das Problem des zeitlichen Verzugs zwischen Entwicklung und Einführung des Weiterbildungsangebots entsteht. Es kann daher nicht mit Sicherheit bestimmt werden, ob sich der ermittelte Bedarf bei der Einführung des Angebots einstellen wird und ob der Bedarf mit einer Nachfrage verbunden ist. Folglich ist die Ermittlung des Bedarfs „der schwierige Versuch, mit empirischen und kommunikativen Methoden die unterschiedlichen Anforderungen und Interessen zu erfassen, zu beschreiben und für die Angebotsplanung zu be- und verwerten“ (Gerhard 1992, S. 17). Die durch empirische Untersuchungen erhobenen Daten bilden jedoch eine Grundlage, um sich über Weiterbildungsbedarfe zu verständigen und dadurch mit den beteiligten Akteuren in einem interaktiven Austausch- und Annäherungsprozess zu treten (Brödel 1983). Die Ermittlung von Bedarfen darf daher nicht als Momentaufnahme verstanden werden, sondern als kontinuierlicher Prozess.

Aufbauend auf den Erkenntnissen wurden die Instrumente zur Bedarfsermittlung konzipiert und an den zu entwickelnden Studiengängen erprobt. In einem ersten empirischen Teil wurden durch explorative Experteninterviews (Gläser/Laudel 2010) Bedarfe und Rahmenbedingungen aus Sicht der Unternehmen erhoben und durch die zusammenfassende

Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring 2015). Die Ergebnisse flossen in eine zweite quantitative Untersuchung. Mittels eines Fragebogens wurden die aus den Interviews erhobenen Bedarfskategorien und Rahmenbedingungen bundesweit überprüft, um den Bedarf der zu entwickelnden berufsbegleitenden Studiengänge annäherungsweise abschätzen zu können. Gleichzeitig wurde das Instrument der Stellenanzeigenanalyse erprobt, welches dazu dient, auf empirischer Basis Informationen aus Stellenanzeigen „über derzeitige und zukünftige berufliche, personenbezogene und sozialkommunikative Ansprüche der Unternehmen bzw. Organisationen an spezifische Bewerbergruppen“ (Sailer 2009, S. 39) zu gewinnen. Durch die Analyse von Stellenanzeigen können Qualifikationsbedarfe verschiedener Berufs- und Tätigkeitsfelder sowie deren Veränderungen erfasst werden.

Neben der Bedarfsanalyse bilden die Schritte Konkurrenzanalyse, Motivationsanalyse und Konsensuskonferenz weitere Teile des Konzepts zur Teilnehmergebung. Die Konkurrenzanalyse beinhaltet die Erhebung gleichwertiger Weiterbildungsangebote der Weiterbildungsanbieter, um die Fragen beantworten zu können: Gibt es für das Weiterbildungsangebot einen Markt bzw. ist noch Raum für ein weiteres Angebot vorhanden? In welcher Form wird dieser bereits durch Wettbewerber bestimmt?

Die Motivationsanalyse bzw. Zielgruppenanalyse widmet sich den potentiellen Teilnehmenden. Hier gilt es Motive sowie Barrieren und Hinderungsgründe zu erheben, berufsbegleitende Weiterbildungsformate zu wählen bzw. nicht zu wählen. Der Kern bildet die Erhebung der Bedürfnisse und Anforderungen der Zielgruppe.

Nach der Entwicklungsphase wird durch eine Konsensuskonferenz das Angebot nochmals auf seine Bedarfe hin überprüft. Die Konsensuskonferenz als Methode zielt darauf ab, den fachlichen Inhalt, als auch die Rahmenbedingungen des entstandenen Studiengangs, mit interessierten Fachkreisen (z.B. mit Unternehmen, potentiellen Teilnehmern/innen des Studiengangs, Akteuren aus der Politik) zu diskutieren.

Die durch den Einsatz der Instrumente gewonnenen Erkenntnisse helfen einerseits bei der Entwicklung des Weiterbildungsangebots und andererseits können sie direkt in Kommunikationsbotschaften transformiert und für die Vermarktung genutzt werden.

## Forschungsfrage III: Curriculaübertragung (Stina Krüger)

Die systematische Curriculumentwicklung an Hochschulen, gerade im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, ist ein noch wenig besetztes Feld. Bekannte Modelle, wie etwa das Tuning Modell (Schermutzki 2009) oder der Programmentwicklungsplan von Hanft (2012) benennen die Curriculumentwicklung als Bestandteil des Gesamtprozesses, gehen aber nicht im Detail auf die Umsetzung ein. Es werden

lediglich in Form von Fragekatalogen (Schermutzki 2009) und durch die Aufarbeitung von Konzepten und Begrifflichkeiten (Hanft 2012) generelle Hinweise zur Curriculumplanung gegeben. Ebenfalls der Leitfaden von NEXUS (2003) umfasst mit seinen neun Schritten zur Reform bzw. Entwicklung eines Studiengangs nur eine Einordnung des Curriculums in den Gesamtprozess.

