

Die Bedeutung von Fachkulturen für die Performanz von Qualitätsmanagement in Hochschulen – Theoretische Perspektiven und erste empirische Befunde

Markus Seyfried, Florian Reith

Ausgehend von qualitativen Interviewdaten mit Angehörigen der Hochschulleitung und Beschäftigten im Qualitätsmanagement von Hochschulen beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Rolle, die Fachkulturen für die Leistungsfähigkeit des Qualitätsmanagements haben können. Fachkulturen werden dabei durch die Konzepte der Wissenskulturen und der epistemischen Überzeugungen konkretisiert. Basierend auf Annahmen der Transaktionskostentheorie wird davon ausgegangen, dass die Transaktionskosten des Informationsaustauschs bei der Umsetzung des Qualitätsmanagements umso höher sind, je stärker die Diskrepanzen zwischen den Fachkulturen sind. Nach einer ersten Systematisierung kommt der Artikel zu dem Schluss, dass fachkulturelle Belange zwar Transaktionskosten verursachen, diese jedoch abgeschwächt werden können, wenn fachkulturellen Bedürfnissen im Qualitätsmanagement von Hochschulen dezidiert Rechnung getragen wird.

1 Einleitung

Evaluationen an deutschen Hochschulen, die im Rahmen von Qualitätsmanagement (QM) im Bereich von Lehre und Studium durchgeführt werden, sehen sich immer mehr den Anforderungen unterschiedlicher Fächer und ihren spezifischen Bedürfnissen bei der Informationsgewinnung ausgesetzt. Hinzu kommt, dass Qualitätsmanagement je nach Ausgestaltung und fachkultureller Prägung schon im Vorhinein ein unterschiedliches Maß an Akzeptanz erfährt. Vor diesen Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Bedeutung von Fachkulturen für die Performanz von Qualitätssicherungsmaßnahmen in Lehre und Studium an Hochschulen. Er geht der Frage nach, ob fachkulturelle Hintergründe einen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit des QM haben können. Diese Fragestellung wird unter Bezug auf inhaltliche Erweiterungen der Transaktionskostentheorie, welche diese für Politik und Organisationen anwendbar macht (vgl. etwa *North 1990*), näher untersucht. Die Grundannahme dabei ist, dass beim Austausch von Informationen höhere Transaktionskosten anfallen, wenn zwischen QM und Fachgruppen große fachkulturelle Unterschiede bestehen.

Dabei sind zwei zentrale Aspekte von Bedeutung: Erstens spielt es eine wichtige Rolle, wie QM-Einrichtungen oder ihre funktionalen Äquivalente für ihre jeweiligen Maßnahmen die Einflüsse der Fachbereiche internalisieren, da sie ein Element der „institutional balance of power of the university system“ sind (*Dobbins/Knill/Vögtle 2011 S. 669*) und somit der „administrativen Selbststeuerung“ dienen können (*Lange 2008 S. 245*). Von besonderer Bedeutung sind Orientierungen, die unter den Begriffen der epistemischen Überzeugungen (*Hofer/Pintrich 1997*), der Wissenskulturen (*Bösch/Wehling 2004*) oder der Fachkultur (*Multrus 2004*) subsumiert werden können. Diese stehen bisweilen mit den Standardisierungszwängen infolge von Akkreditierungsvorgaben (oder Ähnlichem) in Konflikt, die sich stark an quantitativen Leistungsindikatoren orientieren. Dadurch kann es zu Akzeptanzkonflikten kommen, wenn die adressierten Fächer divergierende Leistungskonzepte oder -indikatoren vertreten. Ob dies passiert oder nicht, hängt ganz entscheidend davon ab, wie QM organisiert wird.

Zweitens ist zu berücksichtigen, dass Qualitätssicherungsmaßnahmen neben ihren Aufgaben im Rahmen der Akkreditierung internen Zwecken dienen können. Dazu gehören vor allem die Bereitstellung von Information und Berichtslegung etwa in Form von Evaluationen, die letztlich über ganz verschiedene Mechanismen wirken. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Informationsbedürfnisse der verschiedenen Fächer und Fachkulturen fundamental unterscheiden können. Zugespitzt kann dies sogar schon auf Veranstaltungsebene relevant werden (etwa bei fakultativen versus obligatorischen Veranstaltungen). Somit spielen Kontextsensibilität und die Berücksichtigung der Fachkulturen eine erhebliche Rolle, um für die Leistungen des QMs ein möglichst hohes Maß an Akzeptanz zu generieren.

Der Beitrag expliziert diese beiden Aspekte anhand empirischer Befunde aus dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium“ (WiQu), die bei der fachkulturell adäquaten Umsetzung von Qualitätssicherungsmaßnahmen zu berücksichtigen sind. Hierzu werden Daten aus Leitfadeninterviews mit QM-Beschäftigten sowie Vizepräsidenten und -präsidentinnen für Studium und Lehre (VP) hinsichtlich der oben skizzierten Zielsetzung ausgewertet. Der Rückgriff auf das Konzept der Fachkulturen ist ein Ergebnis dieser qualitativen Interviews.

Im Folgenden umreißt der Beitrag mit dem Transaktionskostenansatz einen theoretischen Rahmen, der eine Einordnung der vorgestellten Überlegungen und Befunde in organisationstheoretische Zusammenhänge ermöglicht. Im Anschluss wird diskutiert, wie der sehr heterogen verwendete Begriff der Fachkulturen für den vorliegenden Kontext spezifiziert werden kann. Abschließend werden die wichtigsten Befunde zusammengeführt und in Bezug zu den Begrifflichkeiten des Transaktionskostenansatzes und der Fachkulturen gestellt.

2 Theoretischer Ausgangspunkt – Der Transaktionskostenansatz

Die Transaktionskostentheorie geht zurück auf die Arbeiten von *Williamson (u. a. 1999)*. Demnach sind Transaktionskosten mit ökonomischen Tauschprozessen assoziiert. Sie können verschiedenartig sein und fallen in ihrer ursprünglichen Konzeption dann an, wenn rational kalkulierter Opportunismus den Marktpreis aushebelt (*Williamson 1999*). Es gibt jedoch Möglichkeiten, Transaktionskosten zu reduzieren, beispielsweise durch die Überwachung von am Markt agierenden Akteuren (*Robins 1987*). Kritiker sehen in dieser Annahme des ursprünglichen Modells einen der zentralen Widersprüche der Transaktionskostentheorie. Gerade bei rational handelnden Akteuren würden Kontrollmechanismen nicht zu mehr Transparenz und damit einer Reduktion von Transaktionskosten führen, sondern zu mehr opportunistischem Verhalten und damit zu noch höheren Transaktionskosten (*Ghoshal/Moran 1996 S. 24*).

Weiführende konzeptionelle Arbeiten legen daher nahe, dass die Transaktionskostentheorie in ihrer „Urform“ nur eingeschränkt für nicht-ökonomische Untersuchungsgegenstände angewendet werden kann. Autoren wie *North (1990)* haben konzeptionelle Weiterentwicklungen vorgenommen, die den Sozialwissenschaften näher und damit für die Untersuchung von Organisationen besser geeignet sind (*Robins 1987 S. 78*).

„When set in a more general theoretical context, the transaction-cost perspective can be used for organizational analysis without reduction to tautology and without the abortive attempt to raise it to the status of a causal model“ (*Robins 1987 S. 79*).

Demnach gilt es sich zu vergegenwärtigen, welchen Nutzen eine bestimmte Dienstleistung stiftet und mit welchen Kosten dies verbunden ist. Für das QM sind es die Informationen, die im Zuge vielfältiger Prozesse erhoben, ausgewertet und bereitgestellt werden. Die damit verbundenen Kosten können als Transaktionskosten bezeichnet werden. Unter bestimmten Bedingungen kann die Bereitstellung von Dienstleistungen (wie etwa Informationsaustausch durch Informationsbeschaffung und -verarbeitung) zu geringeren oder höheren Transaktionskosten führen.

Obwohl aus der Ökonomie stammend und nutzenmaximierende Annahmen implizierend, erweisen sich gerade die konzeptionellen Erweiterungen der Transaktionskostentheorie als ein geeigneter Ansatzpunkt, um Gegebenheiten und Hintergründe des Informationsaustauschs zu untersuchen. Dies gilt nicht zuletzt auch für Informationsflüsse innerhalb von Organisationen und insbesondere dann, wenn sie zwischen weitgehend unabhängigen und gegenseitig nicht sanktionsfähigen Organisationseinheiten stattfinden, wie dies etwa bei Hochschulverwaltung und akademischer Selbstverwaltung der Fall ist. Dies bedeutet aber auch, dass die im ökonomischen Sinne vorliegende Strenge rationaler, d. h. nutzenmaximierender oder gar opportunistischer

Akteure nicht als generell vorliegend angenommen werden kann. Viel wichtiger sind die Annahmen über die Rahmenbedingung der Erbringung der Dienstleistung sowie ihre Eigenschaften. Sie geben Hinweise darauf, wie – im weitesten Sinne – kostspielig die Transaktionsphase ausfällt.

Für das QM an Hochschulen bedeutet dies beispielsweise, dass sich bestehende Informationsflüsse verändern können, wenn sich Organisationen oder ihre Umwelt Veränderungen ausgesetzt sehen. Informationsbedarfe entfallen, Informationsbestände verlieren an Relevanz oder die Interessenlagen und Kooperationsbeziehungen von Akteuren verändern sich. Dieser Wandel kann sehr stark durch Historie und Pfadabhängigkeiten erklärt werden, was Nachrationalisierungen oder Idealisierungen nicht ausschließt, die organisationalen Wandel und das Selbstverständnis von Akteuren prägen können (*Kelly/Amburgey 1991 S. 597; Fredman/Doughney 2012 S. 55*). Demgegenüber gehen institutionelle Ansätze davon aus, dass organisatorische Veränderungen durch institutionelle Erwartungen oder institutionellen Druck stattfinden (*Greenwood/Hinings 1996 S. 1025*). Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn neue Formen von Transparenz oder Kontrolle gefordert sind. So schreibt *Sievers (2009 S. 95)* von „verordnetem Wandel“, was im Grunde eine Mischperspektive zwischen beiden Ansätzen impliziert, da externer Druck dazu führt, dass Akteure beginnen, die Organisation zu verändern (*Sievers 2009 S. 96; Fröhlich et al. 2013 S. 88*).

Hierbei spielen Veränderungen von Spezialisierung zu Generalisierung – oder umgekehrt – eine große Rolle (*Kelly/Amburgey 1991 S. 598*). So lässt sich beispielsweise an Hochschulen beobachten, dass gerade im Bereich des QMs eine fortschreitende Spezialisierung stattfindet, die noch kein Ende gefunden hat und deren Folgewirkungen bisher nur rudimentär erforscht sind. Für das QM an Universitäten ist somit von Bedeutung, mit welcher Intention und mit welchen Plänen Einrichtungen für das QM gegründet werden (*Wild/Harde 2008 S. 101*). Soll das QM beispielsweise eine Unterstützungsfunktion zur Verbesserung von Studium und Lehre wahrnehmen oder ist es eher ein Instrument zur Verbesserung der innerorganisationalen Steuerung? Beide Lösungen erzeugen bei verschiedenen Akteuren (Hochschullehrer, Hochschulverwaltung etc.) unterschiedliche Vorbehalte und damit letztlich unterschiedlich hohe Transaktionskosten. Dies sind beispielsweise Such-, Informations-, Verhandlungs-, Entscheidungs-, Abschluss- und Umsetzungskosten (vgl. *Welfens 1995 S. 41 f.*). Je stärker die Leistungen und Ergebnisse des QM in Eigenverantwortung mitgestaltet werden können, desto geringer die Transaktionskosten, da Widerstände und Vermeidungspraktiken vermutlich geringer ausfallen. Je mehr aber das QM in fachfremde sowie zwingende Mechanismen und Kontrollvorgänge eingebunden ist, desto höher dürften die Transaktionskosten des Informationsaustauschs sein.

Dementsprechend ist für die anfallenden Transaktionskosten auch von Bedeutung, wie der organisationale Wandel im Bereich QM genau abläuft. So kann beispielsweise zwischen "evolutionary" und „revolutionary change“ unterschieden werden. Ersterer „... occurs slowly and gradually“ und letzterer „... happens swiftly and affects virtually all parts of the organization simultaneously“ (*Greenwood/Hinings 1996 S. 1024*). Dies hat Einfluss auf die Höhe der anfallenden Transaktionskosten. Bei graduellm Wandel werden die Kosten über einen vergleichsweise langen Zeitraum gestreckt, womit die Transaktionskosten per Zeiteinheit nicht so hoch sind, wie in jenen Fällen mit abruptem Wandel, in denen einmalig hohe Transaktionskosten und entsprechende Folgekosten anfallen. Insofern übernimmt gegenseitiges Lernen eine sehr wichtige Funktion, denn „mutual learning leads to convergence between organizational and individual beliefs“ (*March 1981 S. 85*). Es kann somit zu einer deutlichen Reduktion von bestehenden Transaktionskosten führen, wenn dieses gegenseitige Lernen möglichst reibungsfrei abläuft. Die Reduktion fachkultureller Differenzen kann hierbei einen wichtigen Beitrag leisten.

Außerdem ist es dem QM an Hochschulen wesensimmanent, dass es unterschiedliche Akteure und Ebenen miteinander verbindet, wodurch verschiedene neue Kommunikationskanäle entstehen. Zwischen den verschiedenen Akteuren bestehen de facto immer Informationsasymmetrien. Ein vollständiger Informationsaustausch findet so gut wie nie statt bzw. ist sogar unmöglich (*North 1992 S. 35*). Nichtsdestotrotz senken bestimmte Regeln des Informationsflusses sowie der Beteiligung von Akteursgruppen bei „begrenzter Information“ und „begrenzter Rechenfähigkeit [...] die Kosten menschlicher Interaktion...“ (*North 1992 S. 43*; siehe oben). Die Ausprägung der Interessenpluralität in den jeweiligen Hochschulen spielt damit eine wichtige Rolle. Zwar können Koalitionsbildungen von Gleichgesinnten schon vorab zu Verhandlungs- und Verständigungsprozessen führen (*North 1992 S. 57*), doch belegen bestehende Untersuchungen, dass divergierende Interessenkonstellationen zu besonders kostenintensiven Entscheidungssituationen führen können. Beispielsweise wird für Policy-Wandel davon ausgegangen, dass mit steigender Anzahl von Vetospielern auch die Transaktionskosten ansteigen, da die Verhandlungsstrukturen komplizierter werden (*Cox/McCubbins 2001 S. 27*). Dabei neigen größere Gruppen unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Zusammensetzungsmerkmale zur Verursachung deutlich höherer Transaktionskosten, was im Negativfall zu einer Forcierung von Free-Rider-Verhalten und Vermeidungspraktiken führen kann, da die Aktionen der einzelnen Akteure kaum wahrgenommen werden (*Singh 1994 S. 32*; *Pappi/Henning 1998 S. 565*). Im Hochschulkontext handelt es sich bei Vetospielern um all jene Akteure, die effektiv eine Veränderung des Status Quo an einer Hochschule verhindern könnten. Verändern sich die internen Strukturen einer Hochschule, dann verändern sich die Prozesse des Informationsaustauschs und mithin die Transaktionskosten.

Daher ist es wichtig, die anfallenden Transaktionskosten des Informationsaustauschs durch verschiedene Mechanismen soweit wie möglich zu reduzieren. Beispielsweise ist insbesondere aus der Netzwerkforschung bekannt, dass vertrauensvolle Beziehungen ganz wesentlich dazu beitragen können, Unsicherheit zu reduzieren und Transaktionskosten zu senken. Dies gilt insbesondere dann, wenn Informationsasymmetrien sehr groß sind oder durch zunehmende Spezialisierungsgrade ansteigen (*Kappelhoff 1999 S. 50; Wolff/Neuburger 1995 S. 90*). Aus spieltheoretischer Sicht können diese Tauschaktionen oder Informationsflüsse als sich wiederholende Spiele betrachtet werden, welche durch die entsprechenden Akteure auch als solche antizipiert werden. Dadurch kann sichergestellt werden, dass Vereinbarungen in der Zukunft eingehalten werden (*Peterson 2003 S. 565*). Dies schließt eine Maximierung individueller Interessen per se nicht aus, es kann aber dazu führen, dass rent-seeking, d. h. Interessen der individuellen Einkommensmaximierung, abgemildert und ökonomische Effektivität im Sinne individuell rationalen Handelns reduziert werden (*Lane/Ersson 2000 S. 35*).

Zusammenfassend wird angenommen, dass organisationaler Wandel zunächst Transaktionskosten erzeugt und für eine partielle Inhibierung der organisationalen Leistungsfähigkeit sorgt. Dies liegt daran, dass Organisationen, die sich gerade verändert haben, dazu neigen, weitere Veränderungen vorzunehmen (*Greenwood/Hinings 1996 S. 1040*). Organisationen können jedoch in einem Teufelskreis ständiger organisationaler Veränderungen enden, der notwendige Routinen unterminiert. In diesem Sinne kann organisationaler Wandel zu einer Deprofessionalisierung (*Hartmann/Hartmann 1982; Seyfried/Pohlenz 2013 S. 56 f.*) und Deinstitutionalisierung führen (*Greenwood/Hinings 1996 S. 1028*), was die Transaktionskosten weiter erhöhen würde, da beides mit ganz erheblichen Widerständen verbunden sein kann (*Anderson 2006; 2008*). Der vorliegende Artikel hilft, erste Annahmen für die Wechselbeziehungen von Fachkulturen und Performanz im Bereich des internen QMs von Studium und Lehre an Hochschulen zu treffen.

3 Methodische Vorgehensweise

Die Daten wurden im Rahmen des Forschungsprojektes WiQu erhoben, das sich mit den prozeduralen, strukturellen und personellen Ursachen der Effekte von Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen befasst. Auf der Basis der Experteninterviews mit Vizepräsidentinnen und -präsidenten sowie QM-Personal werden zentrale Faktoren identifiziert, die die Wirksamkeit der unterschiedlichen Verfahren beeinflussen. In den leitfadengestützten Interviews ging es um die Etablierung und Ausgestaltung von QM-Systemen. Auch Themen, die den Bedingungen der Leistungsfähigkeit von QM sowie der Rolle von Fachkulturen zugeordnet werden können, wurden in diesem Rahmen angesprochen.

Der Zusammenhang zwischen Fachkulturen und der Performanz des QM stellte sich erst im Verlauf der qualitativen Interviews als bedeutsam heraus. So haben die Interviewpartner und -partnerinnen verschiedentlich darauf hingewiesen, dass diese Konstellationen für die Umsetzung und die Leistungsfähigkeit des QM relevant sind. Die Rolle von Fachkulturen wurde daher in den Leitfäden nicht gesondert und differenziert berücksichtigt. Die hier vorgestellten Ergebnisse sind also ein erster Anhaltspunkt und der Versuch einer ersten Systematisierung des Zusammenhangs zwischen Fachkulturen und Performanz von QM-Systemen.

Insgesamt wurden bisher 45 Interviews an 23 Universitäten und Fachhochschulen durchgeführt und eine bundesweite Befragung befindet sich derzeit in der Auswertung. Die zuvor ausgeführten theoretischen Konzepte bieten eine Hilfestellung und das Vokabular für eine fokussierte Analyse, die jedoch Raum für das Entdecken von Zusammenhängen im Interviewmaterial lässt.

Die untersuchten Hochschulen weisen unterschiedliche fachliche Schwerpunkte auf sowie mehr oder weniger Erfahrung mit der Entwicklung und Ausgestaltung des QM-Systems. Dieses Vorgehen orientiert sich am Konzept des selektiven Sampling (*Schatzmann/Strauss 1973*, siehe hierzu auch *Kelle/Kluge 2010 S. 50*), das eine Fallauswahl im Sinne der Varianzmaximierung vorsieht (etwa im Sinne des Hochschultyps, der Größe der Einrichtung, der regionalen Verteilung oder der organisationalen Ausgestaltung des QM). Die Varianzmaximierung in der Fallauswahl ermöglicht einen Einblick in verschiedene QM-Ansätze und damit die offene Untersuchung unterschiedlicher Bedingungen für die Performanz des QM von Studium und Lehre.

Im Fokus stehen die Selbstwahrnehmungen der QM-Mitarbeiter, aber auch ihrer Vorgesetzten sowie der Vizepräsidenten und -präsidentinnen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass QM in einem organisationalen und vor allem einem institutionellen Kontext mit entsprechender Umwelt stattfindet. Folglich geht es hier vor allem um intraorganisationales Verhalten und kontextuelle Referenzen (vgl. *Greenwood/Hinings 1996 S. 1023 f.*). Dazu gehören Zustimmung und Selbstverpflichtung, Unzufriedenheit mit bestimmten Interessen, wechselseitige Abhängigkeiten aber auch Handlungsfähigkeit (*Greenwood/Hinings 1996 S. 1042*). Aus den qualitativen Daten werden somit Hypothesen generiert, die etwa im Rahmen weiterführender Forschungsprojekte verfolgt werden könnten. Um diese Faktoren zu identifizieren, werden Aussagen verschiedener Akteurinnen und Akteure zur Rolle der Fachkulturen miteinander kontrastiert. Die Analyse konzentriert sich auf häufig genannte und von den Interviewten besonders betonte Bedingungen und Zusammenhänge. Soweit möglich werden die Ergebnisse zusammengefasst dargestellt und der Überblick durch einzelne, repräsentative Zitate ergänzt. Zunächst werden jedoch einige grundlegende Begriffe im Zusammenhang mit dem Konzept der Fachkultur eingeführt, anhand derer die nachfolgenden Befunde eingeordnet werden.

4 Fachkulturen

Begriffe wie Fachkulturen und verwandte Konzepte wie epistemische Überzeugungen und Wissenskulturen weisen eine gewisse Vagheit auf. Es erscheint daher zweckmäßig, diese Begriffe konzeptionell zu schärfen und zu diskutieren, wie diese zur Analyse von Prozessen im QM beitragen können. Die Bedeutung von Fachkulturen für das QM hat sich erst im Laufe der Auswertung der qualitativen Interviews ergeben. Der folgende Abschnitt stellt daher keine theoretische Grundlage für das empirische Vorgehen dar, sondern ist eine Einordnung der Befunde in einen begrifflichen Kontext.

Fachkulturen werden bisher selten genutzt, um hochschulinterne Prozesse zu beleuchten. Sie spielen oftmals eine wichtige Rolle bei der Erklärung von Studienfachwahlen oder Studienabbruch (vgl. *Windolf 1992; Multrus 2004; Fischer 2015*) oder um Lehr-Lern-Prozesse zu erklären (vgl. *Kaufmann/Koch 2015*). Für die Fragestellung des Projekts zum QM an Hochschulen sind insbesondere fachkulturelle Aspekte von Bedeutung, die für hochschulinterne Prozesse relevant sind. In diesen Prozessen entscheidet sich, ob Maßnahmen wie geplant umgesetzt werden können oder ob erhebliche Reibungsverluste entstehen, z. B. weil Akteure aus unterschiedlichen Rationalitätssystemen stammen und mitunter nicht einmal bemerken, dass sie verschiedene Sachverhalte mit denselben Begriffen belegen. Durch solche und ähnliche Prozesse können Transaktionskosten beim Informationsaustausch und den darauf beruhenden Veränderungsprozessen entstehen.

Ein wesentliches Problem des Fachkulturbegriffs ist, dass sowohl der Begriff der Kulturen als auch der Begriff des Faches eher unbestimmt sind. So stellt *Multrus (2004 S. 31 ff.)* allein neun soziologische Perspektiven auf den Kulturbegriff vor. Auch der Begriff des Faches ist unscharf, da die Abgrenzung verschiedener Fächer eher willkürlich geschieht. Er suggeriert zudem, dass sich die jeweilige Kultur innerhalb eines Faches klar von der Kultur eines anderen Faches abgrenzen ließe. So problematisiert *Multrus (2004 S. 371)*, dass Fachkulturen nicht mit den tradierten Fächern oder Fächergruppen gleichgesetzt werden dürfen, da hierdurch weder Fachkulturen noch Differenzen zwischen Fachkulturen innerhalb von Fächern oder Fächergruppen identifizierbar sind. Dementsprechend wird konstatiert, dass Fachkulturen und Fächergruppen zwar Ähnlichkeiten zueinander aufweisen, aber nicht identisch sind (*Multrus 2004 S. 373*). *Windolf (1992)* erstellt in Anlehnung an *Parsons* und *Platt (1990)* eine Typologie kognitiver Rationalitäten, die er in Zusammenhang mit bestimmten fachkulturellen Faktoren von Studienanfängern stellt. Dadurch identifiziert er verschiedene Fächerprofile, in denen die Faktoren in jeweils unterschiedlicher Art und Weise miteinander kombiniert sind.

Sowohl Multrus als auch Windolf greifen beim Kulturbegriff und bei der Bestimmung von Faktoren und deren Operationalisierung auf den Kultur- und Habitusbegriff Bourdieus zurück. Fachkulturen und fachkulturelle Orientierungen sind damit nicht nur durch hochschulinterne Einflüsse bestimmt, sondern vielmehr ein Zusammenspiel aus lebensweltlichen Einflüssen der Herkunftsfamilie, einer allgemein studentischen Kultur des Studienorts, den jeweiligen mit den Fächern verbundenen Berufskulturen sowie tradierten Kulturen der jeweiligen Fächer (siehe hierzu auch *Kröger 2011* in Anlehnung an *Friebertshäuser 1992*).

Für hochschulinterne Prozesse wie die Einführung oder Durchführung von QM-Maßnahmen spielen solche allgemeinen sozialisatorischen Aspekte nur eine untergeordnete Rolle. Es lässt sich zwar konstatieren, dass allgemeine kulturelle Faktoren im Umgang mit verschiedenen Akteuren im Rahmen von QM-Maßnahmen zum Gelingen oder Misslingen konkreter Prozesse beitragen. Für den fachkulturellen Aspekt sind jedoch insbesondere solche Faktoren von Bedeutung, die sich auf Deutungs-, Motivations- und Handlungsmuster beziehen, welche im direkten Zusammenhang mit QM-Maßnahmen stehen. Hinzu kommt, dass es sich bei der vorliegenden Thematik im Gegensatz zu den Forschungen zur Studienfachwahl nicht um ein Setting handelt, bei dem hochschulexterne mit hochschulinterner Kultur konfrontiert wird, sondern Veränderungsprozesse innerhalb von Hochschulen auf hochschulinterne Akteure treffen. Im Rahmen des Transaktionskostenansatzes lässt sich hier Bezug auf die Arbeit von *Bastian und Combe (2007)* nehmen. Sie konstatieren für den Schulbereich, „dass das Konzept der Fachkultur und ein (...) erworbener fachlicher Habitus zu den veränderungsresistenten Faktoren (...) gehören.“ (*Bastian/Combe 2007 S. 49*). Werden also Veränderungsprozesse angestrebt, die in ihrem antizipierten Ergebnis oder in der Umsetzung im Widerspruch zu fachkulturellen Einstellungen stehen, so erzeugen diese Veränderungsprozesse Handlungsneigungen, die bestehende Transaktionskosten erhöhen können, indem verschiedenste fachkulturelle Prägungen überwunden werden müssen.

Des Weiteren können fachkulturelle Aspekte auf zwei Ebenen betrachtet werden (vgl. *Windolf 1992 S. 77 f.*). Einerseits sind sie als „Kulturen“ auf kollektiver Ebene geteilte Werte, Einstellungen und Motive, durch die sich eine Gruppe von Personen charakterisieren lässt. Andererseits sind sie auf individueller Ebene Einstellungen, Werte und Motive, die konkrete Handlungen von Einzelpersonen mitbestimmen. Für die Analyse von Fachkulturen und ihre Bedeutung für hochschulinterne Prozesse sind folglich Konzepte heranzuziehen, die sowohl für die kollektive als auch für die individuelle Ebene kulturelle Aspekte bereitstellen, die dem speziellen Kontext des QM an Hochschulen gerecht werden können. Für die kollektive Ebene ist dies das Konzept der Wissenskulturen (*Böschchen 2004*), für die individuelle Ebene das der epistemischen Überzeugungen (*Oschatz 2011*).

