

Die Konventionentheorie als Zugang für eine diversitätsbezogene Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung

BIANCA MARIA TOKARSKI

Abstract

Dieser Beitrag beleuchtet die Bedeutung von Diversität in der Hochschulweiterbildung und führt die Konventionentheorie als theoretischen sowie methodologischen Zugang zur Erforschung von Diversität in hochschulischen Weiterbildungsorganisationen ein.

Die Hochschulweiterbildung steht vor der Herausforderung, eine heterogene Gruppe von Teilnehmenden mit vielfältigen berufs- und bildungsbiografischen Hintergründen einzubinden. Diversitätsorientiertes Handeln sieht Unterschiede als Chance, setzt aber auch Diversitätsakzeptanz innerhalb einer Organisation voraus. Gleichzeitig wirken organisationale Normen und Logiken, wie etwa Marktanforderungen und akademische Standards, teils widersprüchlich zusammen. Die Konventionentheorie zeigt, wie sich Akteur:innen in konkreten Situationen auf gemeinsame Handlungsweisen einigen und unterschiedliche Konventionen (z. B. Leistungsorientierung, Chancengerechtigkeit) aushandeln. Im Zentrum steht die Annahme, dass Akteur:innen mithilfe von Konventionen in Situationen von Unsicherheit und Spannungen eine gemeinsame Handlungsgrundlage schaffen. Zugleich betont der Ansatz die Veränderbarkeit von Konventionen, sobald neue Anforderungen oder Erkenntnisse auftreten. Durch die Hervorhebung situativer Interaktionen bietet die Konventionentheorie wertvolle methodologische Impulse für eine diversitätsbezogene Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung. In diesem Beitrag werden zunächst die besonderen Herausforderungen im Umgang mit Diversität in der Hochschulweiterbildung skizziert und in den organisatorischen Kontext der Hochschulweiterbildung eingebettet. Anschließend werden die Potenziale der Konventionentheorie als methodologischer Zugang für eine diversitätsbezogene Organisationsforschung vorgestellt und beispielhafte Forschungsfragen aufgezeigt.

1 Diversität in der Hochschulweiterbildung

Diversität bezeichnet das Vorhandensein von Unterschieden zwischen den Mitgliedern einer sozialen Einheit (Milliken & Martins, 1996). Diversitätsorientiertes Handeln betont als Werthaltung die Anerkennung dieser Unterschiede zwischen Individuen, etwa in Bezug auf ethnische Herkunft, Geschlecht, Alter, sozialen Status, Religion oder sexuelle Orientierung. In den vergangenen Jahrzehnten hat sich Diversität zunehmend zu einem zentralen Konzept in politischen, soziologischen, ökonomischen, kulturellen und bildungsbezogenen Diskussionen entwickelt. Die Betonung menschlicher Individualität rückt dabei in den Vordergrund, wobei Unterschiede als Vorteil oder als wertvolle Voraussetzung für die Entfaltung von Potenzialen in sozialen Kontexten gesehen werden (Ifrim et al., 2024).

In der Hochschulweiterbildung erhalten Diversitätsaspekte eine besondere Relevanz, berücksichtigt man die Vielfalt der Studierenden hinsichtlich ihrer Bildungs- und Berufsbiografien, familiären Umstände oder auch ethnischen Zugehörigkeiten (Auferkorte-Michaelis & Linde, 2022). Zum einen bietet die Vielfalt der Studierenden, vor allem in Bezug auf ihre Lebens- und Berufsbiografien, einen großen Pool an Erfahrungen, der in die Lernprozesse einfließt. Zum anderen dürften die eigenen Erwartungen der Studierenden an persönliche Weiterentwicklung und Potenzialentfaltung sehr heterogen sein. Dies birgt Herausforderungen und Chancen. Aus der Weiterbildungsperspektive gilt Heterogenität in der Teilnehmendenstruktur als Normalfall (Waletzke & Angenent, 2019). Demzufolge stellt die Planung und Entwicklung von Weiterbildungsangeboten einen permanenten Angleichungsprozess an verschiedene Instanzen dar (Fleige, Gieseke, von Hippel, Käßlinger & Robak, 2019; Gieseke, 2008b, 2008a; von Hippel, 2017). Zu diesen Instanzen gehören sowohl die Zielgruppen der Weiterbildung als auch die Weiterbildungsorganisation selbst. Folgt man der Argumentation, dass eine aktive Auseinandersetzung mit Diversität die Basis für eine größtmögliche Potenzialentfaltung

schaffen kann, so liegt hierin eine Chance für eine erfolgreiche Programm- und Angebotsentwicklung, indem die individuellen Bedürfnisse einer in sich diversen Zielgruppe der Hochschulweiterbildung möglichst breit berücksichtigt werden.

Ein diversitätsbewusstes Vorgehen und die Inklusion individueller Unterschiede innerhalb der Hochschulweiterbildung setzen jedoch eine organisationale Verankerung entsprechender Überzeugungen voraus, denen sich die beteiligten Akteur:innen gemeinsam verpflichtet fühlen. Dafür braucht es zweierlei: Erstens die Betrachtung der Organisation als komplexes Gebilde und ihrer Voraussetzungen für eine diversitätsbewusste und inklusive Gestaltung von Hochschulweiterbildung. Und zweitens ein Verständnis der kontextuellen Handlungsweisen, denen die Akteur:innen innerhalb einer Organisation bereitwillig folgen können, da ihr Handeln voraussichtlich als legitim bewertet werden wird.

