

Georg Krücken

**Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische
Perspektive**

In: Böttcher, Wolfgang / Terhardt, Ewald, Hrsg., Organisationstheorie:
Ihr Potential für die Analyse und Entwicklung von pädagogischen
Feldern. Wiesbaden 2004, VS Verlag für Sozialwissenschaften
(im Erscheinen).

Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive

Georg Krücken

1 Einleitung

Die Intensivierung des Wettbewerbs im deutschen Hochschulsystem stellt eines der großen Themen der aktuellen hochschulpolitischen Reformdebatte dar. Berücksichtigt man den aktuellen Diskussionsstand zum Thema „Hochschulen im Wettbewerb“, so fällt allerdings auf, dass die Diskussion vor allem politisch-normativ geführt und zum Teil geradezu als Glaubensfrage behandelt wird. In dieser Situation, die durch eine deutliche Polarisierung zwischen Befürwortern und Kritikern des Wettbewerbsprinzips charakterisiert ist, hilft vor allem eines: Forschung. Die folgenden Überlegungen sind von der Grundannahme getragen, dass der *organisationssoziologische Neo-Institutionalismus* ein geeignetes Instrumentarium zur Erforschung des Organisationsverhaltens unter Wettbewerbsbedingungen darstellt.¹ Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf nicht-intendierten und paradoxen Effekten. Meine im Hinblick auf „Hochschulen im Wettbewerb“ zentralen *Thesen* lauten wie folgt:

Erstens ist das Verhältnis von Wettbewerb und Regulierung kein Nullsummenspiel. Auch wenn die Steigerung des Wettbewerbs zwischen Hochschulen in der Regel unter den Prämissen der De-Regulierung des Hochschulbereichs steht, werden bei genauerer Betrachtung regulative Strukturen insgesamt eher auf- als abgebaut.

Zweitens führt mehr Wettbewerb nicht zwangsläufig zur Vervielfältigung von Hochschulstrukturen. Es gibt neben diesen unter den Stichwort „Profilbildung“ und „Differenzierung“ benannten Prozessen auch gegenläufige Tendenzen. Diese bestehen darin, dass mehr Wettbewerb auch zur Strukturangleichung führt.

Ich möchte beide auf den ersten Blick kontraintuitiven Thesen zunächst theoretisch begründen und Bezüge zum deutschen Hochschulsystem herstellen (2.). Im zweiten Schritt möchte ich zeigen, wie man die zuvor entwickelten Überlegungen auf einen spezifischen Fall im pädagogischen Feld „Hochschu-

¹ Zum Neo-Institutionalismus vgl. grundlegend Powell/DiMaggio (1991) und Hasse/Krücken (1999). Mit Bezug hierauf im Hinblick auf schulische Organisationen vgl. Schaefers (2002).

len“ anwenden kann (3.), dessen genaue empirische Analyse allerdings noch zu leisten ist. Die Einführung konsekutiver Studiengänge (BA/MA) stellt hier einen besonders interessanten und hoch aktuellen Fall dar. Konsekutive Studiengänge sollen die Re-Positionierung der deutschen Universitäten unter Bedingungen des zunehmenden internationalen Wettbewerbs leisten und zudem den Wettbewerb der deutschen Universitäten untereinander vorantreiben. Da wir uns noch zu Beginn dieses Umstrukturierungsprozesses befinden, sind seine Ergebnisse noch sehr offen und ungewiss. In diesem Sinne ist auch meine hier präsentierte Skizze zu „Hochschulen im Wettbewerb“ zu verstehen: als *Anregung* und *Suchrichtung*, nicht als Gewissheit und Antwort. Im abschließenden vierten Teil (4.) werde ich darauf aufbauende Überlegungen zum Thema „organisationale Innovationen“ im pädagogischen Feld „Hochschulen“ präsentieren.

2 Hochschulen im Wettbewerb: Theoretische Überlegungen

Die beiden einleitend benannten Thesen lassen sich in der Auseinandersetzung mit dem mittlerweile klassischen Beitrag der neo-institutionalistischen Organisationsforschung von *DiMaggio/Powell (1983)* herleiten. DiMaggio und Powell vermuten, dass es in organisationalen Feldern zu Strukturangleichungsprozessen kommt, die von ihnen als *institutionelle Isomorphie* bezeichnet werden. Organisationale Felder setzen sich aus all den Organisationen zusammen, die neben der zu untersuchenden Organisation ihre relevante Organisationsumwelt bilden. Für Wirtschaftsorganisationen wären dies zum Beispiel konkurrierende Firmen, Zulieferer- und Abnehmerbetriebe sowie politisch-regulative Instanzen. Prozesse der Strukturangleichung („Isomorphie“) vollziehen sich DiMaggio und Powell zufolge über drei Mechanismen: Zwang, normativer Druck und Mimese. Durch *Zwang* hervorgerufene Strukturangleichung wird durch staatliche Regulierungsinstanzen erzeugt. Man denke hier vor allem an rechtliche Vorschriften, denen Organisationen unterworfen sind. *Normativer Druck* entsteht insbesondere durch Professionen, etwa durch ärztliche Vereinigungen im Bereich des Gesundheitswesens, durch Ingenieure im Bereich technischer Standards oder durch Juristen im Bereich der Umweltregulierung. *Mimese*, das heißt, der Versuch, andernorts eingesetzte Problemlösungsmuster zu kopieren, bezieht sich auf die wechselseitige Beobachtung von Organisationen in einem organisationalen Feld. Mimese ist ein Angleichungsmechanismus, der vor allem unter Bedingungen hoher Unsicherheit zum Tragen kommt. Dabei orientieren sich Organisationen, die sich mimetisch verhalten, nicht nur anein-

ander, sondern auch an vermeintlichen Trendsettern im Feld, deren Problemlösungsmuster sie zu imitieren versuchen. Man denke hier zum Beispiel an staatliche Organisationen im Bereich der Bildungspolitik, die nach dem „PISA-Schock“ zentrale Aspekte der Bildungspolitik anderer Staaten auch in Deutschland einführen wollen.

