

Neo-institutionalistische Hochschulforschung

Georg Krücken, Heinke Rübken

Der Neo-Institutionalismus hat in der Hochschulforschung in den letzten Jahren zunehmend Beachtung gefunden. Das belegen die zahlreichen empirischen und konzeptionellen Untersuchungen, die neo-institutionalistische Kernarbeiten wie den 1977 erschienenen Artikel „Institutionalized Organizations – Formal Structure as Myth and Ceremony“ von John Meyer und Brian Rowan oder den Artikel von 1983 zur institutionellen Isomorphie von Paul DiMaggio und Walter Powell zitiert haben. So wurde z. B. der Beitrag von Meyer und Rowan (1977) im Zitationsindex 2239 mal zitiert, davon 201 mal in der Kategorie „Education and Educational Research“ und immerhin noch 52 mal von Beiträgen, die sich explizit mit Fragen der Hochschulforschung beschäftigen. DiMaggio und Powells Beitrag wurde von 2785 Beiträgen zitiert, davon 124 mal in erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften und 53 mal in der Hochschulforschung.

Die beiden Beiträge haben offensichtlich auch ca. 25 Jahre nach ihrer Veröffentlichung an Aktualität nicht verloren; insbesondere seit den späten 1990er Jahren lässt sich ein sprunghafter Anstieg an Zitationen aus der Hochschulforschung verzeichnen. Diese Tendenz stützt die Beobachtungen von Rowan (1995) und Rowan/ Miskel (1999, 359), dass der Neo-Institutionalismus in den Sozialwissenschaften seit Mitte der 1990er eine Renaissance erlebt. Weitere mögliche Erklärungen dafür können die gestiegenen Reformaktivitäten und Homogenisierungsprozesse im Hochschulbereich sein, die in den letzten Jahren durch den Bologna-Prozess angestoßen wurden und nun in der europäischen Hochschulforschung verstärkt theoretisch und empirisch mit Hilfe des Neo-Institutionalismus untersucht werden. Eine Analyse der Autorenherkunft belegt, dass 85% der Beiträge von europäischen Hochschulforschern innerhalb der letzten 10 Jahren publiziert wurden und damit in eine Zeit fallen, in der die Reformaktivitäten im Hochschulwesen als besonders intensiv einzustufen sind.

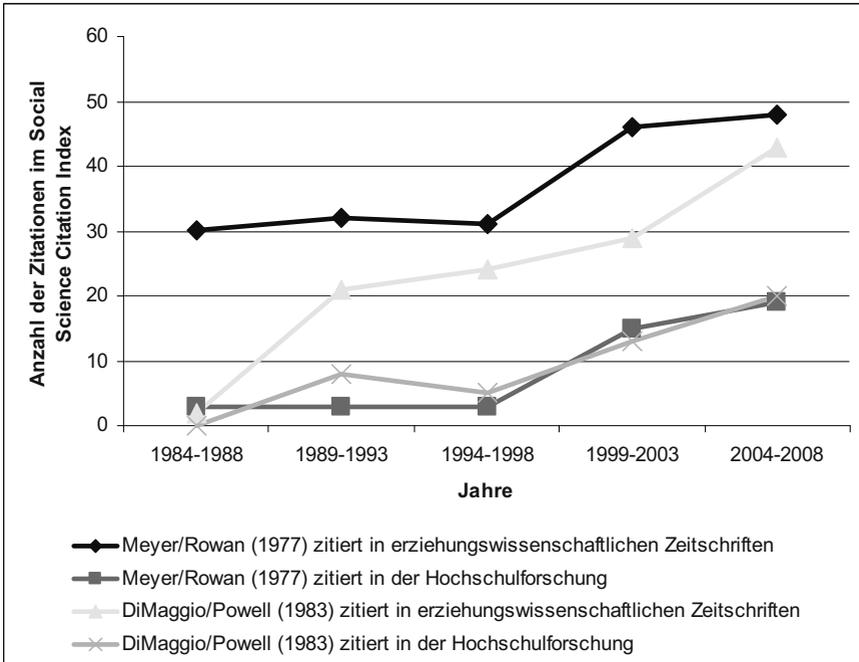


Abb. 1: Zitationen von neo-institutionalistischen Kernartikeln in den Erziehungswissenschaften und in der Hochschulforschung

Quelle: Social Science Citation Index (eigene Darstellung)

Insgesamt gilt das Feld des Neo-Institutionalismus im Erziehungs- und Bildungskontext als stark fragmentiert (Meyer/ Rowan 2006, Bacharach et al. 1995). Auch im speziellen Bereich der Hochschulforschung fehlen bisher umfassende Ansätze zur Beschreibung und Interpretation der neo-institutionalistischen Perspektive. Stattdessen konzentrieren sich die meisten Arbeiten auf die Anwendung theoretischer Konzepte, die aus den frühen Arbeiten zum Neo-Institutionalismus stammen (Meyer/ Rowan 1977, DiMaggio/ Powell 1983, Meyer/ Scott 1983).

Besonders erstaunlich ist, dass trotz der tiefgreifenden Veränderungen im Bildungs- und insbesondere auch im Hochschulwesen in den letzten Jahren nach wie vor die genannten Klassiker wie Meyer/ Rowan (1977) oder DiMaggio/ Powell (1983) zur Analyse von Wandlungsprozessen herangezogen werden. So heben Heinz-Dieter Meyer und Brian Rowan (2006, 2) kritisch hervor, dass die

jüngsten Entwicklungen im Bildungswesen nicht mehr ohne weiteres mit den frühen Arbeiten des Neo-Institutionalismus zu erklären sind. Gestiegene Effizienzerwartungen, eine zunehmende Privatisierung von Bildung und stärkere Rechenschaftspflichten ließen sich eher auf Veränderungen im marktlichen Umfeld von Bildungseinrichtungen zurückführen und nicht – wie in den klassischen Arbeiten zum Neo-Institutionalismus betont wird – auf staatliche Vorgaben oder Veränderungen im professionellen Umfeld des Bildungswesens. Die organisatorischen Auswirkungen der gestiegenen Marktorientierung in zahlreichen Bildungssystemen scheinen nur noch „lose gekoppelt“ zu sein mit den klassischen Ansätzen des Neo-Institutionalismus (vgl. Meyer/ Rowan 2006, 3). Es wird daher zunehmend gefordert, insbesondere auch die jüngeren Entwicklungen in der neo-institutionalistischen Theorie für bildungs- und hochschulbezogene Problemfelder zu nutzen und entsprechende Anpassungen und Erweiterungen der Theorie zu leisten. Im Folgenden werden die älteren und jüngeren Linien der institutionellen Analyse im Hochschulwesen skizziert und mit einem Ausblick auf offene Forschungsfragen ergänzt.

Klassische Ansätze

Der größte Bereich der neo-institutionalistischen Studien in der Hochschulforschung greift die zuvor genannten Klassiker auf und verwendet Konzepte wie Isomorphie, Entkopplung oder Legitimitätssicherung zur Erklärung von Organisationsstrukturen und Homogenisierungsprozessen.