Dass das Curriculum innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung ein wichtiges Thema ist, resultiert unter anderem aus der Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden. Diese können nicht mit den üblichen didaktischen und curricula- ren Konzepten angesprochen werden, da diese wenig auf die individuellen Interessen, Voraussetzungen und Bedürfnisse eingehen. Studierende, die sich neben ihrem Beruf in wissenschaftlichen Weiterbildungsformaten befinden, verbringen einen großen Teil ihrer Zeit in der Welt praktischer Zusammenhänge und Tätigkeitsanforderungen, die nicht nach der Logik der disziplinaren Wissenswelten strukturiert sind. Es gilt folglich zwischen den bestehenden hochschulischen Curricula und ihren Wissensangeboten einerseits, sowie den Logiken der Praxisfelder andererseits, Brücken zu bauen. Dazu bedarf es komplexer praxisrelevanter Aufgaben, welche die Wissensbestände des jeweiligen Studienformats berücksichtigen und die Studierenden dazu anregen, sich in der Performanz mit den Wissensbausteinen eine Kompetenz anzueignen (Chomsky 1981).

Ein Ziel der Forschungsfrage besteht folglich darin, konventionelle curriculare Konzepte in aufgabenorientierte Curricula zu überführen. Verbunden mit diesem Ziel werden die Dozierenden der Studienformate darin unterstützt, ihre fachlichen Wissensbestände zu identifizieren und komplexe Aufgabenformate zu entwickeln. Darüber hinaus wird ein eigens entwickelter virtueller Lernraum ein weiteres Unterstützungsformat bieten. Der virtuelle Lernraum hat den Anspruch, Wissensbestände und Aufgaben topographisch zu ordnen und so den Zugriff auf diese zu ermöglichen, sowie auf der anderen Seite die Bearbeitung der Aufgaben durch die Studierenden informatisch zu unterstützen. Das Ergebnis der Forschungsfrage wird das in der Praxis verifizierte Konzept einer umfassenden systematischen und aufgabenorientierten Studiengangsentwicklung sein.

Die Entwicklung des Konzepts erfolgt unter anderem auf der theoretischen Basis der Aufgabentheorie von Girmes (2004). Aufgaben verweisen nach Girmes immer auf etwas, das fehlt. Es ist die Lücke zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand, welcher in der Bearbeitung der Aufgabe gelöst wird (Girmes 2004). Studienformate werden dem folgend in einem zweifachen Sinn als Aufgabe verstanden. Zunächst sind sie selbst Antworten auf Bedarfe bzw. Lücken innerhalb der Gesellschaft und der Arbeitswelt (HRK 1998 und zum anderen sind ihre Lerninhalte in Relation zu komplexen Aufgaben zu denken und optimaler Weise so aufbereitet.

Die entsprechende Vorgehensweise ließe sich eine praktische Theorie des aufgabenorientierten Lernens nennen; sie wird in der Bearbeitung dieser Forschungsfrage somit zum konzeptionellen Prinzip. Damit steht die Arbeitsweise in der Tradition des pädagogischen Experiments nach Dietrich Benner. Dabei ist ein Hauptgedanke, dass „erziehungswissenschaftliche Forschung Praxis und Theorie zugleich umfasst; und dies ist nur möglich, wenn sie die pädagogische Theorie in ihrer handlungsanleitenden und handlungsorientierenden Funktion (...) zu ihrem Gegenstand erhebt“ (Benner 1991, S. 325).

Gemäß diesem Forschungsverständnis und entsprechend der Komplexität des Forschungsgegenstandes wurden verschiedene methodische Ansätze gewählt. In einer ersten Phase wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt, um die Thematiken Curriculaentwicklung sowie Aufgabenorientierung zu erschließen. Es erfolgte anschließend die Konzeptionsphase, in welcher die Theorie der Aufgabenentwicklung und -gestaltung in Workshopkonzepte übersetzt wurde. Dieses Konzept wurde mit Repräsentanten von fünf verschiedenen Studienformaten durchgeführt und auf der Grundlage der in den Workshops erhobenen Daten, wie Audio-Aufnahmen, Protokollen und Plakaten, in einem iterativen Prozess geprüft und angepasst. Teilnehmende der Workshops waren Dozierende des Studiengangs, welche in einem moderierten und nach der Theorie von Girmes strukturierten Austausch ihr eigenes Studienformat erarbeiteten oder bestehende Formate evaluierten. Die daraus entstandenen Workshopformate umfassen die Themen: Entwicklung einer Vision des Studienganges und -formats, Formulierung von angestrebten Lernergebnissen/ Kompetenzen, Konzeption von komplexen Aufgaben sowie Artikulation von komplexen Aufgaben in Lernsetting.

