

Lateral führen an Hochschulen

Wirksam handeln auf sich verschiebenden Bodenplatten

Franziska Zellweger ¹✉

Email franziska.zellweger@phzh.ch

Geri Thomann ¹

Email geri.thomann@phzh.ch

¹ Pädagogische Hochschule Zürich, Zürich, Schweiz

Zusammenfassung

The abstract is published online only. If you did not include a short abstract for the online version when you submitted the manuscript, the first paragraph or the first 10 lines of the chapter will be displayed here. If possible, please provide us with an informative abstract.

Es herrscht ein weit verbreitetes Verständnis, Hochschulen seien besondere Organisationen und erforderten darum eine besondere Form der Führung. In diesem Beitrag beleuchten wir Führung an Hochschulen und die besonderen Herausforderungen in dieser Form der Expertenorganisation. Wir argumentieren in einem ersten Teil für eine Stärkung der lateralen Führung in der Mitte von Hochschulen und erörtern, welche Anforderungen sich an die Führungspersonen stellen, damit Hochschulen auch künftig Orte der Innovation und Reflexion bleiben.

Im zweiten Teil geben wir Einblick in einen Weiterbildungsstudiengang für Projekt- und Studiengangsleitende an Hochschulen, den die Autoren seit 2010 verantworten, und diskutieren didaktische Ansatzpunkte zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung von lateral Führenden.

4.1. Erhöhtes Koordinationserfordernis in Hochschulen

Zur Erklärung von Hochschul-Governance wird regelmäßig das Konzept der „professional bureaucracy“ herangezogen (Mintzberg 1992). Hochschulangehörige verfügen über ein hohes Maß an eigener Kontrolle über ihre Arbeit; Entscheidungen werden dezentral gefällt. Expertenorganisationen sind gekennzeichnet durch eine lose Kopplung der Teilbereiche des Systems (Weick 1976), Prozesse der Selbstverwaltung spielen eine wichtige Rolle (vgl. z. B. Kezar und Ekel 2004).

Diese Form der Führung an Hochschulen ist herausgefordert durch den Anpassungsdruck vonseiten der Politik und der Gesellschaft (vgl. z. B. Truniger 2017; Pellert 2006). Als Folge der Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft hat die Zahl der Hochschulstudierenden weltweit massiv zugenommen; grundsätzliche Fragen zur gesellschaftlichen Funktion von Hochschulen und zur Effizienz des Mitteleinsatzes stehen im Raum. Im Zuge von veränderten Steuerungskonzepten (New Public Management) wurde die Autonomie der Hochschulen und damit die Gestaltungsmacht der Hochschulleitungen ausgebaut (Lange 2008). Damit einher geht auch der Diskurs über die „unternehmerische Hochschule“ (z. B. Clark 1998). Unternehmerische Hochschulen verstehen sich als Akteure, die proaktiv nach neuen Wegen suchen, um sich für die Zukunft auszurichten.

Die Folge ist eine Zunahme der Organisations- und Koordinationstätigkeiten an Hochschulen (Nickel 2012). Damit verbunden ist eine zunehmende Ausdifferenzierung von Führungsrollen. Im Bereich der akademischen Kernprozesse Forschung und Lehre wurden etwa an Schweizer Fachhochschulen neue Hierarchiestufen geschaffen und Führungsaufgaben durch Institutsleitende, Bereichsleitende, Forschungsgruppenleitende oder Fachbereichsleitende übernommen. Auch in der Verwaltung finden Aufbau

und Professionalisierung von Aufgaben, beispielsweise im Bereich der finanziellen Steuerung, des Hochschulmarketings oder der Personalentwicklung, statt. Somit agieren Verwaltungseinheiten zunehmend als interne Dienstleister. Neue Rollen entstehen insbesondere auch im Zwischenbereich von Akademia und Verwaltung, im sogenannten Third Space (Whitchurch 2008). Stabsmitarbeiter, Studiengangsleitende, Qualitätsverantwortliche oder E-Learning-Koordinatoren finden häufig über eine akademische Qualifikation den Weg in verwaltungsnahe Tätigkeiten. Diese erfordern das Verständnis von und die Übersetzung zwischen den unterschiedlichen Logiken der Teilsysteme. Ein derart erhöhter Koordinationsbedarf führt zu wachsenden Spannungen, z. B. zwischen den unterschiedlichen Kulturen „Verwaltung/Management“ und „Lehre/Forschung“ (Nickel 2012).

Hochschulen befinden sich auf dem Weg von einer staatlich gelenkten Institution hin zu einer Organisation mit erhöhtem Gestaltungsspielraum und dem Anspruch eines Aufbaus von organisationaler Identität (vgl. z. B. Kosmützky 2011). Besonders gut sichtbar wird diese Entwicklung in Strategieprozessen und Leitbildern von Hochschulen oder in Marketingaktivitäten in Richtung von Corporate Identities. Im Zuge dieser Entwicklung stellt sich die Frage nach der Besonderheit von Hochschulen nochmals neu.

Irritieren mag die Beobachtung, dass Hochschulen tendenziell hierarchische Steuerungskonzepte beiziehen, die in wissensintensiven Organisationen der Privatwirtschaft zugunsten von projektartigen, flexibilisierten Ansätzen abgelöst werden (vgl. z. B. Moser 2017). Dies wird nachvollziehbarer durch einen Blick auf die ambivalente und teilweise paradoxe Situation von Führung an Hochschulen (Thomann 2016, S. 49):

- Expertenorganisationen wie Hochschulen sind dadurch charakterisiert, dass die Mitarbeiter gut qualifiziert sind, autonom arbeiten (wollen) und über das Vermögen verfügen, ihre Interessen durchzusetzen; flache Hierarchien und Konzepte des Intrapreneurships führen zu Konkurrenz, zu Machtkämpfen und zu Deregulierung – und dadurch wieder zu übergeordnetem Regulierungsbedarf.
- Für Expertenorganisationen wie Hochschulen ist kennzeichnend, dass Experten sich eher ihrer jeweiligen Profession gegenüber verpflichtet sehen als der organisatorischen Einheit, zu welcher sie gehören, oder der Gesamtorganisation. Karriere und Laufbahnen werden eher in der Logik der Profession und damit weniger abhängig von der Organisation definiert. Dies schafft eine inhärente Ambivalenz zwischen inhaltlicher Profilierung in der Fachcommunity und dem organisationalen Commitment. Eine Paradoxie besteht darin, dass aber gerade die Reputation der einzelnen Experten wichtig ist für die Reputation der Gesamtorganisation (Laske et al. 2006, S. 207).
- Inhaltliche Expertise verfügt in Hochschulen traditionsgemäß über einen höheren Status als Führungs- oder Managementexpertise. Führungsentscheidungen werden bei Experten deshalb ambivalent bis skeptisch wahrgenommen. Dieser Umstand schafft beispielsweise paradoxe Verhaltensweisen bei Experten, die Managementfunktionen übernehmen.
- Gerade im Hochschulbereich gehört Partizipation an Entscheidungen zur organisationalen Kultur. Gleichzeitig ist latent eine subtile Konkurrenz allgegenwärtig. Eine Ambivalenz, die gelegentlich zu einem Dilemma wird, zum Beispiel wenn Entscheidungen zwischen Partizipation und Profilierung notwendig werden.
- An Hochschulen stehen Lehre und Forschung in Spannung zu Verwaltung/Management. Beide „Kulturen“ benötigen unterschiedliche (Führungs-)Konzepte. Eine solche Spannung ist nicht einfach auflösbar, könnte aber durchaus produktiv genutzt werden.
- Gerade (staatliche) Hochschulen betreffend wird häufig eine strukturelle Ambivalenz beschrieben: Einerseits sollen sich Hochschulen zunehmend unternehmerisch verhalten, andererseits wirkt das Spannungsfeld zwischen den Steuerungsebenen (staatliche Geldgeber, strategische und operative Führung) so, dass eine Paradoxie entstehen kann: Ansätze zu unternehmerischem Handeln werden dauernd durch bürokratische Vorgaben unterlaufen.