Die drei von DiMaggio und Powell benannten Mechanismen der Isomorphie sind von hohem analytischen Wert für empirische Organisationsanalysen. Interessanterweise stellen Strukturangleichungsprozesse zwischen Hochschulorganisationen für den Neo-Institutionalismus jedoch ein empirisch weitgehend unerprobtes Terrain dar. In Powell/DiMaggio (1991) findet sich lediglich eine auf Universitäten bezogene Studie (Brint/Karabel 1991), der bei genauerer Betrachtung zudem ein primär konflikt- und interessentheoretisches Konzept zugrunde liegt, während die Arbeit von DiMaggio/Powell (1983) keine entscheidende Rolle spielt. In dem für die Kanonisierung des Neo-Institutionalismus wichtigen Buch „Institutions and Organizations“ (Scott 2001) werden Universitäten gar nicht erwähnt, und in den 26 Anschlussarbeiten zu DiMaggio/Powell (1983), die von Mizruchi/Fein (1999) ausgewertet wurden, nur einmal. Ebenso wenig finden sich Versuche, den Aspekt des interorganisationalen Wettbewerbs, der im Rahmen des Neo-Institutionalismus vor allem in den Arbeiten von Neil Fligstein (1996) sowie Theresa Lant und Joel Baum (1995) am Beispiel von Wirtschaftsorganisationen untersucht wurde, im Bereich von Hochschulorganisationen zu untersuchen. Dabei könnte die neo-institutionalistische Analyse *realen* Wettbewerbsverhaltens gerade in der aktuellen hochschulpolitischen Situation von besonderem Interesse sein und den einleitend benannten „Glaubensstreit“ zwischen Befürwortern und Gegnern des Wettbewerbsparadigmas zu versachlichen helfen.

Versucht man, die grundlegenden Überlegungen von DiMaggio/Powell (1983) vor dem Hintergrund der aktuellen deutschen Situation zur Analyse von „Hochschulen im Wettbewerb“ einzusetzen, so ist eine *Erweiterung* vonnöten. Diese besteht darin, der Analyse ein breiteres Verständnis der in Strukturangleichungsprozessen wirksamen normativen Instanzen zugrunde zu legen. An die Stelle der auf Professionen fokussierten Sicht bei DiMaggio/Powell (1983) werden hier nicht-staatliche externe Instanzen generell gefasst. Diese sind sowohl in der Form von Organisations- bzw. Unternehmensberatungen im organisationalen Feld „Hochschulpolitik“ aktiv als auch, wie wir später sehen werden, in der Form von Akkreditierungsagenturen. *Beratungs- und Akkreditierungseinrichtungen* generieren gleichermaßen klare normative Richtlinien zur Unterscheidung zwischen angemessenen und weniger angemessenen Problemlö-

sungsmustern. Die Begründung für diese Erweiterung ist zum einen empirisch, da der Professionalisierungsgrad in diesem Feld insgesamt noch relativ gering ist. Die Einrichtung von Aufbaustudiengängen und Weiterbildungskursen zum Thema „Hochschulmanagement“, eine Fachzeitschrift gleichen Namens sowie die Entwicklung von Software-Paketen für Entscheidungsprozesse in Hochschulen deuten zwar auf eine rasch fortschreitende Professionalisierung hin. Die Exklusivität von Professionsleistungen, die darin besteht, dass sie nur von spezifisch ausgebildeten Professionsangehörigen erbracht werden können, ist im Hochschulbereich jedoch nicht in Sicht. Zum anderen gibt es systematische Gründe für eine Ausweitung der Definition normativer Instanzen. Diese bestehen darin, dass externe Instanzen der Beratung und Akkreditierung mimetische Prozesse strukturieren. Letztere finden nicht in einem normativen Vakuum statt. Die Orientierung aneinander und an vermeintlichen Trendsettern ist immer auf externe staatliche oder nicht-staatliche Instanzen bezogen, da die Sinnhaftigkeit von Erwartungsstrukturen, Angemessenheitsregeln und Handlungsmodellen nur in der Auseinandersetzung hiermit festgestellt werden kann.

Übertragen auf den Fall des deutschen Hochschulsystems finden sich gegenwärtig zahlreiche Beispiele für die durch staatlichen Zwang, normativen Druck durch nicht-staatliche Einrichtungen und Mimese bereits erzeugten oder noch zu erwartenden *Strukturangleichungsprozesse* im pädagogischen Feld „Hochschulen“.²

Erstens ist es offensichtlich, dass der *Staat* in einem öffentlichen Hochschulsystem vor allem rechtliche Möglichkeiten hat, um in wesentlichen Punkten – Abschlüsse, Arbeitsbeziehungen, Verwertung von Forschungsergebnissen – die Strukturgleichheit zwischen den Universitäten zu erzwingen. Wie wir später sehen werden, gilt dies auch für die gegenwärtigen Reformen zur De-Regulierung des Hochschulbereichs, die zur Entstehung neuer Studienstrukturen führen sollen.

Zweitens sind *nicht-staatliche Instanzen* zu berücksichtigen, die ebenfalls auf Universitätsorganisationen bezogene Erwartungsstrukturen, Angemessenheitsregeln und Handlungsmodelle generieren. Im Unterschied zu staatlichen Instanzen kann von ihnen jedoch kein direkter Zwang, sondern ausschließlich normativer Druck ausgeübt werden. Hier ist das primär betriebswirtschaftlich ausgerichtete Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) hervorzuheben, das auf gemeinsame Initiative der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der

² Die folgenden Beispiele sind, sofern sie nicht ausdrücklich besonders gekennzeichnet wurden, den Zeitschriften „Forschung und Lehre“ und „Deutsche Universitätszeitschrift“ (DUZ) entnommen. Dasselbe gilt für die späteren Ausführungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und Studiengänge.

Bertelsmann-Stiftung hin gegründet wurde. Zudem sind zahlreiche andere Beratungseinrichtungen im Hochschulbereich aktiv, die zum Teil wie das CHE exklusiv auf Bildungsorganisationen bezogen sind, zum Teil dem Bereich der Unternehmensberatung entstammen. Über all diese Beratungsorganisationen diffundieren standardisierte „best management practices“ und Qualitätsmanagement-Systeme ebenso in den Hochschulbereich wie als nachahmenswert empfohlene Vorbilder.

