

Schneijderberg, Christian

## Hochschulforschung als multi-theoretisches Feld

*Pasternack, Peer [Hrsg.]; Reinmann, Gabi [Hrsg.]; Schneijderberg, Christian [Hrsg.]: Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft. Baden-Baden : Nomos Verlag 2025, S. 29-68. - (NomosHandbuch | NomosHandbook)*



Quellenangabe/ Reference:

Schneijderberg, Christian: Hochschulforschung als multi-theoretisches Feld - In: Pasternack, Peer [Hrsg.]; Reinmann, Gabi [Hrsg.]; Schneijderberg, Christian [Hrsg.]: Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft. Baden-Baden : Nomos Verlag 2025, S. 29-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-338988 - DOI: 10.25656/01:33898

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-338988>

<https://doi.org/10.25656/01:33898>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## I.1.1

# Hochschulforschung als multi-theoretisches Feld<sup>1</sup>

*Christian Schneijderberg*

**Abstract** | Im Beitrag wird der Theoriebegriff aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Angeleitet von Alexanders (1982) Vorschlag des Theoriekontinuums stellt der Beitrag Theorie als ein Set an ‚generalistischen Vorannahmen‘ am Beispiel der Praxistheorie vor, Theorie als ‚politische Ideologie‘ am Beispiel der ordnenden Struktur- und Analyselogik westlich-universal-rationaler Kultur des Neo-Institutionalismus, Theorie als ‚Modell‘ an Beispielen der (Hochschul-)Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft, Theorie als ‚Konzept‘ am Beispiel des Clark’schen Koordinationsdreiecks Markt-Profession-Staat, Theorie als ‚Definitionen und Klassifikationen‘ am Beispiel Berufs-, Professions- und Professionalisierungsforschung, Theorie als ‚Gesetz‘ der Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung (erneut am Beispiel des Neo-Institutionalismus), und zuletzt wird Theorie als ‚einfache und komplexe Vorschläge‘ am Beispiel der Innovationsparadigmen *Nationales Innovationssystem* und *Triple Helix* erklärt. Einleitend werden die drei wesentlichen Unterschiede zwischen Großtheorien und Theorien mittlerer Reichweite, Sozial- und Spezialtheorien sowie Atomismus und Holismus als Ontologien dargelegt. Erläutert wird zudem die Differenz zwischen Theorie und Paradigma.

**Stichworte** | Theorieanwendung, Theoriebegriff, Theoriekritik, Theoriekontinuum, Theorietypen

## Einleitung: Theorieentwicklung am Gegenstand Hochschule und Wissenschaft

„*The reason for having theories of social phenomena is to explain the pattern in observations of the world.*“ (Stinchcombe 1968/1987: 5)

Hochschulforschung ist ein multi-theoretisches Feld. Das gilt in zweierlei Hinsicht: Zum einen werden in der Forschung über Hochschulen Theorien unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen genutzt. Zum anderen hat die Wissenschaft zu Forschung, Lehre und Hochschulorganisation eine beachtliche Anzahl an Theorien inspiriert und generiert, welche unabhängig von Fremd- und Selbstzuschreibungen von Wissenschaftler\*innen zu Disziplinen oder Forschungsfeldern stehen. Diese historischen Entwicklungstrajektorien des Theoriebeitrags von Hochschule und Wissenschaft lassen sich vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart beobachten. Tenorth (2010) legt in diesem Zusammenhang dar, dass die neuhumanistischen Denker aus den Geisteswissenschaften, vor allem der Philosophie, stammten und eine Versozialwissenschaftlichung der Theoriebildung zu Hochschule erst nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzte, wofür etwa die Publikation *Hochschule in der Demokratie* (SDS 1961; s. a. Nietzsche et al. 1965) steht.

---

<sup>1</sup> Für Anregungen und Verbesserungsvorschläge zum Beitragsentwurf möchte ich mich herzlich bei Bernd Kleimann, Peer Pasternack und Gabi Reinmann bedanken.

Frühe philosophische Schriften theoretisieren (überzogene) Wahrheitsansprüche (z. B. Jaspers 1961; Spranger 1919) und stellen ergänzend zu Professor\*innen auch die Studierenden in den Fokus ihrer (idealistischen bzw. neuhumanistischen) Theoretisierung von Bildung durch Wissenschaft, welche das deutsche Universitätsmodell geprägt habe (z. B. Charle 2004; Humboldt 1809; konkurrierend aber Paletschek 2002). Kognitive und moralische Merkmale von Universität präg(t)en auch Entwicklungstheorien (z. B. Perry 1979, 1981; s. a. Übersicht in Pascarella/Terenzini 2005), die im Laufe der Zeit durch didaktische Konzepte und Modelle (z. B. fallbasiertes, forschendes oder problemorientiertes Lernen) ergänzt wurden (z. B. Kordts-Freudinger et al. 2021). Hochschule und Wissenschaftler\*innen sind Gegenstand der Professionstheorie von Parsons (1968, 1971) sowie Parsons und Platt (1974; s. a. Clark 1987) bzw. im deutschsprachigen Kontext der Entwürfe zur Profession der Hochschullehrer\*innen (Stichweh 1994) und Forscher\*innen (Oevermann 2005).

Weitere Beispiele für den Beitrag von Hochschulforschung zur Theorieentwicklung sind die Praxistheorie des französischen Soziologen Bourdieu (1975, 1982/1985, 1984/1988), das Mülleimer-Prinzip der Entscheidungsfindung (*garbage-can model of decision-making*) der Organisationsforscher Cohen, March und Olsen (1972) und die in den Wirtschaftswissenschaften weit verbreitete, aber am Gegenstand der Hochschule entstandene Theorie der Ressourcenabhängigkeit (Salancik/Pfeffer 1974; Pfeffer/Salancik 1978). Theoriebildung zu Hochschule leistete auch Talcott Parsons (1974: v) mit seiner „sociology of higher education“ (s. a. Beiträge in Bastedo et al. 1998/2023) – wobei Parsons funktionalistische Sichtweise in Deutschland in Luhmanns (1992/2018, 2002/2021) Systemtheorie aufgegangen ist – und die Soziologie der Bewertung (z. B. Espeland/Sauder 2007, 2016; Krüger 2022; Lamont 2009, 2012).

Zugleich profitiert die Hochschulforschung auch von Theoriezugängen u. a. aus den Erziehungs-, Geschichts-, Politik-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie der Psychologie, wie der von Braun et al. (2011) herausgegebene Band *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* zeigt (s. a. Tight 2014). Vor allem aber bestehen auch große Schnittmengen zwischen Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung, die sich in Deutschland, weniger stark auch in anderen Ländern, über mehrere Jahrzehnte hin zunächst getrennt entwickelt hatten. Die Überlappungen werden aber evident bei der Betrachtung von Themen wie Forschung, Lehre und forschungs- und/oder lehrbezogenem Wissens- und Technologietransfer (Schneijderberg/Götze 2021; → III.2.2 Wissens- und Technologietransfer) sowie in der Arbeits-, Berufs-, Innovations- und Organisationsforschung (z. B. Teichler 2003; Ramirez et al. 2021). Ein Manko bis heute besteht darin, dass Universitätsgeschichte bzw. historische Hochschulforschung und gegenwartsbezogene Hochschulforschung weitgehend voneinander entkoppelt sind. Während erstere in den letzten Jahrzehnten im Zuge der sozialhistorischen Perspektivenerweiterungen sozialwissenschaftliche Ansätze aufgenommen hat, agiert letztere historisch überwiegend uninformativ – obgleich sich vor allem im Bereich der Zeitgeschichte häufig die Gegenstände beider überlappen (z. B. Pasternack/Hechler 2013).

Der folgende selektive Überblick über wichtige Theorien, die für die Hochschulforschung relevant sind, muss bei der elementaren Frage beginnen: Was ist Theorie? Nahezu alle Ansätze zu einem Verständnis des Theoriebegriffs<sup>2</sup> gehen auf unterschiedliche Art und Weise, wie im Eingangszitat von

---

2 Abend (2008: 177–181) etwa identifizierte für die Soziologie in einer Lexikographie sieben unterschiedliche Verwendungen von Theorie: (1) allgemeine Aussagen oder Thesen zur Etablierung eines Zusammenhangs zwischen Variablen, (2) Erklä-

Stinchcombe (1987) zusammengefasst, davon aus, dass der Existenzgrund für Theorien das Verstehen und Erklären von Mustern sozialer Phänomene aufgrund von Beobachtungen ist.

Zur Beantwortung der Frage nach Kernen von Theorie wird Alexanders (1982) Theoriekontinuum zwischen den Polen Allgemeinheit der Erklärung und Genauigkeit der empirischen Beobachtung zugrunde gelegt. Generalistisch-breite theoretische Vorannahmen werden am Beispiel der Praxistheorie in Abschnitt 3 vorgestellt. Als Beispiel für Theorie als politische Ideologie verwende ich die Struktur- und Analyselogik westlich-rationaler Kultur des Neo-Institutionalismus (Abschnitt 4)<sup>3</sup>. Am Beispiel (Hochschul-)Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft diskutiere ich Theorie als Modell (Abschnitt 5). Als Beispiel für Theorie als Konzept mit Unterkonzepten verwende ich die Governance-Theorie von Clark (1983; Abschnitt 6). Theorie als Set von Definitionen und Klassifikationen stelle ich am Beispiel Berufs-, Professions- und Professionalisierungsforschung in Abschnitt 7 vor. In Abschnitt 8 verwende ich erneut den Neo-Institutionalismus als Beispiel für Theorie als Gesetz (Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung). Die Möglichkeiten und Grenzen von Theorie als Ensemble einfacher und komplexer Vorschläge werden für die Innovationsparadigmen Nationales Innovationssystem und Triple Helix in Abschnitt 9 erklärt. Vor der Charakterisierung von Theorie und deren Anwendungen im multi-theoretischen Feld der Hochschulforschung ist es jedoch notwendig, im folgenden Abschnitt 2 die grundlegenden Merkmale von Theorien anhand der drei Unterscheidungen von Großtheorien und Theorien mittlerer Reichweite, Sozial- und Spezialtheorien sowie Atomismus und Holismus vorzustellen. Außerdem wird der Theorie- vom Paradigmenbegriff abgegrenzt.

## Grundlegende Merkmale sozialwissenschaftlicher Theorien

### Drei zentrale Unterscheidungen

In der überwiegend sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung sind drei grundlegende Unterschiede von Theorie zu berücksichtigen. Erstens die Unterscheidung von sogenannten großen Theorien („grand theories“; Parsons 1948) mit umfassendem Erklärungsanspruch wie die Systemtheorie (Luhmann 1984, 1997) und von Theorien mittlerer Reichweite („middle range theories“; Merton 1968a), welche einen bestimmten Ausschnitt sozialer Phänomene verstehen und erklären helfen, beispielsweise Arbeit, Organisation oder Sozialisation.

Zweitens sind allgemeine Sozialtheorien wie z. B. die Praxistheorie (Bourdieu 1967/2015, 1972/2009, 1994/1998) von speziellen Theorien wie politischen bzw. Governance-Theorien zu unterscheiden.

---

rungen zu bestimmten sozialen Phänomenen, (3) originäre Interpretationen eines bestimmten Ausschnitts empirischer Phänomene, (4) Studien zu (Neo-)Klassikern und deren Werken, (5) allumfassende Betrachtungsweisen, (6) Beschreibungen mit grundlegenden normativen Einzel- oder Bestandteilen und (7) Studien zu Problemen, welche zum Entstehen der Disziplin beitragen.

3 Aus dem Neo-Institutionalismus-Konglomerat wäre auch der institutionelle Logikansatz ein Beispiel für Theorie als Modell. Gängige jedoch auch teilweise hinterfragte Institutionen sind beispielsweise Gemeinschaft, Familie, Markt, Profession, Religion und Staat (z. B. Lounsbury/Crumley 2007; Thornton et al. 2012). Institutionelle Logiken scheinen ontologisch einem theoretischen Modell ähnlich der Systemtheorie (Luhmann 1984, 1997) mit Verhaltens- bzw. Handlungserwartungen und deren Funktionsweisen, Kommunikations- bzw. Interaktionsvorgaben, Grenzbedingungen und Nutzenannahmen zu gehorchen.

Sozialtheorien zielen auf das Verstehen und Erklären von sozialem Verhalten (Harrington 2005: xxi), wohingegen politische Theorien angemessene bzw. legitime Formen von Regieren, Steuern bzw. Governance adressieren („appropriate forms of government“; Harrington 2005). Insgesamt bieten sozialwissenschaftliche Theorien definierte Herangehensweisen, mit denen sich soziales Verhalten (z. B. individuelle und kollektive Interaktionen in bestimmten Sozialstrukturen), dessen Konstruktionen, Wandel und Entwicklung unter Berücksichtigung von sozialem Kontext, Raum und Zeit analysieren lassen (Harrington 2005: 6). Theorien definieren also einen bestimmten analytischen „Denkstil“ (Fleck 1935/2019: 124), welcher die kognitiv-sozialen Merkmale eines Denkkollektivs prägt.

Drittens wird zwischen ontologischen, atomistischen und holistischen Theorien unterschieden. Ontologische Theorien zeichnen sich durch grundlegende Definitionen und Aussagen zu Grundstrukturen der Wirklichkeit, Akteur\*innen, Artefakten (z. B. digitales und materielles Wissen), Prozessen, Zusammenhängen usw. aus. Ontologien prägen deduktiv-nomologisch, also im Sinne einer Gesetzeslehre, atomistische und holistische Theorien, weshalb auch von Theorietest an einem bestimmten sozialen Phänomen gesprochen wird. Der Verzicht auf starke ontologische Annahmen kennzeichnet induktive theoriereflexive Forschung oder theoriegenerierende, methodologisch holistische Forschungsstile wie die Grounded Theory (→ I.1.2 Hochschulforschung als multi-methodisches Feld).

Der Kern des methodologischen Individualismus ist Atomismus. Atomismus als Handlungstheorie universeller Reichweite beruht auf psychologischen Eigenschaften von individuellen Akteur\*innen, welche im Aggregat soziales Handeln erklären sollen. Atomismus ist beispielsweise, indem er auf Entscheidungen von Individuen abhebt, leitend für den kritischen Rationalismus/die Rational-Choice-Theorie (Albert 2012; Esser 1990, 1991; Gadenne 2004). Deduktiv-nomologische Annahmen zu begrenzt rational handelnden Akteur\*innen bilden die Ordnungs- oder Gesetzmäßigkeiten ab, welche theoretisch festlegen, wie einzelne Akteur\*innen handeln. Der methodologische Individualismus unterscheidet hierbei nicht zwischen der Individual- bzw. Mikroebene und der System- bzw. Makroebene. Das kommt beispielsweise in empirischen Studien dadurch zum Ausdruck, dass die Makroebene über die aggregierten Antworten aller Befragten und damit deren unterstellte Rationalität abgebildet wird.<sup>4</sup>

Im Gegensatz zu Theorien des methodologischen Individualismus basieren kollektivistische Holismus-Methodologien auf der Analyse von relationalen Eigenschaften.<sup>5</sup> Der soziale Konstruktionscharakter relationaler Eigenschaften verbindet hierbei die Makro- und Mikroebene, das heißt, individuelle Handlungen oder Praktiken rekonstruieren oder konstruieren Ontologien des Sozialen. In der holistischen Bestimmung von relationalen Eigenschaften werden theoretische Konzepte über Annahmen der ontologischen, das heißt, Seins-Lehre zur Verfasstheit des Sozialen in Forschungstechniken umgewandelt und mit Instrumenten zur Datenanalyse verbunden. Bei Blumer (1966/1980) umfasst die

---

4 Elster (2000) sucht z. B. die Kausalität begrenzt rationaler Entscheidungen zu Handlungen von Individuen in psychologischen Mechanismen. Um begrenzt rationales individuelles Handeln auf der Mikro-Ebene und auf der Makro-Ebene aggregiert als soziales Handeln sozialen Wandel zu untersuchen, konstruierte Coleman (1990/1994) das sogenannte Badewannenmodell, das sozialen Wandel als schrittweise Verknüpfung von individuellem Handeln mit gesellschaftlichen Strukturen erklären soll.

5 Kollektivistische Methodologien werden auch nach Emergenz- und Holismus-Methodologien unterschieden. „Obwohl die Emergenz- und die Holismus-Diskussion terminologisch kaum mehr differenzierbar scheinen“, können beide in der Weise unterschieden werden, „dass das Emergenz-Problem sich auf Eigenschaften des ›Ganzen‹, das Holismus-Problem sich auf Eigenschaften der ›Teile‹ bezieht“ (Schützeichel 2008: 359–360).

Seins-Lehre zur Verfasstheit des Sozialen die fünf Elemente Selbst, Situation, Interaktion, Objekte und kollektives Handeln, welche die Beobachtungsperspektiven für empirische Untersuchungen vorgeben.

### Theorie und Paradigma: eine analytische Unterscheidung

Für die Eindeutigkeit von wissenschaftlicher Kommunikation – im vorliegenden Fall der Darstellung von Hochschulforschung als multi-theoretisches Feld – ist es hilfreich, die analytische Unterscheidung zwischen einer Theorie und einem Paradigma einzuführen. Für eine Minimaldefinition von Theorie wird Stinchcombe (1987) und Rasmussen und Johannessen (2023: 3) gefolgt, welche Theorie als eine Menge von Annahmen zu einem oder mehreren Phänomenen verstehen.

Im Unterschied zu Theorie wird Paradigma hier als *intuitiv-praktischer Erklärungskunstgriff* bezeichnet. Der Begriff intuitiv-praktischer Erklärungskunstgriff ist eine Verbindung der Paradigma-Beschreibungen „intuitive inference“ (Masterman 1970/1997: 85) und „initial practical trick-which-works-sufficiently-for-the-choice-of-it-to-embody-a-potential-insight“ (Masterman 1997: 70). In *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* erklärt Kuhn (1976: 186) zwei Bedeutungen des Paradigmenbegriffs: „Einerseits steht er für die ganze Konstellation von Meinungen, Werten, Methoden usw., die von den Mitgliedern einer gegebenen Gemeinschaft geteilt werden. Andererseits bezeichnet er ein Element dieser Konstellationen, die konkreten Problemlösungen, die, als Vorbilder oder Beispiele gebraucht, explizierte Regeln als Basis für die Lösungen der übrigen Probleme der ‚normalen Wissenschaft‘ ersetzen können.“ Masterman (1997: 67, 69) stellt explizit heraus, dass Kuhn (1976) „Paradigma“ nie als gleichwertig oder gar als Synonym für Theorie verwendet, sondern ein Paradigma prä-theoretisch ist. Ein Paradigma bietet einen Ansatz zur Problemlösung, die im Zusammenhang mit empirischen Beobachtungen auftreten.

