

Paradigmen der hochschulischen Steuerung von Studiengangsentwicklung

Trade-offs von entwicklungs-, transformations- und evolutions-bezogener Educational Governance

Franz Kasper Krönig
Köln

Im Hinblick auf die eigene Rolle bei der Weiterentwicklung ihrer Studiengänge können sich die Hochschule bzw. deren zentralen Organe, Verwaltungseinheiten und das Präsidium auf verschiedene Weise positionieren. Unabhängig davon, wie stark die Hochschule ihre Rolle dabei auslegt, kann

man dabei von Steuerung sprechen. Der Steuerungsbegriff ist nicht davon abhängig, dass entsprechende Versuche gelingen bzw. dass die Steuerung maßgeblichen Einfluss nimmt. Mit Steuerung sind schließlich allgemein Differenzminderungsversuche gemeint (vgl. Luhmann 1992: 328). *Governance* kann man diese Steuerungsversuche nennen,

- wenn *normative* Differenzen verringert werden sollen, d.h. wenn der Abstand zwischen Ist und Soll im Hinblick auf artikulierte Wertsetzungen bestimmt wird, indem auf entsprechende Semantiken zurückgegriffen wird.¹ Hierdurch erklärt sich die besondere Nähe der Governance zum Politischen², da die Deutungshoheit über Wertsetzungen kommunikativ und ggf. strategisch erzielt werden muss;
- insofern Entscheidungen also nicht schlichtweg hierarchisch³ durchgesetzt werden können,

¹ Man kann systemtheoretisch Argumentieren, dass es gerade die Semantiken aus ‚fremden‘ Bereichen sind, über deren Internalisierung in je anderen Bereichen Steuerung gelingt (vgl. Burth 2000). Werden bspw. Semantiken wie global citizenship, diversity oder sustainability in Studiengangsentwicklungen eingeführt, kann man davon ausgehen, dass diese ‚Begriffsimporte‘ die Selbststeuerung der Studiengänge nichtbeliebig beeinflussen.

² Das Politische wird hier in Abhebung zur Politik als einem speziellen Funktionssystem als sozusagen frei flottierende, im Grunde universelle und ubiquitäre Anwesenheit von Macht definiert (vgl. Marchart 2010; kritisch dazu Krönig 2022).

³ Im Zuge des *New Public Managements* orientieren sich Hochschulen eher am hierarchischen Steuerungsmodell, d.h. dem „Idealtyp Unternehmen“ (Wilkesmann 2019: 15), was

- wenn es nicht um die Selbststeuerung eines Systems geht (wie bspw. bei der Selbststeuerung einer Hochschule über Gremien), sondern erst dann, wenn ein System ein anderes steuern will, ohne dafür auf formale Strukturen zurückgreifen zu können (vgl. Kohler-Koch/Rittberger 2006: 28).

Im Falle von Steuerung (in) der Hochschule macht der Begriff der *educational governance* deutlich, dass eine Zentralsteuerung im Sinne einer Instruktion der ‚niedrigeren‘ Ebenen durch die ‚höheren‘ Ebenen auf der Grundlage entsprechender formaler Weisungsbefugnisse oder legislativer Kompetenzen nicht hinreicht. Vielmehr muss eine „Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren im Bildungswesen“ (Wieth 2019: 20) geleistet werden, die u.a. über Hochschulräte oder die Kooperation mit Stiftungen auf die Entwicklung der Hochschule Einfluss nehmen.

Es geht also darum, wie eine Hochschule ihre Rolle in hybriden Akteurskonstellationen (OECD, EU, Bundes- und Landesministerien, Wissenschaftsrat, Stiftungen, NGOs, Stakeholder aus Wirtschaft und Gesellschaft, Fakultäten, Institute, Disziplinen, Professionen) auslegt, um auf die Entwicklungen Einfluss zu nehmen, die nicht schlichtweg entschieden werden können, was ja nur bei internen, nicht bei systemübergreifenden Prozessen möglich ist. Wenn ‚Studiengänge der Zukunft‘ gestaltet bzw. Innovation angeregt werden sollen, erfolgt das über die kommunikative Platzierung bestimmter Semantiken und deren Präferenzcharakter (z.B. besser nachhaltig als nicht-nachhaltig; besser global als national, besser auf gesellschaftliche Herausforderung bezogen als hermetisch abgeschlossen). Hochschulgovernance ist also wesentlich auch wertebasiert (vgl. Jungbauer-Gans et al.: 2023).

Im Folgenden wollen wir sehen, an welchen Paradigmen sich eine Hochschule beim Versuch, Einfluss auf Studiengangsentwicklung zu nehmen, grundsätzlich orientieren könnte und wie diese paradigmatische Ausrichtung dadurch präformiert wird, dass dieser Versuch im Rahmen einer Educational Governance, d.h. im heterogenen Verbund verschiedener Akteure stattfindet.

1. Die Paradigmen im Überblick

Studiengangsentwicklung kann entweder im Entwicklungs-, im Transformations- oder im Evolutionsparadigma gedacht werden.

allerdings nur innerhalb der eigenen Organisation, nicht aber in systemübergreifender Governance, d.h. als Teil hybrider Akteurskonstellationen gelingen kann.

Geht man (a) von *Entwicklung* aus, nimmt man an, die Zukunft von Studiengängen sei im Grunde schon in ihnen selbst angelegt und könne durch Förderung und Abwehr von Entwicklungsrisiken in ihrer Entfaltung beschleunigt bzw. geschützt werden. Entwicklungsförderung orientiert sich dabei an einem Wissen über schon weiterentwickelte Studiengänge und solchem über aktuelle Rahmenbedingungen, deren ggf. entwicklungsförderliche oder -hinderliche Wirkungen berücksichtigt werden müssen. Die Nachteile des Entwicklungsparadigmas liegen darin, dass es in extremer Weise innovationsfeindlich ist, liegt die Zukunft, auf die Studiengänge hin entworfen werden, doch einerseits in der Entfaltung des Schon-Angelegten (mithin nachgerade in der Vergangenheit) und andererseits in der Gegenwart in Form von aktuellen Beispielen vorgeblich oder tatsächlich schon weiterentwickelter Studiengänge. Um es einfach zu sagen: Entwicklung überrascht nicht (*natura non facit saltus*).

Das radikale Gegenmodell hierzu ist (b) das *Transformationsparadigma*. Dabei werden Vergangenheit und Gegenwart der Studiengänge nachgerade nivelliert, um sich an einer Zukunft zu orientieren, die weder schon angelegt, also latent präsent, noch aktuell präsent ist. Die Zukunft des Transformationsparadigmas ist also rein imaginär und folgt normativen Prinzipien bzw. affirmativen Semantiken, deren Funktion genau darin liegt, noch nicht verwirklicht zu sein (d.h. im Grunde unreal), und somit diskontinuierlichen, d.h. auch schnellen und ggf. radikalen Wandel zu erzielen. Hierin liegt entsprechend auch die Problematik dieses Paradigmas: Die normativen Prinzipien, an denen sich Studiengangsentwicklung orientieren soll, sind in keiner Weise mit den betreffenden individuellen Studiengängen verknüpft; sie sind ggf. inkompatibel mit deren Eigenwerten; ihre Definition geht nicht aus demokratischen Prozessen hervor, und sie bringen die Studiengänge in die Position, „von oben“ gesetzte Transformationsvorgaben umzusetzen, bestenfalls situativ zu konkretisieren, nicht jedenfalls eigene Ziele zu definieren. Hierdurch wird Bottom-up-Innovation erheblich eingeschränkt.

Auf (c) *Evolution* zu setzen heißt, ganz im Gegenteil zum Transformationsparadigma, davon auszugehen, dass

- komplexe Prozesse (in überkomplexen Umwelten) nicht gesteuert, sondern lediglich ermöglicht werden können,
- deren Ergebnisse nicht vorhersehbar oder planbar sind,
- es darum geht, die Selbststeuerung der Studiengänge zu erhöhen und Fremdsteuerung (durch die Hochschule oder andere Akteure) zu minimieren,

- Variationen (verschiedene Problemlösungen) zugelassen, sozusagen in Konkurrenz gebracht werden müssen,
- Rekursionen (Versuchsdurchläufe, trial-and-error-loops) zu ermöglichen sind,
- beobachtet und dokumentiert werden muss, wie sich die evoluierten Varianten bewähren und ggf. stabilisieren.

2. Leistungen und Trade-Offs der Paradigmen im Einzelnen

Übersicht 1 stellt dar, dass die drei Steuerungsparadigmen je verschiedene Leistungen erbringen, in manchen Kategorien also Stärken (+), ausgeprägte Stärken (++) bzw. Schwächen (-) oder ausgeprägte Schwächen (--) haben. Im Folgenden sollen die oben nur einführend vorgestellten Paradigmen begrifflich erläutert und im Hinblick auf ihre Leistungen und Problematiken für die Studiengangsentwicklung durch Hochschulen diskutiert werden.

Übersicht 1: Leistungen und Trade-Offs der Steuerungsparadigmen

Leistung / Trade-Off	Paradigma		
	Entwicklung	Transformation	Evolution
Innovationspotential	--	+	++
Komplexitätsverarbeitung	+	-	++
Fremdsteuernbarkeit	+	++	-
Selbststeuerungsfähigkeit	+	--	++
Disruption	--	++	+
Risiko	--	++	++

2.1. Entwicklungsparadigma

Was das Innovationspotential betrifft, liegt es im Begriff der Entwicklung, dass es um quasi-natürlichen, schon angelegten Wandel geht und gerade nicht um zukunfts offene, disruptive, krisenhafte Prozesse, in denen Neues möglicherweise emergiert. Wohlgermerkt verwenden wir hier ‚Entwicklung‘ nicht als ein Wort, sondern als einen Begriff, bei dem es im Kern um die „Entfaltung von etwas bereits Gegebenen“ (Tervooren 2008: 42) geht:

„Entwicklung (Evolution, Genesis), eigentl. die ‚Auswicklung‘ eines vorh. ‚Eingewickelten‘, das Sichtbarwerden, Zutagetreten v. Dingen, Teilen, Zuständen, Eigenschaften, Verhältnissen, die vorher schon da oder vorgebildet

angelegt, aber der Wahrnehmung nicht zugänglich waren“⁴. (Schmidt/Schischkoff 1982: 158)

Orientiert sich Studiengangsentwicklung am so verstandenen Entwicklungsparadigma, kommt der Hochschule im Wesentlichen die Aufgabe zu, Entwicklungsbedingungen bereitzustellen sowie Entwicklungsrisiken zu erkennen und zu minimieren. Dafür ist zum einen eine systematische, im Grunde diagnostische Beobachtung bzw. Monitoring nötig. Zum anderen kann die Hochschule auf erkannte Risiken, Verzögerungen und Störungen der Entwicklung interventiv reagieren.

Beispielsweise können hohe Studienabbruchquoten, geringe Studierendenzufriedenheit, geringe Arbeitsmarkteinmündung der Absolvent*innen oder negative Rückmeldungen von Arbeitgeber*innen dazu führen, dass die Hochschule überprüft, ob die betreffenden Studiengänge intern dysfunktional operieren oder aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen ihre Umwelanpassung verloren haben. Im ersten Fall läge es nahe, mit den Mitteln des Qualitätsmanagements differenzierter zu diagnostizieren, welche Prozesse dysfunktional oder zumindest suboptimal verlaufen. Im zweiten Fall würde die Hochschule eine Stakeholderanalyse einfordern, um die Umwelt des Studiengangs in Gestalt aller relevanten Leistungserwartungen zum Ausgangspunkt entsprechender Reformen zu machen.

Wir sehen, dass Hochschulen aktuell die Mittel zur Entwicklungsdiagnostik und -förderung von Studiengängen zur Hand haben und dabei eine Rolle einnehmen, die sie im Rahmen ihres Qualitätsmanagements ausfüllen können. Daher kann man sagen, dass die Fremdsteuerung der Studiengangsentwicklung durch die Hochschule im Entwicklungsparadigma möglich ist, aber nicht die Substanz der Studiengänge, sondern nur die Optimierung des schon in den Studiengängen Angelegten betrifft. Daher ist bei Fremdssteuerbarkeit in Übersicht 1 ein Plus eingetragen. Ebenso verhält es sich mit der Selbststeuerung. Auch die Studiengänge selbst können in diesem Paradigma Umsetzungsfragen adressieren, nicht aber grundsätzliche Fragen nach dem ‚Wesen‘⁴ dessen, worum es in dem Studiengang geht, was seine Funktionen und Leistungen sind und ob möglicherweise radikalere Innovationen, d.h. Disruptionen anstünden.

⁴ Für die, denen die Wörter ‚Wesen‘ oder ‚Substanz‘ ihrer metaphysischen, allemal ontologischen Herkunft wegen inakzeptabel erscheinen, können wir das Gemeinte auch mit einem funktionalistischen und dynamischen bzw. systemtheoretischen Strukturbegriff (allerdings unschöner) formulieren: Von Wesen oder Substanz wird hier gesprochen, wenn es um eine Strukturebene geht, auf der Veränderungen die Funktion des Systems betreffen. So wäre es eine ‚Wesensveränderung‘ des Hochschulsystems, wenn es sich bspw. nicht mehr an Wahrheit, sondern an sozialer Gerechtigkeit orientiert bzw. erste der letzteren unterordnet (vgl. Haidt 2022).

Auch eine Komplexitätsverarbeitung ist im Entwicklungsparadigma möglich, wenn auch nicht ausgeprägt. Schließlich können Studiengänge ihre Umwelt beobachten und externe Leistungserwartungen intern berücksichtigen, bleiben aber ihrer Substanz verhaftet. Diese Substanz wird nämlich, wie gesagt, nicht infrage gestellt, sondern lediglich (aber immerhin) auf ihren Realisierungsgrad hin überprüft und ggf. optimiert. Da es sich bei Entwicklung grundsätzlich um kontinuierliche Prozesse handelt, sind sie nicht disruptiv, sondern sozusagen konservativ: Sie erhalten die Substanz bzw. die Struktur im Wandel. Die Koinzidenz von geringem Innovationsgrad und moderaten Selbst- und Fremdsteuerungsmöglichkeiten ergibt ein sehr geringes Risiko des Entwicklungsparadigmas.

2.2. Transformationsparadigma

Es ist nicht auszuschließen, dass Transformation lediglich ein modisches „buzzword“ ist (vgl. Andersen/Pors 2022: o.S.). Im folgenden wird hingegen die Gegenthese vertreten, dass mit Transformation aktuell nicht ein Wort, sondern tatsächlich ein Begriff grassiert, der eine präzise Unterscheidung zu alternativen Begriffen ins Spiel bringt.

Man kann zunächst feststellen, dass Transformation ein Paradigma sozialen Wandels bezeichnet. Schelkle und Krauth unterscheiden hierbei Modernization, Development, Transformation und Evolution (vgl. Schelkle/Krauth 2000). Mit sozialem Wandel sind dabei signifikante Veränderungen sozialer Strukturen gemeint (vgl. ebd.: 14).

Spricht man von Transformation, geht es um ein „fundamental restructuring of the system at hand“ (Mersmann/Wehnert/Göpel et al. 2014: 15). Während also das Entwicklungsparadigma auf kontinuierlichen Wandel setzt, an dessen Ende nichts Anderes oder grundsätzliches Neues steht, ist bei Transformation das Gegenteil der Fall: der Wandel ist hier disruptiv und radikal. Am Ende steht etwas substantiell Anderes. Die Notwendigkeit von Transformation wird auch genau daraus abgeleitet, dass Entwicklung nicht hinreicht. Sie ist zu langsam und zeitigt keine „fundamentally new innovations“ (ebd.: 12). Bei Transformation handelt es sich um einen fremdgesteuerten, disruptiven bzw. paradigmatischen Systemwandel, dessen Richtung normativ vorgegeben wird und keine Kontinuität zur eigenen Systemvergangenheit mitführt.

Das Transformationsparadigma maximiert die Fremdsteuerung sozialen Wandels, indem im Lichte existentieller Krisen bzw. großer Herausforderungen das exekutive Handeln hybrider Akteurskollektive legitimiert wird. Staatliche, zwischenstaatliche, überstaatliche Instanzen sollen sich dabei im Verbund mit nicht-staatlichen Akteuren (NGOs, Stiftun-

gen) der Zivilgesellschaft, ökonomischen Akteuren und öffentlichen Institutionen wie z.B. Hochschulen großen Herausforderungen mit schnellen und radikalen Lösungen zuwenden, für die nationale politischen Prozesse zu langsam, zu inkrementell und zu begrenzt sind.

Wir wollen an dieser Stelle die demokratietheoretischen Probleme dieses Paradigmas nicht diskutieren (vgl. aber Krönig 2020). Auch die wissenschaftlichen Ansätze, die sich dem Transformationsparadigma verschreiben, neigen dazu, anstelle des wissenschaftlichen Diskurses über Problemkonstruktionen Herausforderungen sozusagen zu positivieren bzw. zu essentialisieren, um auch aus der Wissenschaft heraus unmittelbar an der Krisenbewältigung aktivistisch mitzuwirken (vgl. Wittmayer/Hölscher 2017: 11).

Trotz des zentralen Stellenwerts radikaler Innovation im Transformationsparadigma ist die durchaus vorhandene Innovationsfähigkeit dieses Paradigmas begrenzt. Sie ist schließlich davon abhängig, dass Transformationsziele normativ von hybriden Akteurskonstellationen festgesetzt werden. Wir werden bei der Diskussion des Evolutionsparadigmas sehen, dass emergente Prozesse, die unvorhersehbar Neues hervorbringen, nicht aus Planungen hervorgehen können, wie sie dem Transformationsparadigma zugrunde liegen müssen, wenn große Herausforderungen in hybriden Akteurskonstellationen bewältigt werden sollen.

Denn wie wird dieses Ensemble harmonisiert, die Akteurskonstellation stabilisiert? In der Soziologie gibt es hierauf zwei Standardantworten: Diskurse (vgl. Bublitz 2003) und Dispositionen (vgl. Nowicka 2013). Danach bieten große, institutionell gestützte, mithin mächtige Erzählungen jeweils diese Orientierung. Man erkennt diese Diskurse an ihren Semantiken, d.h. den immer wieder reproduzierten Begrifflichkeiten, denen eine gewisse normative Kraft zukommt. Heute wird im Kontext der Hochschulgovernance im Allgemeinen und der Studiengangsentwicklung im Besonderen bekanntlich bspw. von ‚Transformation‘, ‚Future Skills‘ und ‚Sozialer Innovation‘ gesprochen. Blickt man etwas weiter, sieht man, dass diese Begriffe von etwas allgemeineren Begriffen flankiert werden: ‚Krise‘, ‚gesellschaftliche Verantwortung‘, ‚Engagement‘, ‚Zivilgesellschaft‘, ‚Kooperation‘ und ‚Transdisziplinarität‘.

Um zu verstehen, wie diese Semantiken zusammenhängen, können wir sie zu einem Narrativ zusammenführen, innerhalb dessen sie ihren funktionalen Platz einnehmen: *Globale Krisen wie Klimawandel und Pandemien haben vor Augen geführt, dass sich die großen gesellschaftlichen Herausforderungen nur mit vereinten Kräften bewältigen lassen. Transformationen wie die Digitalisierung der Gesellschaft müssen von Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft kooperativ gestal-*

tet werden. Die Hochschulen müssen sich strategisch aufstellen, um transdisziplinäre Future Skills zu vermitteln, die soziale Innovation ermöglichen.

Regiert wird dieses Narrativ also von der Idee der großen gesellschaftlichen Herausforderungen (vgl. Stichweh 2016; Kaldewey 2017; Krönig 2020), „denn transformative Skills sind grundlegend, um gesellschaftliche Veränderungen mutig gestalten zu können, indem sie Bewusstsein für gesellschaftliche Herausforderungen schaffen“ (Stifterverband o.J.: o.S.).

Die Studiengangsentwicklung im Transformationsparadigma ist für Hochschulen nach allem Gesagten aus folgenden Gründen attraktiv:

- Die Steuerbarkeit der Prozesse ist vergleichsweise hoch, da die Transformationsziele top down (wenn auch kooperativ) definiert werden.
- Die Definition der Transformationsziele ist im Verweis auf große Herausforderungen und existenzielle Krisen der Diskussion weitgehend enthoben.
- Die Komplexität der verschiedenen Studiengänge, Disziplinen und Fachkulturen wird nivelliert; Studiengangsentwicklung kann sich also an übergeordneten Zielen orientieren, die für die Hochschule kognitiv zu bewältigen sind.
- Die Transformationsbemühungen der Studiengänge werden von der hybriden Akteurskonstellation politisch und ökonomisch gefordert und gefördert.
- Die Semantiken, mit denen die Transformation formuliert wird, sind in höchstem Maße affirmativ und gehen nicht – wie im Entwicklungsparadigma – aus einer problematisierenden Diagnose der Studiengänge hervor. Die Herausforderungen weisen den unmittelbaren Akteuren des Studiengangs also kein Defizit zu, sondern ganz im Gegenteil eine affirmativ aufgeladene Gestaltungsaufgabe.

Der Trade-Off ist allerdings beträchtlich. Neben dem bereits erwähnten begrenzten Innovationspotential nivelliert das Transformationsparadigma die Eigenarten der verschiedenen Studiengänge, was zwar eine erhebliche Komplexitätsreduktion mit sich bringt, die aber als solche schon eine hohe kognitive Schließung bedeutet und zudem die Potentiale von Selbststeuerung der Studiengänge minimiert, die auf die Definition der Transformationsziele keinen nennenswerten Einfluss nehmen können. Zudem bedeutet der disruptive Charakter von Transformationsprozessen maximales Risiko. Studiengänge werden ohne differenziertes Ansehen

ihrer Eigenarten, ihrer Geschichte, ihrer Selbstverständnisse und Eigenlogiken einem radikalen Wandel unterzogen, ohne dass die Erfolgsaussichten bestimmt werden können. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die Autonomiereduktion der Studiengänge im Transformationsparadigma Widerstände evoziert.

2.3. Evolutionsparadigma

Anstelle der Darwin'schen Konzepte von Variation, Vererbbarkeit/Replikation und unterschiedlicher Fitness als Bedingungen natürlicher Selektion (vgl. Dennett 1995: 343) rekonstruiert die systemtheoretische Evolutionstheorie die Entstehung neuer Strukturen auf der Grundlage der Begriffe Variation, Selektion und Restabilisierung (vgl. Luhmann/Kieserling 2002: 411f.). Sie wendet sich damit explizit von den Ideen ab, Evolution könne als kausaler Prozess verstanden werden, führe zu Stabilität oder könne auf andere Weise teleologisch oder normativ interpretiert werden. Während Variation für Systeme allein schon dadurch gegeben ist, dass zu jeder Zeit eine Überzahl von Elementen vorliegt, ist Selektion der ständige Prozess der Strukturbildung aus diesen Elementen. Die Frage, wann es zu evolutionärer Selektion kommt, wann also gegen die Aufrechterhaltung bestimmter Strukturen, d.h. für Variation auf Strukturebene optiert wird, beantwortet Luhmann mit Hinweis auf den (intern) auffallenden „Strukturwert“ einer Variation (ebd.: 410f.). Es ist also nicht die Umwelt oder der Wettbewerb mit anderen Systemen, sondern „der autopoietische Reproduktionsmodus, der laufend Strukturen wählt, bevorzugt, nicht mehr benutzt, vergißt, der Evolution ermöglicht“ (ebd.: 410).

Wenn Hochschulen ihren Steuerungsversuchen von Studiengangsentwicklung das Evolutionsparadigma zugrunde legen würden, könnte man nach allem Gesagten zunächst meinen, ihnen komme überhaupt keine Rolle zu. Schließlich handelt es sich bei Evolution um einen Bottom-up-Prozess, der nicht gesteuert oder gemanagt werden kann. Auch wenn dann tatsächlich jede direkte Steuerung ausgeschlossen ist, kommt doch so etwas wie Kontextsteuerung infrage. Schließlich kontrolliert die Hochschule unmittelbar relevante Umweltbedingungen der Studiengänge über Allokation von finanziellen und infrastrukturellen Ressourcen sowie über Ordnungen und Richtlinien, die beispielsweise Lehrqualität definieren, die Form von Curriculumsentwicklungsprozessen vorgeben und Berufungsverfahren regeln.

Im Unterschied zu behavioristischer Steuerung über positive oder negative Anreize, die in der Umwelt eines Verhaltenssystems platziert wer-

den, ist die Kontextsteuerung nicht instruktiv bzw. operiert nicht im Kausalschema. Das heißt, in der Umwelt werden sozusagen keine ‚Ursachen‘ in der Form von Stimuli platziert, denen erwartete Wirkungen zugerechnet werden. Vielmehr könnte man in einem systemtheoretischen Sinne davon sprechen, dass nicht-beliebige Störungen eingebracht werden, auf die der Studiengang (der sich in der Regel in der Form von Interaktionssystemen, z.B. in Curriculumwerkstätten, realisiert) autonom, also nach eigenen Maßgaben reagieren muss:

„Jedes System-in-Umwelt nutzt die Möglichkeiten (Chancen und Risiken) seiner Umwelten und sieht sich auf der anderen Seite Restriktionen durch seine Umwelten ausgesetzt. Kontextsteuerung meint, daß selbst bei schädlichen Folgen („negativen Externalitäten“) der Systemoperationen für die Systemumwelt die Akteure in dieser Umwelt nicht direkt und direktiv auf das System zugreifen sollten, weil sie sonst dessen Autonomie gefährden. Möglich ist aber, daß Akteure und Systeme in der Umwelt eines Systems Kontextbedingungen so setzen, daß das betreffende (fokale) System seine Optionen nach dem Gesichtspunkt höchstmöglicher Umweltverträglichkeit und Kompatibilität auswählt“ (Willke 1998: 124).

Dass das System selbst hier als Selbststeuerungssubjekt und nicht als Objekt auftritt, hat Vorzüge auf verschiedenen Ebenen. Zunächst folgt die Nicht-Steuerbarkeit eines sozialen Systems aus der Überkomplexität dynamischer Systeme, allein schon weil deren Anfangsbedingungen nicht feststellbar sind (Schwegler/Roth 1992: 18). Die Hypothese der Nicht-Steuerbarkeit ist also schlichtweg belastbarer, in jedem Fall vorsichtiger als die der Steuerbarkeit und zudem in der allgemeinen, nicht nur der soziologischen Systemtheorie etabliert. Zudem ist die Selbststeuerung nicht nur theoretisch vorzuziehen, sondern auch im Hinblick auf die Demokratisierung von Hochschule – von ihren zu erwartenden motivationalen Effekten ganz zu schweigen.

Schließlich ist das Prinzip der Selbststeuerung von Studiengängen als Selbstorganisation zu verstehen, die im Unterschied zu Selbstverwaltung emergentes Verhalten, d.h. radikale Innovation ermöglicht: „Evolution kann als eine unbegrenzte Folge von Selbstorganisationsprozessen angesehen werden“ (Völcker 1998: 57). Konkret ist in einer Curriculumswerkstatt, in der sich zehn Lehrende aus einem Studiengang austauschen, für niemanden und zu keiner Zeit absehbar, was nach einer Stunde an Vorschlägen oder Ergebnissen im Raum steht. Könnte man auch nur die Reaktion einer beteiligten Person auf die unmittelbar vorrausgehende Kommunikation vorhersagen, hätte man es mit einer im schlechten Falle peinlichen, im besseren mit einer humoristischen Selbsttrivialisierung zu tun.

Die allgemeine Bedingung dafür, dass in einer derartigen Situation etwas Unvorhersehbares auf einer Strukturebene emergiert, sich sozusagen ein kleiner Evolutionsschritt ereignet, ist ein *Minimum an Rekursivität* (vgl. Krönig: 2019). Es muss zunächst eine erhebliche Zahl an Varianz auf der Elementebene (einzelne Ideen bzw. nicht völlig redundante Redebeiträge) vorliegen. Dies stellt hohe Anforderungen an die Frequenz und Dauer entsprechender Sitzungen, an hohe Moderationskompetenz, und an eine Kommunikationskultur, in der eine große Varianzbreite erzeugt wird. Insbesondere müssten dabei auch riskante, mitunter abwegige Beiträge geäußert und erwogen werden können. Zudem müssten geeignete Dokumentationsformen gefunden werden, die die derart gewonnene Komplexität erhalten und gleichzeitig bewältigbar zu machen, d.h. sozusagen konservativ reduzieren.

Derart konzipierte Curriculumswerkstätten könnten eher den Charakter von *Writers' Rooms* haben, wie man sie von Film- und Serienproduktionen kennt, als den von Selbstverwaltungsgremien, in denen Auf- und Vorgaben abgearbeitet werden. An diesem Beispiel ist zu sehen, dass eine Kontextsteuerung durch die Hochschule darin bestehen könnte, für dieses zugegebenermaßen unwahrscheinliche Format Bedingungen herzustellen. Die Hochschule würde dadurch keinerlei Steuerung im Hinblick auf bestimmte Ergebnisse übernehmen, allerdings die Wahrscheinlichkeit der Emergenz innovativer Strukturen erhöhen. Jedenfalls könnte man die Bedingungen für evolutionäre Prozesse noch weiter ausbuchstabieren und überprüfen, inwieweit sie realistischerweise oder zumindest modellhaft herzustellen sind.

Es scheint jedenfalls klar, dass evolutionären Prozessen wesentlich höheres Innovationspotential eignet als Entwicklungs- und Transformationsprozessen, da sie zu unvorhersehbar und qualitativ Neuem führen können. Auch wenn man meinen könnte, Prozesse, die emergente Strukturbildung ermöglichen, seien – gleichsam als Kehrseite der Medaille – notwendigerweise riskant, weisen evolutionäre Prozesse doch eine spezifische Form der Risikominimierung auf. Mit Variation kann nämlich zunächst auf niedrigeren Strukturebenen ‚gespielt‘ werden, sodass eine Rückkehr zu etablierten Strukturen relativ problemlos möglich ist. Erst wenn sich eine Variation auf einer niedrigeren Strukturebene zu bewähren scheint, wird sie verfestigt, sozusagen fortgeschrieben und übt einen gewissen Anpassungs- und Selektionsdruck auf benachbarte Strukturen aus, die sich allerdings jederzeit auch ‚konservativ‘ behaupten können.

So könnte man bei der Studiengangsentwicklung zunächst nur in einem Studiengang und dann auch in nur einem Modul mit dem Verzicht auf Notengebung experimentieren, ohne dadurch schon zu riskieren, dass

unvorhersehbare Folgen dieser Variation bspw. die Qualifikationsziele oder die Anwesenheitsquote nachhaltig beeinträchtigen. Gelingt dieser Versuch in einem Modul, entsteht fast automatisch ein evolutionärer Drive in anderen Modulen und letztlich sogar anderen Studiengängen, d.h. ein Anpassungs- und Selektionsdruck, der allerdings nicht kausal zu verstehen ist, sondern lediglich Wahrscheinlichkeiten asymmetrisiert.

Ganz konkret hat bspw. der Modellstudiengang *Product Engineering & Context* an der TH Köln, der mit diesen (Notengebung) und anderen Variationen experimentiert,⁵ die Diskussion der Studiengangsentwicklung in anderen Studiengängen verändert. Allein die Beobachtung der Tatsache, dass derartige Variationen existieren, nötigt andere Studiengänge, diese als Möglichkeit anzuerkennen und zu diskutieren. Eine Umsetzung dieser Möglichkeiten kann im Evolutionsparadigma allerdings nicht gesteuert, vorhergesehen, noch weniger erzwungen werden.

Das Risiko, könnte man sagen, liegt bei evolutionären Prozessen eher in der Stagnationsmöglichkeit als der Disruption, die im Transformationsparadigma erheblich ist. Im Umkehrschluss muss man daher sagen, dass das Innovationspotential evolutionärer Prozesse zwar sehr groß ist, aber keine Garantie besteht, dass sich Innovation einigermaßen zeitnah ereignet. Eine besondere Stärke des Evolutionsparadigmas besteht ohne Frage in der Komplexitätsverarbeitung. Evolution kann sich „immer nur im Anschluß an faktisch-konkrete Systemzustände vollziehen. [...] Spezifizierte Bestimmtheit ist zugleich Bedingung dafür, daß nicht alles auf einmal geändert wird“ (Luhmann 1991: 155). Dadurch wird die ‚Geschichte‘ der Studiengänge, ihre Eigenwerte, ihre Eingebundenheit in relevante Umwelten wie Arbeitsfelder, rechtliche Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Erwartungen im Prozess mitgeführt.

3. Fazit

Die vergleichende Übersicht über Leistungen und Trade-Offs der drei vorgestellten Paradigmen ist nicht so zu verstehen, als könne man die Plus- und Minusangaben in der Tabelle nun summieren, um festzustellen, welches Paradigma alles in allem am vorteilhaftesten für die hochschulische Steuerung von Studiengängen ist. Vielmehr wird, ganz im Gegenteil, ersichtlich, dass die möglicherweise sogar unreflektierte Entscheidung für eines der Paradigmen angesichts der Vorzüge der jeweiligen Alternativen unplausibel ist.

⁵ https://www.th-koeln.de/hochschule/redicee-transfermodell-fuer-ingenieurwissenschaftliche-studiengaenge_91378.php (17.09.2023).

Insbesondere das aktuell vorrangig propagierte Transformationsparadigma scheint zu innovationsschwach zu sein, um das mit Transformation verbundene erhebliche Risiko rechtfertigen zu können. Zudem ist die Komplexitätsverarbeitung vor allem im Hinblick auf Eigenlogik und Geschichte der jeweiligen Studiengänge zu gering. Darüber hinaus erscheint auch die Reduktion von Selbststeuerung, d.h. auch demokratischer Partizipation, im Transformationsparadigma problematisch.

Es stellt sich hier die Frage, ob die Hochschule (ob in Educational-Governance-Konstellationen oder als Einzelakteur) strategische Entscheidungen zur Integration zweier oder dreier Steuerungsparadigmen anstellen kann. Modelle der bereichsmäßigen, arbeitsteiligen Differenzierung oder oszillierender Inanspruchnahme der Paradigmen liegen nicht vor, könnten aber einen wesentlichen Schritt zu einer komplexitätsadäquaten, partizipativen, innovationsförderlichen und risikobewussten hochschulischen Steuerung von Studiengangsentwicklung bedeuten.

Literatur

- Andersen, Niels Åkerstrøm, & Pors, Justine Grønbaek (2022). Transformation and potentialization: how to extend the present and produce possibilities? *Kybernetes*, (ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/K-03-2022-0315>.
- Bublitz, Hannelore (2003): Diskurs. Bielefeld: transcript.
- Burth, Hans-Peter (2000): Eine metatheoretische Analyse politikwissenschaftlicher Steuerungstheorie. Von der kritischen Rekonstruktion zur Skizze eines integrativen Theorie- und Erklärungsmodells. In: Druwe, U./Kühnel, S./Kunz, V. (Hrsg.): Kontext, Akteur und strategische Interaktion. Untersuchungen zur Organisation politischen Handelns in modernen Gesellschaften. Opladen: Leske + Budrich, S. 163–185.
- Dennett, Daniel C. (1995): Darwin's dangerous idea – Evolution and the meaning of life. New York: Simon & Schuster.
- Haidt, Jonathan. (2022): When Truth and Social Justice Collide, Choose Truth. Why I'm resigning from my professional society. *The Chronicle of Higher Education* [Online], 2022. Available: https://www.chronicle.com/article/when-truth-and-social-justice-collide-choose-truth?sra=true&cid=gen_sign_in [23.9.2022].
- Jungbauer-Gans, Monika/Gottburgsen, Anja/Kleimann, Bernd (2023): Wertebasierte Governance in Hochschule und Wissenschaft. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 45, S. 44–64.
- Kaldewey, David (2017): Von Problemen zu Herausforderungen: Ein neuer Modus der Konstruktion von Objektivität zwischen Wissenschaft und Politik. In: DGS (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Beitrag zum Plenum 2 „Öffnung und Schließung: Deutungen, Wissen, Diskurse“, Bamberg.
- Kohler-Koch, Beate/Rittberger, Berthold (2006): The ‚Governance Turn‘ in EU Studies. *Journal of Common Market Studies*, 44, S. 27–49.

- Krönig, Franz Kasper (2019): Selbstorganisation als Grundbegriff und Experimentierfeld einer kritischen Kulturpädagogik. In: Aktaş, U./Gläßer, T. (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 98–116.
- Krönig, Franz Kasper (2020): Vom „ideologischen Staatsapparat“ zum „Establishment“. Demokratieerziehung diesseits und jenseits des „information war“. In: Binder, U./Drerup, J. (Hrsg.): Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–143.
- Krönig, Franz Kasper (2022): The politicization of the educable child through aethereal power. *childhood & philosophy* 18, S. 1–15.
- Luhmann, Niklas (1991): Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Kieserling, André (2002): Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver (2010): Die politische Differenz. Berlin: Suhrkamp.
- Mersmann, Florian/Wehnert, Timon/Göpel, Maja/Arens, Sophie/Ujj, Orsolya (2014): Shifting paradigms: Unpacking transformation for climate action. A Guidebook for Climate Finance & Development Practicioners. Berlin: www.wupperinst.org.
- Nowicka, Magdalena (2013): Ist Dispositiv nur ein Modebegriff? Zur Poetik des ‚dispositif turns‘? In: Wengler, J. C./Hoffarth, B./Kumięga, Ł. (Hrsg.): Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–54.
- Schelkle, Waltraud/Krauth, Wolf-Hagen (2000): Introduction: Paradigms lost – and found. In: Schelkle, W./Krauth, W.-H./Kohli, M./Elwert, G. (Hrsg.): Paradigms of Social Change: Modernization, Development, Transformation, Evolution. Frankfurt a.M.; New York: Campus; St. Martin's Press, S. 11–29.
- Schmidt, Heinrich/Schischkoff, Georgi (1982): Entwicklung. Philosophisches Wörterbuch, 21. Auflage, Stuttgart: Kröner.
- Schwegler, Helmut/Roth, Gerhard (1992): Steuerung, Steuerbarkeit und Steuerungsfähigkeit komplexer Systeme. In: Bußhoff, H. (Hrsg.): Politische Steuerung. Steuerbarkeit und Steuerungsfähigkeit. Beiträge zur Grundlagendiskussion. Baden-Baden: Nomos, S. 11–48.
- Stichweh, Rudolf (2016): „Große gesellschaftliche Herausforderungen“. Zum Papier des Wissenschaftsrats und zur Theorie des Wissenschaftssystems. ‚Die Freiheit und Relevanz der Wissenschaft‘, Ethik Forum der Universität zu Köln.
- Tervooren, Anja (2008): „Auswickeln“, Entwickeln und Vergleichen: Kinder unter Beobachtung. In: Kelle, H./Tervooren, A. (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 41–58.
- Völcker, Wolfram (1998): Emergenz und komplexe Dynamik in dissipativen Marktsystemen. Hamburg: Dr. Kovac.
- Wieth, Sven (2019): Educational Governance in historischer Perspektive. Eine Analyse der Reform der Schulaufsicht in Hessen (1992–2015). Wiesbaden: Springer VS.
- Wilkesmann, Uwe (2019): Methoden der Hochschulforschung: Eine methodische, erkenntnis- und organisationstheoretische Einführung. Standards standardisierter und nichtstandardisierter Sozialforschung. Weinheim: Beltz Juventa.

- Willke, Helmut (1998): Sytemtheorie III. Steuerungstheorie. 2. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wittmayer, Julia/Hölscher, Katharina (2017): Transformationsforschung. Definitionen, Ansätze, Methoden. TEXTE: Umweltbundesamt.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62,

D-06886 Wittenberg

<https://www.die-hochschule.de>

Kontakt Redaktion: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

Kontakt Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-91-5

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich vor allem dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 27.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist „die hochschule“ vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können Texte, die (a) auf empirischer Basis ein nachvollziehbar formuliertes Problem aufklären oder/und (b) eine theoretische Perspektive entfalten oder/und (c) zeitdiagnostisch angelegt sind, ohne reiner Meinungsartikel zu sein. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>

Abbildung vordere Umschlagseite: Francis Picabia, Totalisateur (Totalizador), 1922, Reg. Number AD04958, © Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia

INHALT

Vermittelnde Expertise. Schnittstellen von Management und Kommunikation im Wissenschaftssystem

Justus Henke, Annika Felix, Katja Knuth-Herzig:

Wissenschaftsmanagement und -kommunikation.

Schnittstellen der Organisation von Wissenschaft7

Julia Wiethüchter:

Fördermittelgeber als unsichtbare Forschungspartner.

Epistemische Ungerechtigkeit in globalen Forschungsk Kooperationen20

Claudia Wendt:

Die „Europäischen Hochschulen“ und der „Collaborative Turn“.

Eine Bestandsaufnahme31

Sebastian Gallitschke:

Kooperationen, Kollaborationen, Allianzen. Zum Zusammenhang von

universitärem Organisationswandel und Universitätskooperationen.....42

Ursula M. Müller:

Zusammenarbeit baden-württembergischer Hochschulrechenzentren

in Zeiten von Digitalisierung und Pandemie. Hemmnisse,

Projekte, Lösungen.....54

Jan Lauer:

Vertraut das Wissenschaftsmanagement der Verwaltung?

Die Funktion von Vertrauen gegenüber der Verwaltung.....66

Nadine Syring:

Interventionen zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen.

Empirische Befunde zu studentischen Nachfragetypen und Studienerfolg.....76

Annika Felix:

Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer und ihr Weg durch die Krise.

Was bleibt von der Ad-hoc-Digitalisierung im Zuge der COVID-19-

Pandemie?88

Alexander Chmelka:

Grenzziehungen zwischen Hochschulräumen und realen Welten

im Kontext von Engaged Learning.....101

Theresa Franke-Frysch:

Wachsende Bedeutung narrativer Zukunftsproduktion in den
Wissenschaften? Problemlagen und Perspektiven für die
Wissenschaftskommunikation am Beispiel von Reallaboren112

Justus Henke:

Social Citizen Science und ihre Rolle für die Nachhaltigkeitsziele.....125

GESCHICHTE

Ulrich Papenkort:

Akademisierung. Auch eine Geschichte der Hochschule137

FORUM

Manfred Stock:

Die Grenzen der humankapitaltheoretischen Betrachtung der
Hochschulbildung.....150

Eik Gädeke:

Studieren zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Ein bildungs-
und subjektivierungstheoretischer Beitrag zum Diskurs über
Hochschulbildung.....162

Franz Kasper Krönig:

Paradigmen der hochschulischen Steuerung von
Studiengangsentwicklung. Trade-offs von entwicklungs-,
transformations- und evolutionsbezogener Educational Governance.....174

Gerhard Wagner, Pascal Klassert, Muriel Wagner:

Determinanten wissenschaftlicher Karrieren. Auf dem Weg zu einer
einheitlichen Theorie im Anschluss an Pierre Bourdieu189

PUBLIKATIONEN

Peer Pasternack:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945.....202

Allgemeines und thematisch Übergreifendes (202) • Gesellschafts-/Sozial- und Geis-
teswissenschaften (204) • Künstlerische Hochschulen, Gestaltung und Architektur
(215) • Naturwissenschaften (216) • Medizin und affine Fächer (220) • Ingenieur-
wissenschaften (223) • Regionales und Lokales (226)

Autorinnen & Autoren.....231

Autorinnen & Autoren

Alexander Chmelka, Master of Arts, Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Bereich Hochschulforschung & Professionalisierung der akademischen Lehre. eMail: alexander.chmelka@ovgu.de

Annika Felix, Dr. rer. soc.; Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. eMail: annika.felix@ovgu.de

Theresa Franke-Frysch, Master of Arts, Kulturwissenschaftlerin/Bildungswissenschaftlerin, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im BMBF-Graduiertenkolleg „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung“ (WiMaKo). eMail: theresa.franke-frysch@ovgu.de

Eik Gädeke, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Mediendidaktik an der FernUniversität in Hagen. eMail: eik.gaedeke@fernuni-hagen.de

Sebastian Gallitschke M.A., Koordinator des Graduiertenzentrums der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin und Promovierender im Graduiertenkolleg Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung. E-Mail: sebastian.gallitschke@googlemail.com

Justus Henke, Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung und Nachwuchsgruppenleiter im Graduiertenkolleg „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung“. eMail: justus.henke@hof.uni-halle.de

Katja Knuth-Herzig, Dr., Referentin Weiterbildung / Beratung am Zentrum für Wissenschaftsmanagement (ZWM) in Speyer. eMail: knuth-herzig@zwm-speyer.de

Franz Kasper Krönig, Prof. Dr., lehrt Elementardidaktik und Kulturelle Bildung an der TH Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften; Orchid-ID: 0000-0003-2755-8787. eMail: franz.kroenig@th-koeln.de

Jan Lauer M.A., MPA (Speyer), Doktorand im BMBF-Graduiertenkolleg „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung“ (WiMaKo), Lehrstuhl für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Universität Speyer. eMail: jan.lauer@wimako-kolleg.de

Ursula M. Müller, MBA, Dekanatsreferentin an der Fakultät Bauingenieurwesen, Bauphysik und Wirtschaft der Hochschule für Technik Stuttgart. eMail: ursula.mueller@hft-stuttgart.de

Pascal Klassert M.A., Historiker, wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Soziologie der Goethe-Universität Frankfurt am Main. eMail: klassert@em.uni-frankfurt

Ulrich Papenkort, Prof. Dr., Professor für Pädagogik an der Katholischen Hochschule Mainz und seit 2020 deren Rektor. eMail: ulrich.papenkort@kh-mz.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Nadine Syring, Master of Science Wirtschaftswissenschaften, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Hochschule Brandenburg und an der Otto-von-Guericke Universität, Doktorandin im Graduiertenkolleg WiMaKo (Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation). eMail: nadine.syring@me.com

Manfred Stock, Prof. Dr., Professor am Institut für Soziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: manfred.stock@soziologie.uni-halle.de

Gerhard Wagner, Prof. Dr., Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Wissenschaftstheorie/Logik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. eMail: g.wagner@soz.uni-frankfurt.de

Muriel Wagner M.A., Hungarologin, Kulturwissenschaftlerin, Mitarbeiterin für Forschungsförderung von ECRs im Dekanat des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. eMail: m.wagner@soz.uni-frankfurt.de

Claudia Wendt M.A., MBA, Erziehungswissenschaftlerin, Dekanatsrätin an der Universität Leipzig, Fellow am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: claudia.wendt@hof.uni-halle.de

Julia Wiethüchter M.A., Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster und Promovendin an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer. eMail: Juliawiet@outlook.de