Isomorphie

Ein Teilgebiet thematisiert die zunehmenden Angleichungsprozesse im Hochschulwesen (Maassen/ Potman 1990, Goedegebuure/ Westerheijden 1991, Sköldbberg 1991, Lounsbury/ Pollack 2001, Schofer/ Meyer 2005). Eine gängige Fragestellung lautet hier: Wieso weisen Hochschulen, obwohl sie in sehr unterschiedlichen Kontexten und ohne direkte Interaktion operieren, so erstaunlich ähnliche Organisationsstrukturen auf? Unter dem Begriff „strukturelle Isomorphie“ verstehen die Institutionen die organisatorischen und strukturellen Angleichungsprozesse zwischen Organisationen, die in einem ähnlichen Umfeld operieren oder die um die gleichen Güter konkurrieren. Organisationen in diesem Umfeld übernehmen institutionalisierte Praktiken, weil sie innerhalb des Feldes legitimiert sind und als „rational“ gelten. So haben zahlreiche Hochschulen in den letzten Jahren Leitbilder eingeführt und damit dazu beigetragen, dieses Ele-

ment zu einem legitimen Instrument für Hochschulleitungen zu etablieren. Im Laufe der Zeit gleichen sich auf diese Weise Organisationen innerhalb eines Feldes einander an. DiMaggio und Powell (1983) unterscheiden drei wesentliche Mechanismen, die für diese Homogenisierungsprozesse ausschlaggebend sind.

Der erste Mechanismus resultiert aus Zwang, der von mächtigen Organisationen ausgeübt wird. Im öffentlichen Hochschulwesen kann das z. B. der Staat sein, der durch rechtliche Vorgaben Strukturangleichungsprozesse auslöst. Schriewer (2007) untersucht in diesem Zusammenhang den Bologna-Prozess und kommt zu dem Ergebnis, dass staatliche Maßnahmen, wie beispielsweise die Einführung von ECTS-Punkten, gestuften Studiengängen und Qualitätsmaßnahmen, zu einer historisch beispiellosen Angleichung von Studienstrukturen und Hochschulabschlüssen auf europäischer Ebene geführt haben. Dieses formal einheitliche Bologna-Modell trifft allerdings auf eine große Vielfalt von Hochschulsystemen, die den Bologna-Prozess darüber hinaus in sehr unterschiedlicher Weise umsetzen. Das hat zur Konsequenz, dass sich hinter den formal ähnlichen Modellen und Programmen auf der Handlungsebene z. T. sehr unterschiedliche Aktivitäten verbergen können, die gelegentlich sogar kontraproduktive Effekte hervorrufen. So legen erste Erfahrungen mit dem Bologna-Modell die Vermutung nahe, dass die stärker durchstrukturierten Bachelor-Programme und verkürzten Studienzeiten die gewünschte europaweite Mobilität eher hemmen als fördern (vgl. Schriewer 2007, 196).

Ein weiterer Mechanismus, aus dem Isomorphie folgt, ist Imitation. Hier orientieren sich Organisationen in der Gestaltung ihrer Strukturen und Prozesse an solchen Organisationen, die innerhalb eines organisationalen Feldes als besonders erfolgreich wahrgenommen werden. Im Hochschulwesen lässt sich z. B. beobachten, dass Universitäten wie Harvard oder Stanford oft als Vorbild für Reformmaßnahmen von Politikern oder Entscheidungsträgern in Hochschulen herangezogen werden (vgl. Engwall 2000). Um die Legitimität zu erhöhen und im Reputationswettbewerb zu bestehen, sind Hochschulen zudem geneigt, ihre wissenschaftliche Orientierung zu schärfen. Diese Tendenz wird auch als „academic drift“ bezeichnet, d. h. kleinere und weniger reputierliche Hochschulen kopieren die Strukturen und Normen von größeren und als besonders erfolgreich wahrgenommenen Forschungsuniversitäten (Berdahl 1985). Morphew/ Huisman (2002) wenden das Konzept der mimetischen Isomorphie auf diesen „academic drift“ an. Auf Basis eines Samples von amerikanischen und holländischen Hochschulen beobachteten die Autoren, dass weniger reputierliche Einrichtungen durch die Übernahme von akademisch ausgerichteten Programmen (z. B. Master- oder Doktorprogrammen) ihre Strukturen den reputierlichen Hochschulen anpassen und dadurch ihren eigenen Status erhöhen und sich Legitimität sichern konnten.

Eine dritte Quelle isomorphistischen Wandels ist normativ bedingt und resultiert in erster Linie aus dem Erwartungsdruck der betreffenden Profession. Professionelle Vereinigungen und Berufsverbände definieren z. B. die Bedingungen und Methoden ihrer Arbeit und lösen damit unter den beteiligten Organisationen Standardisierungs- und Homogenisierungsprozesse aus. Im Hochschulwesen können Akkreditierungseinrichtungen normativen Druck auf Hochschulen ausüben, die sie dazu veranlassen, ihre Curricula und Studienprogramme nach bestimmten Standards auszurichten. Casile/ Davis-Blake (2002) überprüften, inwieweit technische und institutionelle Faktoren die Anpassungswilligkeit von öffentlichen und privaten Hochschulen an bestimmte vorgegebene Akkreditierungsstandards beeinflussen. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass für private Hochschulen Konformität mit den Akkreditierungsstandards eine größere Rolle spielt, weil sie typischerweise Studierende aufnehmen, für welche die durch eine Akkreditierung bewirkte positive Außenwirkung der Hochschule besonders wichtig ist. Für öffentliche Einrichtungen waren hingegen soziale Faktoren wichtiger: öffentliche Einrichtungen korrespondierten besonders häufig dann mit den Akkreditierungsstandards, wenn der Dekan bereits vorher mit der Akkreditierungsbehörde Kontakt hatte oder wenn die Akkreditierung in der gesamten Hochschule verbreitet war. Wenn Organisationen also besonders eng mit einem Akteur verbunden sind, der professionelle Normen und Konditionen definiert, scheinen sie besonders geneigt zu sein, die institutionalisierten Erwartungen in ihre Struktur zu übernehmen.

Die Untersuchung von Krücken (2007) stellt den Versuch dar, Relevanz und Zusammenspiel der drei bei DiMaggio/ Powell (1983) genannten Strukturangleichungsmechanismen am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an deutschen Hochschulen aufzuzeigen. Inhaltlich greift diese Studie in erster Linie die Perspektive der Hochschulorganisationen auf, während Schriewer (2007) den Homogenisierungsprozess in Europa vornehmlich auf bildungspolitischer Ebene nachzeichnet. Einschränkend sei angemerkt, dass Strukturangleichungsprozesse und die zugrunde liegenden Mechanismen sich hier nur auf die Frage nach der formalen Einführung von Bachelor-Master-Studiengängen beziehen, nicht darauf, ob es in diesem Rahmen zur inhaltlichen Angleichung der Studienprogramme kommt. Methodisch wurden Leitfadenterviews mit unterschiedlichen Vertreterinnen und Vertretern des organisationalen Feldes geführt sowie einschlägige Dokumente ausgewertet. Das Erkenntnisinteresse bestand darin, die rasche Diffusion dieser Studiengänge zu erklären. So wurden im Sommersemester 2007 an deutschen Hochschulen insgesamt 5.660 Bachelor- und Master-Studiengänge angeboten, während es im Sommersemester 2002 erst 920 Bachelor- und Master-Studiengänge waren. Ihre Anzahl hat sich innerhalb von fünf Jahren also mehr als versechsfacht. Es ist zu erwarten, dass

bis zum Jahr 2010 – also dem Jahr, in dem der Bologna-Erklärung von 1999 zufolge der einheitliche europäische Hochschulraum realisiert sein soll – die flächendeckende Umstellung mit Ausnahme traditioneller Professionen, wie der Rechtswissenschaft, Medizin und Pharmazie, vollzogen sein wird. Dieser Sachverhalt ist alles andere als trivial, gilt doch gerade das deutsche Hochschulsystem als eher strukturkonservativ und behäbig. Wie kommt es, dass der Einführungsprozess in Deutschland eine solche Dynamik entfaltet hat? Welche Akteure und Mechanismen sind hier zu identifizieren?

Erstens hätte man vermuten können, dass der staatliche Zwang eine vergleichsweise geringe Rolle spielt. Man denke hier zum einen an die sehr lebhaft diskutierte Diskussion um mehr Hochschulautonomie, um „New Public Management“ sowie um neue Governance-Strukturen, die an die Stelle der direkten staatlichen Regulierung treten bzw. treten sollen. Zum anderen intendiert der Bologna-Prozess, Hochschulen in die Lage zu versetzen, sich mit der Schaffung neuartiger Studiengänge eigenständig im Wettbewerb zu positionieren, was ebenfalls eine geringe Bedeutung staatlichen Zwangs erwarten lässt. Aus Sicht der Interviewpartner ist dies jedoch keineswegs der Fall. Der Staat ist aus Akteursperspektive nach wie vor die zentrale Größe im organisationalen Feld „Hochschule“ generell. Die besonders starke Rolle des Staates aus Sicht der Hochschulen geht sogar so weit, dass die offene Frage nach relevanten anderen Organisationen im „organisationalen Feld“ lapidar wie folgt beantwortet wurde: „Auf jeden Fall das Ministerium, das für bestimmte Bereiche Vorgaben macht. Ja, das war’s eigentlich.“ Auch ein anderer Hochschulvertreter betonte: „wir gucken, gibt es von der Kultusministerkonferenz neue Vorgaben, neue Empfehlungen“. Konsequenterweise wird in der Mehrzahl der Fälle der Impuls zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen der Politik zugeschrieben, denn „der Druck ist eigentlich auch immer von politischer Seite her der primäre gewesen“ und „der ganze Prozess ist ja wirklich ein Top-down-Prozess gewesen“.

Zweitens spielt Mimese, also die wechselseitige Beobachtung und Imitation, eine wichtige Rolle. Anders als die theoretisch-konzeptionelle Arbeit von DiMaggio/ Powell (1983) nahe legt, reicht die Beobachtung anderer, gleichrangiger Organisationen im Feld allerdings nicht aus. Im Fall der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen findet Mimese vor allem in institutionalisierten Zusammenhängen statt. Für mimetische Prozesse zwischen Hochschulen sind Kommunikation und der direkte Erfahrungsaustausch von hoher Bedeutung. Hier ist zum Beispiel an die Landesrektorenkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz zu denken, aber auch an direkte Verhaltensabstimmungen bei der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge zwischen benachbarten Hochschulen. Darüber hinaus gibt es direkte Verhaltensabsprachen zwischen

Universitäten, die, wie die „TU 9“-Initiative großer und reputationsstarker technischer Hochschulen zeigt, ein ähnliches Fächerprofil aufweisen.

Drittens lassen sich Träger normativen Drucks identifizieren. Fasst man diese weiter als DiMaggio/ Powell (1983), die hierunter im Wesentlichen Professionen verstehen, und berücksichtigt dem gegenüber nicht-staatliche externe Instanzen generell, so geraten vor allem Akkreditierungsagenturen in den Blick. Die im Bologna-Prozess in Deutschland neu geschaffenen Akkreditierungsagenturen stellen eine echte institutionelle Innovation im deutschen Hochschulsystem dar. Sie strukturieren die formale ministerielle Entscheidung über die Zulassung eines Studiengangs in einem bislang unbekanntem Maße vor. Dennoch werden durch diese neuen Akteure und Träger normativen Drucks die klassischen Governance-Mechanismen im deutschen Hochschulsystem – staatliche Fremdsteuerung und akademische Selbstorganisation – nicht geschwächt. Akkreditierungsagenturen werden erstens nicht als Alternative, sondern als Ergänzung zur staatlichen Steuerung wahrgenommen. Da Akkreditierungsagenturen in ihrem Urteil zudem vor allem auf den Einschätzungen der akademischen Peers im Feld aufbauen, wird zweitens auch der Governance-Mechanismus der akademischen Selbstorganisation durch die Schaffung dieser neuen Akteure keineswegs geschwächt.

Die Ergebnisse zeigen, dass man den Ansatz von DiMaggio/ Powell (1983) gewinnbringend zur Analyse eines hoch aktuellen Falls der deutschen Hochschulentwicklung einsetzen kann. Dabei werden die Besonderheiten des Feldes deutlich. Während die meisten neo-institutionalistischen Studien mimetische Prozesse zwischen strukturell gleichartigen Organisationen („bottom up“) als zentralen Angleichungsmechanismus identifizieren (vgl. Mizuchi/ Fein 1999), sind in dem hier analysierten organisationalen Feld vor allem direkte staatliche Vorgaben („top down“) von zentraler Bedeutung, die den Diffusionsprozess forcieren. Wie das Beispiel zeigt, ist ein politisch initiiertes und im Wesentlichen „top down“ ablaufender Steuerungsprozess sehr erfolgreich, wenn es darum geht, die Umstellung möglichst rasch und flächendeckend zu vollziehen. Die Kehrseite dieses Prozesses, der im Wesentlichen nicht „bottom up“ aus den Hochschulen selbst vorangetrieben wird, besteht jedoch darin, dass zahlreiche Hochschulangehörige, die Bachelor- und Master-Studiengänge konzipieren und diese mit Leben erfüllen müssen, die Umstellung als extern gesteuert erleben. Hier findet man ein sehr hohes Maß an Unzufriedenheit, Resignation und symbolischer Anpassung. Diese Folgekosten der raschen Implementierung sind für eine Organisation, die wie die Hochschulorganisation so stark auf die Motivation ihrer Mitglieder angewiesen ist, hoch problematisch und rücken die Implementierung in ein kritischeres Licht. Mit Bezug auf ein weiteres neo-institutionalistisches Kernargument ist zu vermuten, dass hieraus ein hoher Grad der Entkopplung zwischen den Bachelor-Master-Studiengängen als formalen Strukturen und dem

tatsächlichen Handeln resultiert, insbesondere bei denjenigen, die die Umstellung als staatlich aufgezwungen erleben.

Entkopplung

Ein weiterer Strang neo-institutionalistischer Studien thematisiert die Diskrepanz zwischen formaler Strukturanpassung auf der einen und tatsächlicher Veränderung der Aktivitätsstruktur von Hochschulen auf der anderen Seite. Insbesondere in der Hochschulreformforschung sind die Themen „Entkopplung“ oder „lose Kopplung“ verbreitet (Krücken 2003, Delucchi 2000, Schriewer 2007, Rowan/Miskel 1999). Die Abhängigkeit der Organisation von ihrer institutionellen Umwelt führt zur Übernahme von Strukturelementen und Praktiken, die oftmals nur lose mit der eigentlichen Aktivitätsstruktur der Einrichtungen verbunden sind. Ursache dafür sind die Inkonsistenzen zwischen den institutionalisierten Strukturen und den Erfordernissen einer effizienten Produktion und Bereitstellung von Leistungen.

Insbesondere in älteren Arbeiten zum Neo-Institutionalismus findet sich die analytische Unterscheidung zwischen technischen und institutionellen Umwelten (Meyer/ Rowan 1977, Meyer/ Scott/ Deal 1981). In technischer Hinsicht müssen Organisationen eine effiziente und effektive Koordination ihrer Arbeitsprozesse gewährleisten, um ihre Leistungen zu wettbewerbsfähigen Preisen am Markt absetzen zu können. In institutioneller Hinsicht müssen Organisationen Konformität mit institutionalisierten Regeln zeigen, um von ihrer Umwelt als legitim wahrgenommen zu werden.

Eine Hochschule, die z. B. den institutionalisierten Erwartungen nach stärkerer Berufsorientierung entsprechen möchte, andererseits aber mit ihren vorhandenen Lehrkapazitäten arbeiten muss, könnte mitunter auf der formalen Ebene neue Studienprogramme entwickeln und erwartungskonform bezeichnen, diese aber auf der Aktivitätsebene nach bewährter Art durchführen. Unter diesen Bedingungen wären Formalstruktur und Aktivitätsstruktur nur lose gekoppelt oder gar entkoppelt.

In seiner Untersuchung über Technologietransferstellen kommt Krücken (2003) zu dem Ergebnis, dass Hochschulen innerhalb kurzer Zeit Strukturanpassungen durch die Einrichtung solcher Technologietransferstellen vorgenommen haben, diese Veränderungen sich aber kaum oder gar nicht in den tatsächlichen Aktivitäten der Universitäten und ihrer Mitglieder widerspiegeln. Der Versuch, mit Hilfe von Transferstellen zu einer engeren Kopplung zwischen Universitäten und Unternehmen beizutragen, stellt eine Entwicklung dar, die sich in vielen nationalen Hochschulsystemen beobachten lässt. Wissenschaftsforscher

wie Henry Etzkowitz und andere (1997) sprechen in dem direkten Beitrag der Universitäten zur wirtschaftlichen Entwicklung von einer „dritten akademischen Mission“, welche die klassischen Missionen „Forschung“ und „Lehre“, deren Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung zumeist eher indirekter Natur ist, zunehmend ergänzt. Was früher eine Tätigkeit war, die von einzelnen Wissenschaftlern in Ergänzung zu bzw. Kombination mit den beiden grundlegenden Aufgaben durchgeführt wurde, ist nun eine Mission der Gesamtorganisation. Persönliche Beziehungen werden sukzessiv um organisationale Aktivitäten ergänzt, und die enge Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen wird zur institutionellen Mission der Universität. Diese dritte Mission findet z. B. in dem flächendeckenden Aufbau von Technologietransferstellen an Universitäten ihren Niederschlag. Den Autoren des viel beachteten und mehrfach wiederaufgelegten Buches „The New Production of Knowledge“ gilt die Institutionalisierung von universitären Transferstellen gar als „a watershed in the history of technology transfer in the universities in the United States and Europe“ (Gibbons u. a. 1994, 87). Die flächendeckende Errichtung von universitären Technologietransferstellen erfolgte in Deutschland vor allem in den 1980er und 1990er Jahren. In Nordrhein-Westfalen wurde nach einem ersten Pilotprojekt 1976 der Institutionalisierungsprozess bereits 1988 abgeschlossen, da in diesem Jahr alle 14 öffentlichen Universitäten des Landes über Transferstellen verfügten.

Dies wurde als politischer Erfolg wahrgenommen und galt als Indikator für engere Universitäts-Wirtschafts-Beziehungen. Der Analyse von Krücken (2003) zufolge sind Transferstellen jedoch alles andere als ein Beleg dafür, dass Universitäten eine „dritte akademische Mission“ übernehmen und es sich hier um einen tatsächlichen „turning point“ in der Geschichte des Transfers und der Universität handelt. Universitäre Transferstellen spielen nur eine begrenzte Rolle im tatsächlichen Transfersgeschehen. Auch andere Untersuchungen kommen bereits für die Blütephase von Transferstellen zu dem Ergebnis, dass maximal 10 % der tatsächlichen Kooperationsbeziehungen unter Einbeziehung von Transferstellen zustande kommen (Reinhard/ Schmalholz 1996; Kluge/ Oehler 1986). Die Gründe hierfür sind vielfältig, wobei insbesondere die Notwendigkeit persönlicher, nicht über eine Organisationseinheit vermittelter Beziehungen zwischen Wissenschafts- und Wirtschaftsvertretern eine Rolle spielt. Dies gilt auch nach der Veränderung der rechtlichen Rahmenbedingungen im Jahr 2002 und der sukzessiven ideellen und materiellen Aufwertung von Transferaktivitäten in den letzten Jahren (Krücken/ Meier 2009).

Dennoch wäre es verkürzt, in der Institutionalisierung von Transferstellen lediglich eine von zu hohen Erwartungen begleitete Fehleinschätzung der Spezifika von Universitäts-Wirtschafts-Beziehungen zu sehen. Transferstellen sind vielmehr ein klassisches Beispiel für das, was Meyer/ Rowan (1977) als lose

Kopplung zwischen der Formal- und der Aktivitätsstruktur einer Organisation bezeichnen. Ihrer neo-institutionalistischen Perspektive zufolge können Organisationen nur im Rahmen ihrer jeweiligen Umwelten verstanden werden, aus denen sie Legitimation und Ressourcen durch die Konformität mit den dort vorherrschenden Erwartungen beziehen. Diese Konformität drückt sich in der nach außen gerichteten Formalstruktur einer Organisation aus. Bezogen auf unseren Fall bedeutet dies, dass die Gründung von Transferstellen nicht aufgrund des Versuchs erfolgte, die Universitäts-Wirtschafts-Beziehungen und die darauf bezogenen universitären Entscheidungsstrukturen zu verbessern. Vielmehr konnte gezeigt werden, dass der Impuls zur Gründung von Transferstellen eindeutig von der Umwelt der Universitäten ausging, und zwar interessanterweise nicht von Seiten der Wirtschaft, sondern von Seiten der Politik. So war es das Wissenschaftsministerium des Landes, das von den Universitäten mehr Aktivitäten im Hinblick auf die Wirtschaft einforderte. Universitäten reagierten darauf, indem sie Transferstellen als vor allem für das Wissenschaftsministerium sichtbare Formalstrukturen etablierten. Auf der Ebene der Aktivitätsstruktur kann solchermaßen „business as usual“ stattfinden, und zwar in zweierlei Hinsicht: Erstens gaben die meisten Universitätsleitungen keine Aufwertung des Transfergedankens für die Gesamtorganisation zu erkennen. Stattdessen betonte man anstelle der „dritten akademischen Mission“ vor allem die nach wie vor zentrale Bedeutung der klassischen Missionen von Forschung und Lehre. Zweitens umgingen transferorientierte Professoren in der Regel die Transferstellen und setzten auf persönliche und zumeist dyadische Beziehungen zu Unternehmen, ohne die Organisation zu bemühen.

Das Konzept der Entkopplung konnte in zahlreichen weiteren Hochschulstudien bestätigt werden, z. B. bei der Formulierung von Mission-Statements und ihren Wirkungen auf der Handlungsebene (Delucchi 2000, Morphew/ Hartley 2006) oder bei der zunehmenden Entkopplung der akademisch-wissenschaftlichen Kultur von der praxisorientierten Kultur innerhalb von Hochschulen (vgl. March/ Sutton 1997, Röbbken 2004).

In einer Studie zu US-amerikanischen Business Schools konnte im gleichen Kontext gezeigt werden, dass für unterschiedliche, z. T. auch widersprüchliche Umwelterwartungen separate und teilweise entkoppelte Organisationseinheiten geschaffen wurden. Bei den praxisorientierten Lehrveranstaltungen in der Weiterbildung und in den MBA-Studiengängen setzte die Business School viele professionelle Manager und Berater für die Lehre ein. Der Lehrkörper bestand hauptsächlich aus Teilzeitbeschäftigten, die zwar über jahrelange Praxiserfahrung und große „unterhalterische Fähigkeiten“ verfügten (Röbbken, 2004, 186), teilweise aber weder promoviert waren noch inhaltlich mit wissenschaftlichen Texten arbeiteten. Die praxisorientierten Weiterbildungsstudiengänge waren

damit zu einem gewissen Grad von der Wissenschaft abgekoppelt. Umgekehrt war auch der wissenschaftliche Kern, bestehend aus Wissenschaftlern und Doktoranden, größtenteils losgelöst von der praxisorientierten Kultur der Business School. Die Einrichtung beschäftigte eine hervorragende, international renommierte „Star-Faculty“, die sich fast ausschließlich der Forschung und der Ausbildung von Doktoranden widmete. Sie engagierten sich nur in Ausnahmefällen in der praxisorientierten Beratung oder in der Weiterbildung. Beide Sphären – die praxisorientierte und die wissenschaftsorientierte – waren nur sehr lose miteinander gekoppelt, wurden nach außen aber durch die starke Business School-Reputation als Einheit zusammengehalten (Röbbken 2004).

Neuere Ansätze

Bis heute dominieren in der Hochschulforschung Studien, die darauf angelegt sind, neo-institutionalistische Ideen auf Hochschulprobleme anzuwenden und dann einen „fit“ herzustellen (Levy 2006, 146). Weitaus weniger Studien setzen sich kritisch mit dem Neo-Institutionalismus auseinander oder versuchen, ihn durch entsprechende Konzepte zu erweitern oder auf aktuelle Entwicklungen im Bildungswesen anzupassen. Eine Ausnahme bildet die Studie von Kraatz und Zajac (1996). Die beiden Autoren erkunden mit einem Sample von 631 Privathochschulen, welche Erklärungskraft der Neo-Institutionalismus für den organisatorischen Wandel von Hochschulen hat. Ihre Ergebnisse deuten auf ganz neue Strukturmuster und Verhaltensweisen von Hochschulorganisationen hin, die eine Erweiterung der neo-institutionalistischen Theorie verlangen. Entgegen der institutionellen Erwartungen führten z. B. viele Liberal Arts Colleges berufsorientierte Studiengänge ein. Im Laufe der Zeit wurden die Hochschulen sich zudem immer unähnlicher in ihrer Studiengestaltung, und die Privathochschulen mimten auch nicht die am prestigeträchtigste Einrichtung nach. Diese illegitimen organisatorischen Veränderungen hatten aber keine negativen Auswirkungen auf die Studierendenzahlen und die Überlebensfähigkeit der Organisation, sondern erhöhten ihren Erfolg.

Mit dieser Studie richten die Autoren den Blick nun stärker auf die jüngeren Entwicklungen im Hochschulkontext, wie etwa die zunehmende Privatisierung im Bildungsbereich, der gestiegene Wettbewerbsdruck und eine effizienzbedingt engere Kopplung von Organisationsstrukturen. Es scheint, dass der lange Zeit im Bildungswesen vorherrschende „institutionelle“ Erwartungsdruck mehr und mehr einem „technischen“ Erwartungsdruck nach Rechenschaft, Effizienz und Effektivität weicht.

„Neuere“ neo-institutionalistische Arbeiten behandeln nun nicht mehr in erster Linie staatliche oder professionelle Einrichtungen als die dominanten Akteure in institutionalisierten Umwelten; ebenso wenig werden ausschließlich politische Mechanismen als wesentliche Treiber des institutionellen Wandels thematisiert; sie betrachten auch nicht mehr nur die zeremonielle Anpassung als Mittel zur Legitimitätssicherung (Rowan 2006, 16). Stattdessen wird neben politischen Akteuren der Markt als wesentliche Kraft in institutionalisierten Umwelten gesehen und analysiert, wie institutionalisierte Umwelten sowohl Effizienz als auch Konformität erzeugen können (ebd.).

In der Hochschulforschung wurden diese Ideen von einigen Autoren aufgegriffen (Kraatz/ Zajac 1996, Levy 2006, Bernasconi 2006). Levys (2006) Studie zur Verbreitung der privaten Hochschulbildung fragt, ob sich das Hochschulwesen stärker ausdifferenziert und damit in Widerspruch zur neo-institutionalistischen Annahme einer zunehmenden Angleichung steht. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass Marktkräfte in der Tat sehr viel unterschiedlichere Formen von Hochschulorganisationen hervorgebracht haben, als dies von der institutionalistischen Perspektive nahegelegt wird. Das Konzept der Isomorphie sei in dieser Hinsicht eher irreführend, insbesondere vor dem Hintergrund, dass viele Hochschulsysteme derzeit tiefgreifende Veränderungen durchleben. Levy (2006, 154) schlägt vor, in Zukunft isomorphe und anti-isomorphe Mechanismen parallel zu analysieren, also den Blick auf die Bedingungen zu richten, unter denen Hochschulen sich stärker differenzieren bzw. angleichen. Zukünftige Forschungsarbeiten könnten daher verstärkt beleuchten, welche Faktoren Homogenisierung begünstigen und welche Differenzierung fördern.

Darüber hinaus plädiert Levy (2006, 155) dafür, nicht nur den passiven Wandel der Hochschule auf externe institutionelle Vorgaben zu thematisieren, sondern stärker eine akteurszentrierte Sichtweise einzunehmen (vgl. dazu auch Walgenbach 2001, 348 ff.). In der neo-institutionalistischen Diskussion ist dazu in den letzten Jahren unter dem Begriff „Institutional Entrepreneurship“ ein neues Forschungsfeld entstanden, das eine akteurstheoretische Perspektive vertritt und der Frage nachgeht, welche Aktivitäten zur Veränderung oder zur Schaffung neuer institutioneller Arrangements führen (Hardy/ Maguire 2008, 198). Solche Akteure „brechen aus den vorgeschriebenen Verhaltensmustern aus“ (Dorado 2005, 388) und gestalten durch aktives, eigenverantwortliches Handeln Institutionen (Leca/ Naccache 2006, 627). Institutioneller Wandel kann dabei auf verschiedenen Ebenen initiiert werden, z. B. auf individueller Ebene (Fligstein 2001), organisatorischer Ebene (Hensman 2003), durch Professionen (Edelman/ Suchman 1997) oder auch durch soziale Bewegungen (Lounsbury /Pollack 2001).

In der Hochschulforschung sind die Ideen zur institutionellen Gestaltbarkeit von Kontexten durch absichtsvolles Verhalten einzelner Akteure bisher nur ansatzweise aufgegriffen worden. Auf individueller Ebene hat Bastedo (2005) in einer Fallstudie beschrieben, wie ein einzelner Akteur maßgeblich an der Entwicklung neuer Steuerungsformen im öffentlichen Hochschulwesen von Massachusetts beteiligt war. Das Board of Higher Education (BHE), eine Einrichtung zur besseren Koordination und Steuerung der Hochschulaktivitäten im Bundesstaat Massachusetts, erhielt Mitte der neunziger Jahre einen neuen Vorsitzenden. James Carlin galt als charismatische Führungspersönlichkeit mit langjährigen Erfahrungen in Politik und Hochschulverwaltung sowie guten Kontakten zu den Medien. Binnen weniger Jahre führte er in enger Zusammenarbeit mit Politikern, Board-Mitgliedern und den Medien durch eine aktive Beeinflussungspolitik einen tief greifenden Wandel in der Zulassungs- und Finanzierungspolitik des Hochschulsystems herbei, stärkte die Top-Down-Kontrolle innerhalb und zwischen den Institutionen und förderte managementorientierte Ansätze zur Lösung von Kosten- und Effizienzproblemen. Bastedo (2005, 567) schreibt Carlin die Rolle des institutionellen Entrepreneurs zu, der durch sein komplexes Zusammenspiel mit beteiligten Akteuren, bestehend aus Hochschulen, Politikern, Medien und Verwaltung, eine neue Form der Hochschulsteuerung etabliert hat. Carlins Reformen und deren Auswirkungen auf das Hochschulsystem sind bis heute allerdings sehr umstritten: einerseits ermöglichten sie durch Senkung der Studiengebühren sozial benachteiligten Studierenden den Zugang zu den Community Colleges; gleichzeitig wurde ihnen aber der Weg zu den prestigeträchtigeren Forschungsuniversitäten durch Erhöhung der Zulassungsstandards wieder versperrt (vgl. dazu Bastedo 2005, 567).

Auf organisatorischer Ebene finden sich in der Literatur zum akademischen Entrepreneurship vereinzelt Beispiele dafür, wie Hochschulorganisationen ihren Feldkontext zunehmend selbst gestalten und damit das Hochschul- und Wissenschaftssystem nachhaltig verändern. In den USA erlaubte z. B. das Bayh-Dole Gesetz von 1980 den Universitäten erstmals, sich ihre staatlich finanzierten Forschungsergebnisse patentieren zu lassen und damit von der Vermarktung von Forschungsergebnissen direkt zu profitieren. Der Staat gab also Anreize für ein bestimmtes, die Vermarktung aktiv vorantreibendes Verhalten – er diktierte es aber nicht und machte auch keine Vorgaben, wie die Hochschulen auf die veränderten Rahmenbedingungen reagieren sollen. Goldfarb/ Henrekson (2003, 645) interpretieren dieses Arrangement daher als einen „bottom-up“-Ansatz, bei dem Hochschulen selbst als aktive Mitgestalter des Hochschul- und Wissenschaftssystems anzusehen sind. Durch die Gründung von Technologietransferbüros und die Unterstützung von Spin-Offs gestalten die Hochschulen z. B. aktiv die institutionellen Bedingungen der Wissensproduktion mit: sie richten ihr Wissen stär-

ker an Nützlichkeitskriterien aus und verzichten mitunter auf die Nutzung von Forschungsergebnissen, die von privaten Institutionen finanziert wurden. Hier treten allerdings erhebliche Machtasymmetrien zutage, denn es zeigte sich, dass insbesondere die anwendungsorientierten Disziplinen wie Mikroelektronik, Informationswissenschaften oder Molekularbiologie die neuen Kontextbedingungen nutzten, um neue Handlungsfelder aktiv zu erschließen (Goldfarb/ Henrekson 2003, 645).

Ebenso finden sich Belege dafür, dass soziale Bewegungen institutionelle Veränderungen bewirken können. Lounsbury/ Pollack (2001) analysieren am Beispiel US-amerikanischer Hochschulen, wie eine studentische Bewegung – die Student Environmental Action Coalition – Hochschulen bei der Organisation ihres Recycling-Managements beeinflusst hat. Eine Gruppe von Hochschulen setzte ein umfangreiches Programm mit Vollzeit-Manager-Positionen auf, die von Umweltaktivisten bekleidet wurden. Eine andere Gruppe von Hochschulen betrieb ein eher minimalistisches Programm, bei dem die Aufgaben an vorhandene Mitarbeiter delegiert wurden, die Umweltthemen eher kritisch gegenüberstanden und die Aufgaben tendenziell als zusätzliche Last empfanden. Die Ergebnisse der Studie belegen, dass die unterschiedlichen Strukturen auf die Aktivitäten einer sozialen Bewegung zurückzuführen waren. Kleinere, öffentliche Hochschulen verfolgten eher die minimalistische Strategie und orientierten sich dabei an Einrichtungen mit ähnlicher Selektivität. Universitäten, die ein umfangreiches Recycling-Programm mit neuen Stellen implementierten, waren größer, selektiver und verfügten über studentische Aktivistengruppen, die aktiv Einfluss auf die Hochschulverwaltung nahmen, um angemessene Programme zu initiieren. Dieses Beispiel zeigt, welchen Einfluss Akteure im breiteren Feldkontext auf Organisationspraktiken im Hochschulwesen ausüben können.

Zugleich machen die zuvor behandelten Studien zum institutionellen Entrepreneurship individueller und kollektiver Akteure deutlich, dass diese nicht als fixe und vorgegebene Entitäten der Analyse voraussetzen sind, sondern dass es institutionelle Zuschreibungen sind, auf deren Grundlage sie überhaupt erst als wirkmächtige Akteure in Erscheinung treten können. Hier bestehen interessante Komplementaritäten zu dem vor allem von John Meyer vertretenen makrosoziologisch-kulturtheoretischen Ansatz innerhalb des Neo-Institutionalismus (Meyer 2005; Krücken/ Drori 2009). Folgt man Meyer, so lassen sich in der modernen Gesellschaft drei Typen von Akteuren – Nationalstaaten, Organisationen, Individuen – identifizieren, die gegenüber anderen Formen der organisierten Handlungsfähigkeit (Clans, Familien, Gruppen etc.) zunehmend an Bedeutung gewinnen. Alle drei Typen sind Meyer zufolge das Resultat umfassender weltgesellschaftlicher Rationalisierungsprozesse, in deren Verlauf sie als Akteure konstituiert werden. Das Potential dieses Ansatzes für die Hochschulforschung ist bis-

lang noch kaum ausgeschöpft. Gerade hinsichtlich der Konstitution von Universitätsorganisationen als eigenständigen, handlungs- und entscheidungsfähigen Akteuren bietet der neo-institutionalistische Ansatz von Meyer interessante Anhaltspunkte, die es aufzugreifen lohnt.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Konstitution von Universitäten als Akteuren einen keineswegs trivialen Sachverhalt darstellt. Akteurstatus und Handlungsfähigkeit sind nicht einfach und unproblematisch gegeben, sondern müssen aktiv hergestellt werden. Dies gilt, auch wenn Universitäten als Organisationen älteren Ursprungs sind als die uns heute bekannten Staats- und Wirtschaftsorganisationen und die klassischen Kriterien zur Bestimmung einer formalen Organisation – wie z. B. Mitgliedschaft oder formale Regeln – selbstverständlich schon seit Anbeginn erfüllen.

Dennoch trat die Universitätsorganisation als eigenständige Steuerungsebene gegenüber ihren professoralen Mitgliedern, den Disziplinen und dem Staat kaum in Erscheinung, wie weite Teile der historisch-soziologischen Forschung betonen (Clark 1983; Rothblatt/ Wittrock 1993). Damit unterscheiden sich Universitäten deutlich von anderen, stärker vertikal integrierten Organisationen, wie sie etwa von Max Weber (1972) mit Blick auf die preußische Staatsbürokratie oder von Alfred D. Chandler (1977) in Bezug auf amerikanische Großunternehmen beschrieben wurden. Diese Einschätzung trifft auf ganz unterschiedliche nationale Systeme zu. Mit Bezug auf Frankreich bis in die 1990er Jahre schreibt Christine Musselin (1999, 45): „Nowhere was a university considered as an entity.“ Für Deutschland hat Frank Meier (2009) in einer umfangreichen Aufarbeitung des hochschulpolitischen Diskurses seit 1945 gezeigt, dass man erst seit den 1980er Jahren die Universität als handlungs- und entscheidungsfähige Organisation versteht, während zuvor andere diskursive Rahmungen dominierten. Auch für die USA und ihre Universitäten, die in Deutschland oft als andersartig, d. h. stärker durch ihre organisationale Gestalt und durch „leadership“ geprägt verstanden werden, sollte man nicht vergessen, dass für sie die auch heute noch relevanten Theorien über Universitäten als organisierte Anarchien (Cohen/ March 1974) bzw. nicht zentral integrierbare und hierarchisch organisierbare „multiversities“ (Kerr 1963) entwickelt wurden.