Insbesondere die Hochschulweiterbildung ist in unterschiedliche und teils konkurrierende Kontexte eingebunden, die den Handlungsweisen innerhalb der Organisation jeweils Legitimation verleihen können: Zum einen, je nach Ausprägung wirtschaftlicher Zielsetzungen, in den Weiterbildungsmarkt als Legitimationskontext. Hiermit verbindet sich eine verstärkte Orientierung an Nachfrage und Kund:innenbedürfnissen, eine Orientierung an der Konkurrenz entlang der vorherrschenden Wettbewerbsbedingungen oder auch einer verstärkten Externalisierung von Weiterbildung durch Kooperationen in der Angebotsgestaltung mit privatwirtschaftlichen Unternehmen. Zum anderen in den Legitimationskontext Hochschule mit ihrer Rückbindung an Wissenschaft und Forschung, aber auch mit ihrem gesellschaftlichen und politischen Bildungsauftrag (Tokarski, 2023). Nach Dollhausen und Lattke (2020) gewinnen Hochschulen als „Ermöglichungskontexte“ (ebd., S. 6) wissenschaftlicher Weiterbildung eine besondere gesellschaftspolitische Bedeutung, wenn sie gemäß Wolter, Banscherus und Kamm (2016) ihre Rolle als Selektions- oder auch Inklusionsinstanz ausüben, beispielsweise bei der Ermöglichung einer akademischen Höherqualifizierung und der damit verbundenen Erschließung von neuen Zugangschancen zum Beschäftigungsmarkt. Hochschulen übernehmen durch ihre wissenschaftliche Weiterbildung demnach potenziell eine zentrale Rolle in Bezug auf gesellschaftliche Bildungsdiversität, indem sie beispielsweise den Zugang zu akademischer Höherqualifizierung und damit zu besseren Beschäftigungsaussichten ermöglichen.

2 Diversität und die Hochschulweiterbildung als Organisation

Organisationen sind ein Spiegelbild der Erwartungen ihrer institutionellen Umwelt. Aus der Berücksichtigung von gesellschaftlich-kulturellen Erwartungen, die in die Entwick-

lung organisationaler Prozesse und Strukturen einfließen, beziehen Organisationen ihre Legitimität (DiMaggio & Powell, 2009; Schemmann, 2017). Damit sind sie zugleich aber auch an der Reproduktion sozialer Ungleichheiten beteiligt. Der Einbezug von Diversität in Organisationen erfolgt ebenfalls selektiv (Acker, 2006; Dobusch, 2017; Amstutz, 2021). Nach Amstutz (2021) ist die Förderung von Diversität Teil des organisationalen Lernens, wobei Diversitätsarbeit häufig auf Vorannahmen, etwa zu Geschlechterrollen, beruht. Diese Vorannahmen beeinflussen die Diversitätsarbeit in Organisationen und sind Teil dessen, was *institutionell gewusst* wird. Das Wissen über Diversität und die zugehörigen Debatten dienen den Akteur:innen innerhalb der Organisation wiederum als Referenz, entweder für die eigene Informiertheit oder für das explizite Teilen von Positionen (ebd., S. 155). Solche Konstellationen führen nicht selten zu Spannungen.

In Organisationen wirken institutionelle Normen und Wertvorstellungen, die Problembereiche entlang von Leitideen strukturieren und sich in Form impliziter oder expliziter Regeln durchsetzen (Göbel, 2021). Welches Diversitätswissen in der Hochschulweiterbildung institutionell als Referenz oder Leitidee genutzt wird, ist eng mit der (expliziten oder impliziten) Diversitätspolitik einer Hochschule verbunden (Amstutz, 2021). Geltende Narrative prägen dabei den organisationalen Referenzrahmen, auch im Hinblick auf eine inklusive und diversitätsoffene Weiterbildung an Hochschulen. Gerade in Hochschulen ergibt sich häufig ein Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Diversität, das aus einem individuellen Leistungsdiskurs resultiert, in dem Abweichungen von (Leistungs-)Normen immer noch schnell als problematisch gelten (Klingovsky, Dankwa, Filep & Pfruender, 2021). Amstutz (2021) weist darauf hin, dass an Hochschulen genau dieser individuelle Leistungsdiskurs dazu führt, dass kritische und politische Fragen häufig in den Hintergrund geraten. Das vorherrschende Verständnis von Diversität an Hochschulen rückt Unterschiede zwischen Individuen sowie deren Eigenverantwortung für ihre Biografie in den Vordergrund. Leistung und Erfolg werden dabei vorrangig als Resultat individueller Leistungsfähigkeit interpretiert, während unterschiedliche Ausgangsbedingungen, Erfahrungen und strukturelle Diskriminierungen weitgehend unberücksichtigt bleiben (ebd.). Eine diversitätsoffene und inklusive Hochschule setzt jedoch eine umfassende Diversitätsakzeptanz voraus, die sowohl individuelle Vielfalt als auch die Beseitigung struktureller Diskriminierungen umfasst. Diversitätsakzeptanz beschreibt die individuelle Eigenschaft, sozialer Vielfalt mit Wohlwollen zu begegnen (Pietzonka & Kolb, 2024). In Organisationen beeinflussen sozial diverse Konstellationen die Planung und Gestaltung von Arbeitsprozessen, die Zusammenarbeit und die Arbeitsbedingungen (Pietzonka, 2019). Die individuelle Diversitätsakzeptanz ist somit eine grundlegende Voraussetzung für das Funktionieren einer Organisation.

Betrachtet man die Hochschulweiterbildung als eine Organisation, die auf die „Erzeugung einer Handlungseinheit“ ausgerichtet ist (Dollhausen & Lattke, 2020, S. 4), zeigen sich Diversitätsfragen möglicherweise überall dort, wo das Handeln und die Erwartungen Einzelner auf institutionalisierte Regelungen und Strukturen treffen. Insbesondere bei der Planung, Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten stellt der Umgang mit Diversität eine mögliche Herausforderung dar. Die Teilnehmenden solcher Weiterbildungen sind in diesem Fall Anspruchsgruppen der Organisation. Deren Anliegen zu berücksichtigen erfordert Diversitätsakzeptanz. Aus dieser Perspektive würde sich der Fokus einer diversitätsbezogenen Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung auf den *individuellen* Umgang der Organisationsmitglieder mit Diversität verlagern. Menschen mit Diversitätsakzeptanz gelten potenziell als besonders geeignet, lösungsorientiert mit sozialer Vielfalt umzugehen (Pietzonka, 2021). Dies gilt in der Hochschulweiterbildung umso mehr, wenn man die Diversität der Teilnehmenden berücksichtigt, die sich nicht nur in sehr unterschiedlichen Weiterbildungsbedarfen, sondern eben auch in der Vielfalt der dahinterliegenden Lebens- und Berufsbiografien äußert.