Drittens verstärken *mimetische Prozesse* zwischen Hochschulen die vom Staat und nicht-staatlichen Einrichtungen ausgehenden Impulse. Formale Evaluationen, Rankings und Auszeichnungen stellen die für mimetische Prozesse notwendige Sichtbarkeit und Zurechenbarkeit von Leistungsprofilen her. Hierdurch steigt die Orientierung an gleichartigen Organisationen und Trendsettern erheblich. Mimetische Prozesse sind im deutschen Universitätssystem stark auf staatliche Erwartungen hin ausgerichtet, da deutsche Universitäten, die in der Regel öffentliche Einrichtungen sind, in erheblichem Maße auf extern zugewiesene Legitimation durch den Staat angewiesen sind. Erst die Konformität mit der von Seiten des Staates und nicht-staatlichen Beratungseinrichtungen relativ homogen formulierten Erwartung, leistungsstark und innovativ zu sein, sichert den Erhalt von materiellen Ressourcen.

3 Hochschulen im Wettbewerb am Fall: Das Beispiel konsekutiver Studiengänge

Die These, dass wir uns gegenwärtig in einer Phase der Hochschulentwicklung befinden, die nicht in erster Linie durch Prozesse der staatlichen De-Regulierung und wettbewerbsbedingten Diversifizierung, sondern vor allem durch Prozesse der Re-Regulierung und Strukturangleichung gekennzeichnet ist, soll nun am Beispiel der Einführung neuer Studienstrukturen und -gänge diskutiert werden.

Kernstück der neuen Studienstrukturen ist die Einführung konsekutiver Studiengänge, die sich an der im angloamerikanischen Raum üblichen Unterscheidung zwischen einem in der Regel dreijährigen Bachelor-Programm und einem darauf aufbauenden Master-Programm orientiert, das sich zumeist über zwei Jahre erstreckt. Diese gestufte bzw. konsekutive Studienstruktur soll langfristig die an deutschen Universitäten übliche Struktur, die nur einheitliche Studiengänge umfasst, die in den meisten Fällen mit dem Diplom oder Magister abschließen, ersetzen.

Konsekutive Studiengänge bedeuten eine Re-Positionierung von Universitäten unter Wettbewerbsbedingungen, und zwar aus zwei Gründen. Zum einen handelt es sich um international bekannte Studiengänge, die angloamerikanischen Ursprungs sind und gegenwärtig weltweit diffundieren. Ihre Etablierung ist auf das Konstrukt eines *internationalen* Bildungsraums bezogen, der das seit dem 19. Jahrhundert wirkmächtige Konstrukt eines nationalstaatlichen Hochschulbereichs transzendiert und zur Re-Positionierung deutscher Universitäten insgesamt führt. Zum anderen heben die neuen Studiengänge die in unterschiedlichen Bildungsabschlüssen zum Ausdruck kommenden institutionellen Trennungen auf. Nun konkurrieren auch Fachhochschulen und andere Anbieter (ausländische und Privatuniversitäten, Berufsakademien etc.) auf *demselben* Terrain wie Universitäten. Dies erhöht den Wettbewerbsdruck auf Universitäten und unterminiert ihren letztlich in einer ständischen Ordnung begründeten Status als Spitze des nachschulischen Bildungssektors.

Aufbau und Diffusion konsekutiver Studiengänge sind in vielfältiger Hinsicht von staatlichen Einflüssen, normativem Druck und mimetischen Prozessen geprägt. Mit Bezug auf DiMaggio/Powell (1983) lassen sie sich analytisch wie folgt unterscheiden:

Erstens kann man am Beispiel konsekutiver Studiengänge sehen, dass der Staat trotz aller De-Regulierungsemphase hier nach wie vor eine zentrale Rolle spielt, und zwar in allen Phasen des Aufbau- und Diffusionsprozesses. Ausgangspunkt ist die so genannte *Bologna-Erklärung* von 1999. Hintergrund dieser Erklärung ist der Versuch, die Ende der 1980er Jahre im Rahmen des ERASMUS-Programms mit der Kreierung des European Credit Transfer Systems (ECTS) begonnene Angleichung von Studienleistungen und -abschlüssen innerhalb der EU-Staaten voranzutreiben. Die an der Stätte der ältesten Universität Europas verabschiedete Erklärung wurde von den zuständigen Ministerinnen und Ministern aus 29 europäischen Ländern unterzeichnet. Darin werden u.a. die Etablierung einer zweistufigen Studienstruktur, die Etablierung gemeinsamer Standards sowie die europaweite Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen gefordert, um einen gemeinsamen europäischen Bildungsraum zu schaffen. Zweijährig stattfindende Ministerinnen- und Ministertreffen (bisher: Prag, Mai 2001; Berlin, September 2003) sollen den spätestens 2010 abgeschlossenen „Bologna-Prozess“ begleiten und die Implementation auf der nationalstaatlichen Ebene sicherstellen.

Die internationalen politischen Prozesse haben ihr Gegenstück in nationalen politischen Prozessen. Bereits mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) von 1998, d.h. ein Jahr vor der Bologna-Erklärung, wurden die

rechtlichen Voraussetzungen der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen geschaffen. Die HRG-Novellierung sieht vor, Bachelor- und Master-Studiengänge zur Erprobung einzuführen (§ 19, Absatz 1). Diese Regelung lässt noch offen, welche Rolle diesen Studiengänge an deutschen Hochschulen langfristig zukommen soll. Allgemeinste und oberste Instanz in Bezug auf die Anerkennung von Bachelor- und Master-Studiengängen ist der so genannte *Akkreditierungsrat* (AR), der Bundesländer übergreifend operiert und gemeinsam von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) eingerichtet wurde. Dieses Gremium, das sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen, der zuständigen Landesministerien, der Berufspraxis, der Studierenden sowie ausländischen Experten zusammensetzt, wurde zunächst bei der HRK angesiedelt; seit Januar 2003 liegt die Zuständigkeit bei der KMK. Ihm obliegt die Formulierung von Vorgaben für die Zulassung neuer Studiengänge. Grundvoraussetzungen sind u.a. die Modularisierung der Studiengänge und die Einführung eines Leistungspunktesystems wie ECTS (KMK/HRK 1999).