4.1 Wissenskulturen

Wissenskulturen kennzeichnen, ähnlich wie die kognitiven Rationalitäten von *Windolf (1992)*, abstrakte Rationalitäten von Fächern oder Fächergruppen. Der Begriff der Wissenskulturen ist vielschichtig und lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. In Anlehnung an *Böschen (2004)* können Wissenskulturen anhand zweier Achsen gekennzeichnet werden, einer *internen Achse* und einer *externen Achse*. Die *interne Achse* bezeichnet Böschen als eine Differenzierung der Theorieform einer Wissenskultur, wobei er zwischen einer konfiguralen und einer restriktiven Form unterscheidet (nach *Pantin 1968*). Demnach gibt es Fächer, deren Gegenstandsbereiche reduktionistisch behandelt werden können, ohne bestimmte wesentliche Aspekte eines Phänomens zu vernachlässigen, wie etwa die Physik. Andere Fächer, wie die Soziologie, haben es mit Phänomenen zu tun, die sich einer Reduktion aufgrund zahlreicher Bedingungsfaktoren verschließen. Disziplinen mit einer konfiguralen Theorieform werden als theoretisch anschlussfähiger und offener für andere disziplinäre Zugänge angenommen. Für das QM an Hochschulen kann dies bedeuten, dass Fächer mit einer restriktiven Theorieform irritiert darüber sind, neuerdings viele verschiedene Arten von Informationen zusammentragen und auswerten zu müssen, ohne danach eine eindeutige Antwort auf eine zuvor definierte Problemlage zu bekommen. Möglicherweise ist ein Hochschulmodell aus der Sicht einer restriktiven Theorieform viel einfacher strukturiert als ein Modell, welches aus einer konfiguralen Sichtweise heraus erstellt werden würde. Dadurch können sich völlig unterschiedliche Perspektiven auf Problemlagen und deren Lösungen ergeben.

Die *externe Achse* wird oftmals auf die Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft bezogen, lässt sich aber auch auf die Schnittstelle zwischen verschiedenen Disziplinen beziehen. *Böschen und Wehling (2004)* unterscheiden zwischen zeichengenerierenden und datengenerierenden Disziplinen. Zeichengenerierende Disziplinen beschäftigen sich im Wesentlichen mit der Konstruktion von Zeichensystemen, die in kontrollierten Umgebungen Aussagen über Zusammenhänge treffen. Datengenerierende Disziplinen befassen sich mit Problemen, die sich einer kontrollierten Laborumgebung entziehen. Dies hat Auswirkungen auf die Kontextualisierung der Disziplin, also darauf, wie anschlussfähig sie an außerdisziplinäre Diskurse ist. Für Prozesse im QM ist dies von Bedeutung, da zum einen auf Hochschulebene unterschiedliche Fachkulturen an Prozessen und Entscheidungen beteiligt sind und zum anderen, da auch bei Prozessen innerhalb von Fächern fächerinterne kulturelle Unterschiede bestehen können (z. B. geisteswissenschaftlich orientierte versus sozialwissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaftler) und auch das QM selbst als datengenerierende „Disziplin“ betrachtet werden kann.

4.2 Epistemische Überzeugungen

Auf der individuellen Ebene des Fachkulturbegriffs ist insbesondere das Konzept der epistemischen Überzeugungen heranzuziehen. Mit diesem Begriff werden Vorstellungssysteme bezeichnet, die den Umgang mit Wissen bestimmen und damit das Denken beeinflussen (*Oschatz 2011 S. 25*). Auch *Bastian und Combe (2007)* verweisen auf die Rolle von epistemischen Überzeugungen. *Oschatz (2011) S. 25* beschreibt drei wesentliche Forschungslinien zu epistemischen Kulturen: (1) Untersuchungen darüber, wie Personen ihre eigenen Bildungserlebnisse Interpretieren (z. B. *Perry 1968*), (2) Untersuchungen darüber, wie epistemische Überzeugungen Handlungs- und Entscheidungsprozesse beeinflussen (z. B. *King/Kitchener 2004*) und (3) Untersuchungen über die Rolle epistemischer Überzeugungen für den Lernerfolg (z. B. *Schommer-Aikins 2004*).

Für die vorliegende Fragestellung ist die zweite Perspektive der epistemischen Überzeugungen von Bedeutung. Prämisse ist hierbei zunächst, dass unterschiedliche Fachkulturen unterschiedliche epistemische Überzeugungen erzeugen und dass diese wiederum zu unterschiedlichen Handlungen und Entscheidungen beispielsweise im Rahmen von QM-Prozessen beitragen. Epistemische Überzeugungen lassen sich anhand verschiedener Dimensionen spezifizieren. *Oschatz (2011) S. 31* beschreibt zwei Kerndimensionen: die „Nature of knowledge“ (Verlässlichkeit von Wissen) und die „Nature of knowing“ (Erlangung von Wissen). Sie bestimmen damit sowohl, welche Arten von Informationen eine Person unter welchen Bedingungen ihrer Genese als zuverlässig und gültig ansieht. Im Rahmen des QM spielen solche Überzeugungen eine Rolle, wenn es darum geht, ob bestimmte vom QM bereitgestellte Informationen als verlässlich genug angesehen werden, um als Entscheidungsgrundlage zu gelten. Darüber hinaus ist die Diskussion um die Domänenspezifität epistemischer Überzeugungen relevant (vgl. *Hofer 2006*). Für die in diesem Artikel angesprochenen Fragestellungen gehen wir davon aus, dass epistemische Überzeugungen domänenspezifisch sind, da sie fachkulturell sozialisiert werden und fachkulturell spezifizierbar sind.

Für die Fragestellung unseres Projekts zur Performanz von QM in Hochschulen spielen Fachkulturen also deshalb eine Rolle, weil sie als Einflussfaktoren auf die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster der Akteure im Rahmen von Prozessen des QM verstanden werden können. Hierbei erweisen sich die fachkulturell geprägten epistemischen Überzeugungen der Beteiligten sowie die Arten der als gültig angesehenen Informationen als besonders wichtig. QM an Hochschulen ist als außerfachlicher Akteur zu begreifen, der einerseits Informationen abfragt und dabei gegebenenfalls nicht die Sprache des Faches spricht, aus dem die Informationen generiert werden, und andererseits den Fächern Informationen bereitstellt. Hinzu kommt, dass QM-Akteure selbst einer bestimmten fachkulturellen Logik folgen.

5 Empirische Befunde

Aus den durchgeführten Interviews lassen sich zunächst zwei grobe Stränge herausarbeiten und differenzieren. Beide betrachten die Rolle fachkultureller Aspekte aus unterschiedlichen Perspektiven, die mit verschiedenen Rollen des QM an Hochschulen zu tun haben.

