


Marianne Merkt



Hochschulbildung und Hochschuldidaktik

Entwicklung eines theoretischen Rahmenmodells



Marianne Merkt

Hochschulbildung und Hochschuldidaktik

**Entwicklung eines theoretischen
Rahmenmodells**



© 2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: istockphoto/Nikada

Bestellnummer: 6004838
ISBN (Print): 978-3-7639-6311-9
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6312-6
Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Danksagung

Die Schreibearbeit an diesem Buch hat sich über viele Jahre hingezogen und stellt ein wesentliches Resultat meiner langjährigen Arbeit in der Hochschuldidaktik dar. Ohne die Begleitung und Unterstützung vieler weiterer Menschen läge das Ergebnis nicht in der jetzigen Form vor. Unterstützerinnen und Unterstützern bei der Entstehung dieser Publikation möchte ich an dieser Stelle danken.

Die Entstehung der Arbeit hat Prof. Dr. Gerhard Zimmer, Emeritus der Helmut-Schmidt-Universität, begleitet. Ihm verdanke ich die Schärfung der Fragestellung und den Aufbau der Arbeit. Er gab mir die Gelegenheit, immer wieder Entwürfe in seinem Kolloquium zur Diskussion stellen zu dürfen.

Prof. Dr. Ludwig Huber, Emeritus der Universität Bielefeld, bin ich für ausführliche Kommentierungen des ersten Entwurfs und für die Zeit zu Dank verpflichtet, die er sich für intensive Diskussionen, insbesondere zum Fokus der Hochschuldidaktik auf das Thema genommen hat. Beide erleben die Publikation leider nicht mehr.

Prof. Dr. Barbara Dippelhofer-Stiem, Emerita der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, danke ich für wesentliche Impulse zum Thema der Arbeit und zu Gewichtungen der Unterthemen. Prof. Dr. Ines Langemeyer vom Karlsruher Institut für Technologie habe ich vor allem die Hinweise zur Anschlussfähigkeit der unterschiedlichen Theorielinien zu verdanken.

Dr. Ivo van den Berk, Stiftung Innovation der Hochschullehre, und Dr. Björn Kiehne, BZHL Berlin, haben als kritische Erstleser mit hochschuldidaktischer Expertise wertvolle inhaltliche Rückmeldungen zu Verständlichkeit und Lesbarkeit gegeben, die ich dankend angenommen habe.

Schließlich bin ich meinem Forschungsteam Jennifer Preiß, Dr. Anne Knauf, Johanna Ruge und Matthias Kraut sehr dankbar für die sorgfältigen Korrekturen der Endfassung. Und nicht zuletzt gebührt den beiden studentischen Mitarbeitenden Nastasja Panarat und Katrin Reinhardt Dank.

Letztendlich bleibt mir noch, meinem Lebenspartner für seine unermüdliche Ermutigung, Unterstützung und seinen Rückhalt für meine Schreibearbeit über all die Jahre zu danken. Höhen und Tiefen des Schreibens hat er miterlebt, geduldig alle schwierigen Phasen mitgetragen und sich über die guten Phasen mit mir gefreut.

Hamburg, Juli 2021

Inhalt

1	Einleitung	11
1.1	Vorwort	11
1.2	Anlass und Ziel der Arbeit	14
1.3	Überblick über das Vorgehen der Arbeit	16
Teil I	Hochschulbildung und Hochschuldidaktik	19
2	Hochschulbildung im Kontext der Bologna-Reform	21
2.1	Die deutsche Studienstrukturreform im Kontext des Bologna-Prozesses ..	21
2.2	Studienstrukturreformen der 1960er-Jahre in der Diskussion	24
2.3	Mechanismen und Funktionsweisen von Studienstrukturreformen des Bologna-Prozesses	26
2.4	Empirische Befunde zu Problemfeldern der Hochschulbildung nach Einführung der Bologna-Studienstrukturen	30
2.5	Empirische Befunde zur Perspektive der Studierenden auf den Bologna- Prozess	32
2.6	Empirische Befunde zur sozialen Selektion und zum Studienerfolg	35
2.7	Der Qualitätspakt Lehre als bildungspolitische Antwort auf die Probleme des Bologna-Prozesses	39
3	Lernendenzentrierung als hochschuldidaktisches Paradigma	43
3.1	Optimierung der Lehr- und Studienqualität als hochschuldidaktischer Auftrag	43
3.2	Lernendenzentrierung als Teil des hochschuldidaktischen Selbstver- ständnisses	46
3.3	Berufliches Selbstverständnis der Hochschuldidaktik	50
3.4	Professionalisierungsschub der Hochschuldidaktik von 2010 bis 2020	54
3.5	Zusammenfassung und Entwicklung der Forschungsfragestellung	55
Teil II	Entwicklung des theoretischen Rahmenmodells der Hochschulbildung ..	59
4	Kategoriale Bestimmung des Begriffs Hochschulbildung	61
4.1	Hochschuldidaktisches Handeln in der sozialen Ordnung der Bildungs- organisation Hochschule – ein professionstheoretisch und organisa- tionspädagogisch begründeter Rahmen	64
4.1.1	Theoretische Perspektive auf das professionelle Handeln der Hochschuldidaktik	65
4.1.2	Theoretische Perspektive auf die (Re-)Produktion und Transfor- mation der sozialen Ordnung in der Hochschullehre	67

4.2	Grundlagentheoretische Verortung des Rahmenmodells der Hochschulbildung	69
4.3	Humanistischer Bildungsbegriff	78
4.3.1	Philosophisch begründete Hochschulbildung	78
4.3.2	Hochschulbildung als transformatorische Bildung	84
4.3.3	Kritische Rekonstruktion des transformatorischen Bildungsbegriffs	85
4.3.4	Der kritisch-reflexive Bildungsbegriff der Erwachsenenbildung ...	87
4.4	Lernhandeln im Kontext gesellschaftlicher Widerspruchshandlungen und Machtkonstellationen	89
4.5	Studentisches Lernen als Bildungs- und Sozialisationsprozess	91
4.6	Zusammenfassung der Ergebnisse zur kategorialen Bestimmung der Hochschulbildung	93
5	Das Studium als sozialer und kultureller Raum studentischer Lern- und Bildungsprozesse	97
5.1	Widersprüchliche Lern- und Bildungsanforderungen im Studium	98
5.2	Akademische und fachwissenschaftliche Bildungsprozesse im sozial strukturierten Lernraum der Hochschule	101
5.3	Fachspezifische Habitualisierung	104
5.4	Reflexionsfähigkeit als Kategorie akademischer Kompetenz	105
5.5	Das Modell der Kulturkreise als soziale oder Machtfelder im Studium ...	106
5.6	Rekonstruktion des Habituskonzepts der Hochschulbildung	109
5.7	Zusammenfassung: Lernhandeln im Studium	111
6	Soziale Felder als gesellschaftlich vermittelte Bedeutungsanordnungen in Studienstrukturen	115
6.1	Bedeutungsanordnungen in Studienstrukturen	116
6.2	Der fachwissenschaftliche Habitus als inkorporierte fachwissenschaftliche Bedeutungsanordnung anhand der Wissenschaftssprache	119
6.3	Fachkulturelle Vermittlungsprozesse in Studienstrukturen	122
6.4	Rekonstruktion von Studienstrukturen als sozial-strukturelle Dimension des Möglichkeitsraums Studium	129
7	Machtkonstellationen und Widerspruchsverhältnisse in Studienstrukturen	133
7.1	Soziale und kulturelle Felder als widersprüchliche Machtfelder in sozialen Strukturen des Studiums	134
7.2	Macht als Dimension der sozialen Ordnung von Studiengängen und Hochschulen	136
7.2.1	Der Machtbegriff bei Holzkamp und Bourdieu	137
7.2.2	Giddens Kritik am Machtbegriff in Institutionen	138

7.2.3	Strukturelle Macht als Mittel der Konstitution und Reproduktion sozialer Ordnungen in Institutionen	139
7.3	Die reflexive Steuerung sozialer Strukturen in Studium und Lehre in der Bildungsinstitution Hochschule	146
Teil III Theoretisches Rahmenmodell der Hochschulbildung als Grundlage für die Hochschuldidaktik		
		149
8	Grundkategorien der Hochschulbildung	151
8.1	Zielspezifische Kategorien der Hochschulbildung	152
8.1.1	Philosophisch begründete Kategorien einer humanistischen Hochschulbildung	153
8.1.2	Mit Transformationsprozessen begründete Kategorien einer humanistischen Hochschulbildung	154
8.1.3	Kategorien der kritisch-reflexiven Erwachsenenbildung	155
8.2	Prozessspezifische Kategorien der Hochschulbildung	158
8.2.1	Lernhandeln in gesellschaftlichen Widerspruchsverhältnissen und Machtkonstellationen	158
8.2.2	Kategorien des studentischen Lernens als Bildungs- und Sozialisationsprozess	160
8.3	Systemspezifische Kategorien der Hochschulbildung	163
8.3.1	Die Ebene der gesellschaftlich und fachwissenschaftlich vermittelten symbolischen Ordnungen in Studienstrukturen	164
8.3.2	Veränderungsmechanismen der sozialen Struktur im sozialen Raum	166
8.3.3	Wissenschaftssprache als sprachliches Gut und symbolische Macht in der symbolischen Ordnung der Hochschulen	168
8.3.4	Veränderung eines fachwissenschaftlichen Codes durch die Veränderung von Studienstrukturen	169
8.3.5	Strukturelle Macht in Studiengängen und reflexive Steuerung unbeabsichtigter Handlungsfolgen	177
9	Konsequenzen für eine professionalisierte Hochschuldidaktik	181
9.1	Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Kontext der hochschulpolitischen Förderprogramme in Studium und Lehre	181
9.2	Bildungstheoretische Begründung der Hochschuldidaktik hinsichtlich allgemeiner Ziele der Hochschulbildung	182
9.3	Kollektive Professionalisierung der Hochschuldidaktik für Bildungsarbeit in der Hochschulbildung	183
9.4	Funktion der Hochschuldidaktik in Hochschulen als Orte reflexiver Bildungsarbeit	184
9.5	Diskussion und Einordnung des Rahmenmodells der Hochschulbildung als Grundlage für hochschuldidaktische Arbeit	186

9.6	Forschungsmethodischer Entwicklungsbedarf der Hochschuldidaktik . . .	187
9.7	Nutzung der Kategorien für empirische Untersuchungen zur Hochschulbildung und weiterer Forschungsbedarf	188
	Literaturverzeichnis	189
	Autorin	201

„Conforme à l'idée que l'on s'en fait d'ordinaire, la sociologie se donne pour fin de porter au jour les structures les plus profondément enfouies des différents mondes sociaux qui constituent l'univers social, et aussi les ‚mécanismes‘ qui tendent à en assurer la reproduction ou la transformation.“ (Bourdieu, 1989, S. 7)

1 Einleitung

1.1 Vorwort

Dem Zitat Pierre Bourdieus zufolge versteht die Soziologie es als ihre Aufgabe, die verborgensten Strukturen sozialer Welten aufzudecken, die das soziale Universum ausmachen, sowie die Mechanismen offenzulegen, die vermutlich ihre Reproduktion oder Transformation gewährleisten. In Orientierung an diesem Zitat ist die vorliegende Arbeit der Versuch, mehr über die Strukturen und Mechanismen eines kleinen Ausschnitts des sozialen Universums zu erfahren und insbesondere die vermuteten Mechanismen seiner Konstitution, Reproduktion und Transformation sichtbar zu machen. Es geht um die Hochschulbildung, also um den spezifischen Bildungsprozess, der im und durch das Studium stattfindet und der zu einer Hochschulbildung als Ergebnis des Prozesses führen soll. Dem neueren Diskurs der letzten 40 Jahre zum Bildungsbegriff folgend, ist der Begriff Bildung eine pädagogische Grundkategorie, die dazu dienen kann, kritisch zu hinterfragen oder zu bewerten, ob ein konkretes Studium zu einer konkret intendierten Hochschulbildung führt (vgl. Gudjons, 2003, S. 201). Die Grundkategorie Hochschulbildung ist demnach ein Analyseinstrument. Es soll ermöglichen, konkrete Studienkontexte daraufhin zu beurteilen, inwiefern sie intendierte Bildungsprozesse der Studierenden zum Ergebnis haben, die dieser Grundkategorie entsprechen. Problemfelder sollen daraufhin analysiert werden können, warum das nicht gelingt. Dazu ist ein theoretisches Verständnis davon erforderlich, wie Bildung in Studium und Lehre entsteht. Die Mechanismen und Strukturen aufzudecken und zu präzisieren, die Lern- und Bildungsprozesse der Studierenden in der Umwelt des Studiums als sozialen Ausschnitt der Welt zur Folge haben, ist die theoretische Konstruktionsaufgabe dieser Arbeit. Erst wenn die Funktion von Hochschullehre und Studium für die (Re-)Produktion und Veränderung der sozialen Umwelt Studium in ihrer hochschulbildenden Funktion geklärt ist, steht ein Analyseinstrument zur Verfügung, mit dem über das Ergebnis hinaus geklärt werden kann, wie der Studienprozess zu beurteilen ist, bzw. wo er nicht zielführend funktioniert. Damit liegt die Arbeit im Schnittpunkt dreier Disziplingebiete. Die Bildungstheorie erlaubt es, den unhintergehbaren normativen Kern zu klären, der Hochschulbildung zu einem Bildungsprozess macht. Die Erwachsenenbildung und insbesondere die kritische Psychologie liefern den theoretischen Hintergrund zur Entwicklung der Grundkategorie Hochschulbildung. Die Soziologie liefert das theoretische Instrumentarium oder die Denkwerkzeuge, mit denen die Mechanismen und Strukturen der Konstitution, Reproduktion und Veränderung der Hochschulbildung in ihrer sozialen Umwelt Studium erklärt und präzisiert werden können, in deren Kontext die Bildungsprozesse stattfinden.

Die Motivation für die Entwicklung eines theoretischen Rahmenmodells der Hochschulbildung¹ ist entstanden aus der hochschuldidaktischen Arbeit der Autorin in unterschiedlichen Feldern und an mehreren Schnittpunkten, insbesondere der Hochschuldidaktik als berufliches Handlungsfeld, als Professionsfeld und als Wissenschaftsgebiet. Anlass der Arbeit ist eine zunehmende Nachfrage nach Expertise im Bereich der Weiterbildung von akademisch Lehrenden, der Studien- und Lehrreform, der Entwicklung innovativer didaktischer Settings und Lehr-Lernformate – auch in digitalisierten Formaten oder des E-Learnings – sowie fachdidaktische Fragen und Fragen des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre, insbesondere im Kontext des BMBF-Förderprogramms Qualitätspakt Lehre (BMBF, 2010). Diese Entwicklung hat in der wissenschaftlichen Community der Hochschuldidaktik einem Professionalisierungsdiskurs in Gang gesetzt, in dem wahrgenommene Deprofessionalisierungstendenzen und entsprechend begrenzte Handlungsspielräume hochschuldidaktischer Arbeit an Hochschulen diskutiert werden².

Zur Handlungsorientierung hochschuldidaktischer Arbeit, aber auch zur Begründung ihrer Wirksamkeit wird für die oben genannten Arbeitsfelder in der hochschuldidaktischen Community derzeit auf theoretische Versatzstücke aus unterschiedlichen Wissensgebieten zurückgegriffen. Beispielsweise entstammen sie der Erwachsenenbildung, der psychologischen Lernforschung, der empirischen Bildungsforschung, der Schul- und Lehrerforschung oder der hochschuldidaktischen und Hochschul- oder Evaluationsforschung, aber vermehrt auch weiteren fachwissenschaftlichen Hintergründen (vgl. Merkt et al., 2016c, S. 13 ff). Die Versatzstücke sind jedoch nicht systematisch auf die Hochschulbildung bezogen, sondern begründen immer nur Ausschnitte des Ursache-Wirkungsgefüges von Lernen, Lehren, Studienstrukturen und Hochschulbildung. So wird zum Beispiel auf lerntheoretische Begründungen, auf die didaktische Begründung von Lehr-Lerninteraktionen, auf die kompetenzorientierte Begründung der Gestaltung von Curricula, Studien- und Prüfungsstrukturen, auf Konzepte professionellen Lehrhandelns akademisch Lehrender, auf fachdidaktische oder bildungstheoretische Begründungen oder soziologische Theorien der Organisationsentwicklung und des Change Managements Bezug genommen, um hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen, Anreizstrukturen für gute Hochschullehre, die Entwicklung von Lehr-Lernformen und -szenarien oder hochschuldidaktischer Maßnahmen von Studienreformen zu konzipieren. Infolge dieser theoretischen Disparatheit geht der mehrfach vermittelte Bezug hochschuldidaktischer Arbeit zu den Lern- und Bildungsprozessen der Studierenden meist verloren. Damit bleiben die Reichweite und das Wirkungspotenzial hochschuldidakti-

1 Da bislang keine wissenschaftlich begründete Definition für den Begriff der Bildung vorliegt, die durch ein Studium erlangt wird, wird dafür in der vorliegenden Arbeit durchgängig der Begriff der Hochschulbildung verwendet. Er ist als Synonym zu den Begriffen der akademischen Bildung oder der studentischen Bildung zu verstehen, die bislang ebenso undefiniert in der wissenschaftlichen Literatur verwendet werden.

2 Diskutiert wird unter anderem in der hochschuldidaktischen Community das professionstheoretisch erklärbares Paradox, das sich aus dem Widerspruch zwischen der Erwartung und Auftragserteilung an die Hochschuldidaktik und ihrer institutionellen Ausstattung und Legitimation ergibt (vgl. Urban & Stolz, 2013). So war auch die Jahrestagung 2013 der dghd (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik) explizit dem Thema „Professionalisierung der Hochschuldidaktik“ gewidmet. Eine Reihe von Beiträgen zu diesem Diskurs finden sich im dritten Teil des Tagungsbandes (Merkt et al., 2016c, S. 232 ff).

scher Arbeit im Kontext hochschulischer Veränderungsprozesse, wie sie mit der BMBF-Förderlinie des Qualitätspakts Lehre beabsichtigt sind, im Unklaren.

Die Hochschuldidaktik befindet sich aktuell in einem Dilemma, in dem die Handlungslogiken der lösungsorientierten Veränderung von Praxis durch Intervention und der erkenntnisorientierten Entwicklung von wissenschaftlichen Grundlagen für die Praxis als Anforderungen an die Hochschuldidaktik unvereinbar nebeneinanderstehen. Dieses Dilemma wird insbesondere in geförderten Projekten deutlich, wenn Hochschulintern von Projektleitungen Erwartungen und Anforderungen an die Hochschuldidaktik gestellt werden, die mit ihrer praktischen und wissenschaftlichen Expertise, für die sie keine wissenschaftliche Legitimation als Disziplin hat, in Konflikt geraten.

Die Arbeitsfelder an den genannten Schnittpunkten von praktischer und wissenschaftlicher Expertise und in der Disparität disziplinär fragmentierter Wissenshintergründe führen dazu, die in der Hochschuldidaktik und unter Hochschuldidaktiker*innen kommunizierte praktische und wissenschaftliche Expertise der Gestaltung von Bedingungen der Hochschulbildung als einzig relevantes Wissen wahrzunehmen. Da die Hochschuldidaktik keine anerkannte wissenschaftliche Disziplin ist und ihr dadurch auch die strukturelle Ausstattung zur Ausübung der Wissenschaft fehlt, birgt diese praktische Orientierung die Gefahr, die theoretische Aufarbeitung ihrer Arbeitsfelder, insbesondere unter Bezugnahme auf benachbarte Wissenschaftsgebiete, zu vernachlässigen. Die Hochschuldidaktik als wissenschaftlicher Gegenstandsbereich bietet aber auch das Potenzial, Zusammenhänge und Hintergründe in die Bearbeitung einzubringen, die bislang nicht in wissenschaftlich aufgearbeiteter Form in den Bezugsdisziplinen vorliegen, derer sich die Hochschuldidaktik bedient, sondern nur als an Personen gebundenes Erfahrungswissen verfügbar sind. Mit dem anstehenden Generationenwechsel, durch den die Personen, die die Hochschuldidaktik seit 1970 institutionell und als Gegenstandsbereich konturiert haben, nicht mehr zur Verfügung stehen, droht auch ihre Expertise für hochschuldidaktische Arbeitsfelder verloren zu gehen. Andererseits neigen legitimierte Wissenschaftsdisziplinen dazu, die ihrem Wissenschaftsgebiet inhärente innere Logik und Systematik ausschließlich als Orientierungssystem zu nutzen und sich gegen andere Logiken und Systematiken abzugrenzen. Dadurch laufen sie Gefahr, dem wissenschaftlichen Gegenstand nicht in adäquater Weise gerecht zu werden und wesentliche Phänomene nicht zu erkennen.

Die Autorin ist sich der Herausforderung eines wissenschaftlichen Querschnittsthemas an die theoretische Bearbeitung aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven bewusst: Sie begegnet dieser Herausforderung zum einen mit einer möglichst präzisen Explikation des Expertenwissens, das dann diskutierbar wird, und stellt zum anderen die eigene Arbeit durch kritische Reflexion und methodisch kontrolliertes Vorgehen einer wissenschaftlichen Diskussion zur Verfügung.

1.2 Anlass und Ziel der Arbeit

Der aktuelle Anlass der Arbeit ist der Diskurs, der nicht zuletzt aufgrund von ca. 2000 neu geschaffenen Projektstellen im Qualitätspakts Lehre³ derzeit als Fragen und Diskussionsbeiträge zur Professionalisierung und Professionalität hochschuldidaktischer Arbeit in die letzten Jahrestagungen der Gesellschaft für Hochschuldidaktik eingeflossen ist⁴. In der dghd (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik) findet die Bearbeitung des Themas insbesondere in den Kommissionen für Forschung und für Weiterbildung sowie in der Betreuung des dghd Promovierendennetzwerks statt. Darüber hinaus sind theoretische und empirische Untersuchungen dazu in Disserationsvorhaben (vgl. z. B. Urban & Stolz, 2013) sowie in den Forschungsprojekten in Arbeit, die seit 2011 durch die BMBF Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre⁵ gefördert werden. Angesichts des Auslaufens der Qualitätspakt Lehre Förderung Ende 2020 und der aktuellen hochschulpolitisch unklaren Lage bezüglich der Verstetigung hochschuldidaktischer Projektarbeit wurden vom dghd Vorstand und der dghd Kommission Weiterbildung Positionspapiere zur Lage der Hochschuldidaktik veröffentlicht (Merkt et al., 2016a; Merkt et al., 2016b; Scholkmann et al., 2018). Sie reißen sich ein in die breitere hochschulpolitische Debatte darum, wie die Qualität der Hochschullehre in Zukunft zu gewährleisten sei⁶. In diesem aktuell wieder aufgenommenen Diskurs werden Fragen der Professionalisierung bzw. der Deprofessionalisierung diskutiert, die die Hochschuldidaktik auch in der internationalen Fachcommunity, hier unter dem Begriff des Academic Development, seit Langem begleiten (vgl. z. B. Gosling, 2001; Eggin & Macdonald, 2003; Kreber, 2010).

Das derzeitige Wiederaufleben dieses Diskurses in der deutschen Hochschuldidaktik ist im Wesentlichen dem Kontext der BMBF-Förderlinie Qualitätspakt Lehre und weiteren BMBF-Förderlinien geschuldet, die sowohl bezüglich des Budgets als auch bezüglich der Zeitperiode und der Anzahl der geförderten Hochschulen eine erhebliche bildungspolitische Intervention darstellen. Die Förderlinie, die den Langtitel „Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in

3 Die zahlenmäßige Angabe von Projektstellen im Qualitätspakt Lehre beruht auf einer inoffiziellen Äußerung eines Mitarbeiters des Projektträgers und bezieht sich auf die in der ersten Förderphase von 2011 bis 2016 genehmigten Stellen. Offizielle Daten zum Umfang der Projektstellen in der BMBF-Förderlinie sind der Autorin nicht bekannt.

4 Die Themen der dghd Tagungen seit 2013 spiegeln den Diskurs zur eigenen Professionalität wider. Es waren die Themen „Professionalisierung der Hochschuldidaktik“ (2013), „Leitkonzepte der Hochschuldidaktik. Theorie – Praxis – Empirie“ (2014), „Hochschuldidaktik im Dialog“ (2015), „Gelingende Lehre erkennen, entwickeln, etablieren“ (2016), „Prinzip Hochschulentwicklung – Hochschuldidaktik zwischen Profilbildung und Wertefragen“ (2017) und „Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis“ (2018).

5 In der BMBF-Förderlinie Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre wurden in einer ersten Förderphase seit 2011 186 Projekte und in einer zweiten Förderphase von 2016 bis 2020 156 Projekte mit einer insgesamt zehnjährigen Laufzeit gefördert (vgl. QPL Projektdatenbank. <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php> [01.05.2021]).

6 Beispielhaft sind einige Foren und Diskussionspapiere aufgeführt: Die Quadriga-Debatte „Qualitätspakt und dann?“ vom 05.12.2018. Stifterverband Berlin. Verfügbar unter: https://www.stifterverband.org/veranstaltungen/2018_12_05_quadriga_debatte [01.05.2021]. Die Debatte im Blog von Jan-Martin Wiarda „Verantwortung übernehmen“. <https://www.jmwiarda.de/2018/11/21/verantwortung-%C3%BCbernehmen/> [01.05.2021]. Das dghd Positionspapier „Position des dghd Vorstands zur Organisation und Finanzierung der Hochschulbildung nach 2020“, https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/11/2018_11_30-dghd-Positionspapier_final.pdf [01.05.2021]. Die Stellungnahme des Netzwerks Lehre⁶ „Exzellente Lehre braucht Netzwerke“. https://lehrehochn.de/wp-content/uploads/2018/12/exzellente_lehre_braucht_netzwerke_19.12.2018.pdf [01.05.2021].

der Lehre“ trägt, kann als eine bildungspolitische Konsequenz auf die in der Hochschullehre wahrgenommenen Probleme gesehen werden, die im Kontext des Bologna-Prozesses, also infolge der nationalen Implementation der Studienstrukturreform des europäischen Hochschulraums, in die (hochschul-)öffentliche Debatte geraten sind. Konträre Diskurslinien dieser Debatte finden sich in Stichworten wie „Humboldt’sches Bildungsideal“ versus „Employability“ oder „Freiheit von Forschung und Lehre“ versus „Verschulung und Verregelung des Studiums“ wieder (vgl. z. B. Nida-Rümelin, 2014; Repinski, 2009; Schultz, 2010; Bollenbeck & Wende, 2007; Liesner & Sanders, 2005).

Der Zusammenhang des (hochschul-)öffentlich diskutierten Konflikts zwischen einem humanistischen Ideal der Hochschulbildung im Humboldt’schen Sinne und der debattierten Qualitätsverschlechterung in Studium und Lehre infolge der europäischen Studienstrukturreform des Bologna-Prozesses wird im Interessenstreit zwischen Wissenschaftler*innen, Bildungspolitiker*innen, Arbeitgeber*innen, Gewerkschaften, Studierenden und anderen gesellschaftlichen Akteursgruppen unterschiedlich interpretiert und dementsprechend kontrovers diskutiert.

Da die wirkenden Einflussfaktoren von Hochschullehre, Studienstrukturen, Lehr-Lernumgebungen und Veränderungen des vorhergehenden und nachfolgenden Kontexts auf die Hochschulbildung, insbesondere auch in ihrem Zusammenhang untereinander, ungeklärt sind, haben hochschuldidaktisch Tätige Schwierigkeiten, die Ziele ihrer Arbeit und ihre Vorgehensweisen gegenüber den außerberuflichen Interessen zu legitimieren. Erwartet wird, dass hochschuldidaktische Arbeit zur Optimierung der Lehrqualität in Hochschulen beiträgt. Was genau unter Lehrqualität verstanden wird und wie die Lehrqualität die Qualität studentischer Bildungsprozesse bedingt, wird nicht weiter definiert, sondern pauschal das jeweils eigene Interesse an und Verständnis von Lehrqualität mit der Qualität studentischer Bildungsprozesse gleichgesetzt. Angenommen wird, dass sich Qualitätsverbesserungen der Bildungsprozesse von selbst einstellen, wenn man Studium und Lehre optimiert. Problemfelder wie beispielsweise zu hohe Abbruchquoten in der Studieneingangsphase, mangelnder Theorie-Praxistransfer oder die *Verschulung* und *Verregelung* des Studiums werden meist pauschal hochschulexternen Einflussfaktoren, also beispielsweise den Studienstrukturreformen in der Folge des Bologna-Prozesses oder veränderten Bildungsvoraussetzungen der Studienanfänger*innen, zugeordnet und eher nicht mit der Lehrqualität und Problematiken von Lern- und Bildungsprozessen in Verbindung gebracht. Theoretisch ist jedoch im Einzelnen ungeklärt und empirisch weitgehend unerforscht, wie das komplexe Ursache-Wirkungsgefüge der Qualität akademischer Bildung als intendiertes Ziel studentischer Bildungsprozesse im Studium mit den Lernprozessen zusammenhängt und welche Rolle den verschiedenen Ebenen von Handlungsbedingungen für studentische Lern- und Bildungsprozesse, also der Ebene der Hochschullehre, der Studienbedingungen, der Bildungsziele von Studiengängen oder von hochschulexternen Einflüssen wie dem Bologna-Prozess, zukommt.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist deshalb, in einer theoretischen Rahmenmodellierung vorhandene relevante wissenschaftliche Versatzstücke zusammenzuführen

ren, die die genannten Ebenen in ihrer Wirkung auf die Hochschulbildung von Studierenden beschreiben. Dieses Rahmenmodell soll so weiterentwickelt werden, dass der Zusammenhang von Hochschulbildung, studentischem Lernen und Hochschullehre sowie von Studienstrukturen als Bedingungen studentischen Lernens und ihrer Bildungsprozesse so weit als möglich erklärbar wird. Anhand dieser Modellierung soll besser einschätzbar werden, welche Rolle die Hochschuldidaktik in diesem komplexen Interessengeflecht mit dem Ziel der Förderung der Qualität studentischer Lern- und Bildungsprozesse übernehmen kann und wo die hochschuldidaktische Arbeit ansetzen muss, um die gewünschte Wirkung zu entfalten. Ziel ist aber auch, aufzuzeigen, wo die Reichweite hochschuldidaktischer Arbeit durch strukturelle und bildungspolitische Rahmenbedingungen begrenzt ist und welche wissenschaftlich zu bearbeitenden Fragestellungen sich daran anschließen. Diese theoretische Klärung ist eine wichtige Grundlage für das berufliche Selbstverständnis der Hochschuldidaktik und für ihre Professionalisierung. Die Aussagekraft eines solchem Modells müsste in empirischen Studien auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft und weiterentwickelt werden, was im Rahmen dieser Arbeit jedoch noch nicht geleistet werden kann. Es werden aber Hinweise darauf abgeleitet, wo und wie eine so verstandene angewandte hochschuldidaktische Forschung ansetzen könnte. Sie kann immer nur als kooperative Forschung gemeinsam mit den Akteuren der Fachdisziplinen und Studiengänge, insbesondere auch mit den Studierenden, funktionieren.

1.3 Überblick über das Vorgehen der Arbeit

In der theoretischen Modellierung geht es darum, zu entwickeln, wie das theoretische Konstrukt der Hochschulbildung, definiert als Prozess des studentischen Lernens und Studierens in einem sozialisierenden Kontext – und zwar dem eines fach- und hochschulspezifischen Studiums mit intendierten Bildungszielen – bildungstheoretisch begründet werden kann und welches die sozialen Mechanismen sind, mit denen der soziale Weltausschnitt der Hochschulbildung konstituiert, reproduziert und verändert wird. Damit ist ein umfassender Bogen auf die Hochschulbildung aufgespannt, von der subjektwissenschaftlichen Perspektive der Lernenden über die Definition des intendierten gesellschaftlichen Auftrags einer Hochschulbildung bis hin zu den Mechanismen der sozialen Strukturen, in denen Hochschulbildung stattfindet.

Bevor die theoretische Modellierung der Hochschulbildung in Angriff genommen wird, erfolgt zunächst in *Teil I: Hochschulbildung und Hochschuldidaktik* die Konkretisierung der Problemstellung, für die das Rahmenmodell der Hochschulbildung einen theoretischen Beitrag leisten soll. Der Untersuchungsgegenstand der Arbeit wird konkretisiert und die Forschungsfragen werden abgeleitet.

Der Bologna-Prozess als struktureller Veränderungsprozess der tertiären Bildung hat die Rahmenbedingungen, unter denen Hochschulbildung in Deutschland stattfindet, erheblich verändert. In *Kapitel 2* wird deshalb zusammengefasst, welche argumentativen Zusammenhänge zwischen den Veränderungen der Studienstruktu-

ren durch den Bologna-Prozess und der als problematisch wahrgenommenen Hochschulbildung in der (hochschul-)öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion bisher hergestellt wurden. Das einleitende Beispiel für den Diskurs aus den 1960er-Jahren von Habermas (1969) macht deutlich, dass wesentliche Argumente der Auseinandersetzung um Hochschulbildungsprozesse und Studienstrukturen als Handlungsbedingungen des Studierens älter sind als der Bologna-Prozess. Der Diskurs ist im Kontext der Einführung der Massenuniversitäten, also der bildungspolitisch motivierten Bildungsexpansion der Hochschulen zu verorten. Dennoch gibt es erhebliche relevante Veränderungen des akademischen Bildungssystems, die erst im Kontext des Bologna-Prozesses eingeführt wurden. Untersuchungen der Hochschulforschung identifizieren insbesondere neue Mechanismen und Funktionsweisen, die Studienreformprozesse betreffen. Sie müssen deshalb als veränderte Gestaltungsbedingungen von Strukturen in Studium und Lehre in Betracht gezogen werden.

Anschließend werden die Argumente wissenschaftlicher Positionen zu Problemfeldern des Studierens in der Hochschullehre gesichtet, welche als Folgen der Einführung der Bologna-Studienstrukturen interpretiert wurden. Diese beruhen auf Befunden aus empirischen Studien, die die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf das Studieren aus der Perspektive der Studierenden untersucht haben, sowie auf Befunden zur sozialen Selektion durch das tertiäre Bildungssystem. Ergänzt werden die empirisch fundierten Ergebnisse durch eine neuere theoretische Definition des Begriffs Studienerfolg, die theoretische Hintergründe zur Bildungsungleichheit berücksichtigt. Abschließend werden die referierten Problemfelder und Erkenntnisse in den Rahmen dieser Arbeit eingeordnet.

Aus der Perspektive der Hochschuldidaktik wird in *Kapitel 3* rekonstruiert, an welchen Paradigmen sich die Hochschuldidaktik orientiert, welche Erwartungen hinsichtlich der Qualität der Lehre an sie gestellt werden und wie sie sich in hochschuldidaktischen Diskursen im Sinne eines Selbstverständnisses zur *Lernendenzentrierung* im Zusammenhang mit studentischen Lern- und Bildungsprozessen positioniert hat. Ausgangspunkt und Anlass ist die Qualität der Hochschullehre und der Studienstrukturen, deren Optimierung von hochschuldidaktischer Beratung und Weiterbildung erwartet wird. Diese Erwartungshaltung an hochschuldidaktische Projekte und Maßnahmen zeigt sich insbesondere in der aktuellen BMBF-Förderlinie des Qualitätspakts Lehre.

Die *Lernendenzentrierung* wird als handlungsleitendes Paradigma im hochschuldidaktischen Diskurs zum studentischen Lernen als Teil der Hochschulbildung skizziert und anhand des Konzepts des Forschenden Lernens und des Paradigmas des *shift from teaching to learning* konkreter expliziert. Das darauf beruhende berufliche Selbstverständnis von Hochschuldidaktiker*innen sowie typische institutionelle Rahmungen der Hochschuldidaktik werden beschrieben. Aus dieser Gegenüberstellung wird das professionstheoretisch erklärbares Paradox verständlich, das sich aus dem Widerspruch aus Erwartung und Auftragserteilung an hochschuldidaktische Einrichtungen und dem hochschuldidaktischen Selbstverständnis im Verhältnis zur institutionellen Ausstattung und Legitimation der Hochschuldidaktik ergibt.

In *Teil II: Entwicklung des theoretischen Rahmenmodells der Hochschulbildung*, d. h. den *Kapiteln 4 bis 7*, werden die verschiedenen Ebenen des theoretischen Rahmenmodells entwickelt. Ausgehend von einer bildungstheoretischen Grundlage werden zunächst in *Kapitel 4* die *Grundkategorien der Bildung* und das *Bildungsziel* eines Hochschulstudiums definiert. Dem theoretischen Ansatz der Erwachsenenbildung folgend steht die subjektwissenschaftlich begründete Perspektive der Lernenden auf die Lern- und Studienumgebung des jeweiligen Studiengangs im Mittelpunkt. Auf dieser Grundlage werden die kategorialen Bestimmungen des *Bildungsprozesses* abgeleitet, mittels dessen das intendierte Bildungsziel erreicht werden soll. Da das Studium einen spezifischen handlungsbedingenden Rahmen für Bildungsprozesse bildet, werden in *Kapitel 5 und 6* die Kategorien entwickelt, die als *Rahmenbedingungen der Bildung* den sozialisierenden Kontext der studentischen Lern- und Bildungsprozesse als Fach- und Hochschulkultur definieren. In *Kapitel 7* wird die Wechselwirkung von Alltagspraktiken in Studium und Lehre und der sozialen Struktur von Studiengängen als deren handlungsbedingender Rahmen organisations- und machttheoretisch begründet und eine reflexive Steuerung unbeabsichtigter Handlungsfolgen als Qualitätssicherung abgeleitet.

In *Teil III: Theoretisches Rahmenmodell der Hochschulbildung als Grundlage für die Hochschuldidaktik* erfolgt die Beantwortung der Forschungsfragen. In *Kapitel 8* werden die erarbeiteten Kategorien zu einem theoretischen Rahmenmodell der Hochschulbildung zusammengeführt. In *Kapitel 9* werden Konsequenzen aus dem entwickelten Rahmenmodell für die Hochschuldidaktik gezogen. Mit einem Rückbezug auf die Professionalisierung der Hochschuldidaktik werden Hinweise auf zukünftige Entwicklungen der Hochschuldidaktik gegeben. Das Kapitel schließt ab mit einem Fazit zur wissenschaftlichen Einordnung der Theoriearbeit.

Teil I Hochschulbildung und Hochschuldidaktik

2 Hochschulbildung im Kontext der Bologna-Reform

2.1 Die deutsche Studienstrukturreform im Kontext des Bologna-Prozesses

Im Oktober 2012 meldete das BMBF, dass zum Wintersemester 2011/2012 rund 85 Prozent aller Studiengänge an deutschen Hochschulen auf die gestufte Studienstruktur umgestellt seien. Die Mehrzahl der Bachelor-Studiengänge ist mit einer Regelstudienzeit von sechs Semestern konzipiert. Damit wird bestätigt, dass ein wesentliches Ziel der Bildungspolitik, die Verkürzung der Regelstudienzeit, erreicht wurde. Gleichzeitig werden die Fragen oder auch Problemfelder benannt, die mit der Umsetzung der formalen Bologna-Studienstrukturen zusammenhängen.

„Die öffentliche Debatte zur Umsetzung der Bologna-Reformen beschäftigt sich mit Fragen der Studienorganisation, mit der Akzeptanz des Bachelor-Abschlusses und mit der Zahl der Master-Studienplätze. Um die Studierbarkeit der Studiengänge zu verbessern, die Prüfungsdichte zu verringern und Mobilität und Anerkennung zu erleichtern, hat die Kultusminister Konferenz (KMK) die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben zur Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen neu gefasst. Auch im Rahmen der Akkreditierung wird der Studierbarkeit mehr Bedeutung zugemessen. Die Länder haben außerdem durch Erhebung festgestellt, dass rechnerisch für jeden interessierten Bachelor heute ein Masterstudienplatz zur Verfügung steht.“ (BMBF, 2012a)

In einem Interview gesteht die Bundesministerin Frau Schavan indirekt zu, dass die Strukturreform die Vorstellung von Wissenschaft, die auch bildet, in Gefahr gebracht habe.

„dpa: Aber Studium ist heute oft eher ein bisschen wie Schule – wo ist die Hochschule als Ort der Faszination für Wissenschaft?“

Schavan: Die ersten Jahre von Bologna waren geprägt von Strukturüberlegungen. Jetzt ist es wichtig, dass uns diese Vorstellung von Wissenschaft, die auch bildet, nicht verloren geht. Darauf möchte ich in den nächsten Jahren einen Schwerpunkt legen. In vielen Universitäten gibt es schon wieder verstärkt Angebote im Sinne des alten Studium generale, die nicht nur für Spezialisten interessant sind. Das schafft Orientierung, fördert die Urteilskraft und trägt zur Stärkung der Persönlichkeit bei.“ (BMBF, 2012)

Die deutsche Studienstrukturreform mit Umstellung des Studiensystems auf das Bachelor-Mastersystem⁷ wurde maßgeblich durch den Bologna-Prozess initiiert und

7 Auf der Berliner Konferenz 2003 wurden die beiden ersten Zyklen ergänzt durch den dritten Zyklus des Doktoratsstudiums.

vorangetrieben, der im Folgenden in wesentlichen Aspekten vorgestellt wird. Mit der Bologna-Erklärung 1999 starteten die für Hochschulen zuständigen Ministerien aus 29 europäischen Ländern auf der Grundlage von Selbstverpflichtungen einen Prozess, der das Ziel hat, das wirtschaftliche und bildungspolitische Potenzial Europas im internationalen Wettbewerb durch die Etablierung eines Europäischen Hochschulraums zu stärken. Die Förderung der Mobilität der Studierenden und des wissenschaftlichen Personals, die Entwicklung der Vergleichbarkeit und gegenseitige Anerkennung der jeweiligen Abschlüsse sowie die gemeinsame Entwicklung von qualitätssichernden Standards und Verfahren für Studiengänge innerhalb des europäischen Hochschulraums sind die strukturelle Grundlage der Zielerreichung, die durch die seitdem gestarteten Studienreformprozesse in den beteiligten Ländern umgesetzt werden. Die Zielerreichung des Prozesses in den genannten Punkten, zunächst auf zehn Jahre vereinbart und 2010 auf weitere zehn Jahre verlängert, sowie weitere Zielvereinbarungen der beteiligten Länder werden in Länderberichten bilanziert und in den Communiqués der jeweils zweijährig stattfindenden Konferenzen der zuständigen Ministerien neu ausgerichtet und festgehalten (vgl. BMBF, 2015). Seit Bestehen des Prozesses ist die Anzahl der Teilnehmerstaaten am Bologna-Prozess auf 47 Länder gestiegen.

Während der Beginn des Prozesses neben der Gewinnung weiterer Teilnehmerländer stark an formalen Zielen⁸ ausgerichtet war, die durch die Vergleichbarkeit und gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen sowie durch eine hochschulexterne Qualitätssicherung der Studiengänge auf der Grundlage gemeinsam vereinbarter Kriterien⁹ erreicht werden sollte, sind im Laufe der Zeit auch andere Bildungsziele stärker in den Vordergrund getreten. Laut offizieller Darstellung des Bologna-Prozesses durch das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bleibt jedoch die Erhöhung der Mobilität der Studierenden und des akademischen Personals eines der Kernziele des Bologna-Prozesses und wird mittlerweile in den Communiqués auch quantifiziert¹⁰.

-
- 8 Als die wesentlichen Bologna-Ziele werden von der Kultusminister Konferenz (KMK) genannt:
- „die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen
 - die Transparenz und Vergleichbarkeit der Abschlüsse, insbesondere durch ein gestuftes Graduiertensystem (Bachelor/Master)
 - die europäische Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung
 - die Verwendung von Transparenzinstrumenten wie dem europäischen Kreditsystem ECTS, der Zeugniserläuterung (Diploma Supplement) und des einheitlichen Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse“ (KMK, o. D.).
- 9 Die wesentlichen formalen Beschreibungskriterien, mit denen die Vergleichbarkeit und gegenseitige Anerkennung von Studiengängen und Studienabschlüssen im europäischen Hochschulraum erreicht werden soll, sind im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) definiert, der von den Mitgliedsländern in länderspezifischen Qualifikationsrahmen spezifiziert wurden. Sie beinhalten:
- acht Niveaustufen, die für die jeweiligen formalen Abschlüsse differenziert werden und sowohl berufliche Kompetenzen als auch die der Hochschulbildung umfassen
 - die Orientierung an Lernergebnissen (im Englischen „learning outcomes“)
 - die Beschreibung der Lernergebnisse anhand der Begrifflichkeiten „Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen“
 - die Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen in die Anerkennungsverfahren
 - die Kopplung von Inhalten, Learning Outcomes und dafür aufzubringende Studienzeiten als Beschreibungskategorie von Studiengängen über das Leistungspunkte-System des European Credit Transfer Systems (ECTS).
- 10 So wurde beispielsweise im Leuener Communiqué 2009 dieses Ziel auf 20 Prozent aller Graduierten festgelegt, die bis 2020 Auslandserfahrungen im Rahmen von europäischen Studien- oder Praktikumsaufenthalten machen sollen.

Im Prager Communiqué von 2001 (EHEA Ministerial Conference Prague, 2001) tauchten erstmalig die Themen *Lebenslanges Lernen* sowie die *Anerkennung von Hochschulen und Studierenden als aktive Partner* auf. Auch das Thema *Soziale Dimension* findet erstmalig im Prager Communiqué Erwähnung. Im London Communiqué (EHEA Ministerial Conference London, 2007) ist eine Definition aufgenommen, die darauf verweist, dass die Zusammensetzung der Studierendenpopulation die Diversität der Bevölkerung auf allen Ebenen widerspiegeln soll. Dieses Ziel wird in den folgenden beiden Communiqués von Leuven (EHEA Ministerial Conference Leuven, 2009) und Bucharest (EHEA Ministerial Conference Bucharest, 2012) weiter behandelt. Ein weiteres Bildungsthema ist das *studierendenzentrierte Lernen*, das ebenfalls im Leuven Communiqué (EHEA Ministerial Conference Leuven, 2009) erstmalig aufgenommen wird.

Als weitere Ziele werden die Fortentwicklung des *Lebenslangen Lernens* (ebd., 2009), die *verstärkte Investition in Bildung* trotz finanzieller Schwierigkeiten durch die Finanzkrisen in den Mitgliedsländern sowie die *Stärkung der internationalen Mobilität der Studierenden*, bekräftigt durch die Verabschiedung einer Mobilitätsstrategie (EHEA Ministerial Conference Bucharest, 2012), genannt. Während im Bucharest Communiqué die weitere Umsetzung der Bologna-Ziele in den Schwerpunkten *Anerkennung, Mobilität, Internationalisierung, Qualifikationsrahmen, Qualitätssicherung* und *soziale Dimension* im Mittelpunkt stand, ging es im Jerewan Communiqué (EHEA Ministerial Conference Jerewan, 2015) verstärkt um *die Rolle der Hochschulbildung in der Bekämpfung der in den letzten Jahren zu beobachtenden Verschlechterung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen durch Wirtschaftskrisen*, auch infolge demografischer Veränderungen. Die sogenannte *dritte Mission der Hochschulbildung* – die Verantwortung für gesellschaftliche Entwicklungen – sollte durch die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Hochschulsektoren, durch die Verbesserung der sozialen Rahmenbedingungen von Studierenden zur Senkung von Studienabbruchquoten verbessert werden.

Anlass zu heftigen Diskussionen war im deutschen Hochschuldiskurs immer wieder der Begriff „Employability“ (zum Überblick über die Diskussion vgl. Teichler, 2012). Obwohl der Begriff, im Deutschen üblicherweise übersetzt mit Beschäftigungsfähigkeit, nicht als zentrales Thema in den Bologna Communiqués auftaucht, ist er von Beginn an in den Communiqués und Länderberichten präsent. Mit dem Begriff Beschäftigungsfähigkeit erinnert die Bildungspolitik die Hochschulen an ihre mit der Hochschulexpansion vorrangig gewordene Verpflichtung, Studierende in erster Linie für eine Beschäftigung außerhalb der Hochschule zu qualifizieren bzw. sich mit den beruflichen Zukunftsperspektiven ihrer Absolventinnen und Absolventen stärker auseinanderzusetzen (vgl. auch Wolter & Banscherus, 2012, S. 22 f). Überprüft wird dieses Ziel beispielsweise im Bologna-Bericht der KMK 2007 bis 2009 durch eine Einschätzung der Akzeptanz von Hochschulabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt und die damit verbundene Aufforderung an die Hochschulen, diesbezüglich mit der Wirtschaft zu kooperieren (vgl. KMK, 2008, S. 42 sowie KMK, 2012, S. 9 und S. 34). Dem Begriff Beschäftigungsfähigkeit, der in der Zielüberprüfung eine einseitige Ausrichtung auf erfolgreiche Beschäftigung aufweist, werden im Bukarest Communiqué 2012

ein individueller und professioneller Bildungsaspekt sowie staatsbürgerliches Engagement zur Seite gestellt. Hochschulbildung wird sowohl als wirtschaftlicher Motor als auch als eine Voraussetzung zur Lösung der konstatierten gesellschaftlichen Krise bzw. zur Entwicklung der Demokratien in den europäischen Ländern gesehen.

„We will support our institutions in the education of creative, innovative, critically thinking and responsible graduates needed for economic growth and the sustainable development of our democracies.“ (Bucharest Communiqué, 2012)

Mit der hier überblicksartig dargestellten, in offiziellen Verlautbarungen nachlesbaren Zielsetzung und Durchführung des Prozesses ist der politische Vorgang zur Harmonisierung der europäischen Studienstrukturen nach innen und zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit nach außen beschrieben. Begleitende Veränderungen wie beispielsweise der massive Rückgang der staatlichen Grundfinanzierung der Hochschulen und Studiengänge oder die Veränderungen der Governance von Hochschulen sind in den offiziellen Darstellungen jedoch nicht nachvollziehbar. Fest steht jedoch, dass über die formalisierten Änderungen der Studienstrukturen hinaus der Bologna-Prozess erhebliche Auswirkungen auf die Strukturen an deutschen Hochschulen nach sich gezogen hat. Um diese Auswirkungen auf das deutsche Hochschulsystem nachvollziehbar zu machen, bedarf es jedoch eines Verständnisses der inhärenten Beweggründe und Mechanismen des Bologna-Prozesses. Hierzu werden im Folgenden relevante Ergebnisse der Hochschulforschung aus vier Beiträgen zusammengefasst, die die Motive der politischen Akteure, die Funktionsweisen des Transformationsprozesses und die Auswirkungen auf die Beteiligung von Interessengruppen in diesem Kontext untersucht haben (Winter, 2007). Zunächst wird jedoch stellvertretend für den damaligen Diskurs auf eine Position zur Studienstrukturreform von Habermas aus den 1960er-Jahren eingegangen. Damit soll deutlich gemacht werden, dass die mit dem Bologna-Prozess erfolgreich umgesetzten Veränderungen des Studiensystems bereits in den 1960er-Jahren diskutiert wurden und ursprünglich im Kontext der beabsichtigten Bildungsexpansion mit Einführung der Massenuniversitäten zu verorten sind.

2.2 Studienstrukturreformen der 1960er-Jahre in der Diskussion

Dass die Diskussion zwischen Bildungspolitik und Hochschullehrenden um die Verkürzung und Reglementierung der Studienzeit und ihrer Folgen für die akademische oder Hochschulbildung¹¹ bereits in den 1960er-Jahren geführt wurde, belegt eine von

¹¹ Die Begriffe Hochschulbildung und akademische Bildung werden in dieser Arbeit inhaltlich als Synonyme verwendet. Der Begriff Hochschulbildung wird jedoch primär und durchgängig in dieser Arbeit verwendet, weil er aufgrund der eindeutigen Zuordnung zur Institution Hochschule präziser den Bezug zu Studiengängen definiert als der Begriff der akademischen Bildung. Da der Begriff der akademischen Bildung jedoch in Texten der 1960er- und 1970er-Jahre üblicherweise verwendet wurde, wird er beibehalten, wenn er in den Referenztexten als Begriff verwendet wurde.