Was diese Ausgangslage für die Governance von Hochschulen und Fakultäten bedeutet, ist eingehend diskutiert worden (vgl. z. B. Schuhmacher 2017). Die Auswirkung dieses von Ambivalenz und Paradoxie geprägten Kontextes auf das Führungshandeln von Personen, welche auf dritter Führungsstufe oder lateral

führend nah an den Experten Teams und Projekte verantworten, wurde bisher wenig beachtet. Gerade ihnen obliegt jedoch die Aufgabe, Führungsentscheidungen, die mehr oder weniger nachvollziehbar sind, zu übersetzen und im konkreten Alltag umzusetzen. Damit werden nicht selten die oben beschriebenen Ambivalenzen hautnah spürbar. Deshalb wird im nächsten Kapitel konkretisiert, welche Anforderungen sich an „laterale“ Führung in dieser „Mitte“ von Hochschulen stellen.

4.2. Laterale Führung in der Mitte von Hochschulen

Nach Pellert (2006) ist die Expertenorganisation „Hochschule“ grundsätzlich durch eine Matrixstruktur von Fachlichkeit und Leistungsauftrag (z. B. Forschung, Ausbildung, Weiterbildung, Dienstleistung) gekennzeichnet. Im Zuge des Aufbaus des Schweizer Fachhochschulsystems haben sich unterschiedliche Organisationsstrukturen etabliert (z. B. primär entlang der fachlichen Logik in Instituten oder primär nach Leistungsauftrag in Abteilungen). Gemeinsam bleibt die Herausforderung, Querverbindungen im Regelbetrieb wie auch in der projektartigen Zusammenarbeit über organisationale Grenzen hinweg herzustellen.

4.2.1. Die Mitte von Hochschulen

Unter dem Stichwort laterale Führung nehmen wir die Tätigkeit von Personen mit und ohne Personalverantwortung in den Fokus, die unterhalb der ersten beiden Führungsstufen (Hochschulleitung, Dekane/Departementsleitung), also zwischen Management und direkten Leistungsaufträgen, Verantwortung übernehmen. Sie leiten zum Beispiel Projekte, Studiengänge oder Forschungsteams unter nicht immer geklärten Rahmenbedingungen. Damit verlassen sie zum Teil klassische Karrierepfade und folgen anderen Laufbahnmustern (vgl. Generalisten oder Versatilisten in Kels et al. 2015). Vertikal gesehen ist die Mitte das, „was nicht ganz ‚oben‘ und nicht ganz ‚unten‘ einzuordnen ist, [...] also ohne strategische Verantwortung und ohne Ansiedelung im operativen Kern“ (Stahl, 2005, S. 16).

Im Schlusskommentar zu unserer Buchpublikation „Lateral Führen“ (Thomann und Zellweger, 2016) schreiben Wehner und Gross (S. 127), dass wer sich in solchen Sandwichpositionen wiederfinde, automatisch an der kommunikativen Front stehe, wo zwischen Vorgaben und Vorschriften einerseits und Einzelfallfragen und -schicksalen andererseits abgewogen werden müsse. Der (Erwartungs-)Druck, der hier von oben und unten entstehe, sei dabei keinem behebbaren Konstruktionsmangel geschuldet, sondern konstitutive Folge des Organisationsaufbaus.

Nicht nur im Längsschnitt der Institutionenpyramide biete die Mitte für den, der dort führen soll, relativ wenig Komfort und zwingt zu Entscheidungen. Auch in der Horizontalen zeigten sich im modellierten „Third Space“ an Hochschulen herausforderungsvolle Spannungsfelder, wo laterale Führung ihren Platz in der Mitte permanent neu finden und erfinden müsse. Oszillierend zwischen den Polen *Administration* und *Akademia* mit ihrem je eigenen Aufgabenportfolio, Personal und Mindset bedürfe es größter Flexibilität, Diplomatie und moderativen Geschicks, diese Bereiche miteinander so zu verbinden, dass Brücken entstehen, die von beiden Seiten begehbar sind und auch als gangbare Wege akzeptiert werden.

Wehner und Gross (2016) weisen weiter darauf hin, dass die Mitte dabei kein Fixpunkt sei, sondern ein Verhältnis innerhalb dynamischer Konstellationen kennzeichne, die auf ganz unterschiedlichen Ebenen ihre Kraftfelder aufspannten. Zwischen Kooperationswünschen und Konkurrenzdenken, Anpassung und Neuerfindung oder einem in sich abgeschlossenen Projektdenken versus einer auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Langfristigkeit verlaufen weitere Entscheidungs- und Konfliktlinien.

Diese Orte der nie exakt definierbaren, sondern eher dynamischen Mitte erwiesen sich aber nicht nur als Zumutung, sondern auch als Glücksfall. An jenen Stellen, wo die Puzzleteile nicht exakt zusammenpassten, könne Freiraum entstehen für individuelle Redefinitionen, Regelüberschreitung, flexible Anpassung und möglicherweise sogar für nachhaltige Veränderungen und inkrementelle Innovationen. Weder dem einen noch dem anderen Lager richtig zuzugehören, heißt nach Wehner und Gross (2016), die Chance, ja die Verpflichtung zu haben, das Beste aus zwei Welten zusammenzubringen oder das Einflussvakuum und den Gestaltungsspielraum zu nutzen.

4.2.2. Lateral führen

Im unternehmerischen Kontext dominiert der Trend hin zu flacheren und flexibleren Strukturen. Mehr als zwei Drittel aller Führungskräfte, die temporär oder „fix“ Teams leiten, führen lateral – mit anderen Worten: Sie verfügen über keine formalen Weisungsbefugnisse (Radatz 2008).

Es geht somit um die Leitung von nicht unterstellten Organisationsmitgliedern auf ein Arbeitsziel hin. Dabei

- sind die Organisationsmitglieder nicht zwingend aus derselben Organisationseinheit,
- kommen sie oft aus unterschiedlichen hierarchischen Ebenen,
- verfügen Leitungspersonen über keine disziplinarischen oder andere direkten Sanktionsmöglichkeiten.