Sind auf individueller Ebene die Ausprägungen von Diversitätsakzeptanz jedoch unterschiedlich, entstehen in der Organisation Spannungen, die Interaktion und Koordination zwischen den Akteur:innen erschweren können. Handlungslogiken in Organisationen sind per se komplex und oftmals konfliktreich, da verschiedene Ansprüche und unterschiedliche Bewertungslogiken aufeinandertreffen (Florian, 2015; Thévenot, 2001). Dieser Umstand wird durch die soziale Diversität innerhalb einer Organisation nochmals verstärkt. Eine möglichst breite Diversitätsakzeptanz ist jedoch schwer zu erzeugen, wenn sich, so beispielsweise Eymard-Duvernay (2002), aufgrund vielfältiger Bewertungsunterschiede einheitliche Koordinationsmodi in Organisationen kaum durchsetzen lassen. Nach Eymard-Duvernay, Favereau, Orléan, Salais & Thévenot (2010) bewältigen Organisationen Spannungen, die durch unterschiedliche Bewertungslogiken entstehen, in der Regel mithilfe von Kompromissen.

In der Hochschulweiterbildung sind solche Kompromissfindungen jedoch besonders herausfordernd, da diese in unterschiedliche Kontexte eingebunden ist und in ihren organisationalen Prozessen sowie im Rahmen der Weiterbildungsplanung und -entwicklung zumeist einer hybriden Logik folgt. Der hybride Charakter ergibt sich dabei aus der Annahme, dass die Berücksichtigung unterschiedlicher Kontexte zu einer ‚sowohl als auch‘-Logik führt, indem sowohl die Ansprüche der Hochschule mit ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung (Dollhausen & Lattke, 2020) als auch die des Weiterbildungsmarktes mit seiner Nachfrageorientierung (Seitter, 2014) wechselseitige Berücksichtigung fin-

den. Hochschulische Weiterbildungsangebote orientieren sich zum einen an den berufspraktischen Lernbedarfen zur Steigerung und Erhaltung der Employability ihrer Teilnehmenden im Sinne der Nachfrageorientierung (Tokarski, 2023). Zum anderen folgen sie einer wissenschafts- und forschungsbezogenen Systematik (Trempe, 2020). In Anlehnung an Zimmermann und Fischer (2016) bewegt sich die Hochschulweiterbildung in einer Schnittmenge aus den vier Kontexten Hochschule (Trägerschaft), Wissenschaft und Forschung, Weiterbildungsmarkt und Berufspraxis. Insbesondere die Nähe zum Weiterbildungsmarkt verstärkt den hybriden Charakter der Hochschulweiterbildung, da sie zu einer Ökonomisierung organisationsinterner Handlungslogiken beiträgt (Höhne, 2012). Erweitert man nun diese Überlegungen um den bereits diskutierten Aspekt der Diversitätsakzeptanz, so zeigt sich ein mögliches Dilemma für die Akteur:innen in der Hochschulweiterbildung, die sich nicht nur im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsinstitution und Weiterbildungsmarkt bewegen (Tokarski, 2023), sondern auch den Erwartungen an eine diversitätsoffene und inklusive Hochschule gerecht werden sollen. Die verantwortlichen Akteur:innen in der Weiterbildungsplanung und -entwicklung müssen mit Anforderungen aus drei unterschiedlichen Kontexten umgehen, aus denen sie Legitimation für ihr Handeln beziehen. Aus dem Legitimationskontext Weiterbildungsmarkt folgt zumeist eine stärkere Orientierung an wirtschaftlichen Zielen der Weiterbildung, oft einhergehend mit einer deutlicheren Berücksichtigung von Kund:innenbedürfnissen oder einer bewussteren Orientierung an den Angeboten der Konkurrenzinstitutionen am Weiterbildungsmarkt. Der Legitimationskontext Hochschule hingegen wirkt durch eine verstärkte Rückbindung an Wissenschaft und Forschung, einen erhöhten Stellenwert von akademischer Qualifizierung sowie den gesellschaftlichen Bildungsauftrag der Hochschulen auf die Akteur:innen in der Hochschulweiterbildung ein (ebd.). Der Umgang mit Diversität ließe sich nun als ein weiterer Kontext verstehen, der spezifische Erwartungshaltungen sowohl innerhalb der Organisation als auch im Umgang mit ihren Teilnehmenden mit sich führt. Wie eingangs dargelegt, können spezifische Erwartungshaltungen im Umgang mit Diversität sowohl aus dem Leistungsdiskurs der Hochschule als auch aus der bewussten Akzeptanz sozialer und biografischer Unterschiede resultieren (Klingovsky et al., 2021; Amstutz, 2021). Dabei ist davon auszugehen, dass die Diversitätsakzeptanz als individuelle Eigenschaft, sozialer Vielfalt mit Wohlwollen zu begegnen (Pietzonka & Kolb, 2024), in einer komplexen hybriden Organisation wie der Hochschulweiterbildung nicht homogen sein dürfte. Stattdessen kann davon ausgegangen werden, dass auf individueller Ebene sehr unterschiedliche Bewertungs- und Handlungslogiken im Umgang mit Diversität vorhanden sind.