Die individuelle Entscheidung in der Rational Choice Theorie ist z. B. ein sozialfaktisches Paradigma („social fact paradigm“, Ritzer 1975a: 158). Wie oben dargelegt, ist die individuelle Entscheidung an sich als begrenzt rationale Entscheidungen jedoch nicht theoriefrei bzw. künstlich naiv. Auch der soziologische Neo-Institutionalismus, der in der organisationsbezogenen Hochschulforschung weit verbreitet ist (Alvesson/Spicer 2019; Krücken/Röbken 2009), baut auf einem sozialfaktischen Paradigma auf. Alternative Paradigmen zu Rational Choice sind beispielsweise Behaviorismus, Funktionalismus, Phänomenologie bzw. Ethnomethodologie und Sozialkonstruktivismus (z. B. Feldmann 2005; Reese-Schäfer 2006/2012; Rosa et al. 2007/2013).

Laut Masterman (1997: 60) ersetzte „Paradigma“ als neues „O.K. word“ Begriffe wie Hypothese, (empirisches) Beispiel, Modell und Muster. Ein in der Hochschul- und Wissenschaftsforschung häufig verwendetes Paradigma als Muster-Aussagesatz ist der Matthäus-Effekt von Merton (1968b, 1988; s. a. Münch 2010). Aufbauend auf der zentralen Aussage ‚wer hat, dem wird gegeben‘ im Matthäus-Evangelium der Bibel, beschreibt dieser Effekt die Unverhältnismäßigkeit von Anerkennung und Reputationsgewinnen in der Wissenschaft (Merton 1968b: 57). Eine solche auf einen Muster-Aussagesatz reduzierte Theorie wird auch als Theorem bezeichnet.

## Theoriekontinuum und Auswahl der in diesem Kapitel diskutierten Theorien

Die Auswahl der in diesem Beitrag vorgestellten Theorie-Typen orientiert sich an den Eigenschaften von Theorie gemäß dem epistemologischen Theoriekontinuum von Alexander (1982; Abb. I.1.1.1<sup>6</sup>). Der rechte Pol der Beobachtung der empirischen Umwelt repräsentiert die induktive, datenbasierte Herangehensweise an Theorieentwicklung. Die induktive Theorieentwicklung startet mit Beobachtungen sozialer Phänomene und abstrahierender Beschreibungen von Mustern, einer Typologie o. ä. (s. a. Swedberg 2012, 2016; Kalthoff et al. 2008).

Laut Alexander (1982) werden empirische ‚Beobachtungen‘ unmittelbar mit theoretischen Annahmen abgeglichen. Als Kontinuum vorgestellt, leiten folglich theoretische Annahmen (z. B. Interpretationen) bereits die empirische Datensammlung bzw. -sicherung der Beobachtung an. Unmittelbar am rechten Pol vor ‚Beobachtungen‘ platzierte Alexander (1982) Theorie als methodologische Annahmen. Theoretisierung kann hierbei gemäß unterschiedlichen methodologischen Annahmen erfolgen, je nachdem, ob z. B. der Grounded Theory mit gegenstandsorientierter Theoriebildung (*substantive theorizing*) (z. B. Strauss 1994/1998) oder den Axiomen der neopragmatischen Konventionentheorie (z. B. Boltanski/Thévenot 1991/2014; Heinich 2020; Schneijderberg 2022) gefolgt wird.

Im Verhältnis zur Spezifität bzw. Genauigkeit der Beschreibung (insbesondere von Handlungen und Strukturen; Alexander 1982: 72) eines empirischen Phänomens in Gestalt wissenschaftlicher Daten nimmt der Grad der Abstraktion und damit auch der Generalität bzw. Allgemeinheit der Aussage in Richtung des linken Pols des Kontinuums zu. Jedoch betont Alexander (1982), dass wissenschaftliche Beobachtungen stets epistemologisch geleitet sind, das heißt, auf bewussten und unbewussten Vorannahmen (*presuppositions*) von Forscher\*innen aufbauen.<sup>7</sup> Folglich ist die Empirie am rechten Pol nie frei von Einflüssen von theoretischen Annahmen in Richtung des linken Kontinuum-Pols – außer im Falle angenommener künstlicher Naivität<sup>8</sup> induktiver empirischer Sozialforschung.

Den linken Pol des Theoriekontinuums (Abb. I.1.1.1) unterteilt Alexander (1982: 40) in ‚generalistische Annahmen‘ zur Analyse sozialen Verhaltens bzw. Handelns und ‚Theorie‘ als Ideologie bzw. „reduction of general logic to political commitment“ (Alexander 1982: 39). ‚Politische Ideologie‘ ordnet Alexander (1982) auf dem Theoriekontinuum nach rechts vor ‚Modellen‘ ein. Er unternimmt diesen Schritt, um wissenssoziologisch zu begründen, was die Politisierung von Theorie bedeutet, d. h., dass Theorie selbst zum sozialen Konfliktfeld wird.

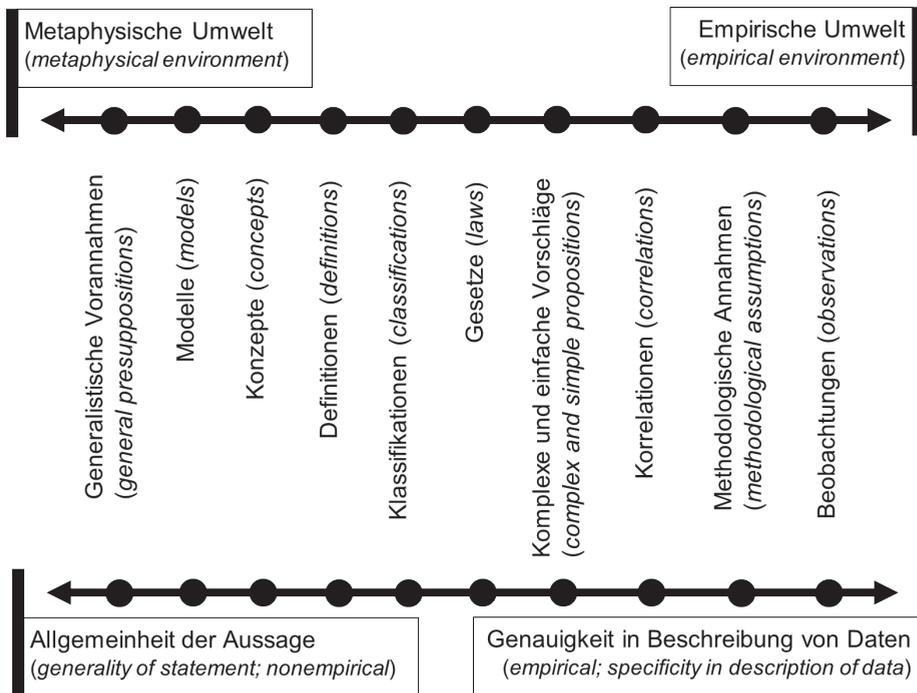
---

6 Alexander (1982) betont, dass im epistemologischen Kontinuum in Abb. I.1.1.1 nicht alle, jedoch häufige Begriffe aus der Literatur zur Beschreibung von Theorie enthalten sind und weiter differenziert werden können. Grundsätzlich bildet das Kontinuum analytische Unterscheidungen der relativen und nicht ontologischen Eigenschaften von Theorie ab (Abend 2008: 191). Die Erklärungen von Alexander (1982) zu Abb. I.1.1.1 ähneln früheren Ausführungen von Stinchcombe (1968/1987) in *Constructing Social Theories*. Stinchcombe (1987) definiert die Merkmale von Theorien (elements of theories) auf einem Kontinuum von Abstrakt-Pol der “general ideas about causality, about what can be accepted as a fact, about what forms of logical inference are valid, and other similar philosophical presuppositions of scientific theories” (Stinchcombe 1987: 48) zu “the empirical consequences of theories” (Stinchcombe 1987: 50) und konkreten Beobachtungen am Empirie-Pol.

7 Beispielsweise schlägt Alexander (1982: 2) vor, in den Sozialwissenschaften bei ‚generalistischen Vorannahmen‘ weiter zwischen „presuppositions“ und „ideological assumptions“ zu unterscheiden (s. a. Alexander 1982: 39–46).

8 Stinchcombe (1968: 38) nutzt statt künstlicher Naivität den Begriff Unbeobachtetes (*unobservables*).

Abb. I.1.1.1: Das wissenschaftliche Theoriekontinuum und seine Bestandteile (the scientific continuum and its components)



Quelle: Alexander (1982: 3–4, 40); übersetzt und ergänzt durch Autor

Mit Verweis auf unterschiedliche Autoren betont Alexander (1982: 3), dass keine Einigkeit darüber besteht, ob stärker ‚generalistische Vorannahmen‘ (z. B. System- als Großtheorie) oder in sich geschlossene Modelle und multivariate Axiome (in Abgrenzung zu einfachen Vorschlägen) den Anspruch sozialwissenschaftlicher Theoriebildung erfüllen. Entgegen der reinen Theoriebildung argumentiert Alexander (1982: 2–3), dass die Allgemeinheit der Aussage (linker Pol) und die Genauigkeit der Beschreibung von Empirie (rechter Pol) analytische Unterscheidungen für die Ermöglichung wissenschaftlicher Kommunikation darstellen: „Every piece of actual scientific analysis contains implicit references to, and is at least influenced by, each of the other levels of scientific thought. What appears, concretely, to be a difference in types of scientific statements – models, definitions, propositions – simply reflects the different emphasis within a given statement on generality or specificity.”

Für die Erklärung von Theoriegrundlagen ist es notwendig, eine Heuristik zur Bestimmung von Allgemeinheit und empirischer Genauigkeit der Merkmale von Theorie in Abhängigkeit von den Ebenen des Sozialen (Makro, Meso und Mikro) zu verwenden. Die heuristische Ergänzung ist nicht wertend, sondern methodisch-systematisch zu verstehen. Im Gegensatz zur breiten, sozialtheoretischen Analyse kultureller, ökonomischer, politisch-symbolischer usw. Praktiken nach Bourdieu sinkt der Grad an Verallgemeinerung durch eine Fokussierung auf spezifische Elemente des Soziallebens, z. B. Hervorhebung des Ökonomischen (Markt, Geld, Wettbewerb usw.), und des Psychologischen

(Kultur, Entscheidung, Motivation usw.) und/oder durch die Fokussierung auf eine Analyseebene. So gehen die Wirtschaftswissenschaften von einem Primat der Ökonomie aus, die auf der System-, Organisations- und Individualebene prägend sei. Hingegen fokussieren Erziehungswissenschaften und Psychologie primär auf die Mikroebene (z. B. Didaktik und Therapie) und berücksichtigen die Mesoebene (z. B. Organisation Schule und Klassenzimmer und Organisationspsychologie) oder Makroebene (z. B. Schulsystem in Deutschland) bzw. den Mikro-Makro-Link (z. B. Sozialpsychologie) entsprechend der Individualebene nachgeordnet. In der Psychologie ist z. B. Theorie abhängig vom Verständnis der Psychologie als Natur- oder Sozialwissenschaft. Im Unterschied zur *Natur* von Individuen basieren sozialpsychologische Theorien auf Ontologien (d. h. Gesetzmäßigkeiten) und folgen einem methodologischen Holismus, wie z. B. die *Self-determination Theory* (Ryan/Deci 1953/2017; auf Deutsch: Selbstbestimmungstheorie), welche auch in der Hochschulforschung zur theoriegeleiteten Untersuchung von Wissenschaftler\*innen verwendet wird (z. B. Esdar et al. 2016; Ohly/Schneijderberg 2021).

Aufbauend auf den zentralen Unterscheidungen zu Theorie werden in den folgenden Abschnitten die Charakteristika von Theorie entlang dem Theoriekontinuum von Alexander (1982) herausgearbeitet. Hierbei wurden Theorietypen ausgewählt, die in der Hochschulforschung verwendet und jeweils an einem Beispiel dargestellt werden.

## Theorie als Set an generalistischen Vorannahmen am Beispiel der Praxistheorie

Am linken Pol des Theoriekontinuums (Abb. I.1.1.1) verortet Alexander (1982: 37) Theorien, deren Analyse sozialen Verhaltens auf der Allgemeingültigkeit der Vorannahmen beruht. Als Kernkriterien für metaphysische Allgemeingültigkeit nennt er absolute Verallgemeinerung („truly generalized“) und ausschlaggebende Verallgemeinerung („truly decisive“). Absolute Verallgemeinerung bedeutet die Formulierung von Grundsätzen mit umfassendem Geltungsanspruch, welche so breit angelegt sind, dass sie nicht von empirischen Spezifizierungen in Richtung des rechten Kontinuum-Pols erfasst werden. Ausschlaggebend bedeutet, dass die theoretische(n) Annahme(n) Auswirkungen auf alle Analyseebenen haben.

Ein Beispiel ist die Praxistheorie von Pierre Bourdieu (1972/2009, 1967/2015, 1994/1998), deren ‚generalistische Annahmen‘ zu sozialen Praktiken ontologisch dem methodologischen Holismus folgen. Wie in der Einleitung dieses Beitrags hervorgehoben, leistete auch Bourdieus Hochschul- und Wissenschaftsforschung einen Entwicklungsbetrag zu Praxistheorie, z. B. zu Hochschulen im elitären Teil des französischen Bildungswesens (z. B. Bourdieu 1989/2004; Bourdieu/Passeron 1964/1971).<sup>9</sup> Weiterhin findet die Praxistheorie in der Hochschulforschung vielfältige Anwendung, z. B. bei Elite- (z. B. Hartmann 2001; Münch 2007), Expert\*innen- (z. B. Wiczorek 2022), Studierenden-Forschung (z. B. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006) und in der Forschung zur Sozialisation in die Wissenschaft (z. B. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013; Lenger 2010).

---

<sup>9</sup> Hiervon zeugen auch Publikationstitel wie *The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason* (Bourdieu 1975), *Homo Academicus* (Bourdieu 1984/1988) und *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes* (Bourdieu 1997/1998).

Bourdieu (1979/1982: 175) fasst das Zusammenspiel der grundlegenden Begriffe seiner Sozialtheorie in der Formel „[(Habitus) (Kapital)] + Feld = Praxis“ zusammen. Die empirisch zu verstehende soziale Praxis ist gemäß der Formel abhängig vom ansozialisierten Habitus und insbesondere den kulturellen, ökonomischen, sozialen und symbolischen Kapitalien von Individuen, welche als Kombination (Habitus und Kapital) die Handlungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von den spezifischen Strukturen eines Feldes prägen. Jedes Feld als gesellschaftlicher Teilbereich hat eine bestimmte Historie und Machtstrukturen, z. B. professorale Statusansprüche im wissenschaftlichen Feld (Bourdieu 1975: 32).

Die Sozialisierung in das Wissenschaftsfeld, das heißt, die Inkorporation der wissenschaftlichen Feldlogik, erfolgt insbesondere während der Qualifizierungsphasen Promotion und Habilitation bzw. Postdoc-Phase (Lenger 2010; Schneijderberg 2018; Schneijderberg/Götze 2024). Die spezifische Feldlogik muss von den (wissenschaftlichen) Akteur\*innen anerkannt und bedient werden, wobei die Feldlogik eine bestimmte „Illusio“ (Bourdieu 1994/1998: 152) des kollektiven Glaubens an Einsätze, Regeln und Ziele einschließt. In diesen Sozialisationsphasen lernen zukünftige Wissenschaftler\*innen die Regeln des Spiels kennen (wie die Werte von Publikationen (z. B. Karpik 2011)), gewinnen durch den Doktor\*innentitel an symbolischem Kapital usw. Die erlernte Praxis wird im Alltag von Individuen in konkrete Praktiken übertragen, beispielsweise die Art, in der Promovierte als Expert\*innen in Veranstaltungen auftreten, oder in das Publizieren ausschließlich in hochgerankten, englischsprachigen Zeitschriften und/oder Büchern. Diese und andere sozial erlernten und verinnerlichten „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 1967/2015: 153) formen den Habitus von Individuen, welcher Individuen aufgrund ihrer Theorie der Praxis auch in unbekanntem Situationen und Strukturen handlungsfähig macht. Die habituellen Muster sind dabei weder als Gewohnheiten noch rationalisierte Mechanismen zu verstehen. Der Habitus drückt die soziale Position von Individuen in der gesellschaftlichen Struktur aus und verbindet damit die soziologische Mikro- bzw. Individual- und Makro- bzw. Systemebene. Folglich rekonstruiert und konstruiert der Habitus von Individuen gleichzeitig soziale Praxis.

Nach dieser knappen Übersicht zur Praxistheorie sei noch auf ungelöste Theorieprobleme für die empirische Sozialforschung hingewiesen, die auch bei einer ‚generalistischen Vorannahmen‘ (linker Pol auf dem Theoriekontinuum) folgenden großen Sozialtheorie unvermeidlich sind – keine Theorie ist perfekt.<sup>10</sup> Lenger et al. (2013: 30) diagnostizieren je zwei Probleme auf der konzeptionellen und methodologischen Ebene. Auf konzeptioneller Ebene bestehen erstens Unklarheiten bezüglich der Wechselwirkung von Genese und Vermittlung von Praktiken bzw. deren Basis in Habitus und Kapitalien. Zweitens existiert ein theorieimmanenter Determinismus von Praktiken, wodurch die differenzierte Untersuchung sozialen Wandels zumindest erschwert wird, insbesondere aufgrund der Entwicklung von Praktiken in der Primär-, Sekundär- oder gar Tertiärsozialisation. Auf methodologischer Ebene könnten die zwei Probleme auch als Stärken für die Anwendung der Praxistheorie gewertet werden, denn die Theorieentwicklung erfolgte unter Einbeziehung diverser Methoden (wie teilnehmende Beobachtung, Interviews und Korrespondenzanalysen) und inspirierte die Entwicklung von Methodologien, beispielsweise der Dokumentarischen Methode (Bohnsack et al. 2001/2013) und der Habitus-Hermeneutik (Bremer/Teiwes-Kügler 2013).

---

<sup>10</sup> Theoretische Probleme bestehen z. B. auch bei der Mikrofundierung und dem Umgang mit Technik in der Systemtheorie (Luhmann 1984, 1997, 2014; Muhle 2018; Schneijderberg et al. 2022).