Derzeit wird an dem oben benannten virtuellen Lernraum gearbeitet. Mit diesem als Tool wird die systematische Studienformatsentwicklung abgerundet und als Entwurf eines ganzheitlichen Konzepts zu Ende geführt sowie im Verlauf des Projekts etabliert.

#### **Forschungsfrage IV: Formatentwicklung (Christoph Damm)**

Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen ist in den letzten Jahren vielfach Gegenstand der KMK (2008) sowie der Forschung und Entwicklung gewesen (Hanak/Sturm 2015; Freitag et al. 2011; ANKOM 2010). Wenig wissen wir bis jetzt noch über die Frage, wie mit Anrechnungsfragen in Hochschulen umgegangen wird. Trotz verschiedener Bemühungen erscheinen die Verfahren und Praxen der Anrechnung nach wie vor unübersichtlich und undurchsichtig. Wie mit Anrechnungsfragen umgegangen wird, so unsere Annahme, ist abhängig von verschiedenen Faktoren wie dem Hochschultyp, der Fachkultur des Studiengangs, der Größe der Hochschule sowie der Studienangebote und - nicht zuletzt - den Erfahrungen und organisationalen Einbettungen der anrechnungsverantwortlichen Akteure. Hier setzt

die Forschung im Rahmen des Weiterbildungscampus‘ an, indem bezogen auf Anrechnungspraxen die Fragen gestellt werden, (a) inwieweit Anrechnungsfragen für Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung relevant sind und wie sie mit ihnen umgehen und b) wie Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung konstituiert sind. Für den zweiten Teil der Fragen wurde eine quantitative Teilstudie durchgeführt, die gemessen am Rücklauf 276 weiterbildende Masterstudiengänge umfasst. Derzeit läuft die qualitative Teilstudie für die Bearbeitung des ersten Teils des Forschungsprojektes. Dazu werden zunächst in sechs Regionen in Deutschland Experteninterviews mit Personen geführt, die für Studierende mit Anrechnungsfragen erste Ansprechpartner/innen sind sowie mit Personen, die in weiterbildenden Studiengängen und dazugehörigen Prüfungsausschüssen Anrechnungsentscheidungen treffen. Die Auswahl der Regionen erfolgte auf Grundlage der Ergebnisse des Weiterbildungsatlas (Bürmann/Frick 2015).

Im Rahmen des Projektes sollen die Erkenntnisse aus beiden Teilstudien dazu genutzt werden, Strukturen der beiden Hochschulen daraufhin zu betrachten, inwieweit sie geeignet sind, nicht-traditionellen Studierenden bestmögliche Voraussetzungen für die Inanspruchnahme von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung zu bieten bzw. diese entsprechend zu schaffen (OvGU/HS 2014). Die Klärung von Anrechnungsfragen wird dafür als ein wichtiger Schritt gesehen. Die Herausforderung bei dieser Entwicklung liegt weniger darin, (formale) Anrechnungsverfahren entlang der strukturellen Voraussetzungen der Studiengänge zu entwickeln. Vielmehr ist der Umgang mit ihnen entscheidend, insbesondere mit entsprechenden formalen Regeln. Insofern werden Arten und Weisen der Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen der anrechnungsverantwortlichen Akteure untersucht. Bei Anerkennung geht es primär um die Frage, inwieweit eine Vorleistung von den prüfenden Instanzen als geeignet angesehen wird. Bei der Anrechnung wird dann wiederum die Frage geklärt, in welchem Umfang eine Studienleistung durch die Vorleistung ersetzt werden kann. Voraussetzung für die Anrechnung ist also die Anerkennung. Betrachtet man diesen Prozess der Anerkennung nun im Lichte der Öffnung von Hochschule für nicht-traditionelle Studierende, so gewinnt die Anerkennungsfrage eine neue Lesart. Es geht dann nicht mehr nur um die Frage, ob eine außerhochschulische Vorleistung bezogen auf Inhalt und Niveau technisch gesehen geeignet ist, um eine Studienleistung zu ersetzen. Vielmehr rücken Fragen in den Fokus, die sich mit den Eigenheiten und erforderlichen Anteilen eines wissenschaftlichen Studiums sowie der Anerkennung von außerhochschulischen Vorleistungen im Wertesystem der akademischen Lehre beschäftigen.