3 Die Konventionentheorie als Zugang für eine diversitätsbezogene Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung

Die Konventionentheorie bietet für die Erforschung von Diversitätsakzeptanz in Organisationen einen Zugang, der Interaktionen zwischen Akteur:innen mit unterschiedlichen Bewertungs- und Handlungslogiken erfasst und Mechanismen für die Entwicklung konsensfähiger Lösungen beschreibt. Auch als „Soziologie der Konventionen“ bezeichnet, handelt es sich bei der Konventionentheorie um eine grundlegende Handlungstheorie, die Forschungsfragen aus Ökonomie, Soziologie, Organisationstheorien sowie Evaluations- und Implementationsforschung gleichermaßen aufgreift (Diaz-Bone, 2009; Knoll, 2015, 2012; Grüttner, 2015; Barthe et al., 2016). Ihre wichtigsten Bezüge finden sich in der pragmatischen Soziologie Frankreichs, in der das Konzept der Konventionen eine zentrale theoretische Rolle einnimmt (Diaz-Bone, 2011).

Für eine Diskussion der Konventionentheorie als mögliche Methodologie einer diversitätsbezogenen Organisationsforschung sind im Weiteren die folgenden Fragestellungen relevant:

- ▶ Welches Begriffsverständnis eignet sich für Konventionen in Organisationen und wie wirken diese im Rahmen diversitätsbezogener Handlungslogiken der beteiligten Akteur:innen?
- ▶ Welche Aspekte der Konventionentheorie, wie beispielsweise der konsequente Einbezug von konkreten Situationen als Analyseeinheiten, sind hilfreich für die Gestaltung empirischer Forschungsvorhaben zu Diversität in der Hochschulweiterbildung?
- ▶ Welche Wirkungen haben Konventionen für die Koordination von Handlungen in Organisationen und wie entstehen gegebenenfalls über die Veränderungen von Konventionen neue Handlungslogiken und -routinen, insbesondere im Zusammenhang mit Diversität?

3.1 Was versteht man unter Konventionen und welche Rolle spielen sie im Organisationskontext?

Im allgemeinen Sprachgebrauch werden Konventionen oft als normierte Verhaltensregeln beschrieben. In der Konventionentheorie jedoch gehen Konventionen weit über bloße Standards hinaus. Sie fungieren als Handlungslogiken, die es Akteur:innen in unsicheren Situationen ermöglichen, sich zu koordinieren und gemeinsame Handlungsabsichten zu verwirklichen (Diaz-Bone, 2011). So beschreiben Diaz-Bone (2011) oder Biggart und Beamish (2003) Konventionen als sozio-kulturell etablierte Koordinationslogiken in bestimmten Situationen. Storper und Salais (1997) betonen die Bedeutung von Konventionen im Kontext komplexer sozialer Situationen,

die durch starke wechselseitige Abhängigkeiten und Unsicherheiten über gegenseitige Erwartungen gekennzeichnet sind. Wenn sich Akteur:innen beispielsweise für eine stärkere Diversitätsakzeptanz in ihrer Organisation einsetzen, bedarf es gemeinsamer Konventionen, die festlegen, wie jede:r Einzelne die Erwartungen der anderen erfüllen kann.

Wiederholt sich eine erfolgreiche Abstimmung und Koordination, gehen diese Praktiken in den Organisationsalltag als Routinen über. Konventionen fungieren dann als Regeln, die von allen Beteiligten akzeptiert werden, ohne sie ständig neu zu verhandeln. Damit wird ein tragfähiger Kompromiss erzielt, der künftige Handlungen rechtfertigt (Eymard-Duvernay et al., 2010). Konventionen gelten dabei jedoch nicht als fest in einer Organisation verankerte Strukturen, denen Akteur:innen starr folgen (Diaz-Bone & Thévenot, 2010). Vielmehr wird den Organisationsmitgliedern eine politische Kompetenz zugeschrieben, die ein grundlegendes Verständnis gesellschaftlicher oder organisationaler Anliegen einschließt (Eymard-Duvernay, 2011). Dadurch sind diese in der Lage, unterschiedliche Wertmaßstäbe zu berücksichtigen und Organisationsprobleme mit Blick auf Konventionen zu reflektieren (Diaz-Bone, 2009).

In Organisationen koexistiert eine Vielzahl von Konventionen. Wird in einer spezifischen Situation eine bestimmte Konvention als maßgeblicher Bezugsrahmen gewählt, stehen gleichzeitig andere Konventionen als Alternativen zur Verfügung, die ebenfalls verteidigt oder begründet werden können (Diaz-Bone, 2011). Häufig verweisen die Akteur:innen dabei auf äußere Umstände und erreichen eine Einigung, indem sie sich auf allgemein akzeptierte Zuordnungen und Gültigkeitsansprüche stützen, die künftig als Rechtfertigung dienen (Boltanski & Thévenot, 2018, 2011).

3.2 Der zentrale Stellenwert des Situationsbezugs in der Konventionentheorie

Eine der Kernaussagen der Konventionentheorie liegt im Situationsbezug. Die Angemessenheit und Handhabung von Konventionen wird von den Mitgliedern einer Organisation in konkreten Situationen bewertet, die somit die zentrale Analyseeinheit für eine konventionenbasierte Handlungskoordination bilden (Boltanski & Thévenot, 2018; Diaz-Bone, 2011; Vogel, 2019). Zur Koordination ihrer Handlungen greifen Akteur:innen stets situationsabhängig auf Konventionen als Argument zurück. Konventionen sind also empirisch verankert und zugleich eng verbunden mit subjektiven Erfahrungen und Bewertungen (Boltanski & Thévenot, 2011; Diaz-Bone, 2011).

Wegen dieses Situationsbezugs wird eine Unterteilung von Organisationen in Makro-, Meso- und Mikroebenen, wie sie in der Weiterbildungsforschung häufig vorgenommen wird, relativiert. Zwar lässt sich konstatieren, dass etwa auf der Makroebene bildungspolitische Akteur:innen auf die

Weiterbildung einwirken (Schrader, 2011), auf der Mesoebene die Organisationen ihre Handlungen an gesellschaftlichen Umwelterwartungen ausrichten (Schemmann, 2017) und auf der Mikroebene individuelle sowie interaktive Akteur:innen agieren (Schrader, 2011). Doch in konkreten Situationen spiegeln sich stets sämtliche Einflüsse dieser Ebenen. Institutionelle Regeln und Praktiken, die Einflüssen aus der Makro- und Mesosphäre unterliegen, prägen zwangsläufig auch das situative Handeln auf der Mikroebene. Sie ist somit ein Abbild höherer sozialer und organisationaler Realitäten (Barthe et al., 2016; Callon & Latour, 1981). Für die Organisationsforschung bietet dies eine „alternative Konzeption der Verbindung zwischen situativen und strukturellen Wirklichkeiten und insofern zwischen Mikro- und Makroebene“ (Barthe et al., 2016, S. 207). Die Situation ist nicht einfach durch Strukturen vorgegeben. Vielmehr verweist man auf eine Logik von unterschiedlichen organisationalen Reichweiten, in der makrosoziologische Faktoren nicht losgelöst von konkreten Prozessen betrachtet werden (Barthe et al., 2016, S. 206). Ehemals getrennte Analyseebenen sind durchlässig und stehen in einem wechselseitigem Austausch. Der Einfluss der Makro- und Mesoebene spiegelt sich zwangsläufig in der Mikroebene und wird dort in Form situativer Koordination und situativen Handelns sichtbar (Bessy, 2011; Dodier, 2011; Knoll, 2015).

3.3 Veränderbarkeit von Konventionen und deren Wirkung auf Handlungskoordinationen

Laufen Interaktionen erfolgreich ab, etablieren sich Handlungsmuster als inkorporierte Routinen. Konventionen bleiben jedoch in sozialen und organisationalen Kontexten veränderbar: Kompetente Akteur:innen können bestehende Konventionen hinterfragen oder vor dem Hintergrund neuer Rahmenbedingungen weiterentwickeln (Boltanski & Thévenot, 2011). Sie reflektieren die Wirksamkeit von Konventionen anhand geteilten Erfahrungswissens und wechseln bei Bedarf zu einer anderen Konvention, wobei sie neue Rechtfertigungen entwickeln (Diaz-Bone & Thévenot, 2010; Eymard-Duvernay et al., 2010; Knoll, 2015). Auf diese Weise werden Konventionen nicht nur als Hilfsmittel für Handlungskoordinationen verstanden, sondern gleichzeitig als deren mögliches Ergebnis (Dodier, 2011). So werden auch formale Regelsysteme einer Organisation immer wieder neu beurteilt (Bessy, 2011; Boltanski & Thévenot, 2011; Diaz-Bone, 2009). Die Konventionentheorie unterscheidet sich damit von anderen in der Organisationsforschung etablierten Theorien. Während etwa im Verständnis des soziologischen Neo-Institutionalismus Akteur:innen weitgehend den in der Institution verankerten Regeln folgen, erlaubt die Konventionentheorie aufgrund ihres handlungs- und situationsbezogenen Ansatzes einen methodischen Blick auf die konkrete Interaktion und Handlungskoordination in komplexen, hybriden Organisationen wie der Hochschulweiterbildung (Tokarski, 2023).

4 Impulse für eine diversitätsbezogene Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung

Diversität in der Hochschulweiterbildung ist in mehrfacher Hinsicht zu verstehen: Einerseits als eine individuelle Ressource, die unterschiedliche Biografien, Erfahrungen und Herangehensweisen in ein gemeinsames Lernumfeld einbringt, andererseits als strukturelles Phänomen, das eng in die institutionellen und organisatorischen Prozesse eingebettet ist. Die Hochschulweiterbildung zeigt sich hierbei als prädestinierter Ort, an dem sich eine große Heterogenität an Teilnehmenden versammelt und die damit verbundenen Potenziale und Herausforderungen zugleich besonders sichtbar werden.

Deutlich wird, dass ein nachhaltiger Diversitätsansatz nur realisiert werden kann, wenn die Akteur:innen auf individueller Ebene eine entsprechende Haltung oder auch Diversitätsakzeptanz entwickeln. Zudem werden in der Organisation Mechanismen benötigt, die diese Haltung aktiv unterstützen und kontinuierlich reflektieren. Folgt man Pietzonka & Kolb (2024) und Amstutz (2021), so zeigt sich Diversitätsakzeptanz sowohl im wohlwollenden Umgang mit individueller Vielfalt als auch in der Beseitigung struktureller Diskriminierungen. Gerade an Hochschulen ist ein akademisches Leistungsverständnis maßgeblich, das die Eigenverantwortlichkeit von Individuen für den Erfolg höher priorisiert als unterschiedliche Ausgangsbedingungen, Erfahrungen und strukturelle Diskriminierungen (Amstutz, 2021). Diese dürfte auch für die Hochschulweiterbildung gelten, die neben den Ansprüchen von Teilnehmenden und Weiterbildungsmarkt auch denen der Hochschule mit ihren akademischen Standards folgen muss.