## Theorie als politische Ideologie: Das Beispiel des westlichen, universellen Rationalismus im Neo-Institutionalismus

Nicht im wissenschaftlichen Theoriekontinuum (Abb. I.1.1.1) abgebildet, jedoch wichtig für ein kritisches Verständnis von wissenschaftlicher Theorie ist deren Abgrenzung zu bzw. Zusammenfallen mit ‚politischer Ideologie‘. Theorie als ‚politische Ideologie‘ dient nicht der allgemeinen Analyse von sozialem Verhalten, sondern analysiert Untersuchungsgegenstände durch eine ideologisch gefärbte Brille (Alexander 1982: 39–40). Alexander (1982) ordnet ‚politische Ideologie‘ auf dem Theoriekontinuum vom linken Pol aus gedacht vor ‚Modell‘ ein. Wie Theorie selbst zum sozio-kognitiven Konfliktfeld wird, wird am Beispiel der politischen Modernisierungsideologie des westlichen, universellen Rationalismus des Neo-Institutionalismus dargelegt (z. B. Meyer et al. 2007; Meyer/Rowan 1977).<sup>11</sup> Der Neo-Institutionalismus ist eine Makrotheorie des methodologischen Holismus und ein Konglomerat von mit rationalen Institutionen teilweise völlig unverbundenen institutionellen Logiken (z. B. Friedland/Alford 1991; Reay/Hinings 2009; Thornton et al. 2012) und institutioneller Arbeit (z. B. Lawrence et al. 2009, 2013; Lawrence/Suddaby 2006). Er wird häufig in der organisationsbezogenen Governance-Forschung verwendet (Alvesson/Spicer 2019), wobei Hochschule und Wissenschaft nur einen kleinen Forschungszweig ausmachen (Krücken/Röbken 2009).<sup>12</sup>

Das Beispiel wurde ausgewählt, da im von Meyer und anderen (z. B. Frank/Meyer 2020; Meyer et al. 2007; Meyer/Rowan 1977) geprägten Neo-Institutionalismus der ‚ideologische‘, „fest verankerte Glaube an westliche Grundüberzeugungen insbesondere in Form von Rationalität“ existiert, und zwar als die „prägende Kraft der gesellschaftlichen Entwicklung. Zugleich dient Rationalität als Bewertungsgrundlage und ist eine zentrale Kategorie für die Zuschreibung von Legitimität“ (Hasse/Krüger 2020: 2). Westliche Rationalität wird aufbauend auf Weber (1920/1980) definiert, der den okzidentalen, also westlichen Rationalismus als spezifischen Modernisierungsprozess beschrieb, in welchem die Kultur der bürokratisch und technisch organisierten kapitalistischen Wirtschaft und Gesellschaft die feudal-traditionalen Wirtschafts- und Herrschaftsstrukturen ablösen. Weber (1920/1980) nimmt hierbei eine binäre Abgrenzung zwischen Okzident und Orient vor. Die neo-institutionelle Zuschreibung von okzidentaler, westlich rationaler Legitimität für die Weltgesellschaft (z. B. Krücken/Drori 1999; Meyer 2010) weist Ähnlichkeiten mit dem später von Huntington (1996/2002) beschriebenen *Kampf der Kulturen* auf. Inwieweit in den westlichen Ländern der westlich-universelle Rationalismus vorherrscht, scheint ebenso Teil ‚politischer Ideologie‘ zu sein (z. B. Bhambra 2009; Conrad/Randeria 2013; Quitano 2007).

Grundsätzlich bewegen sich Governance-Theorien stets an der Grenze zwischen Sozialanalyse und politischer Theorie zu angemessenen bzw. legitimen Formen von Regieren und Steuern nach der Definition von Harrington (2005). Auf der einen Seite ist die Ideologieproblematik Teil von Governance,

---

11 Das Potential von Theorie als Kampfmittel wird z. B. in den Postcolonial Studies thematisiert: “Obviously, [...], theory was always conceived as a political intervention, [...]. What gave theory its edge was its presupposed capacity both to transform the existing structures of power and to imagine alternative social arrangements. In this sense, theory was always understood to be a means of struggle” (Mbembe 2010/2021: 8).

12 Hier geht es nicht um eine generelle Kritik am Neo-Institutionalismus wie von Alvesson und Spicer (2019) und anderen (z. B. Czarniawska 2006/2009; Stinchcombe 1997) vorgebracht; für eine Antwort siehe z. B. Friedland und Arjaliès (2019).

welche nicht frei von sozialpolitischen Annahmen guten bzw. legitimen Regierens ist.<sup>13</sup> Auf der anderen Seite erfolgt die Politisierung von Theorie im Allgemeinen als „fact/value dichotomies“, was Brennan (2010: 229) spezifiziert als: „So much writing and analysis about universities is implicitly normative, reflecting and promoting values and interests of the author.“ Wie Brennan (2010: 229) für Fakt/Werte(n) Dichotomien thematisiert, wird auch von Alexander (1982) und anderen (z. B. Fleck 2019; Kuhn 1976) die Nähe von generalisierenden Annahmen wissenschaftlicher Theorie und ‚politischer Ideologie‘ als Politisierung von Theorie problematisiert.

Im Neo-Institutionalismus werden nach Meyer und Rowan (1977), North (1991), Streek und Thelen (2005) und anderen (DiMaggio/Powel 1991; Friedland 2017) Institutionen als makro-soziale Einheiten verstanden (für deutsche Zusammenfassung siehe Hasse/Krücken 2005). Diese institutionellen Einheiten als kulturelle Seins-Substanzen („matter of cultural faith“; Frank/Meyer 2020: 21) definieren

- eine dem westlichen, universellen Rationalismus als ‚politische Ideologie‘ folgende legitime Sozialordnung (z. B. Spielregeln und Sanktionen), welche empirisch über generative und selbstreferentiell bewertende soziale Fakten („social fact“; Friedland 2017: 12) einer gemeinen oder garstigen, jedoch rationalen Welt („nasty, but rational world“; Friedland 2017: 13) beobachtbar sind. Die Legitimität einer Sozialordnung wird über den spezifischen quasi-religiösen Wahrheitsanspruch einer Institution hergeleitet;
- rationalisierte Zeremonien, Mythen und Skripte, welche die jeweiligen institutionenkonformen Aktivitäten dominieren. Die Aktivitäten können auch anhand sozial als erstrebenswert geltender Güter beobachtet werden wie Geld, Gnade oder Universitätsabschlüsse. Rationale Zeremonien, Mythen und Skripte „are founded in ultimate goods, goods that are praiseworthy objects of desire, sources of and references for norms about how one should have, make, do or be that good, and a basis of knowing the world as ordered around such goods“ (Friedland 2017: 26);
- Erwartungen an soziales Verhalten von Akteur\*innen, inklusive wechselseitiger Pflichten und Rechte sowie deren ansozialisierter Identität. Soziale Identitäten materialisieren sich in Rollen und dazugehörigen Praktiken (z. B. von Priester\*innen und Professor\*innen);
- begrenzt rationales individuelles und organisationales Verhalten. Die Begrenzungen rationalen Verhaltens existieren aufgrund von Zugangsbeschränkungen zu Informationen und daraus resultierenden Informationsasymmetrien (z. B. über die Umwelt). Trotz kognitiver und anderer Informationsbeschränkungen wird soziales Verhalten von Individuen und Organisationen als rational und zufriedenstellend bewertet (z. B. Simon 1955).

Die ‚polit-ideologische‘ ontologische Konstruktion von Institutionen betrachtet Organisationen wie Universitäten (Frank/Meyer 2020) als Ausprägung einer Institution bzw. nimmt an, dass Institutionen Organisationen formen (North 1990, 1991; Scott 1995/2013). Entsprechend steuern Institutionen verinnerlichte, im Tief-Unterbewussten verankerte, selbstverständliche („taken for granted“; Meyer/Rowan 1977: 341, 344) Bewertungen alltäglichen Verhaltens und organisationaler Prozesse, wodurch Bindungen gestärkt und Umwelteinflüsse gedeutet werden. North (1990: 3) definiert Institutionen als „the rules of the game in society or, more formally, are the humanly devised constraints that shape human interaction.“ Die institutionelle Strukturierung von Organisationen erfolgt durch informelle Traditio-

<sup>13</sup> Insgesamt wird Governance als ein eher unscharfer Begriff mit heterogenen theoretischen Bedeutungen bewertet, was z. B. Rhodes (1996) mit „governance without government“ und Grande (2012) mit „Governance-Forschung in der Governance-Falle“ zum Ausdruck bringen (s. a. Mayntz 2009).

nen, Verhaltenskodizes, Sanktionen, Tabus usw., welche Interaktionen und formelle ökonomische, politische usw. Anreize und Regeln formieren (Verfassung, Gesetze, Besitzrechte usw.).<sup>14</sup> Im Gegensatz zu Organisationen transzendieren Institutionen Zeit- und Raumgebundenheit, d. h. Universität, Profession usw. werden als Neo-Universallogiken der „meta-reality of meta-life“ (Frank/Meyer 2020: 140) wirksam.

Methodologisch werden Institutionen holistisch über historische Konstanz, transregional vergleichbare Muster bzw. Gleichgestaltigkeit (z. B. Curricula, Disziplinen, Hörsäle und Professuren), quantitative Ausprägung und Einflüsse auf das Sein von Akteur\*innen und deren soziales Verhalten bestimmt. Hochschule ist folglich eine „kulturelle Institution“ (Braun/Merrien 1999: 11) für „creating and supporting elites for a world society“ (Frank/Meyer 2020: 43) und keine Dienstleistungseinrichtung, die Berufsbildung betreibt. Nach Frank und Meyer (2020: 70, 72) ist die Universalität akademischen Wissens durch zwei Nicht-Beschreibungen definiert:

„(1) Academic knowledge does *not* consist of occupational skills, where ‘skills’ describe individual abilities to accomplish job-specific tasks“, und “(2) Academic knowledge does *not* consist of concrete facts independent of general explanatory frameworks. When stand-alone facts do appear in university materials (websites, course catalogs, syllabi, etc.), they almost always pertain not to substantive academic matters but rather to organizational and extracurricular affairs“ (Nicht-Herhebungen vom Autor).

Bei Frank und Meyer (2020: 9–10, 63–64) weist die Neo-Institution Hochschule deutliche Züge von Neo-Imperialismus auf (z. B. Naidoo 2012). Die neo-institutionelle westlich-rationale ‚Polit-Ideologie‘ impliziert hierbei eine isomorphe sozial-natürliche Evolution der legitimen Vereinnahmung bzw. kulturellen Aneignung mit dem Ziel „redefinition of society and its compositional elements [...] that persons themselves are seen in the grand terms of actorhood, as human embodiments of universalistic rationalism“ (Frank/Meyer 2020: 63). Frank und Meyer (2020: 7) formulieren eine allgemeine Ziviliierungs- bzw. Rationalisierungsmission von Hochschulen, die

„formally transforms peasants and tribesmen into persons and citizens, rendering them as suitable for membership in the great rationalized organizations of economy and state. [...]. Education, and especially university education, is a foremost means of producing – symbolically, and to some extent in reality – this dramatically empowered individual being. Even ineffective education, properly credentialed, transforms the individual through a whole life course.“

Das Zitat weist neo-institutionslegitimierende, neo-imperiale und andere nicht durch Institutionen geschützte Lebensbereiche von Bäuerinnen\*Bauern (*peasants*) und indigenen Stammespersonen (*tribesman*) kolonialisierende Merkmale aus. ‚Politisch-ideologisch‘; neo-institutionell scheinen Frank und Meyer (2020; s. a. Frank/Meyer 2007; Meyer et al. 2007; Schofer/Meyer 2005; Schofer et al. 2021) das durch Hochschulzertifikate ermächtigte Individuum zu überhöhen. Für die Institution Hochschule *muss* es wohl ‚polit-ideologisch‘ irrelevant sein, dass etwa drei Viertel der US- und Weltbevölkerung von Hochschulbildung ausgeschlossen sind oder 70 % der Studierenden an US-Elite-Universitäten aus dem Top-Fünftel der Einkommensverteilung stammen (Chetty et al. 2017: 14). Historisch ist

---

14 Institutionen folgend werden Organisationen „created with purposive intent in a consequence of the opportunity set resulting from the existing set of constraints (institutional ones as well as the traditional one of economic theory) and in the course of attempts to accomplish their objectives are a major agent of institutional change“ (North 1990: 5).

die Universität stets eine Eliteinstitution zur Unterstützung der Mächtigen und der Eliten (z. B. Fürst, Kirche und Professionen) gewesen. Die illustrativen Aussagen von Frank und Meyer (2020: 7) verdeutlichen weiter, wie westlich-rationale Kultur, insbesondere das nicht von Professor\*innen an der Institution (Elite-)Universität produzierte Wissen (Abbott 2002; Wieczorek 2022) und *anderes* Wissen (Agrawal 1995; Santos 2014; Yosso 2005) bzw. insgesamt *Anderssein* („alterity“, Mudimbe 1994: xiv; s. a. Bhambra 2009; Quijano 2007) dominieren soll – Neo-Institutionalismus als ‚politische Ideologie‘.

## Theorie als Modell: das Beispiel Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft

Auf dem Theoriekontinuum (Abb. I.1.1.1) ist Theorie als ‚Modell‘ rechts von allgemeinen Annahmen von Alexander (1982) situiert. Im Vergleich zu ‚generalistischen Vorannahmen‘ stehen ‚Modelle‘ für abnehmende theoretische Allgemeinheit und zunehmende Spezifität bei der Beschreibung empirischer Beobachtungen. Der Begriff des ‚Modells‘ ist stark vom Funktionalismus nach Parsons (1968, 1971; Parsons/Platt 1974) und der daraus entstandenen Systemtheorie von Luhmann (1984, 1997, 2014) geprägt. ‚Modelle‘ weisen eine grundlegend erklärende eigensinnige Logik auf, welche theoretisch durch Verhaltens- bzw. Handlungserwartungen und deren Funktionsweisen, Kommunikations- bzw. Interaktionsvorgaben, Grenzbedingungen und gegebenenfalls Nutzenannahmen ausgearbeitet ist (Stichwort Utilitarismus) (Alexander 1982: 55–63). Im Gegensatz zu Funktionalismus und noch vielmehr Systemtheorie, die auch die Kommunikation zwischen Systemmodellen definiert, werden ‚Modelle‘ im Bereich Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft eher als ein eigenständiges erklärendes Theoriegebilde behandelt, das sowohl instrumentelle als auch normative Merkmale aufweist.

Die Instrumentalität und Normativität zeigt sich bereits in der Kontroverse um den Bildungsbegriff und die vielseitigen kontextuellen Verwendungen von Bildung, welche Tenorth (2011: 352) wie folgt zusammenfasst: „Bildung‘ ist ein deutscher Mythos, ist pädagogisches Programm, ist politische Losung, ist Ideologie des Bürgertums und zugleich doch auch ein viel genutzter zeitdiagnostischer Kritikbegriff.“ Im Vergleich zum schillernden Bildungsbegriff scheint in den Erziehungswissenschaften ein – relativ gesehen – einheitlicheres Verständnis des Erziehungsbegriffs vorzuherrschen, welches z. B. nach Koller (2021: 67) dadurch gekennzeichnet ist, „dass Erziehung meist als intentionales Geschehen verstanden wird: Erziehung kann kaum (bzw. nur um den Preis einer Verwischung der Grenzen zum Begriff der Sozialisation) ohne Bezug auf die Absichten der Erzieher gefasst werden.“

Weiter sind Instrumentalität und Normativität in Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft teilweise wissenschaftstheoretischer und methodologischer ‚Natur‘ und teilweise zur Bestimmung eigenständiger Maßstäbe (hochschul-)didaktischer Sachverhalte in den Modellen theoretisiert. In Abgrenzung zum inzwischen randständigen philosophisch-geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff (s. a. Huber/Reinmann 2019) ist in den Erziehungswissenschaften wie auch in der Psychologie zwischen einem natur- und sozialwissenschaftlichen Theorieverständnis zu unterscheiden. Das naturwissenschaftliche Theorieverständnis ist vom methodologischen Individualismus geprägt – d. h. basiert auf der Grundannahme, dass Eigenschaften von einem Individuum auch bei allen anderen Individuen zutreffen – und ist insbesondere im Behaviorismus leitend (Tab. I.1.1.1). Im Unterschied zur ‚Natur‘ von Individuen basiert das sozialwissenschaftliche Theorieverständnis auf Ontologien bzw.

Gesetzmäßigkeiten und folgt dem methodologischen Holismus, wie z. B. im Pragmatismus und im Konstruktivismus. In Tab. I.1.1.1 werden ausgewählte Autor\*innen von Grundlagenwerken, zentrale Theorieannahmen und theoriegeleitete empirische Beobachtungen genannt.

Tab. I.1.1.1: Zusammenfassung von Behaviorismus, Kognitivismus, Pragmatismus und Konstruktivismus in Bildungsforschung und Erziehungswissenschaften

<p><b>Pragmatismus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Bedeutende Autor*innen</u>: Charles Sanders Peirce, William James, George Herbert Mead und John Dewey.</li> <li>- <u>Fokus Erfahrungslernen-Theorie</u>: Denken wird durch praktische Auswirkungen von Handlungen und als ‚natürlich‘ wahrgenommenen Ereignissen bestimmt. Jedoch ist menschliches Wissen begrenzt und damit grundsätzlich fehlbar (Stichwort: Fallibilismus).</li> <li>- <u>Theoriegeleitete Beobachtungen</u>: intendierte und erwartbare Ergebnisse von individuellen und sozialen Handlungen ermöglichen Erkenntnisse über Wissen, Überzeugungen usw. von Erfahrungslernen.</li> </ul>	<p><b>Kognitivismus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Bedeutende Autor*innen</u>: Edward Tolman, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Kurt Lewin, Jerome Bruner und Albert Bandura</li> <li>- <u>Fokus Lerntheorie</u>: Individuen sind nicht fremd-, sondern selbstgesteuert. Denken als Fähigkeit, Gesetzmäßigkeiten zu erkennen (= Kognition), wobei dieser Prozess Wahrnehmung, Verarbeitung und Bewertung von Informationen als Reize der Umwelt analytisch unterscheidet. Für Handlungen wird Denkleistung auch mit im Gedächtnis gespeichertem Wissen verglichen.</li> <li>- <u>Theoriegeleitete Beobachtungen</u>: Zusammenhänge von Reiz und Reaktion als Denk- und Verarbeitungsprozesse von Lernenden, z. B. in Form von Selbstwirksamkeit oder als innere Konflikte aufgrund kognitiver Dissonanzen von Denken und Handeln.</li> </ul>
<p><b>Behaviorismus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Bedeutende Autor*innen</u>: John B. Watson, Edward L. Thorndike, Burrhus F. Skinner und Iwan P. Pawlow</li> <li>- <u>Theriefokus Verhaltenslernen</u>: Das Verhalten (engl. <i>behavior</i>) von Menschen (und Tieren) ist durch Lernen bestimmt, das durch die Umwelt bzw. (instrumentelle) Konditionierung programmiert ist. Entsprechend werden kognitiv-emotionale Eigenheiten in der Voraussage und Kontrolle von Verhalten zugeschrieben. Diese Zuschreibungsheuristik (z. B. von Angst) birgt die große Gefahr von Attributionsfehlern (Ross 1977).</li> <li>- <u>Theoriegeleitete Beobachtungen</u>: Verhalten von Individuen kann faktisch untersucht und erklärt werden – also ohne Blick nach innen, d. h., ohne Berücksichtigung von Denken und Fühlen (Stichwort: Introspektion) sowie sozialen Strukturen. Die Objektivität von individuellem Verhalten, also der Reaktion auf einen Reiz wird durch die positivistische Sichtweise hergestellt. Kollektives Verhalten wird z. B. in Fragebogenerhebungen als Aggregat von individuellem Verhalten gewertet (‚natürliche‘ Makro-Mikro-Verbindung).</li> </ul>	<p><b>Konstruktivismus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Bedeutende Autor*innen</u>: Étienne Wenger, Jean Lave und Lev S. Vygotskij</li> <li>- <u>Lernen als sozio-kognitiver Konstruktionsprozess</u>: als individuelle Leistungen der Wirklichkeitskonstruktion werden Lernprozesse unter Berücksichtigung der*des Lernenden und ihrer*seiner kognitiven und sozialen Erfahrungen theoretisiert. Folglich wird der Lernimpuls (z. B. durch Hochschullehrer*in) von Lernenden (z. B. Studierenden) nicht ausschließlich, jedoch in erheblichem Maße im Abgleich mit vorhandenem Wissen und Erfahrungen aufgenommen.</li> <li>- <u>Theoriegeleitete Beobachtungen</u>: Lernen von Individuen und Kollektiven als sozio-kultureller Prozess, in dem soziale Strukturen (z. B. Werte, Institutionen und Organisationen), Objekte bzw. Artefakte und Situierung der Lernenden (z. B. Agency, Intentionen und Identität) berücksichtigt werden.</li> </ul>

Quellen: Baumgart (1998/2001); Bodenmann et al. (2004/2011); Lave und Wenger (1991); Siebert (2014); Wenger (1998/2008); Vygotski (1934/2002, 1978/1992); eigene Zusammenstellung

Die in Tab. I.1.1.1 vorgestellten Theorien bilden grundlegende Paradigmen von Lernen ab, welche in ‚Modellen‘ teilweise vermischt werden. Beispielsweise ist Rotters (1966) soziales Lernen und das Konstrukt der Lokation der Kontrolle (*locus of control*) stark vom Behaviorismus und Kognitivismus geprägt. Dies trifft ebenfalls auf Attributionstheorien zu (z. B. Heider 1958/1977; Weiner 1998, 2000), welche z. B. in der Studierendenforschung verwendet werden (Maymon et al. 2018). Die beiden Beispiele stehen jedoch auch stellvertretend für den Niedergang des Behaviorismus bzw. für dessen Ablösung durch den Kognitivismus.