Aufgrund der institutionellen Verfasstheit der wissenschaftlichen Weiterbildung mit ihrer Kernaktivität „weiterbildendes Studium“ wird grundlagentheoretisch davon ausgegangen, dass es sich um eine soziale Welt in dem Sinne handelt, wie sie Schütze (2002) konzeptionell bestimmt hat. Metho-

dologisch ist die Untersuchung in der Grounded Theory verortet, wie sie von Corbin/Strauss (1990) gesetzt und später von Clarke (2011) expliziert und in Richtung der Situationsanalyse erweitert wurde. Damit ist ein methodologisches Fundament geboten, mit dem der Umgang mit Anrechnung analysiert werden kann. Indem die Subjektivierungsweisen der handelnden sozialen Akteure in Form von Handlungsweisen vor dem Hintergrund eines speziellen Diskurses um „Öffnung von Hochschule“ betrachtet werden, wird gleichzeitig der Komplexität der Einbettung dieser sozialen Akteure in diesen Diskurs und der Durchschlagkraft des Diskurses Rechnung getragen (Keller 2013). Wir betrachten nicht die Erfahrungen der Handelnden als solche, sondern verstehen diese in Bezug auf die Handlungssituation, welche in der Analyse selbst herauszuarbeiten ist (Clarke/Keller 2012).

Die ersten Ergebnisse bestätigen unsere Annahme, dass die Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung weniger eine Frage der rechtlichen Rahmenbedingungen ist, als mehr eine der sozialen Anerkennung. Der Umgang der Akteure mit Anrechnungsentscheidungen wird bedingt durch eigene berufsbiografische Erfahrungen – beispielsweise die Erfahrung eines berufsbegleitenden Studiums – sowie die organisationalen Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschule (Damm/Dörner 2016). Entsprechend konstituieren die Akteure, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Fragen der Anrechnung befasst sind, eine je spezifische Anerkennungspraxis.

### **Forschungsfrage V: Organisationsentwicklung (Ulrike Frosch)**

Fokus der Forschungsfrage Organisationsentwicklung ist die Erforschung des kulturellen wie strukturellen Zusammenwachsens der beiden am Projekt beteiligten Hochschulinstitutionen OvGU und HS MD-SDL, indem der Forschungs- und Entwicklungsprozess des Projekts kontinuierlich begleitet, bewertet und ggf. zu Veränderungen anregt wird. Im Sinne der Aktionsforschung wurde ein Forschungsdesign, angelegt in einem Fallstudien-Design, entwickelt, welches die verschiedenen Projektphasen ebenso berücksichtigt, wie eine qualitative Analysetiefe durch den Einsatz unterschiedlicher Erhebungsinstrumente.

Die Fallstudie kann in diesem Zusammenhang als eine umfassende Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung verstanden werden, welche sich einem breiten Reservoir etablierter qualitativer und quantitativer Verfahren bedient.

Fallstudien ermöglichen, durch fallbezogene Erhebung und Analyse von Daten verschiedenster Quellen, eine Analyse von Organisationsentwicklungen im Allgemeinen und Handlungen, Verhaltensweisen oder Entscheidungen im Speziellen in ihrem alltagsweltlichen Zusammenhang. Sie können den Einfluss von strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen erfassen bzw. auch die Wirkung von Verhal-

tensmustern auf organisatorische Strukturen oder das Verhältnis zwischen Organisation und Umwelt zum Gegenstand der Analyse machen (Titscher/Meyer/Mayrhofer 2008).

Für die Forschungsdokumentation, -bewertung und -reflexion eignet sich die integrierte Einzelfallstudie (Dick 2015), da das Projekt per se in seiner Anlage als Verbundprojekt einen Einzelfall widerspiegelt, der, wenn man die einzelnen Analyseobjekte näher betrachtet, Rückschlüsse auf beide Institutionen an sich als auch auf deren Kooperationsverhalten zulässt. Im konkreten Fall des Verbundprojektes sind die Analyseobjekte die beteiligten Forscher/innen, die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen in der Rolle der Interventionsmanager/innen beider Institutionen sowie das Management, deren Erfahrungen wertvolle Erkenntnisse zur Analyse des Projektgeschehens liefern. Die involvierten Pilotstudiengänge stellen einzeln für sich jeweils unterschiedliche Analyseobjekte dar, da sie im Kontext von OVGU und HS MD-SDL vor jeweils unterschiedlichen (u.a. strukturellen) Herausforderungen stehen und sich unterschiedliche Ereignisse für die Piloten im Projektverlauf dokumentieren, bzw. rekonstruieren lassen.

Beiden Perspektiven – der Umgang mit wissenschaftlicher Weiterbildung sowohl in beiden Institutionen getrennt voneinander als auch in gemeinsamen Kooperationszusammenhängen betrachtet – kann mit dem integrierten Fallstudien-Design Rechnung getragen werden, ohne den verbindenden Charakter, das gemeinsame Verbundprojekt, aus den Augen zu verlieren. Die fallzentrierte Analyse verspricht gegenüber variablenzentrierten Untersuchungen detaillierte Informationen zum Projekt(-verlauf). Die Ziele der Studie lassen sich aus einer Binnen- und Außenperspektive heraus beschreiben. Die Binnenperspektive ermöglicht es, Barrieren in der Zusammenarbeit zu erkennen, indem Veränderungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse als dynamische Verläufe verstanden und beschrieben, und das gegenseitige Kooperationsverständnis mit den jeweils eingelagerten gemeinsamen bzw. verschiedenen „*mental models*“ zu wissenschaftlicher Weiterbildung rekonstruiert werden. Neben Beobachtungen, Interviews mit beteiligten Akteuren sowie der Dokumentation und Bewertung besonderer Projekt ereignisse, bildet die soziale Netzwerkanalyse einen wichtigen Baustein im Forschungsdesign der Fallstudie. Die Betrachtung sozialer Netzwerke ist daher von Interesse, da sie für Akteure verschiedene Ressourcen bereitstellen, sie handlungsfähiger machen, bzw. ihre Handlungsoptionen einschränken (Thiel 2010). Die sozialen Netzwerke stellen Infrastrukturen für Austausch- und Kommunikationsprozesse zwischen Individuen, Gruppen und Organisationen dar, die sich an Hand klassischer formaler Organisationsstrukturen nur schwer abbilden lassen. Mithilfe der sozialen Netzwerkanalyse können Beziehungen und Strukturen interpersoneller und organisationaler Netzwerke analysiert werden sowie Aussagen zum Kooperationsverhalten in diesen getroffen werden.

Die Berücksichtigung der Außenperspektive erfolgt im anschließenden Vergleich mit anderen Hochschulen und Universitäten im Sinne einer Best-Practice-Recherche und dient dem Ableiten von Handlungsempfehlungen hinsichtlich des zukünftigen Umgangs mit wissenschaftlicher Weiterbildung.

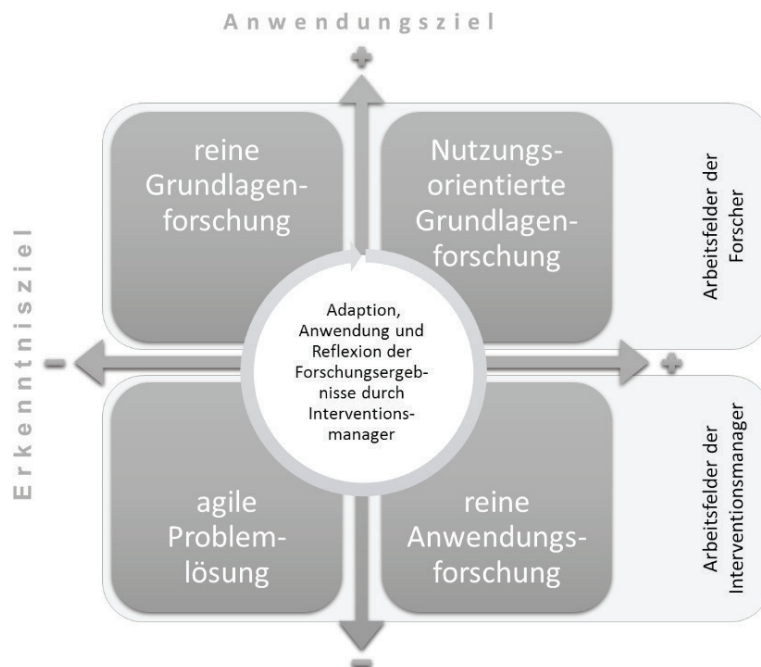
Auch wenn Fallstudien häufig wegen ihrer mangelnden Objektivierbarkeit kritisiert werden, stellen sie in vielen Forschungsvorhaben eine geeignete Untersuchungsmethode dar. Insbesondere wenn nur wenige Fälle betrachtet werden können, ermöglichen sie eine systematische Datensammlung und Interpretation. Im Beispiel Weiterbildungscampus liefert das integrierte Fallstudien-Design die Möglichkeit, sowohl die gegebenen Rahmenbedingungen als auch die einzelnen Entwicklungen auf Analyseobjektebene detailliert objektbezogen und in Beziehung zueinander zu betrachten.

### **Transfer- und Interventionsdesign (Helge Fredrich)**

Zur Unterstützung der agierenden Forschenden einerseits und der Pilotstudiengänge andererseits wurde eine Interventionsebene in das Projekt Weiterbildungscampus integriert. Hierfür arbeitet ein Team von sechs Interventionsmanagern mit starkem Praxisbezug und interdisziplinären Fachkompetenzen zur agilen Unterstützung der Pilotprojekte sowie der Forschungsfragen.

Die Aufgaben der Interventionsmanagern umfassen dabei im Wesentlichen die Dimensionen des Interventionsmanagements und der Interventionsforschung. Unter Interventionsmanagement können hierbei sämtliche agilen Problemlösungsprozesse verstanden werden, die nötig sind, um Weiterbildungsstudiengänge zu etablieren und deren Durchführung zu unterstützen. Beispielhaft hierfür sind die Erstellung von Bedarfs- und Marktanalysen, die Lösung organisatorischer und organisationaler Probleme, die Ansprache von Hochschullehrenden, die Entwicklung neuer Weiterbildungsmodelle usw.. Im Bereich der Interventionsforschung haben die Managern die Aufgabe, die aus den Forschungsfragen heraus entwickelten Erkenntnisse und Instrumente zu adaptieren und für Problemlösungen bei den Pilotstudiengängen zu nutzen. Die Erkenntnisse über die Nutzbarkeit der entwickelten Instrumente, die bei der Anwendung bei den Pilotstudiengängen gewonnen wurden, sollen nach einer Reflexionsphase den Forschungsfragen zurück gespiegelt werden, um eine iterative Verbesserung der Forschungsergebnisse zu gewährleisten. Dabei befinden sich die Interventionsmanagern in dem Spannungsfeld zwischen agiler Problemlösung, da die Pilotstudiengänge zeitnah Lösungen ihrer gerade aktuellen Probleme erwarten und einer fundierten wissenschaftlichen Arbeitsweise, als einer Erwartung der Forschenden um reflektierte Ergebnisse in ihren Forschungsprozess integrieren zu können.

Folgende Abbildung 1 bezieht sich auf das Quadrantenmodell nach Stokes (1997) zum wissenschaftlichen Arbeiten.



**Abb. 1:** Verortung der Arbeit der Interventionsmanagenden im Quadrantenmodell nach Stokes (Quelle: eigene Darstellung)

Es zeigt dabei die unterschiedlichen Positionen und Intentionen der Forschenden und Interventionsmanagenden im Projekt.

Beispielhaft für die Arbeit im Gesamtprojekt sollen folgend die durchgeführten Aktionen am und mit dem Weiterbildungsstudiengang Cross Media der Hochschule Magdeburg-Stendal angeführt werden. Zu Beginn des Projektes existierten im Studiengang unterschiedliche Probleme, wie zum Beispiel die der Teilnehmergeinnung und organisationalen sowie organisatorischen Hemmnisse. Da zu diesem Zeitpunkt noch nicht auf wissenschaftlich fundierte Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden konnte, wurden pragmatische Lösungen vorgeschlagen, die nach einem gemeinsamen Konsens agil umgesetzt wurden. So wurde ein Marketingworkshop mit den Studiengangsverantwortlichen durchgeführt, der in einem Marketingkonzept zur Teilnehmergeinnung überführt wurde. Zur Beseitigung der organisationalen und organisatorischen Hemmnisse wurde durch die Interventionsmanagenden ein Dialog mit der Hochschulleitung initiiert. Diese agilen Ansätze zeigten kurzfristig Erfolg, ließen sich jedoch durch die fehlende theoretische Fundierung nicht auf andere Studiengänge übertragen. Der Erkenntnisgewinn blieb somit im vorgegebenen praktischen Bezugsrahmen. Hier zeigt sich eindeutig der Vorteil einer wissenschaftlich ausgerichteten Arbeitsweise. Während agiles Projektmanagement in der Lage ist,

kurzfristig Lösungen für ein strikt abgegrenztes Problem zu schaffen, ist dieser Ansatz wenig geeignet allgemeingültige und wiederverwendbare Verfahren und Instrumente zu entwickeln.