Laterale Führung erfordert hohe Fähigkeiten zum Herstellen von Vertrauen, zur Verständigung und zum bewussten Umgang mit Macht. Kühl und Schnelle (2009, S. 53) betonen dieses Zusammenspiel. Eine hierarchische Führung an Hochschulen folgt ähnlichen Mechanismen, da ein direktes Durchsetzen von Ansprüchen schwierig ist. Laterale Führung ist auch nicht allein ein Thema für „betroffene“ Führungskräfte, sondern gerade auch für Hochschulleitungen und Stellen, die auf „mittlere“ Führungsstrukturen und -kulturen gestaltend einwirken. Gelingende laterale Führung ist angewiesen auf Rahmenbedingungen, die eine Kultur der lateralen Kooperation unterstützen. Es ist die Aufgabe der Hochschulleitungen, realistische Aufgaben zu erteilen und zu einem Klima beizutragen, in welchem Freiräume mutig improvisierend ausgelotet und Fehler konstruktiv genutzt werden.

Auf der Basis unserer Weiterbildungs- und Beratungspraxis haben wir die in Tab. 4.1 aufgeführten Aktionsfelder und Anforderungen an laterale Führung formuliert.

Tab. 4.1

Aktionsfelder und Anforderungen an laterale Führung

Aktionsfelder	Anforderungen an laterale Führungspersonen	Anforderungen an die Hochschule als Organisation
Rahmenbedingungen für Führungsarbeit realistisch setzen	Laterale Führungspersonen können proaktiv einen klaren, realistischen Auftrag verhandeln	Die Hochschule als Organisation sorgt für sinnvolle Aufträge (z. B. keine Delegation von Aufgaben an Projekte, die in die Linie gehören), für klare, realistische Ziele und für adäquate Ressourcen
Handeln in komplexen Situationen / Probleme lösen	Sie können ambivalente Situationen erkennen und aushalten, und sie handeln (wo nötig rasch) bei unvollständigen Informationen und unklaren Rollen	Sie sorgt für eine angemessene Fehlerkultur
Führen von Teams	Sie können unterschiedliche Personen mit unterschiedlichen Interessen auf ein Ziel hin motivieren und mobilisieren	Sie sorgt für eine Kultur lateraler Kooperation
Die individuelle Entwicklung mitdenken	Sie können die eigene Rolle verhandeln, d. h. Rollenkonflikte, Rollenüberlastung und Rollenunklarheit erkennen und, wo möglich, bearbeiten. Sie können den Wert und die Risiken einer lateralen Führungsfunktion für die eigene Laufbahn einschätzen und übernehmen Verantwortung für die eigene Weiterentwicklung	Sie sorgt für Laufbahnperspektiven jenseits des klassischen akademischen Profils wie auch für die individuelle Förderung von Mitarbeitern in der Übernahme lateraler Führungsaufgaben

Aktionsfelder	Anforderungen an laterale Führungspersonen	Anforderungen an die Hochschule als Organisation
Zur Organisationsentwicklung beitragen	Sie können grenzüberschreitend agieren und unterschiedliche Interessen zielorientiert vereinbaren	Sie sorgt für Rahmenbedingungen und eine innovative Kultur, welche die Zusammenarbeit über organisationale Grenzen hinweg wertschätzt
Innovationskraft entwickeln, „marktorientiert“ handeln	Sie können die eigene Energie und die des Teams ausrichten auf die Erarbeitung innovativer Lösungen	Sie sorgt für Rahmenbedingungen, welche die Akquise und Bearbeitung innovativer Projekte begünstigen

In diesem Verständnis bewegen sich laterale Führungspersonen an Hochschulen lustvoll in (noch) ungeklärten (Rollen-)Verhältnissen, scheuen Konflikte nicht und sind in der Lage, vertrauensbildende Verständigungsprozesse zu gestalten. Der produktive Umgang mit Ambivalenzen, Dilemmata und Paradoxien ist eine essenzielle Anforderung. Laufbahnfragen werden früher oder später wichtig in einem System, das Karriere primär über fachliche Entwicklung unterstützt und Führungsexpertise bislang wenig wertschätzt.

4.3. Didaktische Überlegungen zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung von lateral Führenden

Im Rahmen des Lehrgangs, den das Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich (ZHE) seit 2010 anbietet, werden lateral Führende in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt.

Ausgerichtet auf die skizzierten Kompetenzanforderungen wurde 2010 an der PH Zürich der Lehrgang „Führen von Projekten und Studiengängen an Hochschulen“ (Certificate of Advanced Studies, CAS) entwickelt, der sich an Personen richtet, die mit vielfältigem Erfahrungshintergrund laterale Führungsaufgaben an Hochschulen übernehmen. Dabei wird mit Erfolg die Verbindung von Weiterbildungs- und Beratungsformaten erprobt. Im Folgenden werden am Beispiel des genannten Lehrgangs didaktische Formate und inhaltliche Schwerpunkte dargestellt, die den Aufbau von Führungskompetenz in Hochschulen unterstützen.

4.3.1. Teilnehmende: lateral Führende in der Hochschullehre

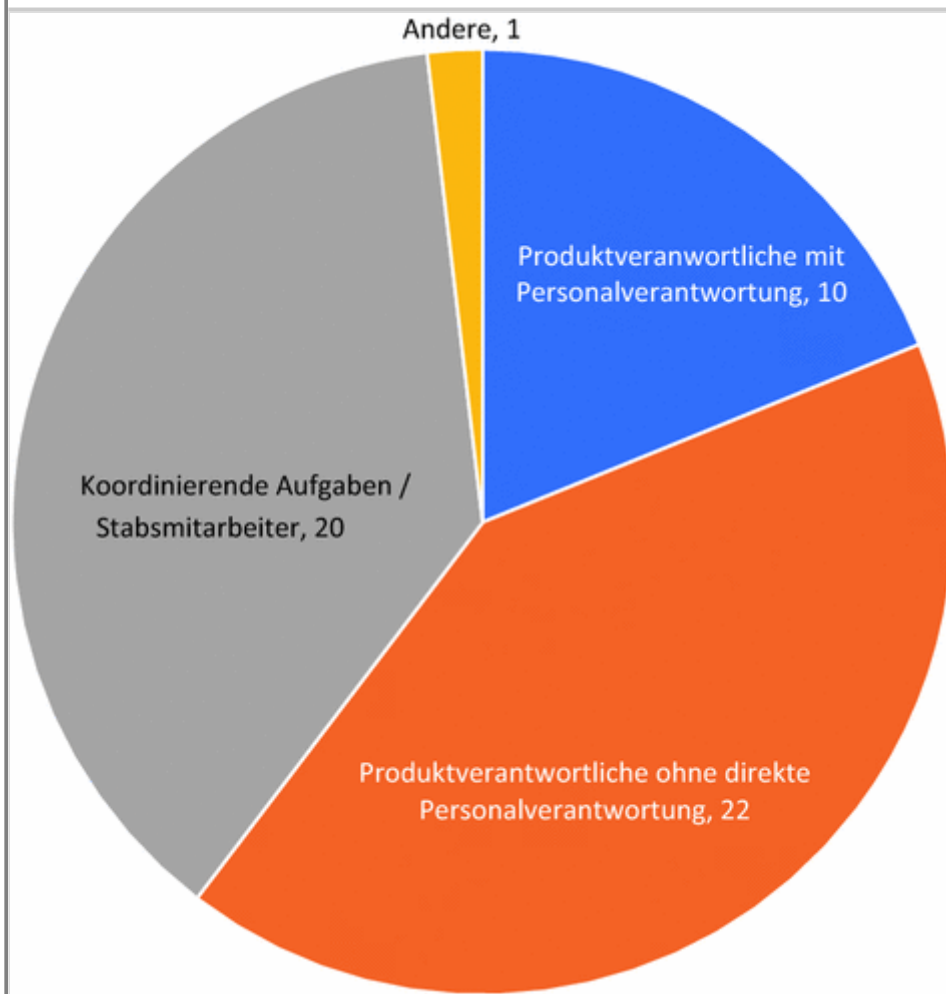
Das Weiterbildungsangebot richtet sich primär an Fachleute, die im Bereich Aus- und Weiterbildung für Leistungsbereiche, Angebote oder Projekte Verantwortung tragen. Sie führen in der Mitte von Hochschulen hierarchisch oder lateral. Von den bisher insgesamt 52 Teilnehmenden, die den Lehrgang ganz absolviert haben, arbeiten knapp 20 an einer Pädagogischen Hochschule, 30 in Fachhochschuldepartements unterschiedlichster fachlicher Ausrichtung, einzelne an Höheren Fachschulen und seit der Kooperation mit der Universität Bern neu auch einzelne an Universitäten. Die meisten haben ihren Schwerpunkt im Bereich der Ausbildung, mehrere verantworten umfangreichere Weiterbildungsangebote.

In der Ausschreibung sind konkret Modulverantwortliche und Studiengangsleitende in Aus- und Weiterbildung angesprochen wie auch Personen, die sich in einer Querschnittsfunktion mit der Qualitätsentwicklung in der Lehre an Hochschulen und Institutionen der Erwachsenenbildung beschäftigen. Zu letzteren gehören beispielsweise Qualitätsverantwortliche, E-Learning-Spezialisten, Hochschuldidaktiker sowie Mitarbeiter im Stab der Hochschulleitung.

Von den Teilnehmenden verantworten 22 Personen konkrete Produkte etwa als Studiengangsleitende in der Aus- und Weiterbildung, weitere 20 Personen übernehmen koordinierende Aufgaben mit meist weniger klaren Bezeichnungen. Sie unterstützen als Stabsmitarbeiter Projekte in der Lehre oder koordinieren Teilbereiche von Curricula. 10 Personen tragen sowohl Personal- wie auch Produktverantwortung auf zweiter oder dritter Führungsstufe (siehe Abb. 4.1).

Abb. 4.1

Aufgabenbereiche der Lehrgangsteilnehmenden



Die Arbeit aller Personen ist geprägt durch beraterische, koordinative, planerische und kommunikative Tätigkeiten sowie durch ihre Schnittstellenfunktion zur Hochschulleitung, zu den Dozierenden, Studierenden und zur Hochschulverwaltung.

4.3.2. Didaktische Formate

Im Folgenden werden mit dem Format „Entwicklungsziele“ und dem Ansatz des „Blended Coaching“ zwei didaktische Formate dargestellt, die die Arbeitsweise im Lehrgang illustrieren.

4.3.2.1. Format „Entwicklungsziele“

Im Bewusstsein, dass die Teilnehmenden sehr unterschiedliche Voraussetzungen, Arbeitskontexte und Motivationen für den Lehrgang mitbringen, messen wir einer individuellen Zielformulierung eine hohe Bedeutung bei. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Anliegen in Abstimmung mit den Inhalten im Studiengang unterstützt die Teilnehmenden in der Fokussierung auf für sie im Moment wesentliche Aspekte. Für die Studiengangsleitung sind diese Zielformulierungen eine wertvolle Ressource, um die Teilnehmenden kennenzulernen und das Angebot gut auf deren Bedürfnisse abzustimmen.

Konkret sind die Teilnehmenden aufgefordert, im Anschluss an die Inputs und Diskussionen der beiden Auftakttage 3–4 persönliche Entwicklungsziele zu formulieren, die sie im Rahmen dieses Weiterbildungsangebots in den Blick nehmen möchten, und zu überlegen, welche Schritte zur Zielerreichung notwendig sind.

Zur Unterstützung steht ein Selbsteinschätzungsinstrument zur Verfügung. Dieses wurde auf der Basis einer Vorlage aus dem Masterlehrgang „Schulische Heilpädagogik“ der Hochschule für Heilpädagogik HfH in Zürich angepasst (siehe Abb. 4.2).

Abb. 4.2

Instrument zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen im Lehrgang „Führen von Projekten und Studiengängen an Hochschulen“

Selbsteinschätzung Kompetenzen				
Kompetenzbereiche	Mein Vorwissen (Erfahrungen, Ressourcen, Kompetenzen)	Skala 1–4	Meine Ziele (Entwicklungsoptionen, Kompetenzen)	Skala 1–4
Hochschuldidaktische Basiskompetenz Sie entwickeln Ihre hochschuldidaktischen Kompetenzen interessengeleitet weiter.	Notizen		Notizen	
Bildungspolitisches Orientierungswissen Sie können sich an aktuellen bildungspolitischen Strukturen und Diskussionen orientieren.				
Rollenkompetenz Sie verstehen Ihre Tätigkeit als Führungsaufgabe und nutzen Ihren Spielraum zur Entwicklung ihres Verantwortungsbereichs.				
Führungskompetenz Sie können Beteiligte in Ihrem Verantwortungsbereich kontextsensibel „führen“.				
Didaktische Gestaltungskompetenz Sie können didaktische Konzepte gestalten.				
Qualitätsentwicklungskompetenz Sie können laufend die Qualität sichern und basierend auf Evaluationsergebnissen Ihren Verantwortungsbereich weiterentwickeln.				

1= in geringem Maße 2= in mittlerem Maße 3 = in hohem Maße 4= in sehr hohem Maße

Bei aller Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden sticht in den Entwicklungszielen die Bedeutung von Rollenkompetenz hervor. Dies ist einerseits dem Umstand geschuldet, dass in den Auftakttagen ein rollentheoretisches Konzept eingeführt wurde. Allerdings sind Rollenunklarheit, Rollenüberlastung und Rollenkonflikte geradezu charakteristisch, wie die folgenden Auszüge aus den Entwicklungszielen dreier Teilnehmender verdeutlichen:

Durch die Visualisierung sah ich die gelebte und gespürte Rollenvielfalt, die Fülle der Erwartungen und Ansprüche sowohl auf inhaltlicher wie auch auf persönlicher Ebene. Dies bekräftigt meinen Entschluss, mich mit der Rollenanalyse näher auseinanderzusetzen (Teilnehmerin 1).

Die Diskussion über die Rolle beziehungsweise die Rollen der Studiengangsleitung hat mir bewusst gemacht, wie groß die Vielfalt der Rollen und Perspektiven ist, in denen ich mich täglich bewege. Dabei bin ich mir nicht ganz sicher, in welchem Ausmaß ich diese Situation selber ausbalanciere, gegenwärtig ist es wohl immer wieder eher so, dass die Prioritäten und Pendenzen [Anm.: d. Verf.: schweizerisch, unerledigte Aufgabe, schwebendes Geschäft] sich ergeben, als dass ich sie setze (Teilnehmer 2).

Meine Rolle als Studienleitung des M. Sc. ist klar definiert und das Netz von Bezugspersonen klar umrissen. Meine Rolle als Projektleiterin hingegen variiert je nach Projekt und nach Projektphase, und auch die Bezugspersonen wechseln immer wieder. Bei der Analyse der Rolle ist mir klar geworden, dass die Rollen gegenwärtig gegenüber verschiedenen Bezugspersonen nicht klar definiert sind, und dass es aufgrund unterschiedlicher Rollenerwartungen immer wieder zu Konflikten kommt (Teilnehmerin 3).

Zu den formulierten Zielsetzungen haben die Teilnehmenden von der Leiterin dieses CAS ein Feedback erhalten. Dabei wurde darauf geachtet, dass vielfältige Anforderungen an die Rolle als lateral Führende thematisiert und die Ziele nachvollziehbar argumentiert, realistisch und überprüfbar formuliert sind.

Im weiteren Verlauf waren diese Ziele Bezugspunkte bei der Formulierung von individuellen Projektarbeiten und wurden im Rahmen eines individuellen Abschlussgesprächs überprüft. Bei dieser Überprüfung standen folgende Leitfragen im Fokus:

- Wie relevant sind die formulierten Entwicklungsziele aus heutiger Sicht?
- Wie beurteilen Sie die Zielerreichung? Was hat zur Zielerreichung beigetragen? Was hat diese behindert?
- Bezugnehmend auf Ihre vielfältigen Rollen (Rollenstrauss, vgl. Thomann 2013, S. 22), inwiefern hat der Studiengang dazu beigetragen, Rollensicherheit zu gewinnen? Haben Sie wesentliche Rollenklärungen, eine Lösung von Rollenkonflikten und den Abbau von Rollenüberlastung erzielen können?
- Was waren für Sie wesentliche Lernmomente im Studiengang, aufgrund derer Sie im Alltag „kompetenter“ agieren?
- Welche Schwerpunkte stehen im nächsten Jahr im Rahmen Ihrer Tätigkeit an, und inwiefern unterstützt Sie die Arbeit im Studiengang? Worin besteht die größte Herausforderung?
- Welche Kompetenzen möchten Sie weiterentwickeln oder erwerben? Haben Sie Strategien, wie Sie dies angehen können?

Die Zeit für diese individuellen Gespräche ist mit 30 min knapp bemessen. Wie relevant die Entwicklungsziele gegen Ende des Lehrgangs noch sind, ist sehr unterschiedlich. Es bewährt sich, dass die Teilnehmenden das Gespräch vorbereiten und die Gesprächsschwerpunkte bestimmen. In der Regel gelingt es gut, zukunftsgerichtet Perspektiven zu diskutieren.

4.3.2.2. Format „Blended Coaching“: zwischen Weiterbildung und Beratung

Die Praxissituation der Teilnehmenden ist einerseits derart unterschiedlich, dass eine Analyse und die Interventionsplanung häufig individuell erfolgen müssen; andererseits benötigt eine Mustererkennung und Stärkung der Problemlösekompetenz eine präzise Problem- und Situationsanalyse, welche zugunsten der Perspektivenerweiterung am besten in (Klein-)Gruppen erfolgt.

Das Blended-Coaching-Konzept verbindet in diesem Lehrgang Weiterbildungsformate mit Beratungselementen. Das Ziel des Konzepts ist, mittels unterschiedlicher Methoden und Formate ein integratives Zusammenspiel zwischen Weiterbildung und Beratung zu erreichen. Dabei wird Beratungskompetenz als Bestandteil von Lehrkompetenz betrachtet und als solche bei den Teilnehmenden auch geschult (Engfer und Thomann 2014).

Folgende Vorgehensweisen und Angebotsformate des Blended Coaching wurden bisher im Lehrgang eingesetzt (Engfer 2018):

- Beratungswissen wird explizit als Inhalt vermittelt im Rahmen eines Wahlmoduls.
- Innerhalb von ausgewählten Modulen werden Beratungssequenzen eingeflochten, wodurch Beratung praxisnah erlebbar wird. So werden zum Beispiel mit der Methode der „kollegialen Beratung“ Anliegen aus dem professionellen Kontext der Teilnehmenden bearbeitet (z. B. Rollengestaltung, Führen und Leiten, Funktionswechsel, berufliche Perspektiven).
- Anhand konstruierter Fallbeispiele (sogenannter „cases“) werden Themen vertieft betrachtet und zur

eigenen Situation der Teilnehmenden in Bezug gesetzt.

- Supervisionen werden während der Dauer eines Lehrgangs mit kleineren Gruppen (ca. 5–8 Personen) zwischen den Modulen durchgeführt. Hier wird, wie auch bei den oben beschriebenen Fallbearbeitungen innerhalb von Modulen, die Methode der „kollegialen Beratung“ angewendet. Doch werden in den Supervisionssequenzen unterschiedliche Vorgehensweisen für die Fallbearbeitung vorgestellt und durchgeführt. Zudem besteht auf Wunsch der Teilnehmenden die Möglichkeit, Inputsequenzen zu einzelnen Themen einzubauen.
- Einzelberatungen außerhalb der Module ermöglichen, eigenen Fragestellungen (z. B. Erstellen des eigenen Kompetenzprofils, Erarbeiten von Entwicklungszielen oder konkreten nächsten beruflichen Schritten) detaillierter nachzugehen, wobei unterschiedlichste Methoden der Prozessberatung zur Bearbeitung eingesetzt werden.

Ein solch weites Verständnis von Weiterbildung ist gewinnbringend, aber anforderungsreich für Teilnehmende wie auch für Dozierende. Vonseiten der Teilnehmenden erfordert dieser Zugang eine gewisse Bereitschaft, sich persönlich weiterzuentwickeln und sich offen auf Weiterbildungsformate einzulassen, die sich an ihren konkreten Anliegen und Fragen aus dem beruflichen Kontext orientieren. Dozierende brauchen neben fundiertem Fachwissen und Kompetenzen der Erwachsenenbildung auch beraterisches Know-how und eine hohe Flexibilität. In der Moderation muss der Transfer von der konkreten Situation zu übergeordneten Zusammenhängen gelingen. Es ist wichtig, spezifische Diskussionen in einem Gesamtbild zu verorten.

4.3.3. Inhaltliche Schwerpunkte

Anhand der Rollenkompetenz und der lateralen Führungskompetenz wird im Folgenden konkreter ausgeführt, wie im Rahmen dieses Lehrgangs die Entwicklung von Führungskompetenz unterstützt wird.

4.3.3.1. Schwerpunkt Rollenkompetenz

Aus dem Kompetenzprofil:

Sie sind sich der Vielfalt der eigenen (beraterischen, koordinativen, planerisch-konzeptionellen und kommunikativen) Tätigkeit bewusst und können Konzepte nutzen, die Sie beim gewandten Rollenwechsel unterstützen (Rollenmanagement).

Sie wissen um Ihre Sandwich-Rolle zwischen den Erwartungen der Hochschulleitung, der Dozierenden, Studierenden und der Hochschulverwaltung sowie weiteren Stakeholdern und können diese vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden – auch persönlichen – Ressourcen adäquat adressieren (Erwartungsmanagement).

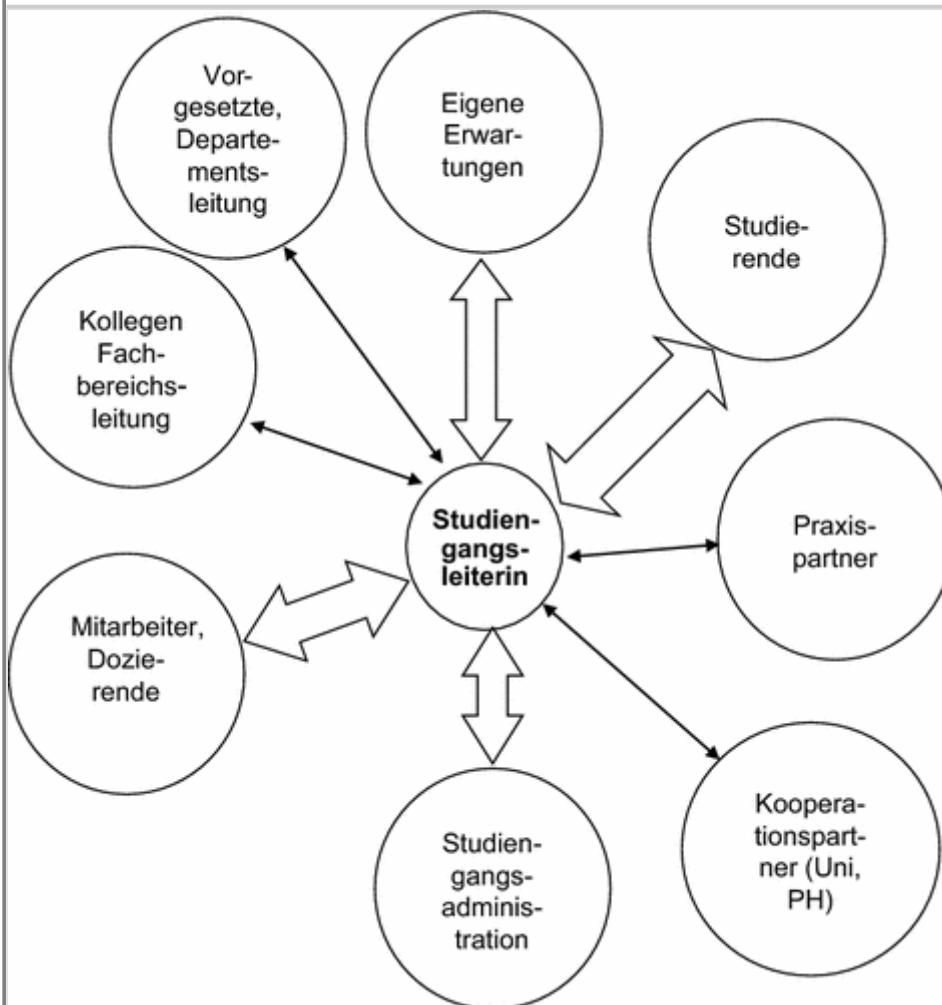
Neben der Vermittlung von organisationstheoretischem und hochschulpolitischem Orientierungswissen wurde zum Start des Studiengangs ein rollentheoretischer Zugang gewählt (Eck 2003). Dieser erscheint uns vielversprechend mit Blick auf die in Abschnitt 4.1 skizzierten Schwierigkeiten von Führung an Hochschulen. In dieser rollentheoretischen Perspektive haben lateral Führende (z. B. Studiengangsleitung) eine Position inne und müssen, um ihre Identität aufrechtzuerhalten, die verschiedenen bestehenden Rollenerwartungen „austarieren“. Es braucht zu diesem Zweck eine Rollendistanz, d. h. die Fähigkeit, Abstand von der Erwartung zu nehmen und diese nach eigenen Voraussetzungen und Bedürfnissen zu interpretieren. Fremderwartungen und Eigenbedürfnisse können so kompromisshaft integriert werden. Dies ist von zentraler Bedeutung, nicht nur, weil ohne Rollendistanz das Individuum im „Rollen-Overload“ untergehen und „ausbrennen“ würde, sondern auch, weil eine eigene Interpretation der Rolle bei anspruchsvollen Positionen erwartet wird. Der Verzicht auf kreative Anteile bei der Rollengestaltung durch das Individuum würde in diesem Falle ebenso „bestraft“ werden wie das Ignorieren von gewichtigen Außenerwartungen.

Gelegentlich wird auch die Fähigkeit der Rollenambiguität, also des Aushaltens verschiedener divergierender Rollenansprüche, „überlebenswichtig“.

Die Ausgewogenheit von Rollenerwartungen und Rolleninterpretationen führt somit zu spezifisch adäquatem Rollenverhalten. Ein erster Schritt dazu ist eine Rollenanalyse (Schein 2006). Die Teilnehmenden sind aufgefordert, in Vorbereitung zum Kursstart eine solche Analyse vorzunehmen: Durch Variieren der Pfeildicke und der Distanz der verschiedenen „Beziehungskreise“ zum Zentrum (oder mit Farben) kann die Höhe der Erwartung der Bezugspersonen an den Positionsinhaber bzw. die Bedeutung, welche der Bezugsperson beigemessen wird, unterschieden werden (siehe Abb. 4.3).

Abb. 4.3

Visualisierung möglicher „Erwartungssender“ an Studiengangsleitende (fiktives Beispiel)



In einem zweiten Schritt wurden im Kurs in wechselnden Zweiertteams die Rollenanalysen erläutert, Rollenunklarheiten, Rollenüberlastungen und Rollenkonflikte eruiert und im Plenum Strategien diskutiert, um in einem dritten Schritt im jeweiligen Arbeitskontext der Teilnehmenden mit den entsprechenden Erwartungsträgern in eine Rollenverhandlung treten zu können.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle erleben wir in verschiedener Weise produktiv:

- Für die Teilnehmenden ist es häufig eine große Entlastung, festzustellen, dass es in der Natur ihrer Funktion liegt, dass Phänomene wie Rollenkonflikte, Rollenunklarheit und Rollenüberlastung auftreten. Der Austausch unter den Personen mit sehr unterschiedlichen „Rollensträußen“ führt zur Erkenntnis, dass Herausforderungen sich teilweise sehr gleichen.
- In Anbetracht des spannungsvollen und z. T. widersprüchlichen Umfelds ist es für viele eine zentrale Erkenntnis, dass ambivalente Situationen nicht aufgelöst werden können.

- Das Konzept ist für die Weiterarbeit nützlich, denn in unterschiedlichen Situationen sind unterschiedliche Rollenkonstellationen manifest, die aus dieser Perspektive erfasst werden können. Die Prozessgestaltung einer Curriculums-Überarbeitung erfordert andere Strategien als das Agieren in einer konflikthafter Situation mit Dozierenden oder Studierenden.

Dieser Zugang macht teilweise auch deutlich, dass einzelne Teilnehmende in außerordentlich schwierigen Konstellationen stecken, sodass dies an die Grenzen dessen stößt, was im Rahmen einer Weiterbildung aufgefangen und bearbeitet werden kann. In solchen Fällen kann im Sinne des Blended Coaching eine semi-externe Beratung (eine Beratungsperson des Zentrums für Hochschuldidaktik und -entwicklung, welche nicht im Lehrgangsteam ist) hilfreich sein, oder es kann zu einer externen Unterstützung geraten werden.

4.3.3.2. Schwerpunkt laterale Führungskompetenz

Aus dem Kompetenzprofil:

Sie verstehen Ihre Tätigkeit als Führungsaufgabe und nutzen Ihren Spielraum zur Entwicklung Ihres Verantwortungsbereichs.

Das Gros der Teilnehmenden verfügt über keine formalisierte Führungsfunktion. Bewusst sprechen wir in diesem Zusammenhang von „Führen“, denn „Führen“ (im Sinne von Leadership) ist mehr als „Leiten“, und „Leiten“ (im Sinne von Management) ist nahe an „Koordinieren“ (Abstimmen von Aufgaben und Tätigkeiten). Eine zentrale Voraussetzung von gelingender Führung ist das Bewusstsein dafür, dass man eine Führungsaufgabe übernimmt.

Das in Abschnitt 4.2.2 skizzierte Verständnis von lateraler Führung wird in einem spezifischen Modul im Umfang von vier Kurstagen vertieft. Dabei werden Konzepte von Führung vorgestellt und erlebbar gemacht wie auch Besonderheiten im Kontext Hochschule thematisiert. Ganz im Sinne des Blended Coaching kommen auch beraterische Ansätze zum Einsatz. An fiktiven wie eigenen Situationen werden Handlungsmöglichkeiten ausgelotet und -alternativen entworfen.

Als Leistungsnachweis analysieren die Teilnehmenden bezugnehmend auf die Inhalte im Modul eine Führungssituation oder skizzieren Grundsätze der lateralen Führung. Rolf Kuhn, Dozent im Modul, hat 2016 Führungsgrundsätze von Teilnehmenden verdichtet und der Gruppe zur Diskussion zurückgespielt:

1. Nimm die Führung an und führe deutlich – das beinhaltet z. B. Regeln festlegen, Ergebnisse sichern und diese allen zugänglich machen.
2. Sorge für ein offenes, tolerantes und wertschätzendes Klima.
3. Kläre sorgfältig die Rollen und Aufgaben, damit ein gemeinsames Verständnis des Auftrags resultiert.
4. Nutze die vorhandenen Kompetenzen optimal und schaffe einen gemeinsamen, energiestiftenden Fokus.
5. Kläre den Ressourceneinsatz transparent und verbindlich.
6. Unterstütze die Gruppe methodisch in der Entscheidungsfindung und Sorge für geistige Beweglichkeit, damit sich „Neues“ entfalten kann.
7. Erkenne die hohe Bedeutung von partizipativ getroffenen Entscheidungen und stelle dabei den Nutzen für die Gruppe als Ganzes ins Zentrum.
8. Achte darauf, dass die erarbeiteten Entscheidungen und Lösungen tragfähig sind und eine möglichst breite Akzeptanz finden.

9. Pflege intern und extern eine gute Kommunikation, weil du eine „Klärungs- und Drehscheibenfunktion“ hast.
10. Legitimiere deine Führungsfunktion über eine hohe Leistungsbereitschaft, damit auch die Gruppe ihr Potenzial optimal ausschöpfen kann.

In der Gruppe besonders kritisch diskutiert wurde in der Folge die Notwendigkeit hoher Leistungsbereitschaft. Wenn auch überdurchschnittliche Leistungsbereitschaft in der Erfahrung der Teilnehmenden vielfach ein Schlüssel für Akzeptanz und gelingendes Agieren in solchen Funktionen ist, so kritisch wurde dieser Aspekt auch diskutiert. Bis zu welchem Grad müssen mit persönlichem Engagement prekäre Voraussetzungen lateraler Führung kompensiert werden? Nicht nur ist das Erfüllen dieses hohen Anspruchs langfristig ungesund, die Teilnehmenden riskieren bisweilen auch den Verlust ihrer fachlichen Kompetenz. Darum ist im Lehrgang die eigene Laufbahnentwicklung ein wichtiges Thema.

4.3.3.3. Schwerpunkt Laufbahnentwicklung

Aus dem Kompetenzprofil im Bereich Rollenkompetenz:

Sie verstehen Ihre Funktion als vorläufig. Sie prüfen Ihr Aufgabenportfolio regelmäßig und streben sinnvolle Veränderungen an (Formalisierungen, wo notwendig, offene Gestaltungsräume, wo nützlich). Zudem halten Sie sich den Gestaltungsspielraum für Ihre persönliche Weiterentwicklung offen.

Zum Schluss des Lehrgangs thematisieren wir mit den Teilnehmenden Laufbahnfragen, denn in aller Regel sind diese Funktionen Zwischenstationen in einer Laufbahn. Karrieren an Hochschulen folgen meist einer fachlichen Entwicklung. So kritisch eine Studiengangsleitung für das Funktionieren der Hochschullehre in einer Organisation ist, so riskant kann langfristig die Vernachlässigung einer fachlichen Profilierung für die betroffene Person sein. Auch die Intensität und Belastung dieser Funktionen lassen es nicht wahrscheinlich erscheinen, dass sich die Teilnehmenden in ihnen auf lange Frist entwickeln.

Durch die Auseinandersetzung mit Laufbahnmodellen, mit Trends in Richtung entgrenzter Karriere und mit den persönlichen Karriereankern (Schein 1998) beabsichtigen wir, die Teilnehmenden in ihrer aktuellen Funktion zu stärken. Sie erhalten Denkanstöße, um die eigene Rolle und Funktion „in Bewegung zu halten“. Wir regen sie dazu an, Entwicklungsoptionen aktiv mitzudenken und den Transfergehalt ihrer in der aktuellen Position aufgebauten Kompetenzen sichtbar zu machen.

Die individuellen Schlussgespräche, die an die Entwicklungsziele anknüpfen (siehe Abschn. 4.3.2.1), sollen ebenfalls diesen zukunftsgerichteten Blick unterstützen.

4.4. Schlussgedanken

Die Erfahrungen mit dem oben beschriebenen Lehrgang zeigen, dass eine Schulung in der Analyse und im Umgang mit den anfangs beschriebenen strukturellen Phänomenen wie Ambivalenzen und Paradoxien in der Expertenorganisation Hochschule möglich und sinnvoll ist und dass die Teilnehmenden mittels diverser Instrumente und Verfahren Souveränität erleben und lustvoll Gestaltungsoptionen in dieser Sandwich-Position in der Mitte von Hochschulen eruieren können. Schließlich sind sie Träger und Gestalter einer notwendigen Dynamik und nicht lediglich Inhaber von neuen Positionen. Wer seine Spielräume kennenlernt und auslotet, ist eher in der Lage, sie zu nutzen und damit zur Erneuerungsfähigkeit einer Organisation beizutragen.

Basierend auf den skizzierten Erfahrungen entwickeln wir unsere didaktischen Settings laufend weiter. Der aktuelle Lehrgang ist zweigeteilt. In Basismodulen erarbeitet die Gruppe gemeinsam zentrale Themen, im zweiten Teil wählen die Teilnehmenden ein individuelles Programm aus einem Angebot von Kursen, der Bearbeitung eines Projektes (z. B. Bearbeitung einer Fragestellung aus dem beruflichen Alltag unter fachkundiger Begleitung) oder einer Mentoringpartnerschaft (3–4 Treffen mit einem Mentor / einer Mentorin, der/die über einschlägige Erfahrung verfügt, zwecks Erweiterung des Netzwerks/Einblicks in

einen anderen Kontext wie auch zur fokussierten Diskussion von Fragestellungen). Diese Wahl wird unterstützt durch einen Standortbestimmungstag in der Mitte des Lehrgangs.

Davon erhoffen wir uns, die Teilnehmenden noch besser ihren individuellen Ressourcen und Anliegen entsprechend zu begleiten und vor allem mit dem Mentoringangebot noch mehr Vernetzungsmöglichkeiten zu schaffen.

Die Idee des Verhältnisses von Entwicklungszielen und Standortbestimmungen weiterverfolgend, sind wir im Moment dabei zu überprüfen, wie ein konsistentes Verfahren der Kompetenzvalidierung eingerichtet werden kann.

Neben der oben beschriebenen individuellen Kompetenzentwicklung dieser Schlüsselpersonen für das Funktionieren und die Entwicklung von Aus- und Weiterbildung an Hochschulen stellt sich aus organisationaler Sicht die Frage, ob es nicht grundsätzlich zum Profil aller Hochschuldozierenden gehört, sich als „Hybrid Professional“ zu verstehen. Letztlich muss es darum gehen, laterale Führung als systemisches Phänomen in der „DNA“ der Organisation zu verankern (Gomez und Rüegg-Sturm 1997).

Literatur

- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon.
- Eck, E. C. (2003). Rollencoaching als Supervisions-Arbeit an und mit Rollen. In G. Fatzer (Hrsg.), *Supervision und Beratung* (11. Aufl., S. 209–247). Köln: EHP.
- Engfer, D. (2018). Blended Coaching – Ein Konzept zur Verbindung von Weiterbildung und Beratung. In T. Zimmermann, G. Thomann, & D. Da Rin (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen – Über Kurse und Lehrgänge hinaus*. Bern: hep.
- Engfer, D., & Thomann, G. (2014). Kompetenzentwicklung durch Blended Coaching. *Zeitschrift Weiterbildung*, 6(14), 34–37.
- Gomez, P., & Ruegg-Sturm, J. (1997). Teamfähigkeit aus systemischer Sicht – Zur Bedeutung und den organisatorischen Herausforderungen von Teamarbeit. In R. G. Klimecki & A. Remer (Hrsg.), *Personal als Strategie* (S. 136–157). Neuwied: Luchterhand.
- Kels, P., Clerc, I., & Artho, S. (2015). *Karrieremanagement in wissensbasierten Unternehmen: innovative Ansätze zur Karriereentwicklung und Personalbindung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kezar, A. J., & Eckel, P. D. (2004). Meeting today's governance challenges. *The Journal of Higher Education*, 75(4), 317–399.
- Kosmützky, A. (2011). *Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation?: Eine Untersuchung der (Hochschul-) Leitbilder von Universitäten*. Doctoral Dissertation. Universität Bielefeld.
- Kühl, S., Schnelle, T. & Tillmann, F.-J. (2005). Lateral Leadership: An Organizational Approach to Change. *Journal of Change Management*, 5(2), 177–189.
- Lange, S. (2008). New Public Management und die Governance der Universitäten. *Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management.*, 1(1), 235–248.
- Laske, S., Meister-Scheytt, C. & Küpers, W. (2006). *Organisation und Führung*. Munster: Waxmann.
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur: Organisationen effektiver gestalten*. Landsberg am Lech: Moderne Industrie.

Moser, M. (2017). *Hierarchielos führen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Nickel, S. (2012). Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. In U. Wilkesmann & C. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 279–291). VS Verlag.

Pellert, A. (2006). Die Leitung von Universitäten oder die Herausforderung Hochschulmanagement. In H. Welte, M. Auer, & C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Management von Universitäten zwischen Tradition und (Post-)Moderne* (S. 47–59). München: Hampp.

Radatz, S. (2008). Laterale Führung – Erfolgreich gelebt. *Lernende Organisation*, 2008(Januar/Februar), 7–13.

Schein, E. (1998). *Karriereanker. Die verborgenen Muster in ihrer beruflichen Entwicklung*. Darmstadt: Lanzenberger Looss Stadelmann.

Schein, E. (2006). *Überleben im Wandel: Strategische Stellen- und Rollenplanung*. Darmstadt: Lanzenberger Looss Stadelmann.

Schumacher, T. (2017). Strategie und Organisationsdesign in Hochschulen. In L. Truniger (Hrsg.), *Führen in Hochschulen* (S. 69–87). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Stahl, H. K. (2005). Mittleres Management – Ein Nadelöhr für Veränderungsprozesse? *Lernende Organisation*, 28, 2005 (November/Dezember), 16–25.

Thomann, G. (2013). *Ausbildung der Auszubildenden*. Bern: hep.

~~Thomann, G. (2016). Dilemmata, Paradoxien und Ambivalenzen – Führen als Sicherheitsproduktion in unvorhersehbaren Situationen. In G. Thomann & F. Zellweger (Hrsg.), *Lateral Führen* (S. 37–52). Bern: hep.~~

~~Thomann, G. & Zellweger, F. (Hrsg.). (2016). *Lateral führen - Aus der Mitte der Hochschule Komplexität bewältigen*. Bern: hep Verlag.~~

Truniger, L. (2017). Schlaglichter auf Entwicklungen und Differenzierungsprozesse in Hochschulen. In L. Truniger (Hrsg.), *Führen in Hochschulen* (S. 15–29). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Weick, K. E. (1976). Educational systems as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.

Wehner, T. & Gross, S. (2016). Schlusspunkt - Seitenblicke auf die laterale Führung. Und doch kein Schlusspunkt. In G. Thomann & F. Zellweger (Hrsg.), *Lateral Führen* (S. 126-130). Bern: hep Verlag.

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396.