Eine gut begründbare Auswahl an im Folgenden knapp zu beschreibenden Beispielen für (psychologische) ‚Modelle‘ aus Bildungsforschung und Erziehungswissenschaften ist knifflig. Scholl (2018: 18–20) listet gut 100 (didaktische) ‚Modelle‘ auf, welche mehrheitlich für die Schule konzipiert, jedoch gelegentlich in der Forschung zu Hochschulen aufgegriffen werden. Unter Berücksichtigung der Theorieanwendung im Kontext Hochschulbildung – ohne für hochschulisches Lehren und Lernen spezifisch zu sein – werden im Folgenden die ‚Modelle‘ der Selbstbestimmungstheorie (Ryan/Deci 1953/2017), die Selbstwirksamkeitserwartungen von Bandura (1994/2010) und Vygotskis (1934/2002, 1978/1992) Zone der proximalen Entwicklung vorgestellt. Die Beispiele lassen sich den Bereichen Lehr-Lernsituation, sozio-kognitive Entwicklung und Motivationstheorie zuordnen.

### Selbstbestimmungstheorie als Beispielmodell aus der Motivationstheorie

Im psychologischen ‚Modell‘ der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (1953/2017) ist die differenzierte Untersuchung der Art der Motivation zentral.<sup>15</sup> Die Verhaltensmotivation bzw. -demotivation von Subjekten ist durch das Ausmaß bestimmt, in dem individuelle Autonomie und Kompetenzen sowie soziale Eingebundenheit erlebt werden (Stichwort: Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse). Das multidimensionale Konstrukt erfasst auf einem Kontinuum von autonomer, intrinsischer bis zu fremdbestimmter, extrinsischer Verhaltensregulierung vier Motivationsunterscheidungen:

- intrinsisch (autonom): Eine Handlung erfolgt aus Interesse und freiwillig, z. B. weil diese Spaß macht und Befriedigung verschafft.
- identifiziert (eher autonom): Eine Handlung erfolgt, weil diese als wichtig und sinnvoll erachtet wird (z. B. aufgrund Sozialisation in die Wissenschaft).
- introjiziert (eher fremdbestimmt): Eine Handlung wird zur Stärkung des Selbstwertgefühls, Vermeidung von Schuldgefühlen o. ä. durchgeführt (z. B. Lehre als Pflicht und Publizieren müssen).
- extern (fremdbestimmt): Eine Handlung wird durch soziale Anerkennung und/oder materielle Belohnung oder Drohung der Nichtanerkennung und -belohnung gesteuert, z. B. durch von Subjekten wahrgenommenen Druck, Strafpotential oder Zwang.

Je nach Motivationsart bestehen graduelle Unterschiede bei Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz, Kreativität, Problemlöseverhalten und Wohlbefinden von Subjekten. Dies zeigt z. B. die Studie von Esdar et al. (2016) zu Zielkonflikten von Nachwuchswissenschaftler\*innen, denen in der Regel

---

<sup>15</sup> Über die zentrale Webseite <https://www.selfdeterminationtheory.org/> können Publikationen eingesehen und, nach kostenloser Registrierung, auch auf getestete Fragebatterien zugegriffen werden.

zu wenig Zeit für zu viele Anforderungen in Forschung und Lehre zur Verfügung steht, worunter insbesondere die selbstbestimmte Lehrmotivation leidet. Je mehr sich Nachwuchswissenschaftler\*innen als autonom erleben, desto seltener fühlen sie sich durch Zielkonflikte belastet (→ IV.3.1 Prä-Docs und Promotion; → IV.3.2 Post-Docs, Habilitation, Juniorprofessur).

### Selbstwirksamkeitserwartung als Beispielmodell für sozio-kognitive Entwicklung

Im Feld sozial-kognitiver Theorie (Tab. I.1.1.1) einzuordnen ist die Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1977, 1994/2010). Mit Selbstwirksamkeit ist das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen gemeint, Aufgaben bewältigen und selbst etwas bewirken zu können. Die Selbstwirksamkeit ist bei solchen Subjekten hoch, die auch in schwierigen oder gar Extremsituationen daran glauben, eine Handlung erfolgreich durchführen zu können. Positive Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartung von Subjekten haben z. B. eigene Erfolgserlebnisse mitsamt Kompetenzbestätigung, Ermutigung und Unterstützung durch Dritte und wahrgenommene Erfolge von Vorbildern. Negativen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben (wiederholte) Misserfolge, welche den Glauben an die eigenen Fähigkeiten schwinden lassen (z. B. mangelnde Frustrationstoleranz und Angst). Ist jeder Glaube an die eigene Selbstwirksamkeit bzw. die Fähigkeit zur positiven Gestaltung der persönlichen Situation verloren, so kann der Zustand der „erlernten Hilflosigkeit“ (Seligmann 1975/2016) eintreten.

Zum Beispiel zeigt eine Studie von Büttner und Dlugosch (2013) zu Stresswahrnehmung im Studium, dass eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden mit geringeren Sorgen und vermehrter Freude im Studium einhergeht. Als ein Ergebnis empfehlen Büttner und Dlugosch (2013: 110), pädagogische Interventionen zu entwickeln, „die Studierende im Prüfungsstress dabei unterstützen, negative Erwartungen zu modifizieren und die Anforderungen als Herausforderungen zu interpretieren – unter der Voraussetzung, dass Kompetenz vorhanden ist. Die Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden kann z. B. durch eine Planung mit kurzfristigen und realistischen Zielen gesteigert werden.“ Die Studie macht deutlich, dass der enge Fokus des theoretischen ‚Modells‘ der Selbstwirksamkeitserwartung a) begrenzte, jedoch klare Aussagen und b) in Befragungen die methodische Kombination mit anderen (psychologischen) Konstrukten, wie Achtsamkeit, ermöglicht.

### Zone der proximalen Entwicklung als Beispielmodell für Lehr-Lernsituationen

Die eben im empirischen Beispiel angesprochenen Lehr-Lernsituationen sind zentral in der konstruktivistischen, sozio-kulturellen Theorie von Vygotskis Zone der proximalen Entwicklung (Vygotski 1934/2002, 1978/1992). Diese Zone steht für die Distanz zwischen einem gegenwärtigen Entwicklungsstand einer Person und dem Stand der potenziellen Entwicklung, z. B. in Bezug auf das Lösen eines Problems. Der biologischen Vorbestimmtheit setzt Vygotski entgegen, dass sich Wissen und Denken entwickeln und mit Lernen einhergehen, das sozial über Interaktion und kognitiv mithilfe von Sprache und Werkzeugen bzw. Objekten unterstützt werden kann. Die potenzielle Entwicklung wird möglich, wenn Personen mit mehr Erfahrung/Expertise (fortgeschrittene Peers, Lehrende) ihre Unterstützung und Kooperation anbieten. Die Entwicklung in Lernprozessen wird hier von Gerüsten (engl. *scaffolding*)

unterstützt, womit im Lehr-Lernmodell sowohl Anleitung durch Subjekte als auch Inputs in Form von Objekten, z. B. Bücher, Chat-Bots und praktische Gegenstände, definiert sind. Verringert sich die Zone der proximalen Entwicklung, so kann im Lernprozess das Gerüst schrittweise zurückgebaut bzw. die Unterstützung verringert werden – bis hin zur eigenständigen Weiterentwicklung von Wissen und Kompetenzen.

Wygotskis ‚Entwicklungsmodell‘ der Zone der proximalen Entwicklung haben z. B. Wass et al. (2011) in einer dreijährigen Untersuchung zum Erlernen von kritischem Denken bei 26 Zoologie-Studierenden an der University of Otago, Neuseeland, verwendet. Im ersten Studienjahr gab es nur sehr wenige Anzeichen für die Entwicklung von kritischem Denken, da Grundlagen- und Faktenwissen mithilfe von Kursunterlagen, Lehrbüchern und Übungen vermittelt wurde. Im zweiten und dritten Studienjahr entwickelte sich das kritische Denken der Studierenden durch das Erlernen von Recherchearbeiten und unterstützt durch Diskussionen mit Lehrenden und Kommiliton\*innen. Mit fortschreitendem Studienverlauf begannen Studierende mehr und mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen und das ihrer Kommilitonen zu übernehmen. Wie häufig in der pädagogisch-psychologischen Forschung endet der Beitrag mit einer Empfehlung, und zwar, dass Forschung bereits im ersten Studienjahr ein integraler Bestandteil des Curriculums werden sollte.<sup>16</sup>

### Theorie als Konzept: Das Beispiel des Koordinationsdreiecks von Clark (1983)

Theoretisch und begrifflich ist vom ‚Modell‘ das weiter zum rechten Pol des Theoriekontinuums hin zu platzierende ‚Konzept‘ abzugrenzen. Stinchcombe (1987: 38–39)<sup>17</sup> nennt vier Anforderungen an ein ‚Konzept‘:

1. Ein ‚Konzept‘ muss präzise die Kräfte (*forces*) bzw. Bedingungen abbilden, welche in der sozialen Welt wirken bzw. diese ordnen. Solche Erklärungskraft besitzen ‚Konzepte‘ wie Gruppe, Institution, Mittelklasse und Subkultur, welche in verschiedenen Theorien als generalistische Annahmen verwendet werden.
2. Ein ‚Konzept‘ basiert auf einer impliziten oder expliziten Annahme bzw. Hypothese, die das ‚konzeptualisierte‘ Phänomen spezifiziert, jedoch abstrahiert auch zur Untersuchung verschiedener empirischer Phänomene anwendbar ist.
3. ‚Konzeptverständnisse‘ unterliegen einem Wandel, wobei der Wandel deren theoretische Annahmen und beobachtete Evidenzen modifizieren kann. Ein ‚Konzept‘ kann verworfen werden oder durch ein weiteres ‚Konzept‘ Konkurrenz erhalten, wie die ‚Konzepte‘ Stände, Schichten, Klassen und Milieus zeigen (z. B. Bourdieu 1979/1982, 1982/1985; Dahrendorf 1965; Geiger 1925; Geißler 2002; Weber 1925/2019).
4. Ein ‚Konzept‘ kann in ‚Unterkonzepten‘ unterteilt werden, was theoriegeleitete empirische Forschung spezifizieren hilft. Theoretische ‚Unterkonzepte‘ müssen z. B. für quantitative Untersuchungen

---

<sup>16</sup> In einer späteren Publikation haben Wass und Golding (2014) zudem Empfehlungen zur interaktiven Gestaltung von Lehr-Lernsituationen ausgearbeitet.

<sup>17</sup> Ich ignoriere die heutzutage stark hinterfragte und empirisch meist nur sehr schwierig zu belegenden Kausalitätsannahmen in den Ausführungen von Stinchcombe (1968).

operationalisiert und durch Variablen abgebildet werden, wie im ‚Konzept‘ Mittelklasse die sozio-ökonomische Unterteilung (z. B. Variable Einkommen) in untere, mittlere und obere Mittelklasse.

Zur Erläuterung von ‚Konzept‘ wird hier Clark (1983) ausgewählt, da er einer der wenigen Hochschulforscher\*innen war und ist, der eine spezifische Theorie formuliert hat (s. a. Brennan 2010; Salazar/Leihy 2013). In *The Higher Education System* unterscheidet Clark (1983) Governance-Mechanismen im Hochschulsystem nach dem idealtypischen Koordinationsdreieck (Clark 1983: 143) zwischen den drei Kräften (Kriterium 1 von Stinchcombes Konzeptverständnis) Staat, Markt und Wissenschafts- bzw. akademische Profession. Der staatliche Governance- bzw. Steuerungsmodus ist primär durch Bürokratie, der des Marktes durch Wettbewerb und der der Wissenschafts- bzw. akademischen Profession durch akademische Normen und oligarchische Selbstverwaltung geprägt. Im Governance-‚Konzept‘ stellen Staat, Markt und Profession ‚Unterkonzepte‘ zur Präzisierung in empirischen Untersuchungen dar, wie von Stinchcombe (1987) in Kriterium 4 dargelegt. Sowohl für die System- als auch Organisationsanalyse von Hochschulen warnt Clark (1983: 2) vor einem zu starken Gewohnheitsblick („hometown view“) und empfiehlt den Vergleich unterschiedlicher Länder, um Besonderheiten empirisch erkennen zu können und der Gefahr der durch unbewusste Annahmen geleiteten Interpretation von Ergebnissen vorzubeugen.

Clark (1983: 159–160) beschrieb das deutsche Hochschulsystem als ein Kombinationsmodell umfassender staatlich bürokratischer Steuerung auf der Verwaltungsebene und weitgehender Wissenschaftsfreiheit. Stichweh (1994) und Schimank (2005) beispielsweise präzisieren dies zu einer Sozialpartnerschaft von Staat und Wissenschaftsprofession. Wie in anderen kontinentaleuropäischen Hochschulsystemen ist in Deutschland ein Wandel vom Staatskontrolle-Modell zum Staatsaufsichts-Modell (van Vught 1993: 27) erfolgt. Letzteres ist geprägt durch die Übertragung von bisher staatlichen Entscheidungsrechten auf die Hochschulen, wie bei Personalentscheidungen und der Einrichtung von Studiengängen, und vergrößerter Hochschulorganisationsautonomie, beispielsweise durch Globalbudgets. Der Staat behält sich lediglich Aufsichtsinstrumente vor, die nicht durchgehend, sondern fallweise aktiviert werden.

Weiter betonte Clark (1983) den Unterschied zwischen System- und Organisationsebene. Auf der Systemebene unterschied er horizontal und vertikal differenzierte Hochschulsysteme, die auf der Organisationsebene vier Ausprägungen haben:

1. staatliches Einheitssystem (*single public system* mit *single sector*) mit Universitäten nach dem Napoleonischen Hochschulmodell (z. B. Argentinien und Frankreich)
2. staatliches Mehrsektorensystem (*single public system* mit *multiple sectors*) mit Universitäten und Akademien der Wissenschaft bzw. staatlichen Forschungsinstituten (z. B. Thailand und UdSSR bzw. Russland)
3. staatliches Mischsystem (*multiple public system* mit *multiple sectors*) mit entweder vertikal differenziertem Universitätssystem (z. B. England) und / oder horizontal differenziertem System bestehend aus Fachhochschulen, Forschungseinrichtungen, Universitäten usw. (z. B. Deutschland)
4. öffentlich-privates Mischsystem (*private and public system* mit *multiple sectors*) mit Hochschulen in öffentlicher, privater und Stiftungshand (z. B. Chile und USA)

Ergänzend zur System- und Organisationsebene führte Clark (1983) als transversale Kategorie Statusrankings ein. Beispielsweise nannte er die USA als Beispiel für die starke Ausprägung des Statusran-

kings, d. h. vertikaler Differenzierung mit Elite-Universitäten an der Spitze. Deutschland hatte in den 1980er Jahren ein System mit geringer Statusdifferenzierung, was sich jedoch mit der Exzellenzinitiative geändert hat (Hartmann 2010; Mergele/Winkelmayer 2021; Münch 2014). Wie in Deutschland können Statusrankings wettbewerblich in Sozialpartnerschaft von Staat und Wissenschaftsprofession, wie in Kasachstan rein staatlich oder wie in Kanada wettbewerblich organisiert sein (Schneijderberg et al. 2021).

Bei der Nutzung des Konzepts von Clark (1983) für empirische Forschung ist die Berücksichtigung von Governance als einem eher unscharfen Begriff mit heterogenen theoretischen Bedeutungen relevant. In Abgrenzung zum direktiven und hierarchisch-bürokratischen Steuerungsbegriff fußen laut Grande (2012) begriffliche Unklarheiten von Governance im Anspruch, sowohl die Wechselwirkung von Handlungen von Akteur\*innen (z. B. Staat, Markt und Zivilgesellschaft), die Komplexität politischer Handlungen als auch Notwendigkeit von Kooperation und Koordination erfassen zu wollen. Diese Komplexität scheint Clark (1983) zu berücksichtigen, indem er, im Gegensatz zu den analytischen Kategorien zur System- und Organisationsdifferenzierung, zur empirischen und theoretischen Bestimmung der Organisationsgovernance Fragen stellt. Geleitet vom Konzept des Koordinationsdreiecks mitsamt den Unterkonzepten Staat, Markt und Wissenschaftsprofession sowie der Transversalkategorie Statusrankings können Antworten statt der Fragezeichen in den entsprechenden Feldern in Tab. I.1.1.2 systematisch eingetragen werden.

Tab. I.1.1.2: Vier Fragen zur Untersuchung von Organisationsgovernance im Koordinationsdreieck zwischen den Kräften Staat, Markt und Wissenschaftsprofession sowie Statusrankings

	<b>Staat (Bürokratie)</b>	<b>Markt (Wettbewerb)</b>	<b>Wissenschaftsprofession (akademische Normen und oligarchische Selbstverwaltung)</b>	<b>Status- rankings</b>
<b>Wie ist die Arbeits- und Aufgabenverteilung?</b>	?	?	?	?
<b>Welche Ideen dominieren?</b>	?	?	?	?
<b>Wie wird Autorität gelebt?</b>	?	?	?	?
<b>Wie erfolgt Wandel?</b>	?	?	?	?

Quelle: Clark (1983); eigene Zusammenstellung

## Theorie als Set von Definitionen und Klassifikationen: Die Beispiele Beruf, Profession und Professionalisierung an Hochschulen

In der Theorie bieten Beruf und Profession (inkl. Semi-Profession) Beispiele für die Ähnlichkeiten von ‚Definitionen‘ und ‚Klassifikationen‘. Dabei können die Unterschiede von Beruf und Profession auch als definitorische und/oder klassifikatorische Unterschiede betrachtet werden (Schmeiser 2006). Schon Max Weber (1925/2019) weist darauf hin, dass Profession und Beruf im Grunde ‚Konzepte‘ der Organisationstheorie sind, folglich Beruf und Profession unterschiedliche Ausprägungen an Autono-

mie sowie formeller und informeller Organisiertheit aufweisen (s. a. Larson 1977; Müller/Schneijderberg 2020; Ritzer 1975b).