Über die Projektlaufzeit lässt sich wahrnehmen, dass sich die Positionen der Akteure und Akteurinnen annähern. Während am Projektanfang die Interventionsmanagenden hauptsächlich agile Problemlösungen produzierten, da von den Forschenden noch keine Erkenntnisse und Instrumente entwickelt wurden (und auch noch nicht konnten), steigt zur Hälfte der Projektlaufzeit der Forschungsanteil in der Arbeit. Auf der anderen Seite steigt der Praxisbezug bei den Forschenden, da die theoretischen Vorarbeiten zumeist abgeschlossen wurden.

### Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde das Forschungs- und Interventionsdesign des Projektes Weiterbildungscampus dargestellt, welches anhand der fünf vorgestellten Forschungsfragen die Entwicklung und Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote begleitet, erforscht und auf deren Basis wiederum Gestaltungs- und Umsetzungsvorschläge wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote erarbeitet. Die

Besonderheit liegt dabei in der Verzahnung der Forschungsfragen mit den jeweiligen Forschungsfeldern, die sowohl eine methodisch vielfältige Forschung innerhalb der jeweiligen Pilotstudiengänge ermöglicht als auch eine Anbindung der praktischen Erfahrung aus den Pilotstudiengängen an die empirischen Ergebnisse übergreifender Fragestellungen (z.B. Anerkennung/Anrechnung) erlaubt. So lassen sich einerseits Lösungen und Umsetzungsvorschläge auf Pilotebene erarbeiten, aber auch Notwendigkeiten und Konsequenzen für den Weiterbildungsstandort Magdeburg-Stendal formulieren. Während Forschungsfrage I-IV Kernthemen bzw. -prozesse der Programmgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zum Gegenstand haben, bildet Forschungsfrage V ein Querschnittsthema, welches sich dem kulturellen und strukturellen Zusammenwachsen beider Institutionen zur Stärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung am Standort verschreibt. Durch die gelungene Verschränkung von Forschungs- und Interventionsthemen mit einer Rückbindung an die strategische Positionierung/Entwicklung beider Institutionen kann schließlich eine Wirkung (beispielsweise in Form einer Etablierung und strukturellen Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung) bis tief in die Organisationsstrukturen hinein erzielt werden.



## Literatur

- Ankom (2010): Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. [http://ankom.his.de/know\\_how/anrechnung/pdf\\_archiv/ANKOM\\_Leitlinie\\_1\\_2010.pdf](http://ankom.his.de/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf) [Zugriff: 22.07.2016]
- Banscherus, U./Pickert, A./Neumerkel, J. (2016): Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalyse im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In: Wolter, Ä./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster: Waxmann Verlag, S. 105-136.
- Benner, D. (1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 3. verb. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bosse, E./Schultes, K./Trautwein, C. (2014): Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In: Lenzen, S./Fischer, H. (Hrsg.): Change: Hochschule der Zukunft. Konferenztag Studium und Lehre, Jahrestagung Universitätskolleg. Universitätskolleg-Schriften Band 3. Hamburg: Universität Hamburg
- Brödel, R. (1983): Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs als Grundlage der Programmplanung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 33/2, S. 110-121.
- Bürmann, M./Frick, F. (2015): Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Bundesländern und Raumordnungsregionen. Zusammenfassung der Ergebnisse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Broschuere\\_Deutscher\\_Weiterbildungsatlas\\_ROR\\_BL.pdf](https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Broschuere_Deutscher_Weiterbildungsatlas_ROR_BL.pdf) [Zugriff: 22.07.2016]
- Chomsky, N. (1981): Regeln und Repräsentationen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gerhard, R. (1992): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Beispiele und Erfahrungen. Eine Handreichung. Hannover: Schneider Verlag.
- Clarke, A. E. (2011): Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207-229.
- Clarke, A. E./Keller, R. (Hrsg.) (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Interdisziplinäre Diskursforschung).
- Corbin, J./Strauss, A. (1990): Grounded Theory Research. Procedures, Canons and Evaluative Criteria. In: Zeitschrift für Soziologie, 19(6), S. 418-427.
- Damm, C./Dörner, O. (2016): Anerkennungs- und Anrechnungspraxen in der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen. Vortrag auf der Jahrestagung der DGWF, Wien.
- Dick, M. (2015): Die Organisation als Kontext für Konstruktive Kontroversen: Rationalität, Antinomien und Entscheidungen. In: Vollmer, A./Dick, M./Wehner, Th. (Hrsg.): Konstruktive Kontroverse in Organisationen. Konflikte bearbeiten, Entscheidungen treffen, Innovationen fördern. Wiesbaden: Gabler | Springer, S. 43-58.
- Faria, J.A./Bosse, E. (2016): Erste Ergebnisse aus der StuFHe-Erstsemesterbefragung: Studierfähigkeit, kritische Studienanforderungen, Förderangebote. Vortrag - Expertenworkshop „Studieneingangsphase“. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre. 5./6.04.2016. Berlin.
- Freitag, W.K./Hartmann, E.A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Girmes, R. (2004): [Sich] Aufgaben stellen. Seelze: Kallmeyer.
- Gläser, J./Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanft, A. (2012): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (Band 13). Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Hanak, H./Sturm, N. (2015): Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heidack, C. (1992): Bedarf. Zur Deutung des Begriffs in Wissenschaft und Praxis. In: Schriftenreihe der Fachhochschule Düsseldorf, Bd. 3. Düsseldorf: FH.
- HRK (1998): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums vom 12. Juli 1993. <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/die-wissenschaftliche-weiterbildung-an-den-hochschulen/> [Zugriff: 22.11.2015]

Keller, R. (2013): Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-68.

KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II): (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008) [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang\\_Beschluesse\\_der\\_KMK/Anrechauss-Hochschule2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/Anrechauss-Hochschule2.pdf) [Zugriff: 22.07.2016]

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Merkt, M. (2011): Das studienbegleitende E-Lehrportfolio-Konzept im Studiengang "Master of Higher Education". In: Meyer, T./Mayrberger, K./Münste-Goussar, S./Schwalbe, C. (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle – Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133 – 137.

Merkt, M. (2014a): „Konzepte von Studierfähigkeit. Was die Forschung von der Praxis weiß und was die Praxis von der Forschung wissen kann“. In: Lenzen, D./Fischer, H. (Hrsg.): Universitäts-Kolleg Schriften Band 2, S. 21 – 30.

Merkt, M. (2014b): Wer bestimmt den Studienerfolg? Die Perspektive der Studierenden als Gestaltungskriterium für Studienqualität und Lehrinnovation. Tagungsband Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. BMBF. Bildungsforschung Band 40, S. 212-222.

NEXUS (2003): Zehn Schritte nach „Bologna“ – Leitfaden zur Reform bzw. Entwicklung eines Studiengangs. [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/Zehn\\_Schritte\\_nach\\_Bologna.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/Zehn_Schritte_nach_Bologna.pdf) [Zugriff 22.07.2016]

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und Hochschule Magdeburg-Stendal (2014): Verbundantrag im Rahmen der Ausschreibung „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“ des BMBF. Weiterbildungscampus Magdeburg.

Sailer, M. (2009): Anforderungsprofile und akademischer Arbeitsmarkt. Münster: Waxmann Verlag.

Schermutzki, M. (2009): In Modulen lehren, lernen und prüfen. In: Terbuyken, G. (Hrsg.): In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderungen an die Hochschuldidaktik (Locumer Protokolle 78/09). Jena: Format, S. 83-106.

Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung (= Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement Bd.4), Münster/München/New York/Berlin: Waxmann Verlag.

Schütze, F. (2002): Das Konzept der Sozialen Welt. In: Keim, I./Schüüte, W. (Hrsg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr Verlag, S. 65-83.

Stokes, D. E. (1997): Pasteur's Quadrant – Basic Science and Technological Innovation. Washington D.C.: Brookings Institution Press.

Thiel, M. (2010): Werkzeugkiste. 24. Soziale Netzwerkanalyse. OrganisationsEntwicklung, (3), S. 78-85. <http://www.cincosystems.de/wp-content/uploads/2015/05/11-Werkzeugkiste-Soziale-Netzwerkanalyse.pdf> [Zugriff: 22.07.2016]

Titscher, St./Meyer, M./Mayrhofer, W. (2008): Organisationsanalyse. Konzepte und Methoden. Wien: Facultas-Verlags- und Buchhandels AG.

## Autorinnen und Autoren

Martin Bechmann, Dipl. Sozialwiss  
martin.bechmann@hs-magdeburg.de

Linda Vieback, M.Sc.  
linda.vieback@hs-magdeburg.de

Stina Krüger, M.A.  
stina.krueger@ovgu.de

Christoph Damm, M.A.  
christoph.damm@ovgu.de

Ulrike Frosch, M.A.  
ulrike.frosch@ovgu.de

Helge Fredrich, Dipl.-Ing, Dipl.-Wirt.-Ing., MBA  
helge.fredrich@ovgu.de