Die Hochschulweiterbildung reagiert, wie andere Organisationen auch, aus legitimatorischen Gründen auf vielfältige gesellschaftliche und bildungspolitische Erwartungen (Schemmann, 2017). Dabei wirken diese Erwartungen zwar normierend, können jedoch gleichzeitig auch widersprüchliche Anforderungen mit sich bringen. So stehen idealisierte Ansprüche an Bildung, Exzellenz und individuelle Leistungsfähigkeit mitunter im Konflikt zu strukturellen Benachteiligungen Einzelner (Klingovsky et al., 2021; Amstutz, 2021). Dabei stellt sich die Frage, wie diese vermeintlichen Spannungen aufzulösen oder zumindest handhabbar zu machen sind. Mögliche Forschungsfragen einer diversitätsbezogenen Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung ergeben sich zum einen aus dem zuvor diskutierten Anliegen einer diversitätsoffenen und inklusiven Hochschule (siehe Abschnitt 1) sowie aus der hybriden Eingebundenheit der Weiterbildung in die Kontexte Hochschule (Trägerschaft), Wissenschaft und Forschung, Weiterbildungsmarkt sowie Berufspraxis (Zimmermann & Fischer, 2016). Aus dieser Diskussion ergeben sich beispielhaft die nachfolgenden Forschungsfragen einer diversitätsbezogenen Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung.

- ▶ *Institutionelle Leitideen und Diversitätspolitik*
Welche expliziten und impliziten Diversitätspolitiken lassen sich in der Hochschulweiterbildung ausmachen und wie prägen diese das Handeln innerhalb der Organisation?
- ▶ *Spannungsfeld Weiterbildung und Leistungsdiskurs*
Inwiefern fördert oder hemmt der individuelle Leistungsdiskurs an Hochschulen eine diversitätsoffene Weiterbildungspraxis und welche Formen von Spannungen ergeben sich daraus für die Organisation?
- ▶ *Rolle der individuellen Diversitätsakzeptanz*
Wie beeinflusst die individuelle Diversitätsakzeptanz der Organisationsmitglieder das Funktionieren sowie die Weiterentwicklung von hochschulischen Weiterbildungsangeboten und welche Faktoren tragen zu ihrer Förderung bei?
- ▶ *Umgang mit Spannungen bei unterschiedlicher Diversitätsakzeptanz*
Auf welche Weise bewältigen Organisationen der Hochschulweiterbildung Spannungen, die durch unterschiedliche Ausprägungen von Diversitätsakzeptanz ihrer Organisationsmitglieder entstehen, und welche Kompromissstrategien lassen sich beobachten?
- ▶ *Handlungslogiken in der Weiterbildungsplanung und -entwicklung*
Auf welcher Handlungsgrundlage werden Weiterbildungsangebote an Hochschulen gestaltet, wenn sowohl hochschulische als auch markt- und diversitätsbezogene Perspektiven und Ansprüche zu berücksichtigen sind?
- ▶ *Berücksichtigung struktureller Diskriminierung*
In welchem Ausmaß werden in der Gestaltung von Hochschulweiterbildungsangeboten strukturelle Benachteiligungen und Diskriminierungserfahrungen explizit adressiert und welche Möglichkeiten bestehen, diese zu reduzieren?

Für eine diversitätsbezogene Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung liefert die Konventionentheorie eine geeignete theoretische Grundlage, um zu verstehen, wie Akteur:innen mit widersprüchlichen Bewertungslogiken umgehen und in Organisationen koordinierte Handlungen hervorbringen. Sie bietet einen differenzierten Blick darauf, dass Organisationen nicht einfach statische Gebilde sind, in denen formale Regeln für alle Eventualitäten vorliegen. Vielmehr agieren Organisationen in einem Kontext, der von vielfältigen Normen und Werten durchdrungen ist, die je nach Situation von den Akteur:innen unterschiedlich bewertet und gerechtfertigt werden (Florian, 2015; Thévenot, 2001). So könnte es beispielsweise vorkommen, dass in einer Situation das Argument der ‚Gleichbehandlung‘ oder der ‚Leistung‘ dominiert, während in einer anderen Situation das Argument der ‚Chancengerechtigkeit‘ stärker hervorgehoben wird.

Konventionen stellen in Situationen, in denen sich Akteur:innen untereinander koordinieren, nicht lediglich

abstrakte Kategorien, sondern für das Handeln konkret wirksame Bezugspunkte dar. Konventionen ermöglichen es, in Momenten der Unsicherheit oder Spannung eine gemeinsame Handlungsgrundlage zu finden. Zugleich können Akteur:innen die Geltung einer Konvention hinterfragen und auf eine andere verweisen, wenn die Situation dies erfordert (Diaz-Bone, 2011). Diese Prozesshaftigkeit steht in einem fruchtbaren Kontrast zu Theorien, die Organisationen primär als stabilisierte Institutionen verstehen, innerhalb derer sich eine bestimmte Logik weitgehend durchgesetzt hat. Stattdessen eröffnet der konventionentheoretische Blick die Möglichkeit, sowohl die gemeinsame Handlungsfähigkeit in Organisationen zu erklären als auch den Prozess der Aushandlung und Veränderung von Konventionen in den Vordergrund zu stellen.

Gerade für die Hochschulweiterbildung als hybride Organisation, in der unterschiedlichste Akteur:innen wie Lehrende, Studierende, Verwaltungsmitarbeitende, externe Kooperationspartner und politisch-institutionelle Instanzen aufeinandertreffen, eröffnet die Konventionentheorie eine tiefere Einsicht in die Dynamik von Diversität. Sie kann sichtbar machen, wie verschiedene Bewertungslogiken miteinander konkurrieren können, aber auch, wie gemeinschaftliche Kompromisse oder konventionell gestützte Routinen entstehen, die den Umgang mit sozialer Vielfalt strukturieren. In diesem Sinn trägt die Konventionentheorie dazu bei, das Spannungsfeld zwischen institutionellen Vorgaben (etwa einer Gleichstellungs- oder Diversitätspolitik), individuellen Haltungen (Diversitätsakzeptanz) und organisatorischen Notwendigkeiten (Planung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildungsangeboten) differenzierter zu erfassen.