Im ersten Strang geht es um die Frage, wie QM insgesamt an die unterschiedlichen Fachkulturen herangetragen wird. Schon die Grundidee von „Qualitätsmanagement“ führt bei den einzelnen Fächern zu sehr verschiedenen Reaktionen. Dies kann beispielsweise auf fachkulturelle Aspekte zurückgeführt werden, bei denen es um Aspekte der Erkenntnisgewinnung geht. QM geht grundsätzlich davon aus, dass Lehre und Studium für Steuerungsaktivitäten zugänglich und damit bis zu einem gewissen Maße planbar sind. Fachkulturen, die Lernen und Studienorganisation eher als Prozesse betrachten, die in der Verantwortung des Einzelnen liegen, haben möglicherweise Probleme damit, der Grundidee eines QM im Bereich von Lehre und Studium zu folgen. „Ich muss Ihnen sagen, ich rede ungern von Management, sondern eher von Qualitätssicherung. (...) ich rede z.B. auch bewusst, versuche ich auch mit unserer Verwaltung ((lacht)) immer den Sprachgebrauch zu ändern, dass man nicht von Steuerung spricht. Weil ich glaube, Qualitätsprozesse, gerade an Hochschulen, wo es um hochautonome Persönlichkeiten geht, (...) wenn wir dort sozusagen versuchen zu steuern, dann sind wir, glaube ich, von vornherein auf dem Holzweg.“ (*Interview VP einer Hochschule*. Um den Befragten ein Höchstmaß an Anonymität zu gewährleisten, kann hiermit auch ein Prorektor oder eine Prorektorin gemeint sein.).

Hinzu kommt, dass Fachkulturen den Aspekt der Autonomie des Lehrenden in unterschiedlicher Art und Weise betonen und zum Teil im Widerspruch zu den allgemeinen Zielen des QM sehen. „Also das ist so ein bisschen des Pudels Kern, dieses System in eigentlich autonomen Einheiten durchzudrücken.“ (*Interview QM einer Hochschule*).

Neben der allgemeinen Akzeptanz des QM spielen aber auch rein kommunikative Aspekte eine Rolle, die insbesondere für die Koordination verschiedenster Tätigkeiten und Aufgabenfelder und damit für die Reduktion von Transaktionskosten des Informationsaustauschs essentiell sind. „Ich meine, wenn man eine Universität hat mit x Fachbereichen und überall unterschiedliche Fachmentalitäten, Fachkulturen; Begriffe teilweise auch anders besetzt sind, die haben halt teilweise auch ein anderes Verständnis. Und dem muss man sich dann halt auch annähern.“ (*Interview QM einer Hochschule*).

Zweierlei Arten von Transaktionskosten erhöhenden Missverständnissen können während des Informationsaustauschs auftreten: Erstens werden Begriffe aufgrund unterschiedlicher fachkultureller Hintergründe unterschiedlich verwendet. Obwohl alle

Beteiligten sich einig zu sein glauben, gibt es diese Einigkeit eigentlich gar nicht. Die Transaktionskosten erhöhen sich letztlich dadurch, dass Themen, über die vermeintlicher Konsens erzielt wurde, immer wieder auf die Tagesordnung gelangen. Zweitens können unterschiedliche Begriffe für ein und denselben Sachverhalt verwendet werden, ohne dass die Beteiligten mitbekommen, dass bereits Einvernehmen besteht.

Der zweite Strang adressiert inhaltliche Aspekte. Die einzelnen Fächer haben unterschiedliche Informationsbedürfnisse und müssen entsprechend vom QM adressiert werden, was ebenfalls Transaktionskosten erhöht. Darüber hinaus leidet darunter auch die Leistungsfähigkeit des QM-Systems, da Standardisierungen nur schwer realisierbar bzw. nicht durchführbar wären. Je mehr Besonderheiten berücksichtigt werden, desto geringer ist die Leistungsfähigkeit des QM-Systems, obwohl die Transaktionskosten des Informationsaustauschs aufgrund des gestiegenen gegenseitigen Verständnisses sinken. Dies betrifft etwa die allgemeinen Kriterien, die an gute Lehre oder gute Studienbedingungen angelegt werden, wie folgendes Zitat verdeutlicht: „Und aus meiner Sicht ist es immer schwierig, gute Lehre zu definieren ohne einen Bezug zu wenigstens Fächern oder disziplinärer Kultur. (...) Erst einmal zu definieren, wo wir eigentlich unsere Rollen sehen. Und dass wir uns eben nicht im [zentrale Einrichtung des Qualitätsmanagements] als die Experten dafür sehen, wie gute Lehre auszusehen hat.“ (*Interview QM einer Hochschule*).

Dies führt nicht zuletzt dazu, dass bestimmte Transaktionskosten des Informationsaustauschs einfach als systemimmanent hingenommen werden. Dabei ist es offensichtlich, dass es sich auf die Leistungsfähigkeit des QM auswirkt, wenn versucht wird, so vielen Sonder- oder Einzelfällen mit diversen Ausnahmeregelungen Rechnung zu tragen. Außer Frage steht jedoch, dass diese Sichtweise den Fächern sehr entgegenkommt. Letztlich handelt es sich aber um einen Zielkonflikt, der zwischen Performanz und Transaktionskosten auszutarieren ist. „Also ich glaube auch, dass allein die Fächersozialisation es eigentlich verbietet, einen generellen Qualitätsanspruch definieren zu wollen.“ (*Interview QM einer Hochschule*).

Darüber hinaus gibt es je nach Fach unterschiedliche Lehr-Lernkonzepte, die zunächst inhaltlich anders adressiert werden müssen. Ein einfaches Beispiel sind Lernbedingungen in Laboren oder Werkstätten, aber auch das „Lernen am Patienten“. Je nach Ausbildungshintergrund der QM-Mitarbeiter bzw. der Lehrenden wirkt sich dies auch auf die anfallenden Transaktionskosten des Informationsaustauschs bei der Qualitätssicherung aus. Unterschiedliche Lehr-Lernkonzepte erhöhen die Transaktionskosten, um den verschiedenen Gegebenheiten gerecht zu werden: „Das ist ja auch so ein bisschen problematisch, die wir aus sozialwissenschaftlichen Bereichen kommen und gerade so aus naturwissenschaftlichen Bereichen, das sind einfach andere Konzepte, die dem zugrunde liegen. Zum Teil auch einfach ein anderes Lehr-Lernverständnis.“

Zum Teil auch aufgrund der Größe der Lehrveranstaltung, der Ausrichtung, wie naturwissenschaftliche Praktika, Übungen.“ (*Interview QM einer Hochschule*).

Ebenfalls thematisiert wurden unterschiedliche Bezugsnormen der verschiedenen Fächer. Hier wurde von Praktikern geäußert, dass ein Vergleich von identischen Fächern anderer Hochschulen als hilfreicher wahrgenommen wird als ein Vergleich mit unterschiedlichen Fächern, die an der jeweiligen Hochschule intern verglichen werden. Versuche, solche Vorhaben zu realisieren, scheiterten jedoch daran, dass Hochschulen dazu neigen, interne Daten und Kennzahlen nur ungern transparent zu machen (auch in aggregierter Form). Auch bereits bestehende Benchmarkingclubs sind keinesfalls als Selbstläufer zu bezeichnen. „Sie werden erleben in der Praxis, dass für gewisse Fächer die Evaluationsnoten ganz anders ausfallen werden als für andere Fächer. (...) [Ich kann Ihnen] Fächer nennen, wo sie mit einer Zwei auffällig schlecht sind und Fächer nennen, wo sie mit einer Zwei auffällig gut sind, gefühlt.“ (*Interview QM einer Hochschule*).

Neben diesem Aspekt der unterschiedlichen Kriterien von „Qualität“ spielen unterschiedliche Verfahren der Datengenerierung und Datenaufbereitung eine Rolle. Dies liegt letztlich darin begründet, dass der Operationalisierung und der Auswertung oft schon Selektionseffekte und Präferenzen zugrunde liegen, die ganz wesentlichen Einfluss auf die Ergebnisse haben können. „Und in welcher Weise werden diese Daten dann den Fakultäten zur Verfügung gestellt? Gibt man bestimmte Sets heraus, oder setzt man die Fakultäten in die Lage, sich diese Dinge selber zu holen? Und die zweite Variante, die wir machen, weil wir sagen: Unterschiedliche Fächerkulturen, unterschiedliche Bedarfe erfordern eben auch das eigenständige Handeln der Fakultäten. (...)“ (*Interview QM einer Hochschule*).

Folglich ist es denkbar, dass ein und dieselben Arten von Daten auf unterschiedliche Art und Weise präsentiert werden müssen, abhängig davon, wie üblich bestimmte Darstellungsformen innerhalb des Fachs sind. Schließlich geht es nicht nur darum, Daten verständlich aufzubereiten, sondern auch darum, dass die aufbereiteten Daten zur Kenntnis genommen, interpretiert und für die Hochschulsteuerung weiterverarbeitet werden. Gerade hier können aber hohe Transaktionskosten des Informationsaustauschs zu einer dauerhaften Belastung in der Zusammenarbeit und Koordination verschiedener Hochschulakteure werden.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Das QM an Hochschulen sieht sich verschiedensten Herausforderungen ausgesetzt. Eine dieser Herausforderungen ist der Umgang mit sehr disparaten Erwartungen und Anforderungen unterschiedlicher Fächer. Der vorliegende Artikel verdeutlicht, dass

„Fachkulturen“ von Angehörigen der Hochschulleitung und Beschäftigten in QM-Systemen als ein wichtiger Faktor im System des QM von Hochschulen angesehen werden, da sie das Handeln der Akteure stark beeinflussen und mitunter hohe Transaktionskosten des Informationsaustauschs im QM verursachen können. Diese Einflüsse können sich auch in der Leistungsfähigkeit im Bereich Studium und Lehre niederschlagen, wenn beispielsweise Missverständnisse, Widerstände, Kommunikationsprobleme auftreten.

Der Begriff der Fachkulturen wird dabei von den Befragten eher alltagssprachlich verwendet, was vor dem Hintergrund der in Abschnitt vier dargestellten begrifflichen Unschärfen nur allzu verständlich erscheint. Es konnten dennoch verschiedene Aspekte der Fachkulturthematik identifiziert werden. Erstens ist eine *externe Perspektive* zu unterscheiden, bei der QM von außen an die Fachbereiche herangetragen und vermittelt werden muss. Hierbei müssen sowohl unterschiedliche „Sprachen“ berücksichtigt werden als auch die Tatsache, dass im QM geübte Fächer anders mit diesen Anforderungen umgehen als solche, die QM und universitäre Forschung und Lehre als unvereinbar betrachten. Zweitens gibt es eine *interne Perspektive*. Hier bietet das QM den Fächern eine Möglichkeit, Informationen zu generieren, die dazu dienen können, Studienangebote zu verbessern. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass unterschiedliche Fächer nicht nur andere Qualitätskriterien haben, sondern sich auch verschiedener Lehr-Lernformen bedienen, bei der Bewertung von Daten unterschiedlichen Bezugsnormen folgen und gegebenenfalls voneinander abweichende Vorstellungen davon haben, auf welche Art und Weise Daten zum Zwecke des QM generiert werden sollen. Hinzu kommen die fachkulturell spezifische Aufbereitung und Interpretation von Daten, die im jeweiligen fachkulturellen Kontext stattfinden müssen.

Zwar gibt der Beitrag einen ersten Einblick auf mögliche Kontextfaktoren von Performanz und Transaktionskosten des Informationsaustauschs im Bereich des QM, die auch Rückschlüsse auf mögliche Umsetzungsschwierigkeiten geben können, dennoch bleiben einige Fragen offen: Erstens ist zu konstatieren, dass die in Abschnitt vier angeführten Konzepte zum Begriff der Fachkultur weitere theoretische Arbeit erfordern, um angemessen aufeinander bezogen und für Fragen im Zusammenhang mit organisationalen hochschulinternen Prozessen spezifiziert zu werden. Zweitens sind die hier angestellten Überlegungen ein Desiderat qualitativer Interviews mit Angehörigen der Hochschulleitung und Beschäftigten von QM-Einrichtungen. Drittens bleibt die Perspektive der Lehrenden in den jeweiligen Fächern außen vor. Diese Perspektive ist wichtig, um zu erfahren, ob die hier vorgestellten Sichtweisen auch von den Beteiligten in den jeweiligen Fächern geteilt werden. Viertens wurde in dem Beitrag vermieden, eine eindeutige Charakterisierung der QM-eigenen Fachkultur vorzunehmen. Eine Konkretisierung dieser Fachkultur wäre hilfreich, um erwartbare Spannungsfelder mit anderen Fachkulturen zu identifizieren. Die Bereitstellung von Evidenzen aus diesen

Forschungsbereichen kann ganz wesentlich zu Beeinflussung praktischer Arbeit im Bereich Qualitätsmanagement, aber auch in angrenzenden Feldern beitragen.

Literatur

Anderson, Gina (2006): Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics' responses to 'quality' in some Australian universities. In: *Quality in Higher Education* 12, 2006, 2, S. 161–173

Anderson, Gina (2008): Mapping Academic Resistance in the Managerial University. In: *Organization* 15, 2008, 2, S. 251–270

Bastian, Johannes; Combe, Arno (2007): Fachkulturforschung als Entwicklungsforschung. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen, S. 49–61

Böschen, Stefan; Wehling, Peter (2004): Wissenschaft zwischen Folgenverantwortung und Nichtwissen. Aktuelle Perspektiven der Wissenschaftsforschung. Wiesbaden

Cox, Gary W.; McCubbins, Mathew D. (2001): The Institutional Determinants of Economic Policy Outcomes. In: Haggard, Stephen; McCubbins, Mathew D. (Hrsg.): *Presidents, Parliaments and Policy*. Cambridge, S. 21–63

Dobbins, Michael; Knill, Christoph; Vögtle, Eva Maria (2011): An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. In: *Higher Education*, 62, 2011, S. 665–683

Fischer, Thomas (2015): Sorgen sich Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund mehr um ihr Studium? Eine Analyse im Kontext von Lehrbedingungen. In: Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): *Ungleichheitssensible Hochschullehre*. Wiesbaden, S. 177–193

Fredman, Nick; Doughney, James (2012): Academic dissatisfaction, managerial change and neo-liberalism. In: *Higher Education* 64, 2012, 1, S. 41–58

Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Siegen

Fröhlich, Noline; Huisman, Jeroen; Slipersæter, Stig; Stensaker, Bjørn; Pimentel Bótas, Paulo Charles (2013): A reinterpretation of institutional transformations in European higher education: strategising pluralistic organisations in multiplex environments. In: *Higher Education* 65, 2013, 1, S. 79–93

Ghoshal, Sumantra; Moran, Peter (1996): Bad for Practice: A Critique of the Transaction Cost Theory. In: *The Academy of Management Review*, 21, 1996, 1, S. 13–47

Greenwood, Royston; Hinings, C.R. (1996): Understanding Radical Organizational Change: Bringing together the Old and the New Institutionalism. In: *The Academy of Management Review* 21, 1996, 4, S. 1022–1054

Hartmann, Heinz; Hartmann, Marianne (1982): Vom Elend der Experten: Zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34, 1982, 2, S. 193–223

Hofer, Barbara K. (2006): Domain specificity of personal epistemology: Resolved questions, persistent issues, new models. In: International Journal of Educational Research 45, 2006, 1–2, S. 85–95

Hofer, Barbara K.; Pintrich, Paul R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In: Review of Educational Research, 67, 1997, 1, S. 88–140

Kappelhoff, Peter (1999): Der Netzwerkansatz als konzeptueller Rahmen für eine Theorie interorganisationaler Netzwerke. In: Sydow, Jörg; Windeler, Arnold (Hrsg.): Steuerung von Netzwerken: Konzepte und Praktiken. Opladen, S. 24–57

Kaufmann, Margrit; Koch, Henning (2015): Die Lehrenden als Kompliz_innen im forschenden Lernprozess: zur Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden. In: Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Wiesbaden, S. 219–236

Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden

Kelly, Dawn; Amburgey, Terry L. (1991): Organizational Inertia and Momentum: A Dynamic Model of Strategic Change. In: The Academy of Management Journal 34, 1991, 3, S. 591–612

King, Patricia M.; Kitchener, Karen Strohm (2004): Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. In: Educational Psychologist 39, 2004, 1, S. 5–18

Kröger, Robin (2011): Internationalität und hochschulspezifische Fachkulturforschung. In: Kröger, Robin (Hrsg.): Studien- und Lebenspraxis internationaler und deutscher Studierender. Wiesbaden, S. 29–42

Lane, Jan-Erik; Ersson, Svante (2000): The New Institutional Politics. Performances and Outcomes. London, S. 23–36

Lange, Stefan (2008): New Public Management und die Governance der Universitäten. In: Der Moderne Staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management 1, 2008, 1, S. 235–248

March, James G. (1981): Footnotes to Organizational Change. In: Administrative Science Quarterly 26, 1981, 4, S. 563–577

Multrus, Frank (2004): Fachkulturen: Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen; eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen. Konstanz: Dissertation

North, Douglas C. (1990): A Transaction Cost Theory of Politics. In: Journal of Theoretical Politics, 2, 1990, 4, S. 355–367

North, Douglas C. (1992): Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. Tübingen

Oschatz, Kerstin (2011): Epistemische Überzeugungen – Implizite Vorstellungen zu Wissen und seiner Genese. In: Oschatz, Kerstin (Hrsg.): Intuition und fachliches Lernen. Wiesbaden, S. 25–69

Pantin, Carl Frederick Abel (1968): The relations between the sciences. Cambridge

Pappi, Franz Urban; Henning, Christian H. C. A. (1998): Policy Networks: More than a Metaphor? In: Journal of Theoretical Politics 10, 1998, 4, S. 553–575

Parsons, Talcott; Platt, Gerald M. (1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt am Main

Perry, William G. (1968): Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme. New York.

Peterson, John (2003): Policy Networks. Political Science Series, Department of Political Science, Institute for Advanced Studies Vienna (IHS) 2003, S. 1–29 http://aei.pitt.edu/archive/00000764/01/pw_90.pdf (Zugriff: 22.9.2015)

Robins, James A. (1987): Organizational Economics: Notes on the Use of Transaction-Cost Theory in the Study of Organizations. In: Administrative Science Quarterly. 32, 1987, 1, S. 68–86

Schatzman, Leonard; Strauss, Anselm L. (1973): Field research. Strategies for a natural sociology. Englewood Cliffs, NJ

Schommer-Aikins, Marlene (2004): Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. In: Educational Psychologist 39, 2004,1, S. 19–29

Seyfried, Markus; Pohlentz, Philipp (2013): Entwicklungen und Professionalisierung im Bereich der Evaluation an Hochschulen – zwischen Kontrolle und akademischer Selbstreflexion. In: Hense, Jan; Rädiker, Stefan; Böttcher, Wolfgang; Widmer, Thomas (Hrsg.): Forschung über Evaluation: Bedingungen, Prozesse und Wirkungen. Münster, S. 43–61

Sievers, Burkard (2009): Die psychotische Universität: Sozioanalytische Perspektive einer Organisation im verordneten Wandel, in: Kellermann, Paul; Boni, Manfred; Meyer-Renschhausen, Elisabeth (Hrsg.): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Wiesbaden, S. 95–108

Singh, Katar (1994): Managing Common Pool Resources. Principles and Case Studies. Dehli

Welfens, Paul J.J. (1995): Grundlagen der Wirtschaftspolitik. Berlin; Heidelberg

Wild, Elke; Harde, Maria E. (2008): Hochschulen im Wandel – Perspektiven für eine interdisziplinäre Hochschulforschung. In: Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden, S. 97–111

Williamson, Oliver E. (1999): Public and Private Bureaucracies: A Transaction Cost Economics Perspective. In: The Journal of Law, Economics & Organization 15, 1999, 1, S. 306–342

Windolf, Paul (1992): Fachkultur und Studienfachwahl. Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44, 1992, 1, S. 76–98

Wolff, Birgitta; Neuburger, Rahild (1995): Zur theoretischen Begründung von Netzwerken aus der Sicht der Neuen Institutionenökonomik. In: Jansen, Dorothea; Schubert, Klaus (Hrsg.): Netzwerke und Politikproduktion. Marburg, S. 74–94

Manuskript eingereicht: 30.09.2015

Manuskript angenommen: 18.12. 2016

Anschriften der Autoren:

Dr. Markus Seyfried
Universität Potsdam
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation
August-Bebel-Str. 89
14482 Potsdam
E-Mail: seyfried@uni-potsdam.de

Dr. Florian Reith
Helmut Schmidt Universität – Universität der Bundeswehr
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften – Methoden empirischer Sozial-
forschung
Holstenhofweg 85
22043 Hamburg
E-Mail: reith@hsu-hh.de

Markus Seyfried ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter im Projekt WiQU – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium an der Universität Potsdam

Florian Reith ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektkoordinator im Projekt WiQU – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium an der Helmut Schmidt Universität – Universität der Bundeswehr in Hamburg