In der Hochschulforschung werden die eng miteinander in Beziehung stehenden Theorien zu Beruf, Profession und Professionalität in vielen Studien angewandt. Untersucht werden hierbei Berufe in der Hochschulverwaltung mit klassischer Berufsausbildung (z. B. Verwaltungswirt\*in; (→ IV.3.4 Mitarbeiter\*innen in Technik und Verwaltung) und darauf aufbauender Professionalisierung (z. B. Studienberatung und Wissenschaftsmanagement; → IV.3.5. ‚Hochschulprofessionelle‘ – ‚Wissenschaftsmanager\*innen‘: Die Berufsgruppe der Hochschul- und Wissenschaftsprofessionals) sowie Professor\*innen als Mitglieder der Wissenschaftsprofession (→ III.1.3 Profession und akademische Selbstorganisation). Bezüglich letzterer gilt es, insbesondere zwischen dem US-amerikanischen Verständnis, das *eine* Wissenschaftsprofession (*academic profession*) annimmt, und der im deutschsprachigen Wissenschaftsraum verbreiteten Trennung zwischen Wissenschafts- (Oevermann 2005) und Lehrprofession zu unterscheiden (Stichweh 1994). In der US-Tradition nach Parsons (1968, 1971) und Parsons und Platt (1970, 1974) ist die Wissenschaftsprofession eng mit der idealtypischen Volluniversität verbunden, welche die vier Aufgaben Grundlagenforschung, Sozialisation von zukünftigen Wissenschaftler\*innen, ‚Erziehung von Studierenden zu wohlherzogenen Bürger\*innen‘ (*educated citizens*) und Ausbildung von Professionen in *professional schools* verbinde (s. a. Stock 2005).

Im Grunde sind Professionen und Berufe „in ihren funktionalen Grundmerkmalen identisch“ (Offerhaus 2011: 51). Beruf wird definiert als „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person [...], welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist“ (Weber 1925/2019: 80). Folglich subsumiert der Berufsbegriff „eine besondere Organisationsform von Arbeit“ (Daheim 1973: 233) zur Sicherung des Lebensunterhalts. Berufe können durch bestimmte Qualifikationen und Karrierewege erreicht werden, weisen ein bestimmtes Berufsprestige aus, und Berufsverbände haben prägenden Einfluss auf die Berufsgestaltung. Professionalisierung baut auf Berufen auf (z. B. Klumpp/Teichler 2006; Wilensky 1964). Der Prozess der Professionalisierung von Positionen in Hochschulverwaltungen zeichnet sich durch die steigenden Ansprüche an die Ausbildung für Verwaltungspositionen (Stichwort: Akademisierung) und damit verbunden durch einen formalen Statusanstieg, das Entstehen einer gemeinsamen kognitiven Basis und deren Formalisierung in Netzwerken (z. B. von Studienberater\*innen) aus.

Beruf, Profession und Professionalisierung sind theoriethoretisch als ‚Definition und Klassifikation‘ links der Mitte auf dem Theoriekontinuum situiert (Abb. I.1.1.1). Als Begriff steht ‚Klassifikation‘ für ein systematisierendes Vorgehen, bei dem durch Einteilungen in Klassen oder das Erstellen von Typen und Taxonomien Abgrenzungen vorgenommen und Ordnungen erstellt werden. ‚Klassifikationen‘ können Übereinstimmungen oder (hierarchische) Unterschiede hervorbringen, welche durch Merkmale und ‚Definitionen‘ gerechtfertigt werden. So werden beispielsweise in der Wissenschaftstheorie ‚Definitionen‘ zur Begriffsbestimmung und zum Verstehen und Erklären von Sachverhalten verwendet (Carrier 2017).

‚Klassifikationen‘ bedürfen jedoch auch rechtfertigender oder begründender Definitionen. Beispielsweise schlägt Oevermann (2005: 17) eine „Unterscheidung von Beruf im Sinne von ‚vocatio‘, d. h. der Berufung auf einen bestimmten gesellschaftlichen Funktionsplatz durch eine leitende, transzendente Instanz, und von ‚professio‘, dem öffentlichen Bekenntnis zu einer Tätigkeit, sei es im Sinne der

öffentlichen Anmeldung eines Gewerbes oder der gelobenden Hingabe an eine geistige Haltung“ vor. Die sozialpsychologische Selbstbestimmtheit (s. a. Ryan/Deci 1953/2017) der Wissenschaftsprofession bedeutet auch Wahlfreiheiten und ansozialisierte Verpflichtungshaltungen. Esdar et al. (2016) untersuchen z. B. den Umgang von Promovierenden und Promovierten mit Zielkonflikten aufgrund der diversen Anforderungen in Forschung, Lehre usw. Bei der Sozialisation in die Wissenschaft relevante Orientierungen und Praktiken sind ebenfalls relevant in der Untersuchung von Ohly und Schneiderberg (2021) zur Motivation von Hochschullehrer\*innen zur ‚ungeliebten‘ Beteiligung als Gutachter\*innen in Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren zur Qualitätsentwicklung und -sicherung der Lehre und der Lehrorganisation.

Schmeiser (2006: 301) fasst die eine Profession definierenden Merkmale zu insgesamt sechs Merkmalen zusammen: 1) die Ausübung einer professionellen Tätigkeit auf Basis einer lange dauernden spezialisierten, wissenschaftlich fundierten Ausbildung; 2) exklusive Berechtigung der Berufsausübung (inklusive Sicherung des Funktions- und Angebotsmonopols); 3) Sozialisation in eine spezielle Berufsethik mit Gemeinwohlorientierung; 4) Freiheit von Fremdkontrollen durch Laien oder Staat und kollektiv-korporative berufsständische Selbstkontrolle (z. B. Berufszugangs und Bewertung der Tätigkeit); 5) wirtschaftliche Entlohnung und Sozialprestige; 6) wirtschaftliche Selbstständigkeit bei Abhängigkeit vom Staat, z. B. im Beamtenmodell (s. a. Schimank 2005; Stichweh 1994). Am Beispiel der Berufsklassifikationen, welche im Unterschied zu ‚Definitionen‘ weiter rechts in Richtung des empirischen Pols auf dem Theoriekontinuum (Abb. I.1.1.1) eingeordnet sind, ist dies wie folgt erklärbar: Der höhere Grad an theoretischer Allgemeinheit der Aussage von ‚Definitionen‘ gegenüber ‚Klassifikationen‘ zeigt sich z. B. darin, dass die Jurisprudenz in der Internationalen Standardklassifikation der Berufe zumindest in zwei Gruppen vertreten ist, entweder als Akademiker\*innen (z. B. Rechtsanwältin/Rechtsanwalt; Gruppe 2) oder als Richter\*in und in anderen leitenden Verwaltungsdiensten in Gruppe 1.

Die Bedeutungsunterschiede von ‚Definitionen und Klassifikationsschemata‘ zeigen sich auch in der Fachdiskussion über die ‚Klassifikation‘ von Berufen als Profession. Ergänzend zur Wissenschaft werden nach einem engen Professionsverständnis nur Medizin, Jurisprudenz und der Klerus genannt (Goode 1969: 285). Allerdings herrscht in der Professionsforschung seit langer Zeit Uneinigkeit, ob Wissenschaftler\*innen tatsächlich als Profession definiert werden können oder wie Sozialarbeiter\*innen als Semi-Profession oder ob sie *nur* als Beruf einzuordnen sind (Pfadenhauer/Sander 2010: 361). Kurtz (2001: 148) bezeichnet Wissenschaftler\*innen mit dem Status Professor\*in als Träger\*innen einer „verberuflichte[n] Leistungsrolle“, während Stichweh (1994) Hochschullehrer\*innen mit ihrem besonderen Wissenskörper im Funktionssystem Erziehung, das an Hochschulen als Lehre und Studium ausdifferenziert wird, als Leitprofession definiert.

Insbesondere die Merkmale einer langandauernden wissenschaftlichen Ausbildung, eines spezialisierten Wissens und einer hohen Autonomie in der Berufsausübung werden zur ‚klassifikatorischen‘ Abgrenzung in der Professionsforschung verwendet, wie die Definition von Etzioni (1969: 5) zu Semi-Profession zeigt: „Their training is shorter, their status is less established, there is less of specialized body knowledge and they have less autonomy from supervision or societal control than ‚the‘ professions.“ Ähnliche definitorische Unterschiede werden auch im Diskussionsstrang der Professionalisierung verwendet, wobei mit Blick auf Hochschulangestellte in den Bereichen Forschungsunterstützung, Qualitätsmanagement, Studienberatung, Wissens- und Technologietransfer usw. Larsons

(1977: 186) Definition von „organizational professionals“ bzw. „public service organizational professionals“ trägt. Diese Mitarbeiter\*innen in der Hochschulverwaltung verfügen in der Regel über eine wissenschaftliche Ausbildung, teilweise inklusive Promotion, und professionalisieren sich *on-the-job* und in spezifischen Weiterbildungsangeboten (z. B. Henke et al. 2023; Schneijderberg et al. 2013; → IV.3.5. ‚Hochschulprofessionelle‘ – ‚Wissenschaftsmanager\*innen‘: Die Berufsgruppe der Hochschul- und Wissenschaftsprofessionals).

## Theorie als Gesetz: Das Beispiel Neo-Institutionalismus zum Zweiten

In Relation zu Theorie als ‚Definitionen und Klassifikationen‘ situiert Alexander (1982) Theorie als ‚Gesetz‘ weiter rechts, näher am Empirie-Pol auf dem wissenschaftlichen Theoriekontinuum in Abb. I.1.1.1. Das hier ausgewählte Beispiel Neo-Institutionalismus betrachtet den Prozess von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung als quasi-evolutionäre, sozial-natürliche ‚Gesetzmäßigkeit‘. Im Prozess können Institutionen an Bedeutung verlieren (Oliver 1992) oder sozialfaktisch eine Bedeutungssteigerung zugeschrieben bekommen, wie die Hochschule in der Wissensgesellschaft (Frank/Meyer 2007, 2020; Meyer et al. 2007; Schofer/Meyer 2005; Schofer et al. 2021).<sup>18</sup> Während die ‚politische Ideologie‘ des westlichen, universalistischen Rationalismus nur für Teile des Neo-Institutionalismus zutrifft (siehe oben Abschnitt 4), scheint das ‚Gesetz‘ von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung für das gesamte „Forschungsprogramm“ (Hasse/Krüger 2020: 2) zu gelten.

Neo-Institutionalismus als ‚Gesetz‘ folgt einem sozial-natürlichen Kausalitätskonzept von Institutionalisierung oder Deinstitutionalisierung. ‚Gesetze‘ werden von Wissenschaftler\*innen als „Rätsellöser (*puzzle-solver*)“ durch Beobachtung entschlüsselt, die dabei faktische (naturwissenschaftliche) ‚Rätsel (*puzzle*)‘ lösen“ (Kuhn 1976: 50) und erkannte Regel(n) erklären können. Stinchcombe (1987: 31–32) verwendet für die ‚Gesetzesklärung‘ das Beispiel des Zusammenhangs von Sonnenschein (Variable X) und Temperatur (Variable Y). Die ‚Gesetzmäßigkeit‘  $X \rightarrow Y$  ist, dass Sonnenschein die Temperatur steigen und dessen Absenz die Temperatur sinken lässt, wobei andersherum Temperatur keinen Einfluss auf den Sonnenschein hat. Kausale ‚Gesetze‘ müssen nicht in jedem Zustand oder jeder Umgebung gültig sein, denn z. B. in einem absoluten Vakuum existiert keine Temperatur. Das absolute Vakuum des Neo-Institutionalismus ist ‚keine Entwicklung‘, also die Beobachtung von weder Institutionalisierung noch Deinstitutionalisierung.

Bei (relativer) Dauerhaftigkeit von Institutionen wird Institutionalisierung – analog zu Temperaturanstieg – als quasi-evolutionärer Prozess bzw. sozial-natürliches ‚Gesetz‘ der Isomorphie konzeptualisiert (DiMaggio/Powell 1983) oder, in den Worten von Meyer et al. (2007: 193): „[i]nstitutional theories, fairly uniquely, predict isomorphism and isomorphic change.“ ‚Quasi-evolutionär‘ hebt hervor, dass Isomorphie in der Biologie eine Art der Fortpflanzung beschreibt, die in den sozialwissenschaftlichen Gebrauch im Sinne der Gleichgestaltigkeit von Entwicklungen übernommen worden ist. DiMaggio

---

<sup>18</sup> In den Sozialwissenschaften sind Theorie-Gesetze bei der Rational Choice-Theorie (kritischer Rationalismus; z. B. Hempel-Oppenheim Gesetz; Kalter/Kroneberg 2014), welche jegliche Analyse auf die individuelle Entscheidung und daraus Folgendem (z. B. Bildungsaspirationen) reduziert, und älteren mechanistischen Erklärungsansätzen wie in *Nuts and Bolts for the Social Sciences* (Elster 1989/2006) vertreten.

und Powell (1983) unterscheiden bei der Fortpflanzung von Institutionen in Organisationen zwischen zwangsweiser, freiwilliger bzw. mimetischer und normativer Isomorphie.

Das binäre ‚Gesetz‘ von Institutionalisierung oder Deinstitutionalisierung scheint in empirischen Studien nur durch ein positivistisches, sozialfaktisches Vorgehen mit geringer empirischer Robustheit umsetzbar. Hierbei erscheint es fraglich, ob und wie die ‚gesetzmäßige‘ Entweder-oder-Antwort des Neo-Institutionalismus z. B. substantielle Antworten auf organisationale und strategische Kapazitäten von Hochschulen zu finden ermöglicht (s. a. Tab. I.1.1.2). Thoenig und Paradeise (2016: 303) haben eine Literaturschau zu organisationalen und strategischen Kapazitäten der Hochschulen in acht Punkten zusammengefasst, die sich wie folgt als Fragen formulieren lassen:

1. Welcher Zeithorizont existiert für die Umsetzung einer Maßnahme (z. B. strategische Zielsetzung der Hochschule und staatliche Verordnung)?
2. Welche hochschulinternen (z. B. Professor\*innen, Studierende und Verwaltungsmitarbeiter\*innen) und -externen Stakeholders (z. B. aus Unternehmen und Zivilgesellschaft) sind zu involvieren, mobilisieren und aktivieren?
3. Welchen Stellenwert hat das Vorhaben (z. B. unterschiedliche Grade der Bedeutung und Glaubwürdigkeit eines Vorhabens)?
4. Welche Möglichkeiten und Beschränkungen bestehen heute und in der Zukunft?
5. Welche Abhängigkeiten bestehen aufgrund der Abhängigkeit von hochschulexternen Ressourcen (z. B. Finanzen und Personal)?
6. Welche Ressourcen sind gegenwärtig verfügbar und werden benötigt, um ein Vorhaben erfolgreich umzusetzen?
7. Wie vereinbar ist ein (strategisches) Vorhaben der Hochschule mit der Positionierung der Organisationseinheiten (z. B. Fachbereiche, Institute und Sonderforschungsbereiche)?
8. Welche Risiken und Auswirkungen von Vorhaben sind innerhalb der Hochschule zu erwarten?

Derartige Governance-Fragen berücksichtigen die seit langem aus der Organisationsforschung bekannten grundlegenden Herausforderungen der losen Koppelung und Sinnstiftung (Orton/Weick 1990; Weick 1976; 1995; Weick et al. 2005) bzw. der Rahmenbedingungen von Hochschulorganisationen als Arenen (Crozier/Friedberg 1993), in denen formale (z. B. Bürokratie) und informelle (z. B. akademische Normen) Organisationsmuster ineinandergreifen:

„Formal organization comprises a set of prescribed roles and linkages between roles, for instance as set forth in job descriptions and reporting relationships [...]. Informal organization refers to the emergent patterns of individual behavior and interactions between individuals, as well as the norms, values, and beliefs that underlie such behaviors and interactions [...]. However, there is a close link between formal and informal organization – formal organization affects informal organization via its effects on who interacts with whom. Formal organization, by definition emphasizes some interactions over others“ (Gulati/Puranam 2009: 427).

So betonen auch Thoenig und Paradeise (2016: 309), dass in Universitäten ein formelles Top-down-Managementhandeln ohne Einbezug der Betroffenen (siehe Stakeholderfrage) keinen Wandel in Gang bringen kann: “strategy relies on quite a narrow institutional cognitive capital, which paralyses most ability to interpret a differentiated, complex and fluctuating environment and consider alternatives.” Einerseits kann die Nichtberücksichtigung der Balance von Formalität und Informalität in der

hochschulinternen Governance durch Hochschul- und Fachbereichsleitungen bei Professor\*innen Reaktionen hervorrufen, die von Akzeptanz über stillen Widerstand bis zu offener Konfrontation reichen (siehe die Zusammenfassung von Antoniadou/Quinlan 2021). Andererseits sind insbesondere auf Fachbereichs- und Institutsebene die Aushandlungs-, Macht- und Strategiespiele von den formalen und informellen mikropolitischen Praktiken von Professor\*innen bestimmt, z. B. bei der Studiengangsgestaltung (Steinhardt 2015).

Basierend auf dem westlichen, universalen Rationalismus (siehe oben Theorie als ‚politische Ideologie‘) muss die ‚gesetzmäßige‘ Antwort auf jede der acht Fragen und auch insgesamt stets lauten: positivistischer Befund der sozialfaktischen Institutionalisierung oder Deinstitutionalisierung unter Zuschreibung von zwangsweiser, mimetischer und normativer Isomorphie durch Forscher\*innen. In der skandinavischen Ausprägung des Neo-Institutionalismus erfolgt diese gleichgestaltige sozial-natürliche Fortpflanzung von Institutionen in Organisationen als Ideenreise (*travel of ideas*). Wie beim Arbeiten an einem Basteltisch mit Scheren, Kleber, Blaupausen usw. gestalten unterschiedliche Kulturpraktiken im spezifischen sozialen Kontext organisations-, umwelt-, zeit- und raumabhängig einen Prozess der Modifikation, Übersetzung und/oder Kopie in organisationale Muster der Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung (Czarniawska/Sevón 1996; Sahlin-Andersson/Engwall 2002).

Die sozial-natürliche ‚Gesetzmäßigkeit‘ von Prozessen der Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung ist auch bei den Theoriemodellen der institutionellen Logik (z. B. Friedland/Alford 1991) und Arbeit (z. B. Lawrence et al. 2009, 2013) vorherrschend. Friedland (2017a: 525) definiert institutionelle Logiken eigenlogisch-zirkulär und tautologisch als

„orders of meaningful material practice with persistent forms and visible effects. Institutional logics are manifest in persistent interlocked constellations of subjects, practices and objects. The materiality of that practice is located in the corporeality of subjects and in the obdurate quality of things [...]. The meaning of that practice is located in a language of goods. [...]. Institutional logics are simultaneously orders of objectification and subjectification, that is, orders of material practice that depend on and afford the particular subjectivity of subjects and objectivity of objects, which in turn depend on these same orders of practice.“

Der metatheoretische institutionelle Logikenrahmen von Thornton et al. (2012) definiert Familie, Gemeinschaft, Markt, Profession, Religion, Staat und Unternehmen als sozialfaktische Ordnungsmuster von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung. Die Universität fehlt hier. Grundsätzlich gibt es jedoch keine Einigkeit im neo-institutionalistischen Feld, was (k)eine institutionelle Logik ist, und aufgrund des vagen Institutionenbegriffs variiert die Handhabung des Begriffs der institutionellen Logik teilweise erheblich (Alveson/Spicer 2019: 206).

Ebenfalls dem neo-institutionellen ‚Gesetz‘ der Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung gehorchend, nimmt der Ansatz der institutionellen Arbeit die institutionellen Dynamiken von Agency, Struktur und deren Interdependenzen in den Blick. Lawrence und Suddaby (2006: 215) definieren institutionelle Arbeit als gezielte Handlungen von fähigen, zielorientierten und reflexiven Akteur\*innen, welche entweder auf die Konstruktion, den Erhalt oder die Störung von Institutionen aus sind. Für den ‚gesetzmäßigen‘ Prozess der Institutionalisierung oder Deinstitutionalisierung ist es generell unbedeutsam, ob die institutionelle Arbeit von Akteur\*innen erfolgreich institutionellen Wandel nach sich zieht, keine Effekte beobachtbar sind oder nicht-intendierte Folgen auftreten.

## Theorie als Ensemble einfacher oder komplexer Vorschläge: Hochschule, Industrie und Staat in Innovationsparadigmen

Die letzte Variante von Theorietypen, die hier anzusprechen ist, sind ‚komplexe und einfache Vorschläge‘, die am Beispiel von Innovationsparadigmen diskutiert werden. Laut Sigahi und Saltorato (2020) sind *National Systems of Innovation*, *Triple Helix* und *The New Production of Knowledge* bzw. Mode-2 (Gibbons et al. 1994; Nowotny et al. 2001) die am häufigsten genutzten Innovationskonzepte in der Hochschulforschung. Alle drei wurden für den westlichen bzw. OECD-Raum entwickelt (z. B. Godin 2009), wodurch eine räumlich begrenzte Reichweite der theoretischen Aussagekraft besteht, die nicht frei von politischen Implikationen ist (Kuhn 1976; s. a. Barnes 1982; Ritzer 1975a). Die zentralen Akteurinnen im Innovationsprozess sind bei *National Systems of Innovation* (z. B. Lundvall 1992, 2016) die Unternehmen, dagegen bei der *Triple*, *Quintuple* bzw. n-tuple *Helix* (Etzkowitz/Leydesdorff 1998, 2000; Leydesdorff 2012) die Universitäten. Andere, hier nicht diskutierte Ansätze, schlagen den Staat als zentrale Institution im Innovationsprozess vor (z. B. Mazzucato 2013/2015, 2019/2021; Wittmann et al. 2021).

Am Beispiel von Mode-2 kann auf eine wesentliche Eigenschaft ‚(einfacher) theoretischer Vorschläge‘ hingewiesen werden. Kuhn (1970/1979: 261) argumentiert, dass sich im sozialen Prozess (z. B. aufgrund der Kontrolle von Ressourcen wie Stellen, Drittmittel und Zeitschriften) ein Paradigma oder Vorschlag begründet vor anderen hervortun kann, wobei gute Gründe dafür „accuracy, scope, simplicity, fruitfulness and the like“ sein können. So hatte sich der Mode-2-Vorschlag eine Zeit lang gegenüber anderen Ansätzen der Wissensschaffung wie *Post-normal Science* (Funtowicz/Ravez 1993a, 1993b), *Post-academic Science* (Ziman 2000) und *Academic Capitalism* (Slaughter/Leslie 1997; Münch 2014) behauptet. Von den genannten guten Gründen scheint die Einfachheit (*simplicity*), also der intuitiv-praktische Erklärungskunstgriffcharakter, ein sozialer Erfolgsfaktor des einfachen Mode-2-Vorschlags zu sein. Im Gegensatz zur normalen, akademischen Wissenschaft (Mode 1) postulieren Gibbons et al. (1994) einen Modus der sozial relevanten Wissenschaft:

„The old paradigm of scientific discovery (‘Mode 1’) – characterized by the hegemony of theoretical or, at any rate, experimental science; by an internally-driven taxonomy of disciplines; and by the autonomy of scientists and their host institutions, the universities – was being superseded by a new paradigm of knowledge production (‘Mode 2’), which was socially distributed, application-oriented, trans-disciplinary, and subject to multiple accountabilities.“ (Nowotny et al. 2003: 179)

Hessels und van Lente (2008: 757–758) kritisieren die zwei Pole der Mode-2-Hypothese auf dem Kontinuum von Grundlagen- bis Anwendungsforschung als kurzsichtig. Välimaa und Hoffman (2008) bezeichnen Mode-2 als reine „Zeitdiagnose“ und den Versuch der theoretischen Ausarbeitung der Mode-2-Hypothese durch Nowotny et al. (2001, 2003) als gescheitert. Die Scheitern-Gründe könnten daraus resultieren, dass, wie Weingart (1997) betont, die Mode-2-Hypothese unzureichend aufgreift, wie *die gesellschaftliche Orientierung des wissenschaftlichen Fortschritts* erfolgt (Böhme et al. 1978; auf Englisch: Krohn et al. 1983). Einen im Vergleich zu Mode-2 weiter ausgereiften, komplexeren Vorschlag zu unterschiedlichen Typen der Wissensschaffung hat Stokes (1997) in seinen drei Quadranten vorgelegt, die er nach Niels Bohr als Grundlagenforschung, Louis Pasteur als anwendungsorientierte Grundlagenforschung und nach Thomas Edison als Anwendungsforschung charakterisierte.

Die Einfachheit und korrelativ auf Institutionen fokussierte Enge von Innovationsparadigmen führt zu Anwendungsproblemen der Theorie in sozialen Kontexten außerhalb von Dänemark (Lundvall 1992) und anderen westlichen Industrienationen (z. B. OECD 1997). Aus jahrzehntelanger Forschung z. B. zu Sub-Sahara Afrika ist bekannt (für eine Zusammenfassung siehe Zavale/Schneijderberg 2025), dass z. B. in den meisten Ländern überwiegend produzierende Unternehmen von nachgeordneter Bedeutung sind, da je nach Staat 70–80 % des Bruttoinlandsprodukts in der informellen Ökonomie erwirtschaftet werden und bis zu 90 % der Arbeit im informellen Sektor anzutreffen sind (z. B. Alfers et al. 2022; Williams 2023). Weiter funktionieren in vielen Ländern die Institutionen Staat und Unternehmen nur sehr leidlich, wodurch gemeinsam mit Hochschulen koordinierte und korrelierte Wissensschaffung kaum möglich ist (z. B. Egbetokun et al. 2017; Naude/Tregenna 2023).

Die große Bedeutung des informellen Sektors, die geringe Bedeutung von Industrie(-forschung) inklusive der geringen Absorptionskapazitäten von an Hochschulen produziertem Wissen im privaten Sektor sowie die großen Probleme vieler Staaten (z. B. Armut, fehlende Innovationspolitik, mangelnde Infrastruktur und Korruption) führen dazu, dass bei innovationsparadigmatischen Vorschlägen wesentliche Akteure ausfallen. Hierdurch wird die *Triple Helix* von Hochschule-Staat-Unternehmen im sozialen Kontext vieler Staaten in Sub-Sahara Afrika zur *Single Helix* von Hochschulen als Innovationsinstitutionen. Dennoch existieren für *Triple Helix* (z. B. Dzisah 2011; Etkowitz/Dzisah 2007) *National Systems of Innovation* auch Studien (z. B. Albuquerque et al. 2015), welche paradigma-induziert Defizite und Aufholbedarf für Länder in Sub-Sahara Afrika postulieren: „But there is little doubt that there is much for African policymakers to learn from successful catching-up economies. Programs with expert exchange between African countries and some Asian countries could be one way to speed up policy learning” (Lundvall/Lema 2014: 463). Das Zitat illustriert die Anforderung von Lernen bei der Politik anstelle von *Theorielernen* oder *-anpassen* im sozialen Kontext. Diese ‚politische Ideologie‘ aufgrund der am Fall Dänemark erstellten ‚einfachen Vorschläge‘ erscheint besonders absurd, da Lernen ein grundlegender Bestandteil des Innovationsparadigmas von *National Systems of Innovation* ist (Lundvall 2016).

Ökonomen wie Stiglitz et al. (2013) sehen wenig bis keine Chancen, dass das sogenannte *East Asia Miracle* mit enormen Staatsinvestitionen in den Markt über Industrieförderung wiederholbar ist (s. a. Mok 2013), schon gar nicht bei Abhängigkeit von der Rohstoff-Extraktionswirtschaft sowie aufbauend auf den begrenzten Mitteln und der Korruption in vielen Ländern in Sub-Sahara Afrika. In ihrem Buch *Re-imagining Africa as a Knowledge Economy*, schlussfolgern Molla und Cuthbert (2018: 250) mit Blick auf Hochschulen und Wissenschaft „that the promise held out for economic transformation [...] is at risk of failing through the inadequate contextualization of global policy orthodoxies to African conditions.” Auch für Studien zu *National Systems of Innovation* in Südamerika betonen Arocena und Sutz (2000: 55) die unbedingte Notwendigkeit „to think with a ‘Southern head’ about what has been produced in the North,” also für EU- und OECD-Staaten. Ohne Kontextualisierung ‚einfacher Vorschläge‘ oder Institutionenkorrelationen bei der Wissensschaffung formieren Paradigmen wie *National Systems of Innovation* Defizit- bzw. Aufholvorstellungen („catch-up imageries”; Alasuutari/Quadir 2019: 33) und Neo-Imperialismus (Naidoo 2012), welche die koloniale sozio-kognitive *mission civilisatrice* (z. B. Mbembe 2010/2021) fortzusetzen scheinen.

## Schlussbemerkungen zur kritisch-reflexiven Theorieanwendung

Theorien weisen Grenzen auf und bergen auch Gefahren. Daher ist es wichtig, sich mit den theoretischen Grenzen vor allem von ‚einfachen Vorschlägen‘ kritisch auseinanderzusetzen. Ebenso wichtig ist die Auseinandersetzung mit den Gefahren von Theorie als ‚politischer Ideologie‘ und nicht hinreichend reflexiver Theorieanwendung und solcher, die dem Untersuchungsgegenstand bzw. dessen räumlichen und zeitlichen Kontext nicht angemessen ist. Das aber sind keine Argumente gegen die Verwendung von Theorien in der Forschung über Hochschule und Wissenschaft, sondern ganz im Gegenteil: Theorien leisten, erstens, einen ganz wesentlichen Beitrag zu wissenschaftlicher Erkenntnis, sowohl bei der Formulierung der Forschungsfrage(n), im Untersuchungsdesign, der Formulierung von Hypothesen als auch der Interpretation von empirischen Daten. Diesen Beitrag zu wissenschaftlicher Erkenntnis kann Theorie jedoch nicht leisten, wenn sie unangemessen eingesetzt wird, z. B. von der *Triple* nur eine *Single Helix* übrigbleibt. Gegenstandsgemessen für die Untersuchung von Innovationen z. B. durch Wissensschaffung in vielen Ländern Sub-Sahara Afrikas erscheint gezwungenermaßen die Wahl einer anderen Theorie oder eines anderen Analyserahmens (Zavale/Schneijderberg 2025: 209). Im Vergleich zu den ‚einfachen Vorschlägen‘ von auf Staat, Universitäten und Unternehmen aufbauenden Innovationsparadigmen ist eine stärker auf ‚generalistischen Vorannahmen‘ basierende Theorie wie die oben vorgestellte Praxistheorie weniger kontextabhängig und daher für die Untersuchung heterogenerer Kontexte angemessen. Für die Auswahl einer angemessenen interaktionistischen, konstruktivistischen oder pragmatischen Theorie (Tab. I.1.1.1) bieten Theoriehandbücher einen guten Einblick (z. B. Rosa et al. 2007/2013).

Ergänzend zur räumlichen, zeitlichen und sozialkontextuellen Gegenstandsangemessenheit von Theorieanwendung ist, zweitens, bei der Theoriewahl die ‚Wirkmächtigkeit‘ bzw. theoretische Eigenlogik von Theorien zu berücksichtigen. Diese Eigenlogik von Theorie definiert Grundstrukturen der Wirklichkeitsbetrachtung, Akteur\*innen, Artefakte, Prozesse, Zusammenhänge usw., die von der Theorie angenommen werden. Die eigenlogische Qualität einer Theorie kommt hierbei etwa als ‚Modell‘ zum Ausdruck, dass systemisch nur eine bestimmte Erkenntnis ermöglicht, z. B. zu motivationsabhängiger Selbstbestimmung (Ryan/Deci 1953/2017), Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura 1994/2010) oder der Zone der proximalen Entwicklung in Lehr-Lernsituationen (Vygotski 1934/2002, 1978/1992).

Die Theorieverwendung in einer wissenschaftlichen Untersuchung sollte drittens berücksichtigen, ob die Charakteristika der gewählten Theorie auf dem Theoriekontinuum (Abb. I.1.1.1) eher am Pol des Allgemeinen oder in Richtung des empirischen Pols mit Anspruch der möglichst exakten Datenbeschreibung situiert sind. Das für empirische Vergleichsdesigns entwickelte ‚Konzept‘ des Koordinationsdreiecks (Clark 1983) z. B. ist hierbei stärker abstrakt angelegt und bietet mit den Unterkonzepten Staat, Markt und Wissenschaftsprofession drei Unterkonzepte zur Analyse von Hochschulsystemen und -organisationen. Hingegen ist Theorie als (sozial-natürliches) ‚Gesetz‘ näher am Pol der empirischen Beobachtungen angesiedelt.

Das Begriffsdual Institutionalisation oder Deinstitutionalisation als ein Beispiel für Theorie als ‚Gesetz‘ ist geeignet, um eine vierte Herausforderung der Theorieanwendung hinzuweisen: den durch Alexanders (1982) Kontinuum verbildlichten relativen Abstand von Gesetz vom empirischen und abstrakten, metaphysischen Pol. In Abb. I.1.1.1 ist Theorie als ‚Gesetz‘ ungefähr mittig auf dem Kontinuum mit optisch (fast) gleichem Abstand zu beiden Polen situiert. Entsprechend gleich groß ist

der Abstand und damit die mögliche Diskrepanz, die gegebenenfalls zwischen Genauigkeit der Datenbeschreibung und theoretischer Abstraktheit besteht. Institutionen als makro-soziale Einheiten bzw. deren gesetzmäßig als „matter of cultural faith“ (Frank/Meyer 2020: 21) geleitete Institutionalisierung oder Deinstitutionalisierung werden im Neo-Institutionalismus eine hohe metaphysische Wirksamkeit in der sozialen Realität zugeschrieben. In theoriegeleiteten Untersuchungen von z. B. organisationalen Entwicklungen im Hochschulbereich gilt es für Forscher\*innen zu vermeiden, dass eine derartige ‚generalisierte Vorannahme‘ die Beschreibung empirischer Beobachtungen überlagert bzw. verzerrt, d. h. „the influence remains completely implicit“ (Alexander 1982: 3). Eine ‚gesetzmäßige‘ Überwindung des Theorie-Empirie-Abstands birgt die Gefahr, dass soziale Fakten durch (neo-institutionalistische) Werte anstatt als Muster in ‚Beobachtungen‘ der Sozialwelt präsentiert werden (z. B. Brennan 2010) und (De-)Institutionalisierung nicht als kontingenter Prozess hinterfragt wird (Czarniawska 2009: 437).

Fünftens ist die kritisch-reflexive Anwendung vorgefundener Theorie nicht nur auf Theoretisierung an sich und für theoriegeleitete Forschung nötig. Auch induktive, also aus der empirischen Beobachtung generierte Theorie kann nicht vorbehaltlos übernommen werden. Aufmerksamen Leser\*innen mag aufgefallen sein, dass die zwei Punkte ‚Korrelationen‘ und ‚methodologische Annahmen‘ am empirischen Pol auf dem Theoriekontinuum nicht behandelt wurden. Theorie, die auf ‚methodologischen Annahmen‘ basiert wird am Beispiel des Forschungsstils der Grounded Theory in → I.1.2 Hochschulforschung als multi-methodisches Feld erläutert. ‚Korrelationen‘ indes, z. B. als empirisch-statistischer Zusammenhang, sind kaum als Theorie zu beschreiben. Zur weiteren Exploration sozialer Phänomene werden ‚Korrelationen‘ z. B. zur Formulierung von Hypothesen verwendet und bereiten gegebenenfalls den Weg für weitere Theoretisierung. Ontologisch ist bei der Theorieentwicklung stets das Gebot der analytischen Sparsamkeit zu beachten, welches z. B. in *Ockham's Razor* erfasst wird (z. B. Schaffer 2015). Das theoretische Rasiermesser sollte demnach dort angesetzt werden, wo soziale Phänomene, Begriffe, ‚Konzepte‘ usw. ohne analytische Notwendigkeit multipel besetzt werden.

Die fünf kritisch-reflexiven Schlussbemerkungen verdeutlichen unterschiedliche Aspekte der Auswahl und Theorieanwendung in der Forschung über Hochschulen und Wissenschaft. Die Gegenstandsbezogenheit der Hochschulforschung und die Komplexität z. B. von Individuen wie Hochschullehrer\*innen und Studierenden in einer Organisation und beider Abhängigkeiten von gesetzlichen, sozio-ökonomischen oder ähnlichen Rahmenbedingungen erfordern eine gut durchdachte Theoriwahl. In scheinbar *einfacher* Weise immer die gleichen ‚einfachen Vorschläge‘ oder eine populäre Theorie zu verwenden, birgt die Gefahr, dass Theorie zum sozialen Selbstzweck eines Denkkollektivs oder gar zur ‚politischen Ideologie‘ wird, statt dass sie zum wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt über Hochschule und Wissenschaft in der Gesellschaft beiträgt.

## Literaturempfehlungen

Clark, Burton R. (1983): *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Los Angeles: University of California Press. *Zwar ist das Buch schon etwas älter und manche zentralen Fälle wie die UdSSR existieren nicht mehr, dennoch ist das Buch ein herausragendes Zeugnis der Theorieentwicklung in der Hochschulforschung. Besonders hervorzuheben ist neben dem*

*weiterhin bestehenden analytischen Wert, welcher oben in Abschnitt 6 (Theorie als Konzept) vorgestellt wurde, der von Clark angemahnte vorsichtige Umgang mit Theorie, insbesondere bei (länderübergreifenden) Vergleichsuntersuchungen.*

Schneijderberg, Christian/Götze, Nicolai/Steinhardt, Isabel/Schindler, Janosch (2022): (Be)Werten im organisationabhängigen Interaktionssystem: Das Beispiel Peer Review in Akkreditierungsverfahren von Hochschulen und Studiengängen. In: *Zeitschrift für Evaluation* 2, 217–244, <https://doi.org/10.31244/zfe.2022.02.03>. *Der Beitrag zeigt die Anwendung der in der Hochschulforschung ebenfalls häufig herangezogenen Systemtheorie (Theorietypp ‚Modell‘), welche platzbedingt in diesem Kapitel I.1.1 nicht vorgestellt werden konnte. Die Verbindung der Makroebene und Mikrofundierung der Systemtheorie leitete eine Untersuchung zum Bewertungsverhalten von Wissenschaftler\*innen als Gutachter\*innen in Akkreditierungsverfahren.*

Slaughter, Sheila/Leslie, Larry L. (1997): *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. *Das Buch erfasst erstmals systematisch die heute prägende Entwicklung des akademischen Kapitalismus in Forschung, Studium und Transfer. Darauf aufbauend werden die Umwälzungen der Wissenschaft und Entwicklungen des (deutschen) Elite- bzw. Exzellenzdiskurses von Richard Münch theoriegeleitet in „Die akademische Elite: zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz (2007, Frankfurt a. M.: Suhrkamp) und in „Academic Capitalism: Universities in the Global Struggle for Excellence“ (2014, London/New York: Routledge; s. a. → IV.1.5 Academic Capitalism und Exzellenz) analysiert.*

## Literaturverzeichnis

- Abbott, Andrew (2002): The Disciplines and the Future. In: Brint, Steven (Hg.), *The Future of the City of Intellect: The Changing American University*. Stanford: Stanford University Press, 205–230.
- Abend, Gabriel (2008): The Meaning of ‚Theory‘. In: *Sociological Theory* 26(2), 173–199.
- Agrawal, Arun (1995): Dismantling the divide between indigenous and scientific knowledge. In: *Development and Change* 26(3), 413–439.
- Alasuutari, Pertti/Quadir, Ali (2019): *Epistemic Governance: Social Change in the Modern World*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Albert, Gert (2012): Der methodologische Atomismus des einheitswissenschaftlichen Programms – und eine Alternative. In: *Zeitschrift für Theoretische Soziologie* 1, 61–76.
- Albuquerque, Eduardo/Suzigan, Wilson/Kruss, Glenda/Lee, Keun (Hg.) (2015): *Developing National Innovation Systems: University-Industry Linkages in the Global South*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Alexander, Jeffrey C. (1982): *Positivism, Presuppositions, and Current Controversies*. Vol. 1 of *Theoretical Logic in Sociology*. Berkeley: University of California Press.
- Alfers, Laura/Chen, Martha/Plagerson, Sophie (Hg.) (2022): *Social contracts and informal workers in the Global South*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Alvesson, Mats/Spicer, André (2019): Neo-Institutional Theory and Organization Studies: A Mid-Life Crisis? In: *Organization Studies* 40(2), 199–218, <https://doi.org/10.1177/0170840618772610>.
- Antoniadou, Marilena/Quinlan, Kathleen M. (2021): Holding True or Caving in? Academics’ Values, Emotions, and Behaviors in Response to Higher Education Reforms. In: *Higher Education Policy* 35, 522–541, <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00225-1>.

- Arocena, Rodrigo/Sutz, Judith (2000): Looking at national systems of innovation from the South. In: *Industry and Innovation* 7(1), 55–75.
- Bandura, Albert (1977): Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review* 84(2), 191–215.
- Bandura, Albert (1994/2010): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bastedo, Michael N./Altbach, Philip G./Gumport, Patricia J. (1998/2023): *American Higher Education in the TwentyFirst Century: Social, Political, and Economic Challenges*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Baumgart, Franzjörg (1998/2001): *Entwicklungs- und Lerntheorien: Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barley, Stephen R./Tolbert, Pamela S. (1997): Institutionalization and structuration: Studying the links between action and institutions. In: *Organization Studies* 18(1), 93–117.
- Barnes, Barry (1982): *T. S. Kuhn and Social Science*. New York: Columbia University Press.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1977/2013): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bhambra, Gurminder K. (2009): *Rethinking modernity: Postcolonialism and the sociological imagination*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Blumer, Herbert (1966/1981): Der Methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus, 5. Aufl. In: Matthes, Joachim (Hg.), *Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 80–146, [https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0_4).
- Bodenmann, Guy/Perrez, Meinrad/Schär, Marcel (2004/2011): *Klassische Lerntheorien: Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie*. Bern: Huber.
- Böhme, Gernot/v.d. Daele, Wolfgang/Hohlfeld, Rainer/Krohn, Wolfgang/Schäfer, Rolf (1978): *Starnberger Studien I, Die gesellschaftliche Orientierung des wissenschaftlichen Fortschritts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arndt-Michael (Hg.) (2001/2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (1991/2014): *Über die Rechtfertigung*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bourdieu, Pierre (1975): The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason. In: *Social Science Information* 14(6), 19–47.
- Bourdieu, Pierre (1982/1985): *Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1967/2015): Der Habitus als Vermittler zwischen Struktur und Praxis. In: Ders., *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1972/2009): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1979/1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1984/1988): *Homo Academicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1994/1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997/1998): *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (1989/2004): *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1964/1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

- Boxenbaum, Eva/Pedersen, Jesper S. (2009): Scandinavian Institutionalism – A Case of Institutional Work. In: Lawrence, Thomas/Suddaby, Roy/Leca, Bernard (Hg.), *Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations*. Cambridge: Cambridge University Press, 178–204.
- Boyer, Ernest L. (1990): *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braun, Edith/Kloke, Katharina/Schneiderberg, Christian (Hg.) (2011): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung*. In: *die hochschule 2 (Sonderband)*.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): *Zur Theorie und Praxis der ‚Habitus-Hermeneutik‘*. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hg.), *Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim: Beltz Juventa, 93–129.
- Brennan, John (2010): *Burton Clark’s the higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. In: *London Review of Education* 8(3), 229–237.
- Büttner, Tobias R./Dlugosch, Gabriele E. (2013): *Stress im Studium*. In: *Präventive Gesundheitsforschung* 8, 106–111, <https://doi.org/10.1007/s11553-012-0369-7>.
- Carrier, Martin (2006/2017): *Wissenschaftstheorie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Charle, Christophe (2004): *Patterns*. In: Rüegg, Walter (Hg.), *A history of the university in Europe: Universities in the nineteenth and early twentieth century (1800–1945)*. Cambridge: Cambridge University Press, 33–81.
- Chetty, Raj/Friedman, John N./Saez, Emmanuel/Turner, Nicholas/Yagan, Danny (2017): *Mobility Report Cards: The Role of Colleges in Intergenerational Mobility*. NBER Working Paper No. 23618.
- Clark, Burton R. (1983): *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Los Angeles: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1987): *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cohen, Michael D./March, James G./Olsen, Johan P. (1972): *A Garbage Can Model of Organizational Choice*. In: *Administrative Science Quarterly* 17(1), 1–25.
- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (2013): *Einleitung: Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt*. In: Dies. (Hg.), *Jenseits des Eurozentrismus: postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Campus, 32–71.
- Crozier, Michel/Friedberg, Erhardt (1993): *Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation*. Frankfurt a. M.: Hain.
- Czarniawska, Barbara (2006): *Emerging Institutions: Pyramids or Anthills?* GRI-rapport 2006:7. Gothenburg: Gothenburg Research Institute.
- Czarniawska, Barbara (2009): *Emerging Institutions: Pyramids or Anthills?* In: *Organization Studies* 30(4), 423–441.
- Czarniawska, Barbara/Joerges, Berward (1996): *Travel of ideas*. In: Czarniawska, Barbara/Sevon, Guje (Hg.), *Translating the organizational change*. Berlin: De Gruyter, 13–48.
- Czarniawska, Barbara/Sevón, Guje (Hg.) (1996): *Translating Organizational Change*. Berlin: De Gruyter.
- Daheim, Hansjörg (1973): *Professionalisierung: Begriff und einige latente Makrofunktionen*. In: Albrecht, Günter/Daheim, Hansjörg/Sack, Fritz (Hg.), *Soziologie; Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften. René König zum 65. Geburtstag*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 232–249.
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München: Piper.
- DiMaggio, Paul/Powell, Walter W. (1983): *The iron cage revisited: Collective rationality and institutional isomorphism in organizational fields*. In: *American Sociological Review* 48(2), 147–160.
- DiMaggio, Paul/Powell, Walter W. (1991): *Introduction*. In: Powell, Walter W./DiMaggio, Paul (Hg.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1–39.

- Dzisah, James (2011): Mobilizing for development: putting the Triple Helix into action in Ghana. In: Saad, Mohammed/Zawdie, Girda (Hg.), *Theory and practice of triple helix model in developing countries: Issues and challenges*. London: Routledge, 162–176.
- Egbetokun, Abiodun/Oluwadare, Adekemi Jessica/Ajao, Blessing Funke/Jegede, Oluseye Oladayo (2017): Innovation systems research: An agenda for developing countries. In: *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity* 3(4), 1–16.
- Elster, Jon (1996/2008): *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Elster, Jon (2000): *Ulysses Unbound. Studies in Rationality, Precommitment, and Constraints*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esdar, Wiebke/Gorges, Julia/Wild Elke (2016): The role of basic need satisfaction for junior academics' goal conflicts and teaching motivation. In: *Higher Education* 72, 175–190.
- Espeland, Wendy N./Sauder, Michael (2007): Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds. In: *American Journal of Sociology* 113, 1–40.
- Espeland, Wendy N./Sauder, Michael (2016): *Engines of Anxiety: Academic Rankings, Reputation, and Accountability*. New York: Russel Sage Foundation.
- Esser, Hartmut (1990): „Habits“, „Frames“ und „Rational Choice“. Die Reichweite von Theorien der rationalen Wahl (am Beispiel der Erklärung des Befragtenverhaltens). In: *Zeitschrift für Soziologie* 19, 231–247.
- Esser, Hartmut (1991): Die Rationalität des Alltagshandelns. Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz. In: *Zeitschrift für Soziologie* 6, 430–445.
- Etzioni, Amitai (Hg.) (1969): *The Semi-Professions and their Organizations: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.
- Etzkowitz, Henry/Dzisah, James (2007): The triple helix of innovation: Towards a university-led development strategy for Africa. In: *ATDF Journal* 4(2), 3–10.
- Etzkowitz, Henry/Leydesdorff, Loet (1998): The endless transition: A „triple helix“ of university–industry–government relations. In: *Minerva* 36, 203–208.
- Etzkowitz, Henry/Leydesdorff, Loet (2000): The dynamics of innovation: from National Systems and „Mode 2“ to a Triple Helix of university–industry–government relations. In: *Research Policy* 29(2), 109–123.
- Feldmann, Klaus (2005): *Erziehungswissenschaftliche Theorien und Modelle: eine Auswahl*. In: Ders., *Erziehungswissenschaft im Aufbruch*. Wiesbaden: Springer VS, 28–24, [https://doi.org/10.1007/978-3-322-91643-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-91643-3_6).
- Fleck, Ludwig (1935/2019): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frank, David J./Meyer, John W. (2007): University expansion and the knowledge society. In: *Theory and Society* 36(4), 287–311, <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9035-z>.
- Frank, David J./Meyer, John W. (2020): *The University and the Global Knowledge Society*. Princeton University Press.
- Friedland, Roger (2017): The value of institutional logics. In: Krücken, Georg/Mazza, Carmelo/Meyer, Renate E./Walgenbach, Peter (Hg.), *New Themes in Institutional Analysis: Topics and issues from European research*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 12–50.
- Friedland, Roger/Arjaliès, Diane-Laure (2019): X-Institutional Logics: Out or In?, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3403131>.
- Friedland, Roger/Alford, Robert R. (1991): Bringing society back in symbols, practices, and institutional contradictions. In: Powell, Walter W./DiMaggio, Paul J. (Hg.), *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 232–262.
- Funtowicz, Silvio O./Ravetz, Jerome (1993a): The Emergence of Post-Normal Science. In: von Schomberg, René (Hg.), *Science, Politics, and Morality. Scientific Uncertainty and Decision Making*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 85–123.
- Funtowicz, Silvio O./Ravetz, Jerome (1993b): Science for the post-normal age. In: *Futures* 25, 735–755.

- Gadene, Volker (2004): Empirische Forschung und normative Wissenschaftstheorie. Was bleibt von der Methodologie des kritischen Rationalismus? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 44 (Sonderheft): 33–50.
- Geiger, Theodor (1932): *Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage.* Stuttgart: Enke.
- Geißler, Rainer (2002): *Die Sozialstruktur Deutschlands.* Wiesbaden: Springer.
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies.* London: Sage Publications.
- Godin, Benoit (2009): National Innovation System. The System Approach in Historical Perspective. In: *Science, Technology & Human Values* 34(4), 476–501.
- Goode, William J. (1969): The theoretical limits of professionalization. In: Etzioni, Amitai (Hg.), *The semi-profession and their organization.* New York: Free Press, 266–313.
- Götze, Nicolai/Schneijderberg, Christian (2022): Metrical valorization of performance (MeVoP): The funding-induced vertical stratification and the construction of post-Humboldtian research-teaching nexus in German higher education institutions. In: Huang, Futao/Aarvaara, Timo/Teichler, Ulrich (Hg.), *Teaching and Research in the Knowledge Society.* Doordrecht: Springer, 53–76, [https://doi.org/10.1007/978-3-031-04439-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-031-04439-7_4).
- Grande, Edgar (2012): Governance-Forschung in der Governance-Falle? – Eine kritische Bestandsaufnahme. In: *Politische Vierteljahresschrift* 53(4), 565–592.
- Gulati, Ranjai/Puranam, Puranam (2009): Renewal through Reorganization. In: *Organization Science* 20(2), 422–440.
- Harrington, Austin (2005): Introduction. What is Social Theory? In: Ders. (Hg.), *Modern Social Theory. An Introduction.* Oxford: Oxford University Press, 2–15.
- Hartmann, Michael (2001): Klassenspezifischer Habitus oder exklusive Bildungstitel als soziales Selektionskriterium. Die Besetzung von Spitzenpositionen in der Wirtschaft. In: Kraus, Beate (Hg.), *An der Spitze. Von Eliten und herrschenden Klassen.* Konstanz: UVK, 157–208.
- Hartmann, Michael (2010): Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen. In: *Leviathan* 38(3), 369–387.
- Hasse, Raimund/Krüger, Anne K. (2022): Der Soziologische Neo-Institutionalismus – Weiterentwicklungen, Kritik und aktuelle Herausforderungen. In: Delitz, Heike/Müller, Julian/Seyfert, Robert (Hg.), *Handbuch Theorien der Soziologie.* Wiesbaden: Springer VS, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-31744-7\\_24-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31744-7_24-1).
- Heider, Fritz (1958/1977): *Psychologie der interpersonalen Beziehungen.* Stuttgart: Klett.
- Heinich, Natalie (2020): Towards an axiological sociology. In: *Cultural Sociology* 14(3), 308–321.
- Henke, Justus/Felix/Annika/Knuth-Herzig, Katja (Hg.) (2023): *Vermittelnde Expertise. Schnittstellen von Management und Kommunikation im Wissenschaftssystem.* In: *die hochschule* (1–2), 7–19.
- Hessels, Laurens K./van Lente, Harro (2008): Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. In: *Research Policy* 37(4), 740–760, <https://doi.org/10.1016/j.respol.2008.01.008>.
- Huber, Ludwig/Reinmann, Gabi (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen.* Wiesbaden: Springer VS, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>.
- Humboldt, Wilhelm von (1809 oder 1810): *Denkschrift über die äußere und innere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin.* In: HU Berlin (Hg.), *Gründungstexte*, 229–241, [https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18543/hu\\_g-texte.pdf?sequence=1](https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18543/hu_g-texte.pdf?sequence=1).
- Huntington, Samuel P. (1996/2002): *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert.* München: Goldmann.
- Jaspers, Karl (1961): Einleitung. In: Jaspers, Karl/Rossmann, Karl (Hg.), *Die Idee der Universität.* Berlin/Heidelberg: Springer, 1–40.
- Kalter, Frank/Kroneberg, Clemens (2014): Between Mechanism Talk and Mechanism Cult: New Emphases in Explanatory Sociology and Empirical Research. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66(Suppl), 91–115.

- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann Gesa (Hg.) (2008): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Karpik, Lucien (2011): *What Is the Price of a Scientific Paper?* In: Beckert, Jens/Aspers, Patrik (Hg.), *The worth of goods: Valuation and pricing in the economy*. Oxford, New York: Oxford University Press, 63–85.
- Klumpp, Michael/Teichler, Ulrich (2006): *Experten für das Hochschulsystem. Hochschulprofessionen zwischen Wissenschaft und Administration*. In: *Hochschule Innovativ* 16, 2–3.
- Kordts-Freudinger, Robert/Schaper, Niklas/Scholkmann, Antonia/Szczyrba, Birgit (2021): *Handbuch Hochschuldidaktik*. München: utb.
- Krohn, Wolfgang/Böhme, Gernot/Daele, Wolfgang van den/Hohlfeld, Rolf/Schäfer, Wolf (1983): *Finalization in Science. The Social Orientation of Scientific Progress*. Dordrecht/Boston: Reidel.
- Krüger, Anne K. (2022): *Soziologie des Wertens und Bewertens*. Bielefeld/New York: transcript.
- Krücken, Georg/Drori, Gili S. (Hg.) (1999): *World Society: The Writings of John W. Meyer*. Oxford: Oxford Academic.
- Krücken, Georg/Röbken, Heinke (2009): *Neo-institutionalistische Hochschulforschung*. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 326–346.
- Kruss, Glenda/Lee, Keun/Suzigan, Wilson/Albuquerque, Eduardo (2015): *Introduction*. In: Albuquerque, Eduardo/Suzigan, Wilson/Kruss, Glenda/Lee, Keun (Hg.), *Developing National Innovation Systems: University–Industry Linkages in the Global South*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 1–27.
- Kuhn, Thomas (1962/1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kuhn, Thomas (1970/1979): *Reflection on my critics*. In: Lakatos, Imre/Musgrave, Alan (Hg.), *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 231–278.
- Kurtz, Thomas (2001): *Form, strukturelle Kopplung und Gesellschaft. Systemtheoretische Anmerkungen zu einer Soziologie des Berufs*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30(2): 135–156.
- Lamont, Michèle (2009): *How Professor Think: Inside the Curious World of Academic Judgment*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2006): *Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus*. In: Werner, Georg (Hg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK, 55–92.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2013): *Zwischen W3 und Hartz IV – Arbeitssituation und Zukunft des Wissenschaftlichen Nachwuchses*. Leverkusen: Budrich.
- Larson, Magali S. (1977): *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Latour, Bruno/Woolgar, Steve (1979/2013): *Laboratory life. The social construction of scientific facts*. London: Sage Publications.
- Lawrence, Thomas B./Leca, Bernard/Zilber, Tammar B. (2013): *Institutional Work: Current Research, New Directions and Overlooked Issues*. In: *Organization Studies* 34(8), 1023–1033.
- Lawrence, Tom/Suddaby, Roy (2006): *Institutional work*. In: Clegg, Stuard/Hardy, Cynthia/Lawrence, Tom/Nord, Walter (Hg.), *Handbook of Organization Studies*. London: Sage, 215–254.
- Lawrence, Tom B./Suddaby, Roy/Leca, Bernhard (2009): *Introduction: Theorizing and studying institutional work*. In: Lawrence, Tom B./Suddaby, Roy/Leca, Bernhard (Hg.), *Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–27.
- Lave, Jean/Wenger, Étienne (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lenger, Alexander (2008): *Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit*. Konstanz: UVK.

- Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: Dies. (Hg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 13–41.
- Leydesdorff, Loet (2012): The Triple Helix, Quadruple Helix, ..., and an N-Tuple of Helices: Explanatory Models for Analyzing the Knowledge-Based Economy? In: *Journal of the Knowledge Economy* 3, 25–35.
- Lounsbury, Michael/Crumley, Ellen (2007): New practice creation: an institutional perspective on innovation. In: *Organization Studies* 28(7): 993–1012.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1992/2018): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002/2021): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Hg. von Dieter Lenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2014): Ebenen der Systembildung – Ebenendifferenzierung (unveröffentlichtes Manuskript 1975). In: *Zeitschrift für Soziologie (Sonderheft)*, 6–39, <https://doi.org/10.1515/9783110509243-004>.
- Lundvall, Bengt-Ake (1992): *National Systems of Innovation: Toward a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Anthem.
- Lundvall, Bengt-Åke (2016): *The Learning Economy and the Economics of Hope*. London: Anthem Press.
- Lundvall, Bengt-Åke/Lema, Rasmus (2014): Growth and structural change in Africa: development strategies for the learning economy. In: *African Journal of Science, Technology, Innovation and Development* 6(5), 455–466, <http://dx.doi.org/10.1080/20421338.2014.979660>.
- March, James G./Simon, Herbert A. (1958): *Organizations*. New York: Wiley.
- Masterman, Margaret (1970/1997): The Nature of a Paradigm. In: Lakatos, Imre/Musgrave, Alan (Hg.), *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 59–89.
- Maymon, Rebecca/Hall, Nathan C./Goetz, Thomas/Chiarella, Andrew/Rahimi, Sandra (2018): Technology, attributions, and emotions in post-secondary education: An application of Weiner's attribution theory to academic computing problems. In: *PLOS ONE* 13(3), e0193443, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193443>.
- Mayntz, Renate (2009): *Über Governance*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Mazzucato, Maria (2013/2015): *The Entrepreneurial State: Debunking public vs. private sector myths*. London: Anthem.
- Mazzucato, Maria (2019/2021): *Mission Economy. A Moonshot Guide to Changing Capitalism*. London: Allen Lane.
- Mbembe, Achille (2010/2021): *Out of the Dark Night: Essays on Decolonization*. New York: Columbia University Press.
- Mergele, Lukas/Winkelmayer, Felix (2021): The Relevance of the German Excellence Initiative for Inequality in University Funding. In: *Higher Education Policy* 35, 789–807, <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00233-1>.
- Merton, Robert K. (1968a): On Sociological Theories of the Middle Range. In: Ders.: *Social Theory and Social Structure*. London/New York: The Free Press, 39–72.
- Merton, Robert K. (1968b): The Matthew Effect in Science. In: *Science* 159(3810), 56–63.
- Merton, Robert K. (1988): The Matthew Effect in Science, II: Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property. In: *Isis* 79(4), 606–623.
- Merton, Robert K. (1995): The Thomas Theorem and The Matthew Effect. In: *Social Forces* 74(2), 379–424.
- Meyer, John W. (2010): World society, institutional theories, and the actor. In: *Annual Review of Sociology* 36, 1–20.

- Muhle, Florian (2018): Sozialität von Robotern? Drei soziologische Antworten und eine kommunikationstheoretische Alternative. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47(3), 147–163.
- Münch, Richard (2007): *Die akademische Elite*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Münch R (2010): Der Monopolmechanismus in der Wissenschaft. Auf den Schultern von Robert K. Merton. In: *Berliner Journal für Soziologie* 20(3), 341–370.
- Münch, Richard (2014): *Academic Capitalism: Universities in the Global Struggle for Excellence*. New York: Routledge.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83(2), 340–363.
- Meyer, John W./Boli, John/Thomas, George (1987): *Ontology and rationalization in the western cultural account. Institutional structure: Constituting state, society, and the individual*. Thousand Oakes: Sage
- Meyer, John W./Ramirez, Francisco O./Frank, David J./Schofer, Evan (2007): Higher Education as an Institution. In: Gumpert, Patricia J. (Hg.), *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 187–221.
- Mok, Ka H. (2013): The quest for an entrepreneurial university in East Asia: Impact on academics and administrators in higher education. In: *Asia Pacific Education Review* 14, 11–22.
- Molla, Tebeje/Cuthbert, Denise (2018): Re-imagining Africa as a knowledge economy: Premises and promises of recent higher education development initiatives. In: *Journal of Asian and African Studies* 53(2), 250–267.
- Mudimbe, Vumbi Y. (1994): *The Idea of Africa*. Bloomington: Indiana University Press.
- Müller, L./Schneijderberg, C. (2020): The Emergence of the Organizational Academic Profession: Vertical differentiation of German universities and the research-teaching nexus. In: *Higher Education Forum*, <http://doi.org/10.15027/48954>.
- Naidoo, Rajani (2011): Rethinking development: Higher education and the new imperialism. In: King, Robert/Marginson, Simon/Naidoo, Rajani (Hg.), *A Handbook of Globalization and Higher Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 40–58.
- Naudé, Wim/Tregenna, Fiona (2023): *Africa's Industrialization Prospects: A Fresh Look*. IZA Discussion Papers No. 16043, Bonn Institute of Labor Economics (IZA), <https://docs.iza.org/dp16043.pdf>.
- Nitsch, Wolfgang/Gerhardt, Uta/Offe, Claus/Preuß, Ulrich K. (1965): *Hochschule in der Demokratie. Kritische Beiträge zur Erbschaft und Reform der deutschen Universität*. Berlin.
- North, Douglas T. (1990): *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- North, Douglass C. (1991): Institutions. In: *Journal of Economic Perspectives* 5(1), 97–112, doi:10.1257/jep.5.1.97.
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2001): *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2003): Introduction: ‚Mode 2‘revisited: The new production of knowledge. In: *Minerva* 41(3), 179–194.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (1997): *National innovation systems*. Paris.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: *die hochschule* 14(1), 15–51, <https://doi.org/10.25656/01:16464>.
- Offerhaus, Anke (2011): *Die Professionalisierung des deutschen EU-Journalismus. Expertisierung, Inszenierung und Institutionalisierung der Europäischen Dimension im deutschen Journalismus*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ohly, Sandra/Schneijderberg, Christian (2021): German Professors' Motivation to act as Peer Reviewers in Accreditation and Evaluation Procedures. In: *Minerva* 59, 217–236, <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09430-5>.

- Oliver, Christine (1992): The antecedents of deinstitutionalization. In: *Organization Studies* 13(4), 563–588.
- Orton, J. Douglas/Weick, Karl E. (1990): Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. In: *The Academy of Management Review* 15(2), 203–223, <https://doi.org/10.2307/258154>.
- Pace, David (2017): The decoding the disciplines paradigm: Seven steps to increased student learning. Bloomington: Indiana University Press.
- Paletschek, Sylvia (2002): Die Erfindung der Humboldtschen Universität Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Sonderdrucke aus der Universität Freiburg. Originalbeitrag erschienen in: *Historische Anthropologie* 10, 183–205.
- Parsons, Talcott (1948): The Position of Sociological Theory. In: *American Sociological Review* 13(2), 156–171.
- Parsons, Talcott (1968): Professions. In: Sills, David L. (Hg.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Bd. 12. New York: The Free Press, 536–547.
- Parsons, Talcott (1971): Higher Education as a Theoretical Focus. In: Turk, Herman/Simpson, Richard L. (Hg.), *Institutions and Social Change: The sociologies of Talcott Parsons & George C. Homans*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 233–252.
- Parsons, Talcott (1974): Preface. In: Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (Hg.), *The American University*. Cambridge: Harvard University Press, v–viii.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (1974): *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pascarella, Ernest/Terenzini, Ernest (2005): *How College Affects Students*, Bd. 2. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pasternack, Peer/Hechler, Daniel (2013): Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF), <https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen1.pdf> (22.05.2025).
- Perry, William (1970): *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehard/Winston.
- Perry, William (1981): Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning. In: Chickering, Arthur and Associates (Hg.), *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*. San Francisco: Jossey-Bass, 76–116.
- Pfadenhauer, Michaela/Sander, Tobias. (2010): Professionssoziologie. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hg.), *Handbuch Spezielle Soziologien*. Wiesbaden: Springer VS, 361–378.
- Pfeffer, Jeffrey/Salancik, Gerald R. (1978): *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper and Row.
- Piketty, Thomas (2020): *Capital and ideology*. Cambridge: Belknap Press.
- Quijano, Anibal (2007): Coloniality and Modernity/Rationality. In: *Cultural Studies* 21(2–3), 168–178.
- Ramirez, Rocio/Beer, Andreas/Pasternack, Peer (2021): WiHoTop – Elemente einer Topografie der deutschen Wissenschafts- und Hochschulforschung. In: *die hochschule* 2, 5–80.
- Rasmussen, Erik Børve/Johannessen, Lars Emil Fagernes (2023): Theorizing theory: Invitation to a broader conversation about ‚theory‘ in sociology. In: *Sociology Compass* 17(6), e13085, <https://doi.org/10.1111/soc4.13085>.
- Reay, Trish/Hinings, C. R. (2009): Managing the rivalry of competing institutional logics. In: *Organization Studies* 30(6), 629–651.
- Reese-Schäfer, Walter (2006/2012): *Politische Theorie der Gegenwart in achtzehn Modellen*. München/Wien: Oldenbourg.
- Rhodes, Roderick A. W. (1996): The new governance: governing without government. In: *Political Studies* 44(4), 652–667.
- Ritzer, George (1975a): Sociology: A Multiple Paradigm Science. In: *The American Sociologist* 10(3), 156–167.
- Ritzer, Georg (1975b): Professionalization, bureaucratization and rationalization: The views of Max Weber. In: *Social Forces* 53(4), 627–634.

- Rosa, Hartmut/Kottmann, Andrea/ Strecker David (2007/2013): *Soziologische Theorien*. Konstanz: utb.
- Ross, Lee (1977): The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In: Berkowitz, Leonard (Hg.), *Advances in experimental social psychology*, Bd. 10. New York: Academic Press, 173–220.
- Rotter, Julian B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. In: *Psychological Monographs* 33(1), 300–303.
- Rüegg, Walter (Hg.) (1993): *Geschichte der Universität in Europa: Mittelalter*. München: C. H. Beck.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (1953/2017): *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York/London: Guilford Press.
- Sahlin-Andersson, Kerstin/Engwall, Lars (2002): *The Expansion of Management Knowledge*. Stanford, CA: Stanford Business Books.
- Salancik, Gerald R./Pfeffer, Jeffrey (1974): The Bases and Use of Power in Organizational Decision Making: The Case of a University. In: *Administrative Science Quarterly* 19(4), 453–473.
- Salazar, Jose/Leihy, Peodair (2013): Keeping up with coordination: from Clark's triangle to micro-cosmographia. In: *Studies in Higher Education* 38(1), 53–70, <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.564609>.
- Schaffer, Jonathan (2015): What not to multiply without necessity. In: *Australasian Journal of Philosophy* 93(4), 644–664.
- Schimank, Uwe (2005): 'New public management' and the academic profession: Reflections on the German situation. In: *Minerva* 43(4), 361–376.
- Schmeiser, Martin (2006): Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns In: *Soziale Welt* 57, 295–318.
- Schneijderberg, Christian (2018): Promovieren in den Sozialwissenschaften. Eine sozialisationstheoretische Erschließung des Forschungsfeldes Promotion. Wiesbaden: Springer VS, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19739-1>.
- Schneijderberg, Christian (2022): Socialism Order of Worth and Analytical Adequacy Axiom. In: *Human Studies* 45, 283–308, <https://doi.org/10.1007/s10746-022-09629-3>.
- Schneijderberg, Christian/Götze, Nicolai (2021): Academics' Societal Engagement in Cross-country Perspective: Large-n in Small-n Comparative Case Studies. In: *Higher Education Policy* 34(1), 1–17, <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00227-z>.
- Schneijderberg, Christian/Götze, Nicolai/Jones, Glen A./Bilyalov, Darkhan/Panova, Ana/Sephenson, Grace K./Yudkewich, Maria (2021): Does vertical University Stratification foster or hinder Academics' Societal Engagement? Findings from Canada, Germany, Kazakhstan, and Russia. In: *Higher Education Policy* 34(1), <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00219-5>.
- Schneijderberg, Christian/Götze, Nicolai/Steinhardt, Isabel/Schindler, Janosch (2022): (Be)Werten im organisationabhängigen Interaktionssystem: Das Beispiel Peer Review in Akkreditierungsverfahren von Hochschulen und Studiengängen. In: *Zeitschrift für Evaluation* 2, 217–244, <https://doi.org/10.31244/zfe.2022.02.03>.
- Schneijderberg, Christian/Merkator, Nadine/Teichler, Ulrich/Kehm, Barbara M. (Hg.) (2013): *Verwaltung war gestern. Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Scholl, Daniel (2018): *Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, <https://doi.org/10.25656/01:15768>.
- Schützeichel, Rainer (2008): Methodologischer Individualismus, sozialer Holismus und holistischer Individualismus. In: Greve, Jens/Schnabel, Anette/Schützeichel, Rainer (Hg.), *Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung*. Springer VS, 357–371, [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91774-0\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91774-0_14).
- Scott, Richard W. (1995/2013): *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- SDS - Sozialistischer Deutscher Studentenbund (1961): *Hochschule in der Demokratie. Denkschrift des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes*. Frankfurt a. M.

- Seligman, Martin E. P. (1975/2016): *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Siebert, Horst (2014): Lehren und Lernen aus konstruktivistischer Sicht. In: Egger, Rudolf/Kiendl-Wendner, Doris/Pöllinger, Martin (Hg.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen*. Wiesbaden: Springer VS, 49–68, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-01497-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-01497-1_4).
- Sigahi, Tiago F.A.C./Saltorato, Patrícia (2020): Academic Capitalism: Distinguishing without Disjoining through Classification Schemes. In: *Higher Education* 80(1), 95–117.
- Simon, Herbert A. (1955): A Behavioral Model of Rational Choice. In: *Quarterly Journal of Economics* 69(1), 99–118.
- Simon, Herbert A. (1957): *Administrative Behavior*. New York: Macmillan.
- Slaughter, Sheila/Leslie, Larry L. (1997): *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Spranger, Eduard (Hg.) (1919): *Über das Wesen der Universität. Drei Aufsätze von Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schleiermacher und Henrich Steffens 1807–1809*. Leipzig: Meiner, <https://archive.org/details/berdaswesender00sprauoft/page/n3/mode/2up>.
- Steinhardt, Isabel (2015): *Lehre stärkt Forschung. Studiengangentwicklung durch ProfessorInnen im Handlungssystem Universität*. Wiesbaden: Springer VS, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08859-0>.
- Stichweh, Rudolph (1994): *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stinchcombe, Arthur L. (1968/1987): *Constructing Social Theories*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Stinchcombe, Arthur L. (1997): On the Virtues of the Old Institutionalism. In: *Annual Review of Sociology* 23, 1–18, <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.1>.
- Stock, Manfred (2005): Hochschule, Professionen und Modernisierung. Zu den professionssoziologischen Analysen Talcott Parsons'. In: *die hochschule* 14(1), 72–91.
- Stokes, David E. (1997): *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Washington: Brookings Press.
- Strauss, Anselm (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Swedberg, Richard (2012): Theorizing in Sociology and Social Science: Turning to the Context of Discovery. In: *Theory and Society* 41(1), 1–40.
- Swedberg, Richard (2016): Before Theory Comes Theorizing or How to Make Social Science More Interesting. In: *British Journal of Sociology* 67(1), 5–22.
- Teichler, Ulrich (2003): Sachstand und institutionelle Basis der Hochschulforschung in Deutschland. In: Kunkel, Sabine/Freidank, Gabriele/Teichler, Ulrich (Hg.), *Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 9–23.
- Tight, Malcolm (2014): Discipline and theory in higher education research. In: *Research Papers in Education* 29(1), 93–110, <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.729080>.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. In: *die hochschule* 1, 119–131, [https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/10\\_1/Tenorth.pdf](https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/10_1/Tenorth.pdf) (22.05.2025).
- Thoenig, Jean-Claude/Paradeise, Catherine (2016): Strategic Capacity and Organisational Capabilities: A Challenge for Universities. In: *Minerva* 54, 293–324.
- Thornton, Patricia H./Ocasio, William/Lounsbury, Michael (2012): *The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure, and process*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Vught, Frans A. (1993): *Patterns of governance in higher education: concepts and trends*. Paris: UNESCO, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378879.pdf> (30.10.2023).
- Wass, Rob/Golding, Clinton (2014): Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development. In: *Teaching in Higher Education* 19(6), 671–684, <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2014.901958>.
- Wass, Rob/Harland, Tony/Mercer, Alison (2011): Scaffolding critical thinking in the zone of proximal development. In: *Higher Education Research & Development* 30(3), 317–328.
- Weber, Max (1920/1980): *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tübingen: Mohr.

- Weber, Max (1925/2019): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Max Weber Gesamtausgabe, Bd. 22-2. Hg. von Horst Baier, M. Rainer Lepsius, Wolfgang J. Mommsen, Wolfgang Schluchter und Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr/Siebeck.
- Weick, Karl (1995): *Sensemaking in Organisations*. London: Sage Publications.
- Weick, Karl E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21(1), 1–19.
- Weick, Karl E./Sutcliffe, Kathleen M./Obstfeld, David (2005): Organizing and the process of sense-making. In: *Organization Science* 16(4), 409–421.
- Weiner, Bernard (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. In: *Psychological Review* 92, 548–573, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>.
- Weiner, Bernard (2000): Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. In: *Educational Psychology Review* 12, 1–14, <https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Weingart, Peter (1997): From ‚Finalization‘ to ‚Mode 2‘: Old Wine in New Bottles. In: *Social Science Information* 36, 591–613.
- Wenger, Étienne (1998/2008): *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Wilensky, Harold (1964): The professionalization of everyone? In: *American Journal of Sociology* 70, 137–158.
- Williams, Colin C. (2023): *A Modern Guide to the Informal Economy*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Wittmann, Florian/Hufnagl, Miriam/Roth, Florian/Yorulmaz, Merve/Lindner, Ralf (2021): From mission definition to implementation: Conceptualizing mission-oriented policies as a multi-stage translation process. Fraunhofer ISI Discussion Papers – Innovation Systems and Policy Analysis No. 71. Karlsruhe, <https://hdl.handle.net/10419/240962>.
- Vygotskij, Lev S. (1934/2002): *Denken und Sprechen* Hg. von Lompscher Joachim/Rückriem, Georg). Weinheim/Basel: Beltz.
- Vygotskij, Lev S. (1978/1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster: Lit.
- Zavale, Nelson C./Schneijderberg, Christian (2025): *University and Academics’ Societal Engagement in Sub-Saharan Africa: Benefits, Drivers and Constraints of Knowledges Production*. London/New York: Routledge.
- Ziman, John (2000): *Real Science: What It Is, and What It Means*. Cambridge: Cambridge University Press.