Ein zentraler Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Situationsbezogenheit von Konventionen. Konventionen werden dann wirksam, wenn sie in konkreten Situationen von den beteiligten Akteur:innen aufgegriffen und als angemessener Bezugsrahmen akzeptiert werden (Boltanski & Thévenot, 2018, 2011; Diaz-Bone, 2011). Für die diversitätsbezogene Organisationsforschung bedeutet dies, dass man den Blick vor allem auf die Mikroebene der Interaktion richten sollte: Dort, wo konkrete Lehr- und Lernsituationen stattfinden oder organisatorische Entscheidungen zur Weiterentwicklung eines Studienangebots getroffen werden. Zwar ist es wichtig, die makro- und mesosozialen Dynamiken zu verstehen, zum Beispiel wenn neue Gleichstellungsgesetze oder hochschulpolitische Förderprogramme auftauchen, doch in den lokalen Situationen vor Ort wird letztlich ausgehandelt, wie diese Vorgaben umgesetzt, angepasst oder womöglich sogar ignoriert werden. Die konventionentheoretische Herangehensweise zeigt dabei auf, dass sich in jeder einzelnen Situation unterschiedliche Reichweiten entfalten können: So kann eine Entscheidung in einem einzelnen Seminarraum bedeutende Konsequenzen für die gesamte Organisation nach sich ziehen, wenn sie sich als erfolgreich oder legitimierungsfähig erweist.

Diversität ist also das Ergebnis wiederkehrender Koordinationsprozesse, in denen Akteur:innen sich gegenseitig zuschreiben, ob bestimmte Erfahrungen, Perspektiven oder Qualifikationen als legitim gelten. Durch die Brille der Konventionentheorie betrachtet, stellt sich dann immer wieder neu die Frage, welche Konvention in welchem Moment zum Tragen kommt: Wird zum Beispiel auf die Konvention der Leistung (Leistungsdiskurs) rekurriert, welche die individuellen Unterschiede zwischen Personen in den Hintergrund rückt? Oder gewinnt eine Konvention des Gemeinwohls Oberhand, die Vielfalt als gesellschaftliche Aufgabe betrachtet und auf Ausgleich von Ungleichheit abzielt? Dieser Pluralismus von Anforderungen und Erwartungen lässt sich nur dann erfolgreich koordinieren, wenn die Hochschulweiterbildung sowohl institutionell verankerte Verfahren bereitstellt, die Diversität als Ressource anerkennen, als auch auf die Kompetenzen der beteiligten Akteur:innen setzt, die in der Lage sind, flexible und situationsangemessene Lösungen auszuhandeln. Hier zeigt sich erneut der Wert der Konventionentheorie, da sie einerseits die Stabilität in Form geteilter Konventionen anerkennt, zugleich aber auch offenlegt, dass sich diese Konventionen wandeln können. Wenn etwa neue Anforderungen an inklusives Lernen aufkommen, etwa durch politische Impulse oder innovative didaktische Konzepte, können bewährte Koordinationsmuster in Frage gestellt werden, wodurch ein Neuerfinden oder Umschreiben der organisationalen Routinen nötig wird.

Gerade im Zuge zunehmender gesellschaftlicher Forderungen nach Chancengleichheit und der Stärkung individueller Potenziale rückt die Bedeutung einer diversitätsoffenen und inklusiven Hochschulweiterbildung stärker in den Fokus. Dabei wird sichtbar, dass die Hochschule als Träger der Weiterbildung mit ihren eigenen Leistungs- und Exzellenzvorstellungen zwar einerseits Anreize für Engagement und Exzellenz schafft, andererseits aber durch diese Haltung den Blick auf strukturelle Ungleichheiten verstellen kann. Eine diversitätsbezogene Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung, die sich an der Konventionentheorie orientiert, kann helfen, diese Ambivalenzen aufzuzeigen und aktiv zu bearbeiten.

Literatur

- Acker, J. (2006). Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441–464. <https://doi.org/10.1177/0891243206289499>
- Amstutz, N. (2021). Über das Diversity-ABC hinaus? Critical Diversity Knowledges an Schweizer Hochschulen. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.), *Bildung.Macht.Diversität* (S. 151–172). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839458266-010>
- Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F. (2022). Diversität an Hochschulen. Einblick, Umsicht und Aussicht. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.21240/mpaed/48/2022.06.03.X>
- Barthe, Y., de Blic, D., Heurtin, J.-P., Lagneau, É., Lemieux, C., Linhardt, D., de Bellaing, C. M., Rémy, C. & Trom, D. (2016). Pragmatische Soziologie. Eine Anleitung. *Soziale Welt*, 67(2), 205–231.
- Bessy, C. (2011). Repräsentation, Konvention und Institution. Orientierungspunkte für die Économie des conventions. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (S. 167–202). Frankfurt u. a.: Campus Verlag.
- Biggart, N. W. & Beamish, T. D. (2003). The Economic Sociology of Conventions. Habit, Custom, Practice, and Routine in Market Order. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 443–464. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100051>
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2011). Die Soziologie der kritischen Kompetenzen. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (S. 43–68). Frankfurt u. a.: Campus Verlag.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2018). *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft* (A. Pfeuffer, Übers.; 2. Auflage). Hamburg: Hamburger Edition.
- Callon, M. & Latour, B. (1981). Unscrewing the Big Leviathan. How Actors Macro-Structure Reality and How Sociologists Help Them to Do So. In K. Knorr & A. Cicourel (Hrsg.), *Advances in Social Theory and Methodology* (S. 277–303). New York u. a.: Routledge.
- Diaz-Bone, R. (2009). Convention, Organization and Institution: The Contribution of the “Economics of Convention” to Institutionalism. *Historical Social Research*, 34(2). <https://doi.org/10.12759/HSR.34.2009.2.235-264>
- Diaz-Bone, R. (2011). Einführung in die Soziologie der Konventionen. In Diaz Bone, R. (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (S. 9–42). Frankfurt u. a.: Campus Verlag.
- Diaz-Bone, R. & Thévenot, L. (2010). Die Soziologie der Konventionen. Die Theorie der Konventionen als ein zentraler Bestandteil der neuen französischen Sozialwissenschaften. Einleitung. *Trivium*, 5. <https://doi.org/10.4000/trivium.3557>
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (2009). Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet. Institutionelle Isomorphie und

- kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 57–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_4
- Dobusch, L. (2017). Gender, Dis-/ability and Diversity Management. Unequal Dynamics of Inclusion? *Gender, Work & Organization*, 24(5), 487–505. <https://doi.org/10.1111/gwao.12159>
- Dodier, N. (2011). Konventionen als Stützen der Handlung: Elemente der soziologischen Pragmatik. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (S. 69–98). Frankfurt u. a.: Campus Verlag.
- Dollhausen, K. & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99–121). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_5-1
- Eymard-Duvernay, F. (2002). Conventionalist approaches to enterprise. In O. Favereau & E. Lazega (Hrsg.), *Conventions and Structures in Economic Organization* (S. 60–79). Northampton: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781781952863.00008>
- Eymard-Duvernay, F. (2011). Konventionalistische Ansätze in der Unternehmensforschung. *Trivium*, 5. <https://doi.org/10.4000/trivium.3561>
- Eymard-Duvernay, F., Favereau, O., Orléan, A., Salais, R. & Thévenot, L. (2010). Werte, Koordination und Rationalität. Die Verbindung dreier Themen durch die »Économie des conventions«. *Trivium*, 5. <https://doi.org/10.4000/trivium.3545>
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B. & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Auflage). Bielefeld: wbv.
- Florian, M. (2015). Vertrauen und Konventionen. In L. Knoll (Hrsg.), *Organisationen und Konventionen* (S. 61–88). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02007-1_3
- Gieseke, W. (2008a). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W. (2008b). Forschungsbefunde zum Planungshandeln in der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2). <https://doi.org/10.3278/HBV0802W126>
- Göbel, E. (2021). *Neue Institutionenökonomik: Grundlagen, Ansätze und Kritik*. München: UVK Verlag.
- Grüttner, M. (2015). Soziologie der Konventionen und Implementationsforschung. In L. Knoll (Hrsg.), *Organisationen und Konventionen* (S. 249–274). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02007-1_10
- Hippel, A. von (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung: Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(2), 199–209. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0090-4>
- Höhne, T. (2012). Ökonomisierung von Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 797–812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_47
- Ifrim, C., Kirchhoff, T., Hupke, K.-D., Kahl, W., Siegmund, A., Bubenzer, O. & Wink, M. (2024). *Diversität*. Heidelberg: University Library. <https://doi.org/10.11588/HEIDOK.00032133>
- Klingovsky, U., Dankwa, S. O., Filep, S.-M. & Pfruender, G. (2021). Bildung.Macht.Diversität – Ein verschlungenes Feld. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.), *Kultur und soziale Praxis* (S. 17–36). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839458266-003>
- Knoll, L. (Hrsg.). (2012). *Über die Rechtfertigung wirtschaftlichen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18983-3>
- Knoll, L. (Hrsg.). (2015). *Organisationen und Konventionen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02007-1>
- Milliken, F. J. & Martins, L. L. (1996). Searching for Common Threads. Understanding the Multiple Effects of Diversity in Organizational Groups. *The Academy of Management Review*, 21(2), 402. <https://doi.org/10.2307/258667>
- Pietzonka, M. (2019). Schlüsselkompetenzen zum Umgang mit sozialer Vielfalt für die Arbeitswelt 4.0 – Einordnung, Kennzeichnung und Messung. In B. Hermeier, T. Heupel & S. Fichtner-Rosada (Hrsg.), *Arbeitswelten der Zukunft* (S. 477–496). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23397-6_25
- Pietzonka, M. (2021). Die Ratingskala DWD-O zur Messung von Diversitätsakzeptanz im organisatorischen Kontext.

- Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie (A&O)*, 65(1), 17–26. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000340>
- Pietzonka, M. & Kolb, C. J. (2024). Diversitätsakzeptanz. Der individuelle Umgang mit sozialer Diversität im Arbeits- und Organisationskontext – Bestandsaufnahme eines Forschungsprojekts. In S. Fichtner-Rosada, T. Heupel, C. Hoffmann & J. Heuwing-Eckerland (Hrsg.), *Kompetenzen für die Arbeitswelten der Zukunft* (S. 77–88). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44959-9_6
- Schemmann, M. (2017). Institutionentheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_19-1
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141–150). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03734-5_10
- Storper, M., & Salais, R. (1997). *Worlds of production. The action frameworks of the economy*. Harvard: University Press.
- Thévenot, L. (2001). Conventions of co-ordination and the framing of uncertainty. In Fullbrook, E. (Hrsg.), *Intersubjectivity in Economics* (S. 181–197). London: Routledge.
- Tokarski, B. M. (2023). *Hochschulweiterbildung zwischen Wissenschaftsinstitution und Weiterbildungsmarkt. Konventionen-ökonomische Analyse an Schweizer Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43781-7>
- Tremp, P. (2020). „Wissenschaftlichkeit“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_6-2
- Vogel, R. (2019). *Survey-Welten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Waletzke, K. & Angenent, H. (2019). Heterogene Teilnehmende in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Rahmenbedingungen für das Blended Learning an Hochschulen. In H. Angenent, B. Heidkamp & D. Kergel (Hrsg.), *Digital Diversity* (S. 259–277). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26753-7_16
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.) (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1)*. Münster: Waxmann.
- Zimmermann, T.E. & Fischer, A. (2016). *Hochschulweiterbildung Schweiz 2025. Wege in die Zukunft*. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung.

Autorin

Prof.'in Dr.'in Bianca Maria Tokarski
bianca.tokarski@bfh.ch