Die Genehmigung zur Einrichtung konsekutiver Studiengänge erfolgt unter der Auflage, dass diese sich akkreditieren lassen. Die Akkreditierung, in der die Berücksichtigung der zum Teil zuvor benannten inhaltlichen und formalen Vorgaben überprüft wird, erfolgt nicht durch den Akkreditierungsrat selbst, sondern durch so genannte Akkreditierungsagenturen, die im Auftrag des Akkreditierungsrates die einzelnen Studiengänge akkreditieren. Dem ganzen Prozess liegt eine sehr durchdachte regulative Struktur zugrunde. Akkreditierungsagenturen müssen zunächst durch den Akkreditierungsrat akkreditiert werden, und ebenso wie die zu akkreditierten Studiengänge und der Akkreditierungsrat werden auch die Akkreditierungsagenturen nur auf Zeit akkreditiert.

Zweitens spielen nicht-staatliche Instanzen, die normativen Druck erzeugen, eine erhebliche Rolle. Die wichtigsten hochschulpolitisch beratend tätigen *Organisationen* wie der Wissenschaftsrat, das CHE und der Stifterverband sowie organisierte Interessenvertretungen wie die HRK und die deutschen Wirtschaftsverbände, die die staatliche Politik bisweilen sehr kritisch begleiten, befürworten die Einführung konsekutiver Studiengänge mit Nachdruck.³ Zudem ist an die neu geschaffenen *Akkreditierungsagenturen* selbst zu denken. Gegen-

³ An dieser Stelle bestehen erhebliche Unterschiede zu früheren Phasen der Diskussion um gestufte Studiengänge. Turner (2001, S. 129 ff.) zeigt, dass diese zwar bereits 1966 vom Wissenschaftsrat empfohlen wurden, und auch in den 1970er und 1980er Jahren tauchten so genannte Kurzzeitstudiengänge immer wieder in der Diskussion auf. Jedoch war der Tenor insgesamt kritisch bis ablehnend; Begriffe wie „Billigstudium“, „Discountstudium“ und „Zweiklassenstudium“ prägten die Diskussion. Dies änderte sich grundlegend erst in den 1990er Jahren.

wärtig gibt es sechs akkreditierte Agenturen (Stand: November 2003). Bei aller Unterschiedlichkeit, die in ihrer organisatorischen und fachspezifischen Prägung begründet ist, sorgen sie gemeinsam für formale Standardisierungen bei Bachelor- und Master-Studiengängen, indem sie standardisierte Formen der Modularisierung, der Vergabe von Leistungspunkten und der Qualitätssicherung durchsetzen.

Drittens ist von starken mimetischen Prozessen zwischen den sich im organisationalen Feld befindenden Hochschulen auszugehen. Wie zuvor benannt, propagieren die wichtigsten staatlichen und nicht-staatlichen Instanzen unisono die Einführung konsekutiver Studiengänge. Nicht-staatliche Organisationen wie Beratungsorganisationen und Akkreditierungsagenturen wirken im Vergleich zu direkten staatlichen Vorgaben zwar „weicher“, jedoch nicht minder regulativ-verhaltenssteuernd auf die Hochschulen ein. Hierdurch wird der normative Bezugsrahmen aufgespannt für selbstregulative und mimetische Prozesse zwischen Universitäten, die sich wechselseitig mehr und mehr unter *Beobachtungsdruck* stellen. Ich denke, dass hier die entscheidende Ursache für die sehr rasche und breite Diffusion konsekutiver Studiengänge zu sehen ist. So wurden an deutschen Hochschulen im Sommersemester 2003 bereits 749 Bachelor- und 803 Master-Studiengänge angeboten (www.hrk.de/161.htm) – Tendenz weiterhin steigend (zu aktuellen Zahlen vgl. www.hochschulkompass.de). Sie werden in einem Maße eingeführt, dass die Akkreditierungsagenturen kaum nachkommen und schon von einem „Akkreditierungsstau“ gesprochen wird.⁴

In dieser breiten konsensuellen Ausrichtung, die in der relevanten Umwelt von Universitäten vorherrscht, ist der bisherige Erfolg begründet. Sie wird durch Mimese verstärkt und erzwingt weitreichende Anpassungsprozesse. Wenngleich man in den Sozialwissenschaften mit Prognosen sehr vorsichtig sein sollte, so ist es m.E. nicht allzu gewagt, auch für die Zukunft eine weitere Ausdehnung von Bachelor- und Master-Studiengängen anzunehmen. Hierfür ist nicht nur der sog. „Bologna-Prozess“ verantwortlich, in dem ein nicht unerheblicher Veränderungsdruck auf das deutsche Hochschulsystem ausgeübt wird. Grundlegender erscheint mir, dass Bachelor- und Master-Studiengänge im hochschulpolitischen

⁴ Eine gemeinsam vom CHE und dem niederländischen Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) durchgeführte Studie kommt zu folgendem Ergebnis: „Bis Februar 2002 sind in Deutschland lediglich 4% der Bachelor- und 10% der Master-Studiengänge akkreditiert worden“ (CHE/CHEPS 2002, S. 86). Dieser „Akkreditierungsstau“, der zu der nur vorbehaltlichen Genehmigung der meisten Bachelor- und Master-Studiengänge führt, ergibt sich aus dem Missverhältnis zwischen vergleichsweise wenigen Akkreditierungsagenturen und vergleichsweise zahlreichen neuen Studiengängen. Zwar steigt die Akkreditierungsrate kontinuierlich (aktuelle Zahlen erhält man über www.akkreditierungsrat.de). Jedoch ist angesichts der rasch wachsenden Zahl derartiger Studiengänge auch in absehbarer Zukunft nicht mit dem vollständigen Abbau des „Akkreditierungsstaus“ zu rechnen.