Die Konstitution von Universitäten als handlungs- und entscheidungsfähigen Akteuren stellt Krücken/ Meier (2006) zufolge einen weltweiten Trend dar, der sich vor allem in Europa, Nordamerika und dem asiatisch-pazifischen Raum beobachten lässt. Hierbei identifizieren die Autoren vier ineinander verschränkte und sich wechselseitig verstärkende Prozesse. Erstens wird zunehmend die Universität als Gesamtorganisation von ihrer gesellschaftlichen Umwelt adressiert. Indikatoren hierfür sind Zielvereinbarungen mit staatlichen Akteuren sowie Hochschul-Rankings und -Evaluationen, in denen nicht einzelne Fächer bewertet

werden, sondern die Gesamtorganisation auf dem Prüfstand steht. Zweitens werden innerhalb von Universitäten zunehmend hierarchische Entscheidungsstrukturen geschaffen. So werden insbesondere Rektoren bzw. Präsidenten und Dekane gegenüber den klassischen Organen der Selbstverwaltung gestärkt. Drittens verstehen Universitäten sich selbst mehr und mehr als individuell-wettbewerblich operierende Akteure, die über spezifische Leitbilder und Organisationsziele verfügen, während historisch eher die Orientierung an einer allgemeinen Idee der Universität vorherrschte. Mit diesen Entwicklungen ist viertens der Aufbau von Handlungskapazitäten verbunden, die typischerweise als Formalstrukturen der Organisation etabliert werden. Als organisationaler Akteur muss die Universität heute über Stellen und Abteilungen für eine Vielzahl von Aufgaben verfügen, die früher nicht in den Zuständigkeitsbereich der Organisation gehörten: Technologietransfer, Frauengleichstellung oder Umweltschutz. Hier besteht eine interessante Parallele zur Konstitution des Akteurs „Nationalstaat“, für den Meyer et al. (2005) nachgewiesen haben, dass Staaten ganz unterschiedlicher Art weltweit ein recht ähnliches Set an Ministerien herausbilden, um in ihrer institutionellen Umwelt, welche durch die sich entwickelnde Weltgesellschaft gebildet wird, als legitime Akteure anerkannt zu werden. Für Universitäten verhält es sich hinsichtlich des Aufbaus formaler Handlungskapazitäten vermutlich ähnlich, wobei die relevanten Umwelten hier trotz weltweiter Beobachtungs- und Imitationsprozesse weiterhin auch stark regional und national geprägt sind. Darüber hinaus lässt sich im Anschluss an Meyer/ Rowan (1977) und Krücken (2003) vermuten, dass die Kopplung zwischen den Formal- und Aktivitätsstrukturen des organisationalen Akteurs „Universität“ in vielen Fällen nur sehr lose ist.

Legt man den Fokus auf die Konstitution von eigenständigen, handlungs- und entscheidungsfähigen Akteuren im Hochschulbereich, so lässt sich in dieser Perspektive auch rekonstruieren, wie Studierende als individuelle Akteure konstituiert werden. Frank/ Meyer (2007) zeigen anhand des Vergleichs der Fächer- und Curriculumentwicklung an den Universitäten Harvard und Tokio zwischen 1853 (Harvard) bzw. 1899 (Tokio) und 2000, dass in beiden Fällen eine bemerkenswert gleichförmige Entwicklung zu verzeichnen ist, die darin besteht, Studierende weniger als passive Wissensempfänger zu verstehen, sondern als „empowered knowers“ (Frank/ Meyer 2007, 38), die eigenständig Lerninhalte mitgestalten und auswählen. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass Prozesse der Akteurskonstituierung mit der Durchsetzung eines zweckrationalen Handlungstypus einhergehen. Zweckrationales Handeln ist bei Studierenden nicht als unproblematische Prämisse vorauszusetzen. Empirische Forschungen zum Studierendenverhalten in Deutschland zeigen, dass dieses insgesamt noch weit entfernt ist von den Kalkülen individuell-zweckrationaler Akteure. So ist die Wahl des Studienfachs zumeist intrinsisch motiviert und nicht am erwarteten „return on

investment“, und ebenso orientiert sich die Wahl des Studienorts vor allem an der räumlichen Nähe zum Heimatort und nicht an der Qualität des Anbieters und seines Produktes (KMK 2007). Es stellt sich die Frage, ob ähnlich wie bei der Konstitution des Akteurs „Universitätsorganisation“ auch hier durch veränderte Umweltbedingungen, die ebenfalls in Richtung auf Quantifizierung und Monetarisierung gehen und die gleichermaßen von entsprechenden ökonomischen Ansätzen bzw. Managementtheorien vorangetrieben werden, ein zweckrationaler Handlungstypus unter Studierenden zunehmend an Bedeutung gewinnt. Ebenso wie der Akteur „Hochschule“ im Rahmen von Zielvereinbarungen Verträge mit dem Akteur „Staat“ abschließt, werden nun auch Studierende mehr und mehr als mit Rechten und Pflichten ausgestattete Akteure verstanden, die sich in einem quasi-kontraktuellen Verhältnis zum Akteur „Hochschule“ befinden. Hieraus ergeben sich hoch interessante und für den Neo-Institutionalismus weiterführende Forschungsperspektiven, die sich auf die Verknüpfung von Prozessen der gesellschaftlichen Konstitution von zweckrationalen Organisationen und Individuen richten und die Entstehung und Durchsetzung entsprechender Handlungsmuster zum Thema haben.

Überlegungen zum institutionellen Entrepreneurship und zur gesellschaftlichen Akteurskonstitution verhalten sich aus unserer Sicht komplementär zueinander. Die Herstellung der Fähigkeit zu aktivem Entscheidungsverhalten und die Beobachtung der Folgen im Handeln von Akteuren stellen eine wichtige Erweiterung der neo-institutionalistischen Hochschulforschung dar. Insbesondere vor dem Hintergrund einer stärker dezentral ausgerichteten Hochschulsteuerung, die auf aktive Einzelorganisationen und Hochschulleitungen setzt, scheint eine Integration absichtsvoller Agentschaft aber zunehmend wichtiger. Darüber hinaus bleibt die Entstehung von Institutionen, wie z. B. stärker markt- oder wettbewerbsorientierte Elemente der Hochschulsteuerung, ein zentrales Thema innerhalb der neo-institutionalistischen Hochschulforschung, die bisher ebenfalls nur am Rande thematisiert wurde. Hier könnten Arbeiten angeregt werden, die sich mit der Entstehung einer stärker markt- und wettbewerbsorientierten Hochschulkoordination befassen und analysieren, wie Märkte im Hochschulsystem entstehen, wie sie funktionieren und variieren und welche Konsequenzen sie haben – sowohl für das Hochschulsystem insgesamt als auch für die einzelne Hochschulorganisation.

Literatur

- Bacharach, S.B./Masters, F./ Mundell, B. (1995): Institutional Theory and the Politics of Institutionalization. Logics of Action in School Reform. In: Ogawa, R.T. (Hg.): Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy, Greenwich, 83 – 122.
- Bastedo, M.N. (2005): The Making of an Activist Governing Board. In: The Review of Higher Education, 28, H.4, 551 – 570.
- Berdahl, R.O. (1985): Strategy and Government. US State Systems and Institutional Role and Mission. In: International Journal of Institutional Management in Higher Education, 9, 301 – 307.
- Bernasconi, A. (2006): Breaking the Institutional Mold. Faculty in the Transformation of Chilean Higher Education from State to Market. In: Meyer, H.D./Rowan, B. (Hg.): The new institutionalism in education, New York, 187 – 201.
- Casile, M./ Davis-Blake, A. (2002): When Accreditation Standards Change. Factors Affecting Differential Compliance of Public and Private Organizations. In: Academy of Management Journal, 45, 180 – 195.
- Chandler, A.D. (1977): The Visible Hand. The Managerial Revolution in American Business. Cambridge.
- Clark, B.R. (1983): The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley u. a.
- Cohen, M.D./ March, J.G. (1974): Leadership and Ambiguity. The American College President. Neuauflage 1986. New York.
- Delucchi, M. (2000): Staking a Claim: The Decoupling of Liberal Arts Mission Statements from Baccalaureate Degrees Awarded in Higher Education. In: Sociological Inquiry, 70, 157 – 171.
- DiMaggio, P.J./ Powell, W.W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review, 48, 147 – 160.
- Dorado, S. (2005): Institutional Entrepreneurship, Partaking and Convening. In: Organization Studies, 26, H.3, 385 – 414.
- Edelman L./ Suchman M.C. (1997): The legal environment of organizations. In: Annual Review of Sociology, 23, 479 – 515.
- Engwall, L. (2000): Foreign Role Models and Standardization in Nordic Business Education. In: Scandinavian Journal of Management, 16, 1 –24.
- Etzkowitz, H./ Webster, A./ Healey, P.(1997): Introduction. In: dies. (Hg.): Capitalizing Knowledge. New Intersections of Industry and Academia. New York, 1 – 17.
- Fligstein, N. (2001): Institutional entrepreneurs and cultural frames: The case of the European Union's single market program In: European Societies, 3 H.3, 261 – 87.
- Frank, D./ Meyer, J.W. (2007): Worldwide Expansion and Change in the University. In: Krücken, G./Kosmützky, A./Torka, M. (Hg.): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Tradition. Bielefeld, 17 – 42.
- Gibbons, M./ Limoges, C./ Nowotny, H./ Schwartzmann, S./ Scott, P./ Trow, M. (1994): The New Production of Knowledge. London u. a.

- Goedegebuure, L.C.J./ Westerheijden, D.F. (1991): Changing Balances in Dutch Higher Education, *Higher Education*, 21, H.4, 495 – 520.
- Goldfarb, B./ Henrekson, M. (2003): Bottom-up versus top-down policies towards the commercialization of university intellectual property. In: *Research Policy* 32, H.4, 639 – 658.
- Hardy, C./ Maguire, S. (2008): Institutional Entrepreneurship In: Greenwood, R. et al. (Hg.): *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. Los Angeles u a., 198 – 217.
- Hensman, M. (2003): Social Movement Organizations: A Metaphor for Strategic Actors in Institutional Fields. In: *Organization Studies*, 24, H.3, 355 – 381.
- Kerr, C. (1963): The Idea of a Multiversity. In: dies. (Hg.): *The Uses of the University*. Cambridge/ London, 1 – 45.
- Kluge, N./ Oehler, C. (1986): *Hochschulen und Forschungstransfer (Werkstattberichte; 17)*. Kassel.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2007): *Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1980 bis 2005. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 183*. Bonn.
- Kraatz, M.S./ Zajac, E.J. (1996): Exploring the Limits of the New Institutionalism: The Causes and Consequences of Illegitimate Organizational Change. In: *American Sociological Review*, 61, 812 – 836.
- Krücken, G. (2003): Learning The “New, New Thing”: On the Role of Path Dependency in University Structures. In: *Higher Education*, 46, 315 – 339.
- Krücken, G. (2007): Organizational Fields and Competitive Groups in Higher Education: Some Lessons from the Bachelor/Master Reform in Germany. In: *Management Review, Spezialausgabe "Managing Higher Education"*, 18, H.2, 187 – 203.
- Krücken, G./ Drori, G. (2009): *World Society. The Writings of John Meyer*. Oxford.
- Krücken, G./ Meier, F. (2006): Turning the University into an Organizational Actor. In: Drori, G.S./ Meyer, J.W./ Hwang, H. (Hg.): *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change*. Oxford, 241 – 257.
- Leca, B./ Naccache, P. (2006): A Critical Realist Approach To Institutional Entrepreneurship. *Organization*, 13, H.5, 627 – 651.
- Levy, D.C. (2006): How private higher education's growth challenges the new institutionalism. In: Meyer, H.D./ Rowan, B. (2006): *The new institutionalism in education*. New York, 143 – 162.
- Lounsbury, M./ Pollack, S. (2001): Institutionalizing civic engagement: Shifting logics and the cultural repackaging of service-learning in US higher education. In: *Organization*, 8, H.2, 319 – 339.
- Maassen, P.A.M./ Potman, H.P. (1990): Strategic decision making in higher education: an analysis of the new planning system in Dutch higher education. In: *Higher Education*, 20, 393 – 410.
- March, J.G./ Sutton, R.I. (1997): Organizational Performance as a Dependent Variable. In: *Organization Science*, 8, H.6, 698 – 706.
- Meier, F. (2009): *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden. (im Erscheinen).

- Meier, F./ Krücken, G. (2009): Wissens- und Technologietransfer als neues Leitbild? Universitäts-Wirtschafts-Beziehungen in Deutschland. In: Hölscher, B./ Suchanek, J. (Hg.): Wissenschaft im Kontext von Wirtschaft und Medien. Wiesbaden. (im Erscheinen).
- Meyer, H.D./ Rowan, B. (2006): Institutional Analysis and the Study of Education. In: dies. (Hg.): The new institutionalism in education, New York, 1 – 14.
- Meyer, J.W. (2005): Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Herausgegeben und eingeleitet von Georg Krücken. Frankfurt a.M.
- Meyer, J.W./ Boli, J./ Thomas, G.M./ Ramirez, F.O. (2005): Die Weltgesellschaft und der Nationalstaat. In: Meyer, J.W.: Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Herausgegeben und eingeleitet von Georg Krücken. Frankfurt a.M., 85 – 132.
- Meyer, J.W./ Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, 83, H.2, 340 – 363.
- Meyer, J.W./ Scott W.R./ Deal, T.E. (1981): Institutional and Technical Sources of Organizational Structure. In: Stein H.D. (Hg.): Organization and the Human Services. Philadelphia, 151 – 178.
- Meyer, J.W./ Scott, W.R. (1983): Centralization and the Legitimacy Problems of the Local Government. In: dies. (Hg.): Organizational Environments – Ritual and Rationality. Beverly Hills, 199 – 215.
- Mizruchi, M.S./ Fein, L.C. (1999): The Social Construction of Organizational Knowledge: A Study in the Use of Coercive, Mimetic, and Normative Isomorphism. In: Administrative Science Quarterly, 44, 653 – 683.
- Morphew, C.C./ Huisman, J.A. (2002): Using institutional theory to reframe research on academic drift. In: Higher Education in Europe, 27, H.4, 491– 505.
- Morphew, C. C./ Hartley, M. (2006): Mission Statements: A Thematic Analysis of Rhetoric Across Institutional Type. In: The Journal of Higher Education, 77, H.3, 456 – 471.
- Musselin, C. (1999). State/University Relations and How to Change Them: The Case of France and Germany. In: Henkel, M./ Little, B. (Hg.): Changing Relationships between Higher Education and the State. London, 42 – 68.
- Reinhard, M./ Schmalholz, H. (1996): Technologietransfer in Deutschland: Stand und Reformbedarf. Berlin/München.
- Röbken, H. (2004): Inside the „Knowledge Factory“ – Organizational Change in Business Schools from a Neo-Institutional Perspective. Wiesbaden.
- Rothblatt, S./ Wittrock, B. (1993): The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays. Cambridge.
- Rowan, B. (2006): The new institutionalism and the study of educational organizations: changing ideas for changing times. In: Meyer, H.D./ Rowan, B. (Hg.): The new institutionalism in education. New York, 15 – 32.
- Rowan, B. / Miskel, C.G. (1999): Institutional theory and the study of educational organizations. In: Murphy, J./ Lewis, K.S. (Hg.): Handbook of Research on Educational Administration. San Francisco, 359 – 384.

- Rowan, B. (1995): Institutional analysis of educational organizations: Lines of theory and directions for research. In: Ogawa, R.T. (Hg.): *Advances in research and theories of school management and educational policy*, 3. Greenwich, 1– 20.
- Schofer, E./ Meyer, J.W. (2005): The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. In: *American Sociological Review*, 70, 898 – 920.
- Schriewer, J. (2007): Bologna – ein neu-europäischer Mythos. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 182 – 199.
- Sköldberg, K. (1991): Strategic change in Swedish higher-education . In: *Higher Education*, 21, H.4, 551 – 572 .
- Walgenbach, P. (2001): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A. (Hg): *Organisationstheorien*. 4. Aufl. Stuttgart, 319 – 353.
- Weber, M. (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen.