

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie
= Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 39 (2013)

Heft: 2

Artikel: Governance der Hochschullehre

Autor: Houben, Daniel

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-815000>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 18.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Governance der Hochschullehre¹

Daniel Houben*

1 Einleitung

Die Soziologie ist als Disziplin untrennbar mit einem kritischen Anspruch verbunden. Soziologische Aufklärung muss sich darum bemühen, die Bedingungsfaktoren aufzuspüren, die soziale Prozesse gelingen oder scheitern lassen (Rosa 2009). Für die Bildungssoziologie gilt dies in besonders augenfälliger Weise: Ob Bourdieus und Passerons (1971) Illusion der Chancengleichheit oder Fends (1981) Auseinandersetzungen mit dem Schulsystem – sie haben wie zahllose weitere an der Etablierung eines kritischen Programms mitgewirkt, dessen Fokus darauf gerichtet ist, Diskrepanzen zwischen politischem Anspruch und sozialer Realität, zwischen Bildungsprogramm und Bildungsalltag, engagiert und pointiert zu exponieren. Die Educational-Governanceforschung macht es sich zur Aufgabe, die Komplexität schulischer und universitärer Regulations- und Organisationsprozesse zu erfassen und hat dabei Fragen der praktischen Gestaltbarkeit handelnden Zusammenwirkens vor Augen (Kussau und Brüsemeister 2007). Dieser Beitrag will ihr kritisches Potenzial ausloten und prüfen, wie es ihr gelingt, Probleme und Fehlentwicklungen der jüngeren Hochschulstruktur- und Studienstrukturreformen bzgl. der Hochschullehre sowie die ihnen zugrunde liegenden Bedingungen aufzuzeigen.

Das Hochschulwesen ist nicht erst in jüngerer Vergangenheit skeptisch bewertet worden. In regelmässigen Krisendiagnosen wurde der Patientin Hochschule ein fast schon lebensbedrohlicher Zustand attestiert (exemplarisch: Mittelstraß 1994; Stölting und Schimank 2001). Die als Therapie dargebotenen Konzepte des New-Public-Managements (Hood 1991) und damit einhergehend der sog. unternehmerischen Universität (Müller-Böling 2000) stimulieren bekanntlich Wettbewerbe zwischen den Hochschulen, ihren Mitgliedern und nicht zuletzt den Hochschulsystemen (Krücken 2004a; Lange und Schimank 2007). Hochschulen gelten in diesem Sinne weniger als kulturelle Institutionen *sui generis*, denn als Dienstleisterinnen mit konkreten gesellschaftspolitischen und ökonomischen Aufgaben, die sie am besten unter einer Marktlogik entfalten. «Der new deal zwischen Wissenschaft und

* Institut für Soziologie, RWTH Aachen, D-52062 Aachen, dhouben@soziologie.rwth-aachen.de.

1 Ich danke Thomas Brüsemeister, Andreas Braun und Anna Weihrauch sehr für ihre Motivation und kollegiale Unterstützung, ohne die der vorliegende Artikel nicht hätte gelingen können. Die anonymen Gutachter lieferten wichtige Hinweise zur grundlegenden Überarbeitung der ersten Version; auch ihnen gebührt aufrichtiger Dank!

Gesellschaft beruht auf der Idee, das vormalige Vertrauen auf institutioneller Ebene durch kontrollierbare Verantwortlichkeiten zu ergänzen. Universitäten sollen als sich selbst steuernde organisationale, unternehmerisch funktionsfähige Einrichtungen auf dem universitären Markt agieren» (Maasen und Weingart 2006, 19 f.). Dieser Paradigmenwechsel resultiert notwendigerweise in einer zunehmenden Stratifizierung der Hochschullandschaft, die in Deutschland mit der Exzellenzinitiative eine zuvor ungekannte Qualität erreicht hat (Hartmann 2006).

Jene Entwicklungen haben notwendigerweise einen Schub an sozialwissenschaftlich fundierter Kritik entfacht. Nicht anders verhält es sich beim Bologna-Prozess. Als er 1999 deklariert wurde, begrüßte man noch weitgehend das Ziel eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums und der damit verbundenen Massnahmen. In der Folge seiner Umsetzung und mit der Zunahme von Vorgaben ist das anfängliche Wohlwollen jedoch allgemeiner Ernüchterung gewichen, die bisweilen in deutliche Ablehnung umschlägt (Hechler und Pasternack 2009). Schnell etablierte sich öffentlichkeitswirksam ein Streitdiskurs, an dessen Polen der Bologna-Prozess entweder technokratisch argumentierend gestützt oder mit Verweis auf Bewahrung humboldtscher Ideale oder gegen neoliberale Vereinnahmungen abgelehnt wird (Maeße 2010).

Wenn es richtig ist, dass eine kritische wissenschaftliche Gemeinschaft nicht umhin kommt, die Entstehungsbedingungen ihres Wissens zu reflektieren, muss dies ebenfalls die Vermittlung jenes Wissens und die Regulierung dieses Prozesses einschliessen. Hier fällt jedoch eine überraschende Leerstelle auf: Obwohl die moderne Universität um Forschung *und* Lehre konzipiert wurde, obschon die Gesetzgebung diese Konzeption fortschreibt und obwohl nicht zuletzt die Differenzierungstheorien den Hochschulen eine diesem Umstand geschuldete Sonderstellung zudenken, führt die systematische Untersuchung der Bedingungsfaktoren von Hochschullehre als abhängige Variable regulatorischen Zusammenwirkens bisher ein bestenfalls randständiges Dasein. Wurden seit den 1990er Jahren insbesondere der Governance der Forschung eine beträchtliche Zahl von sozialwissenschaftlichen Publikationen gewidmet (exemplarisch: Jansen 2007), so kamen später Analysen der Veränderungsprozesse der Organisation Hochschule hinzu (exemplarisch: Meier 2009). Zuletzt beschäftigten sich verschiedene Publikationen mit der Beschreibung defizitärer Folgen des Bologna-Prozesses (exemplarisch: Liesner und Lohmann 2009; Winter 2009).

Zwischen Letzteren und der Governanceperspektive will dieser Beitrag eine Brücke schlagen: Anhand der Hochschullehre und des Bologna-Prozesses soll dargelegt werden, welche Möglichkeiten eine institutionentheoretische Mikro- und Makrorahmung, basierend auf den Arbeiten von Berger und Luckmann sowie von Lepsius, der dominierenden Variante der soziologischen Governanceforschung offeriert. Dazu wird im nächsten Abschnitt Governance als Institutionenwandel begründet und theoretisch gerahmt. Die daraus entstehende Analyseheuristik wieder-

rum lenkt den Blick auf die wesentlichen Bedingungsfaktoren der Hochschullehre, welche dann in kritischer Absicht genauer betrachtet werden um dort Ursachen für Probleme der Studienreformen und damit einhergehend Ansatzpunkte für Verbesserungen zu entdecken.

2 Governance als Institutionenwandel

Der Governancebegriff dokumentiert die analytische Hinwendung zum empirischen Neben- und Miteinander von staatlichen, halbstaatlichen, privaten bis hin zu zivilgesellschaftlichen Akteuren und multiplen Regulierungsformen im kooperativen Staat westlicher Prägung. Im Zentrum des Interesses der Governanceforschung steht das Wechselspiel zwischen politischer Steuerung, gesellschaftlicher Selbststeuerung und ungesteuerten, mithin transintentionalen Aggregationseffekten, die sich aus dem Zusammenwirken von staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren ergeben (statt vieler: Mayntz 2004). Die sich daraus entfaltenden Akteurkonstellationen und insbesondere deren Koordinierungsmuster werden im Rückgriff auf zentrale, transdisziplinär breit erforschte Modelle untersucht; namentlich sind dies wechselseitige Beobachtung, Markt, Netzwerk, Gemeinschaft sowie Organisation resp. Hierarchie. Da diese empirisch nie disjunkt anzutreffen sind, sondern realiter komplementär zueinander wirken, werden sie in ihren empirisch vorgefundenen Kombinationen als Governanceregime beschrieben (Lange und Schimank 2004). Der einseitigen Akteurzentriertheit der klassischen politischen Steuerungstheorie werden in der Governanceperspektive Strukturen bzw. Institutionen nicht nur an die Seite gestellt, sondern im analytischen Zentrum platziert. Derart als «institutionelle Steuerung» (Kenis und Schneider 1996) verstandene Governance redet indes keinem Struktur-determinismus das Wort, sondern muss aus dem Blickwinkel des Akteurzentrierten Institutionalismus begriffen werden, der dem Mainstream der sozialwissenschaftlichen deutschsprachigen Governanceforschung zugrunde liegt (Mayntz und Scharpf 1995). Dahinter steht die Idee, dass Konstellationen korporativer oder kollektiver Akteure in institutionelle Settings, verstanden als Regel- und Normstrukturen, eingebunden sind, deren Logiken die Handlungsorientierungen und Interaktionsmuster jener Akteure provozieren, aus denen wiederum neue Regelungsstrukturen entstehen. Die jeweilige institutionelle Ordnung wird demnach als abhängige Variable des intentionalen Handelns betrachtet und bildet gleichzeitig als unabhängige Variable den Handlungsrahmen, wobei für «Erklärungen im Rahmen des akteurzentrierten Institutionalismus (...) das beobachtbare Akteurhandeln stets als 'proximate cause', während der institutionelle Rahmen die für uns zentrale 'remote cause' [fungiert]» (Mayntz und Scharpf 1995, 46).

Die Governanceperspektive leistet also insbesondere die Darstellung der institutionellen Vermittlungsstrukturen, ihrer Geltungskraft und formalen Organisation.

Dagegen wird nicht selten eingewandt, sie sei zu technokratisch-affirmativ und obliege einem steuerungspolitischen Problemlösungsbias. Eine begrifflich-perspektivische Konzentration auf die Governancemodi alleine wird freilich nur deren jeweiliges Regime zu Tage fördern. «Governance ist so gesehen ein ahistorisches Konzept, welches das ›Wie‹ gesellschaftlicher Koordination sehr umfassend beleuchten kann, jedoch nicht notwendigerweise überzeugende Antworten auf das ›Warum‹ zur Verfügung hat» (Benz et al. 2007, 20). Für die weiteren Auseinandersetzungen wesentlicher ist indes, dass institutionelle Arrangements nicht in einem regellosen Naturzustand entstehen oder sich wandeln. Stattdessen treten sie grundsätzlich in Konkurrenz zu tradierten, meist noch um Geltung sich bemühenden Vorgaben und Deutungsmustern. Hier zeigen sich analytische Unzulänglichkeiten, die durch einen auf Regeln und Normen beschränkten, engen Institutionenbegriff verursacht werden. Denn Regeln und Normen entfalten ihre volle Wirkung erst, wenn sie mit den verinnerlichten Auffassungen korrespondieren (Djelic und Quack 2003, 19 f.).

Wenn Governanceanalysen ebenfalls internalisierte Deutungsmuster beachten sollen, bedarf es dazu eines dementsprechend angepassten Institutionenmodells. Am anschlussfähigsten zur genannten Governanceperspektive lässt sich dies mit Scott (2008) einlösen, der “three pillars of institutions” benennt: Unter der regulativen Säule subsumiert Scott explizite, mit legitimierten Zwangsmitteln sanktionierbare Regeln, die einer instrumentellen bzw. funktionalen Logik folgen und der intentionalen Gestaltung zugänglich sind. Die normative Säule umfasst normen- und wertegebundenes Rollenhandeln und moralische Verpflichtungen, die der Logik sozialer und situativer Angemessenheit folgen. Beides entspricht soweit dem oben skizzierten Institutionenbegriff. Hinzu kommt nun schliesslich die kognitive Säule. Sie bezieht sich auf die wissenssoziologisch als sedimentiert beschriebenen Deutungsmuster und Verständnisse von Institutionen als internalisierte Deutungsmuster oder identitätsleitende Weltansichten (Scott 2008, 48 ff.). Dieses weite neo-institutionalistische Institutionenverständnis geht auf die sozialkonstruktivistischen Arbeiten Bergers und Luckmanns zurück, die bekanntlich eine mikroanalytische Genealogie der Institutionen vorlegen. Dort beschreiben sie, dass der Grundbaustein jeglicher Ausbildung von Institutionen und Ordnungsstrukturen aus der Habitualisierung von Routinehandlungen als spezialisiertes Rezeptwissen besteht, die sich aus wiederholter, aus individueller Sicht zweckmässiger Interaktion von Ego und Alter ergibt (Berger und Luckmann 2004, 56 f.). «Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handeln reziprok erfasst werden. Jede Typisierung die auf diese Weise vorgenommen wird, ist eine Institution» (Berger und Luckmann 2004, 58). Mittels Typisierung werden jene habitualisierten Handlungen aufeinander abgestimmt. So bilden sich neben typisierten Handlungen auch Rollen heraus. Als Prozess basiert die Typisierung auf ihrer Verfestigung in über Sprache vermittelbarer Erinnerung, bei Berger und Luckmann Sedimentation genannt, und mündet über deren Weitergabe an nachfolgende Generationen in die Etablierung

sozialer Tatbestände. In diesem als Objektivation bezeichnetem Vorgang werden Institutionen sprachlich und symbolisch begründet und erlangen Historizität und Gültigkeit, werden intersubjektiv nachvollziehbar, übertragbar und modifizierbar (Berger und Luckmann 2004, 65). Dass keine Institution ohne sprachliche bzw. symbolische Repräsentation ihrer Leitideen auskommt (Rehberg 1997, 101), lenkt den Blick auf ihre Funktion. Sie ist vornehmlich in der Legitimierung zu finden, die als «Mittel zur Sinnkopplung» (Berger und Luckmann 2004, 87) die institutionelle Ordnung nicht nur erklärt, sondern ihr mittels «pragmatischer Imperative» intersubjektive Gültigkeit verleiht. Die Legitimation einer institutionellen Ordnung kann wiederum Gegenstand von Auseinandersetzung und Wandel werden und ist daher als neuralgischer Punkt für den Bestand und Wandel von Institutionen zu verstehen. Sie muss in einem fortwährenden Prozess geschaffen, bestätigt und erneuert werden, um in der Alltagswelt verankert zu bleiben (Berger und Luckmann 2004, 98). Institutionen sind also auch in dieser Perspektive Gegenstand von (politischen) Auseinandersetzungen verschiedener Akteure, deren zentrales Medium diskursiv vermittelte argumentative Legitimationsmuster sind. Akteure erschliessen sich die Welt demnach über gesellschaftlich generierte Plausibilitätsstrukturen, derer sie sich durch ständige Interaktion jeden Tag aufs Neue vergewissern und sie darüber sowohl stabilisieren, als auch demontieren (Berger und Luckmann 2004, 163 f.). Die derart verdinglichte Lebenswelt wird in Sozialisationsprozessen weitergegeben. Für diese Arbeit ist vornehmlich die sekundäre Sozialisation relevant. Sie ist «jeder spätere Vorgang, der eine bereits sozialisierte Person in neue Ausschnitte der objektiven Welt ihrer Gesellschaft einweist». Institutionelle Ordnungen werden darin mitsamt ihrer besonderen Wissensbestände von institutionell festgelegten Rollenträgern vermittelt. Dies beinhaltet rollenspezifische Sprache und Gestus, die «stillen Voraussetzungen» der Teilsinnwelten sowie nicht zuletzt ihre Normen, Werte und Affekte (Berger und Luckmann 2004, 143). Mit der sekundären Sozialisation verbunden ist ein eigener «Legitimationsapparat», der auf spezifische Symbole zurückgreift und nicht selten in Form von Ritualen den Abschluss einer Sozialisationsetappe anzeigt (Berger und Luckmann 2004, 149 f.).

Die als Ergänzung dazu vorgestellte makrotheoretische Rahmung beruht auf den Arbeiten von Lepsius. Sein Modell des Institutionenwandels dagegen findet seinen Ursprung in den Rationalitätsfiguren der religionssoziologischen Studien Webers und setzt bei der makroperspektivischen Repräsentation der Deutungsstrukturen an. Hier entstehen Institutionen durch die Überführung von Wertvorstellungen bzw. Leitideen in Rationalitätskriterien, die sich als Handlungsorientierungen in spezifischen sozialen Kontexten ausformen. Die Leitideen werden darüber mit Legitimität und adäquaten Verhaltensweisen ausgestattet und verschaffen sich so Gültigkeit. Institutionenbildung basiert auf der «Ausdifferenzierung von Geltungskontexten» als «Kontextualisierung der Gültigkeit einer Leitidee» (Lepsius 1995; Lepsius 1997). Erlangt eine Institution Verhaltensrelevanz, verengt sich der für sie relevante Prob-

lemhorizont auf die Logik ihrer Leitidee. Ausserhalb jener Lösungsmuster stehende Problemlagen werden externalisiert. Finden sich für sie keine anderen verantwortlichen Institutionen, diffundieren sie in die individuelle Lebenswelt und werden dort zu ausschliesslich persönlichen Problemen oder Risiken (Lepsius 1997, 61). Da einerseits immer wieder inkommensurable Rationalitätskriterien aufeinandertreffen oder sich Geltungsbereiche überlagern können, ist Institutionenwandel ohne Konflikt kaum zu denken. Lepsius bestimmt Institutionenwandel dementsprechend als andauernden «Vorgang der Institutionalisierung und Entinstitutionalisierung von Leitideen» (Lepsius 1997, 63). Was sich dabei als ein Kampf zwischen Interessenlagen ausnehmen mag, ist faktisch ein Wettstreit um die «Durchsetzung von institutionalisierten Rationalitätskriterien und die Bestimmung ihres Geltungsraumes» (Lepsius 1997, 65). Dieser Institutionenkampf wird bestimmt von den Durchsetzungsmitteln der Kontrahenten und den Entscheidungen der Agenturen, die Rationalitätskriterien vermitteln sollen. Über die Durchsetzung von Leitideen bestimmen die zur Verfügung stehenden Sanktions- und Koordinierungsmittel. Der Erfolg von Leitideen ist also mit der Frage verbunden, ob für sie adäquate Governancemodi durchgesetzt werden (Lepsius 1995, 399). Ob beispielsweise ein Markt existiert, entscheidet sich demzufolge nicht an einer – in Bezug auf Bildung diskutablen – Marktförmigkeit eines potentiellen Gutes, sondern daran, ob die mit dem Begriff des Marktes assoziierten Rationalitätskriterien Geltung erhalten.

Governancemodi sind in dieser Perspektive die zentralen Ressourcen im Institutionenkampf. Ihre Geltung ist daher nie unbestritten; sie bleiben grundsätzlich prekär und von den jeweiligen sozialen Kontexten abhängig. «Jede durchgesetzte Leitidee zieht ihren Erfolg aus der (temporären) Herausgehobenheit aus einem Komplex oftmals unvereinbarer Orientierungsmöglichkeiten» (Rehberg 1997, 103). Jeder Wandel der Governancemuster wäre in diesem Verständnis als Institutionalisierung und De-Institutionalisierung von Koordinationsmustern zu fassen. Eine Erweiterung der Governanceperspektive um Lepsius' makroanalytischen Ansatz ermöglicht, die Dynamik und Durchsetzungskonjunkturen bestimmter Koordinationsmuster aus konkurrierenden Leitideen zu bestimmen und dahinterliegende Konflikte sowie Argumentationsformen einzubeziehen (Quack 2006). In dieser Sichtweise kann der Gegenstand der Governanceforschung als fortlaufender Institutionenwandel begriffen werden (Göhler 1997). Lepsius betont im Gegensatz zu Berger und Luckmann agonale Elemente und schätzt den Stellenwert von Sanktionen und Durchsetzungsmitteln deutlich höher ein. Da sich Governance in Interaktionsketten vieler in Interessen, Gestalt und Funktion heterogener, mitunter heteronomer Akteure vollzieht (Kooimann 2006, 151), ergeben sich notwendigerweise dann Konflikte, und daraus resultierend Steuerungsprobleme und Dysfunktionen, wenn neue institutionell transportierte Logiken den vorgefundenen widersprechen. Kurz gesagt: «Institutionen handeln immer nur durch Akteure, die sich ihrer Leitidee verpflichtet fühlen» (Lepsius 1995, 399). Berger und Luckmann hingegen arbeiten

heraus, wie abhängig Vorgaben von wechselseitiger Interpretation, Legitimation und Plausibilisierung sind und sensibilisieren damit für mikroperspektivische Bedingungsfaktoren von gelingenden Institutionalisierungsvorgängen. Kulturell-kognitive Voreingestelltheiten geraten in dieser Lesart zum Bias politischer Regelungsabsichten. Quack (2006, 346) formuliert diese Einsicht sehr klar: «Erst indem sie existierende Koordinations- und Steuerungsarrangements verdrängen, in ihrem Geltungsanspruch verblassen lassen, sie auf eine transformierende Weise überformen, an ihnen an- oder auf ihnen aufbauen, können neue Formen der Governance Wirkung entfalten.»

Die sich daraus ergebenden Konturen einer institutionentheoretisch erweiterten Governanceperspektive lassen sich wie folgt zusammenfassen: Zunächst werden die nach Geltung strebenden Leitideen identifiziert, um anschliessend deren Überführung in konkrete Logiken und Durchsetzungsmittel zu erfassen. Darüber gelangt man zu den konkreten Koordinationsmodi und Akteurkonstellationen, die über das Instrumentarium der klassischen Governanceperspektive bearbeitet werden können. Die empirischen Governanceregime werden beschrieben und ihre Konflikte dokumentiert, um schliesslich mit Blick auf Bergers und Luckmanns Ansatz Fragen der Legitimität, Verinnerlichung und situativen Funktionalität zu überprüfen, um darüber die Erfolgskriterien der Governancemodi der Hochschullehre bewerten und praktische Alternativen entwickeln zu können.

3 Institutionentheoretisch gerahmte Governanceanalyse der Hochschullehre

Wie kann man sich dem Gegenstand Hochschullehre governanceanalytisch nähern? Betont man die Interaktionskomponente, so schlägt Stichweh (1994, 233 f.) drei Charakteristika vor: Erstens regen DozentInnen die Studierenden geistig an; zweitens entfalten DozentInnen in Anwesenheit der Studierenden ein spezifisches, mithin kreatives Tätigkeitsmuster, um diesen Effekt zu erzielen und drittens besitzt jede von den Studierenden tatsächlich aufgenommene Information für sie notwendigerweise Selbstbezug und gelangt darüber in ihren kognitiven Speicher. Krohn und Küppers (1989, 98) weisen ausserdem auf die zunehmende Bedeutung des Schrifttums hin, das Wissensbestände konserviert und sie darüber für die Lehre zeitlich wie räumlich flexibel einsetzbar macht. Beides sind zentrale Kennzeichen, liefern aber für die Governanceperspektive wenig nützliche Ansätze. Deutlich interessanter hingegen erscheinen zwei weniger offensichtliche Merkmale: Erstens ist die Lehre in der Organisation Hochschule in zweierlei Hinsicht institutionalisiert. Einerseits kann sie als Praxis als Paradebeispiel für Institutionalisierungsprozesse nach Berger und Luckmann herangezogen werden. Sie bildet sich in ihrer ganz konkreten Ausformung durch Interaktion, Typisierung und Habitualisierung aus und wird vornehmlich über die sekundäre Sozialisation erlernt. Andererseits ist sie in Lehrplänen, Modulbeschreibungen und Studienordnungen formal verankert.

In der Organisationsforschung ist jedoch spätestens seit Meyer und Rowan (1977) geläufig, dass derartige Formalitäten nicht notwendigerweise auch die faktischen Aktivitäten abbilden, geschweige denn determinieren. Zweitens fehlt der Hochschullehre in Luhmanns (1992, 76) Worten eine «rationale Technologie». Sie sei faktisch autonom und performative Defizite könnten nur schwer nachgewiesen werden, da die Bedingungen für ihre Qualität zu multifaktoriell seien, um sie zweifelsfrei zu identifizieren. Musselin (2007, 69 f.) teilt diese Auffassung und bezeichnet neben der Hochschullehre auch die Forschung als “uncertain technique”. Insbesondere die praktische Lehre bliebe weitgehend privat, da der Grossteil der mit ihr verbundenen Aufgaben in Einzelarbeit vorbereitet und durchgeführt werde.

In den folgenden Absätzen soll daher die Frage ausschlaggebend sein, welchen Handlungsorientierungen und Strukturlogiken Lehrende an Hochschulen insbesondere seit den Reformprozessen ausgesetzt sind.

3.1 Von konkurrierenden Leitideen zu konvergierenden Durchsetzungsmitteln

Konstitutiv für das Selbstverständnis wissenschaftlicher Lehr- und Forschungstätigkeit sind klassischerweise die Ideale der Einheit sowie der Freiheit von Forschung und Lehre (siehe unten), in der Hoffnung, diese dann auch mit einem hohen Mass an gesellschaftlicher Verantwortung ausüben zu können. Auch den Gründungsdokumenten des Bologna-Prozesses kann bis zum Prager Kommuniqué (HRK Service-Stelle Bologna 2001) noch im Grundsatz ein Geist zugesprochen werden, der sich letzten Endes an akademisch-humanistischen Idealen orientiert. Allerdings wurde das Leitmotiv des primär an solchen Bildungszielen ausgerichteten gemeinsamen europäischen Hochschulraums bald vom sog. Lissabon-Prozess einem vermeintlich höheren Ziel einverleibt: dem Bestreben der Europäischen Union (EU) bis zum Jahr 2010 zum kompetitivsten Wirtschaftsraum der Welt zu werden.² Eine sich den modernen Herausforderungen stellende Gesellschaft müsse eine «Wissensgesellschaft» sein, so die EU-Chefs (Europäischer Rat 2000, 2). Unter dieser Prämisse werden die rationale Organisation der Wissenschaft und ihr Anschluss an die übrigen sozialen Teilsysteme zu Kernanliegen der gesellschaftlichen Produktivität. Hochschulbildung wurde dazu als Bedingungsfaktor der EU-Beschäftigungs- und wirtschaftlichen Wettbewerbsstrategie erkannt und im Vergleich zu ihrer vorherigen Randständigkeit in der Bedeutung für die EU-Politik aufgewertet (Keeling 2006). Die in dieser Politik insgesamt zum Ausdruck kommende Liberalisierung zuvor öffentlicher Leistungen und die Errichtung regelrechter Benchmarkregime (Schedler 2007, 256) äussern

² Der Lissabon-Prozess konzentrierte sich innerhalb der EU auf arbeitsmarktpolitische und ökonomische Aspekte. Gemeinsam bilden beide Prozesse zusammen einen Rahmen für die Aktivitäten der EU, genauer, der EU-Kommission. Die Basis für das bildungspolitische Handeln der EU-Kommission wurde durch das Zusammenfallen beider Prozesse erweitert und sie erhielt dadurch eine zentrale Rolle innerhalb dieses Politikfeldes. Eine Institution, deren formale Zuständigkeiten dies nicht vorsehen, avanciert damit paradoxerweise zum zentralen Akteur europäischer Bildungspolitik.

sich im Bologna-Prozess insbesondere in den Massnahmen zur Einrichtung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens und zur Stärkung der europäischen Qualitätssicherung im Hochschulwesen (Serrano-Velarde 2008). Über die Aktivitäten der EU-Kommission und die grundsätzliche Akzeptanz seitens der Staatsregierungen wurden der Bologna- und der Lissabon-Prozess zunehmend in Deckung gebracht (Teichler 2010, 63 f.). Eine durch instrumentelles Verständnis gekennzeichnete Leitidee von Bildung wird von den politischen Akteuren der EU in den Bologna-Prozess eingebracht und korrespondiert bei politischen EntscheidungsträgerInnen mit den für andere Politikfelder bereits gut dokumentierten ökonomistischen Entwicklungstendenzen. Mehr Leistung bei weniger Kosten sowie mehr Effizienz und Standardisierung in der Struktur der Hochschulbildung sollen die Erfordernisse einer ökonomisch konnotierten Wissensgesellschaft treffen und bringen zudem aus staatlicher Sicht einen willkommenen Richtungswechsel in die Debatte um die chronische Unterfinanzierung höherer Bildung und Forschung.

Zur Durchsetzung dieser Rationalisierungsmomente konnten zum Bologna-Prozess komplementäre Strukturformen etabliert werden, die ihre Leitideen wiederum zirkulär stützen und darüber einen pfadabhängigen Prozess bilden: Die politischen Akteure orientieren sich in ihrem strategischen Verhalten an der Logik derjenigen institutionellen Konfiguration, die ihnen bereits vertraut ist (Beyer 2005, 8; Münch 2009, 31). Anhand der EU-Kommission lässt sich dies eindrücklich illustrieren: 2003 spricht sie zum ersten Mal gezielt die Hochschulen als Kernakteure der Reformbemühungen an, da sie die Schlüsselrolle an der Schnittstelle von Forschung, Bildung und regionaler sowie lokaler Entwicklung von Innovationspotentialen ausübten. Mit explizitem Bezug auf den Bologna-Prozess wird postuliert, dass man sich vom humboldtschen Bildungsideal verabschieden und die Marktförmigkeit von Bildung anerkennen müsse (Europäische Kommission 2003, 6). In der Folge wurde die ökonomistisch-instrumentelle Argumentation ausgebaut und verband sich mit der Ideologie des New Public Managements. Um im globalen Kräfteressen nicht zu verlieren, müsse Europa schliesslich stärker in Bildung, Forschung und Innovation investieren. Deshalb müsse entschiedener gegen Überregulierung und Unterfinanzierung gearbeitet werden. Insbesondere sei die Vorstellung zu korrigieren, es handle sich bei Hochschulbildung um ein «öffentliches Gut» (Europäische Kommission 2005, 3), was eine klare Negierung entsprechender Formulierungen aus dem Prager Kommuniqué (Hochschulrektorenkonferenz 2001), dem Zielkatalog der ersten Bologna-Folgekonferenz, darstellt.

Auf der makroperspektivischen Ebene der Leitideen werden also die Ziele des Bologna-Prozesses mit denen des Lissabon-Prozesses und der sich bereits in Gang befindlicher Hochschulstrukturreform in Deckung gebracht und erfahren dadurch seitens der zentralen politischen Akteure eine Umdeutung. Lepsius lehrt, dass sich daraus noch keine zwangsläufige Durchsetzung ergibt, sondern sich nun die Frage

stellt, in welche Rationalitätskriterien und Durchsetzungsmittel die neue europäische Leistungsideologie übersetzt wird.

3.2 Das Governance-Regime der Hochschullehre

Eingelöst wird die Lehre bekanntlich von WissenschaftlerInnen, die in der Regel daneben Forschung durchführen und sich über die akademische Selbstverwaltung massgeblich in die Koordination dieser Aufgaben einbringen sollen. In der konkreten Ausgestaltung vor Ort an den Hochschulen war das Fachkollegium vor den Reformen der letzten Dekade weitgehend autonom. Zwar dominieren in der Organisation des Hochschulalltags WissenschaftlerInnen heute nach wie vor die Organisationsstrukturen, in denen Fragen der Lehre entschieden werden und das Verhältnis zwischen ihnen und den Leitungsverantwortlichen ist bezogen auf die Lehre eher ein Subsidiaritäts- denn ein Subordinationsverhältnis, aber paradoxerweise führte gerade der Wunsch nach grösserer Hochschulautonomie mit Bezug auf die Lehre zu einer Konstellationen, unter der die Autonomie in der Lehre leidet.

3.2.1 *Organisation und Evaluation*

Betrachtet man zunächst die formale Organisationsstruktur der Hochschullehre, zeigt sich schnell, dass der Staat den Hochschulen kaum noch direkt auszuführende Vorgaben macht. Die Hauptverantwortung für die Organisation und die Qualität der Lehre wurde den Hochschulen übertragen, die personellen und materiellen Ressourcen sowie die Curricula obliegen ihrer Verantwortung (Stichweh 2005, 124). An die Stelle der im letzten Jahrhundert herrschenden hierarchischen Beziehung tritt nun eine Principal-Agent-Logik, die erstens an Arbeitsergebnisse gekoppelte Anreizsysteme wie die leistungsorientierte Mittelvergabe schafft, zweitens die staatliche Informationsgrundlagen über verstärkte Controlling- und Evaluationsverfahren zu sichern sucht sowie drittens durch marktformige Regulationen neue Wettbewerbsstrukturen etabliert (exemplarisch: Lange und Schimank 2007). Die allgemeineren Aufgaben, wie das anzubietende Fächerspektrum, werden quasi-vertraglich über bilaterale Zielvereinbarungen geregelt (Jaeger 2005). Die darin beobachtbare Hinwendung zu instrumentellen Vorgaben soll bewirken, den Erwartungen der Hochschulumwelt stärker zu entsprechen. Ob das gelingt, wird über Parameter wie AbsolventInnenzahlen, Abbruchquoten, Grösse der Lehrveranstaltungen, Position in Rankings und Evaluationsergebnisse festgestellt. Leistung in der Lehre würde sich am Ende in den benannten Parametern positiv niederschlagen. Diese Logik der leistungsorientierten Mittelvergabe durch den Staat wurde von den Hochschulen konsequenterweise in ihre interne Ressourcenzuweisung übertragen. Von Evaluationsverfahren unterfütterte Marktsimulationen können ihre volle Wirkung allerdings nur entfalten, wenn ein wirksames Sanktionssystem an die Ergebnisse gebunden ist (Huber 2005, 151). Da die Lehrenden früher aufgrund der Gremienkonstellationen in allen Fragen der Lehre innerhalb der Organisation durch Interessenlagen und Motive der Wissenschaftler-

Innen systematisch gestützt waren, konnten sie sich gegen externe Zumutungen immunisieren. Inhalte und Performanz der Lehre waren vor äusseren Einflüssen weitgehend gefeit (Schimank 1995, 242). Professorale Stillhalteabkommen wurden zwar hin und wieder von studentischen Klagen aus der Ruhe gebracht, jedoch nicht nachhaltig gefährdet. Dies sollte sich mit der Einführung der leistungsorientierten Mittelvergabe und des Akkreditierungswesens ändern.

Die Sinnhaftigkeit der Evaluationspraxis kann freilich aus mehreren Gründen angezweifelt werden. Nicht nur wurde an verschiedener Stelle immer wieder auf methodische Mängel in den gängigen Lehrveranstaltungsbewertungen hingewiesen, die etwa infrage stellen, ob Lehrqualität tatsächlich gemessen werden kann, oder nicht vielmehr Sympathie und studentisches Wohlbefinden ausschlaggebend in der Bewertung der Lehrenden sind (Burzan und Jahnke 2010). Entscheidender für die weiteren Überlegungen sind indes die systematischen Verschiebungen der Handlungsorientierungen der Lehrenden, die durch Kennzahlenabhängigkeiten erreicht werden. Derartige Prozesse stellt Vollmer (2004, 452–455) anhand des Controllings in Organisationen instruktiv dar: Controllingverfahren, oder in unserem Falle evaluationsbasierte Mittelvergabe, sind sowohl Resultat von Organisation als auch Grundlage weiterer Möglichkeiten des Organisierens. Dort, wo Transaktionsketten nicht auf echten Märkten stattfinden, werden künstliche Repräsentationen geschaffen, um den Informationswert des fehlenden Marktpreises zu ersetzen. «Zahlen schaffen Sichtbarkeit, die zur Basis organisationalen Handelns und Entscheidens werden und genau dadurch Organisationswirklichkeiten mitkonstruieren» (Vollmer 2004, 454). So wird Relevanz nur für bestimmte Prozesse reproduziert, da auch nur bestimmte Zahlen wichtig seien. Kennzahlen schaffen darüber einen selbstverstärkenden Mechanismus zur Aufrechterhaltung der von ihnen getragenen inneren Ordnung der Organisation. «Erst damit wandelt sich die Funktion organisierten Rechnens von einer Registratur zu einer Art Wirklichkeitsmaschine» (Vollmer 2004, 457). Die vermeintlich nur gemessenen Fakten werden erst im Evaluationsprozess geschaffen (Power 1996, 309). Im Zweifel wird ein mit der Evaluation verbundenes Ursprungsziel vollkommen aus den Augen verloren, nur die sanktionierten Indikatoren werden als relevant wahrgenommen und aufgrund dieser Einseitigkeit langfristig Mängelercheinungen provoziert. Wenn der Flurkollege zum Konkurrenten um knappe Mittel bzw. Stellen wird, erschwert die Wettbewerbslogik Kooperationen in der Lehre.

Ob DozentInnen in ihre Lehre viel Zeit und Energie investieren, oder sie ohne Rücksicht auf didaktische Erwägungen rationalisieren, bleibt ihnen überlassen und wird zu einem mehr oder weniger kleinen Problem ihrer Lebenswelt als Kalkül strategischer Karriereoptionen. Ob die Studierenden tatsächlich mehr gelernt haben, ob eine in Leistungsindikatoren gemessene Produktivitätssteigerung der Lehre tatsächlich durch eine Qualitätssteigerung zustande kommt, oder ob sie beispielsweise über eine Senkung des Anspruchs erfolgt, ist in diesem Sinne unerheblich, da derartige Fragen nicht den Rationalitätskriterien entsprechen.

Minssen und Wilkesmann (2003) fanden heraus, dass der faktische Erfolg der leistungsorientierten Mittelvergabe trotz vollständiger formaler Implementierung ausblieb, da sich Unterschiedseffekte in der Akzeptanz der Steuerungsinstrumente und in der Performanz in Lehre und Forschung nicht auf die Mittelverteilungsmodi zurückführen liessen. Korrespondierend dazu stellen Wilkesmann und Schmid (2011, 270) auch einige Jahre später in daran anschliessenden Studien fest, «dass die neuen Steuerungsinstrumente in ihrem bisherigen Umsetzungsstand keinen direkten Einfluss auf das Lehrhandeln der Professoren haben». Laut beiden Studien werden die Leistungen und Einstellungen gegenüber der Lehrtätigkeit stattdessen hauptsächlich durch sozialisations- und identitätsbedingte Faktoren geprägt.

3.2.2 Akkreditierung und Bürokratisierung

Die Inhalte der Lehre richten sich grundsätzlich an den Forschungsgegenständen und Wissensbeständen innerhalb der jeweiligen Fachgemeinschaft aus. Folgt man Kuhns (1976) wissenschaftlichen Paradigmen, dürfte der Grad der Kanonisierbarkeit der Wissensbestände je nach Fachgemeinschaft unterschiedlich stark ausfallen. Habermas (1987, 84) warf der Idee der Einheit von Forschung und Lehre vor, sie ziele zu eigensinnig auf die Gewinnung wissenschaftlichen Nachwuchses und vernachlässige die Bedürfnisse der übrigen Gesellschaftsbereiche. Die offizielle Rechtfertigungsrhetorik des Akkreditierungswesens könnte sich diese Äusserung durchaus zu eigen machen. Im Zuge des Paradigmenwandels in der Hochschulpolitik bot der Bologna-Prozess schliesslich einen willkommenen Anlass, das alte System staatlicher Vorgaben und Genehmigungen gegenüber neu einzurichtenden Studiengängen aufzugeben und durch das in den USA bereits praktizierte System der Akkreditierung zu ersetzen (Naderer 2001). Die Überprüfung der Berufsbefähigung (als Vehikel der Bedürfnisse der übrigen Gesellschaftsbereiche anhand von formalen Lernzielnarrativen) und der Studierbarkeit (anhand formaler Standards wie Modularisierung, ECTS oder Prüfungsdichte) wird als integraler Bestandteil der Bologna-Reformen nun von Akkreditierungsagenturen vollzogen. Die den Studierenden über die Lehre zu vermittelnden Fertigkeiten und Lernziele werden festgeschrieben, um ihnen und den Akkreditierungsagenturen ein klareres Bild von offiziellen Zielen und Nutzen der Lehrveranstaltungen zu vermitteln und diese auf die übergeordneten Ausbildungsziele der Studiengänge auszurichten. Die Lehrenden selbst sollen dadurch ebenfalls stärker auf diesen Nutzen verpflichtet werden. Auf der Ebene der Organisation werden darauf basierende Lehrpläne, Lehrformen, Zertifizierungen usw. festgelegt (siehe Winter 2009; Brändle 2010). Freilich darf an dieser Stelle nicht erwartet werden, dass die im Rahmen von Akkreditierungen entstehenden Dokumente und Zahlen die tatsächlichen Geschehnisse rund um die Lehre realiter dokumentieren. Die formale Akkreditierung und die faktische Lehre gelten gemeinhin als entkoppelt.

Ausschlaggebend für die Handlungsorientierung der Lehrenden ist eher die vom Bologna-Prozess ausgehende Bürokratisierung, ausgelöst vor allem durch die Komplexitätssteigerung durch neue, sachlogisch auf divergierenden Kriterien beruhenden Vorgaben. Kühl (2010) identifiziert eine Komplexitätssteigerung bezgl. der Hochschullehre durch die Modularisierung und Kreditierung der neuen Studiengänge. Er stellt fest, «dass die Komplexitätsexplosion an den Hochschulen, die damit verbundene Bürokratisierung des Studiums und die in den meisten Fällen damit einhergehende Verschulung *nicht* auf die Intentionen neoliberaler Akteure und auch nicht – wie häufig von Bildungspolitikern und Hochschulleitungen suggeriert – auf die Ungeschicklichkeit einzelner Studiengangspaner zurückgeführt werden können» (Kühl 2010, 449). Es handle sich dabei stattdessen um unintendierte Nebenfolgen durch die Einführung von ECTS, Modularisierung, studienbegleitenden Prüfens und learning outcomes. Jedes Element für sich sei schon herausfordernd genug. In ihrer Kombination erzeugten sie aber eine neue Qualität an Komplexität, die sich dann in «Verschulung» und Bürokratisierung niederschlägt. Mit Weick (1976) kann man formulieren, dass die vor dem Bologna-Prozess vorhandene lose Kopplung in der Hochschullehre zugunsten einer engeren Kopplung aufgegeben wurde.³ Die jeweiligen Elemente der Hochschullehre sind nun (stärker) miteinander verbunden.⁴ Die Kreditierung ist von der Modulgröße und den Prüfungsformen abhängig, diese sind wiederum von anderen Modulen und deren inhaltlichen wie umfangreichen Zuschnitt abhängig usw. usf. Während lose gekoppelte Systeme Koordinationskosten reduzieren, sind sie jedoch schwerfällig und persistent, wenn Veränderungen durchgesetzt werden sollen. Andererseits eröffnen sie mehr Raum für Selbstbestimmung der Akteure, die wiederum an die Notwendigkeit gebunden ist, verschiedene (Rollen-)Erwartungen differenziert mit Sinn zu beleihen und die sich darüber sowohl für Lehrende, als auch für Studierende eröffnenden Möglichkeiten klug zu nutzen. So wundert es wenig, dass 82% der Bachelor-Studierenden in Deutschland eine hohe Regulierungsdichte ihres Studiums beklagen. Die vorgegebene Verlaufsplanung wird selten moniert, jedoch berichtet jede/r Dritte von grösseren Schwierigkeiten in der Ausführung der Vorgaben, insbesondere an den Universitäten. Auch die Modularisierung der Studiengänge beurteilen die Bachelor-Studierenden, gerade in den Ingenieur- und Kulturwissenschaften, mehrheitlich als nicht gut gelungen (Bargel et al. 2009, 30 ff.). Zwar ist keine substanzielle Zunahme des von den Studierenden durchschnittlich aufgewendeten Zeitbudgets für ihr Studium festzustellen, der Eindruck der Überforderung bestehe aber dennoch und wird auf die Fülle von Regelungen und Verpflichtungen für die Studierenden zurückgeführt (Bargel et al. 2009, 6, 35 f.).

3 Das analytische Potenzial von Weicks Konzept der losen Kopplung liegt insbesondere darin, generalisierbare und empirisch überprüfbare Thesen zur (Dys)Funktionalität von Kopplungsstärken aufzuwerfen.

4 Eben dieser Umstand wird aktuell nun wiederum Gegenstand von Umkehrungsbemühungen, die eine zu starre Kopplung als Problem identifiziert haben und den Studierenden in den Lehrplänen wieder mehr Wahlfreiheit und strukturelle Flexibilität ermöglichen wollen.

3.2.3 Wissenschaftliche Gemeinschaft

Die Analyse der Governancemodi bei der Organisation zu beenden, wäre verkürzt, denn von grosser Bedeutung für das professionelle Tun ist die wissenschaftliche Gemeinschaft. Als Governancemodus zeichnen sich Gemeinschaften zunächst durch einen askriptiven Mitgliedschaftsstatus aus, der auf freiwilliger Akzeptanz der geltenden sozialen Normen und Werte beruht, die von den Mitgliedern sekundär sozialisiert aufgenommen werden. Ihren Zweck und damit auch den Fluchtpunkt ihrer sozialen Ordnung stiften geteilte Norm- und Wertvorstellungen (Gläser 2007, 88), die hier mit Merton (1968) als wissenschaftlicher Ethos betitelt sein sollen. Im deutschsprachigen Raum trägt insbesondere die auf Humboldt zurückgehende Idee der Einheit von Forschung und Lehre zur kollektiven Identität bei (Bartz 2011, 48), unabhängig davon, dass bereits Weber (1988, 585) dieses Ideal vor hundert Jahren als Fiktion abtat und seither immer wieder Zweifel an der Angemessenheit dieses Bildes geäussert werden (Schimank 2009). Die Persistenz jener Leitvorstellungen mag daher rühren, dass Gemeinschaften dazu neigen, ihre identitätsstiftenden Motive überzubetonen (Wiesenthal 2005, 242 ff.), was einen Erklärungsansatz für die Heftigkeit der Kritiken an den Reformen liefert. Ein weiteres Kennzeichen von Gemeinschaften ist das Fehlen einer zentralen Entscheidungsinstanz, das Gläser (2007, 89 ff.) als «endogenes Governance-Defizit» bezeichnet. Vor allem den Hochschulen kommt hier die Funktion zu, das endogene Governance-Defizit aufzufangen und Kanäle zur externen Governance für und auf die Gemeinschaft auszubilden. Eine Steuerung der Gemeinschaftsaktivitäten ist daher nur über das Setzen indirekter Rahmenbedingungen möglich.

Als Kerngeschäft der wissenschaftlichen Gemeinschaft gilt fraglos die Forschung. Daher stehen Forschung und Lehre in einem antagonistischen Verdrängungswettbewerb zueinander. Insbesondere junge WissenschaftlerInnen fühlen sich aufgrund ihrer in der Regel prekären Beschäftigungslage und unsicheren Zukunftsaussichten von den Lehrverpflichtungen belastet (BMBF 2008, 51 ff.; Banscharus et al. 2009). Für ihre Karriere und Beschäftigungschancen geben Forschungsergebnisse und Publikationen, getreu dem Motto *publish or perish!*, den Ausschlag. Die Stellung in der Kommunikationsgemeinschaft der WissenschaftlerInnen gründet sich grundsätzlich auf Forschungsreputation und nicht auf den – maximal innerhalb der eigenen Institutsmauern bekannten – Ruf in der Hochschullehre (Krücken 2004b, 344). Demgemäss ist zu erwarten, dass die Orientierung der WissenschaftlerInnen in ihrem beruflichen Handeln sich primär nach den Prinzipien der wissenschaftlichen Gemeinschaft orientiert und erst dann nach den Idealen guter Lehre, was in der Alltagspraxis zu erheblichen Orientierungskonflikten führen kann. Der Druck zu publizieren und sich darüber in der Gemeinschaft und mittlerweile auch der geeigneten Umwelt zu präsentieren, hat durch die leistungsorientierte Mittelvergabe in den letzten Jahren sogar zugenommen. So sei etwa in Berufungskommissionen der Trend

zu beobachten, dass Besetzungen eher aufgrund starker Kennzahlen erwogen werden und klassische akademische Motive ins Hintertreffen geraten (Schimank 2010).

3.3 Interpretation, Legitimation und Sozialisation

Durch die Studien- und Strukturreformen sehen sich die Hochschulen und ihre Mitglieder einem Strom von neuen Vorgaben ausgesetzt. Wenn Menschen auf neue Regeln und Normen treffen, an deren Entstehung sie selbst nicht beteiligt waren, stehen sie stets vor der Herausforderung, diese zu interpretieren und adäquat umzusetzen. Aufgrund solch notwendiger Interpretationsleistung führt Institutionalisierung nicht zwangsläufig zu Konformität oder Homogenität. Stattdessen wird bei neuen Problemlagen normalerweise zunächst versucht, bestehende Verfahren und gewohnte Regelkomplexe daraufhin anzupassen, was nicht selten zu divergierenden lokal habitualisierten Insellösungen unter dem Dach eines einzelnen Rahmenregelwerks führt (Quack 2006, 354 ff.). Oder die Unsicherheit wird durch das Imitieren fremder Problemlösungen aufgelöst. Beim Bologna-Prozess ist beides zu beobachten und zwar sowohl bei den mit der Umstrukturierung Beauftragten in den Fachbereichen, als auch bei den nebenamtlich tätigen GutachterInnen in den Akkreditierungskommissionen. Die auf ihre Interpretationsprobleme abzielenden formalistischen Klärungsversuche führen zu einer Bürokratiespirale, die wieder neue Unsicherheiten produziert. Auch vermeintliche Selbstverständlichkeiten, bspw. die oft zitierte Verschulung oder ein vermeintlich dezidiert vorgeschriebenes Prüfungspensum pro Modul, finden ihren Ursprung nicht in rechtlich bindenden Dokumenten, sondern in neo-institutionalistisch als Isomorphismen beschriebenen imitierenden Praktiken sowie sich in ihrer Begleitung verfestigenden Diskursen und Erwartungen und lassen sich darüber als handlungsleitende Mythen bestimmen⁵ (DiMaggio und Powell 1983).

Der Erfolg oder Misserfolg von Kontextsteuerung hängt also offenbar nicht ausschliesslich von der formalen Umsetzung der Regulations- und Anreizinstrumente ab. Sie gelingt, wenn die betreffenden Akteure ihre Motive mit den Logiken des entsprechenden Institutionsgefüges synchronisieren und dementsprechend agieren. Um dies herzustellen, werden entweder Sanktionen installiert (s. o.) oder die neuen Praktiken erhalten ihre Legitimation über ihre Potenz, anerkannte Probleme zu lösen (Berger und Luckmann 2004, 164). Eine lediglich von aussen, top-down herbeigeführte Institutionalisierung kann sich demnach ohne äusseren Zwang nicht nachhaltig durchsetzen, dazu fehlt ihr eine Stabilisierung «von unten», eine mehrheitlich akzeptierte Problemlösekraft und damit verbundene innere Legitimation. Die Studienstrukturvorgaben des Bologna-Prozesses reagierten jedoch nicht auf Missstände, die in Forschung und Lehre mehrheitlich artikuliert worden

5 Kühl (2010, 455) schreibt: «Da sich an den Hochschulen im Stile eines Stille-Post-Effekts die Auffassung durchgesetzt hat, dass jedes Modul mindestens eine Einzelleistung enthalten müsse und prüfungsleistungsfreie Module nicht vorkommen sollen (...).»

wären oder von denen sich WissenschaftlerInnen nach entsprechenden Hinweisen betroffen sähen. Durch die zunächst zeitliche Koinzidenz mit der Einführung des New Public Managements, die rasch in einer massnahmenlogischen Konvergenz mündete (s. o.), wurden einige der Hauptprobleme wie Ressourcenknappheit und prekäre Beschäftigungsverhältnisse sogar noch verstärkt. Insofern wundert es kaum, dass die akademischen Auseinandersetzungen mit dem Bologna-Prozess von wenig innerer Legitimation zeugen (Liesner und Lohmann 2009). Für die Umsetzung vor Ort kann derartige Ablehnung gravierend wirken, da sie sich mitunter direkt in der konzeptionellen Sorgfalt und praktischen Ausführung der neuen Studiengänge niederschlägt.

Schliesslich sei auf ein letztes Spezifikum hingewiesen: Lehre ist sowohl in ihrer individuellen wie auch in ihrer kollektiven Ausformung an Instituten bzw. Lehrstühlen primär eine habitualisierte Praktik, die über die sekundäre Sozialisation vermittelt wird. Über die Lehre, die HochschullehrerInnen früher selbst geniessen durften oder ertragen mussten, wurden ihnen die Rollenspezifika und Logiken vermittelt. Sie erfuhren währenddessen, was Lehre ist und wie man sich als StudentIn oder als DozentIn verhält. Aus ihrer alltäglichen Praxis erfahren sie mehr, als aus Didaktikkursen (sofern diese überhaupt angeboten oder besucht werden). Die Art und Weise, wie Lehre durchgeführt wird, welche Wertschätzung sie erfährt und ob sie überhaupt kollegialer Reflexion ausgesetzt ist, verschliesst sich damit in der aktuellen Struktur dem Zugriff von aussen. Begreift man auch konzeptionelle Logiken von Lehrveranstaltungen als Element des Bologna-Prozesses (Lernendenzentrierung, studienbegleitendes Prüfen usw.), wird deutlich, dass auch hier ein langer Atem vonnöten ist, um einen nachhaltigen Wandel in der Art und Weise erwarten zu können, wie Hochschullehre didaktisch und konzeptionell vermittelt wird.

4 Resümee

Der Governanceperspektive gelingt es, die mitunter disparaten Einzelbefunde zu den Hochschulstrukturreformen und zum Bologna-Prozess in eine integrierte analytische Richtung zu bringen, die für verschiedene Theorietraditionen und Fachdisziplinen anschlussfähig bleibt. Sie liefert darüber hinaus einen Steinbruch für empirisch überprüfbare Hypothesen. Sie dokumentiert insbesondere den Bedeutungszuwachs der Organisation Hochschule gegenüber der tradierten Freiheit von Forschung und Lehre und legt dar, dass der Bologna-Prozess nur durch externen Druck implementiert werden konnte, da die Scientific Community als lose gekoppeltes System ohne kollektive Entscheidungsstruktur nicht in der Lage gewesen ist, nachhaltige Reformziele verbindlich und flächendeckend umzusetzen. Die makrotheoretische Rahmung ermöglicht es, machtpolitische Anschlüsse herzustellen und die Hegemonisierung einer Idee durch verschiedene Akteure und technokratische Konstellationen zu

verfolgen. Gleichzeitig wird dadurch die Option eröffnet, an gesellschaftliche Gegenwartsdiagnosen (in dem Fall an entsprechende Arbeiten zu kooperativer Macht und Rationalisierung) anzuschliessen. Die mikrotheoretische Rahmung hingegen vermittelt, dass zentrale Gründe für das vielfältige Misslingen nicht in mangelhaften Vorschriften oder ihrer inkompetenten Ausführung zu suchen sind, sondern tiefer gehen. Sie erinnert daran, wie zentral eine hinreichende Legitimation für sozialen Wandel ist. Dies schliesst insbesondere über Organisationsstrukturen vermittelte Wandlungsvorgänge ein, da die Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen sich dort am ehesten dysfunktional auswirkt. Über diese Ergänzungen lassen sich ausserdem zentrale Kritikpunkte an der Umsetzung des Bologna-Prozesses für die Lehre (Hechler und Pasternack 2009, 8 ff.) erklären: Die stoffliche Überfrachtung, die hohe Anwesenheitspflicht und Prüfungsdichte, kurz die zunehmende Strukturierung und «Verschulung» des Studiums basieren wie gezeigt auf Unsicherheiten, Fehlinterpretation und Nachahmung. Die vielzitierte Verschlechterung der nationalen und internationalen Mobilität, die restriktive Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen und die unzureichenden Äquivalenzregelungen in den Prüfungsordnungen bauen darauf auf und lassen sich zudem als lokal habitualisierte Insellösungen begreifen (s. o.). Insgesamt macht dies deutlich, wo politische top-down Strategien in den Hochschulreformen – und darüber hinaus – ihre Grenzen haben.

Die Bewertung potentieller Alternativen bedingt die Einnahme eines Standpunktes. Hier wird vertreten, dass eine Verbesserung der Hochschullehre zunächst voraussetzt, dass sie in ihrem Stellenwert gehoben werden muss. Wenn dies sanktionsfrei ohne Bezug auf Wettbewerbslogiken (Wilkesmann und Schmid 2011) geschehen soll, wird Einsicht in die Notwendigkeit und Angemessenheit von Praktiken durch die Gruppe benötigt, die Hochschullehre ausübt. Gemäss den bisherigen Überlegungen bedürfte es dazu insbesondere einer Aufwertung der Lehrtätigkeiten innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Dies ist jedoch weder funktionslogisch noch strukturell zu erwarten. Einer professionsmässigen Trennung in hauptamtlich Lehrende und hauptamtlich Forschende muss aus ähnlichen Erwägungen kritisch begegnet werden, zumal diesbezüglich mit allem Recht vor einer Zweiklassengesellschaft im Wissenschaftspersonal gewarnt wird. Aus der sozialkonstruktivistischen Betrachtung der Lehre als Institution ergibt sich allerdings eine weitere Option, die von der Scientific Community aus sich heraus ohne Abweichung von ihren genuinen Rationalitätskernen betrieben werden könnte: Soll ein Bewusstsein für die Verantwortung der Qualität der Lehre bei den Lehrenden sozialisiert werden, muss früh damit begonnen werden. Schliesslich waren alle HochschullehrerInnen einmal Studierende. Lehre lässt sich nicht mehr wie bei Humboldt als automatische Folge der Forschung bzw. ihrer öffentlichen Berichterstattung denken. Studierende sollten hier nicht nur als Randgruppe in Gremien formal berücksichtigt oder turnusmässig abgefragt werden, sondern gemeinsam mit den Lehrenden die Möglichkeit erhalten, aktiv Verantwortung für die Lehre zu übernehmen. Dass dies unter den herrschenden

Organisations- und Ausstattungsverhältnissen nur schwer zu realisieren ist, steht auf einem anderen Blatt und lenkt die Überlegungen auf einen weiteren Aspekt.

Da Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Forschung und Lehre, Universitäten als Organisationen usw. je einen eigenen funktionalen Rationalitätskern besitzen, ruft fremdlogisches Einmischen wie gezeigt Konflikte hervor. Jedoch: «Unter den Professoren findet man auch heute immer noch keine halbwegs koordinierte und durchdachte Politik gegen die Reform. Aber die Klagen gegen das, was ihnen da angetan wurde sind inzwischen allgemein, auch bei den jungen» (Steinert 2010, 313). Für die überragende Bedeutung, die die Wissenschaft sich selbst zuschreibt und die ihr durch ihre Umwelt nicht selten zugeordnet wird (Stehr 1994), gelingt es ihr vergleichsweise schlecht, sich zu organisieren, zu repräsentieren und zu artikulieren. Wenn wir die Reformprozesse einmal nicht als Konglomerat verschiedener Regeln, Formalia und Arbeitszumutungen begreifen, sondern als «bildungspolitische Plattform, durch die Interessengruppen (...) in Politikprozesse eingebunden werden» (Serrano-Velarde 2008, 556), zeigt sich, welcher Anstrengungen und koordinierender Organisation es für die kritischen WissenschaftlerInnen noch bedarf, einen Wandel in der Hochschulpolitik zu erwirken. Die bisherigen Überlegungen konnten zumindest andeutungsweise darlegen, dass es nicht ausreichen kann, sich alleine auf Ebene der Leitideen diskursiv bzw. publizistisch gegen missliebige Reformen der Hochschullandschaft zur Wehr zu setzen.

5 Literaturverzeichnis

- Banscharus, Ulf, Klaus Dörre, Matthias Neis und André Wolter. 2009. *Arbeitsplatz Hochschule. Zum Wandel von Arbeit und Beschäftigung in der «unternehmerischen Universität»*. WiSo-Diskurs. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bargel, Tino, Frank Multrus, Michael Ramm und Holger Bargel. 2009. *Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. Berlin: BMBF.
- Bartz, Olaf. 2011. Geschichtswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung. *die hochschule 2/2011*: 41–55.
- Benz, Arthur, Susanne Lütz, Uwe Schimank und Georg Simonis. 2007. Einleitung. S. 9–25 in *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*, hrsg. von Arthur Benz, Susanne Lütz, Uwe Schimank und Georg Simonis. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann. 2004. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Beyer, Jürgen. 2005. Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit! *Zeitschrift für Soziologie* 34(1): 5–21.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). 2008. *Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. (BuWiN). Berlin: BMBF.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Enke.
- Brändle, Tobias. 2010. 10 Jahre Bologna-Prozess. *Chancen, Herausforderungen und Problematiken*. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Burzan, Nicole und Isa Jahnke. 2010. Was misst die studentische Lehrkritik? *Soziologie* 39(4): 438–461.
- DiMaggio, Paul J. und Walter W. Powell. 1983. The iron cage revisited. Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48: 147–160.
- Djelic, Marie-Laure und Sigrid Quack. 2003. Theoretical building blocks for a research agenda linking globalization and institutions. S. 15–34 in *Globalization and Institutions. Redefining the Rules of the Economic Game*, hrsg. von Marie-Laure Djelic und Sigrid Quack. Cheltenham: Edward Elgar.
- Europäische Kommission. 2003. *Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens*. KOM (2003) 58 endgültig. Brüssel: Europäische Kommission.
- Europäische Kommission. 2005. *Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten*. KOM (2005) 152 endgültig. Brüssel: Europäische Kommission.
- Europäischer Rat. 2000. *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Europäischer Rat, Lissabon, 23. und 24. März 2000. Brüssel: Europäischer Rat.
- Fend, Helmut. 1981. *Theorie der Schule*. München, Wien und Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Gläser, Jochen. 2007. Gemeinschaft. S. 82–92 in *Governance Handbuch. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*, hrsg. von Arthur Benz, Susanne Lütz, Uwe Schimank und Georg Simonis. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Göhler, Gerhard (Hrsg.). 1997. *Institutionenwandel*. Leviathan Sonderheft 16/1996. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Habermas, Jürgen. 1987. *Eine Art Schadensabwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hartmann, Michael. 2006. *Die Exzellenzinitiative – Ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik*. Leviathan 34: 447–465.
- Hechler, Daniel und Peer Pasternack. 2009. Bologna: Zentral- und Sonderaspekte. Zur anstehenden Reperaturphase der Studienstrukturreform. *die hochschule* 2/2009: 6–15.
- Hood, Christopher. 1991. A public management for all seasons? *Public Administration* 69: 3–19.
- Hochschulrektorenkonferenz. 2001. Prager-Kommuniqué. S. 299–311 in *Bologna-Reader*, hrsg. von Hochschulrektorenkonferenz. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn: HRK.
- Huber, Michael. 2005. *Universitäre Anomalie und Autonomiebestrebungen. Eine organisationssoziologische Untersuchung zur aktuellen Universitätsreform in Deutschland*. Habilitationsschrift, Universität Leipzig.
- Jaeger, Michael. 2005. Leistungsbezogene Mittelvergabe und Qualitätssicherung als Elemente der hochschulinternen Steuerung. *HIS-Kurzinformationen* A12/2005.
- Jansen, Dorothea (Hrsg.). 2007. *New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration*. Dordrecht: Springer.
- Keeling, Ruth. 2006. The Bologna-process and the Lisbon research agenda. The European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education* 41: 203–223.
- Kenis, Patrick und Volker Schneider. 1996. Verteile Kontrolle: Institutionelle Steuerung in modernen Gesellschaften. S. 9–41 in *Organisation und Netzwerk. Institutionelle Steuerung in Wirtschaft und Politik*, hrsg. von Patrick Kenis und Volker Schneider. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kooiman, Jan. 2006. Governing as governance. S. 149–172 in *Governanceforschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien*, hrsg. von Gunnar Folke Schuppert. Baden-Baden: Nomos.
- Krohn, Wolfgang und Günter Küppers. 1989. *Die Selbstorganisation der Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krücken, Georg. 2004a. Hochschulen im Wettbewerb – Eine organisationssoziologische Perspektive. S. 287–301 in *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung*, hrsg. von Wolfgang Böttcher und Ewald Terhardt. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Krücken, Georg. 2004b. Wettbewerb als Reformpolitik: De- oder Re-Regulierung des deutschen Hochschulsystems? S. 337–356 in *Gesellschaft mit beschränkter Hoffnung. Reformfähigkeit und die Möglichkeit rationaler Politik*, hrsg. von Petra Stykow und Jürgen Beyer. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kühl, Stefan. 2010. Der Sudoku-Effekt. *Soziale Systeme* 16(2): 444–460.
- Kuhn, Thomas. 1976. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kussau, Jürgen und Thomas Brüsemeister (Hrsg.). 2007. *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lange, Stefan und Uwe Schimank. 2004. Einleitung. Governance und gesellschaftliche Integration. S. 9–44 in *Governance und gesellschaftliche Integration*, hrsg. von Stefan Lange und Uwe Schimank. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lange, Stefan und Uwe Schimank. 2007. Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. S. 522–548 in *Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken*, hrsg. von Katharina Holzinger, Helge Jörges und Christoph Knill. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 28/2007. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lepsius, M. Rainer. 1995. Institutionenanalyse und Institutionenpolitik. S. 392–403 in *Politische Institutionen im Wandel*, hrsg. von Brigitta Nedelmann. Sonderheft 35 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lepsius, M. Rainer. 1997. Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung von Rationalitätskriterien. S. 57–69 in *Institutionenwandel*, hrsg. von Gerhard Göhler. Leviathan Sonderheft 16/1996. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Liesner, Andrea und Ingrid Lohmann (Hrsg.). 2009. *Bachelor Bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen: Barbara Budrich.
- Luhmann, Niklas. 1992. Zwei Quellen für die Bürokratisierung der Hochschulen. S. 74–79 in *Universität als Milieu. Kleine Schriften*, hrsg. von André Kieserling. Bielefeld: Haux.
- Maasen, Sabine und Peter Weingart. 2006. Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur. *die hochschule* 1/2006: 19–46.
- Maeße, Jens. 2010. *Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses*. Bielefeld: Transcript.
- Mayntz, Renate. 2004. Governance im modernen Staat. S. 65–76 in *Governance – Regieren in komplexen Mehrebenensystemen*, hrsg. von Arthur Benz, Susanne Lütz, Uwe Schimank und Georg Simonis. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Mayntz, Renate und Fritz W. Scharpf. 1995. Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. S. 39–71 in *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung*, hrsg. von Renate Mayntz und Fritz W. Scharpf. Frankfurt a.M.: Campus.
- Meier, Frank. 2009. *Die Universität als Akteur*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Merton, Robert K. 1968. Science and the social order. S. 254–266 in *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*, hrsg. von Robert K. Merton. Chicago: The University of Chicago Press.
- Meyer, John W. und Brian Rowan. 1977. Institutional organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83: 340–363.
- Minssen, Heiner und Uwe Wilkesmann. 2003. Lassen sich Hochschulen steuern? *Soziale Welt* 54: 123–144.
- Mittelstraß, Jürgen. 1994. *Die unzeitgemäße Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Müller-Böling, Detlef. 2000. *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Bertelsmann-Verlag.
- Münch, Richard. 2009. *Globale Eliten und lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Musselin, Christine. 2007. Are Universities specific organisations? S. 63–84 in *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*, hrsg. von Georg Krücken, Anna Kosmützky und Marc Troka. Bielefeld: transcript.

- Naderer, Heide. 2001. Akkreditierung. S. 1–6 in *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*, hrsg. von Anke Hanft. Neuwied: Luchterhand.
- Power, Michael. 1996. Making things auditable. *Accounting, Organizations and Society* 21: 289–315.
- Quack, Sigrid. 2006. Zum Werden und Vergehen von Institutionen. S. 346–369 in *Governanceforschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien*, hrsg. von Gunnar Folke Schuppert. Baden-Baden: Nomos.
- Rehberg, Karl-Siebert. 1997. Institutionenwandel und die Funktionsveränderung des Symbolischen. S. 94–118 in *Institutionenwandel*, hrsg. von Gerhard Göhler. Leviathan Sonderheft 16/1996. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rosa, Hartmut. 2009. Kritik der Zeitverhältnisse. S. 23–54 in *Was ist Kritik*, hrsg. von Rahel Jaeggi und Tilo Wesche. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schedler, Kuno. 2007. Public management und public governance. S. 253–268 in *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*, hrsg. von Arthur Benz, Susanne Lütz, Uwe Schimank und Georg Simonis. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schimank, Uwe. 1995. *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schimank, Uwe. 17.04.2009. Hochschulreform Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/hochschulreform-humboldt-falscher-mann-am-falschen-ort-1782114.html> (11.11.2012).
- Schimank, Uwe. 2010. Reputation statt Wahrheit: Verdrängt der Nebencode den Code? *Soziale Systeme* 16(2): 233–242.
- Scott, Richard W. 2008. *Institutions and Organizations. Ideas and Interests*. Thousand Oaks: Sage.
- Serrano-Velarde, Kathia. 2008. Deregulierung und/oder Internationalisierung? Deutsche Qualitätssicherung im Zeichen Bolognas. *Berliner Journal für Soziologie* 18(4): 550–574.
- Steinert, Nico. 1994. *Arbeit, Eigentum und Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Steinert, Heinz. 2010. Die nächste Universitätsreform ist schon da. *Soziologie* 39(3): 310–324.
- Stichweh, Rudolf. 1994. *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf. 2005. Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. S. 123–134 in *Die Idee der Universität heute*, hrsg. von Ulrich Sieg und Dieter Korsch. München: Saur.
- Stöltzing, Erhard und Uwe Schimank (Hrsg.). 2001. *Die Krise der Universitäten*. Leviathan Sonderheft 20/2001. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Teichler, Ulrich. 2010. Europäisierung der Hochschulpolitik. S. 51–70 in *Handbuch Wissenschaftspolitik*, hrsg. von Dagmar Simon, Andreas Knie und Stefan Hornbostel. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Vollmer, Hendrik. 2004. Folgen und Funktionen Organisierten Rechnens. *Zeitschrift für Soziologie* 33: 450–470.
- Weber, Max. 1988. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr.
- Weick, Karl E. 1976. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21: 1–19.
- Wiesenthal, Helmut. 2005. Markt, Organisation, und Gemeinschaft als «zweitbeste» Verfahren sozialer Koordination. S. 223–264 in *Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven*, hrsg. von Wieland Jäger und Uwe Schimank. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wilkesmann, Uwe und Christian J. Schmid. 2011. Lehren lohnt sich (nicht)? *Soziale Welt* 62: 251–278.
- Winter, Martin. 2009. Das neue Studieren. *HoF-Arbeitsberichte* 1/2009. Halle Wittenberg, Institut für Hochschulforschung.