Reformdiskurs geradezu *mythisch* verklärt werden. Mythen, so weiß man aus kulturanthropologischer und -soziologischer Forschung, stellen in einer durch hohe Komplexität und Unsicherheit gekennzeichneten Situation einfache und nicht-hinterfragbare Kausalerklärungen zur Verfügung – und wer möchte hier nicht an die deutsche Hochschulpolitik denken, in der neue Studienstrukturen als *die* Lösung einer Reihe unterschiedlicher Probleme gelten?

Strukturell hat man es mit einer sich-selbst-erfüllenden Prophezeiung zu tun, die erst im Glauben an ihr Gelingen die Voraussetzungen hierfür schafft. Hierin liegt auch die Annahme einer weiterhin ungebrochenen Wachstumsdynamik begründet, da in dem Maße, in dem sich Bachelor- und Master-Studiengänge durchsetzen, das Festhalten an herkömmlichen Studienstrukturen im Reformdiskurs als konservativ und innovationsfeindlich delegitimiert wird. Indem staatliche und nicht-staatliche Instanzen konsensuell neuartige Studienstrukturen fordern, bleibt den Universitäten gar nichts anderes übrig, als selbst *aktiv* an der Durchsetzung dieses *Symbols* für Reformfreudigkeit und Innovativität mitzuwirken. Da man als einzelne Universität nicht riskieren darf, sich ins Abseits zu manövrieren, beobachtet man sehr genau wie sich andere Universitäten verhalten und wo die Trendsetter zu lokalisieren sind. Dies gilt vor allem unter den Bedingungen des steigenden Wettbewerbs zwischen Universitäten um knappe legitimatorische und materielle Ressourcen.

Unter Berücksichtigung des *rein explorativen* Charakters der Diskussion konsekutiver Studiengänge, an die eingehendere Untersuchungen anschließen werden, lässt sich im Hinblick auf die beiden forschungsleitenden Thesen dieses Beitrags – Auf- statt Abbau regulativer Strukturen, Strukturangleichung durch Wettbewerb – folgendes festhalten:

Erstens sollte deutlich geworden sein, dass man im Unterschied zum hochschulpolitischen Diskurs im Hinblick auf die mit Wettbewerbsargumenten begründete Einführung neuer Studiengänge kaum von „De-Regulierung“ sprechen kann. Staatliche Instanzen spielen vor allem im neu geschaffenen Akkreditierungsrat eine maßgebliche Rolle, der sowohl für Akkreditierungsagenturen als auch für neue Studiengänge den regulativen Rahmen setzt. Auch wenn die ministerielle Kontrolle weniger direkt als zuvor ausgeübt wird, werden insgesamt betrachtet regulative Strukturen eher auf- als abgebaut. Es findet eine *regulative Verdichtung* des organisationalen Feldes statt, in dem sich „Hochschulen im Wettbewerb“ bewegen. Gemeinsam mit staatlichen Vorgaben erzeugen hochschulpolitisch beratende Einrichtungen und die neu geschaffenen Akkreditierungsagenturen einen starken normativen Druck auf Hochschulorganisationen, die durch mimetische Prozesse der Verhaltensregulierung verstärkt werden.

Zweitens sind die Folgen des wettbewerbsinduzierten Drucks zur Einführung neuer Studiengänge nicht mit der im hochschulpolitischen Diskurs ausschließlich betonten Vervielfältigung von Optionen gleichzusetzen.⁵ Wenn gleich die Anzahl der Studiengänge hierdurch zweifellos steigt, finden zugleich jedoch auch nicht zu vernachlässigende *Angleichungsprozesse* statt, und dies bereits in einer frühen Entwicklungsphase des auf neue Studiengänge und -strukturen bezogenen organisationalen Feldes: Universitäten und Fachhochschulen treiben gleichermaßen die Etablierung von Bachelor- und Master-Studiengängen voran. An einzelnen Universitäten werden sogar Studienfächer wie Medizin und Jura, für die sowohl im deutschen als auch im angloamerikanischen Raum traditionell eigene Fach spezifische Abschlüsse zur Verfügung stehen, als Bachelor- und Master-Studium angeboten. Im bevölkerungsreichsten Bundesland, Nordrhein-Westfalen, wurde zudem, gleichlautenden Empfehlungen des Wissenschaftsrates und eines eigenen Expertenrates folgend, damit begonnen, das Lehramtsstudium sukzessiv durch Bachelor- und Masterstudien-gänge zu ersetzen.⁶ Andere Bundesländer wie zum Beispiel Bremen und Hessen folgen bereits. Bei der gegenwärtig raschen Diffusion unter dem Stichwort „Hochschulreform“ eingeführter Strukturänderungen ist damit zu rechnen, dass diese Umstellungswelle früher oder später sämtliche Bundesländer – die sich ebenso wie die hier behandelten Hochschulen vermutlich stark mimetisch verhalten – erfassen wird. Damit werden das deutsche System bislang prägende Unterschiede eingeebnet.

Darüber hinaus ist zu erwarten, dass sich über die neuen Studiengänge standardisierte Formen der Modularisierung, der Vergabe von Leistungspunkten und der Qualitätssicherung durchsetzen werden, die Angleichungsprozesse auf der Ebene der Curricula traditioneller Studiengänge erzwingen werden. Dass die von Seiten des Akkreditierungsrates formulierten Vorgaben nicht nur auf neu zu schaffende Studiengänge beschränkt bleiben, zeigt ein KMK-Beschluss vom März 2002 zur „Künftige(n) Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland“, in dem es heißt, „dass längerfristig alle Studiengänge in das Akkreditierungsverfahren einbezogen werden“ (KMK

⁵ Vgl. hierzu etwa die Einschätzung des Generalsekretärs des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der hervorhebt, „daß die neuen Bachelor- und Master-Pflänzchen, die doch jetzt schneller als erwartet aus dem Boden sprießen, so viele unterschiedliche Farben haben. Gerade aber diese Bandbreite ist ein Merkmal des Bachelor-Master-Systems.“ (Bode 1999, S. 16).

⁶ Ursprünglich „zur Erprobung“ (MSWF 2001) vorgesehen, plädierte die damalige Bildungsministerin Behler ein Jahr später zugunsten einer „tiefgreifenden Umgestaltung der Lehrerausbildung“ durch die flächendeckende Einführung konsekutiver Bachelor- und Master-Studiengänge (Die Zeit, 26.07.2002, S. 20). Beginnend mit den Universitäten Bielefeld und Bochum ist ein erstes Modellprogramm aufgelegt; ein weiteres soll folgen.

2002, S. 16). Man braucht kein Organisationssoziologe zu sein, um in dieser Zielvorgabe die Grundlage einer *expansiven und irreversiblen Dynamik* für alle an diesem Prozess beteiligten Organisationen zu sehen. Vor allem die neu geschaffenen und im Organisationsfeld zunehmend wichtigen Akkreditierungsagenturen, so die Vermutung, werden in der flächendeckenden Implementierung eine Aufgabe sehen, die – angesichts der ca. 9.000 „alten“ Studiengänge an deutschen Hochschulen und der Vorgabe, akkreditierte neue Studiengänge nach ihrer Einführungsphase zum Zweck der Re-Akkreditierung im Hinblick auf die Erreichung ihrer Zielvorgaben zu überprüfen – die organisationale Persistenz und Ausdehnung nach Abbau des „Akkreditierungsstaus“ auf unbegrenzte Zeit sicherstellen.

4 Schlussbetrachtungen: Organisationale Innovationen im pädagogischen Feld „Hochschulen“

Abschließen möchte ich mit einigen Überlegungen zum Thema „*organisational Innovation*“. Grundlegend sensibilisieren die Organisationsforschung allgemein und der von mir vertretene neo-institutionalistische Ansatz innerhalb der Organisationsforschung für die nicht-intendierten, kontraintuitiven und zum Teil paradoxen Effekte externer Steuerungsversuche von Organisationen. Für das pädagogische Feld „Hochschulen“ bedeutet dies insbesondere die Anerkennung der organisationalen Eigenlogik und -dynamik von Hochschulorganisationen sowie des organisationalen Feldes insgesamt, die unterschiedlichen Umwelteinflüssen ausgesetzt sind. Dabei spielen vor allem staatliche Einflüsse eine wichtige Rolle, die auf unterschiedliche Weise kontextuell gebrochen werden.

Auf der Ebene des organisationalen Feldes wurden zuvor die kontraintuitiven Folgen einer auf Optionserweiterung abzielenden hochschulpolitischen Strategie herausgestellt. Mehr Wettbewerb kann paradoxerweise auch Strukturangleichung bedeuten. Dennoch vermute ich, dass durch die Einführung neuer Studiengänge organisationale Innovationen im deutschen Hochschulsystem erzeugt werden. Diese Innovationen, so meine These, entstehen *nicht*, wie man bei Innovationen vermuten würde, über intentionales Handeln mit dem Ziel der Erzeugung von Neuem, *sondern* über sein Gegenteil, d.h. den Versuch, andersorts als erfolgreich wahrgenommene Studienstrukturen in das deutsche System zu kopieren. Doch wie kann es sein, dass ausgerechnet mimetisches Verhalten zu Innovationen führt? Ist nicht Kritikern zuzustimmen, die sich darüber mokieren, „daß beim Stichwort Bachelor und Master die Mienen der Hochschulpoliti-

ker zu leuchten beginnen“, und dass es sich offenbar um ein System handelt, „das Reform mit einem Besuch in Nachbars Garten verwechselt, das sich damit zufrieden gibt, der beste Kopierer zu sein“ (Mittelstraß 2002, S. 15)?

Innovation als „*paradoxe Effekt*“ mimetischen Verhaltens ist vor allem historisch zu begründen. Ein Blick in die globale Universitätsgeschichte genügt, um zu sehen, dass die Entwicklung des pädagogischen Feldes „Hochschulen“ von vielfältigen Kopierversuchen geprägt ist. So war Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein nachahmenswertes Modell für zahlreiche europäische und außereuropäische Hochschulsysteme (vgl. Clark 1995). Die Integration von Forschung und Ausbildung im Rahmen einer Organisation, der Forschungsuniversität, sowie der hierzu komplementäre Studienabschluss, der Doktorgrad, wurden vom deutschen in das amerikanische System kopiert - und dies retrospektiv betrachtet außerordentlich erfolgreich. Deutschlands Führungsrolle bei der weltweiten hochschulpolitischen Entwicklung wurde später an die USA abgegeben. Der Modellcharakter, den amerikanische Forschungsuniversitäten in der gegenwärtigen hochschulpolitischen Debatte spielen, wäre ohne die zuvor genannten Transferleistungen sicherlich nicht zustande gekommen.

Die wechselseitige Beeinflussung unterschiedlicher Universitätssysteme darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Universitäten stets sowohl in ihre eigene Organisationsgeschichte als auch in die nationale Geschichte ihres Universitätssystems eingebunden sind, und genau hier liegt der Ansatzpunkt für Innovationen: Ebenso wie durch die Kopie von Grundelementen der deutschen Forschungsuniversität in den amerikanischen Kontext etwas Neuartiges entstand, kann durch die Kopie von Studienstrukturen, die dem von Humboldt'schen System fremd sind, in diesem System etwas Neuartiges entstehen. Eine Punkt-zu-Punkt Kopie scheitert zwangsläufig an der Unterschiedlichkeit der Kontexte, in die systemfremde Elemente hineinkopiert werden. Dieser „*culture clash*“ kann als Chance zur Innovation angesehen werden. Aus fehlgeschlagenen Kopierversuchen kann Neues entstehen, und Verunreinigungen bzw. Hybridisierungen sind die Grundlage nicht-intendierten organisationalen Wandels. Versucht man diesen Gedanken weiter zu entwickeln, so muss man sich nicht nur auf Studienstrukturen beschränken, die aus anderen Ländern importiert werden, sondern kann auch andere Formen der Übernahme systemfremder Strukturelemente unter dem Aspekt der Innovation durch Verunreinigung analysieren. Hier ist zum Beispiel an die gegenwärtig kontrovers diskutierte Übernahme von Leitungsstrukturen zu denken, die dem Wirtschaftsbereich entstammen und dem Hochschulbereich zunächst fremd sind (vgl. Mayntz 2002).

Die gewählte neo-institutionalistische Perspektive weist jedoch auch in aller Deutlichkeit darauf hin, dass neue Strukturen im pädagogischen Feld „Hochschulen“, die in dem Beitrag am Beispiel konsekutiver Studiengänge diskutiert wurden, nicht unmittelbar in organisationalen Wandel umgesetzt werden. Im Anschluss an den klassischen neo-institutionalistischen Beitrag von John Meyer und Brian Rowan (1977) ist zwischen der Formalstruktur und der Aktivitätsstruktur einer Organisation zu unterscheiden. Die *Formalstruktur* spiegelt die Konformität mit Umwelterwartungen wider und sichern der Organisation so den Erhalt von legitimatorischen und materiellen Ressourcen. Die nach außen gerichtete Formalstruktur ist jedoch nur lose mit ihrer internen *Aktivitätsstruktur*, dem tatsächlichen Organisationshandeln, gekoppelt. Hier findet erheblich mehr „business as usual“ statt, als die Beobachtung von Veränderungen auf der formalstrukturellen Ebene erwarten ließe.

Auf der Grundlage einer eigenen Untersuchung konnte die weitreichende *Entkopplung* zwischen der Formal- und Aktivitätsstruktur deutscher Hochschulen herausgearbeitet werden (Krücken 2003 a, b). Am Beispiel der Einrichtung von universitären Technologietransferstellen in Nordrhein-Westfalen wurde hier gezeigt, dass Transferstellen vor allem als Reaktion auf eine in der politischen Umwelt von Universitäten formulierte Erwartung gegründet wurden. Diese Erwartung bestand darin, dass Universitäten über den direkten Transfer von Wissen und Technologien einen aktiven Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes leisten sollten. Transferstellen sind also nach außen hin sichtbarer Teil der universitären Formalstruktur, mit der sich die Universitätsorganisation gegenüber ihrer politischen Umwelt legitimiert und materielle Ressourcen aus dieser Umwelt sicherstellt. Auf der Ebene der universitären Aktivitätsstruktur spielen Technologietransferstellen jedoch keine zentrale Rolle. Ein Großteil der tatsächlichen Transferaktivitäten fließt an ihnen vorbei, und Universitäten als übergreifende Organisationen geben sich insgesamt kein transferorientiertes Profil als zuvor.

Neue Studiengänge sind ebenso wie Transferstellen Teil der nach außen gerichteten organisationalen *Formalstruktur*. Ganz im Sinne meiner Untersuchung zu universitären Technologietransferstellen kann man auch hier von Veränderungen auf der formalstrukturellen Ebene nicht zwangsläufig auf Veränderungen der organisationalen Praxis, also der Aktivitätsstruktur, schließen. Im Gegenteil: Bei zahlreichen neuen Studiengängen drängt sich der Verdacht der universitären Abwehr von Wandlungserwartungen durch bloße Umetikettierung auf. Indem man der relevanten Organisationsumwelt durch Umwandlung der Formalstruktur Reform- und Innovationsbereitschaft signalisiert, kann auf der

Ebene der Aktivitätsstruktur weiterhin „business as usual“ praktiziert werden. Ob dies tatsächlich der Fall ist, bedarf eingehender Untersuchungen. Hier eröffnet sich ein weites Feld theoretisch angeleiteter empirischer Forschungen. Gerade unter sich verschärfenden Wettbewerbsbedingungen, so meine diesbezügliche Vermutung, werden wir nicht nur Angleichungsprozesse im Feld „Hochschulen“, sondern auch Entkopplungen zwischen der Formal- und Aktivitätsstruktur von Hochschulorganisationen beobachten können.

Die zuletzt genannten Überlegungen weisen auf notwendige *Differenzierungen* hin, die in diesem Beitrag, der in erster Linie die gemeinsamen Umweltbedingungen und die hieraus resultierenden Strukturangleichungsprozesse zwischen Hochschulen fokussierte, unterbelichtet blieben. Mit Hilfe der Organisationssoziologie lassen sich zudem jedoch Hypothesen darüber formulieren, welche Variablen die Neigung von Hochschulen beeinflussen, der institutionalisierten Umwelterwartung, BA/MA-Strukturen möglichst rasch und umfassend einzuführen, nachzukommen.⁷ Sechs Hypothesen sollen abschließend benannt werden.

Erstens ist anzunehmen, dass das *Leitbild* einer Hochschule eine zentrale Variable darstellt. Hochschulen, deren Leitbild darin besteht, reformfreudig und innovativ zu sein, sind neuen Studienstrukturen und -abschlüssen gegenüber vermutlich besonders offen, während man die geringste Diffusionsrate bei den Hochschulen vermuten kann, die sich im Rekurs auf Tradition und Geschichte ihrer Identität versichern.

Zweitens, und hiermit eng zusammenhängend, wird das *Alter* einer Hochschulorganisation von Bedeutung sein. Je älter eine Hochschule ist, desto weniger wird sie bereit sein, etablierte Studienstrukturen und -abschlüsse zur Disposition zu stellen. Demgegenüber ist gerade von Neugründungen die rasche und umfassende Einführung von BA/MA-Studiengängen zu erwarten.

Drittens ist zu vermuten, dass *Größe* einen entscheidenden Einflussfaktor bildet. Aufgrund zeitaufwändiger Entscheidungsprozesse und zu erwartender interner Widerstände gestaltet sich die Umsetzung einer organisationalen Innovation in größeren Hochschulorganisationen schwieriger als in kleineren, die auf Umwelterwartungen rascher und flächendeckender reagieren können.

Viertens ist zu vermuten, dass die Einführung konsekutiver Studiengänge negativ mit dem *Status* der Hochschulorganisation korreliert. Statusniedrigere

⁷ Darüber hinaus sind auch wissenschaftssoziologische Variablen zu berücksichtigen, die sich insbesondere auf die in den akademischen Disziplinen begründeten Unterschiede beziehen. Grundlegend ist hier die Vermutung, dass der entscheidende Unterschied nicht zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften einerseits und Natur- und Ingenieurwissenschaften andererseits verläuft, sondern vielmehr zwischen anwendungsnaheren und anwendungsferneren Fachbereichen.

Bildungseinrichtungen übernehmen leichter Studienabschlüsse, mit denen traditionelle Statusdifferenzen innerhalb des deutschen Hochschulsystems nivelliert werden, als statushöhere. Konkret bedeutet dies, dass aus organisationssoziologischer Sicht angenommen werden kann, dass Universitäten die Umstellung auf BA/MA-Strukturen weniger rasch und umfassend vollziehen als Fachhochschulen und Berufsakademien.

Fünftens spielt der Grad der *Internationalität* einer Hochschulorganisation eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Einführung konsekutiver Studiengänge. Hochschulen, die in Forschung und Lehre mit ausländischen Hochschulen kooperieren, zeigen sich der Erwartung, ihre Studienstrukturen und -abschlüsse umzustellen, gegenüber responsiver als Hochschulen, die nur ein geringes Maß an internationalen Kooperationen aufweisen.

Sechstens ist das Maß an Offenheit von Hochschulen gegenüber den in diesem Beitrag diskutierten *Beratungseinrichtungen* von Bedeutung. Je enger und häufiger der Kontakt zwischen Hochschulorganisationen und den vielfältigen Organisationsberatungen im pädagogischen Feld „Hochschulen“ ist, so lautet die abschließende Hypothese, desto rascher und umfassender werden BA/MA-Strukturen implementiert.

Literatur:

- Bode, C. (1999): Begrüßung, in: Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften. Tagungsdokumentation. Bonn: DAAD, S. 14-16.
- CHE/CHEPS (2002): Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen. Studie im Auftrag des DAAD. Bonn: DAAD.
- Brint, S./Karabel, J. (1991): Institutional Origins and Transformations. The Case of American Community Colleges. In: Powell, W.W./DiMaggio, P.J. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: University of Chicago Press, S. 337-360.
- Clark, B.R. (1995): Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities. Berkeley: University of California Press.
- DiMaggio, P.J./Powell, W.W. (1983): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review 48, S. 147-160.
- Fligstein, N. (1996): Markets as Politics. A Political and Cultural Approach to Market Institutions. In: American Sociological Review 61, S. 656-673.
- Hasse, R./Krücken, G. (1999): Neo-Institutionalismus (2., erweiterte und überarbeitete Auflage erscheint 2004). Bielefeld: transcript-Verlag.

- KMK (2002): Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002. Bonn.
- KMK/HRK, (1999): Neue Studiengänge und Akkreditierung. Bonn.
- Krücken, G. (2003a): Mission Impossible? Institutional Barriers to the Diffusion of the 'Third Academic Mission' at German Universities. In: *International Journal of Technology Management* 25, S. 18-33.
- Krücken, G. (2003b): Learning the 'New, New Thing': On the Role of Path Dependency in University Structures. In: *Higher Education* 46, S. 315-339.
- Lant, T.K./Baum, J. (1995): Cognitive Sources of Socially Constructed Competitive Groups. In: Scott, W. R./Christensen, S. (Hrsg.), *The Institutional Construction of Organizations*, Thousand Oaks: Sage, S. 289-300.
- Mayntz, R. (2002): University Councils: An Institutional Innovation in German Universities. In: *European Journal of Education* 37, S. 21-28.
- Meyer, J.W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83, S. 340-363.
- Mittelstraß, J. (2002): Die Modernität der klassischen Universität. Festvortrag anlässlich der 475-Jahr-Feier der Philipps-Universität Marburg. *Marburger Universitätsreden* 23, S. 1-16.
- Mizruchi, M.S./Fein, L.C. (1999): The Social Construction of Organizational Knowledge: A Study of the Uses of Coercive, Mimetic, and Normative Isomorphism. In: *Administrative Science Quarterly* 44: 653-683.
- MSWF (2001): Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, 09. Mai 2001.
- Powell, W.W. /DiMaggio, P.J. (Hrsg.), (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schaefers, C. (2002): Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S. 835-855.
- Scott, W.R. (2001): *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Turner, G. (2001): Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Berlin: Duncker & Humblot.

Die toren

Dipl.-Soz. Jens Aderhold, TU Chemnitz, Professur für Innovationsforschung und nachhaltiges Ressourcenmanagement, 09107 Chemnitz
Tel: 0371/531-5368, Fax: 0371/531-5367
j.aderhold@wirtschaft.tu-chemnitz.de

Prof. Dr. Ute Clement, Universität Kassel, Institut für Berufsbildung, Heinrich-Plett-Str. 40, 34132 Kassel

PD Dr. Hans-Werner Fuchs, Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik, 22039 Hamburg

Prof. Dr. Renate Girmes, Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Stressemannstr. 23, 39104 Magdeburg

PD Dr. Harm Kuper, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft, Fabeckstr. 13; 14195 Berlin; Tel.: 030/838 55111
qper@zedat.fu-berlin.de

Dr. phil. Dipl.-Psych. Andreas Krause, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Institut für Psychologie, Arbeits- und Organisationspsychologie, Engelbergerstraße 41, 79085 Freiburg
Tel: 0761-2035685, Fax: 0761-2035687
Email: andreas.krause@psychologie.uni-freiburg.de

PD Dr. Thomas Kurtz, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Postfach 100131, D-33501 Bielefeld
E-Mail: thomas.kurtz@uni-bielefeld.de

Dipl.-Soz.Wiss. Christine Schaefers, Institut für Pädagogik und Allgemeine Didaktik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Bispinghof 5/6, 48143 Münster.

Dr. Raf Vanderstraeten, Departement Pedagogische Wetenschappen, Vesaliusstr. 2, B-3000 Leuven, Belgien
Tel : +32 16 326176, Fax : +32 16 326200
Email: Raf.Vanderstraeten@ped.kuleuven.ac.be

Dipl.-Kfm. Ralf Wetzel, TU Chemnitz, Promotionskolleg "Nachhaltige Regionalentwicklung", 09107 Chemnitz
Korrespondenzadresse: Guerickestr. 18, 09116 Chemnitz
Tel: 0371/8579078, Fax: 0371/531-4793
ralf.wetzel@wirtschaft.tu-chemnitz.de

Prof. Dr. Jochen Wissinger, Justus-Liebig-Universität Gießen, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen