

Die Entstehung dieser Arbeit wurde von vielen Menschen begleitet. Ich danke meinen Kolleginnen und Kollegen, den Mitgliedern des Doktorandenkolloquiums und der Zenting-Runde für ihre Unterstützung und die anregenden Diskussionen. Auch meiner Familie sowie meinen Freundinnen und Freunden möchte ich von ganzem Herzen danken: Ohne dieses soziale Netz wäre diese Arbeit sicherlich nicht möglich gewesen.

Ich möchte mich außerdem herzlich bei Ulrich Bartosch für die Gespräche und Anregungen bedanken, die dieser Arbeit in einigen Bereichen einen wichtigen Schliff gegeben haben.

Ein ganz besonderes Wort des Dankes gebührt Jutta Mägdefrau und ihrer herausragenden Betreuung dieser Arbeit. Ihre kritischen und hilfreichen Anmerkungen und die Bereitschaft, sich auch bei kurzfristigen Fragen in meine Gedanken einzuarbeiten und auch manche Schnapsidee bis zum Ende durchzudenken, haben dafür gesorgt, dass ich mich immer und zu jeder Zeit hervorragend betreut gefühlt habe. Die Möglichkeit, bei diesem Dissertationsprozess auch Sackgassen zu erkunden, Fehler zu machen und dann an anderer Stelle nochmals von vorne anzufangen, war eine bereichernde Bildungserfahrung. Unsere Gespräche und Diskussionen haben mir geholfen, sowohl auf professioneller als auch persönlicher Ebene zu wachsen, und ich freue mich auf viele weitere solcher Möglichkeiten!

Letztlich wäre diese Arbeit aber nie ohne meine Familie, Maria und Lena, möglich gewesen, die in so vielen Stunden auf mich verzichtet haben, auch wenn ich körperlich anwesend war. Maria hat mich angespornt, mich unterstützt, mir zugehört, mir zugesprochen, mich auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt, mir geholfen, abzuschalten und mir wichtige und kritische Fragen gestellt und vor allem: sich immer Zeit für mich genommen.

Danke!

UNIVERSITÄT PASSAU
- PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT -

Bildung *trotz* Bologna?

Analyse zum Bildungsbegriff an deutschen Universitäten im Kontext der europäischen Hochschulreform

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Erziehungswissenschaft
(Dr. phil.)

vorgelegt von
Hannes Birnkammerer

Erstgutachterin: Prof. Dr. Jutta Mägdefrau (Universität Passau)
Zweitgutachter: Prof. Dr. Ulrich Bartosch (KU Eichstätt-Ingolstadt)

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	I
TABELLENVERZEICHNIS	IV
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	V
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	VI
ABSTRACT	VII
1. PROBLEMDARSTELLUNG	1
1.1. DIE MULTIDIMENSIONALITÄT DER DEUTSCHEN UNIVERSITÄTSREFORM	3
1.2. KRITIK AM BOLOGNA-PROZESS IN DEUTSCHLAND	7
1.3. FRAGESTELLUNG UND AUFBAU DER ARBEIT	14
2. DAS BILDUNGSKONZEPT DER DEUTSCHEN UNIVERSITÄT: BILDUNG DURCH WISSENSCHAFT	17
2.1. DIE UNIVERSITÄTEN VOM MITTELALTER BIS ZUR FRÜHEN NEUZEIT	19
2.1.1. Die athenische Akademie als frühes Vorbild der europäischen Universität	19
2.1.2. Die Pariser Universität als wissenschaftsorientierte Institution	24
2.1.2.1. <i>Die Konstitution der Universität als Gemeinschaft von Lehrenden und Studierenden</i>	24
2.1.2.2. <i>Die Weiterentwicklung des Wissenschaftsverständnisses an der Pariser Universität</i>	27
2.1.3. Zusammenfassung: Bildung durch Wissenschaft in der mittelalterlichen Universität	30
2.2. DIE WISSENSCHAFTLICHEN ENTWICKLUNGEN DER FRÜHEN NEUZEIT UND DIE ENTWICKLUNG DER UNIVERSITÄT HIN ZUR VERMEINTLICH KRISENHAFTEN INSTITUTION	31
2.2.1. Die Entwicklung hin zur Territorial- bzw. Landesuniversität	31
2.2.2. Die Humanismus und seine Folgen für das institutionale Selbstbild der Universität	34
2.2.3. Die Reformation und Gegenreformation und ihre Folgen für die Wissenschaftsentwicklung	38
2.2.4. Das Narrativ der Universität als reformunwillige Institution	41
2.2.5. Zwischenfazit: Bildung durch Wissenschaft in der Universität vor der neuhumanistischen Reform	43

2.3. DIE HUMBOLDT'SCHE UNIVERSITÄTSREFORM	45
2.3.1. Institutionelle und ideengeschichtliche Vorbilder der Humboldt'schen Universitätsreform	47
2.3.1.1. <i>Die Aufklärung und ihre Auswirkungen auf das Universitätssystem</i>	47
2.3.1.2. <i>Die Reformuniversität Göttingen als Vorbild der Humboldt'schen Universitätsreform</i>	49
2.3.1.3. <i>Der deutsche aufklärerische Diskurs um die Entwicklung der Universität</i>	51
2.3.1.4. <i>Denkschriften zur Universitätsgründung</i>	54
2.3.2. Die Humboldt'sche Bildungsreform von 1810	58
2.3.3. Diskussion um den Mythos Humboldt	65
2.4. BILDUNG DURCH WISSENSCHAFT IN DER PLURALEN WISSENSGESELLSCHAFT	72
3. DAS BILDUNGSKONZEPT DES BOLOGNA-PROZESSES	79
3.1. DATENGRUNDLAGE UND METHODISCHES VORGEHEN	83
3.1.1. Auswahl und Charakterisierung des Materials	84
3.1.2. Formale Charakteristika	86
3.1.3. Textauswahl	87
3.1.4. Richtung der Analyse	89
3.1.5. Festlegung der Analyseeinheiten	90
3.1.6. Entwicklung des Kodierleitfadens	92
3.1.7. Inter- und Intrarater-Reliabilität	96
3.2. DESKRIPTIVE ANALYSE	99
3.3. DOKUMENTENANALYSEN	103
3.3.1. Kommunikués	103
3.3.1.1. <i>Sorbonne (1998)</i>	106
3.3.1.2. <i>Bologna (1999)</i>	107
3.3.1.3. <i>Prag (2001)</i>	109
3.3.1.4. <i>Berlin (2003)</i>	111
3.3.1.5. <i>Bergen (2005)</i>	113
3.3.1.6. <i>London (2007)</i>	115
3.3.1.7. <i>Löwen (2009)</i>	118
3.3.1.8. <i>Budapest/Wien (2010)</i>	121
3.3.1.9. <i>Bukarest (2012)</i>	122
3.3.1.10. <i>Jerewan (2015)</i>	125
3.3.1.11. <i>Paris (2018)</i>	127
3.3.1.12. <i>Rom (2020)</i>	130
3.3.1.13. <i>Zwischenfazit: Ableitung eines Bildungsideals aus den Kommunikués</i>	132

3.3.2. Stakeholdertexte	135
3.3.2.1. <i>Business Europe (BE)</i>	135
3.3.2.2. <i>Council of Europe (CoE)</i>	145
3.3.2.3. <i>Education International (EI)</i>	152
3.3.2.4. <i>European Students' Union (ESU)</i>	162
3.3.2.5. <i>European University Association (EUA)</i>	169
3.3.2.6. <i>European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE)</i>	180
3.3.3. Ableitung eines Bildungskonzepts des Bologna-Prozesses	189
4. ZUSAMMENFASSUNG UND EINORDNUNG DER ERGEBNISSE	192
4.1. ZUSAMMENFASSUNG DER ARBEIT	192
4.2. EINORDNUNG DER ERGEBNISSE UND FORSCHUNGSAUSBLICK	195
5. LITERATURVERZEICHNIS	203
5.1. QUELLEN: STAKEHOLDER	203
5.2. QUELLEN: KOMMUNIQUE'S	204
5.3. SEKUNDÄRLITERATUR	205
5.4. WEBSITES	221
6. ANHANG: CODEBUCH	223

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Kritikpunkte am Bologna-Prozess	14
Tabelle 2:	Übersicht Textauswahl und Fundstellen	88
Tabelle 3:	Übersicht Kodiersystem und referenzierte Literatur	97
Tabelle 3:	Übersicht Kodiersystem und referenzierte Literatur, Fortsetzung	98
Tabelle 4:	Verteilung der codierten Fläche, Mittelwerte (gesamt, Kommunikués, Stakeholdertexte)	100
Tabelle 5:	Lage- und StreumaÙe der codierten Flächen je Kategorie	101
Tabelle 6:	Anzahl und StreumaÙe der Kodierungen je Kategorie	102
Tabelle 7:	Verteilung der codierten Fläche, Kommunikués (in % und ergänzt um Mittelwerte und Standardabweichung)	104
Tabelle 8:	Verteilung der codierten Fläche BE (in % und ergänzt um Mittelwerte und Standardabweichung)	136
Tabelle 9:	Verteilung der codierten Fläche CoE (in % und ergänzt um Mittelwerte und Standardabweichung)	145
Tabelle 10:	Verteilung der codierten Fläche EI (in % und ergänzt um Mittelwerte und Standardabweichung)	154
Tabelle 11:	Verteilung der codierten Fläche ESU (in % und ergänzt um Mittelwerte und Standardabweichung)	162
Tabelle 12:	Verteilung der codierten Fläche EUA (in % und ergänzt um Mittelwerte und Standardabweichung)	169
Tabelle 13:	Verteilung der codierten Fläche EURASHE (in % und ergänzt um Mittelwerte und Standardabweichung)	181

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Überblicksmodell Bildungsverständnis, Grundform	133
Abbildung 2:	Überblicksmodell Bildungsverständnis, Kommunikués	134
Abbildung 3:	Codematrix BE	137
Abbildung 4:	Überblicksmodell Bildungsverständnis, Kommunikués & Stakeholder (BE)	144
Abbildung 5:	Codematrix CoE	146
Abbildung 6:	Überblicksmodell Bildungsverständnis, Kommunikués & Stakeholder (BE, CoE)	153
Abbildung 7:	Codematrix EI	155
Abbildung 8:	Überblicksmodell Bildungsverständnis, Kommunikués & Stakeholder (BE, CoE, EI)	161
Abbildung 9:	Codematrix ESU	163
Abbildung 10:	Überblicksmodell Bildungsverständnis, Kommunikués & Stakeholder (BE, CoE, EI, ESU)	168
Abbildung 11:	Codematrix EUA	170
Abbildung 12:	Überblicksmodell Bildungsverständnis, Kommunikués & Stakeholder (BE, CoE, EI, ESU, EUA)	179
Abbildung 13:	Codematrix EURASHE	180
Abbildung 14:	Überblicksmodell Bildungsverständnis, Kommunikués & Stakeholder	188

Abkürzungsverzeichnis

BFUG – Bologna Follow-Up Group

CHE – Centre for Higher Education

CoE – Council of Europe

DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung

ECTS – European Credit Transfer System

EHEA – European Higher Education Area

EI – Education International

ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education

EQR – Europäischer Qualifikationsrahmen

ERA – European Research Area

ESG – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area

ESU – European Students' Union

EUA – European University Association

EURASHE – European Association of Institutions of Higher Education

HQR – Hochschulqualifikationsrahmen

KMK – Kultusministerkonferenz

LLL – Lebenslanges Lernen

LPO I – Bayerische Lehramtsprüfungsordnung I

MCU – Magna Charta Universitatum

NPM – New Public Management

OMC – Open Method of Coordination

PHE – Professional Higher Education

SDGs – Sustainable Development Goals

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Abstract

Ausgehend von der Kritik am Bologna-Prozess und dem in diesem Zusammenhang immer wieder referenzierten Humboldt'schen Ideal der deutschen Universität untersucht die Arbeit die Frage, ob sich Widersprüche zwischen diesem neuhumanistisch geprägten Ideal einer *Bildung durch Wissenschaft* und dem Bildungsverständnis des Bologna-Prozesses auf europäischer Ebene feststellen lassen. Die Arbeit ergänzt dabei den hermeneutischen bildungsphilosophischen und universitätshistoriographischen Diskurs um die Idee von Universität durch eine empirisch-qualitative Textanalyse zentraler Texte des Bologna-Prozesses.

In einem ersten Schritt wird das Leitbild *Bildung durch Wissenschaft* in seiner historischen Entwicklung und Manifestation analysiert und mit aktuellen Diskussionen zur Rolle von Universitäten in der Wissensgesellschaft zusammengeführt. In einem zweiten Schritt wird das Bildungsverständnis analysiert, das sich sowohl in den Kommunikés der Ministerialtreffen des Bologna-Prozesses als auch in exemplarisch ausgewählten Stakeholder-Dokumenten aus der Bologna Follow-Up Group findet. Das Bildungsverständnis wird dabei als latentes Konzept verstanden, das durch die Aufgabenzuschreibungen an Hochschulen in den drei Aufgabenbereichen *Lehre*, *Forschung* und *Transfer* mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse kodiert und anschließend analysiert wird.

Im Kontrast der beiden Ergebnisse zeigt sich, dass die Kommunikés der Ministerialkonferenzen in den ersten Jahren stark von einer auf Qualifizierungsaspekte beschränkten instrumentell-ökonomischen Sicht von Bildung geprägt waren, sich seit 2010 aber stärker dem Ideal einer *Bildung durch Wissenschaft* annähern. Auch die Analyse der Stakeholder-Dokumente, die diesen politischen Prozess begleiten und informieren, zeigen ebenfalls – mit Ausnahme der Arbeitgebervertretung – entweder eine konstante Argumentation zumindest teilweise im Sinne dieses Ideals, oder aber eine Annäherung hin zur *Bildung durch Wissenschaft*.

Die Arbeit kommt zu dem Ergebnis, dass sich diese Widersprüche, wie sie von Kritikerinnen und Kritikern am Bologna-Prozess geäußert wurden, also tatsächlich wahrnehmen lassen, dieser Fakt jedoch hauptsächlich für die erste Hälfte des Bologna-Prozesses gelten kann. Durch den argumentativen Wandel in den Kommunikés hin zu Positionen, die auch Teil des Bildungsideals deutscher Universitäten darstellen, entstehen Möglichkeitsräume für Universitäten, ihr Ideal unter den Bedingungen der Studienreform umzusetzen.

1. Problemdarstellung

Im Vollzug der aktuellen Reformen ist die Idee und der gesellschaftliche Auftrag der Hochschule in hohem Maße bedroht: Die Unterscheidung zwischen Universität, Fachhochschule und Studienangeboten von Discountern (Aldi) oder Elektromärkten (Saturn) ist nivelliert. Ein Vergleich fällt möglicherweise sogar zu Ungunsten der Universität aus, da die anderen Anbieter das Versprechen der Berufsqualifizierungen [sic!] tatsächlich einlösen können. [...] Die aktuelle Entwicklung bedroht die Fundamente einer demokratischen Gesellschaft und einer lebendigen Reflexionskultur. [...] Erschütternd ist, dass die Universität [...] scheinbar dazu bereit ist, diesen Anspruch widerstandslos preiszugeben und sogar dienstfertig dessen Demontage voranzutreiben. (Kölner Erklärung ›Zum Selbstverständnis der Universität‹, 2009)

Diese Äußerungen der Lehrenden der Universität zu Köln in der Erklärung *Zum Selbstverständnis der Universität* aus dem Jahr 2009, die im Zuge der Studierendenproteste als Zeichen der Solidarisierung mit den Studierenden veröffentlicht wurde, unterstreicht die Sorgen von Universitätsvertreterinnen und -vertretern gegenüber dem Bologna-Prozess. Die Universitätslehrenden kritisieren nicht nur, dass im Zuge einer politisch geförderten Ökonomisierung von Bildung die Alleinstellungsmerkmale unterschiedlicher Hochschulformen verschwänden, sondern kritisch reflektierte Bildung selbst verloren zu gehen drohe. In den drastischen Formulierungen, beispielsweise der Gleichsetzung von Universitätsstudiengängen mit denen von Discountern oder der Bedrohung der demokratischen Grundordnung, zeigt sich, wie sehr sich Vertreterinnen und Vertreter der Institution Universität durch die Veränderungen des politischen Rahmens bedroht fühlen und wie tiefgreifend die Veränderung wahrgenommen wird, die sich durch den Bologna-Prozess ergibt. Es geht den Universitätsmitarbeitenden eben nicht nur um eine andere Interpretation und Bewertung der Reformziele, sondern auch um einen wahrgenommenen Bedeutungsverlust. Dieser betrifft ein grundlegendes Element, das für Universitäten konstituierend ist und ein Alleinstellungsmerkmal im tertiären Bildungssektor darstellt: Die enge Verzahnung von Forschung und Lehre differenziert die Universität von anderen Institutionen, wie beispielsweise der Max-Planck-Gesellschaft oder Fachhochschulen (Mittelstraß, 2019; Tenorth, 2020). Darüber hinaus zeigt sich im Papier eine grundlegende Sorge über den Umfang des staatlichen Zugriffs in Autonomiebereiche der Hochschulen (vgl. hier auch Brändle, 2010, S. 100).

Vergleicht man diese Kritik mit den Äußerungen der Kultusministerkonferenz, dass „[d]er mit dem Bologna-Prozess verbundene tiefgreifende Strukturwandel des deutschen Hochschulsystems [...] durch das Engagement aller Beteiligten [...] erfolgreich gestaltet [wurde]“ (Kultusministerkonferenz, 2011, S. 4), fällt die Widersprüchlichkeit der Wahrnehmung ins Auge, zumal diese Äußerung nur zwei Jahre nach der Besetzung der Hörsäle durch Studierende getätigt wurde. Aus Sicht der politischen Vertreterinnen und Vertreter schien das deutsche

Hochschulsystem prä-Bologna defizitär, der Wissenschaftsrat¹ beispielsweise kritisierte die mangelhafte internationale Wettbewerbsfähigkeit, hohe Drop-Out-Quoten in Kombination mit langen Studienzeiten sowie die mangelnde Arbeitsmarktrelevanz deutscher Abschlüsse (2000). Es ist jedoch fragwürdig, ob diese Dimensionen durch den Bologna-Prozess tatsächlich wirksam adressiert wurden – die Kritik der Lehrenden der Universität zu Köln verdeutlicht, dass der Bologna-Prozesses sehr kritisch reflektiert wurde.

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, diese fundamental-kritische Sicht auf den Bologna-Prozess und den Gedanken, er bedrohe die Idee und den Kern der deutschen Universität, genauer zu analysieren und in ihrer Schlussfolgerung zu prüfen. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass nicht nur der Bologna-Prozess, sondern darüber hinaus eine Reihe von bildungspolitischen Maßnahmen die Rolle der Universität grundlegend verändern. Diese umfangreichen und tiefgreifenden Veränderungsprozesse, die eben nicht nur die Hochschullehre und die Studiengangstrukturen betreffen, sondern auch Bereiche wie Hochschulsteuerung, Forschung oder Finanzierung (Liefner et al., 2004; Schimank & Stölting, 2001; Turner, 2018), können sicherlich als Grund für die Vehemenz der Diskussion zwischen Bologna-Kritikern und -Befürwortern gesehen werden,² vermischt sich doch die Studienstrukturänderung mit anderen systemischen Reformbestrebungen. Diese Vermischung der Veränderungen erschwert die Analyse der Frage, inwiefern der Bologna-Prozess in das Selbstverständnis der Universitäten eingreift und ihre Autonomie und ihr Bildungsverständnis neu sortiert. Eine genaue Analyse und Kritik ist zum Teil schwer zu fassen, da einige der Maßnahmen, beispielsweise Aspekte der Qualitätssicherung, inzwischen eben nicht mehr rein auf Ebene der Studiengangstrukturen betrachtet werden können, sondern auch als Steuerungselemente im Sinne des New Public Management (im Folgenden NPM) und von Quasi-Märkten verwendet werden (Lange, 2008; Stech, 2011) it addresses the circumstances surrounding the origins of the Bologna Declaration, demonstrating that it enabled the instrumental logic of the marketization and commodification of education to pervade universities traditionally conceived of as cultural institutions of knowledge. It then investigates the eight declared objectives of Bologna and, finally, summarises the consequences that can be firmly established ten years after the event. These

¹ Der Wissenschaftsrat lässt sich aufgrund seiner Zusammensetzung und seines Aufgabenfeldes als gutes Beispiel für die Kritik am Hochschulsystem prä-Bologna heranziehen, da er sich gemäß dem Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung eines Wissenschaftsrats aus dem Jahre 1957 (2008) aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie anerkannten wissenschaftsnahen Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens zusammensetzt (Art. 4, Abs. 1) und „Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Wissenschaft, der Forschung und des Hochschulbereichs [...] erarbeite[t]“ (Art. 2, Abs. 1).

² Der Historiker Mitchell G. Ash kritisiert diese Vehemenz, die er als überzogen wahrnimmt, und stellt damit einhergehend fest, dass durch solche drastischen Formulierungsweisen auch eine Diskurshoheit der Kritiker erzeugt werden soll, die ein Gegenhalten erschweren (2006, S. 255).

include the fact that three of the pillars of the BP can be interpreted as responding to the requirements of neoliberal New Public Management; namely, study structure (flexibility and market-driven profiles und dadurch sowohl die universitäre Autonomie als auch die akademische Selbstverwaltung verändern. Um das Problemfeld und die geäußerte Kritik also genauer eingrenzen zu können, soll entsprechend zuerst ein kurzer Überblick über die Reformierung des tertiären Bildungswesens gegeben werden, bevor die Kritik am Bologna-Prozess detaillierter herausgearbeitet wird. Darauf aufbauend wird die Forschungsfrage und das methodische Vorgehen genauer definiert.

1.1. Die Multidimensionalität der deutschen Universitätsreform

Die Diskussion um die Rolle der Universität in der Wissensgesellschaft und um die Änderungen in ihrer Grund-DNA, ihrer Idee, wird dabei immer wieder neu geführt, und zwar aus unterschiedlichen Blickwinkeln³ und auch aufgrund der vielen konstituierenden Änderungen und der ständigen Reformbemühungen.⁴ Das Thema wird breit diskutiert, auf Fachtagungen wie der zur *Philosophie und Gestalt der Europäischen Universität* 2003 in Budapest (I. M. Fehér & Oesterreich, 2003) oder im Rahmen der Leopoldina im Jahr 2015 (Hillmer & Al-Shamery, 2015). Auch *Die Idee der Universität – revisited* (N. Ricken et al., 2013) basiert auf einer DGfE-Tagung und untersucht das Themenfeld entsprechend mit einem starken Fokus auf die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf die Veränderungen der Universität. Der Sammelband *Die Krise der Universitäten* (Stölting & Schimank, 2001) analysiert das Problem sehr ganzheitlich und umfassend und konstatiert, dass es „[a]llem Anschein nach [...] viele, ganz unterschiedliche Krisen [sind], die sich zu einem komplexen Knäuel verstricken“ (Schimank & Stölting, 2001, S. 7).

Diese Multidimensionalität wird beispielsweise durch das *International Center for Higher Education Research* der Universität Kassel (INCHER-Kassel) systematisch beforscht (siehe zum Überblick Kehm, 2008; Kehm et al., 2012). Das Institut forscht seit seiner Gründung 1978 interdisziplinär und zunehmend in internationalen Kooperationen zu verschiedenen Themen der Hochschulforschung, was sich in rund 2000 Publikationen niedergeschlagen hat (Kehm & Teichler, 2012, S. 546). Das INCHER-Kassel hat es sich zum Ziel gesetzt, durch

³ Vgl. hierzu die *Ideen der Universität* von Pasternack und Kollegen (2018), die verschiedene Hochschulkonzepte aufarbeiten, kurz erläutern und in ihren historischen Kontext setzen.

⁴ George Turner führt diesen konstanten Reformdruck in Deutschland auch darauf zurück, dass das Bildungswesen als eines der letzten Hoheits- und Kompetenzgebiete der Länder dazu genutzt wird, um politischen Elan und Durchsetzungsvermögen zu beweisen (2018, S. 344f.).

die Befunde ihrer Forschung die Diskussion um die Hochschulentwicklung evidenzbasiert zu fundieren und Befürchtungen, die auf Basis subjektiver Theorien geäußert werden, zu dekonstruieren. So konnte beispielsweise herausgearbeitet werden, dass sich eine Übertreibung feststellen lässt

in [der] Polarisierung zwischen einer Krisensituation der Universitäten und zukunftsweisenden Erfolgen der Fachhochschulen. Tatsächlich sehen FH-Absolventen seltener einen engen Sachbezug von Studium und Berufstätigkeit als Universitätsabsolventen der gleichen Fächer. FH-Professoren wenden wenig Zeit für lehrbezogene Aktivitäten außerhalb der Lehrveranstaltungen auf. Für die Fachhochschulen scheint die Betonung der besonderen Stärken des Andersseins und der Anpassung an die Universität eine ‚never ending story‘ zu sein. (Kehm & Teichler, 2012, S. 553)

Neben dieser wahrgenommenen Bedeutung eines Universitätsstudiums mit seiner starken fachlichen und wissenschaftlichen Komponente für den späteren Beruf zeigte die Forschung von INCHER-Kassel im Jahr 2007 beispielsweise auch, dass „der relative Zeitaufwand für die Lehre zurückgegangen ist“ (Kehm & Teichler, 2012, S. 554), wobei sich hier natürlich die Frage stellt, ob diese freigesetzten Ressourcen für die Forschung verwendet werden können, oder durch die neu geschaffenen Hochschulsteuerungsstrukturen vereinnahmt werden.

Das INCHER-Kassel bietet darüber mit einer Veröffentlichung von Hüther und Krücken (2018) einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Reformaspekte, denen sich der deutsche Hochschulstandort seit Mitte der 90er Jahre ausgesetzt sieht. In ihrer Breite unterstreicht das Ergebnis der Studie das Bündel von Krisen, das Schimank und Stöltzing beschreiben. Im Bereich der *Lehre* (Hüther & Krücken, 2018, S. 15–17) umfassen die Reformbemühungen – neben der Bologna-Reform und ihrer Ausweitung auf den *Third Cycle*, also die Promotionsphase – auch die Ausweitung von Lehrevaluationen als Teil des Hochschulreportings (für eine umfassendere Darstellung von Kritikpunkten im Lehrbereich und an Bologna im Speziellen siehe Kapitel 1.2). Reformen im Bereich der *Forschung* (Hüther & Krücken, 2018, S. 17–21) wurden vor allem von den immer wieder kritisierten Hochschulrankings ausgelöst, die dazu führten, dass (vermeintlich objektive) Standards zur Messung von Forschungsleistung immer mehr in den Mittelpunkt rücken, vor allem Drittmittelwerbung und Veröffentlichungsausgabe in internationalen peer-reviewten Zeitschriften. Als gewichtige Reform wird die Exzellenzinitiative beschrieben, deren Ziel es war, die Forschungsqualität an deutschen Hochschulen auszudifferenzieren und einzelne Universitäten zu Leuchttürmen auf Augenhöhe mit den führenden internationalen Universitäten zu entwickeln. Diese Ausdifferenzierung des Systems sei laut Abschlussbericht zwar gelungen und die Forschung einiger Universitäten werde nun international stärker wahrgenommen, gleichzeitig konstatieren Hüther und Krücken, dass die Begründung dieser Erfolgsmessung – gerade vor der Vielzahl an Veränderungen im Hochschulsystem – im Bericht nur ungenau diskutiert werde (2018, S. 20). Darüber hinaus gibt es Kritik am einseitigen

Fokus auf Forschung, der die Einheit von Forschung und Lehre aus der Balance bringe, und an dem dadurch geschaffenen Ungleichgewicht im deutschen Hochschulsystem (detaillierter siehe auch Hartmann, 2010; Krull, 2008). Im Bereich der *Hochschulfinanzierung* (Hüther & Krücken, 2018, S. 21–23) lässt sich ein grundlegender Paradigmenwechsel identifizieren: Neben einer kurzfristigen Einführung von Studiengebühren lässt sich ein Wechsel von einer zweckgebundenen Finanzierung hin zu einer auf Zielvereinbarungen und Leistungszulagen basierenden Finanzierung feststellen. Die Mittel können von Hochschulen nun zwar stärker in Eigenregie verteilen werden, dieser gesteigerten Autonomie steht jedoch auch eine Veränderung der Mittelströme gegenüber: Während die Grundfinanzierung abnimmt, steigen die Mittelzuwendungen durch zeitlich gebundene Maßnahmen und Programme (für eine Analyse zur Effektivität der Drittmittelfinanzierung siehe Hornbostel, 2001). Der vierte Bereich, der starken Reformen ausgesetzt ist, ist der Umgang mit dem *Personalwesen*. Neben einer Verlagerung der Besoldungsrichtlinien von Professorinnen und Professoren vom Bund zu den Ländern fanden durch den Ausbau der W-Besoldung mit Leistungszulagen auch NPM-Maßnahmen Einzug ins Besoldungsrecht. Dazu kam die Einführung von Juniorprofessuren sowie das Wissenschaftszeitarbeitsgesetz, das mit der Ermöglichung von kurzen Kettenbefristungen von bis zu 12 Jahren (plus Ausnahmen) stark in der Kritik stand, die Prekarisierung des Mittelbaus voranzutreiben und die Unsicherheit beim wissenschaftlichen Personal zu erhöhen (Hüther & Krücken, 2018, S. 23–27). Als letzter Bereich der Reformentwicklungen steht schließlich die *Hochschulsteuerung*, die Züge des NPM zeigt und die in der Literatur wie folgt zusammenfasst wird: „[T]he NPM model strengthens competition both between and within the higher education institutions, strengthens managerial self-governance, weakens the principle of academic self-organization and provides for stronger external guidance, instead of detailed state regulation“ (2018, S. 27f.). Wie stark die Hochschule durch die ökonomischen Prämissen von Quasi-Märkten und Maßnahmen des NPM kapitalistischen Prämissen unterworfen wurde, wird auch in Richard Münchs Analyse *Akademischer Kapitalismus* (2011) deutlich. Entscheidend sei hier vor allem auch die Überlagerung der *eigentlichen* Funktionslogiken der akademischen Gemeinschaft (2011, S. 40) durch die unpassenden marktwirtschaftliche Prinzipien. Ein Grund dafür kann Münch zufolge auch in der fachlichen Engstirnigkeit und Anstellungspraxis von Unternehmen der Politikberatung gesehen werden, was zu Einführung des Handlungs- und Entscheidungsraums führe (2011, S. 69f.).

Ein großes Problem in diesem Bündel an Reformen besteht aus Sicht von Hüther und Krücken in der Zusammenfassung ihrer Analyse darin, dass es keinen übergreifenden Plan gebe, und die Reformen zum Teil zwischen den Bereichen und auch innerhalb der Themen widersprüchlich seien, was durch die Länderhoheit noch verschärft werde und den Flickenteppich komplettiere (2018, S. 257). Auch George Turner bezeichnet die Entwicklung im Hochschulsystem

seit den 1950ern als „unendliche Geschichte“, als „Zickzackkurs“ (2018, S. 341) unterschiedlicher Reformbestrebungen und -ziele, die keinen gemeinsam gültigen Nenner aufweisen und entsprechend aus der Vielzahl der Versuche gar keine Ideallinie ableiten können, einfach, weil es kein einheitliches Bild der Institution Universität gebe. Beispielhaft für diese Kritik kann auch Loprienos Feststellung stehen, dass der gleichzeitige Fokus im Bereich der Hochschulsteuerung auf den Ausbau der Forschungsexzellenz und der Bologna-Prozess mit seinem Fokus auf die Lehre widersprüchliche Richtungen aufweise (2020, S. 132). Aus Sicht von Hüther und Krücken seien die Folgen dieser Reformen in Gänze jedoch noch gar nicht absehbar und „possible emergent processes may arise through the interplay of the many reforms and changes — from this perspective, the whole is then significantly more than the sum of its parts“ (Hüther & Krücken, 2018, S. 262f.).

Diese Möglichkeit, dass positive Effekte aus der Summe der zum Teil kritisch zu betrachtenden Einzelteile erwachsen könnten, werden in manchen Diskursen mehr oder minder bereits ausgeschlossen. In solchen Darstellungen wird die Institution Universität zum Teil als ruinierte Institution wahrgenommen (Haß & Müller-Schöll, 2015). Probleme werden dabei auch im Festhalten an alten und vermeintlich nicht mehr für die moderne Gesellschaft angemessenen Ideen wie der Humboldt'schen Universität oder der noch unzureichenden Politisierung der Debatte um mögliche Alternativen identifiziert (Mielich et al., 2011, S. 13). Ähnlich sieht auch Müller-Schöll diese Krise mit Bezug auf Derridas Unbedingte Universität als Impetus, die Institution Universität weiter zu denken, die Grenzen ihrer Form und Konstituierung ständig selbst in Frage zu stellen und aufs Neue zu überwinden, um die Zukunft der Institution in den Blick zu nehmen (2015, S. 146f.). Solche Forderungen bleiben jedoch eher auf einer affirmativen Ebene stehen, Konkretionen solcher Modelle sind nicht zu finden und die Ideen generieren sich aus der Ablehnung des Vorhandenen. Müller-Schöll beschreibt in seinem Artikel zudem diverse anekdotisch begründete Kritikpunkte am Bologna-Prozess, die er als die „Wunden der Reform“ (2015, S. 143) betitelt.

Dieser kurze Überblick konnte zeigen, dass der Bologna-Prozess Teil eines übergreifenden und im Grunde genommen alle Bereiche des Hochschulwesens umfassenden Prozesses, beziehungsweise mehrerer wenig aufeinander abgestimmter Reformbestrebungen ist. Kritik wie jene von Müller-Schöll macht dies deutlich, wenn in seinen *Wunden der Reform* neben begründeter Kritik an der Umsetzung von Bologna-Studiengängen auch der Mangel an Personal (2015, S. 144) oder die Prekarisierung des Mittelbaus und die finanzielle Schlechterstellung von Professorinnen und Professoren (2015, S. 145) angesprochen wird. Der Überblick konnte jedoch auch darauf hinweisen, dass diese verschiedenen Ebenen ineinandergreifen und immer stärker miteinander verwoben werden. Entsprechend soll im Folgenden dezidiert die Kritik am Bologna-Prozess herausgearbeitet werden. Dabei sollen neben der Diskussion um die Ziele und Ideen der Reform auch die evidenzbasierte Kritik an der Wirksamkeit der

Umsetzung sowie die in der Öffentlichkeit vorgetragenen Kritikpunkte analysiert werden, um sie genauer zu sortieren und dann im späteren Verlauf der Arbeit wieder aufgreifen zu können.

1.2. Kritik am Bologna-Prozess in Deutschland

Die Unzufriedenheit mit dem Bologna-Prozess scheint in Deutschland schon früh stärker ausgeprägt gewesen zu sein als in anderen Ländern. In einer Befragung der Gallup Organization im Auftrag der Europäischen Kommission zur Wahrnehmung der Hochschulreformen bei Dozierenden im europäischen Vergleich war vor allem die Ablehnung des dreistufigen Systems und einheitlicher Qualitätsstandards deutlich stärker ausgeprägt (The Gallup Organization, 2007, S. 11ff.). Ähnliche Befragungen zeigen zwar, dass Professorinnen und Professoren die ideellen Ziele des Bologna-Prozesses – beispielsweise Mobilität, Demokratisierung und die soziale Dimension – eher uneinheitlich betrachten und diese zumindest zum Teil auch unterstützen, die technischen Ziele – beispielsweise das dreistufige Studiensystem, die Qualitätssicherungsmechanismen und die Modularisierung – jedoch überwiegend ablehnen (Brändle, 2016, S. 366; Brändle & Wendt, 2014, S. 66) it has been discussed how actors at universities perceive the Bologna Process. However, there is a lack of understanding about the determinants influencing attitudes towards the reform. In particular, the relation between education policy ideals and perceptions of the Bologna Process has gone unobserved. Based on a survey at three universities in North Rhine-Westphalia in Germany, this article shows that a congruence of education policy ideals with the goals of the Bologna Process leads to a more positive perception of the reform. Ordinary least squares (OLS. Als dritten Aspekt neben den ideellen und den technischen Zielen muss man die fehlende Evidenz für die erfolgreiche Umsetzung dieser Ziele anführen und damit verbunden auch die nicht-intendierten Folgen. Diese Kritik soll im Folgenden anhand einiger Schlaglichter nachgezeichnet werden.

In Bezug auf die Mobilität deutscher Studierender – eine der Grundsäulen des Europäischen Hochschulraums seit Beginn des Bologna-Prozesses – lässt sich zwar ein kontinuierlicher Anstieg der Zahl deutscher Studierenden im Ausland feststellen (Statistisches Bundesamt, 2011, S. 8), der seit 2013 jedoch im Verhältnis zu Studierenden im Inland stagniert (Statistisches Bundesamt, 2018, S. 6). Die Daten der Absolvierendenbefragung 2006 deuten darüber hinaus nicht auf signifikante Effekte des Bachelors auf Studierendenmobilität hin (Enzi & Siegler, 2016). Das Mobilitätsverhalten von Studierenden ist vielmehr stark mit ihrem sozioökonomischen Status verbunden (Finger & Netz, 2016), der auch Einfluss auf die steigenden Zahlen an Auslandsaufenthalten haben könnte. Mobilität wird auch durch die Komplexität der neuen Studienstrukturen erschwert, was unter anderem durch die spezialisierten Profile der Bachelor- und

Masterstudiengänge verstärkt wird, die für Anrechnungs- und Anerkennungsprobleme sorgen (Nieke, 2007, S. 34).

Mehrere Untersuchungen zum Zusammenhang der neuen Studienstrukturen und der Studienabbruchsquote arbeiten keine signifikanten Effekte der Einführung von Bachelor-Studiengängen auf die Dropout-Rate heraus (Enzi & Siegler, 2016; Horstschräer & Sprietsma, 2015; Lerche, 2016), wobei sich teilweise fach- und studierendenpopulationsspezifische Ausnahmen identifizieren lassen.⁵ Dieses generelle Bild wird durch Untersuchungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) verstärkt, die eine relativ konstante Studienabbruchsquote im Bachelor von ca. 29 % und Master von 18 % (Absolvierende 2010-2016, Heublein & Schmelzer, 2018) im Gegensatz zu einer Studienabbruchsquote in den Magister- und Diplomstudiengängen von ca. 23 % (Absolvierende 1999-2006, Heublein et al., 2010) berichten. Dennoch zeigen sich hier im Gegensatz zum traditionellen Hochschulmodell auch Vorteile, wie Winter argumentiert: Während der Trend zum Übergang in den Master stark verankert zu sein scheint und ein Großteil der Studierenden diesen Weg wählt, wirkt die Trennung der Studienphasen nicht zwingend so stark wie von vielen befürchtet, stellt aber zumindest den Vorteil dar, dass Studienabbrecher mit einer angeseheneren Exit-Option die Universität verlassen können (2018, S. 281).

Auch in Bezug auf die Arbeitsmarktrelevanz der neuen Studienabschlüsse deuten sich keine positiven Ergebnisse an. Grundlegend muss festgehalten werden, dass eine Messung des Konstrukts ‚Employability‘ problematisch ist, unter anderem aufgrund der Tatsache, dass den hochschulpolitischen Forderungen „bisher wenig ausgereifte Konzepte und Instrumente ihrer Erfassung gegenüber[stehen]“ (Schubarth & Speck, 2014, S. 14) und eine einheitliche Begriffsdefinition fehlt (Sin & Neave, 2016; Teichler, 2014).⁶ Als wichtiger Baustein für

⁵ Beispielsweise sehen Enzi und Siegler positive Effekte der Bachelorstudienstruktur auf die Drop-Out-Quote von Studierenden mit hohen Abiturnotenschnitten (2016, S. 20). Horstschräer und Sprietsma können einen geringen signifikanten positiven Effekt bei den Studiengängen Business Administration sowie Deutsche und Englische Sprache feststellen, während ein negativer Effekt im Fach Biologie vorliegt; im Mittel und bei den anderen 15 untersuchten Studiengängen lässt sich kein signifikanter Einfluss feststellen (2015, S. 311).

⁶ Diese Diskussion wird nicht erst seit Einführung des Bologna-Prozesses geführt, sondern liegt auch bereits den Hochschulreformen der 60er und 70er Jahre zugrunde. Hier nahm Politik durch den Erlass der ersten Hochschulgesetze einen starken Einfluss auf die Debatte (Bartz, 2005, S. 107), da in den Hochschulgesetzen auch die Arbeitsmarktrelevanz als Aufgabe der Hochschulen verankert wurde. Teichler weitet diese Aufgabenzuschreibung noch aus, indem er die Berufsqualifizierung als einen der vier konstituierenden Aspekte deutscher Universitäten nennt, was entscheidende Folgen für die Freiheit der Studienwahl hat: „Bezeichnend ist auch, dass das Recht der Abiturientinnen und Abiturienten, ein Hochschulstudium aufzunehmen, laut Bundesverfassungsgericht eine Komponente der verfassungsrechtlich geschützten ‚Freiheit der Berufswahl‘ ist“ (Teichler, 2018, S. 507). Durch die bereits erwähnte Ausweitung externer Qualitätssicherungsmaßnahmen in Form von Akkreditierungsverfahren und den damit verbundenen Druck

die Bewertung der Employability muss in Ergänzung zu Arbeitslosenquoten und Einkommenswerten der Aspekt der Adäquanz (Fehse & Kerst, 2007) analysiert werden, der die Passung des Anforderungs- und Positionsniveaus (vertikale Adäquanz) sowie des fachlichen Niveaus (horizontale Adäquanz) einer Stelle und eines Abschlusses untersucht. Hier deutet eine DZHW-Untersuchung durch Fabian und Quast auf eine (zumindest derzeit noch) subjektiv mangelnde Passung zwischen Arbeitsmarkt und Bachelorabschluss hin, vor allem Bachelorstudierende von Universitäten fühlen sich nicht adäquat beschäftigt (2019, S. 419).

Auch die soziale Dimension, also die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Zielgruppen, scheint noch geringfügig umgesetzt. Viele Impulse für die Öffnung von Hochschulen fanden sich im Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung*. Der Abschlussbericht der Programmevaluation durch das DZHW legt zwar nahe, dass die avisierten Zielgruppen erreicht, viele strukturelle Maßnahmen der Einbindung getestet und erprobt und die tertiäre Weiterbildung stärker regional verankert werden konnten, kommt jedoch auch zum Schluss, dass eine langfristige und über die beteiligten Projekte hinausreichende Wirkung noch nicht abgeschätzt werden kann (Katharina et al., 2020). Eine wichtige Rolle kommt dabei auch Stiftungen zu, die Stipendien dezidiert für nicht-traditionelle Studierendenpopulationen erweitern, wie Wolter anhand der Hans-Böckler-Stiftung zeigen konnte (2008).

Neben dieser fehlenden Evidenz für eine erfolgreiche Umsetzung der geplanten Maßnahmen sehen Kritiker auch die nicht-intendierten Folgen des Bologna-Prozesses als problematisch an. Lenzens Essay *Bildung statt Bologna* (2014) fokussiert seine Kritik dabei vor allem auf die ungewollten Nebenfolgen der grundlegenden Dimensionen des Prozesses:

Geflissentlich übersehen wird dabei, dass diese Dimensionen [Anwendungsorientierung des akademischen Wissens, gesteigerte Rolle von Lehre und Studium, gesteigerte Rolle von Organisation und Studiengangmanagement; H.B.] gerade in ihrer Verschränkung unbeabsichtigte Nebeneffekte zeigen, die die deutsche Hochschullandschaft nachhaltig verändert und vielleicht auf immer ihres ursprünglichen Auftrags beraubt haben. (Lenzen, 2014, S. 23f)

auf Hochschulen wird der Konflikt jedoch weiter verschärft, indem die Gewichtung der Berufsbezogenheit universitärer Studiengänge neu definiert wird. *Beruflichkeit von Studiengängen* stellt ein zentrales Kriterium von Akkreditierungsverfahren dar und Hochschulen müssen darlegen, „auf welche Weise [sie] die Anforderungen an Beruflichkeit [...] im Studiengang sicherstellen wollen. Das Ergebnis dieser Vergewisserung ist im Verfahren zu dokumentieren und seine Umsetzung bei der Reakkreditierung zu überprüfen“ (Akkreditierungsrat, 2015, S. 2). Betrachtet man diesen veränderten Fokus auf Employability, stellt sich die grundlegende Frage, wie der Term definiert und seitens der Akkreditierungsbehörden interpretiert wird, ob es sich dabei also um eine dezidiert berufsqualifizierende Komponente im Studium handeln soll, oder im Sinne von Teichler (2014) um die generelle Fähigkeit Studierender, einen Beruf zu ergreifen. Eine einheitliche Linie scheint hier nicht zu existieren.

Grundlegend kritisiert wird von Lenzen die Einschränkung der Freiheit durch den durch ECTS entstandenen ‚Sudoku-Effekt‘ (in Verweis auf Kühl, 2014), der die technokratische Passung der ECTS über die Studienfreiheit stelle und die Bürokratie erhöhe. Ein zweiter Kritikpunkt ist die Abwertung des akademischen Studiums durch Nichtanerkennung des Bachelor, der beispielsweise auch von staatlicher Seite nicht zum Höheren Dienst qualifiziert und drittens das Akkreditierungswesen, das nicht nur als teuer und aufwendig, sondern auch als immer stärker regulierend und somit die Hochschulautonomie beschneidend gesehen wird. Zuletzt wird mit den dadurch veränderten Bedingungen und einer Verkürzung der Studienziele auf die Employability auch die neue Rolle der Kompetenzorientierung, beziehungsweise der damit verbundene Anspruch der Messbarkeit der Ergebnisse von akademischem Unterricht kritisiert (Lenzen, 2014, S. 22–29). Befeuert wird für Lenzen diese Umformung durch die Öffnung der Hochschulen im Sinne des zweiten und dritten Bildungswegs in den 70er Jahren, ohne sie auch adäquat finanziell dafür auszustatten, was zu einem Qualitätsverlust geführt, der dann wiederum als Grundlage für die Reformdiskussionen gegolten habe (2014, S. 30f.).

Als Ziel der universitären Bildung sieht Lenzen vielmehr eine *Bildung durch Wissenschaft*, die sich auf die Schlüsselbegriffe *Bildsamkeit*, *Selbstbildung* und *Höherbildung der Menschheit* gründet (2014, S. 46–49). Er entwirft Ideen, wie sich das Hochschulsystem weiterentwickeln könnte, um diesen Ansprüchen wieder zu genügen. Als Beispiel sei hier die Verbindung von Berufsbildung und Allgemeinbildung durch die Ergänzung des Bachelor durch ein Universitätskolleg genannt, das kritische Wissenschaftspropädeutik leistet, und entweder vorgeschaltet, parallel laufend oder reflexiv nachgeschaltet organisiert werden könne (2014, S. 84). Die Universität müsse zu einer Institution in der Rolle einer Art vierter Gewalt in der Demokratie werden, die ihren öffentlichen Charakter ausbaut, sich der Nachhaltigkeit im ganzheitlichen Sinne verschreibt, also nicht nur ökologischer Nachhaltigkeit, sondern beispielsweise auch nachhaltig im Sinne der Curricula und der Qualität von Forschung und Lehre, und damit nach außen wirke (Lenzen, 2014, S. 82ff.) Dies laufe aber einer beruflichen Bildung im tertiären Sektor nicht entgegen: „Berufliche Bildung ist [...] so zu gestalten, dass im Medium des wissenschaftlichen Erkennens zum Zwecke der beruflichen Qualifikation gleichwohl allgemeine Bildung für eine Gesellschaft ohne Statusdünkel und Übervorteilung möglich ist“ (Lenzen, 2014, S. 85).

Diese Besinnung auf das, was Hochschulbildung im Kern ausmacht, wird auch in einem offenen Brief von zehn Mitgliedern des Bologna-Expertenkreises des Deutschen Akademischen Austauschdienstes gesehen (Bartosch et al., 2003). Sie stellen fest, dass die hochschulischen Qualifikationsrahmen, von den Dublin Descriptors über den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) hin zum in Entwicklung befindlichen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), alle auf hochschulische Bildungsprozesse ausgelegt seien, aber in der öffentlichen Diskussion verkürzt als Referenz auf wirtschaftliche Verwertbarkeit

wahrgenommen werden. Damit solche Qualifikationsrahmen jedoch ihr Ziel erreichen und die Qualifikationsprofile auch in Differenzierung, beispielsweise zwischen beruflicher und akademischer Bildung, transparent machen können, müsse Studierendenzentrierung und -orientierung in der Lehre seitens der Hochschulen vollzogen werden:

Solange aber die Studiengestaltung nicht tatsächlich von den individuellen Studierenden aus gedacht und angelegt ist und solange kein echtes Verständnis für die Formulierung von Lernergebnissen als *Zielperspektive von Studium* und *Messgröße für Studienerfolg* etabliert ist, wird die Reform der Hochschulen ins Leere laufen und/oder für Instrumentalisierungen jeglicher Art empfänglich bleiben. (Bartosch et al., 2003)

Nida-Rümelin dagegen hebt hervor, dass der Kern von Bildung durch die Reform verfehlt werde und konstatiert, dass die Bildungsreform neben einem Problem an der Oberfläche (die Verfehlung der Reformziele, siehe Beginn des Kapitels) auch ein Problem in der Tiefenstruktur habe: „Die Bildungsreformen der Vergangenheit hatten eine anthropologische und philosophische Fundierung. Die aktuellen ersetzen das fehlende Fundament durch ökonomisch motivierte Erwartungen“ (2013, S. 12). Diese Fundierung bestehe in einem humanistischen Persönlichkeitsideal, das eng verbunden sei mit einem Ideal des menschlichen Lebens, das quasi das Ziel des eigenen Bildungsprozesses darstelle und umfassende Geltung habe (2013, S. 31). Für dieses Ideal seien die Begrifflichkeiten *Rationalität*, *Freiheit* und *Verantwortung* als zentrale Schlüsselbegriffe zu sehen und diese wurden in der europäischen Universität durch das Leitbild der *Bildung durch Wissenschaft* verfolgt, indem die Individuen durch die Persönlichkeitsentwicklung auf Basis von Forschung dazu befähigt werden, ihre ‚Neigungen‘ (im Kant’schen Sinne als augenblickliche Bedürfnisse) zu überwinden, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und Autorenschaft über das eigene Leben zu erhalten (2013, S. 84).⁷ Nida-Rümelin sieht im Wechsel des Hochschulsystems fünf große Irrtümer (2011, S. 22–25): Zum einen eine *Unterscheidung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung*, die so im klassischen Universitätsmodell nicht gegeben war, weil die Forschungsorientierung als Möglichkeit gesehen wurde, auch außerhalb akademischer Berufe zur oben beschriebenen Verantwortungsübernahme zu befähigen. Darüber hinaus führt er das hohe *Maß der Verschulung* an,⁸ das zwar einigen Fachkulturen

⁷ Wichtig ist bei Nida-Rümelin dennoch, dass die Wissenschaftlerin oder der Wissenschaftler nicht das Ideal des gebildeten Menschen darstellt, da die Gründe für das autonome Handeln nicht (immer) auf der Basis von wissenschaftlichen Theorien erfolge (2013, S. 108).

⁸ Kühl sieht diese Tendenz zur Verschulung als ungewollte Nebenfolge der Modularisierung, die stark als Folge der unzureichenden Bildungsmittel in Kombination mit den Herausforderungen der Modularisierung entstehen, da eine studierendenzentrierte Gestaltung von Lehre meist nicht die Lehrkapazität berücksichtige. Aus dieser Sicht schließt Kühl aber auch, dass die universitären Reaktionen und kurzfristigen Veränderungsmaßnahmen auf die Bildungsproteste 2009 drohen, das Problem noch zu verschlimmern: „Aber wir wissen aus der Forschung über ungewollte Nebenfolgen, dass gerade die Ver-

entgegenkomme (als Beispiel wird die Physik genannt), vor allem in den Geisteswissenschaften und hier speziell der Philosophie jedoch führe dies zur Einschränkung des eigenverantwortlichen Arbeitens und Denkens der Studierenden. Der dritte Irrtum sei die *hohe Spezialisierung* nach US-amerikanischem Vorbild, die der Breite des Studiums im europäischen Magisterstudiengang entgegenstehe⁹ und damit verbunden auch als vierter Kritikpunkt die Festschreibung der Lehre in *detaillierten Modulbeschreibungen*, die die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse und Schwerpunkte der Dozierenden nivelliere, indem sie standardisierte, bis auf Textauswahlebene vorgegebene Lehre definiere. Als letzten Irrtum führt Nida-Rümelin schließlich die *Neuverteilung von Lehr- und Forschungspflichten* auf, die das sowieso schon hoch bemessene Lehrdeputat noch weiter erhöhe und mit den Lehrprofessuren Stellenprofile schaffe, die schließlich keine Forschung mehr zulassen und entsprechend der Einheit von Forschung und Lehre einen Riegel vorschieben.

Die Kritik am Bologna-Prozess spiegelte sich darüber hinaus auch in der öffentlichen Diskussion, wie sich am Beispiel der hochschulpolitischen Artikel von Heike Schmall in der FAZ zeigen lässt. Für die vorliegende Diskussion soll es genügen, drei Artikel exemplarisch zu wählen, um die Kritiklinien nachzuzeichnen: Alle drei wurden auf Seite 1 der Zeitung gedruckt und resümieren den von der Autorin wahrgenommenen Misserfolg des Bologna-Prozesses. Der Artikel *Hochschulpolitische Fiktion* vom 19.06.2004 (Schmall, 2004) definiert die Ziele des Bologna-Prozesses aus Sicht der deutschen Politik als 1) Verkürzung der Studienzeiten, 2) Verringerung des Drop-Out durch „Kontrolle und Verschulung“ und 3) Erhöhung der Berufsqualifizierung sowie 4) Mobilität auf Basis von Vergleichbarkeit. Weite Teile dieser Ziele seien nicht erfüllt worden, da beispielsweise die Vergleichbarkeit von Mitgliedsstaaten unterlaufen werde oder aber die Wirtschaft den Bachelorabschluss nicht anerkenne. Grundproblem der Reform wird in der Tatsache gesehen, dass versucht werde, diese inhaltlichen Probleme und Lösungsziele in kurzer Zeit und ohne genauere Reflexion durch Strukturveränderungen zu lösen, wodurch „zu befürchten [ist], daß nur die Schwächen des früheren Systems in das neue System übertragen werden“ (Schmall, 2004), was schließlich zur Ruinierung der deutschen Hochschultradition führe. Der zweite Artikel, *Bologna: Idee und Wirklichkeit*, vom 19.06.2009 (Schmall, 2009a) resümiert die Reform nach zehn Jahren und stellt fest, dass die deutsche Bildungspolitik die grundlegende Idee (Vergleichbarkeit und Kompatibilität) als Einheitlichkeit fehlinterpretierte. Die Effekte seien laut

suche, ihnen mit einer Reihe von Gegenmaßnahmen zu begegnen, häufig sogar zu einer Verschärfung führen, wenn nicht gleichzeitig die Ursachen für diese Nebenfolgen abgestellt werden“ (Kühl, 2018, S. 307).

⁹ Dass diese Wahrnehmung nicht zwingend an der Bologna-Reform festgemacht werden muss und immer mehr Fächer und Fachspezialisierungen entstehen, liegt Mittelstraß zufolge auch im Wissenschaftssystem selbst begründet. Diese Atomisierung spiegele sich dann auch in der Struktur, der Lehre und den Rechtstexten (Mittelstraß, 1993).

Schmoll genau gegenläufig zu den Zielen, die lokalen Unterschiede wüchsen und die Reform gefährde die Idee der universitären Bildung:

Schon Studienanfänger werden darauf getrimmt, Punkte zählend von Pflichtveranstaltung zu Pflichtveranstaltung zu eilen. Für Studienortwechsel oder Auslandsaufenthalte bleibt so wenig Zeit wie zum Nachdenken. Für Studenten heißt die neue Bologna-Wirklichkeit: Zielstrebigkeit ohne Umwege und Sackgassen. Neugier, Erkenntnisinteresse, selbständiges Denken – also alles, was höhere Bildung ausmacht – bleiben auf der Strecke. (Schmoll, 2009a)

Verschärft wird dieser Umstand nach Aussage der Autorin durch die Ausrichtung hin zur Wissensgesellschaft, die sich in Drittmittelwerbungen als Qualitätsstandard für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ebenso manifestiere wie „wissenschaftsfernes Proporzdenken“ (2009a). Darüber hinaus kritisiert Schmoll eine überbordende Bürokratie in der leistungsorientierten Mittelvergabe, wobei nicht die Rechenschaftspflicht an und für sich, sondern die Nutzung derselben als Steuerungselement von Hochschulen kritisiert wird, so dass sich die Möglichkeiten der Hochschulsteuerung trotz oberflächlicher Autonomie weiter einschränken (2009a). Im Artikel *Die Bologna-Blase ist geplatzt*, vom 24.11.2009 (Schmoll, 2009b) schließlich sieht Schmoll die Reform als gescheitert an, wie sich aus ihrer Sicht anhand der Studierendenproteste manifestiere, dieses Scheitern werde seitens der Politik aber mit Verweis auf Umsetzungsprobleme aber ignoriert. Dieser Haltung widerspricht Schmoll auf zugespitzte Art und Weise und sieht die Fehler in einer Wirtschaftsorientierung auf Kosten der Wissenschaft:

Und es ist kein Zufall, dass die Bologna-Blase so kurz nach der Finanzblase platzt. In beiden Systemen haben die Verantwortlichen jeden Bezug zur Wirklichkeit verloren. Nachdem Hochschulpolitiker und Wissenschaftsmanager jahrelang den Superlativ vergewaltigt und von einer Exzellenz zur nächsten getaumelt waren, genügt es nun nicht mehr, ein paar Studienpläne nachzubessern. (Schmoll, 2009b)

Die Aufgabe der Universität nach individuellem Erkenntnisgewinn ist nach Schmoll durch das Drittmittel- und Antragswesen grundlegend verändert und ausgehöhlt worden, was sich auch auf die wissenschaftliche Qualität des Studiums auswirke. Die fehlende Orientierung am Erkenntnisgewinn, das aus Schmolls Sicht leere Versprechen nach Berufsqualifizierung und schlechte Betreuungsrelationen führten in Summe weg von individueller Persönlichkeitsbildung zur Mündigkeit. Als erste Lösungsschritte sieht Schmoll die Beteiligung der Studierenden in der Studiengangentwicklung sowie die Ausfinanzierung von Hochschulen.

Zieht man ein Resümee über die hier zusammengestellten Kritikpunkte und konzentriert sich nur auf jene, die dezidiert an der Hochschulreform geäußert werden, lassen sich grundlegende Kritiklinien auf unterschiedlichen Ebenen herauskristallisieren, die immer wieder vorgebracht werden:

Tabelle 1: Kritikpunkte am Bologna-Prozess

Zielebene	Maßnahmenebene	Wirkungsebene
<ul style="list-style-type: none"> • Das humanistische, bildungstheoretisch fundierte (Menschheits-)Ideal mit dem Ziel einer individuellen Persönlichkeitsentwicklung hin zu einer aktiv-kritischen Autorenschaft des eigenen Tuns und Handelns wird aufgegeben. • Das Wesen der Universität als Institution, die durch unbedingte kritische Fragen dazu beiträgt, die Gesellschaft weiterzuentwickeln, geht verloren, da die Wissenschafts- und Berufsbildungsebene getrennt und Universitäten in ihrem Aufgabenspektrum verkürzt werden. • Bildung als Selbstzweck wird ersetzt durch einen instrumentellen, auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichteten Qualifizierungsgedanken. • Externe Qualitätssicherungsstrukturen schränken die Autonomie der Hochschule ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es findet eine (sicherlich auch bewusste) Fehlinterpretation der eigentlichen Ziele statt. Bologna wird beispielsweise seitens der deutschen Politik enger gelesen als ursprünglich gedacht. • Die Mitgliedsstaaten halten sich teilweise nicht an die Zielvorgaben und torpedieren damit die Reformbemühungen. • Der Fokus auf Messbarkeit schafft nicht Klarheit und Kontrolle, sondern schränkt die Handlungsspielräume von Universitäten noch stärker ein und orientiert sich an falschen Zielvorgaben. • Die Studiengänge verändern sich von einem generalistischen hin zu einem spezialisierten Modell. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die eingeführten Maßnahmen verfehlen ihre Wirkung in den meisten Bereichen, so werden beispielsweise Mobilitätsziele nicht erreicht, die Vergleichbarkeit ist nicht gegeben und der Bachelor wird seitens der Wirtschaft nicht anerkannt. • Die Maßnahmen führen zu unbeabsichtigten Nebenwirkungen, wie Verschulung und überbordender Bürokratie, die Freiheit und Wissenschaftsorientierung der Lehre wird eingeschränkt durch den Versuch, Modulkataloge noch spezifischer und genauer zu gestalten.

1.3. Fragestellung und Aufbau der Arbeit

Die bisherigen Darstellungen haben – wenn auch nur exemplarisch – den Diskurs um die Veränderung der Hochschulen in Deutschland im Allgemeinen und die Veränderung durch den Bologna-Prozess im Speziellen zusammengefasst. Es hat sich jedoch gezeigt, dass in der Kritik immer wieder verschiedene Aspekte der Hochschulreform gemischt werden, da sie sich in ihrer Wirkung teilweise überlappen und verstärken. Die Kritik an Bologna und der Überarbeitung der Lehr- und Studiengangorganisation mischt sich mit der Kritik der Änderungen im Bereich der Hochschulfinanzierung ebenso wie den Änderungen im Personalwesen durch die Einführung von NPM-Ideen in der Hochschule (vergleiche hierzu nochmals die Differenzierung von Hüther & Krücken, 2018). Diese Kritik wird oft als Kritik an ‚Bologna‘ als sichtbares Sinnbild für die Änderung des Hochschulwesens im Allgemeinen zusammengefasst. Darüber hinaus zeigt sich auch oft „in Krisendiagnosen und bei konstruktiven Ambitionen eine gewisse Distanz zur Selbstvergewisserung an der Realität und eine Fixierung auf die

eigenen Traditionen“ (Tenorth, 2020, S. 121f.).¹⁰ Tenorth zufolge beinhaltet die Diskussion um Reformen und die Ablehnung derselben also stellenweise auch das Moment der Abwehr gegenüber Veränderungen. Gleichzeitig sollten aber diese Kritiken nicht einfach abgewertet und leichtfertig als Ständesdünkel abgetan, sondern Strukturen und wiederkehrende Motive abgeleitet und kritisch differenziert geprüft werden (Tenorth, 2020, S. 123).

Die Arbeit will einen Beitrag zu dieser kritischen Prüfung leisten. Der bisherige Überblick zeigt, dass auf Zielebene (vgl. Tabelle 1) Kritik am Bildungsverständnis der Reform geäußert wird, das sich aus Sicht der Kritiker stark von der eigentlichen Idee der deutschen Universitäten abgrenzt und die grundlegende Idee einer *Bildung durch Wissenschaft*, wie sie wiederholt formuliert wird, gefährdet. Ziel dieser Arbeit soll deshalb sein, diese von Kritikern wahrgenommenen und formulierten Widersprüche zu untersuchen, wobei das Bildungsverständnis deutscher Universitäten mit den politischen Rahmenbedingungen, die auf europäischer Ebene formuliert werden, verglichen werden soll.

Entsprechend lautet die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit:

Lassen sich Widersprüche zwischen dem Bildungsverständnis deutscher Universitäten und dem des Bologna-Prozesses auf europäischer Ebene identifizieren?

Die Arbeit positioniert sich dabei klar im Fachdiskurs der Hochschulforschung und referenziert deren Ergebnisse. Sie knüpft an bildungstheoretische Diskussionen um die Idee der Universität und bildungshistorische Untersuchungen zur Geschichte der europäischen Universität an. Zwar wurden bereits Diskrepanzen zwischen den beiden Bildungskonzepten herausgearbeitet, gleichzeitig hat sich aber gezeigt, dass die Kritik meist mehrere Dimensionen mischt und sich dabei auch darauf fokussiert, wie sich die Bologna-Reform an deutschen Universitäten manifestiert. Dies bedeutet also, dass oftmals eine mehrschichtige Interpretation der Reform kritisiert wird: So werden die formulierten Reformvorgaben erst länderspezifisch umgesetzt, wobei Schmall zufolge Deutschland hier zudem „den europäischen Musterknaben“ (2009b) spielen wollte. Darauf aufbauend zeigen sich diese Regelungen auch wieder in unterschiedlichen Bundesländern und Institutionen auf eine eigene Art und Weise. Dem gegenüber soll in der vorliegenden Arbeit mit den europäischen Grundlagentexten gearbeitet werden, um zu prüfen, ob sich die Widersprüche bereits auf dieser grundlegenden Ebene zeigen. Entsprechend will die vorliegende Arbeit die vornehmlich aus einer hermeneutischen Forschungstradition geführte Diskussion mit dem Ergebnis einer empirisch-qualitativen Analyse ergänzen, um somit einen Beitrag in der Diskussion zur Klärung der Rolle der Universität der Zukunft zu leisten.

¹⁰ Ausführlicher zur Nutzung des Humboldt'schen Ideals als Argument gegenüber Veränderungen siehe Kapitel 2.3.3.

Die Arbeit wird dabei zuerst das Selbstverständnis und das Leitbild der deutschen Universität in seiner historischen Entwicklung herausarbeiten, das anschließend als Kontrastfolie für die Analyse des Bildungsverständnisses des Bologna-Prozesses dienen wird. Dafür wird das Konzept Bildung durch Wissenschaft in Form einer hermeneutischen Analyse klarer definiert. Dieser Teil der Arbeit rezipiert universitätshistorische und bildungsphilosophische Forschungsergebnisse unter der Fragestellung, wie sich die institutionelle Umsetzung dieses Bildungsverständnisses von der Antike hin zur Neuzeit manifestiert hat. Auf Basis einer Analyse des neuhumanistischen Humboldt'schen Bildungsideals, das in der Diskussion um den Erhalt von Universitätsbildung oft referenziert und neuinterpretiert wird, kann dann ein zeitaktuelles Verständnis von *Bildung durch Wissenschaft* herausgearbeitet werden.

In einem zweiten Schritt wird das Bildungsverständnis des Bologna-Prozesses aus zentralen politischen Dokumenten abgeleitet. Das Bildungsverständnis wird dabei als latentes Konzept begriffen und soll mittels eines empirisch-qualitativen textanalytischen Verfahrens herausgearbeitet werden. Als Textbasis dienen dabei neben den Kommunikués der Bologna-Konferenzen exemplarische Texte ausgewählter Stakeholder der Bologna Follow-Up Group (BFUG), die den Bologna-Prozess informieren und begleiten und die Positionen verschiedener Statusgruppen im Hochschulsystem spiegeln.

Diese Positionen sollen anschließend vor der Folie des universitären Bildungsverständnisses interpretiert werden, um herauszuarbeiten, ob und wenn ja, inwiefern die Zieldimensionen des Bologna-Prozesses den grundlegenden Ideen der deutschen Universität widersprechen.

2. Das Bildungskonzept der deutschen Universität: *Bildung durch Wissenschaft*

Dieses erste Kapitel soll dazu dienen, das Konzept einer Bildung durch Wissenschaft, das der Institution Universität zugrunde liegt, aus bildungstheoretischer und -historischer Perspektive zu untersuchen.¹¹

Neben einem Bildungskonzept bildet die Idee einer *Bildung durch Wissenschaft* jedoch auch das Selbstkonzept der Institution Universität. Die Bedeutung dieses Konzepts für die Institutionsweise und -form hatte bereits Schelsky in seiner grundlegenden Studie *Einsamkeit und Freiheit* 1963 hervorgehoben und sieht in dieser, durch philosophischen Idealismus und Neuhumanismus geprägten, „neue[n] geistige[n] Konzeption“ (1963, S. 67) die Leitidee der neuen Universität. Diese Konzeption speist sich in seiner Untersuchung aus zwei Bereichen: Der *geistig-sachlichen Idee* sowie der *sozialen Idee* einer Institution. Ersteres bezeichnet den Anspruch der Institution an sich selbst und ihre Antwort auf ein festgestelltes gesellschaftliches Desiderat. Es braucht also eine Institution, die sich genau diese Aufgabe zu eigen macht, da sie gesellschaftlich benötigt wird; gleichzeitig nimmt diese Aufgabe dann auch eine zentrale Funktion und ein identitätsstiftendes Moment für die Organisation wahr. Die soziale Idee meint die Einordnung der Institution in das gesamtgesellschaftliche Gefüge ebenso wie die Regeln des eigenen Zusammenlebens (Schelsky, 1963, S. 65f.). Die Institution Universität übernimmt also eine spezifische Rolle in der Gesellschaft und richtet ihre Organisation und Zusammenarbeit in einer Art und Weise aus, die diese Stellung auch unterstreicht, beispielsweise durch die grundlegenden Arbeitsweisen, aber auch durch Zeremonien und spezifische Kleidervorschriften. Gerade diese *soziale Idee* scheint für die bildungspolitische Diskussion von großer Bedeutung zu sein: Universitätsvertreterinnen und -vertreter beziehen sich wiederholt auf Humboldt als Leitfigur der deutschen Universität und zeichnen die moderne Universität in einer Linie mit den Bildungsreformen des frühen 19. Jahrhunderts. Die Humboldt'sche Reform der Universität zu Berlin von 1810 wird in der Literatur auch zum Teil als eine klare Neuausrichtung der Institution interpretiert, weg von einem überwiegenden Lehrbetrieb, der sich langsam um Forschungsaspekte ergänzt hat, hin zu der Kombination beider Aufgaben, wie wir sie im Argument einer *Bildung durch Wissenschaft* kennen:

¹¹ Wenn in der folgenden Abhandlung wiederholt rein männliche Bezeichnungen für Studenten und Professoren verwendet werden, liegt dies nicht an einer Missachtung von geschlechtersensiblen Sprache, sondern referiert die Tatsache, dass die Universitäten bis 1900 Frauen im Normalfall vom Studium ausgeschlossen haben. Paletschek konstatiert, dass sich der „männliche Charakter“ (2007, S. 14) auch danach nur langsam wandelte. Für eine detaillierte Darstellung zur universitätsbezogenen Geschlechtergeschichte sei auf das Jahrbuch 2017 der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte (GUW) verwiesen.

[...] it should be pointed out that the early universities were far from research institutions. Instead, they were early professional schools for educating the clergy, later on for training medical doctors and lawyers. Research came much later as the natural sciences developed in the eighteenth century, and the universities as we know them today, combining teaching and research, are primarily a phenomenon from the nineteenth century onwards. (Engwall, 2020, S. 6, ähnlich auch Pinheiro et al., 2015, S. 234)

Universitätsgeschichte stellt also Verbindungslinien zwischen den Anfängen der Universitäten und den heutigen Institutionen her und begründet im Zusammenspiel mit dem Bildungskonzept ein Selbstbild, das eine wichtige identitätsstiftende Funktion hat. Das vorliegende Kapitel will diese Verbindungslinien aufzeigen.

Die Untersuchung kann dabei die europäische Universitätsgeschichte im Allgemeinen und die deutsche im Speziellen natürlich nicht detailliert in ihrer Gänze darstellen. Universitäten stellen neben ihrer wissenschaftlichen Bedeutung für die Entwicklung der europäischen Länder auch wichtige soziale, ökonomische und (macht-)politische Zentren dar – diese Aspekte der Universitätsgeschichte mit ihren eigenen Spezifika und eigenen Fragestellungen können und sollen in der vorliegenden Arbeit nur dann angeschnitten werden, wenn sie einen direkten Bezug zur Fragestellung dieser Arbeit liefern. Eine ausführliche und detaillierte Untersuchung der Rolle der Universität in der europäischen Geschichte bietet die von der Europäischen Rektorenkonferenz in Auftrag gegebene vierbändige *Geschichte der Universität in Europa*, herausgegeben von Walter Rüegg, die solche Schwerpunkte detaillierter beleuchtet und die dem vorliegenden Kapitel immer wieder zugrunde liegt (Rüegg, 1993b, 1996a, 2004, 2010).¹²

Das vorliegende Kapitel unterteilt sich in vier Unterpunkte: Zuerst werden die ideengeschichtlichen und organisatorischen Grundlegungen der Universität von der Antike über das Mittelalter bis zur frühen Neuzeit vorgestellt (2.1.). Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der Frage, wie sich das Wissenschafts- und Bildungsverständnis entwickelt hat und sich dies im organisatorischen Selbstbild widerspiegelt. Der zweite Schritt stellt die Darstellung der Entwicklung der Universität hin zur Territorial- und Landesuniversität dar, wobei hier

¹² Darüber hinaus bieten die *Jahrbücher der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte (GUW)* einen dezidierten interdisziplinären und internationalen Blick auf universitätshistorische Fragestellungen, beispielsweise die bereits in Fußnote 11 angesprochene Geschlechtergeschichte (Themenschwerpunkt Jahrbuch 2017) oder die Studienförderung und das Stipendiatenwesen (Themenschwerpunkt Jahrbuch 2012). Auch finden sich viele essenzielle Texte zur Universitätsgeschichte im *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, herausgegeben von der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), allen voran die Ausgabe 2007, die sich mit der Geschichte der Universität auseinandersetzt (Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE i.V.m. DIPF, 2007). Eine ausführliche Darstellung der Forschungstendenzen im Bereich der Universitätsgeschichte sowie eine Übersicht der Literatur zum Thema findet sich bei Hammerstein (2003, S. 55ff.).

besonderer Wert auf die Wissenschaftsentwicklung aufgrund von Humanismus und Reformation, bzw. Gegenreformation gelegt werden soll. Die Analyse wird das Bild einer reformbedürftigen Universität, das im 19. Jahrhundert vorzuherrschen scheint, kritisch prüfen (2.2.). Anschließend wird eine Vorstellung der Humboldt'schen Universitätsreform vor dem Hintergrund der Aufklärung folgen, sowie eine Untersuchung, inwiefern sich die Leitidee veränderte und die Struktur der Organisation dieses neue Leitbild umsetzen konnte und in der weiteren Universitätsentwicklung aufrecht erhielt (2.3). Das Ergebnis des Kapitels soll die Leitidee der Institution Universität in einem aktuellen Verständnis herausarbeiten (2.4.), das dann im weiteren Verlauf der Arbeit als Vergleichsfolie für die Untersuchung des Bildungsverständnisses des Bologna-Prozesses genutzt werden kann.

2.1. Die Universitäten vom Mittelalter bis zur Frühen Neuzeit

2.1.1. Die athenische Akademie als frühes Vorbild der europäischen Universität

Der Anspruch einer *Bildung durch Wissenschaft* kann Honnefelder zufolge (2017b) als Element identifiziert werden, das das westliche Denken schon früh geleitet und entsprechend starke Auswirkungen auf die Entwicklung der westlichen Bildungsideale hat. Der Gedanke wird wiederholt auf Platon zurückgeführt, dessen Bildungskonzeption sich im Höhlengleichnis verdeutlicht und das immer wieder aus unterschiedlichen historischen und denkgeschichtlichen Deutungen heraus interpretiert wurde (Benner, 2012; Flashar, 1999; Horn, 2011; Zehnpfennig, 2010). Darüber hinaus kann das Höhlengleichnis auch als wichtiger Beleg für die Entwicklung des Wissenschaftsverständnisses gelesen werden, vor allem durch die darin entwickelten erkenntnistheoretischen Annahmen (Benner, 2012; Deppert, 2019). Die auf diesen Ideen basierende Akademie wird dann wiederum als ideengeschichtliche Vorläuferin für die Entwicklung der europäischen Universität interpretiert (Flashar, 1999; Meijer, 2015). Vor allem auch Aristoteles' spätere Weiterentwicklung dieser Aspekte – sowohl der Bildungstheorie als auch der Institutionalisierung in Form der Akademie – nehmen eine tragende Rolle bei der Entwicklung der mittelalterlichen Wissenschaft und der Entstehung von Universitäten ein (Anzulewicz, 2017; Honnefelder, 2017b).

Platons Erkenntnisphilosophie und das von ihm entwickelte Bildungsverständnis ist in der *Politeia*, die wichtigsten Elemente der platonischen Ansicht von

*paideia*¹³ im Curriculum der Wächter und Philosophen¹⁴ niedergeschrieben (Fonfara, 2017). Die Erkenntnistheorie Platons beruht auf der Annahme, nach der sich die Welt in das Wahrnehmbare und das Intelligible, also das Erdenkliche, unterteile, wobei das Wahrnehmbare stets ein Abbild des Erdenklichen, bzw. der Ideen darstelle (Deppert, 2019; F. Ricken, 2017). Diese Erkenntnistheorie einer Trennung übergeordneter „Idealzustände“ und deren Abbilder wird nun kombiniert mit einer *Idee des Guten*, die dem Denken und Handeln Richtung gibt. Die *Idee des Guten* wird zwar nicht genauer definiert, steht aber als oberstes Prinzip für menschliche Entwicklung, das durch dialektische Verfahren als Endprodukt eines längeren Prozesses zu entwickeln sei (Rehn, 2017, S. 340). Das Höhlengleichnis bettet diese Aspekte in ein Bildungskonzept ein, das sich durch drei Elemente auszeichnet: 1) Bildung wird als mehrstufiger Prozess verstanden, 2) Bildung ist mit Aufwand verbunden und 3) sie benötigt externe Anleitung, etwa eine Person, die die entsprechende Bildung schon erfahren hat und die nun die Bildungsbewegung des Subjekts initiiert (Rehn, 2017, S. 341). Es handelt sich also um eine grundlegende menschliche Disposition für einen anstrengenden, langwierigen und angeleiteten Prozess von Unbildung zu Bildung mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung hin zum Guten (Horn, 2011, S. 128ff.). Diese *Idee des Guten* liegt auch dem Curriculum zugrunde, das Platon in der *Politeia* für den Wächter des Staates definiert, da Platons Annahme zufolge nur die Personalunion zwischen Staatsmann und Philosoph die Polis voranbringen könne: „Philosophisch und mutvoll, schnell und stark wird also von Natur aus der sein, der ein guter und tüchtiger Wächter des Staates sein soll“ (Platon, 2017, V. 376c).

Hier lassen sich bereits grundlegende Aspekte einer *Bildung durch Wissenschaft* feststellen: Oberstes Ziel der Bildungsentwicklung ist dabei die *Idee des Guten*, die sich jedoch nicht direkt manifestiert, sondern immer nur durch das Wahrnehmbare erfasst werden kann. Für dieses Erfassen benötigt es Kulturtechniken, wobei die Dialektik als höchste Form des Erkenntnisgewinns gezeichnet wird. Ziel von Bildung muss es also sein, die im Höhlengleichnis metaphorisch angeketteten Personen aus ihrer Höhle und auf dem Weg zum Erkenntnisgewinn zu führen. *Paideia* kann bei Platon also als eine philosophisch-wissenschaftliche Bildung definiert werden (Fonfara, 2017, S. 246) und begründet naheliegenderweise die immer wieder zitierte Grundlage für

¹³ Unter dem Begriff *paideia* kann man „den Vorgang der intellektuellen und ethischen Erziehung als auch das Resultat dieses Prozesses, das Erzeugen- und Gebildetsein [...], und zwar von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen [...]“ (Fonfara, 2017, S. 246) verstehen.

¹⁴ In der *Politeia* entwirft Platon einen Idealstaat, der sich durch drei Stände kennzeichnet – Bürger, Wächter und Philosophen – wobei zur Erziehung des bürgerlichen Standes keine Hinweise gegeben werden. Die Wächter und Philosophen dagegen werden als staatliche Elite konzipiert, deren Bildungsweg entsprechend als bedeutend angesehen wird. Er besteht aus einer gemeinsamen, auf Begabung basierenden Ausbildungsphase des Wächterstandes und einer darauf aufbauenden, auf intellektuellen Fähigkeiten basierenden Selbstbildungsphase der Philosophen (Zehnpfennig, 2010).

das Konzept von *Bildung durch Wissenschaft*. Dabei darf dieses Bildungsideal nicht als ein individualistisches gesehen werden: Platons Ziel in der *Politeia* ist die Schaffung eines unverrückbaren Fundaments für den Aufbau und den Erhalt menschlicher Gemeinschaftsformen. Diese *Idee des Guten* wird fast schon als ‚Quasi-Gottheit‘ stilisiert und entsprechend muss sich der Staat diesem Ideal unterordnen und seine Wächter eben gezielt nach diesem Ideal ausbilden, was Deppert kritisch als „absolutistische Philosophie“ (2019, S. 140) bezeichnet.¹⁵ Diese Quasi-Göttlichkeit bringt weitere Elemente mit sich: Zum einen legt Platon in seiner *Politeia* fest, dass die (in der griechischen Antike übliche) Darstellung von Göttern als fehlbare Wesen zu unterlassen sei, da das Göttliche zur Nachahmung aufrufen und nur Gutes nachgeahmt werden soll (Deppert, 2019; Jantzen, 2008). Zum anderen wird die Idee durch diese Darstellung verewigt (Deppert, 2019, S. 143). Das Entwicklungsziel im Übergang von Unbildung zu Bildung ist also ein bereits determiniertes unveränderliches und vor allem nicht kritisierbares Idealbild, welches es „bestmöglich zu erfüllen“ (Horn, 2011, S. 129) gilt.

Die Akademie Platons greift dieses Prinzip von *paideia* auf, indem sie als Ziel ihrer Lehre die Vermittlung der Methode sieht, selbst die Wahrheit herauszuarbeiten und somit eben jene *Idee des Guten* zu erfassen (Honnefelder, 2017a; F. Ricken, 2017). Der Diskurs stellt dabei das zentrale Moment dar, wobei Ricken zufolge nicht ein transmissives Bild von Lehre, sondern reziproker Austausch vorherrscht, der auch Platon zur Modifikation seiner Ideen veranlasst habe (2017, S. 401). Die Vernunft dient dabei als Grundmethode, auf Basis derer sich alle anderen Wissenschaften prüfen lassen müssen (Flashar, 1999; Jantzen, 2008).¹⁶ Dieses Modell der Akademie stand praktisch in direkter Konkurrenz zu bereits etablierten Schulen in Athen, allen voran kann die Schule des Sokrates als in Athen konsensfähiges Modell dienen: „Er verfolgte ein Erziehungsideal, das auf Naturanlage und praktischer Übung ohne philosophische Dialektik beruhte und in der Tätigkeit zur formvollendeten Rede gipfelte“ (Flashar, 1999, S. 8). Neben der Grammatik und Rhetorik erwerben die Schüler bei Sokrates ein umfangreiches Repertoire an Grundkenntnissen, das ihnen die Teilhabe am öffentlichen Leben ermöglicht (Jantzen, 2008). Wir sehen hier also ein Gegenmodell zur platonischen Akademie, das sich vor allem am Bedarf von

¹⁵ Inwieweit die *Idee des Guten* dabei einen Sonderstatus einnimmt und über den anderen Ideen steht oder aber mit den anderen Ideen zu einer Klasse zusammengefasst werden kann, ist in der Forschung nicht geklärt – Belege aus der *Politeia* scheinen beide Deutungen zu ermöglichen. Es kann jedoch festgestellt werden, dass der *Idee des Guten* eine bedeutende Rolle beigemessen wird (Strobel, 2017, S. 147f.).

¹⁶ Diese Elemente – gemeinsamer wissenschaftlicher Diskurs sowie die Einheit der Wissenschaften in der wissenschaftlichen philosophischen Methodik – lässt sich Flashar zufolge im neuhumanistischen Universitätsverständnis Humboldts wiederfinden: „Es ist mir nicht zweifelhaft, daß die platonischen Grundsätze von Lehre, Lehren und Lernen maßgeblich die Konzeption Wilhelm von Humboldts der Bildungseinrichtungen und eben auch der Universität beeinflusst haben, obwohl ein direktes Zeugnis zu fehlen scheint“ (1999, S. 6).

Politikern orientiert und eine entsprechende zweckmäßige Ausbildung anbietet. Im Gegensatz zu Platons Akademie spielen hier jedoch die Wissenschaften eine geringere Rolle und eine Ausrichtung an „common sense“ (Flashar, 1999, S. 8) und Verwertbarkeit wird als wichtiger angesehen als die Dialektik, die Platon als höchste Form des Erkenntnisgewinns definiert hat (Platon, 2017, V. 511b).

Bezogen auf die Fragestellung des Kapitels, inwieweit die Akademie und das platonische Bildungsideal als ideengeschichtliche Vorläufer für die Universität und das Konzept einer *Bildung durch Wissenschaft* gelten können, lässt sich festhalten, dass im platonischen Bildungsideal grundlegende Aspekte einer *Bildung durch Wissenschaft* angelegt sind und der Erkenntnisgewinn als zentrales Moment von Bildung definiert wird. Das Bildungsverständnis Platons sieht vor, Menschen von der Unbildung hin zur Bildung zu begleiten, so dass sie am Ende dieses Prozesses – eben mit Hilfe der Dialektik – imstande sind, Wahrheit und Erkenntnis zu erarbeiten. Die Bedeutung des (wissenschaftlichen) Diskurses für dieses Bildungsverständnis wird abermals im Höhlengleichnis verdeutlicht, wie Benner zusammenfasst: „Das weist darauf hin, dass Bildung nicht allein als individuelle Bildung möglich oder konzipierbar ist. Die Wendungen des Blicks müssen vielmehr individuell vollzogen, interindividuell nachvollzogen, gesellschaftlich ausgetauscht und gemeinsam diskutiert werden“ (Benner, 2012, S. 65). Eben jener Diskurs bildet die Grundvorstellung der Lehrform in der athe-nischen Akademie. Das Ziel dieser Erkenntnis, der Endzustand sozusagen, ist jedoch bei Platon fest definiert, unverrückbar und entsprechend auch nicht hinterfragbar.

Dies ändert sich jedoch unter Platons Schüler Aristoteles, mit dem – so Dep-pert – dann auch „der tatsächliche Weg der Wissenschaft, der aus dem Mythos herausführt“ (2019, S. 154), beginnt. Aristoteles erkennt die Trennung zwischen Ideen und sinnlichen Wahrnehmungen nicht an und zweifelt an der Logik des Platonischen Modells der Ideenlehre:

Das Wesen und das, dessen Wesen es ist, könnten nicht getrennt voneinander existieren; wie könnten also die Ideen das Wesen der Dinge sein, wenn sie, wie Platon annimmt, von diesen getrennt [...] sind? [...] Aristoteles behält Pla-tons Begriff des *eidōs* [der Idee, H.B.] bei, aber er fasst ihn so, dass er diesen Einwänden nicht ausgesetzt ist. Das *eidōs* einer Kugel aus Erz ist deren Form; diese Form ist jedoch nicht, wie die Platoniker meinen, ein idealer Gegen-stand, sondern die wesentliche Bestimmung dieses sinnlich wahrnehmbaren Gegenstands, dieser Kugel aus Erz. Die Form übt keine Ursächlichkeit aus; vielmehr ist es der Handwerker, der dem Erz diese Form gibt. (F. Ricken, 2017, S. 404)

Aristoteles entwirft in seiner *Metaphysik* ein Gegenmodell zu Platons Ideen- lehre, die von einer anderen Prämisse ausgeht, der Fokus verschiebt sich vom Idealzustand hin zum Entwicklungsprozess. Es gelte nicht mehr, eine Entwick- lung hin zu einem vordefinierten Idealzustand zu vollziehen, sondern es gelte, eine Entwicklung *an sich* zu vollziehen. Diese Änderung der Ideenlehre kann

auch auf den Menschen übertragen werden (F. Ricken, 2017, S. 404). Aristoteles wendet den Begriff der Idee von einem *zu erreichenden Ideal* also zu einem im Gegenstand beziehungsweise im Subjekt *bereits angelegten Potenzial*. Während bei Platon die Ideen erkannt werden, geht Aristoteles von einem induktiven Verfahren aus, das es gestattet, vom Wahrgenommenen auf die Idee bzw. das Wesen des Objekts zu schließen und es ist praktisch Teil des Entwicklungsprozesses des Subjektes, sich das Potenzial zu erschließen (Deppert, 2019, S. 185). Diese Änderungen haben entscheidende Auswirkungen auf das Bildungsideal: Nach Aristoteles sind im Menschen bereits gewisse Dispositionen angelegt, beispielsweise für ein ‚gutes Leben‘ und für die ‚Vernunft‘, sie müssen jedoch entwickelt werden (Føllesdal, 2017; Horn, 2011) – es handelt sich also um „Aufgaben, keine feststehenden Naturtatsachen“ (Abel, 2017, S. 262).

Die Kritik an den platonischen Absolutheitsvorstellungen lässt sich auch in der Entwicklung der athenischen Akademie sehen. Zum einen hat Aristoteles als Lehrer die wissenschaftliche Methodik und das wissenschaftliche Denken weiterentwickelt, zum anderen wird durch die skeptische Haltung gegenüber der Stabilität von Erkenntnis auch die Bedeutung forschenden Handelns unterstrichen (Deppert, 2019, S. 166f.). Aristoteles' Menschenbild eines wahrheitssuchenden Wesens und sein Wissenschaftssystem bilden Honnefelder zufolge schließlich einen gewichtigen Impetus für die Entwicklung des Universitätssystems:

Denn wenn der Mensch als das Wesen verstanden wird, das – wie Aristoteles im ersten Satz seiner *Metaphysik* feststellt – „wissen will“, wahres Wissen aber an methodische Begründung gebunden ist, Gründe sich als universal ausweisen müssen, um Gründe zu sein, und die Suche nach wissenschaftlichem Wissen als ein nach Regeln verlaufender und disziplinär differenzierter Prozess der Wahrheitssuche zu verstehen ist, liegt es nahe, Wissenschaft als ein universales, professionell betriebenes Handeln zu verstehen. (2017a, S. 17f.)

Aristoteles' Werke – und darunter vor allem die *Metaphysik* – hatten also eine entscheidende Bedeutung für die Entwicklung des Wissenschaftssystems und damit auch für die Entwicklung der europäischen Universität des Mittelalters, vor allem auch, nachdem die Texte durch Übersetzung, Rezeption und Kommentierung durch griechische, jüdische und arabische Gelehrte im zwölften und dreizehnten Jahrhundert für die christliche Wissenschaftswelt zugänglich gemacht wurden (Anzulewicz, 2017; Honnefelder, 2017a). Vor allem die Pariser Universität spielt hierbei eine tragende Rolle, nicht nur, weil es unter ihrem Rektor Albertus Magnus, der die *Metaphysik* übersetzt und kommentiert hatte, zu einer „Kulmination der Aristoteles-Rezeption im lateinischen Westen des 13. Jahrhunderts“ (Honnefelder, 2017b, S. 26f.) kam. Vielmehr löste sich die Pariser Universität eben durch diese Rezeption von der Vorstellung einer theologisch geprägten Einheitswissenschaft hin zu einer Vielzahl

nebeneinanderstehender, vernetzter Wissenschaften (Anzulewicz, 2017; Honnefelder, 2017b; Möhle, 2017).

Entsprechend soll im folgenden Kapitel die Entwicklung der mittelalterlichen Universität am Beispiel der Pariser Universität nachgezeichnet werden, zumal sie in ihrer Form mit den traditionellen vier Fakultäten (Theologie, Jura, Medizin, Artistenfakultät¹⁷) weitaus stärker dem neuzeitlichen Bild von Universitäten entspricht, als die Universität in Bologna, welche zu Beginn eine rein juristische Ausprägung hatte (Ellwein, 1985).

2.1.2. Die Pariser Universität als wissenschaftsorientierte Institution

Grundlegenden Prinzipien, die sich an den frühen Universitätsgründungen in Bologna und Paris entwickelt haben, lassen sich über die Humboldt'sche Universitätsreform im 19. Jahrhundert bis zur modernen Universität nachzeichnen. Auch wenn natürlicherweise aufgrund der Veränderungen im politischen und gesellschaftlichen Kontext, in dem Universitätsentwicklung stattfindet, große Unterschiede festgestellt werden können, lassen sich Verbindungslinien nicht ignorieren, die Boockmann zufolge aufgrund ihrer identitätsstiftenden Funktion ein wichtiges Moment für Universitäten darstellen (1999, S. 11). Entsprechend wird zuerst die politische Bedeutung der mittelalterlichen Konstitution der Institution Universität dargestellt, bevor die Bedeutung der wissenschaftstheoretischen Entwicklung an der Pariser Universität detaillierter diskutiert wird um anschließend zu prüfen, ob und inwieweit bei mittelalterlichen Universitäten bereits von einer *Bildung durch Wissenschaft* ausgegangen werden kann.

2.1.2.1. Die Konstitution der Universität als Gemeinschaft von Lehrenden und Studierenden

Universitäten entstehen im Mittelalter meist aus der Ansammlung von Schulen heraus, die aufgrund ihrer Entstehung die Lebensrealitäten des Mittelalters vor hohe Herausforderungen stellen: Es handelt sich dabei um internationale Institutionen, die Lehrende und Studierende aus einer Vielzahl von Ländern anzogen¹⁸ und deren Abschlüsse in ganz Europa anerkannt wurden (de Ridder-Symoens, 1993; Ellwein, 1985). Das mittelalterliche Rechtssystem entsprach

¹⁷ Der Begriff der Artistenfakultät leitet sich vom unterrichteten Curriculum der *septem artes liberales* ab, also Grammatik, Rhetorik und Dialektik bzw. Logik (Trivium) sowie Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie (Quadrivium). Der Name der Fakultät wandelte sich im 19. Jahrhundert dann zur Philosophischen Fakultät.

¹⁸ Diese Mobilität der Studierenden wird durch die Strukturen des mittelalterlichen Studiums begünstigt: Die Wissenschaftssprache ist Latein, die Studienprogramme sind in Inhalt, Aufbau, Durchführung und Abschluss vergleichbar bis identisch (de Ridder-Symoens, 1993, S. 255).

jedoch „einer durch Immobilität bestimmten Gesellschaft“ (Boockmann, 1999, S. 19). Es spiegelt dies dadurch wieder, dass die Lebensrechte der Einzelperson sich nach demjenigen Recht orientierten, in das diese Person geboren wurde (Boockmann, 1999; Jantzen, 2008). Entsprechend schlossen sich die Lehrenden und Studierenden zu genossenschaftlichen Vereinigungen zusammen, den *universitas magistrorum et scholarium*.¹⁹ Der Ausdruck *universitas* bezeichnet grundlegend eine nicht durch Geburt oder Herkunft definierte Gruppe von Menschen, eine Korporation, die analog zu Zünften einen rechtlichen Rahmen bildete (Boockmann, 1999; Jantzen, 2008). Dieser Rahmen war bedeutend, war er doch mit Rechten verbunden, die die Funktionalität der Universität ermöglichen: eigene Gerichtsbarkeit über Mitglieder der *universitas*, Schank- und Apothekenprivilegien, die eigenverantwortliche Berufung von Professoren sowie Markt- und Prüfungsrecht (Boockmann, 1999; Ellwein, 1985). Ellwein fasst diese Sonderstellung der Universität wie folgt zusammen:

Die derart aus dem normalen (stadt-)bürgerlichen Alltag herausgehobene Universität stellte ihre eigene Welt, mit eigenen Regeln und Gepflogenheiten, eigener Tracht, eigenem Recht (im Sinne von Privileg) und eigenen Wirtschaftsgrundlagen dar. Sie hatte auch ein Stück eigener Verwaltung, nahm aber jedenfalls an Herrschaftsrechten teil. Innerhalb der feudalen Hierarchie genoß sie als Institution fürstlichen Rang – deshalb die Insignien der Rektorenwürde – und vermittelte ihren Absolventen einen herausgehobenen Rang in der Gesellschaft. (1985, S. 33)

Die *universitas* konstituiert sich also aufgrund der rechtlichen Notwendigkeiten als herausgehobene Institution, deren Sonderrechte – die akademischen Privilegien bzw. die akademische Freiheit²⁰ – ebenso wie auch die finanzielle Grundlage der Universitäten in Form von Ländereien durch den Kaiser beziehungsweise den Papst verliehen wurden (Boockmann, 1999; Ehlers, 1999; Ellwein, 1985; Gürüz, 2015; Jantzen, 2008). Diese Sonderrechte können sozusagen als Reaktion der Staatsgewalt auf die Bildungsmobilität des Mittelalters gesehen werden, kodifiziert in der *Authentica Habita*, die eine Urkunde des Kaisers Friedrich I Barbarossa darstellte und später auch von Papst Alexander III anerkannt und dem *Corpus Iuris Civilis* angegliedert, also als Teil der römischen Rechtstradition verankert wurde. Sie regelte diese grundlegenden Privilegien und wurde wohl von der Bologneser Professorenschaft selbst verfasst, was einerseits die Bedeutung der geforderten Privilegien²¹ und andererseits das Selbstverständnis der Universität unterstreicht (Boockmann, 1999, S. 21). Als Gegenleistung dieser Urkunde boten die Rechtsgelehrten in Bologna wohl

¹⁹ In manchen Publikationen findet sich auch der Ausdruck *universitas magistrorum et studentium*, so zum Beispiel bei Honnefelder, 2017a, S. 18.

²⁰ Zur Ableitung des Begriffs der *akademischen Freiheit* von den mittelalterlichen Sonderrechten (bezeichnet als *iura* und *privilegia*) siehe Boockmann, 1999, S. 18.

²¹ Die drei adressierten Hauptpunkte behandeln die Sicherheit auf dem Reiseweg in die Universität und zurück, den Haftungsausschluss für die Schulden von Landsmännern sowie das Recht, eigene Richter zu wählen, wobei die letzten beiden Aspekte als besonders wichtig angesehen wurden (Boockmann, 1999, S. 21).

juristischen Rat bezüglich des römischen Rechts, um die Stellung Barbarossas als römischen Kaiser zu stärken (Boockmann, 1999, S. 19f.).

Bei der Gründung der Pariser Universität zu Beginn des dreizehnten Jahrhunderts lassen sich erst einmal genau dieselben Grundlagen wie bei der Universität Bologna feststellen: Einen zunftähnlichen Zusammenschluss der Lehrenden und Studierenden zu einer Korporation mit eigenen Privilegien. Im Gegensatz zu Bologna umfasst sie jedoch von Anfang an alle Disziplinen, die unter dem Begriff der *facultas* nicht nur diese Disziplinen selbst, sondern auch das Kollegium der im Fach tätigen Professoren bezeichnen (Honnefelder, 2017a).²² Darüber hinaus weist sie andere organisatorische Strukturen auf. Auch wenn sich zwischen dem Bologneser Modell und dem Pariser Modell Unterschiede ergeben, umfassen beide Typen auch Gemeinsamkeiten, die sich Weber zufolge vor allem auf ein identitätsstiftendes Moment zurückführen lassen: Um den Zusammenhalt innerhalb der Organisation zu stärken, wurden sowohl in Bologna als auch Paris die akademischen Privilegien durch Zeremonien, Symbole und religiöse Bezüge ergänzt (2002, S. 21). In Bezug auf die Unterschiede zwischen den Universitäten unterscheidet Jantzen drei Universitätstypen im Mittelalter: Die *Studentenuniversität* (Beispiel Bologna), welche dem Ziel einer „Ausbildung für eine Tätigkeit jenseits der Universität“ (Jantzen, 2008, S. 16) folgt, die *Magister- bzw. Professorenuniversität* (Beispiel Paris), mit dem Ziel der „Lehre [...] bzw. der Ausbildung von Lehrern“ (Jantzen, 2008, S. 16) und die *Staatsuniversität* (Beispiel Neapel) als „Stätte zur Ausbildung zukünftiger Staatsdiener“ (Jantzen, 2008, S. 17; ebenso Verger, 1993). Diese Unterscheidung scheint zwar theoretisch klar abgrenzbar zu sein und es ist sicherlich möglich, die Schwerpunkte der unterschiedlichen Universitäten in dieser klaren Aufgabenzuschreibung zu definieren. Dennoch wirkt eine klare Trennung dieser Typen an manchen Stellen etwas künstlich. So sind zwar sowohl die Pariser Universität als auch Bologna aus sich selbst heraus entstehende Organisationen, die den bestehenden Lehrbetrieb in bereits angesiedelten Schulen durch die Gründung einer *universitas* in eine korporative Verwaltung überführten, während Neapel spezifisch mit dem Zweck der Staatselitenausbildung gegründet wurde. Der Charakter von Fakultäten wie Jura und Medizin kann jedoch universitäts(typen-)übergreifend und beispielsweise im Gegensatz zur Artistenfakultät *immer* auf ein praktisches Bedürfnis und eine Bestimmung im Dienste der universitätsstiftenden Instanz definiert werden, die sich auch von vornherein stark mit berufswissenschaftlichen Aspekten auseinandersetzen (Brandt, 2017, S. 49; Rüegg, 2008, S. 36; Weber, 2002, S. 39). Entsprechend hätte jeder Universitätstypus auch Ausbildungsaspekte. Dagegen weist aber der Idealtypus der Magister- bzw. Professorenuniversität mit seinem Fokus auf die Ausbildung

²² Ehlers legt dar, dass die Artistenfakultät der Universität Paris und später dann auch die theologische Fakultät von Anfang an einen hohes internationales Ansehen hatten, während sich dies bei der juristischen und medizinischen Fakultät erst schrittweise etablieren musste (1999, S. 86).

von Lehrern auf einen stärkeren wissenschaftlichen Auftrag hin, der im Rahmen dieser Arbeit für das Selbstbild der deutschen Universität entscheidend ist, da dieser Typus in der Neuzeit nicht nur das dominierende Modell wurde, sondern da sich die deutsche Universität auch stark auf die Korporation als Professorenuniversität beruft.

2.1.2.2. *Die Weiterentwicklung des Wissenschaftsverständnisses an der Pariser Universität*

Die wissenschaftliche Methode des Mittelalters war geprägt vom Primat der Theologie sowie der Methodik, die später im Humanismus als Scholastik bezeichnet wurde. Wissenschaft bestand dabei aus zwei Strängen: einerseits das als bedeutender angesehen christliche, sich aus der Bibel und der Kirchentradition speisende System der *doctrina sacra*, andererseits das sich aus antiken Traditionen heraus entwickelte Wissen der *doctrina profana* (Weber, 2002, S. 36). Zweiteres wurde zwar für die Wissenschaft in Form der *artes liberales* nutzbar gemacht und in der von Kirchenvätern überlieferten Form rezipiert, es wurde jedoch eine klare Ranghierarchie definiert, die sich aus der durch die Theologie definierten „Enzyklopädie der Inhalte“ (Honnefelder, 2017b, S. 27) erklärte, die aufgrund kanonisierter Texte die zu behandelnden und diskutierbaren Themen stark vordefinierte (Brandt, 2017, S. 47). Die Theologie steht dabei außerhalb der menschlichen Vernunft, „ihre Wahrheit [...] [kann] letztlich nur durch die Autorität Gottes und der Heiligen Schrift verbürgt werden“ (Ernst, 2019, S. 119). Darüber hinaus umspannt die Theologie als ‚Einheitswissenschaft‘ alle anderen Wissenschaften, da im Rückgriff auf die platonische Unterscheidung zwischen den Abbildungen und den Ideen jegliche Entwicklung in der göttlichen Idee wiedergefunden werden könne. Wenn Gott die Welt erschaffen hat, so ist Gott quasi eine universal geltende Grundidee. Methodisch wird die wissenschaftliche Arbeit von diesem Weltbild bestimmt – neues Wissen musste nicht erarbeitet werden, da es ja bereits durch die kirchlichen Vorgaben definiert war. Entsprechend ist Wissenschaft im Sinne von *Wissen schaffen* reduziert auf die Analyse und die Ordnung des vorhandenen Wissens durch wissenschaftliche Methodik; darüber hinaus galt es, ‚diesseitige‘ Phänomene diesem theologischen System zuzuordnen und sie in diesem Rahmen zu begründen. Es ging also um die Passung weltlicher Phänomene an die zuvor definierten theologischen Vorgaben. Dabei sollte jedoch nicht angenommen werden, dass sich die Theologie aufgrund dieser Sonderstellung einheitlich von den wissenschaftlichen Entwicklungen abschottete – im Laufe des Mittelalters erschlossen theologische Diskurse vielmehr auch säkulares Wissen und es entwickelten sich Strömungen, die versuchten, dieses für die Theologie fruchtbar zu machen (Ernst, 2019). Dennoch wurde ein klares Zwei-Klassen-System der Wissenschaft definiert, wobei die *doctrina sacra* ganz klar von den restlichen

Wissenschaften abzugrenzen war, die maximal eine Vorstufe der theologischen Wissenschaft darstellten.

Diese Ranghierarchie spiegelt sich auch in der klassischen Vier-Fakultäten-Universität nach Pariser Vorbild, wobei traditionellerweise – und bis ins zwanzigste Jahrhundert hinein – zwischen den drei höheren Fakultäten und der Artistenfakultät unterschieden wird. Die Bedeutung der drei ‚höheren‘ Fakultäten Theologie, Jura und Medizin – deren Bedeutung auch in dieser Reihung abnimmt – ergibt sich aus deren Leistung für das Leben des Menschen:

Die drei höheren [Fakultäten; H.B.] entsprechen den drei Formen des Lebens: dem spirituellen Leben in der Verheißung göttlicher Gnade, dem bürgerlichen Leben in der Verfasstheit des Rechts und dem je eigenen Leben in der Bedingtheit physischer Existenz. Dreifach ist das Heil des menschlichen Lebens bestimmt: als göttliche Gnade, als bürgerliches Recht, als individuelle Gesundheit. So hält es Jean de Gerson, der Kanzler der Pariser Universität, 1405 fest: ‚Was wäre Wissenschaft wert ohne praktische Folgen? Man lernt nicht nur, um selbst etwas zu wissen, sondern um es anderen zu zeigen und entsprechend zu handeln.‘ (Jantzen, 2008, S. 13f.)

Darüber hinaus bildet sich mit der Artistenfakultät eine ‚niedere‘ Fakultät, nach deren Abschluss die Studierenden mit dem *magister artium* dazu berechtigt sind, an den höheren Fakultäten zu studieren (Jantzen, 2008, S. 13), welche wiederum mit sehr spezifischen berufsbezogenen Gedanken verbunden sind (Brandt, 2017).

Die wissenschaftliche Arbeit in den Fakultäten muss entsprechend ebenso wie die Erweiterung von Fächern immer unter dem Primat der Theologie und unter Einbezug der weitgehend zensierten und kanonisch festgeschriebenen Verfügbarkeit von Literatur gesehen werden. So lässt sich beispielsweise innerhalb der *septem artes liberales* eine Rangordnung aufgrund ihrer Bedeutung für die Scholastik feststellen, wobei vor allem Grammatik und Dialektik aufgrund ihrer Nützlichkeit für die *doctrina sacra* herausgehoben wurden (Weber, 2002, S. 51).

Eine Besonderheit der Entwicklungen an der Pariser Universität stellte der Diskurs und die Entwicklung eines Netzwerks von Wissenschaften auf Basis des aristotelischen Wissenschaftsverständnisses dar, in deren Verlauf das oben angesprochene Primat der theologischen Wissenschaft geschmälert wurde (Honnefelder, 2017b).

Für die Entwicklung des Selbstverständnisses der Artistenfakultät spielte der Rektor Albertus Magnus eine bedeutende Rolle, der sich in seinen theologischen Schriften (*Summae*) sehr stark der aristotelischen Philosophie, vor allem auch seiner wissenschaftlichen Methodik, wie sie in der *Metaphysik* dargelegt wird, bediente (Anzulewicz, 2017; Honnefelder, 2017a; Möhle, 2017). Albertus Magnus veröffentlichte eine kommentierte lateinische Übersetzung aller

aristotelischen Werke in Auseinandersetzung mit den bereits vorhandenen arabischen Kommentaren und versah sie mit eigenen Abhandlungen (Honnefelder, 2017a). Die Einheit der Wissenschaft wird bei Aristoteles von der Einheit ihres Gegenstands abgeleitet und in den *Zweiten Analytiken* am Beispiel der Geometrie exemplifiziert: Der Untersuchungsgegenstand (die Geometrie) verfügt über eigene, distinktive Beweisprinzipien und davon abgeleitete Sätze, die diese Einheit bilden. Entsprechend könnten und dürften Beweise und Annahmen eines Gegenstandsbereichs nicht einfach auf andere Bereiche übertragen werden (Möhle, 2017, S. 304f.). Es zeigt sich hier ein gewichtiger Unterschied zum scholastischen, zweigliedrigen Wissenschaftsverständnis: Nach dieser neuen Lesart definiert sich eine Wissenschaft nicht mehr aus den Inhalten, die von der Theologie umspannt werden, sondern vielmehr aus den einem Untersuchungsgegenstand inhärenten Prinzipien, die als nebeneinanderstehende Einzelwissenschaften gelten müssen und jeweils Teile der umfassenden Wahrheit analysieren. An die Stelle einer alleinigen Wissenschaft (der Theologie) trat durch die Arbeit von Albertus Magnus also das Bild einer Vielzahl von Wissenschaften, das durch „eine Vielheit kausaler Begründungszusammenhänge im Blick auf eine durch Ähnlichkeiten konstituierte Menge von Phänomenen gekennzeichnet ist“ (Möhle, 2017, S. 314). Aus dieser Neuordnung des institutionellen Wissenschaftsverständnis hin zu einer Vielheit von Wissenschaften, die gemeinsam eine Einheit des Erkenntnisgewinns schaffen, ergeben sich Folgen für die drei ‚oberen‘ Fakultäten, allen voran natürlich der theologischen Fakultät. Diese wurden nun als Wissenschaften unter vielen angesehen und mussten nun den methodischen Ansprüchen der Artistenfakultäten genügen.²³

Ihre Prinzipien sind die geglaubten Zentralsätze des Glaubens, ihre Methode aber ist – ähnlich den anderen Wissenschaften – die der Ableitung von Sätzen, in deren Verlauf sich der Wahrheitsanspruch der Glaubensartikel zu explizieren vermag, wobei dieser Wahrheitsanspruch einen spezifischen, auf Heil bezogenen, also keineswegs alles wahre Wissen umfassenden Anspruch hat. Die Wissenschaftstheorie der *Zweiten Analytiken* des Aristoteles gibt damit auch der Offenbarungstheologie die Kriterien der Wissenschaftlichkeit vor. Die Philosophie und die anderen Wissenschaften sind nicht mehr nur „Vorhalle“ und Propädeutikum, sondern Gesprächspartner in einer durch ihre Spannung fruchtbaren Auseinandersetzung der Theologie mit den anderen Wissenschaften. (Honnefelder, 2017a, S. 22)

Hier verdeutlicht sich also eine entscheidende Entwicklung des Wissenschaftsverständnisses, das eine wichtige Grundlage für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit bildet. Zwar leitete sich die Stellung der oberen Fakultäten auch weiterhin durch die Bedeutung der Fächer für das Leben des Individuums ab und die Stellung der Theologie als *doctrina sacra* wurde nicht dekonstruiert, dennoch wurde die Bedeutung der *septem artes liberales* angehoben. Auch sie waren bedeutende Bausteine in einem wissenschaftlichen Netzwerk der

²³ Diese Forderungen wird in Kants Werk „Streit der Fakultäten“ erneut aufgegriffen und noch weiter getragen, indem die Stellung der Wissenschaftlichkeit der philosophischen Methodik noch weiter verstärkt wird. Siehe hierfür Kapitel 2.3.1.3.

Forschung nach Erkenntnis. Die Einheit der theologisch vorgegebenen Inhalte wurde abgelöst durch das einende Moment des Anspruchs wissenschaftlicher Methodik (Ernst, 2019). Dieses Streben nach Erkenntnis durch wissenschaftliche Methodik lag dem Bildungskonzept zugrunde, das Albertus Magnus entwickelte (Anzulewicz, 2017, S. 390) und das hohe Überschneidungen mit dem aristotelischen aufweist: Beide gehen von einem angelegten Potenzial des Menschen aus, dessen (Aus-)Bildung durch Wissenschaft und sittliches Handeln bestimmt wird. Die Entwicklung hin zum Guten und zum sittlichen Handeln ergibt sich aus diesem Streben nach der Ausbildung des intellektuellen Potenzials. Albertus Magnus' ganzheitliche Bildungsmodell, das von der Wissbegierde des Menschen ausgeht und die Vollendung des Menschen in seinen intellektuellen und ethischen Tugenden definiert, kann als zentrales Element einer *Bildung durch Wissenschaft* gelten, das auch durch die Humboldt'sche Universitätsreform im neunzehnten Jahrhundert wieder aufgegriffen wird.

2.1.3. Zusammenfassung: *Bildung durch Wissenschaft in der mittelalterlichen Universität*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit der mittelalterlichen Universität eine Institution gegründet wird, die aufgrund ihrer zunftähnlichen Konstitution Privilegien genießt, welche die Funktionalität dieser Institution im mittelalterlichen Rechtskontext überhaupt erst ermöglichen. Diese Privilegien, welche sich zum heutigen Begriff der akademischen Freiheit gewandelt haben, regeln erst einmal rein organisatorische Rahmenbedingungen, nicht zwingend die individuelle Freiheit einzelner Mitglieder der *universitas*. Der Streit um die Freiheit, auch aristotelische Texte lesen zu können, der unter anderem einen Teil des Gründungsverlaufs der Pariser Universität darstellt, kann aber sehr wohl in diesem Sinne gedeutet werden, zumindest aber spricht er von einem wissenschaftlichen und nicht durch theologische Vorgaben begrenzten und begrenzbaren Selbstverständnis. Dieses Selbstverständnis ist dabei natürlich nicht nur durch die Bedeutung akademischen Wissens begründet,²⁴ die *universitas* war sich ihrer politischen und wirtschaftlichen Bedeutung durchaus bewusst und konnte dadurch auch politischen Druck ausüben, indem sie beispielsweise einen Auszug der Magister und Scholaren aus der Universität an andere Standorte androhte (Maurer, 2010, S. 12). Dieses Selbstverständnis ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, denn die Institution Universität kann auch heute noch daran anknüpfen und ihre Entwicklungslinien bis ins

²⁴ Das akademische Selbstverständnis der Bedeutung und Stellung von Wissenschaft steht beispielsweise auch im Kontrast zur Erwartungshaltung der Studierenden selbst – im ausgehenden Mittelalter verließ beispielsweise nur der geringste Teil der Studierenden die Universität mit einem Abschluss, vielmehr ging es dem Großteil der Studierenden um den Erwerb spezifischer Kenntnisse und Kompetenzen, den Aufbau von karrieristischen Netzwerken und sozialen Prestiges sowie verbesserten Chancen der Beschäftigung (Schuh, 2016, S. 86).

Mittelalter zurückverfolgen: Die Universität ist – in Kombination mit dem Lehrauftrag – als Institution verankert, an der Gelehrte gemeinsam mit Studierenden Erkenntnisse gewinnen und Wissen im Rahmen der wissenschaftstheoretischen Rahmenbedingungen vorantreiben.

Ihre Sonderrechte ‚vergütet‘ die Universität durchaus durch Gegenleistungen. Der in Zusammenhang mit der *Authentica Habita* stehende juristische Rat der Rechtsgelehrten in Bologna kann ebenso als solche Dienstleistung gelesen werden wie die Ausbildung gelehrter Beamter, Ärzte und Theologen.²⁵ Darüber hinaus versuchten Herrscher die gesellschaftliche Rolle der Universität und die Stellung ihrer Mitglieder auch immer wieder in Anspruch zu nehmen, wie Courtenay am Beispiel der Universität Paris unter dem König Phillip dem Schönen darstellen konnte: So versuchte der König, Magister der theologischen Fakultät dazu zu bewegen, seine Position im Konflikt mit dem Papst Bonifaz VIII. zu unterstützen oder sie in seinen Templerprozessen als Autoritäten politisch zu instrumentalisieren – zwar blieb er in seinen Bestrebungen erfolglos, dennoch lässt sich hier ein entsprechendes Anspruchsdenken seitens der Politik sehen, das sich in der frühen Neuzeit noch steigern wird (Courtenay, 2018). Es zeigt sich hier aber auch, dass sich die Universität ihrer Privilegien und Stellung bewusst ist und diese zum Teil auch gegen die staatliche Einflussnahme durchsetzt.

2.2. Die wissenschaftlichen Entwicklungen der frühen Neuzeit und die Entwicklung der Universität hin zur vermeintlich krisenhaften Institution

2.2.1. Die Entwicklung hin zur Territorial- bzw. Landesuniversität

Im Mittelalter lässt sich eine Vielzahl von Universitätsgründungen feststellen, bei denen die Verleihung der Privilegien oftmals auch als Anerkennung auf die sich bereits vollziehende Entwicklungen vor Ort gesehen werden muss. Im Jahr 1378 kann von 31 Institutionen in Europa ausgegangen werden, denen gemein ist, dass sie „auf die Initiative geistlicher und in steigendem Ausmaß weltlicher Gewalten zurückgingen [...] [und] mit Ausnahme Prags im 14. Jahrhundert nur lokale Bedeutung und auch nur bescheidene Studentenzahlen“ (Verger, 1993, S. 65) hatten. Im Übergang zur Neuzeit hin kann dann von einer zweiten Phase gesprochen werden, die durch das Große Schisma, also die Teilung des Christentums im Jahr 1378, markiert wird: In dieser neuen Phase ändern sich die Rahmenbedingungen und es findet ein starker Anstieg an

²⁵ Hier zeigt sich ebenfalls politischer Einfluss auf Universitäten, die sich in ihrer Lehre eng an die Vorgaben der christlichen Kirche halten mussten: „Die päpstlichen Privilegien [...] nahmen die Universitäten in die Pflicht, Lerninhalte und Lehrmethoden konform mit den dogmatischen Vorgaben zu halten und sich gegen Heterodoxien und Häresie in den eigenen Reihen zu stellen“ (Maurer, 2010, S. 15).

Universitätsgründungen statt.²⁶ Viel stärker als zuvor werden die Universitätsgründungen jedoch von Landesfürsten vorgenommen (Ellwein, 1985; Rasche, 2007; Verger, 1993), wodurch sich auch eine stärkere Einbindung der Universitäten in staatliche Aufgaben feststellen lässt. Gründe dafür müssen sicherlich weniger in den ideellen Vorstellungen der Entwicklung der Wissenschaft gesehen werden, sondern vielmehr in den Vorteilen, die diese Universitäten für die Fürstentümer brachten. Die akademisch gebildeten Studierenden bedienten den Bedarf einer durch das Schisma gestiegenen weltlichen Macht an qualifiziertem Personal, darüber hinaus haben die Studierenden wirtschaftliche Bedeutung für die Städte (Ellwein, 1985, S. 29).

Grundlegend lässt sich festhalten, dass die Veränderungen der politischen Rahmenbedingungen ab der Frühen Neuzeit verschiedene Folgen für die Universitäten hatten: Die Studentenuniversitäten nach dem Vorbild Bolognas mit studentischer Selbstverwaltung verschwanden und das Pariser Modell diversifizierte sich.²⁷ Aus den internationalen Institutionen entwickelten sich zunehmend regionale Zentren, denn die politischen Mächte waren bedacht, sowohl die ideologische Ausrichtung der stattfindenden Bildung als auch die wirtschaftlichen Aspekte lokal zu kontrollieren (de Ridder-Symoens, 1993, S. 259; mit Fokus auf die Loyalität der Staatsbediensteten ebenso Weber, 2002, S. 71). Durch das Schisma der Kirche und die wachsende Bedeutung der Landesherren wurde die Universität entklerikalisiert und wandelte sich immer stärker zur Laienanstalt (Weber, 2002, S. 72). Trotz der Verstärkung der Laisierung behielt die Theologie eine wichtige Stellung und durch die Reformation differenzierten sich die Universitäten zudem konfessionell aus, wobei der Grad der Konfessionalität sich von Universität zu Universität unterschied und zeitweise auch überkonfessionelle beziehungsweise konfessionell paritätische Universitäten existierten (Frijhoff, 1996b, S. 71).

Aufgrund dieser Diversifizierung lässt sich in Bezug auf die Mobilität in der Periode von 1500 bis 1800 zweierlei feststellen: einerseits findet viel Mobilität seitens der Studierenden von der europäischen Peripherie (Schottland, Skandinavien, Island) in die europäischen Kernländer statt,

²⁶ Die frühe Neuzeit sieht eine rasche Zunahme von Universitätsgründungen, um 1500 können bereits etwa 65 Institutionen identifiziert werden (Verger, 1993, S. 66). Der Zenit des Hochschulausbaus lässt sich schließlich zwischen 1550 und 1650 datieren, wodurch ein europäisches Netz an Universitäten vorhanden war, „nur das Niveau der einzelnen Institutionen veränderte sich noch“ (Fraenkel-Haeberle, 2014, S. 23). Für eine kartographisch aufbereitete Darstellungen der Universitätsgründungen von vor 1300 bis etwa 1500 siehe Verger, 1993, S. 73–78, für eine Entsprechung von etwa 1500 bis 1800 siehe Frijhoff, 1996, S. 87–97.

²⁷ 1) klassische Professorenuniversität (zentrales Universitätssystem, Fakultätsgliederung, Fokus auf fachspezifische Ausbildung von Spezialisten); 2) Kollegien- oder Tutorien-Universität, Oxforder Modell (Schwerpunkt auf Allgemeinbildung mit dezentralem Lehrbetrieb, Zusammenleben und -arbeit von Studierenden und Professoren in Gemeinschaften); 3) Kolleg-Universitäten als Zwischensystem (zentrale Organisation und kleinere Kollegs in überschaubarer Größe) (Frijhoff, 1996b, S. 69).

[d]ie Universitäten, die dort [in der Peripherie, H.B.] im 15. Jahrhundert entstanden waren, hatten Mühe, sich zu behaupten und von den einheimischen Studenten akzeptiert zu werden. Nicht nur schien ihnen die Ausbildung, insbesondere in den höheren Fakultäten, nicht gut genug zu sein. Vor allem aber war die Reise ins Ausland die einzige Möglichkeit, sich mit der europäischen Kultur und ihren wichtigsten Vertretern vertraut zu machen sowie am wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt Europas teilzunehmen. (de Ridder-Symoens, 1996, S. 352)

Diese Mobilität spielte eine bedeutende Rolle für die Peripherie und sorgte dafür, dass diese an den wissenschaftlichen und kulturellen Entwicklungen Europas teilnehmen konnte, wie beispielsweise am Einfluss des französischen und holländischen Rechts auf das schottische Rechtswesen nachgewiesen werden kann (de Ridder-Symoens, 1996, S. 357). Andererseits scheint die Mobilität in den Kernländern geringer gewesen zu sein, wobei auch hier noch mit etwa 10% der Studierenden (de Ridder-Symoens, 1996, S. 353) ein hohes Mobilitätsverhalten festgestellt werden kann.²⁸ De Ridder-Symoens zufolge wirkten dabei Elemente wie religiöse und politische Ausrichtung von Universitäten als Pull-Faktoren (1996, S. 356), während Fraenkel-Haeberle in der Zersplitterung und Diversifizierung einen Hinderungsgrund für Mobilität liest (2014, S. 24). Zwar lässt sich dann eine Abnahme der Mobilität ab dem 17. Jahrhundert konstatieren, diese muss jedoch vor allem unter globalpolitischen Aspekten (bspw. Dreißigjähriger Krieg) sowie dem Verbot von Auslandsstudien in diversen Staaten interpretiert werden, die durch diese Maßnahme nicht nur die Übernahme fremden und potenziell umstürzlerischen Gedankenguts verhindern, sondern auch die Frequenz der eigenen Universität sicherstellen wollten (de Ridder-Symoens, 1996).

Die Entwicklung hin zur Territorialuniversität zeigt, dass Universitäten als wichtige wirtschafts- und bildungspolitische Institutionen durch die neuen Rahmenbedingungen einem höheren Anpassungsdruck unterworfen waren. Die landespolitischen Interessen und Einflüsse nahmen zu, so dass es auch zur Einschränkung der wissenschaftlichen Arbeit, beispielsweise in Form von Mobilitätsverboten, kam. Im Folgenden wird der zusätzliche Einfluss von zwei zentralen ideengeschichtlichen Entwicklungen – Humanismus und Reformation bzw. Gegenreformation – auf das Wissenschaftsverständnis dargestellt, um genauer analysieren zu können, auf welcher Grundlage die Humboldt'sche Universitätsreform und der neuhumanistische Bildungsgedanke aufbauen konnten.

²⁸ Trotz der Tatsache, dass ein direkter Zahlenvergleich natürlich nicht möglich ist, sei hier darauf verwiesen, dass entsprechend des Bologna Implementation Reports 2020 im Jahr 2016/2017 etwa 9,4% der Studierenden in Europa und anliegenden Staaten ihren Abschluss oder mindestens 15 ECTS in einem anderen Land des europäischen Hochschulraums erworben haben, wobei die Diskrepanz zwischen Ländern wie Andorra (91 %) und der Türkei (0,8 %) natürlich gewaltig ist (European Commission et al., 2020, Abb. 5.2, S. 137).

2.2.2. Die Humanismus und seine Folgen für das institutionale Selbstbild der Universität

Die angesprochene europäische Bildungsmobilität ist sicherlich ein wichtiger, wenn natürlich auch nicht alleiniger Faktor in der Verbreitung neuer wissenschaftstheoretischer Erkenntnisse und Ansichten. Als weiteres wichtiges Moment dieser Entwicklung der frühen Neuzeit kann der Buchdruck identifiziert werden, der nicht nur die Diskussion wissenschaftlicher Erkenntnisse durch sich entwickelnde Fachzeitschriften erleichterte, sondern auch eine einheitliche und wenig verzerrte Vervielfältigung ermöglichte (Rüegg, 2008, S. 28; Weber, 2002, S. 109). Beides – Studierenden- und Dozierendenmobilität ebenso wie der Buchdruck – unterstützten die Verbreitung des Humanismus im 15. Jahrhundert.

Der Humanismus stellt die Antwort auf eine große Verunsicherung durch Faktoren wie die Pest, den damit verbundenen wirtschaftlichen Folgen, Hungersnöte sowie der Erodierung stabilisierender Institutionen wie der Kirche dar. Der Humanismus war eine bewusste Suche nach neuen, Sicherheit und Stabilität bietenden Denkmodellen, die im ciceronischen Begriff der *studia humanitatis* identifiziert wurden, indem

die *humanitas* selbst zum Symbol der erstrebten Sicherheit wurde. [...] Die Menschlichkeit des Menschen [...] ist eine logische Trivialität und bekommt nur einen Sinn, wenn sie derart gefährdet erscheint, daß nicht die Würde oder ein anderer menschlicher Wert, sondern die Menschlichkeit selbst als Grenzwert zum Ziel menschlicher Bestimmung und Bildung wird. (Rüegg, 1993a, S. 390)

Der Humanismus sieht also die Bildung des Menschen als sicherheitsstiftendes Element und beruft sich dabei auf die von Cicero konstatierte „Natur des Menschen, [die] dem Vieh und den übrigen Tieren überlegen ist; jene empfinden nichts außer der Lust und stürzen mit aller Kraft auf sie los, der Geist des Menschen aber nährt sich durch Lernen und Denken, immer erforscht oder tut er etwas und lässt sich von der Freude am Sehen und Hören leiten“ (Cicero, 2011, B. I, 105). Der Mensch hebt sich also durch seine Fähigkeit zur Bildung und durch das Denken heraus, was entscheidende Auswirkungen auf die Wissenschaft hat: Die individuelle Erforschung und Auseinandersetzung mit antiken Quellen stand gerade bei frühen Humanisten an zentraler Stelle; dies machte Sprache wiederum zu einem zentralen Bestandteil der Bildung des Menschen, da sie als Werkzeug diente, sich diese Quellen zu erschließen, um durch „die Auseinandersetzung mit sprachlich geformten Zeugnissen der *humanitas* [...] seine eigene *humanitas*“ (Rüegg, 1993a, S. 390) zu formen (Steenbakkers, 2015). Der Humanismus kann also als pädagogisch-literarische Denkrichtung gesehen werden, die in Europa schnell Verbreitung fand.

Auf wissenschaftstheoretischer Ebene fand zwar eine Öffnung gegenüber humanistischen Ideen statt, gleichzeitig kann dieser Einfluss des Humanismus

Rüegg zufolge auch als „Pyrrhussieg“ (1996b, S. 50ff) gesehen werden, da durch den Fokus auf die antiken Autoren auch eine Entwicklung einsetze, die sie zur maßgeblichen Autorität und Quelle stilisierte. Gerade die anfangs proklamierte intersubjektive Auseinandersetzung mit den Quellen wird abgelöst durch eine Autorität, wodurch erneut ein „konservativer Geist“ (Gramsch-Stehfest, 2018, S. 216) vorherrschte und der Humanismus Teile seiner Agilität verlor.

Anhand der Immatrikulationszahlen vom 14. bis zum 16. Jahrhundert lässt sich auch ein mit dem Humanismus und dessen Hochschätzung von Bildung einhergehender Bildungsschub feststellen, wobei dieser Anstieg weniger ideologisch, sondern sehr wahrscheinlich überwiegend mit karrieristischen Aspirationen verbunden war (Gramsch-Stehfest, 2018, S. 222).²⁹ Diese Entwicklung hatte in mehrfacher Weise entscheidende Auswirkungen auf die Universitäten. Einerseits umfasste die humanistische Bewegung auch den pädagogischen Anspruch, die Jugend im Sinne der griechischen *paideia* zum richtigen Leben zu erziehen, wodurch ein humanistisch geprägtes Schulwesen die bis dahin herkömmlichen Grammatikschulen erweiterte und neben der lateinischen und griechischen Sprache auch wissenschaftspropädeutische Anteile übernahm. Für die Artistenfakultät bedeutete dies erst einmal einen Wegfall vieler Studierender, die eingeschrieben waren, um beispielsweise die lateinische Sprache und die akademische Grundbildung, zum Teil sogar Elementarunterricht, zu erwerben (Frijhoff, 1996b, S. 61f.; Simone, 1996, S. 238). Eine weitere Folge dieser Hochschätzung von Bildung war auch ein Anpassungsdruck für den Adel. Das neue Selbstbild des Adels richtete sich an humanistischen Idealen aus und die intellektuellen Voraussetzungen für hohe Staatsämter stiegen, was zu einer verstärkten Einschreibung von Adligen an Universitäten und im Umkehrschluss auch zu einer Aristokratisierung des akademischen Lebensstils und schließlich zu einer Diskriminierung bedürftiger Studierender führte (Simone, 1996, S. 253f.). Um die adligen Studierenden und ihre finanziellen Mittel an den Universitäten zu halten, reagierten diese teilweise durch eine Erweiterung der Angebote mit „adelstypische[n] Bildungsprogramme[n]“ (Weber, 2002, S. 93).³⁰ Darüber hinaus lässt sich jedoch auch die Entwicklung von spezifischen höheren Bildungsinstitutionen außerhalb des Universitätssystems sehen, die sich noch umfassender auf die Bedürfnisse des europäischen Adels ausrichteten und der dezidierten Abschottung von anderen Ständen in der Bildung dienten (Lutz & Kohler, 2002, S. 171). Es entwickelte sich in Folge des Humanismus also eine

²⁹ Für eine ausführliche Diskussion, inwiefern diese Bildungsaspirationen gerechtfertigt waren und der soziale Aufstieg durch einen Universitätsabschluss möglich war, siehe die durch statistische Werte untermauerte Diskussion bei Gramsch-Stehfest (2018, S. 202ff.) und das entsprechende Kapitel im zweiten Band der *Geschichte der Universität in Europa* (Frijhoff, 1996a).

³⁰ Entsprechende Versuche waren auch in späteren Universitätsgründungen noch sichtbar, beispielsweise in der Reformuniversität Göttingen. Hier wurde unter anderem durch eine Reithalle, ein Fechthaus und einen Weinhändler versucht, adlige Studierende zu binden (Boockmann, 1999, S. 176).

Vielzahl unterschiedlicher Bildungsinstitutionen, die in manchen europäischen Ländern auch das Recht erhielten, akademische Grade zu verleihen und somit als ebenbürtig zu Universitäten implementiert wurden (Stichweh, 2013, S. 171). Dies führt zu einer internationalen Diversifizierung des Bildungswesens und dem Entstehen dezidiert fachschulischer Bildungseinrichtungen.

Als weitere Folge des humanistischen Bildungsideals und der durch den Buchdruck geförderten Expansion des Wissens sowie die durch die Diversifizierung der Fächer an der Universität verstärkte Spezialisierung kann eine Änderung des Graduierungssystems festgestellt werden. Der Doktorgrad verdrängte langsam die ihm vorausgehenden Titel (Weber, 2002, S. 96).³¹ Durch diese Bedeutung des Dokortitels wurde nicht nur das damit verbundene Zeremoniell ausgebaut, um die neue Stellung in der Universität zu unterstreichen, es folgten auch außeruniversitäre Privilegien, was schließlich zu einer Inflation in der Verleihung der Doktorgrade im 18. Jahrhundert führte. Dokortitel konnten hier auch – gegen eine Gebühr – in absentia erworben werden, Ehrendoktorgrade wurden vergeben und die fachlichen Standards unterschieden sich stark, bedingt auch durch die Zersplitterung des Bildungswesens und die konfessionelle Bindung von Universitäten. In der Folge entwickelten staatliche Stellen ein gewisses Misstrauen gegenüber der Leistungsfähigkeit der Universitäten, was sich beispielsweise an den eingeführten Staatsexamina sehen lässt, die die Bildungsergebnisse der Universität überprüften bzw. ergänzten (Frijhoff, 1996a; Weber, 2002).

Während Universitäten Ideen des Humanismus aufnahmen, wurde humanistisch gebildeten Gelehrten der Zugang zu einflussreichen Stellen an Universitäten oft verwehrt. Ein Grund hierfür lässt sich in der sogenannten Familienuniversität identifizieren, die sich in der Kombination von Regionalisierung, Laisierung und dem Wunsch, den eigenen Stand für die Kinder zu sichern, entwickelte (Rasche, 2007; Weber, 2002). Diese familiären Verknüpfungen waren in Form „sozialer Berechtigungssysteme“ (Rasche, 2007, S. 23) teilweise sogar wichtiger als die Promotion und neue Forscher hatten oftmals vor allem durch die Heirat in eine etablierte Professorenfamilie die Chance, an Universitäten Fuß zu fassen. Entsprechend verwundert es nicht, dass die Universität im Zusammenspiel mit der Abnahme von Studierenden schließlich im 18. Jahrhundert als stagnierende Institution wahrgenommen wurde. Gerade Universitäten in kleinen Staaten, Fürstentümern oder Städten standen nur noch wenig unter Qualitätsdruck.³² Die Ausstrahlung der Universitäten nach Außen

³¹ Das mittelalterliche Graduierungssystem sah drei, beziehungsweise vier Stufen vor. Das Studium an der Artistenfakultät endete mit dem *Magister Artium*, der zu einem Studium an den höheren Fakultäten befähigte. Darauf aufbauend konnten die drei Grade Bakkalaureat, Lizentiat und das Doktorat erworben werden, die an eine Mindeststudiendauer gebunden waren (Frijhoff, 1996a).

³² „Je stärker ein Territorium oder Staat im übrigen politischer oder kultureller Konkurrenz ausgesetzt war bzw. um entsprechenden Aufstieg kämpfte, desto stärker mußten

nahm genauso ab wie die Kommunikation, was die Vitalität der Bildungsinstitutionen gefährdete (Paletschek, 2001a; Weber, 2002).³³ Darüber hinaus bedrohten potenzielle Reformen dieses Systems nicht nur den Status Quo und die soziale Stellung, sie drohen vielmehr auch, in ein komplexes ökonomisches Geflecht einzugreifen und dadurch auch Existenzgrundlagen zu verschieben: „[j]ede Interaktion zwischen Studenten, Dienstpersonal, Universitätsbeamten und Professoren war durch Honorare, Gebühren, Sporteln und Trinkgelder monetär bemessen“ (Rasche, 2007, S. 19). Diese finanziellen Abhängigkeiten sind einerseits als Grund für die Abwehrhaltung der Universitäten gegenüber humanistischen Gelehrten zu sehen, andererseits erklären sie sicher auch teilweise die von Gramsch-Stehfest konstatierte „gewissermaßen modern-marktwirtschaftliche [...] intellektuelle Aggressivität“ (Gramsch, 2015, S. 64), mit der humanistische Gelehrte gegenüber der Universität agierten. Um gegen etablierte Wissenschaftler an Universitäten und deren Netzwerke anzukommen, haben sich die humanistischen Gelehrten wohl durch wissenschaftliche Profilierung und Networking einen entsprechenden Stand erarbeitet, der sich dann auch in der Entwicklung außeruniversitärer Einrichtungen zeigt.

So entstanden durch die Verbreitung des Humanismus die ersten Akademien, die Privatzirkel gelehrter Bürger, Universitätslehrer und Geistlicher darstellten, die im Dialog und in Vorträgen die Wissenschaften vorantrieben (Pedersen, 1996; Rüegg, 1993a). Diese Akademien hatten gegenüber der traditionellen Universität den Vorteil, kostengünstiger und direkt an Fürstenhöfe gebunden zu sein, was die finanzielle Unterstützung ebenfalls erhöhte und dazu führte, dass manche Wissenschaftler wie Leibniz gar nicht mehr um eine Anstellung an Universitäten suchten, sondern komplett außerhalb des Universitätssystems agierten (Jantzen, 2008, S. 21; Pedersen, 1996). Während also die finanzielle Ausstattung der Akademien ein Anreiz für Wissenschaftler gewesen sein mag, sich außerhalb des Universitätssystems zu bewegen, sahen auch Fürsten und Staaten Vorteile in den Akademien: Sie boten ihnen direkten Zugang und die Option, durch gezielte Förderung Auftragsforschung beziehungsweise -expeditionen zu forcieren, wodurch Akademien schneller auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren konnten.³⁴ Darüber hinaus förderte der regelmäßige

sich auch die über Inzucht und Nepotismus in ihre Position gelangten Gelehrten um ein angemessenes intellektuelles Niveau bemühen und sich zumindest gelegentlich Außensternern öffnen“ (Weber, 2002, S. 98f).

³³ Es wurde zwar seitens staatlicher Träger oftmals versucht, das System der Familienuniversität durch die Übernahme des Berufsrechts zu adressieren, dieser tiefe Eingriff in die akademische Freiheit und noch stärkere Bindung der Professoren an die staatlichen Würdenträger und ihre Willkür hatte jedoch nicht zwingend den gewünschten Effekt auf die Qualität der Universitäten. Weber zufolge „degenerierte der Professor in mancher Hinsicht zum Höfling“ (2002, S. 98) und die Familienuniversität konnte sich weiter fortsetzen, da „sich die Verwandtschafts- und sonstigen Beziehungen in der Regel bis weit in den Beamtenapparat hinein erstreckten“ (2002, S. 98).

³⁴ Universitäten hatten größere Probleme, sich an gesellschaftliche Bedürfnisse anzupassen, wie Pedersen am Beispiel der Entwicklungen in der Kartografie aufzeigt, was

wissenschaftliche Austausch an Akademien den Diskurs und etablierte neue Formen der wissenschaftlichen Kommunikation, allen voran die wissenschaftlichen Zeitschriften (Jantzen, 2008; Pedersen, 1996). Diese Diskrepanz zwischen Universitäten und Akademien verdichtete sich schließlich im Bild einer Aufgabentrennung zum 19. Jahrhundert hin: Akademien hatten die Aufgabe, wissenschaftliche Erkenntnisse zu erzeugen, während Universitäten als Lehranstalten wahrgenommen wurden (Boockmann, 1999; Ellwein, 1985; Pedersen, 1996). Neben Akademien bildete sich im Zuge des Bedarfs nach wissenschaftlichen Anstalten mit unmittelbarem Praxisbezug im 18. Jahrhundert auch ein Spezialhochschulmodell heraus, das sich nicht nur auf die Förderung modernen Gewerbes und neuer Technologien fokussierte, sondern im Vergleich zur Vier-Fakultäten-Universität auch als günstigeres Modell gesehen werden kann (vom Bruch, 1999a).³⁵

2.2.3. Die Reformation und Gegenreformation und ihre Folgen für die Wissenschaftsentwicklung

Eine weitere Entwicklung, die durch den Humanismus begünstigt wurde, war die bereits angesprochene Reformation. Luthers Thesen und die damit verbundene Abkehr von der Scholastik und ihrer engen Sicht der *doctrina sacra* bezeichnen eine tiefgreifende Öffnung der Universität gegenüber einem neuen humanistischen Wissenschaftsverständnis (Jantzen, 2008). Während Luther Universitäten zu Beginn noch stark verurteilte, allen voran die Artistenfakultät mit ihrer aristotelischen Prägung und die Jurisprudenz, fand vor allem aufgrund realpolitischer Umsetzungsschwierigkeiten seines eigenen Anspruchs sowie durch den Einfluss Melanchthons ein Umdenken statt. Die Universitäten nahmen in der lutherischen Reform schließlich eine zentrale gesellschaftliche

diesen Mangel an Flexibilität schon vor Aufkommen der Akademien verdeutlicht: Während Universitäten sich dem Thema erst aus mathematischer Sicht widmeten, als zu Beginn des 15. Jahrhunderts eine lateinische Übersetzung des Ptolemäischen Textes *Geographie* zugänglich gemacht wurde, hatte sich außerhalb der Universitäten bereits ein eigenes Forschungsfeld gegründet, das – ausgehend von Portugal und Spanien – in Spezialschulen unterrichtet wurde (1996, S. 374).

³⁵ Anhand der medizinischen Fakultät und ihrer Erweiterung des Forschungsgegenstandes um die Anatomie arbeitet Olaf Pedersen beispielsweise heraus, wie wichtig es für die Medizin war, ihren Forschungshorizont zu erweitern, stellt aber auch dar, dass dies mit sehr hohen Kosten verbunden war: „Die Verbreitung solcher ‚anatomischen Theater‘ in ganz Europa während der folgenden zwei Jahrzehnte [ab der Gründung eines anatomischen Lehrstuhls an der Universität Padua im Jahr 1609, H.B.] zeigt, daß die medizinischen Fakultäten erkannt hatten, in welchem Ausmaß ihr Überleben von der Aufnahme neuer Gegenstände in Forschung und Lehre abhing. Diese Einsicht setzte sich an den anderen Fakultäten viel langsamer durch. Doch zeigten die kostspieligen ‚anatomischen Theater‘ auch, daß die Universität enormer Investitionen bedurfte, um ihre Stellung als natürliches Zentrum des höheren Bildungswesens zu behaupten“ (1996, S. 365).

Stellung ein (Hammerstein, 2016).³⁶ Melanchthons Konzept einer Studienreform, die die Theologie *ad fontes* führen sollte, hob schließlich auch die Bedeutung der *studia humanitatis* hervor, was sich auch in der Forderung nach einer umfassenden professoralen Besetzung der Artistenfakultät zeigte (Hammerstein, 2003); er selbst zeichnete sich zudem als Übersetzer einer Vielzahl antiker Quellen und somit als Multiplikator des Humanismus aus (Deppert, 2019). Es lässt sich hier jedoch eine qualitative Änderung feststellen: Die humanistischen wissenschaftlichen Ansprüche dienen nach Sicht der Reformation als Mittel zum Zweck, das Studium an der Artistenfakultät und auch der neu eingeführten Fächer diene wieder stark als Stützstruktur der theologischen Arbeit in Form der scholastischen Tradition. An katholischen Universitäten wiederum wurde der Humanismus aufgrund seiner Bedeutung für die Reformation mit Skepsis betrachtet (Hammerstein, 1996a; Weber, 2002, S. 118f.).

Die Reformation hatte also in der Wiedererstarkung der Scholastik teilweise widersprüchliche Auswirkungen für die Entwicklung des Wissenschaftsverständnisses und auch für das Selbstbild der Universität: Einerseits dienten die verschiedenen Wissenschaftszweige der Zuarbeit zur Theologie und Glaubensfragen, -treue und -überzeugung nahmen eine zentrale Stellung ein. Andererseits führten der Fokus auf die Theologie und die Scholastik auch wieder zu einer verstärkten Bedeutung der aristotelischen Schriften:

Bereits in den 1550er Jahren kamen Johann Eck ebenso wie Melanchthon zu der Überzeugung, es gebe gar keine Alternative, als den 20 bis 30 Jahre zuvor noch geschmähten und gescholtenen Aristoteles beizubehalten. Anders sei eine zureichende gedankliche und theoretische Absicherung des Glaubens unmöglich. In der Tat gab es keine zweite Philosophie, die ein solch kohärentes, in sich geschlossenes Gedankensystem hätte zur Verfügung stellen können. (Hammerstein, 2003, S. 43f.)

Es lässt sich also ein Spannungsverhältnis in der post-reformatorischen Universität feststellen, da die Sicherung der Scholastik und der *doctrina sacra* sowohl der wissenschaftlichen Weiterentwicklung als auch den landesherrlichen weltlichen Interessen gegenüberstand. Diese Konflikte werden durch den Umgang der Kirche mit wissenschaftlichen Errungenschaften deutlich, die nicht nur abgelehnt wurden, bei Übernahme aber mit einem religiösen Autoritätsanspruch verbunden wurden (Lutz & Kohler, 2002, S. 171). Die konstruktive Nutzung dieses Spannungsverhältnisses lässt sich auch an der medizinischen

³⁶ Eine Diskussion von Luthers Einstellung gegenüber institutionalisierter Bildung am Beispiel der Schulen lässt sich auch in den unterschiedlichen Beiträgen von Henning Schluß zu diesem Thema sehen, beispielsweise seinen Tagungsbeitrag *Die Reformation als Bildungskatastrophe* (2014) oder sein Beitrag im Band zur Bildungsreform als Teil der Reihe „Historische Bildungsforschung“ der Sektion 1 der DGfE (2018). Grundsätzlich muss man davon ausgehen, dass Luther das Verschwinden etablierter Bildungsinstitutionen – allen voran Klöster – durch die Reformation nicht negativ wahrnahm; gleichzeitig sah er Bildung jedoch als staatliche Aufgabe und entwarf eine neue Idee eines institutionalisierten Schulsystems, das die entstandene Lücke füllen sollte (Schluß, 2018, S. 59f.).

Fakultät zeigen, die einerseits stark durch den Humanismus geprägt wurde und durch die Nutzbarmachung antiker medizinischer Texte – auch in Verbindung mit medizinischen Demonstrationszeichnungen – den Wissensfundus erweiterte. Andererseits entwickelte sich neben diesem Fokus auf vorhandene und ‚genehmigte‘ Textquellen aufgrund des tatsächlichen und weltlichen Anspruchs an die Weiterentwicklung der Medizin die wissenschaftliche Methodik der Empirie sowie der experimentellen Prüfung (Jantzen, 2008, S. 19; Lutz & Kohler, 2002, S. 170; Weber, 2002, S. 126).

Die Entwicklung der empirischen Methode stellt einen jener drei epistemologischen Denkströme dar, die die langsame und schrittweise Abkehr von der Scholastik einläuteten und den die Universitäten mit Beginn der Aufklärung schließlich zur Gänze vollzogen. Neben dem Empirismus, der sich vor allem aus der Arbeit Bacons entwickelt, lassen sich der Rationalismus in Rückbezug auf die Arbeit Descartes und der Operationalismus bzw. Konstruktivismus auf Basis von Hobbes Arbeiten als dominante wissenschaftliche Entwicklungslinien sehen (Deppert, 2019, S. 204f.), wobei der Konstruktivismus sich Deppert zufolge erst stärker im 20. Jahrhundert verbreitete (2019, S. 210f.). Der Empirismus und der Rationalismus wurden dabei wiederholt als dichotome Forschungsparadigmen dargestellt, was in der neueren Forschung als Narrativ dekonstruiert wird (Anstey & Vanzo, 2016; Liesen, 2011; Vanzo, 2016).³⁷ Unabhängig der Frage, inwiefern die beiden Paradigmen sich als epistemologische Programmatiken gegenüberstanden, zusammenarbeiteten oder gemeinsam gedacht wurden, stellt gerade der Empirismus eine Erweiterung der wissenschaftlichen Methodologie dar, der die bis dahin prävalente Textwissenschaft zumindest ergänzte. Gemein ist beiden Positionen dabei auch, dass sie sich neben der von der Reformation und Gegenreformation wieder gestärkten Scholastik entwickelten, die sich in der frühen Neuzeit vielen Spannungsverhältnissen und Widersprüchen gegenüber sah, unter anderem durch geographische Entdeckungen, detaillierteren Naturbeobachtungen und der Entwicklung neuer Wissenschaftszweige

³⁷ Während der Rationalismus davon ausgeht, dass Erkenntnis, Wissen sowie die Begrifflichkeiten, diese zu beschreiben, a priori durch Deduktion und Vernunft erworben werden, betont der Empirismus das Primat der direkten Erfahrung und Beobachtung – nur diese seien geeignet, Erkenntnis zu gewinnen. Teil des Narratives ist oftmals die Tatsache, dass diese Positionen erst durch Kants Kritik der reinen Vernunft versöhnt werden: „Der Verstand vermag nichts anzuschauen und die Sinne nichts zu denken. Nur daraus, daß sie sich vereinigen, kann Erkenntniß entspringen. Deswegen darf man aber doch nicht ihren Antheil vermischen, sondern man hat große Ursache, jedes von dem andern sorgfältig abzusondern und zu unterscheiden.“ (Kant, 1781, S. 91). Dieses Bild einer strengen Trennung der beiden Positionen muss jedoch kritisch betrachtet werden, wie Liesen mit Verweis auf differenzierte Äußerungen von Vertretern beider Denkschulen, die die Bedeutung der ‚Gegenseite‘ anerkannten, herausarbeitet (2011, S. 302). Vanzo (2016) führt ebenso aktuelle Forschungsergebnisse an, die dem Narrativ widersprechen, und legt in seiner Untersuchung dar, dass sich das Motiv wohl im Wechsel vom 19. zum 20. Jahrhundert durch Kantianer verbreitete und in dieser Verbreitung auch andere erkenntnistheoretische Strömungen überlagerte und Zwischenformen wie die der ‚Experimentellen Philosophie‘ vollständig überlagerten (Anstey & Vanzo, 2016).

(Weber, 2002, S. 106). Die wissenschaftliche Entwicklung des Empirismus sowie des Rationalismus vollzog sich zu Beginn noch in dem von der Theologie vorgegebenen Rahmen, um sich dann erst zur Aufklärung hin immer weiter zu emanzipieren und schließlich die Scholastik gänzlich abzulösen, wie man beispielsweise am Empirismus sieht:

[G]anz gewiß hatte der Empirismus in der theologischen Auffassung, daß die vorfindliche Welt eine Schöpfung Gottes sei, eine starke Stütze; denn dadurch betrieben die Empiristen mit ihrem Unternehmen, die Naturgesetze durch ihre Sinneswahrnehmungen herauszufinden einen sehr subtilen Gottesdienst; denn das Auffinden der Naturgesetze mit Hilfe der Wahrnehmungen von Gottes Schöpfungswerk war dann nichts anderes als das Nachdenken der Gedanken Gottes bei der Schöpfung. (Deppert, 2019, S. 207)

Beide wissenschaftlichen Paradigmen ergänzten die Scholastik und dienten, ebenso wie der technische Fortschritt und die neu entstehenden naturwissenschaftlichen Wissenschaftsbereiche (Weber, 2002, S. 110), dem theologischen Primat. Trotz dieser Indienstnahme lässt sich durch die Reformation eine höhere Offenheit gegenüber neuer wissenschaftlicher Methodik feststellen, die die Entwicklung begünstigte. Diese entfernte sich im weiteren Verlauf dann immer stärker von der Scholastik und der mit ihr verbundenen Orthodoxie.

2.2.4. Das Narrativ der Universität als reformunwillige Institution

Fasst man die Entwicklung der Universität in der frühen Neuzeit zusammen, ergibt sich das Bild einer Institution unter starkem Instrumentalisierungs- und Anpassungsdruck zwischen landesherrlichem Ausbildungsauftrag und kirchlichem Dogma. Obwohl die Universitäten durch die Laisierung und die damit verbundene Familienuniversität sicherlich eine gewisse Starrheit entwickelten und neue Einflüsse von außen abwehrten, hat der kurze Überblick aufgezeigt, dass in diesem Spannungsverhältnis auch Platz und Momentum für wissenschaftliche Entwicklungen herrschten. Während das Selbstbild der Universität noch eines einer Bildungseinrichtung mit wissenschaftlichem Auftrag gewesen sein kann, die Erkenntnisse vorantreiben wollte, änderte sich das Fremdbild jedoch schrittweise zu einer starren und reformunwilligen Institution. Während die Kritik an diesem Reformunwillen aufgrund der komplexen finanziellen und personellen Berechtigungssysteme in manchen Bereichen sicherlich begründet ist, sollte er jedoch keinesfalls generalisiert werden. So analysiert beispielsweise der Sammelband *Universität – Reform* das Spannungsverhältnis zwischen Reform und Bewahrung aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Martin Kintzinger stellt in seiner Einleitung heraus, dass „Universität und Reform [...] zu allen Zeiten ein spannungsreiches Thema gewesen [ist] und [...] es auch weiterhin [bleibt]“ (2008, S. 2). Reformen aus dem Inneren begleiten die Universität von Anfang an, beispielsweise die Anpassung von Lehrplänen aber auch die Entwicklung eines neuen Wissenschaftsverständnisses, wie hier am Beispiel der Universität Paris aufgezeigt werden konnte (vgl. auch Rexroth, 2008), oder den

Anpassungen an Humanismus und Aufklärung. Darüber hinaus waren Reformen als Reaktion auf Änderungen in der Gesellschaft und Politik ebenso eine Konstante, eben gerade, *weil* die Berechtigungssysteme der Institution davon tangiert wurden: „Der Zwang zur Veränderung hat die Universitäten permanent gefordert. Die ihnen angedichtete Erstarrung konnten sie sich in keiner Weise leisten“ (Rasche, 2008, S. 159). Die finanzielle Komponente scheint allgemein ein wichtiges Moment zu sei, so dass Reformprojekte der Universität vor allem dann erfolgreich durchgeführt wurden, wenn sie einerseits von der politischen Instanz vehement verfolgt wurden und andererseits die Universität finanziell stark vom Staat abhängig und ein entsprechender Druckhebel vorhanden war (Rasche, 2007, S. 28).³⁸

Da diese Anpassungen und Entwicklungen jedoch nicht das grundlegende Verständnis dessen, was Universität zu leisten habe, in Frage stellten, beziehungsweise komplett erneuerten und somit nur kleinere Reformen und Anpassungen vorgenommen wurden, wurden diese Entwicklungen in der Diskussion und in der späteren Bewertung durch die Forschung oftmals übersehen. Entsprechend wurde die Debatte um die Frage, inwiefern die Universitäten an der wissenschaftlichen Revolution des 16. und 17. Jahrhunderts³⁹ beteiligt waren, in der älteren Forschung oft sehr einseitig zu Ungunsten der Universität geführt (Hammerstein, 2016; Porter, 1996). Ältere Argumentationen heben vor allem den sozioökonomischen und kulturellen Wandel der Neuzeit hervor, der an den Universitäten komplett vorbeigelaufen sei, und stellen die Bedeutung von Reformation,⁴⁰ Buchdruck und das Wirken einzelner Genies in den Vordergrund (Porter, 1996, S. 433f.). Der gesellschaftliche Wandel der Neuzeit stellte aufgrund des damit verbundenen umfassenden Erneuerungswillens, der Emanzipationstendenzen und der schrittweisen Überwindung absolutistischer Herrschaftssysteme und der Säkularisierung sicherlich ein wichtiges Moment für die

³⁸ Ein Nachteil dieser engen finanziellen Bindung der Universitäten an den Staat ist jedoch auch am Universitätssterben zu sehen, wie Ellwein herausstellt: „Wird ein Land vererbt, erobert, geteilt usw., steht die etwa vorhandene Universität zur Disposition des neuen Landesherren [...]. Um das Jahr 1800 stellen rund 25 deutsche Universitäten ihren Betrieb ein. [...] Die meisten Universitäten erlöschen, weil ihre Landesherren die Herrschaft verlieren“ (Ellwein, 1985, S. 46).

³⁹ Eine ausführliche Darstellung der wissenschaftlichen Errungenschaften des 16. und 17. Jahrhunderts findet sich bei Wollgast, 1993.

⁴⁰ Das Narrativ, dass der Protestantismus durch sein Erscheinen und sein im Humanismus verankertes Wirken einen entscheidenden Impetus für Wissenschafts- und Forschungsfreiheit geleistet hätte, was sich unter anderem daran zeige, dass sich selbst die Theologie den neuen Forderungen nach historisch-kritischer Bibelforschung und der Abkehr vom Dogmatismus stellen musste, muss laut Weber als These gesehen werden, die zwar punktuell richtig, in ihrer Gänze aber wenig überzeugend sei (2014, S. 38). Er hebt in seinem Aufsatz verschiedene Aspekte des Narrativs hervor, die widerlegt werden: Die einseitige Deutung Protestantismus/Fortschrittlichkeit vs. Katholizismus/Wissenschaftsfeindlichkeit kann beispielsweise durch den Kalenderstreit widerlegt werden, die Verbindung Protestantismus und Wissenschaftsfreiheit sowohl durch neu entstehende Zensuren sowie beispielsweise ausgeweitete Statuten der akademischen Gerichtsbarkeit.

wissenschaftliche Revolution dar (Salzborn, 2018, S. 132). Dennoch sollte der Einfluss der Universitäten nicht unterschätzt werden, wie Porter herausarbeitet: Zum einen waren viele der an der wissenschaftlichen Revolution beteiligten Wissenschaftler Teil des Universitätssystem, sie hatten hier die wissenschaftliche Arbeits- und Denkweise im Studium erworben, arbeiteten teilweise auch als Hochschullehrer und erhielten somit eine Existenzgrundlage für ihre Forschung. Schließlich boten die Universitäten eine Infrastruktur für die wissenschaftliche Arbeit in Form von Bibliotheken oder Sammlungen (1996, S. 435ff.). Auch wenn – wie bereits zuvor in diesem Kapitel dargestellt – ein großer Teil der wissenschaftlichen Diskussion und Errungenschaften in außeruniversitäre Einrichtungen verlagert wurde, haben weite Teile des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens hier doch Einfluss. Die Kritik an der Universität als Institution erscheint oft übertrieben und einseitig, wohl auch aufgrund der Tatsache, dass sich die Forschung oft wörtlich auf zeitgenössische Quellen berief, wobei man auch von rhetorischen Übertreibungen in diesen Schriften ausgehen muss (Porter, 1996, S. 430).

2.2.5. Zwischenfazit: *Bildung durch Wissenschaft in der Universität vor der neuhumanistischen Reform*

Die Entwicklung der Universität bis zum 19. Jahrhundert kann wie folgt zusammengefasst werden: Die Institution konstituierte sich im Mittelalter aus informellen Zusammenschlüssen von Magistern und Scholaren. Ihre Privilegien ermöglichten die Funktionalität eines zunftähnlichen Zusammenschlusses der Lehrenden und Studierenden. Trotz mehrerer Universitätsformen (Volluniversität mit vier Fakultäten vs. spezialisierte Universitäten) und unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen (Studierendenuniversität vs. Professorenuniversität vs. staatlich errichtete Universität mit Ausbildungsfokus) lassen sich verschiedene Hauptfaktoren der europäischen Universität herausarbeiten: Die Sozialität (*universitas*), die Lehrfunktion sowie Graduierungsrecht und -pflicht (Tenorth, 2018d). Die Aspekte der Lehre und der Graduierung interpretierte die Universität jedoch schon von Anfang an auch unter dem Anspruch einer *Bildung durch Wissenschaft*, wie die Untersuchung bisher darstellen konnte. Ziel der Universität war eben auch immer die Erforschung neuen Wissens und das Gewinnen neuer Erkenntnisse, auch wenn dieser Erkenntnisgewinn teilweise in engen Bahnen der außeruniversitären Kontrolle erfolgte, beispielsweise durch die Definition eines Kanons an zugelassenen Büchern und Quellen.

Gleichzeitig wurde an die Universität jedoch der Anspruch einer Ausbildungstätigkeit herangetragen: Die staatlichen Strukturen bedurften gebildeter Beamte. Die Universität ‚erkaufte‘ sich sozusagen ihre institutionellen Privilegien, indem sie diesem Auftrag nachkamen. Rüegg fasst dies als manifeste und latente Funktion der Universität zusammen:

Die manifeste Funktion der Universität war und ist die wissenschaftlich methodische Suche nach Wahrheit. Die Universität verlieh und verleiht im Grunde noch heute keine andere Berufsqualifikation als diejenige des Gelehrten und Lehrers, wie die akademischen Grade zeigen. [...] Die latente Funktion der Universität bestand und besteht in der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden, die zur Verminderung rationaler Unsicherheit bei der Ausübung intellektueller Berufe in einer gesellschaftlich verunsicherten Situation in Politik, Kirche, Rechts-, Gesundheits- und Bildungswesen notwendig waren, wie dies in den Jahrhunderten zwischen 1200 und 1600 der Fall war. (Rüegg, 2008, S. 38)

Die Qualifizierungskomponente der Universität, die bei Rüegg als latente Funktion bezeichnet wird, muss also erst einmal keine negativen Folgen für die Universität tragen, vielmehr lässt sich dieser extern gestellte Anspruch m. E. mit dem eigenen Anspruch einer *Bildung für die Wissenschaft* sowie der Generierung gebildeten Nachwuchses vereinen. Dass die Universitäten ein solches Modell auch mit Selbstbewusstsein und dem Blick auf die eigene Rolle im Wissenschaftssystem vertraten, kann beispielsweise an der Entwicklung des Wissenschaftsverständnisses der Universität Paris oder dem Widerstand gegen eine zu starke staatliche Inanspruchnahme im Mittelalter gesehen werden.

Durch die Entwicklung hin zur landesherrlichen Universität, die Zersplitterung der Hochschullandschaft ab dem 15. Jahrhundert sowie die stärkere politische Einflussnahme verschob sich das Gleichgewicht jedoch zu Ungunsten der Bildungsideale von Universitäten. Während sich durch das vom Humanismus initiierte Aufkommen der Akademien ein Sektor der Wissenschaft außerhalb der Universitäten bildete, der aufgrund von Auftragsforschung und der höheren Flexibilität für die Geldgeber interessanter schien, wurden Universitäten immer mehr als Ausbildungsstätten wahrgenommen und konnten den externen Ansprüchen immer weniger entsprechen. Akademien entwickelten sich in der Wahrnehmung von Geldgebern und politischen Entscheidern als *Wissen schaffende* Institutionen, Universitäten hingegen als *Wissen verwaltende und lehrende* Einrichtungen, wobei die Arbeit auch zeigen konnte, dass diese vermeintliche Stagnation auch ein ‚hausgemachtes‘ Problem war und durch enge staatliche Regulierungen erst befeuert wurde. Faktoren, wie die sich nach Außen abschottenden Strukturen einer Familienuniversität, das Aufgreifen der gesteigerten Bildungsinteressen des Adels durch Einführung von gefälligen Fächern sowie das Absenken der Qualität von Bildungstiteln, festigten sicherlich das Bild der Universität als reformunwillige Institution. Neben Akademien stellten ab dem 18. Jahrhundert auch Spezialhochschulen schließlich eine ernstzunehmende Alternative zur klassischen Universität dar, die die Entwicklung neuer Techniken vorantrieben; diese Entwicklung war einerseits sicher durch den Utilitarismus geprägt, andererseits durch die Kosten einer Volluniversität, die sich durch die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Methodologie und der Abkehr von rein textwissenschaftlichen hin auch zu experimentellen Möglichkeiten vervielfachten.

Universität als Institution stand also stets unter gesellschaftlichem Veränderungsdruck und im Spannungsfeld zwischen externem Einfluss und der eigenen Autonomie, wobei die Position in diesem Spannungsfeld immer wieder oszillierte. Dieses Spannungsfeld verschiebt sich bis zum 19. Jahrhundert jedoch so stark in die Richtung staatlicher Interessen, dass sich die Folgen in zwei interdependenten Tendenzen zu manifestieren scheinen: 1) Je stärker die Regulierung, desto stagnierender die Institution und 2) je stärker das Primat der Ausbildung, desto stärker die Abwanderung der Wissenschaft. Dies, gekoppelt mit der vermeintlichen Reformresistenz von Universitäten, schafft das einseitige Bild einer krisenhaften Institution, das im 19. Jahrhundert vorherrschte. Das Kapitel konnte jedoch auch nachzeichnen, dass Universitäten eben nicht nur in einer rein Wissen verwaltenden Funktion agierten, sondern auch weiterhin Teil des Wissenschaftssystem waren und neben der Qualifizierung von Beamten sowohl den wissenschaftlichen Nachwuchs generierte, als auch an der Forschung im Rahmen ihrer Möglichkeiten teilhatte und sich darüber hinaus den wissenschaftlichen und politischen Gegebenheiten anpasste. Eine *Bildung durch Wissenschaft*, wie sie in der mittelalterlichen Universität gesehen werden kann, war m. E. also sicherlich noch möglich, wenn auch unter erschwerten Bedingungen – an der latenten und der manifesten Funktion von Universitäten änderte sich dennoch wenig.

Im weiteren Verlauf der Untersuchung soll nun ein genauerer Blick auf die Humboldt'sche Universitätsreform geworfen werden, die das Ideal einer *Bildung durch Wissenschaft* institutionell neu verankerte. Hierbei sollen zuerst das politische Klima sowie institutionelle und ideengeschichtliche Vorbilder angeschnitten werden, um die Universitätsreform zu kontextualisieren. Anschließend soll die Frage gestellt werden, inwiefern die Berliner Universität diesen Ansprüchen genügen konnte und wie die Universitätsreform zu bewerten ist, um schließlich die langfristige Wirkung für das aktuelle Bildungsverständnis zu thematisieren. Das damit verbundene Humboldt'sche Universitätsideal wird bis in aktuelle Debatten um die tertiäre Bildung als bedeutendes Argument vorgebracht und es stellt sich entsprechend die Frage, ob eine solche Verbindung legitim ist.

2.3. Die Humboldt'sche Universitätsreform

Die Humboldt'sche Universitätsreform darf nicht als isoliertes Phänomen gesehen werden, das nur versuchte, das vermeintlich krisenhafte Universitätssystem zu verändern, sondern ist Teil der Preußischen Reformen, einer groß angelegten Veränderung im preußischen Staat. Sie stellen eine Reaktion auf eine tief einschneidende politische Entwicklung dar: 1806 hatte Preußen im Vierten Koalitionskrieg gegen die napoleonischen Truppen verloren, Berlin war von französischen Truppen besetzt und im Frieden von Tilsit 1807 verlor Preußen

weite Teile seiner Gebiete, im Westen an das von Napoleon neu geschaffene Königreich Westphalen, im Osten an das neue Herzogtum Warschau (Holtz, 2010; Kloosterhuis, 2009). „Preußens Territorium war halbiert und drei seiner Universitäten beraubt worden, darunter eben die renommierte Landesuniversität Halle. Preußens Bevölkerung wurde mit dem Vertrag von Tilsit insgesamt um mehr als die Hälfte auf rund 4,5 Millionen reduziert“ (Holtz, 2019, S. 10f). Preußen wurde also in eine tiefe Krise gestoßen, die schließlich dazu führte, dass eine weitreichende Reform des Staates in Angriff genommen wurde. Getragen wurden diese Reformen von einer „Generation ‚Napoleon‘ [...], enthusiastisch von ‚Gleichheit und Freiheit‘“ (Holtz, 2019, S. 9), gebildeten Personen, die geprägt waren vom philosophischen Diskurs der Aufklärung und des Humanismus und die Reformen einbrachten, auf die der spätere Kulturstaat Preußen aufbauen konnte. Die Ziele der Preußischen Reform spiegeln sich wieder in der *Rigaer Denkschrift*, verfasst von Karl August Freiherr von Hardenberg. Dieser Schrift nach bedurfte es einer Öffnung des Staates gegenüber den Forderungen der Französischen Revolution, um diese nicht noch weiter zu befördern – demokratische Prinzipien müssten in die Monarchie Einzug finden: „Also eine Revolution im guten Sinn, gerade hinführend zu dem großen Zwecke der Veredelung der Menschheit, durch Weisheit der Regierung und nicht durch gewaltsame Impulsion von innen oder außen, – das ist unser Ziel, unser leitendes Prinzip“ (Hardenberg, 1807). Aus Sicht Hardenbergs – und auch aus Sicht des kurzzeitigen Staatsministers von Stein⁴¹ – benötigte der preußische Staat also die Herausbildung eines gebildeten Bürgertums, das die Ziele des Staates vertreten sollte.

Diese Reformen umfassten auch das Bildungswesen im Allgemeinen und das Hochschulwesen im Speziellen. Vorangetrieben wurde die Diskussion vor allem um 1801, als der damalige preußische Justizminister Julius von Massow einen am französischen Modell orientierten staatsutilitaristischen Gesamtschulplan vorlegte, der die einzelnen Phasen mit einem starken Fokus auf den gesellschaftlichen und politischen Nutzen analysierte. In Bezug auf den Hochschulbereich sah der Plan eine Abkehr vom bisherigen Universitätsmodell vor und fokussierte sich auf die Ausbildung von Spezialschulen (Boockmann, 1999; Tenorth, 2018d; vom Bruch, 1999a, 1999b). Auch nach von Massows Entlassung – aufgrund von Kollaboration mit Napoleon – blieb die Frage des Hochschulsystems ein zu diskutierendes Thema. Von Massows Nachfolger Beyme strebte dagegen nicht nach einem utilitaristischen Bildungssystem, sondern nach einem, das den preußischen Staat ganz im Sinne der Preußischen Reformen durch neue Impulse talentierter gebildeter Menschen weiterentwickeln könne (vom Bruch, 1999a). Ein entscheidender Anstoß für diese Denkweise ging sicherlich von den

⁴¹ „[...] weit wichtiger ist die Belebung des Gemeingeistes und Bürgersinns, die Benutzung der schlafenden oder falsch geleiteten Kräfte und der zerstreut liegenden Kenntnisse, der Einklang zwischen dem Geist der Nation, ihren Ansichten und Bedürfnissen und denen der Staatsbehörden, die Wiederbelebung der Gefühle für Vaterland, Selbständigkeit und Nationalehre“ (Stein, 1807).

Reformuniversitäten Göttingen und Halle aus, ebenso von aufklärerischen und philosophischen Bildungsdiskussionen, die nun kurz dargestellt und diskutiert werden sollen, bevor die Universitätsreform spezifischer analysiert werden kann. Dabei kann die vorliegende Arbeit auch diese Vorbilder nur anschnitten und vor allem solche Diskussionen aufgreifen, die sich der Frage nach dem Bildungsverständnis von Universitäten widmen.

2.3.1. Institutionelle und ideengeschichtliche Vorbilder der Humboldt'schen Universitätsreform

2.3.1.1. Die Aufklärung und ihre Auswirkungen auf das Universitätssystem

Als ausschlaggebende Phänomene für die schrittweise Entwicklung der Aufklärung werden in der Literatur die fundamentalen Veränderungen in der Gesellschaftsstruktur und der damit einhergehende sozialpolitische Umbruch, der Zerfall des christlichen Weltbildes durch den Aufstieg der modernen Wissenschaften sowie die Notwendigkeit neuer Deutungsmuster für eine sich erweiternde Welt ausgemacht (A. Meyer, 2018, S. 25). Die Aufklärung stellte eine Entwicklung mit gesamteuropäischer Wirkung dar und besaß auch in ihrer Philosophie einen kosmopolitischen Anspruch (Hammerstein, 1996b, S. 495f.): Sie geht davon aus, dass allen Menschen mittels der *ratio*, der Vernunft, die Möglichkeit gegeben ist, ein eigenes Urteil zu bilden. Darüber hinaus verhandelte die Aufklärung beispielsweise auch Fragen nach der persönlichen Freiheit und der staatlichen beziehungsweise religiösen Autorität, aber auch Menschenrechte sowie Ungleichheitstheorien (A. Meyer, 2018, S. 53ff.). Dies wurde verbunden mit dem universellen Gültigkeitsanspruch, wonach die von der Aufklärung entwickelten Werte für alle Menschen gelten. Abweichungen davon lassen sich dadurch erklären, dass diese eben noch nicht den Mut gefasst hätten, sich der Aufklärung zu verschreiben, wie Kant in seiner Grundsatzschrift *„Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“* ausführt:

Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. (Kant, 1784, S. 481)

Die in derselben Schrift formulierte Forderung Kants, dass jeder Mensch das Recht darauf einfordern müsse, seinen Verstand jederzeit – und öffentlich – zu gebrauchen (Kant, 1784, S. 484) führt für die Vertreter der Aufklärung zu dem auch bereits bei Descartes und Locke formulierten Anspruch, tradierte Weltbilder und Traditionen konsequent zu prüfen (A. Meyer, 2018, S. 12). Entsprechend richten sich die Forderungen der Aufklärung auch gegen das Primat der Religion und der Bibel. Diese konstante Neuverhandlung des Verhältnisses von Vernunft und Glauben hat konsequenterweise weitreichende Folgen für die

Wissenschaft, die – wie dargestellt – durch die Reformation und Gegenreformation wieder stark konfessionalisiert wurden und die erneut durch die Scholastik geprägt war. Dadurch, dass das Verhältnis von Vernunft und Glauben immer neu definiert und ausgehandelt wird, lösen sich die Konzepte immer weiter voneinander und der Glaube verliert seine definitorische und zentrale Position, was im Umkehrschluss zu einer Ausweitung der Möglichkeitsräume von Wissenschaftsentwicklung führt (Ellwein, 1985, S. 39; A. Meyer, 2018, S. 12f.).

Darüber hinaus war die Aufklärung aufgrund ihrer Prämissen von einer Orientierung am gesellschaftlichen Wohlbefinden geprägt. Taten und Entwicklungen dienen dem Wohle der Menschheit, sobald die Hindernisse auf dem Weg zu diesem Wohlbefinden überwunden seien. Diese utilitaristische Forderung schließlich nimmt einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Hochschulen, da auch das an Bildungsinstitutionen entstehende Wissen diesem Allgemeinwohl zu dienen habe (A. Meyer, 2018, S. 158). Entsprechend wird durch die Aufklärung auch ein Diskurs um die Zweckdienlichkeit der Wissenschaft ausgelöst. David Kaldewey fasst die Debatte in seiner Dissertation zusammen und kondensiert die aufklärerischen Argumentationslinien – die Ablehnung vergangenheitsorientierter und selbstreferenzieller Gelehrsamkeit ohne gesellschaftlichen Nutzen sowie die wissenschaftliche, durch menschliche Vernunft getriebene Fortschrittsbegeisterung – in der *Idee der nützlichen Universität* (Kaldewey, 2013, S. 284). Wissenschaft und Gelehrsamkeit haben in der Selbst- und Fremdbeschreibung der Universität zwar vorerst noch eine religiöse und politische Konnotation, „[d]ie Religion verliert [jedoch, H.B.] ihre Bedeutung als relevanter Anlehnungskontext und die universitäre ‚Gelehrsamkeit‘ gerät in eine binäre Opposition zur höfischen ‚Geselligkeit‘“ (Kaldewey, 2013, S. 285f.). Universitäten und das mit ihnen verbundene Bild des gelehrten Forschers werden als weltfremd angesehen, der Wissenschaft selbst jedoch hohes Vertrauen und Interesse entgegengebracht. Das für den Menschen als nützlich angesehene Wissen aus den Feldern Politik und Wirtschaft (Kaldewey, 2013, S. 187) ist an Universitäten jedoch nur geringfügig vertreten (einerseits durch die Jurisprudenz bzw. durch Politikforschung an einzelnen Reformuniversitäten, die Ökonomie stellenweise durch die Kameralistik). Als Orte der Wissensproduktion werden entsprechend neben den Universitäten sowohl Akademien und Fachschulen, aber auch Lesegesellschaften und Geheimbünde etabliert (Kaldewey, 2013, S. 292; A. Meyer, 2018, S. 120) und das im vorherigen Kapitel aufgezeigte Narrativ der Kriseninstitution Universität wird zementiert und weiter tradiert. Es kann als aufklärerisches Narrativ gelesen werden, das sich aus dem emanzipatorischen Anspruch an Wissenschaft speist, der durch die Aufklärung befördert wurde.

Insgesamt lässt sich durch die Aufklärung eine starke Veränderung in der europäischen Hochschullandschaft feststellen (Hammerstein, 2016, S. 9). Diese Veränderung nimmt starke Einflüsse auf den Bildungsauftrag der Institutionen. Im napoleonischen Kaiserreich beispielsweise wurde das

Universitätssystem komplett zerschlagen und durch ein zentralistisch geplantes, am aufklärerischen Utilitarismus ausgerichtetes und von der Wissenschaft entkoppeltes Universitätsmodell ersetzt, das die ursprüngliche Universität im eigentlich Sinne quasi abschaffte (Charle, 2004; Hammerstein, 2016). Eine *Bildung durch Wissenschaft* war in diesem entkoppelten System nicht mehr möglich. An traditionell weitergeführten Universitäten veränderten sich dagegen zunehmend die internen Machtstrukturen: Die Theologie wurde als oberste Fakultät abgelöst und ihren Platz nahm die Jurisprudenz ein, was meist auch Auswirkungen auf die Artistenfakultät hatte, die nun eben hauptsächlich der juristischen Fakultät ‚zuarbeiten‘ musste, nicht mehr der theologischen (Hammerstein, 1996b, S. 498). Oftmals ging dies auch mit einer schrittweisen Rückdrängung der religiösen Zensur einher (siehe die folgenden Ausführungen zur Reformuniversität Göttingen, Kapitel 2.3.1.2.). Eine solche Entwicklung hin zur Öffnung der Wissenschaft, verbunden mit einer Weiterentwicklung der Methodologie und des Forschungshabitus⁴² verstärkten theoretisch wieder die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit der Universitäten und boten mehr Raum für wissenschaftsbasierte Bildungsprozesse.

Gleichzeitig war diese Entwicklung auch begleitet von der Forderung nach Öffnung der Wissenschaft hin zu ‚nützlichen‘ Bereichen im Sinne des Allgemeinwohls, denen sich die Universität bisher in weiten Teilen versperrt hatte oder die sie mehr oder minder unzulänglich in ihren Fächerkanon aufgenommen hatte. Gerade zur Spätaufklärung hin lässt sich dann vor allem im deutschsprachigen Raum eine Gegenbewegung zu diesem utilitaristischen Narrativ sehen. Die Argumente dieser Bewegung lehnen zwar die Praxis nicht ab, stellen aber vor allem die Bedeutung der Philosophischen Fakultät im Kontrast zu den sogenannten oberen Fakultäten in den Vordergrund und heben die Bedeutung von Gelehrsamkeit hervor; diese Tendenzen spielen eine bedeutende Rolle für die Humboldt'sche Universitätsreform (Hammerstein, 1996b, S. 500; Kaldewey, 2013, S. 287), wie in den Ausführungen zu den ideengeschichtlichen Vorbildern des Humboldt'schen Universitätsmodells hergestellt wird (Kapitel 2.3.1.3.).

2.3.1.2. Die Reformuniversität Göttingen als Vorbild der Humboldt'schen Universitätsreform

Nicht alle Universitäten waren zum Ende des 19. Jahrhunderts in ihrer Außenwahrnehmung von Stagnation und Bedeutungsniedergang betroffen. Mit den Universitäten Göttingen, Halle und auch Jena existierten auch zeitgenössische positiv rezipierte Ausnahmen zum generell vorherrschenden Narrativ. Sie stellen progressive Reformuniversitäten dar, die Vorbildcharakter hatten und

⁴² „Nicht mehr enzyklopädisches Sammeln – wenn es auch noch Usus blieb –, sondern systematische Ordnung, Systemdenken galten danach als ihre vorrangige Aufgabe. Der Gelehrte begann sich zum Forscher zu wandeln“ (Hammerstein, 1996b, S. 501).

vielen anderen Universitäten zur Jahrhundertwende als Schablone bei eigenen Reformen dienten. Paletschek zufolge kann man Göttingen und Halle als erste moderne Universitäten ansehen, die sich durch eine Reihe von Eigenschaften wie staatliche Trägerschaft, Lehr- und Forschungsfreiheit sowie der Erweiterung des Fächerkanons auszeichneten (2007, S. 11). Einige dieser Elemente lassen sich später in der Humboldt'schen Universitätsreform wiederfinden, andere wurden jedoch bewusst abgelehnt. Für die Frage nach dem Idealbild der *Bildung durch Wissenschaft* soll im Folgenden exemplarisch ein Blick auf die Universität Göttingen geworfen werden, da sie als Universität mit enger Verbindung von Wissenschaft und Forschung ein starker Impulsgeber für die Universitätsentwicklung in Deutschland war, ein Faktor, der bereits 1900 hervorgehoben wurde und zu einer Bewertung Göttingens als „Centralstätte deutscher Bildung“ (Harnack, 1900, zitiert nach Vierhaus, 1999, S. 246) führte.

Die Universität Göttingen war die erste Universität im Reich, die vollständig staatlich finanziert wurde und kein Eigenvermögen mehr besaß (Weber, 2002, S. 100), ein Fakt, der nicht nur aus Sicht der staatlichen Einflussnahme interpretiert werden sollte, sondern als bewusstes Lösungsmodell gegenüber der Erstarrtheit anderer europäischer Universitäten geplant war. Die staatliche Aufsicht führte zu einer Abschwächung religiösen Einflusses in der Universität und damit verbunden auch zur Aufhebung der Zensur durch die Theologische Fakultät. Die Einführung von Lehr- und Zensurfreiheit sowie disziplinärer Grenzen förderten Interdisziplinarität und damit auch die Etablierung neuer Fächer wie den Staatswissenschaften. Publizistische Tätigkeit wurde angeregt beziehungsweise gefordert, wodurch das wissenschaftliche Ansehen der Universität stieg (Boockmann, 1999; Vierhaus, 1999). Hier lässt sich also sehen, wie aufklärerische Gedanken die Struktur von traditionellen Universitäten weiterentwickeln konnten, ohne das grundlegende System ‚Universität‘ vollkommen abzulösen. Mit dem Seminar entstand in Göttingen ein neues, modernes Lehrformat, das die Einheit der Forschung und Lehre verkörperte und dem staatlichen Auftrag der Universität durch die Qualifizierung von Lehrkräften gerecht wurde (Ash, 2006; Paletschek, 2007). Diese Lehrformate richteten sich dabei vor allem an fortgeschrittene Studierende und sollte sie dazu bewegen, selbst wissenschaftliche Schlüsse zu ziehen. Diese Unterrichtsmethode orientierte sich stark am privaten Gruppenunterricht, den Professoren bereits zuvor gegeben hatten. Die Institutionalisierung und Verankerung dieses auf wissenschaftlichen Diskurs ausgelegten Kleingruppenformats ist jedoch eine Entwicklung, die Brockliss zufolge „den Weg zu den neuen forschungsorientierten Universitäten des 19. Jahrhunderts“ (Brockliss, 1996, S. 455) eröffnete und verdeutlicht durch den diskursiven Charakter den Konnex zum dialogischen, beziehungsweise diskursiven Lehrcharakter der athenischen Akademie.

Der Anspruch, dass Professoren nicht nur lehren, sondern auch forschen müssten, wurde durch eine bis dato einzigartige Verbindung der Universität und der später gegründeten Akademie der Wissenschaften gefördert. Anders als andere

Akademien wurde sie in Göttingen nicht als unabhängiges Institut in Konkurrenz und räumlicher Trennung zur Universität und ohne Lehrauftrag gegründet, sondern stellte im Grunde genommen eine Art Spezialinstitut dar, dessen Mitglieder Universitätsprofessoren waren, als solche besoldet wurden und entsprechende Lehrtätigkeit zu verrichten hatten. Durch diese Verbindung – die neben idealistischen sicher auch finanzielle Gründe hatte (Vierhaus, 1999, S. 252) – ergab sich ein System, das wichtige Vorteile für die Universität mit sich brachte: Die Forschungsergebnisse der Akademie wurden durch die Personalunion in die universitäre Lehre getragen, sie diente als interdisziplinäres Austauschformat, das über ein eigenes Publikationsorgan verfügte und durch die Akademie wurde nicht nur die forschende Tätigkeit der Professoren angeregt, sondern auch die Attraktivität der Universität gesteigert (Vierhaus, 1999).

Dieses Wirken der Reformuniversitäten ist sicherlich als Vorbild für die Humboldt'sche Universitätsreform zu verstehen und zeigt m. E., dass auch in der ‚Krisenzeit‘ der Universität eine institutionelle Form entwickelt werden konnte, die die Voraussetzungen für eine forschungsorientierte Universität und somit auch für eine *Bildung durch Wissenschaft* bot. Dieser Erfolg hatte einen Anteil an der politischen Entscheidung des preußischen Bildungsministers Beyme, Denkschriften zur Entwicklung höherer wissenschaftlicher Lehranstalten entwerfen zu lassen (Jantzen, 2008, S. 28). Elemente dieses aufklärerischen Diskurses sollen im Folgenden schlaglichtartig und nachgezeichnet werden, um ihren Einfluss auf die Humboldt'sche Universitätsreform und das Selbstverständnis der Universität aufzuzeigen.

2.3.1.3. Der deutsche aufklärerische Diskurs um die Entwicklung der Universität

Durch die Aufklärung hat sich ein neues Verständnis von Bildung und Wissenschaft etabliert, dem die neu zu gründende „höhere Lehranstalt“ entsprechen sollte. Diese Leitidee lässt sich also mit den bereits aufgezeigten Entwicklungslinien einer *Bildung durch Wissenschaft* verknüpfen und wird im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert in einigen wesentlichen konstituierenden Texten verschriftlicht. Die beispielsweise in Göttingen praktizierte Verbindung zwischen Lehre und Forschung, die für diese Institutionen prägend ist, war zwar institutionell ein Novum, ihr war jedoch bereits zuvor eine Diskussion um Wissenschaftlichkeit und Bildung im Allgemeinen vorausgegangen. Beispiele solcher Texte sind Friedrich Schillers Antrittsvorlesung an der Universität Jena (1789), Kants Spätwerk *Streit der Fakultäten* (1794) sowie Schellings *Vorlesung über die Methode des akademischen Studiums* (1803). Allen drei Texten ist gemein, dass sie die Bedeutung der Wissenschaft und der akademischen Gelehrsamkeit unterstreichen. Dieses im deutschen Hochschuldiskurs dezidiert formulierte Gegenmodell zur aufklärerischen Sicht von Bildung greift wesentliche Punkte einer *Bildung durch Wissenschaft* auf und ist dabei in allen drei Texten mit

einer gezielten Höherstellung der Philosophie verbunden, da die wissenschaftliche Methodik in diesen Texten ihre Vervollkommnung in der Philosophie findet.

Schiller verdeutlicht dies in seiner Antrittsvorlesung *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?* anhand einer polemischen Gegenüberstellung des *Brotgelehrten* und des *philosophischen Kopfes*, die Wissenschaft und Kunst aus unterschiedlichen Zielen nutzen. Der Brotgelehrte trage – vor allem aufgrund der ‚berufsbildenden‘ Fächer und ihrer fehlenden Wissenschaftlichkeit – „eine Slavenseele mit sich herum“ (Schiller, 1789, S. 108ff.) und könne sich aufgrund seiner falschen Haltung und Ziele der Wissenschaft gar nicht öffnen. Demgegenüber stehe der aufgeklärte Student, das Genie, das nach Freiheit strebe und daran arbeite, die Einheit der Wissenschaft wieder herzustellen. Er profitiere als Teil einer wissenschaftlichen Community von den wissenschaftlichen Erkenntnissen anderer Forscher und nehme diese bereitwillig auf, auch wenn sie eigenen Überzeugungen gegenüberstünden (Schiller, 1789, S. 111). Diese Haltung sei schließlich auch die prägende Eigenschaft des philosophischen Kopfes: „Nicht was er treibt, sondern wie er das, was er treibt, behandelt, unterscheidet den philosophischen Geist“ (1789, S. 113). Die Wissenschaft sei – so Schiller – am Brotgelehrten bzw. -studenten verschwendet, da ihr Ziel Erkenntnisgewinn ist. Schillers Forderung ist die Ausweitung dieses Verständnisses von der philosophischen Fakultät aus auf alle Bereiche der Universität. Er entwirft ein Bild von Wissenschaft als Selbstzweck und damit auch als Wissenschaft zur Bildung von Menschen, nicht eine Wissenschaft, die für äußere Zwecke instrumentalisiert wird (Muhlack, 1995, S. 27f.).

Dieser Gedanke, dass die Philosophie eine höhere Stellung einzunehmen hätte, spiegelt sich auch in Kants *Streit der Fakultäten* (1794), der eine solche Auflösung der Tradition jedoch vorerst nur vorsichtig andeutet und in Klammern formuliert; darüber hinaus fordert Kant noch keine institutionelle Anpassung an diese Idee (Timmermann, 2005, S. 64; Ziche, 2011, S. 6f.).⁴³ Tenorth zufolge kann der Text als „paradigmatisch programmatisch“ (Tenorth, 2018c, S. 107) für die Diskussion um die wissenschaftliche Leitfunktion der Philosophischen Fakultät gesehen werden. Kernaussage des Textes ist eine Untersuchung, inwiefern die traditionell höheren Fakultäten das Prinzip von Wissenschaftlichkeit anerkennen und verkörpern, inwiefern sie also Erkenntnisse aus der kritischen Prüfung nach methodischen Gesichtspunkten gewinnen und damit das aufklärerische Prinzip der Vernunft achten oder doch rein autoritätsgeleitet handeln und entsprechende Positionen übernehmen. Mit dieser Position vertritt auch Kant ein aufklärerisches Bild von Wissenschaft, das das bisher vorherrschende und durch Humanismus und Reformation geprägte Wissenschaftsbild ablöst: „An die Stelle der an Aristoteles orientierten Wissenschaftstheorie der

⁴³ Timmermann arbeitet aus dem Verlauf der vorbereitenden Notizen zum Text heraus, dass Kant nicht daran interessiert war, eine ideale Hochschule zu entwerfen, sondern einen Beitrag zur Bildungsdebatte leisten wollte (2005, S. 67).

mittelalterlichen Universität tritt das an der Kriteriologie Kants orientierte Verständnis von Wissenschaft“ (Honnefelder, 2017b, S. 32). Diese Haltung stellt Kants Forderung an eine *Bildung durch Wissenschaft* dar: Nur die Grundlegung kritischer und wissenschaftlicher Denkweisen ermöglicht die (Aus-)Bildung autonomer und mündiger Individuen, die kritische Urteile fällen können und da der Staat genau jener Individuen bedarf, ist es auch die Aufgabe von Universitäten, diese in der Philosophie prävalenten Prinzipien auf die höheren Fakultäten zu übertragen.

Die Stellung der Philosophie zeigt sich schließlich auch in Schellings *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums* aus dem Jahr 1803, darüber hinaus wird die Bedeutung zweckfreier Bildung hervorgehoben. Es geht in seiner Vorlesung gar nicht so sehr um die Methode des Studiums an und für sich, sondern vielmehr um die Funktion von Wissenschaft und ihre Rolle in Bezug auf Universitäten (Tenorth, 2018c, 2018e). Schellings Bild der Methodologie ist dabei ein Metablick auf die Wissenschaftsgebiete und deren Umsetzung der akademischen Ziele, wobei die philosophischen Methoden die Grundlage bieten, die dann von den Fachbereichen spezifisch angewendet werden (Ziche, 2011, S. 18). Die Philosophie beansprucht das Primat der Wissenschaftlichkeit und Schelling führt dies mit der Bedeutung solcher Fächer aus, die in der Artisten- bzw. Philosophischen Fakultät gelehrt werden: Mathematik und Geometrie würden beispielsweise die Fähigkeit zur „vernunftmäßigen Erkenntnis“ vermitteln und die Philosophie sei „noch viel mehr geeignet, den Geist von der Beschränktheit einer einseitigen Bildung zu befreien und in das Reich des Allgemeinen und Absoluten zu erheben“ (Schelling, 1803, S. 8). Diese Forderung nach einem Allgemeinen der Wissenschaft durchzieht Schellings Vorlesung und spiegelt sich in der Forderung nach der Einheit der Wissenschaften. Schelling geht von einem Urwissen aus, das nur in Einzelteilen wahrgenommen werden kann, aber dennoch Teil eines Ganzen sei; Ziel der Wissenschaft sei es, dieses Verhältnis des real Wahrnehmbaren und dem ideal Existierenden nachzuvollziehen und aufzuspüren (Schelling, 1803, S. 9f).

Diese Schlaglichter auf die wissenschaftliche Diskussion der drei Texte verdeutlicht im Sinne der Fragestellung des Kapitels, dass hier ein sehr einheitliches Bild von Wissenschaft gezeichnet wird, das auch eine entscheidende Rolle für das Selbstverständnis und die Aufgabe der deutschen Universität einnimmt. Die Philosophie stellt in diesem System die Idealform der wissenschaftlichen Methodik dar. Der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn vollzieht sich im Sinne der Einheit der Wissenschaft, also dem Postulat, dass strikte Disziplinarität diesen Prozess nicht einengen soll und ihn sogar verhindern würde.⁴⁴ Entsprechend kann eine Bildung an der Universität nicht ohne diese

⁴⁴ Carrier und Mittelstrass konstatierten in einem Beitrag 1988, dass die Forderungen nach Interdisziplinarität als zeitgenössischer Versuch gesehen werden müssen, diese Einheit wieder herzustellen, weil „die Grenzen der Fächer nicht nur zu Wahrnehmungs-, sondern auch zu Erkenntnisgrenzen zu werden beginnen, [man] scheut aber den Schritt,

Wissenschaftlichkeit stattfinden und muss diesen Anspruch auch an alle Mitglieder der Institution stellen. Die Forderung an Universitäten, Staatsdiener auszubilden, kann dann ganz im Sinne des Staates und der Preußischen Reformen nur eine *Bildung durch Wissenschaft* sein, wie Schelling ausführte:

Wer sein besonderes Lehrfach nur als besonderes kennt und nicht fähig ist, weder das Allgemeine in ihm zu erkennen, noch den Ausdruck einer universell-wissenschaftlichen Bildung in ihm niederzulegen, ist unwürdig, Lehrer und Bewahrer der Wissenschaften zu sein. Er wird sich auf vielfache Weise nützlich machen können, als Physiker mit Errichtung von Blitzableitern, als Astronom mit Kalendermachen, als Arzt mit der Anwendung des Galvanismus in Krankheiten oder auf welche andere Weise er will; aber der Beruf des Lehrers fordert höhere als Handwerkertalente. (Schelling, 1803, S. 25)

Diese *Bildung durch Wissenschaft* richtet sich aber eben nicht nach utilitaristischen Motiven, sondern kontrastiert die oben angesprochene *Idee der zweckdienlichen Universität* mit einer Bildung, die sich auf Basis der wissenschaftlichen Methode eindeutig hinter den aufklärerischen Gedanken der Vernunft stellt, denn nur so könnten mündige und autonome Bürger gebildet werden. Bildung erhält in diesen Texten einen individuellen Selbstzweck und ist auf die persönliche Vervollkommnung des Individuums hin ausgelegt.

2.3.1.4. Denkschriften zur Universitätsgründung

Diese bildungsidealistischen Positionen sind essentielle Grundlagen für die Universitätsschriften von Fichte, Schleiermacher und später auch Humboldt, die immer wieder als zentral in Bezug auf die Berliner Universitätsgründung herangezogen werden. Fichtes Entwurf hatte vom Bruch zufolge aber – im Gegensatz zu dem von Schleiermacher eingereichten Text – wenig bis keinen Einfluss auf Humboldt (1999a, S. 262)⁴⁵, weswegen der Text in dieser Arbeit nicht als Forschungsgegenstand herangezogen wird, da sich das Selbstbild der deutschen Universität stark auf Humboldts Universitätskonzept beruft. Als Grund für den geringen Einfluss lässt sich sicherlich die „revolutionäre Radikalität“ (vom Bruch, 1999a, S. 261) festmachen, die die im vorherigen Kapitel durch Kant, Schelling und Schiller vertretene Sichtweise auf Wissenschaft nicht mehr im Rahmen der geschichtlich gewachsenen Universität institutionalisieren möchte, sondern eine weitreichende Neugestaltung der Einrichtung fordert,

sie auf Dauer aufzulösen. Fachliche und disziplinäre Grenzen werden zu Grenzen der Wissenschaftlerwelt“ (Carrier & Mittelstraß, 1989, S. 94).

⁴⁵ Es lassen sich bei Fichte allgemeine Themen sehen, die später auch bei Humboldt aufgenommen werden: Die Ablehnung jeglicher externer Einschränkung von Wissenschaft, darüber hinaus die dialogische Lehrform, die zu einer wissenschaftlichen Kooperation der Lehrenden und Studierenden führen soll. Auch die enge Verzahnung mit staatlichen Aufgaben bleibt erhalten.

auch wenn dies ein schrittweiser Prozess sein müsse, wie Fichte selbst im Rahmen seiner Schrift ausführt (Fichte, 1807, S. 30).⁴⁶

Eine Neuausrichtung der Rolle der Universität konzipierte zwar auch Schleiermacher in seiner Denkschrift, die er im Gegensatz zu Fichte unaufgefordert einreichte (vom Bruch, 2010, S. 8), diese Neuausrichtung stellte bei Schleiermacher aber vor allem die Reduzierung des staatlichen Einflusses dar. Zu Beginn seiner Schrift *Gelegentliche Gedanken über die Universität im deutschen Sinne* diskutiert Schleiermacher die Frage um den staatlichen Einfluss auf wissenschaftliche Institutionen und kritisiert die bereits vorgestellten Folgen der Territorialuniversität, die den „wissenschaftlichen Verein“ (Schleiermacher, 1808, S. 125) einschränke. Wissenschaft lebe nach Schleiermacher ganz im Sinne der Einheit der Wissenschaften davon, dass das einzelne Fach im reziproken Austausch mit der Gesamtheit der Wissenschaft stünde. Während die wissenschaftliche Forschung in die Tiefe des einzelnen Faches die Gesamtheit der Wissenschaften weiterentwickle, nehme auch die Weiterentwicklung der Gesamtheit Auswirkungen auf die Einzelwissenschaft. Territorialstaaten, der Utilitarismus und die Verhinderung des Austauschs im Sinne der hegemonialpolitischen Sicherung würden diese Entwicklungen einschränken (Schleiermacher, 1808, S. 130). Für Schleiermacher kristallisiert sich nur die Trennung von Wissenschaft und Staat als Lösung heraus, da eine Einwirkung von Wissenschaftlern auf den Staat mit einer stärkeren Verschmelzung und dadurch einer fehlenden Möglichkeit zur Abkapplung von den staatlichen Wünschen einherginge (1808, S. 136).

Der starke Wissenschaftsbezug in den Universitäten ist für Schleiermacher ein wichtiges Moment, da sie in seiner Wahrnehmung eine bedeutende Stellung in der Trias Schule – Universität – Akademie einnehmen, deren gleichberechtigte Existenz aller das ‚deutsche‘ System kennzeichne (1808, S. 137). Die drei Institutionen haben in seinem Entwurf spezifische Aufgaben, die aufeinander aufbauen. Während das Gymnasium das Fundament und die Selektion für das wissenschaftliche Arbeiten biete (Schleiermacher, 1808, S. 138ff.), könne die Universität diese dann schließlich im Sinne einer wissenschaftlichen Haltung erziehen, und die Fähigkeit ausbilden, die Welt mit wissenschaftlichen Augen zu betrachten (Schleiermacher, 1808, S. 143). Die Vermittlung dieser Haltung ist eine essentielle Funktion, die exemplarisch an einzelnen Fächern im Rahmen von Seminaren erworben werden könne, und die die Akademien benötigten. Diese sind für Schleiermacher schließlich der Motor der wissenschaftlichen

⁴⁶ Das Primat der Philosophie und ihrer wissenschaftlichen Methodik über die restlichen Fächer wird in Fichtes Entwurf so weit fortgedacht, dass die dann ehemals höheren Fakultäten ihre berufsspezifischen Studienanteile in eigene berufsbildende Institutionen auslagern müssten. Die Sichtweise von Purvis (2019, S. 83) jedoch, dass Fichte sowohl Theologie, Jurisprudenz als auch Medizin zur Gänze aus der Universität entfernen wollte, muss aus meiner Sicht etwas eingeschränkt werden; es geht es Fichte nicht um eine vollständige Entfernung dieser Fachbereiche, sondern vielmehr um eine Rückführung und Erhalt des wissenschaftlichen Kerns und eine Trennung der praktischen und wissenschaftlichen Sichtweisen (Fichte, 1807, S. 44ff.).

Weiterentwicklung, die im Dienste der Wissenschaft als Ganzes in die Tiefe forschten (Schleiermacher, 1808, S. 141ff.). Die Universität dient in diesem Modell als Brücke, die beide Elemente verstehen und in sich aufnehmen müsse (Schleiermacher, 1808, S. 146). Durch diese Funktion würden Schleiermacher zufolge die Bedürfnisse des Staates befriedigt werden, da nicht alle Absolventen der Universität an der Akademie arbeiten könnten und der Staatsdienst attraktiv genug sei, um Absolventen dorthin zu locken (1808, S. 152). Er geht sogar noch weiter und macht deutlich, dass der Staat nur Interesse an der höchsten Bildung haben könnte und diese nur durch absolute Freiheit der Institutionen möglich sei – jegliches staatliche Agieren im Sinne utilitaristischer Ziele zerstöre diesen Bildungsanspruch:

Da, wo ein Staat die Universitäten, den Mittelpunkt, die Pflanzschule aller Erkenntnis zerstörte, und alle dann nur noch gleichsam wissenschaftlichen Bestrebungen zu vereinzeln und aus ihrem lebendigen Zusammenhang herauszureißen suchte: da darf man nicht zweifeln: die Absicht oder wenigstens die unbewußte Wirkung eines solchen Verfahrens ist Unterdrückung der höchsten freiesten Bildung und alles wissenschaftlichen Geistes, und die unfehlbare Folge das Überhandnehmen eines handwerksmäßigen Wesens und einer kläglichen Beschränktheit in allen Fächern. (Schleiermacher, 1808, S. 157)

Schleiermachers liberale und staatskritische Positionen sind dabei Müller zufolge nicht nur Gegenentwurf zu Fichte, sondern spiegeln sich auch in Humboldts Sichtweise wider (2019, S. 68). Dieser Freiheitsanspruch wirkt im Sinne Schleiermachers aber auch in die Universität hinein und fordert quasi von der Institution selbst, sich zu deregulieren und den freiheitlichen „wahren Geist der Universität“ (Schleiermacher, 1808, S. 172f) überall zugrunde zu legen, beispielsweise auch in der Lehre: „Ordnungen vorschreiben, wie die Vorlesungen aufeinander folgen müssen, das ganze Gebiet unter die einzelnen bestimmt verteilen, das sind Torheiten“ (Schleiermacher, 1808, S. 172f). Dieser Gang würde dann langfristig auch dazu führen, den staatlichen Einfluss zu reduzieren und auf seine „natürlichen Grenzen“ (1808, S. 184) zurückzudrängen.

Diesen wissenschaftlichen Geist sieht Schleiermacher aber hauptsächlich in der philosophischen Fakultät manifestiert, während die anderen Fakultäten – die in ihrer Art Schleiermacher zufolge eher Spezialschulen ähneln – dem Bedürfnis entwachsen sind, „eine unentbehrliche Praxis durch Theorie, durch Tradition von Kenntnissen sicher zu fundieren“ (1808, S. 167). Die philosophische Fakultät stellt also auch bei Schleiermacher aufgrund ihrer Orientierung am Erkenntnisgewinn den Kern der Universität – der „Herrin aller übrigen“ (1808, S. 170) – und so kommentiert er, dass die Diskussion um die Stellung der Fakultäten sowieso müßig sei, da sie als einzige Fakultät nach außen hin Unabhängigkeit erhalten könne und die einzige Fakultät sei, in die alle Studierenden eingeschrieben werden. Es zeigt sich ein Bildungskonzeption, wie sie auch schon Schiller, Kant und Schelling entworfen haben.

Schleiermacher bereitet also viele Ideen vor, die sich auch in den von Humboldt konzipierten Überlegungen spiegeln, darunter die ‚Freiheit von Lehre und Forschung‘ in Form einer staatlich gesicherten Autonomie (Kwiek, 2006, S. 15). Im Anschluss an die mittelalterliche Autonomie wird die Tradition der Universität modernisiert und fortgesetzt. Auch andere Aspekte aus Schleiermachers Text finden starken Anklang in der endgültigen Konzeption der Berliner Universität, beispielsweise die institutionelle Verfasstheit im Sinne der ‚Einheit der Wissenschaften‘, die erneut stark in der philosophischen Fakultät verankert wird. Schleiermacher formuliert Ideen, die laut Tenorth und vom Bruch mehr oder weniger direkt in die Berliner Neugründung mit einfließen (Tenorth, 2018c, S. 19; vom Bruch, 1999b, S. 51). Auch die Forderung Schleiermachers, die Berliner Universität mit der Akademie und den vorhandenen Bibliotheken und Materialsammlungen zu kombinieren (Schleiermacher, 1808, S. 212) fand ihren Eingang in die letztendliche Gestaltung der Berliner Universität und schließt an die Entwicklungen in den Reformuniversitäten an.

Humboldts Einsatz für die Berliner Universität und das damit verbundene Ideal eines deutschen Universitätskonzepts müssen also im Kontext dieser ideengeschichtlichen Strömungen und vorarbeitenden Gedanken gelesen werden. Es handelt sich nicht um das *Humboldt'sche* Ideal per se, sondern ist ein Beitrag in einer Diskussion um die Universitätsentwicklung, der gezielt Gedanken anderer Personen aufnimmt.⁴⁷ Darüber hinaus zeigt sich in den Texten auch allesamt ein Bekenntnis zu einer Evolution des bestehenden, tradierten Systems, das gegenüber einer Revolution, wie sie am Modell der französischen Neuordnung gesehen werden kann, bevorzugt wird. Die wissenschaftliche Ausrichtung der Volluniversität im Dienste der Einheit der Wissenschaften und die epistemologische Begründungen der Fächer durch die philosophischen Fakultät schaffen eine Möglichkeit, die Universität zu einer Institution mit Bedeutung im Wissenschaftssystem zu entwickeln. An diesen Universitäten können die Voraussetzungen für eine *Bildung durch Wissenschaft* umgesetzt und der staatlich herangetragenem Ausbildungsauftrag als latente Funktion von Universität im Sinne von Rüeeggs Unterscheidung (Kapitel 2.2.5.) verankert werden: Die Universität bildet zuvorderst Wissenschaftler, die dann aufgrund ihrer persönlichen Bildungsprozesse geeignet sind, dem Staat als Beamte zu dienen und ihn weiterzuentwickeln.

⁴⁷ Rieger-Ladich führt in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Berliner Salons auf, die sowohl von Humboldt als auch von Schleiermacher besucht wurden. Mit solchen privaten Arbeitszusammenhängen und Optionen für Austausch, so Rieger-Ladich, bildete sich im Zeitraum zwischen 1770 und 1830 eine neue Form von geselligen Zusammenarbeit heraus, „die sich als hoch produktiv erwiesen und zugleich die geläufigen Grenzen zwischen privaten und professionellen Beziehungen unterminierten. [...] Und auch wenn sie nicht von ‚Denkkollektiven‘ (Fleck) sprachen, war ihnen doch bewusst, dass sie Teil eines weitgespannten, polyphonen intellektuellen Netzwerks waren, das auch intensive Korrespondenzen kannte“ (Rieger-Ladich, 2020, S. 46ff.).

2.3.2. Die Humboldt'sche Bildungsreform von 1810

Humboldts Vorstellung der Universität findet sich in seinem vielzitierten Fragment *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* (Humboldt, 1809c) aus dem Jahr 1809/1810, doch die Stellung der Universität im Bildungssystem lässt sich auch durch den Königsberger und Litauischen Schulplan (Humboldt, 1809b) erörtern.

Im Schulplan zeichnet Humboldt ein Bild eines aufeinander abgestimmten Systems, das den Ideen Schleiermachers in manchen Teilen entspricht. Der Schulunterricht – der bei Humboldt vom Elementarunterricht abzugrenzen ist – habe den Zweck, die Schüler auf die Universität vorzubereiten, indem neben Wissen auch jene Kompetenzen vermittelt würden, mit denen sich die Schüler Wissen selbst aneignen könnten: „Er ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt“ (Humboldt, 1809b, S. 112). Dies stellt einen gewichtigen Unterschied zum Bild der Universität im Sinne Schleiermachers dar. Während Schleiermacher in der Universität die Vorstufe zur Akademie sieht und die Studierenden hier den wissenschaftlichen Habitus erwerben und einüben sollen, findet diese Phase in Humboldts Vorstellung schon früher statt.⁴⁸ Die Universität könne schließlich die wissenschaftliche Arbeit der Studierenden in den Vordergrund stellen:

Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin. Denn der Universitätsunterricht setzt nun in Stand, die Einheit der Wissenschaft zu begreifen, und hervorzu- bringen, und nimmt daher die schaffenden Kräfte in Anspruch. Denn auch das Einsehen der Wissenschaft als solcher ist ein, wenn gleich untergeordnetes Schaffen. Daher hat der Universitätsunterricht keine Grenze nach seinem Endpunkt zu, und für die Studierenden ist, streng genommen, kein Kennzeichen der Reife zu bestimmen. (Humboldt, 1809b, S. 113)

Dieses Verhältnis und Aufgabenprofil der Universität ist also ein gänzlich anderes als bei Schleiermacher, es sieht die Universität als zentralere Akteurin im Wissenschaftsbetrieb und führt schließlich zu der Frage, „ob es wirklich noch der Mühe werth ist, neben einer Universität eine Akademie zu errichten oder zu erhalten?“ (Humboldt, 1809c, S. 236) Mit dem Bild, dass die Universitäten nur für die Vorbereitung und die Verbreitung der Wissenschaften, die Akademien

⁴⁸ „Dies beruht vorzüglich auf einer richtigen Einsicht ihres Verhältnisses zu denselben und der fruchtbar werdenden Ueberzeugung, dass nicht sie als Schulen berufen sind, schon den Unterricht der Universitäten zu anticipiren, noch die Universitäten ein blosses, übrigens gleichartiges Complement zu ihnen, nur eine höhere Schulklasse sind, sondern dass der Uebertritt von der Schule zur Universität ein Abschnitt im jugendlichen Leben ist, auf den die Schule im Falle des Gelingens den Zögling so rein hinstellt, dass er physisch, sittlich und intellectuell der Freiheit und Selbstthätigkeit überlassen werden kann und, vom Zwange entbunden, nicht zu Müssiggang oder zum praktischen Leben übergehen, sondern eine Sehnsucht in sich tragen wird, sich zur Wissenschaft zu erheben, die ihm bis dahin nur gleichsam von fern gezeigt war“ (Humboldt, 1809c, S. 235).

aber für die Vertiefung der Wissenschaften zuständig seien, kann sich Humboldt nicht anfreunden, er verweist auf die Bedeutung der Wissenschaft an den Universitäten sowie die Entwicklungen, die von den Universitäten ausgingen und dekonstruiert damit das zuvor in diesem Kapitel herausgearbeitete Narrativ der Kriseninstitution Universität in Teilen. Zudem hebt er die Verbindung des Lehrbetriebs und der Forschung hervor: Lehre sei nur durch wissenschaftliche Betätigung möglich, durch den Vortrag und die Diskussion erhielten Universitätsdozierende Anregungen, die die Forschung voranbrächten und durch die verjüngende Struktur in Form von Studierenden würde auch die Diskussion immer lebendiger bleiben als an den Akademien (1809c, S. 236). Diese Vorstellung entspricht stark der mittelalterlichen Konstituierung der Universität als Gemeinschaft der Dozierenden und Studierenden. Humboldt sieht in den Akademien eher Institutionen, die Minderleistung seitens der Universitäten ausglich, entweder weil vor Ort gar keine Universität existierte oder weil an den existierenden Universitäten der „liberale und vielseitige Geiste fehlte“ (Humboldt, 1809c, S. 237).

Humboldt sah Akademien also als nicht zwingend notwendig an, solange die Universitäten die Möglichkeit bekämen, ihren eigentlichen Aufgaben nachzugehen – sowohl struktureller Art aber auch, indem dieser wissenschaftliche Geist zugelassen werde. Nach dem Vorbild Göttingens hebt Humboldt darüber hinaus die Vorteile hervor, beide Institutionen miteinander zu verbinden, so dass ihre spezifischen Charakteristika erhalten blieben und sich gegenseitig ins Gleichgewicht bringen: die staatliche Bindung der Universität mit ihrer Bedeutung für „das praktische Leben“ (Humboldt, 1809c, S. 238) und die Akademie mit ihrer Freiheit und Eigenständigkeit. Die Mitglieder in beiden Institutionen sollten eine Überschneidungsmenge bilden, so dass entsprechend Universitätslehrende auch an der Akademie forschten und Akademiemitglieder lehrten, die Berufung dieser Mitglieder sah Humboldt aber ganz unterschiedlich. Während Universitätslehrer vom Staat bestimmt werden sollten, ohne Einfluss der Universitäten, und aus dieser Berufungspraxis auch ein gesunder Konkurrenzgedanke innerhalb der Universität erwachsen sollte, sieht Humboldt bei der Akademie eine hohe Bedeutung von Einheit und Übereinstimmung, so dass es hier nur einer Bestätigung der institutionell geführten Berufung durch den Staat bedarf. In einer solchen Berufungspraxis sieht Humboldt ein Korrektiv, da somit sowohl der Staat als auch die Akademie einen Einfluss auf das wissenschaftliche Personal hätten und eventuelle Fehleinschätzungen nie den gesamten Wissenschaftskörper betreffen könnten (1809c, S. 239). Die dritte Säule seines Wissenschaftssystems bildeten die Hilfsorganisationen, beispielsweise Institute aber auch naturwissenschaftliche oder medizinische Sammlungen, die unter Leitung und Aufsicht des Staates zu stellen seien, wobei sowohl Universitäten als auch Akademien ein Vorschlagswesen für die Weiterentwicklung hätten.

Diese Institutionen sind bei Humboldt also „drei gleich unabhängige und integrante Theile der Gesamtanstalt“ (Humboldt, 1809c, S. 241), also eines

gemeinsamen Wissenschaftssystems. Diese Gleichberechtigung unterscheidet Humboldts Bild stark vom dem Schleiermachers, der die Universität als Vorstufe zur Akademie definiert hatte. Sie stimmen wiederum aber darin überein, dass der Staat sicherzustellen habe, dass dieses Gesamtsystem funktioniere, ohne jedoch unmittelbare Forderungen zu stellen und darauf vertrauend, dass die Leistungen des Wissenschaftssystems positive Auswirkungen für den Staat hätten (Humboldt, 1809c, S. 234).

Zentrales Moment dieser Leistung ist das Konzept der *Bildung durch Wissenschaft*. Nach Humboldt ist Wissenschaft ein nie abgeschlossener Prozess, der dafür Sorge, dass immer weiter geforscht werde, sie sei „als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig [...] als solche zu suchen“ (Humboldt, 1809c, S. 231). Es bedürfe der Möglichkeit von Wissenschaftlern, sich dieser Prinzipien voll zu verschreiben und dieses Streben aus dem Inneren heraus zu entwickeln, um ihren Charakter zum positiven hin zu entwickeln – was schließlich direkt dem Staate zu Gute käme, da dieser stärker von „Charakter und Handeln [...] [denn] von Wissen und Reden“ (Humboldt, 1809c, S. 232) profitiere. Diese „höchste und proportionierlichste Bildung [der] Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, 1792b, S. 76) ist für Humboldt zentrale Aufgabe der Menschen. Seiner Ansicht nach stünde die Menschheit durch die Aufklärung auf einer Stufe, die sich nur noch durch die Ausbildung der Individualität erhöhen ließe und eine staatliche Erziehung, die sich nicht auf die individuelle Förderung beziehe, stünde nicht nur dieser Entwicklung, sondern sich selbst im Weg (Humboldt, 1792a, S. 99). Das öffentliche Erziehungssystem müsse die Erziehung zum Bürger durch individuelle Förderung ermöglichen, um alle Aspekte von Kultur und des Zusammenlebens voranzubringen (Humboldt, 1792a, S. 103). Grundvoraussetzung hierfür ist die Freiheit des Individuums ebenso wie die Möglichkeit, sich produktiv und aktiv in vielfältigen Situationen mit der Welt auseinanderzusetzen, um eben diese unterschiedlichen Kräfte auszubilden und schließlich zu vernetzen und zu verbinden. Bei Humboldts Bildungsvorstellung steht der Mensch und seine persönliche und charakterliche Entwicklung im Mittelpunkt, wobei es stets um den Selbstzweck von Bildung geht; in diesen Bildungsprozessen sieht Humboldt den eigentlichen Zweck, „die letzte Aufgabe unseres Daseins“ (1767, S. 7). Wenn Mensch „so viel Welt, als möglich“ (Humboldt, 1793, S. 7) in sich aufnehme, wirke das zurück auf die Welt und verändere sie – durch die Entwicklung der Persönlichkeit vervollkommnet der Mensch also sich selbst und durch sein Handeln schließlich die Welt um sich.

Ort hierfür ist die Universität, bzw. die höhere wissenschaftliche Anstalt, die „innerlich die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung“ (Humboldt, 1809c, S. 229) verknüpfe. Die Universität wird als der Ort definiert, an dem der Mensch die Möglichkeit hat, seine inneren Kräfte auszubilden, indem er sich wissenschaftlich betätigt. Wissenschaft spielt also im gesamten Bildungsideal

Humboldts die zentrale Rolle, da sie als Perfektion des Bildungsprozesses definiert wird:

Überblickt man das gesamte Humboldt'sche Bildungskonzept, so zeigt sich: vom Elementarunterricht bis zur Universität wird eine Linie verfolgt – Wissen ist um der Bildung willen da. Diese vollendet sich in der Wissenschaft. Die Stufen zuvor sind Stufen zu ihr hin, und wenn auch nur wenige sie selbst erreichen können, so haben doch alle, nach Maßgabe ihrer Ausbildung, insofern an ihr teil, als der Zielpunkt auf den Weg zurückwirkt. (Zehnpfennig, 2010, S. 126)

Zusammengefasst lässt sich also festhalten, dass Humboldts Bildungsideal und sein Grundkonzept der Wissenschaft stark von den dargestellten Diskursen der Aufklärung geprägt sind und die Forderung nach Autonomie und Zweckfreiheit unterstreichen, beziehungsweise ein Zweck außerhalb des Individuums erst einmal gar nicht festgelegt werden *kann* (Bartosch, 2018, S. 252). Wissenschaft zielt dabei stets darauf ab, neues Wissen hervorzubringen und bereits vorhandenes Wissen kritisch zu reflektieren, sie darf keine Aneinanderreihung von Erkenntnissen sein, sondern muss ein tiefgreifendes Verständnis schaffen. Diese Tätigkeit wird immer im Ideal der Selbstbildung und -kultivierung gesehen, nicht im Lichte eines von außen an die Institution herangetragenen bestimmten Zweckes. Das Humboldt'sche Bildungsideal fußt also auf der Grundüberzeugung, dass Wissenschaft das Individuum bildet und die Gesellschaft als Ganzes dann wiederum durch die Individuen zu einem Besseren hin weiterentwickelt werden (Paletschek, 2013, S. 184). Ort dieser Bildung ist die Universität und die *Bildung durch Wissenschaft* wird m. E. untrennbar damit verbunden, diese Verbindung ist – wie die Arbeit wiederholt aufzeigen konnte – kein Novum, aber eine aus dem Bildungsideal folgende logische Pointierung. Die Suche nach Erkenntnis, die Wissenschaftlichkeit und die Rolle der Universität als Bildungsinstitution für den wissenschaftlichen Nachwuchs ist eine Konstante, die jedoch im Verlauf der Institutionengeschichte mal mehr, mal weniger im Zentrum des Selbst- und Fremdbildes stand. Humboldts Ideal entwickelt aus dem aufklärerischen Diskurs eine Position, die die Bedeutung der Wissenschaftlichkeit nochmals unterstreicht und fest im Zentrum verankert. Da im Bildungsideal ein wissenschaftlich fundierter Erkenntnisprozess und eine wissenschaftliche Haltung den Weg zur Vervollkommnung des Menschen darstellen und da es Aufgabe der Universität ist, den Studierenden im Ideal der *Einheit von Forschung und Lehre* diese Wissenschaftlichkeit zu vermitteln, kann die Universität eigentlich nur bilden. Es liegt am Staat, diese Prozesse zu ermöglichen und die Autonomie der Universität zu respektieren und zu garantieren. Er profitiert seinerseits durch charakterlich gebildete Staatsbürger, die am staatlichen Wohle und der staatlichen Weiterentwicklung interessiert sind. Diese Argumentationslinie, verknüpft, wie bereits aufgezeigt, die Humboldt'sche Reform eng mit der Preußischen Reform und schafft das Moment für die Universitätsgründung in Berlin.

Für die Universitäten stellt dieses Bildungsideal eine Festigung des Selbstbildes dar, die auch Auswirkungen auf die institutionelle Form nimmt. Aus dem organisatorischen Auftrag leitet Humboldt gewisse Organisationsaspekte ab, die bis heute das selbstreferentielle Grundbild der Universitäten, sozusagen ihre DNA bilden. Die Schlagwörter, die in diesem Kontext immer wieder gebraucht werden und die aus Humboldts Ideal abgeleitet werden, umfassen *Bildung durch Wissenschaft, Einheit von Forschung und Lehre*, sowie *Einsamkeit und Freiheit der Wissenschaft* und *Einheit der Wissenschaft* (Paletschek, 2001b). Zentrale Aspekte des vielzitierten Humboldt'schen Bildungsideals sollen im Folgenden mit der Umsetzung an der Universität zu Berlin verglichen werden, um zu überprüfen, inwiefern diese Ideale sich auch tatsächlich manifestieren konnten.

Grundlegend beantragte Humboldt die Einrichtung einer Universität nach seinem Modell, also eine Volluniversität, aus der keine Fächer ausgeschlossen werden und die mit den Akademien und den Hilfsorganisationen verschmolzen werden sollte. Sie solle mit dem Recht auf Verleihung akademischer Würden ausgestattet werden, wobei Humboldt argumentierte, dass der Begriff der Universität bewusst gewählt und international als Pull-Faktor gesehen werden sollte.⁴⁹ Diesem Vorschlag wurde entsprochen (§1 der vorläufigen Statuten; Universität zu Berlin, 1810, S. 251). Das Humboldt'sche Ideal eines vernetzten Wissenschaftssystems in Berlin kann also als erfüllt angesehen werden, wobei sich die Frage stellt, inwiefern diese Möglichkeiten letzten Endes auch gelebt wurden, da dieser Vorschlag zum Nachteil der Akademien führte, die sich die finanziellen Mittel und auch die Gebäude nun mit der Universität teilen mussten. Rüdiger vom Bruch zufolge kann diese Zusammenlegung auch als politisch kluger Schachzug und de facto Enteignung der Akademien gelesen werden, da die Institute und Sammlungen nach Humboldts Modell ja dem Staat unterstellt wurden, während die Universität und Akademie getrennt voneinander blieben und bezüglich der Hilfsinstitutionen nur Vorschlagsrecht erhielten. Da die Institute und Sammlungen davor jedoch stark mit den Akademien verbunden waren und ihnen gehörten und nun stärker in die staatlich organisierte Sphäre des Wissenschaftssystems verschoben wurden, bestand letztlich eine engere Verbindung zwischen Universität und Hilfsorganisationen (vom Bruch, 1999a, S. 266).

Mit der *Freiheit der Forschung und Lehre* bezeichnet das Ideal eine autonome, aber staatlich ausfinanzierte Universität, die inhaltlich unabhängig agieren kann. Humboldt strebte nicht eine direkte Finanzierung der Universität durch

⁴⁹ „Die allgemeine Lehranstalt aber muss [...] um Erlaubniss bitten, mit dem alten und hergebrachten Namen einer Universität belegen [sic!] und ihr, indem sie übrigens von allen veralteten Missbräuchen gereinigt wird, das Recht einräumen zu dürfen, akademische Würden zu erteilen. [...] Ohne den Namen aber und ohne das Recht der Ertheilung akademischer Würden, würde sie immer nur wenig auswärtige Zöglinge zählen. Man würde im Auslande weder einen bestimmten Begriff von ihrer Beschaffenheit, noch eigentliches Vertrauen zu ihr haben, und sie mehr für einen wissenschaftlichen Luxus, als für ein ernstes und nützlichcs Institut halten“ (Humboldt, 1809a, S. 245f.).

den Staat wie in Halle oder Göttingen an (Boockmann, 1999, S. 190), sondern die Universität und Akademien sollten mit Ländereien, beispielsweise in Form von säkularisierten Gütern, versehen werden, die die wissenschaftlichen Einrichtungen langfristig tragen und finanzieren könnten (Humboldt, 1809a, S. 248f.). Entgegen dieser Pläne und Anträge muss jedoch vom Bruch zufolge eine Mangelausstattung der Universität konstatiert werden. Sie erhielt keine eigenen Ländereien und war von Anfang an unterfinanziert, ein Fakt, „der zwar den Aufschwung der Berliner Universität nicht verhindert, wohl aber das Ausgangsmodell belastet“ (vom Bruch, 1999a, S. 265). In Bezug auf die Autonomie sah Humboldt jedoch von Anfang an eine Einschränkung vor: das Berufsrecht der Professoren sollte rein in staatlicher Hand liegen, was sicherlich auch als Maßnahme dazu gedacht war, sie von „veralteten Missbräuchen“ (Humboldt, 1809a, S. 245) – also den familienuniversitären Problemen – zu reinigen. Diesem Vorschlag wurde entsprochen, wie in den Statuten zu sehen ist (§ 5; Universität zu Berlin, 1810, S. 252). Wir sehen also einerseits eine bewusste Einschränkung der Autonomie durch Humboldt selbst, andererseits eine finanzielle Abhängigkeit, die von Anfang an problematisch zu sein scheint. Darüber hinaus wird jedoch ein weiterer wichtiger Punkt in Bezug auf die akademische Freiheit festgelegt: Der Staat hat kein Zensurrecht gegenüber Veröffentlichungen, die an der Universität entstehen (§ 23; Universität zu Berlin, 1810, S. 257).

Das Ideal der *Einheit von Forschung und Lehre* umschreibt die Rolle der Universität als Ort, an dem die Wissenschaft im Rahmen des forschenden Lernens im Verbund von Professoren und Studierenden vertieft wird. Das Ideal verdeutlicht das Bild, dass die Lehre an der Universität sich von enzyklopädischen Wissenschaftstraditionen hin zu einem Forschungsprozessverständnis entwickeln soll und wird auch dadurch unterstützt, dass Akademiemitglieder in Form von Privatdozenten an der Universität unterrichten sollen (§ 4; Universität zu Berlin, 1810, S. 252). Entgegen diesen Modells lassen sich in den Statuten keine Hinweise zum Forschungsauftrag der Professoren finden, wohl aber eine Regelung der Lehre und die Konstitution der Universität mit diesem Fokus: Als Gemeinschaft der Lehrenden, der Studierenden und aus angestellten Funktionsämtern (1810, S. 251f.).

Als drittes Element des Humboldt'schen Bildungs- und Universitätsideal wird das *Primat der zweckfreien Bildung* als Element der individuellen Persönlichkeitsentwicklung vor der beruflichen Ausbildung gesehen. Genau diesem Bild entspricht auch der Antrag nach Errichtung der Berliner Universität, um auf die „intellectuelle und moralische Richtung“ (Humboldt, 1809a, S. 244) des Staates Einfluss zu nehmen. Die Berliner Universität nimmt dennoch auch weiterhin eine Ausbildungsfunktion ein und die Neugründung verfolgt den gleichen Zweck, wie alle anderen deutschen Universitäten ihn haben, „nämlich die allgemeine und besondere wissenschaftliche Bildung gehörig vorbereiteter Jünglinge durch Vorlesungen und andere akademische Übungen zu vollenden und sie zum Eintritt in die verschiedenen Zweige des höheren Staats- und

Kirchendienstes tüchtig zu machen“ (§ 1 der finalen Berliner Statuten, zitiert nach Paletschek, 2007, S. 13). Auch die Philosophische Fakultät, die in der bildungsphilosophischen Debatte um die Wissenschaftlichkeit der Universität ja einen zentrale Stellung einnimmt, hatte eine enge Bindung zum Ausbildungscharakter der Universität, da sie die Examina für Lehrkräfte entworfen und korrigiert hat (Ash, 2006, S. 247). Auf Basis von Untersuchungen des Vorlesungsverzeichnisses des ersten Lehrsemesters an der Berliner Universität kommt Tress zu dem Eindruck, dass sich hier in den meisten Fachbereichen ein Fokus auf die berufsorientierten Studiengänge herauskristallisiert (2010, S. 272). So hatten beispielsweise auch die mathematischen Lehrveranstaltungen, die an der Philosophischen Fakultät angesiedelt waren, einen starken Fokus auf Tätigkeiten aus dem ingenieurwissenschaftlichen Kontext wie Architektur, Maschinenbau und Vermessungswesen (Tress, 2010, S. 269) und sogar von den Lehrveranstaltungen der philosophischen Wissenschaften – die ja den Kern des neuhumanistischen Bildungsideals bilden sollten – hatten fünf von zwölf einen starken Berufsbezug, und von den restlichen sieben wurden fünf durch Fichte gehalten (Tress, 2010, S. 270). Ein Blick auf die Veranstaltungspraxis an der Berliner Universität lässt also darauf schließen, dass das Ideal einer zweckfreien Bildung nicht zwingend gelebt wurde.

Zuletzt wird oft die Forderung nach einer *Einheit der Wissenschaften* formuliert, die sich darin manifestiert, dass die der Philosophie zugrundeliegende wissenschaftliche Fragehaltung auf alle Fachbereiche anzusetzen wäre. Damit zusammenhängend lässt sich auch eine Forderung nach einer neuen Stellung der Philosophischen Fakultät sehen, ein Fakt, der sich alleine schon im Wechsel der Bezeichnung von der Artistenfakultät hin zur Philosophischen zeigt. Das Ideal zeigt sich zum Teil an der Berliner Universität, nicht nur durch Zusammenlegung der wissenschaftlichen Institutionen zu einem „organische[n] Ganze[n]“ (§ 1; Universität zu Berlin, 1810, S. 251), sondern es werden auch alle Naturwissenschaften sowie geisteswissenschaftlichen Fächer der Philosophischen Fakultät zugeordnet (§ 3; Universität zu Berlin, 1810, S. 252). Der von Laitko vielleicht etwas überschwänglich formulierten Feststellung, dass die Institutionalisierung der Einheit der Wissenschaft „mit der Gründung der Berliner Universität beispielhaft versucht wurde“ (Laitko, 2006, S. 241), lässt sich jedoch erneut vorerst nur auf ideologischer Ebene zustimmen. Das ‚Ranking‘ der Fakultäten war bei Einrichtung der Universität noch klassisch und wurde erst später aufgehoben, und ab 1860 finden sich die ersten Abspaltungen naturwissenschaftlicher Fakultäten (Ash, 2006, S. 247; vom Bruch, 2001).

Zusammengefasst lässt sich festhalten – wie auch wiederholt in Untersuchungen herausgearbeitet (Tenorth, 2018c; vom Bruch, 1999b, 1999a, 2001) –, dass sich die Berliner Universität mit ihrer Gründung letztendlich nicht groß von anderen Universitäten abhob. Es findet sich also nicht wirklich radikal Neues, selbst die Verbindung der Universität mit den Akademien hat ihr Vorbild in Göttingen. Die Berliner Universität blieb dem deutschen Universitätsmodell

treu und erwähnt dies auch explizit in ihren Statuten, es gibt dieselben Statusgruppen, dieselben Fakultäten (anfangs auch mit derselben Rangfolge) und auch die Finanzierung orientiert sich an den Reformuniversitäten Göttingen und Halle (vom Bruch, 2001). Als wohl größtes Novum kann die Berufungspraxis gelten, die aus der Hand der Universität an den Staat gegeben wurde, um eine externe Qualitätssicherung zu garantieren und um Entwicklungen wie die Familienuniversität zu unterbinden. Mit der Universitätsgründung wird vielmehr institutionell auf spezifische Fehler des alten Systems reagiert, ansonsten setzt man entgegen des Narrativs und negativen Bildes der Universität auf ihre Leistungsfähigkeit und baut die Möglichkeitsräume für diese Leistung aus. Tenorth fasst dies folgendermaßen zusammen: „Pragmatische Politik, nicht die große Philosophie stiftet die Universität zu Berlin“ (2018d, S. 20).

Doch auch wenn die Humboldt'sche Reform das alte Modell ‚nur‘ adaptierte und weiterführte, sollte mit Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit in ihr ein wichtiges Moment gesehen werden. Sie stellte sich auf der einen Seite politisch gegen rein utilitaristische Bildungsmodelle und auf der anderen Seite gegen die Rolle als Dienstleisterin für die Akademien. Das Humboldt'sche Modell vereint das bildungstheoretische Idealmodell mit der Realität und weist der Universität eine eindeutige Rolle im tertiären Bildungssystem zu. Diese Rollenzuschreibung – die Universität als Ort einer *Bildung durch Wissenschaft* – mit ihren organisatorischen Schlagworten wie der *Freiheit* und *Einheit der Forschung und Lehre* sowie der *zweckfreien Bildung* und der *Einheit der Wissenschaft* wird zwar nicht organisatorisch zur Gänze umgesetzt, aber sie bildet ein identitätsstiftendes Merkmal für die Universität. Diese Rolle als Identitätsbeschreibung ist im Umkehrschluss aber auch als Grund dafür zu sehen, warum das Bild immer wieder im Rahmen von bildungspolitischen Debatten als Argument genutzt wird. Entsprechend soll im Folgenden aufgezeigt werden, welche Rolle die Idee der Humboldt'schen Universität in den bildungspolitischen Debatten des 19. und 20. Jahrhunderts gespielt hat.

2.3.3. Diskussion um den Mythos Humboldt

Im vorangegangenen Kapitel wurde nachgezeichnet, wie die Universität Berlin als Kompromiss zwischen dem bildungsphilosophischen Anspruch einer *Bildung durch Wissenschaft* und den faktischen politischen Möglichkeiten neugegründet wurde. Dem gegenüber wird Humboldt gerade im 20. Jahrhundert – und nun auch im 21. Jahrhundert – immer wieder als „Allzweckwaffe“ (Palletschek, 2013, S. 204) genutzt. Bartz bezeichnet diese Nutzung Humboldts als ‚Humboldtianismus‘ aufgrund der stellenweisen Loslösung der Inhalte von der eigentlichen Idee des Namensgebers sowie einer „quasireligiösen Überhöhung“ (2005, S. 101).

Nach Paletschek (2001a, 2001b, 2007, 2013) muss das Humboldt'sche Ideal als Erfindung des 20. Jahrhunderts gesehen werden. Wie das vorhergegangene Kapitel gezeigt hat, hat die Berliner Universität selbst nie dem bildungsphilosophischen Idealbild entsprochen. Paletschek hebt zudem hervor, dass die heute viel zitierte Schrift Humboldts selbst im Zuge der Universitätsdebatten des 19. Jahrhundert gar nicht zitiert oder herangezogen wird, da das Fragment erst Ende des 19. Jahrhunderts entdeckt und 1903 veröffentlicht wurde. Die Bedeutung Humboldts wird quasi nachträglich durch bildungspolitische Debatten zwischen den 1920ern und 1960er Jahren erarbeitet, erstmals durch Einleitung Eduard Sprangers in einer Neuausgabe der universitätsbezogenen Schriften Schleiermachers und Fichtes zum hundertjährigen Jubiläum der Berliner Universität. Ziel dieser „Textexegese der neuhumanistischen Universitätschriften“ (Paletschek, 2013, S. 185) sei eine retrospektive Formulierung des Wesens der Universität gewesen, die jedoch stark aus dem Kontext der damaligen Zeit informiert wurde. Sie von den jeweiligen individuellen Universitätsidealen geprägt und müsse entsprechend auch im Kontext einer bildungspolitischen Abwehrhaltung gegen die aufstrebenden Ingenieurwissenschaften, den Anstieg von Studierendenzahlen sowie die geplante Auslagerung von Forschung an Akademien gesehen werden (Ash, 2006, S. 248; vom Bruch, 2001)⁵⁰. Tenorth erkennt dieses Argument zwar an, sieht dagegen aber erst das 150-jährige Bestehen der Berliner Universität im Jahre 1960 als geeignetere Marke für den Beginn der Mythisierung im heutigen Sinne; dies fällt mit Veröffentlichungen des Wissenschaftsrats zusammen, die den Ausbau der Hochschullandschaft empfehlen und die Aufgabe der Universitäten stark vom Akademikerbedarf aus denken (2018d, S. 38).

Bartz zufolge muss der Humboldt-Diskurs auch als wichtiges post-nationalsozialistisches Konstrukt gesehen werden, mit dem sich die Universitäten auf eine nicht durch den Führerstaat missbrauchten Tradition berufen konnten, „womit zugleich auch die Verstrickung zahlreicher amtierender Hochschullehrer in den Nationalsozialismus erfolgreich unter den Teppich gekehrt wurde“ (Bartz, 2005, S. 105). Diese Debatte fokussiert sich zudem auf die Forderung nach Autonomie der Universitäten vom Staat (Tenorth, 2018d, S. 35), wobei die Erfahrung während des Nationalsozialismus als Legitimation dieser Forderung genutzt werden konnte, obwohl die Vereinnahmung der Universitäten wohl eher als Mischung aus „Gleichschaltung und Selbstgleichschaltung“ (Paletschek, 2013, S. 195) gesehen werden müsse. In einigen Bereichen erwiesen sich die Universitäten zwar als widerstandsfähig, beispielsweise in der schnellen Wiedereinführung der fachlichen Standards bei Berufungen gegenüber der anfänglich politisch motivierten Berufungspraxis. Widerstand gegen den Nationalsozialismus war jedoch gering vertreten und nicht institutionell getragen (Paletschek, 2013, S. 196f.) Dieser fehlende Widerstand hatte unterschiedliche

⁵⁰ Ein kurzer Überblick über die strukturellen Probleme der Universitäten im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert findet sich bei Paletschek, 2007, S. 13f.

Gründe: die konservative und national orientierte Einstellung der Professorenschaft einerseits, die sich sicherlich auch aus der elitären, demokratiekritischen und teilweise auch antisemitischen Sozialisation in Studentenverbindungen der Kaiserzeit begründete (Paletschek, 2007, S. 14) sowie eine fehlende groß angelegte Wissenschaftspolitik der Nationalsozialisten andererseits: „Das Sammelsurium an scheinbar wissenschaftlichen Versatzstücken [der nationalsozialistischen Ideologie, H.B.] blieb immer zufällig und führte nie zu einer konsistenten, begründbaren Theorie bzw. Weltsicht“ (Hammerstein, 2004, S. 536). Entsprechend kann man zusammenfassend festhalten, dass die Universitäten als Institutionen die NS-Zeit mehr oder minder ‚aussaßen‘. Der Wissenschaftsbetrieb wurde nicht nachhaltig beeinflusst, die wissenschaftlichen Inhalte und Disziplinen blieben weitgehend erhalten und institutionelle Änderungen wurden ertragen oder gelegentlich unterlaufen. Mit Widerstand im Namen der Bildung und der Menschlichkeit konnte seitens der Universitäten auch dann nicht gerechnet werden, als

1933 mit dubiosen Gesetzen erreicht wurde, daß alle sogenannten Nichtarier und viele politische Gegner des Regimes ihre Ämter verloren [...]. Von honorigen Einzelfällen abgesehen hielt die große Mehrheit der deutschen Professoren dies für eine Verwaltungsmaßnahme, zu welcher der Staat berechtigt sei und die die akademische Freiheit sowie die universitäre Existenz nicht berührte. (Hammerstein, 2004, S. 535)

Paletschek zufolge wurde in der Debatte in den 50er Jahren dann seitens der Universität die Auflösung der Einheit der Wissenschaften, also das Umgreifen von Fachspezialisierungen und die Abkehr von Bildung im Humboldt’schen Sinne, als (Mit-)Auslöser der nationalsozialistischen Barbarei identifiziert (2013, S. 201f.).

Dass der Rekurs auf Humboldt jedoch nicht nur als Abwehrmechanismus und als ‚weiter wie früher‘ genutzt wurde, zeigt sich in Karl Jaspers Diskussion über den *lebendigen Geist der Universität* aus dem Jahre 1945/46. Auch hier wird die klassisch-humanistische Universität als Ideal konstituiert, als Raum, in dem Persönlichkeiten, sowohl Professoren als auch Studierende, durch ihre Fachlichkeit und in der kritischen Auseinandersetzung mit anderen Positionen die Einheit der Wissenschaft hochhielten. Dieses Ideal habe sich jedoch sowohl durch externen Druck, durch politische Einflussnahme und Massifizierung verschlechtert und die Universität habe den Fehler begangen, „die alte Idee zu bewahren, doch geschah es [...] ohne Kraft. Sie [die moderne Universität, H.B.] hat kein eigenes neues Prinzip entwickelt“ (Jaspers, 1946, S. 257). Gerade diese Entwicklung von etwas Neuem sieht Jaspers als wichtiges Moment für die Rolle, die die Institution Universität nach der „Katastrophe“ des Nationalsozialismus finden müsse.⁵¹ Ein ‚zurück zu früher‘ scheint für Jaspers nicht möglich:

⁵¹ „Fast widerstandslos lieferte sich die Universität, lieferten wir uns den Gewaltakten aus, zwar innerlich mit unserem ganzen Wesen widerstrebend, aber ohne Kampf. Alles, was uns Wahrheit, Wissenschaft und Würde geistigen Lebens ist, geriet in die Verborgenheit

[w]ir können uns [...] vorkommen wie Gespenster in einer vergangenen Welt, die zusammenkommen und miteinander reden, als ob eigentlich noch alles beim Alten sei [...]. So ist das ganz und gar nicht. [...] Wir können nicht einfach mit dem guten Alten fortfahren, als ob nur eine Unterbrechung gewesen wäre. Es ist eine neue Welt, von der wir noch nicht wissen, ob und wie wir in ihr leben werden. (1946, S. 262)

Grundlage dieser Suche nach einer Universitätserneuerung liegt für Jaspers im *Geist der Universität*,⁵² der basierend auf der akademischen Freiheit Möglichkeitsräume schafft, durch Forschung und Lehre die Zukunft immer wieder neu und offen durch Wissenschaft zu erschließen (Jaspers, 1946, S. 264f., vgl. auch Bartosch, 2018, S. 249). Auch Jaspers hält fest am ursprünglichen Bildungsideal der Einheit von Lehre und Forschung, und sieht den Bedarf einer „konservativen Revolution“ (1946, S. 261) durch die Erneuerung des Humboldt’schen Ideals.

Dieser Anspruch führt jedoch zu dem weiteren Spannungsfeld, dass die Institution Universität das eigene Bildungsideal einer *Bildung durch Wissenschaft* auf der einen Seite zwar als Leitmotiv entwickelt und im identitätsstiftenden Sinne der Selbstbeschreibung seit jeher genutzt hat. Auf der anderen Seite steht jedoch die Tatsache, dass sie diesem Leitmotiv in der Praxis wohl nie wirklich entsprochen hat (Tenorth, 2010, S. 128). Man kann also nicht wirklich von einer Rückbesinnung sprechen, da das von Humboldt formulierte Ideal, Ordinarien und Studierende stünden sich im wissenschaftlichen Bereich als Partner gegenüber und würden gemeinsam an der Forschung teilhaben, nie wirklich umfassend existierte. Umstände dafür sind sicherlich in der Massifizierung von Universität zu finden, aber auch in den hierarchischen Macht- und Privilegiensstrukturen der Universität. Tenorth konstatiert:

Wirksam war, das gilt nun auch, trotz alledem die Sozialisationsform der Universität, vielleicht am ehesten aber in nicht-intendierter Form. Das verantwortungslose Chaos in der meist – bis Bologna kam – unstrukturierten Lehre. Dieses Chaos, den alltäglichen Bluff eingeschlossen, hat nämlich, wie Forschungsbefunde belegen, nach Meinung der Studierenden durchaus vorbereitet auf berufliche Aufgaben, die in ihrer Komplexität, Offenheit und Unbestimmtheit ebenfalls als Chaos erlebt wurden – aber auch das kann man

des Einzelnen. Was öffentlich war, hatte den Schleier von Zwang und Täuschung. Die Folge ist: Auch als Universität haben wir 1933 unsere Würde verloren“ (Jaspers, 1946, S. 260). Das Narrativ, die Professorenschaft hätte sich zur Gänze in einer Art inneren Widerstand befunden, ist wenig wahrscheinlich, dennoch muss die Bedeutung dieses Schuldgeständnisses direkt nach Ende des zweiten Weltkrieges geachtet werden.

⁵² In ihrer Untersuchung zum ‚gesunden Kern‘ der Universitätsidee haben Casale und Dingler herausarbeiten können, dass dieser narrative Topos sowohl nach dem ersten Weltkrieg – hier durch Becker, der sich nicht auf Humboldt, sondern auf Fichte und Schleiermacher bezieht – als auch nach dem zweiten Weltkrieg, eben beispielsweise durch Jaspers, verwendet wird. Sowohl Becker als auch Jaspers beziehen sich bei ihrer Analyse der Probleme darauf, dass das Expertentum und das Fehlen einer Einheit der Wissenschaft verantwortlich für das Fehlverhalten des Wissenschaftssystems in den Krisensituationen seien (2020, S. 84–91).

kaum moralisierend interpretieren. Es ist der Erwerb von Überlebentechniken in einer in sich widersprüchlichen Organisation, der offenbar einen Transfereffekt erzeugt, nichtintendiert, auch nicht kultiviert, aber irgendwie wirksam. Aber – will man das zur Ehrenrettung der Lehrverfassung der Universität wirklich ins Feld führen? (Tenorth, 2018b, S. 212)

Auch die Haltung des Gros der Universitätsprofessoren während der Weltkriege zeigt, dass die moralische Vervollkommnung durch Wissenschaft zumindest in der Sozialisation dieser Individuen nicht dem Ideal und Leitbild entsprach.

In der Entwicklung der Universität von einer Eliteninstitution hin zur Masseninstitution, die sich zwischen den 50er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts vollzog, wurde Humboldt ebenfalls wiederholt als Narrativ aufgegriffen. Die Veränderungsprozesse, die vor allem auf West- und Mitteleuropa konzentriert waren, betrafen hauptsächlich eine Diversifizierung des Hochschulwesens, die „Aufwertung von Hochschultypen der angewandten und sozialen Wissenschaften mit einer kürzeren Studiendauer als derjenigen des universitären Grundstudiums. Sie zielte[n] auf unmittelbare Berufsfertigkeit und damit auf einen Praxisbezug ohne institutionelle Verpflichtung zur Forschung“ (Neave, 2010, S. 55). Vor allem in den 60er und 70er Jahren verdichtete sich das Hochschulsystem (Neave, 2010, S. 60), einerseits durch Neugründungen und Entwicklungen aus anderen Institutionen hin zu Universitäten, andererseits durch den mehrphasigen Aufstieg nicht-universitärer Hochschulen wie der deutschen Fachhochschule.⁵³ Diese Entwicklung, Expansion und Diversifizierung des Hochschulsystems hatte laut Bartz jedoch keine inneren, strukturellen Reformfolgen, vielmehr wurde – auch durch den Wissenschaftsrat – erneut in Rekurs auf Humboldt an alten Organisationsmodellen festgehalten (Bartz, 2005, S. 106). Neben dieser „Erstarrung“ der Universitäten lässt sich jedoch der Wille der Politik zur Gestaltung des tertiären Bildungsbereichs feststellen, die die Autonomie der Hochschulen durch Hochschulgesetze einschränkte (Bartz, 2005, S. 107). Der damit verbundene Konflikt fand vorerst keine Auflösung: Empfehlungen des Wissenschaftsrats einer konsekutiven Studienstruktur mit stärkerem Forschungsbezug in einem nachgelagerten Aufbaustudium und einer stärkeren Strukturierung und Wissensvermittlung in der ersten Hälfte aus dem Jahr 1966 wurde sowohl durch die Studierendenschaft als auch die Professorenschaft in Rückgriff auf das Humboldt'sche Universitätsideal eine Absage erteilt (Bartz, 2005, S. 108). Da jedoch seitens der Universitäten keine Lösungsmodelle vorgebracht wurden, konnte zwar eine Studienstrukturreform abgewendet werden, Lösungen zur Reaktion der Universität auf die Massenuniversität wurden

⁵³ In Westdeutschland stieg die Zahl der Universitäten zwischen 1949 und 1984 beispielsweise von 15 auf 57 an, wobei 10 Neugründungen stattfanden, 18 Universitäten sich aus universitären Vorläufern zu Universitäten entwickelten und 14 aus anderen Institutionen (Neave, 2010, S. 62). Der Anstieg nicht-universitärer Hochschulen lässt sich auch in ganz Europa wahrnehmen, während in der EU 1995 Universitäten noch 52 % aller Hochschulen ausmachten, waren es 2005 nur mehr 44 % (Neave, 2010, S. 70).

jedoch auch nicht implementiert, die Anpassungen an die Herausforderungen sind wohl eher als marginal zu bezeichnen.

Die strukturell deutlichste Abkehr von der Vergangenheit bestand in der neuen Gestalt der akademischen Gremien, die mit dem Begriff „Gruppenuniversität“ bezeichnet wurde, jedoch allseits nur eine ungeliebte Tatsache darstellte, die keinerlei Begeisterung hervorrief. Ein weiteres Kernelement der humboldtianistischen Universität verschwand außerdem dadurch, dass alle Akteure seit der zweiten Hälfte der 1960er Jahre wie selbstverständlich davon ausgingen, dass angesichts der nunmehr benötigten Menge an Professoren nicht mehr der einzelne Lehrstuhlinhaber, sondern der Fachbereich die Basiseinheit der Hochschule bilde. Schließlich war dem alten Idealbild der gleichsam nebenbei verlaufenden Wissensweitergabe im persönlichen, ausschließlich durch das gemeinsame Interesse am Forschungsgegenstand begründeten Kontakt von Professor und Student durch die neuen sozialen Gegebenheiten der Massenuniversität schlichtweg der Boden entzogen worden. (Bartz, 2005, S. 110)

Zusammengefasst kann man mit Mitchell G. Ash (1999, S. 8f.) festhalten, dass die Humboldt-Tradierung als Mythisierung bezeichnet werden könne. Dieser Mythos Humboldt zeichnet sich dadurch aus, dass er Universitäten ein Narrativ an die Hand gab, das eigene Handeln und die eigenen Werte nach Außen mit wenigen Schlagworten verständlich zu kommunizieren und sich über dieses Narrativ als Teile einer Gruppe zu stilisieren. Durch Universitätshistoriographien wird dieser Mythos ausgebaut und mit der (heutigen Humboldt-) Universität zu Berlin⁵⁴ verwoben, ohne dass es sich hier tatsächlich um eine vollständige institutionelle Umsetzung der Humboldt'schen Idealvorstellungen handelt. Die Idee von Universität und die Universitätsphilosophie Humboldts werden nicht getrennt von der Universität Berlin gesehen und alles in einen Topf geworfen. Tenorth stellt heraus, dass diese Verbindung seitens der Universität Berlin auch selbst stilisiert wird, um den eigenen Mythos noch zu stärken (2018d, S. 46). So wird die Berliner Universitätsgründung schließlich auch noch als „Wunder“ rezipiert:

Daß man dabei die alten Formen übernahm und doch neue Wege ging, verweist auf die Klugheit der Beteiligten und erklärt ein Stück von jenem Wunder. Dieses selbst aber bestand darin, daß die Universität in Deutschland eine neue Idee hervorbrachte, sich daran trotz tiefgreifender Veränderungen orientierte und mit dieser Idee eine Unabhängigkeit errang, die sie vorher nie gehabt hatte. (Ellwein, 1985, S. 111)

Humboldt wird im politischen Diskurs fast schon dekontextualisiert: Wie die Untersuchung gezeigt hat, äußerte sich Humboldt skeptisch gegenüber den Akademien und setzte den Fokus auf die Wissenschaftlichkeit der Universitäten, dennoch wird er als nahezu prophetischer Ideengeber bei der Gründung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft stilisiert – ein Prozess, den vom Bruch zusammenfasst mit: „Wer etwas Neues bewirken

⁵⁴ Sie wurde so erst 1949 in der DDR benannt. Zur Nutzung des Humboldt-Narrativs in der DDR siehe beispielsweise Tenorth, 2018c.

will, konstruiert sich die gemäß erscheinende Tradition“ (vom Bruch, 2001, S. 68). Der Mythos wird weiter ergänzt und aufgebaut, die Frage einer Konferenz im Jahr 2001 (Schwinges, 2001), ob sich das Humboldt'sche Universitätsmodell – wie oft tradiert – als ‚Exportschlager‘ verbreitet habe und durch die internationale Universitätslandschaft aufgenommen wurde, kann nur teilweise bejaht werden. In vielen Fällen muss davon ausgegangen werden, dass „nicht das deutsche Modell als solches übernommen wurde, sondern es wurden Elemente eingeführt, die entweder dem deutschen Modell entnommen wurden oder *auch* [Hervorhebung H.B.] im deutschen Modell vorhanden waren“ (Höflechner, 2001, S. 262). Die Frage, welche Elemente übernommen wurden, hatte weniger mit dem Erfolg des deutschen Universitätssystems als vielmehr mit den lokalen Umständen und Erfahrungen zu tun. Gerade auch für das US-amerikanische Universitätssystem arbeitet Ash heraus, dass von einer solchen Übernahme weniger die Rede sein kann, sondern vielmehr von einer eigenständigen Entwicklung ausgegangen werden muss, die sich zwar unter anderem auch am deutschen Universitätssystem orientierte, sich aber vor allem eigene Stärken und Ansätze zunutze machte (Ash, 2006, S. 249ff.).⁵⁵ Auch zeigt ein Blick auf andere Länder, dass die Vorstellung des Systems Humboldts sehr national angereichert und interpretiert wird – während Norwegen ebenfalls Humboldt'sche Ideen in seinem Hochschulsystem inkorporierte, wurde hier bereits in den 1920ern ein zweistufiges Abschlusssystem eingeführt, welches in den 50ern ausgebaut und in den 70ern schließlich als ein aus Sicht der Hochschulangehörigen zutiefst Humboldt'sches Konstrukt vor Veränderungen verteidigt wurde (Michelsen & Stensaker, 2010, S. 289f.).

Eine solche Mythisierung des Systems Humboldts wird also in der Reformdiskussion des 20. Jahrhunderts als rhetorische ‚Allzweckwaffe‘ generiert, die sich immer wieder aus der vermeintlichen Tradition speist, aber letztlich immer neue Aspekte auf die neuhumanistischen Ideale projiziert. Der Erfolg der deutschen Universitäten wird als Folge dieser Idee der Universität stilisiert, die institutionellen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen treten in den Hintergrund (Paletschek, 2001b, S. 102) und der wiederholte, vor allem defensive Rekurs auf den Mythos verhindert die Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen (Tenorth, 2018d, S. 7). Für die vorliegende Arbeit bedeutet

⁵⁵ Allgemein zeichnet sich der Blick auf US-amerikanische Universitäten in der politischen Hochschuldebatte in Deutschland durch eine Romantisierung aus. Das US-amerikanische Hochschulsystem ist in der internationalen Wahrnehmung von wenigen renommierten Forschungsuniversitäten geprägt, die weitaus breitere Masse an weniger herausragenden Standorten wird einfach ignoriert, die Exzellenzinitiative schließt hier quasi direkt an und versucht, dieses Modell zu kopieren. Hier ist Barbara Hahns Artikel, der aus rein anekdotischer Evidenz berichtet und somit nur eine einzelne Momentaufnahme mit stark frustriertem Unterton darstellt, lesenswert. Auch wenn die Ergebnisse eben nicht generalisiert werden sollten, stellt er einen guten Kontrapunkt zum eindimensionalen Lob der US-amerikanischen Universitäten dar, denn: „[K]eine Paradiese auf der anderen Seite des Atlantiks. Sondern Institutionen, an denen vieles morsch und hohl ist“ (Hahn, 2008, S. 92).

dies, dass das Narrativ der Humboldt'schen Universität einerseits sehr stark das Selbstbild der deutschen Universität prägt und als leichte Formel erst einmal verteidigt wird. Inwiefern inhaltlich tatsächlich per se auf Humboldt rekurriert wird, ist zweitrangig. Die zentralen Formeln – *Freiheit von Forschung und Lehre, Einheit von Forschung und Lehre, etc.* – lösen sich von ihren historischen Vorlagen und werden zeitgenössisch interpretiert. Sie dienen dazu, die eigene Rolle im Bildungssystem herauszuheben und zu umschreiben. Die Universität als Ort der *Bildung durch Wissenschaft* soll also vor Veränderungen geschützt werden.

2.4. *Bildung durch Wissenschaft in der pluralen Wissensgesellschaft*

Für die vorliegende Arbeit stellt sich nun die Frage, wie sich das Ideal einer *Bildung durch Wissenschaft* für die heutige Universität definieren lässt. Eine einfache Übernahme der neuhumanistischen Ideale auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft kann nicht gelingen, die Institution Hochschule sieht sich einer Vielzahl an Herausforderungen und auch wissenschaftspolitischen Änderungen gegenüber und der gesellschaftliche Anspruch an Universitäten verändert sich (vgl. Kapitel 1.1). Ziel dieses Kapitels ist es, ein Bild der Universität und ihres Ideals einer *Bildung durch Wissenschaft* herauszuarbeiten, das einerseits mit dem bisher in Kapitel 2 herausgearbeiteten Selbstbild vereinbar ist und die Rolle einer *Bildung durch Wissenschaft* in der Wissensgesellschaft verdeutlicht. Ein solches Modell kann dann als Kontrastfolie für den Vergleich mit dem Bildungskonzept des Bologna-Prozesses dienen.

Die Änderungen der heutigen Gesellschaft und das daraus entstehende Problem für das neuhumanistische Bildungsideal fasst Pollak wie folgt zusammen:

[...] die festen Ausgangspunkte von Humboldts Bildungstheorie, ein festes Vor-Bild von geordneter Gesellschaft und ein festes Vor-Bild eines vollkommenen Individuums wurden durch die politischen, ökonomischen und kulturellen Wandlungsprozesse, welche die Entwicklung der bürgerlichen Industriegesellschaft seit Mitte des 19. Jh. begleiten, zunächst in Frage gestellt und schließlich im 20. Jh. durch eine radikale Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung zur Erosion gebracht [...]. Daher gibt es für die Beantwortung der Frage, worauf Bildung zielt, sowohl in gesellschaftlicher (materialer Kanon) wie in individueller (formale Persönlichkeitsbildung) Hinsicht nicht mehr die eine und die eine feste Antwort. (Pollak, 2014, S. 13)

Diese Pluralisierung führt dazu, dass sich in der Auseinandersetzung mit der Welt im Sinne des Humboldt'schen Bildungsideals Unsicherheiten einstellen (Pollak, 2021, S. 117). Diese Änderung führe – so Pollak – dazu, dass das Bildungskonzept angepasst und weiterentwickelt werden müsse, um den Änderungen gerecht zu werden (ähnlich auch Koller, 2005). In seinem Entwurf

eines kompetenztheoretischen Bildungsbegriffs versucht Pollak entsprechend, ein Konzept zu entwickeln, das diese Unsicherheit pluralistischer Gesellschaften umfasst. Grundgedanke ist dabei „die begründungslogische Verankerung im Normativ von ‚Mündigkeit‘, das die historisch-anthropologische Rückversicherung zum klassischen Bildungsbegriff herstellt“ (Pollak, 2021, S. 114). Diese Mündigkeit soll die Individuen dazu befähigen, kritisch und autonom auf die pluralistischen Herausforderungen von Gesellschaft und Individualität reagieren zu können. Dies zeigt: Nicht das Bildungs*ideal* soll dadurch verändert werden. Dieses manifestiert sich immer noch in einem humanistischen Anspruch an das Individuum, der durch die Aufklärung und auch die kritische Theorie formuliert wird. Mündigkeit soll Individuen in die Lage versetzen, angemessene und nicht-angemessene Anforderungen zu unterscheiden und sich am Ende nicht Strömungen zu unterwerfen, sondern selbstständig und verantwortungsvoll die eigene Identität zu entwickeln und in die Welt zu wirken (Pollak, 2021, S. 118ff.). Der kompetenzorientierte Bildungsbegriff dient also als Antwort auf die Ungewissheit, die Offenheit und die Unsicherheit einer pluralistischen Welt.

In seiner Entwicklung versucht das Modell, den Antagonismus zwischen Bildungstheorie und Kompetenztheorie abzubauen und beide Seiten füreinander nutzbar zu machen. Pollak geht dabei von den theoretischen Bezügen des klassischen Bildungsbegriffes aus, sucht aber nach Möglichkeiten, die Realisierung in der Bildungspraxis zu klären, denn „zur Beantwortung der Frage, wodurch und womit Bildung die Individuen zu einem mündigen Umgang mit der pluralen Welt befähigt, müssen diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen konkretisiert werden, die zur Befähigung führen“ (Pollak, 2021, S. 122). Der Bildungsgedanke dient dabei dann als Orientierungsinstanz der Kompetenztheorie, erfährt im Gegenzug wiederum Konkretisierung in Form von Operationalisierung. Ein solcher Bildungsbegriff expliziert Elemente von Bildung, ohne den subjektbezogenen Charakter von Bildung zu negieren. Es geht also nicht darum, einen Kanon an Kompetenzen festzulegen, der dann in der Summe Bildung ausmache, sondern diese Kompetenzen werden als notwendige Elemente identifiziert, die das Subjekt benötigt, um sich mit einer komplexen und unsicheren Welt auseinanderzusetzen und sich in dieser Auseinandersetzung zu bilden. Kompetenzen stehen in diesem Modell quasi für den formalen Bildungsgehalt, dennoch bleibt der Anspruch einer Bildung des Selbst erhalten und wird nicht durch die externen Kompetenzformulierungen überlagert, sondern kann durch die „systematische Offenheit [vermeiden], [dass] das systematische Technologiedefizit der Pädagogik durch psychologische und sozialwissenschaftliche Forschungsparadigmen implizit [...] unterlaufen [wird]“ (Bartosch, 2018, S. 254).

Die Bedeutung von Bildung für die Wissensgesellschaft unterstreicht Mittelstraß, sowohl für die Gesellschaft an sich, als auch für die Universität im Speziellen. In der Wissensgesellschaft werde Universität als *transformative Universität* definiert, die sich eben nicht mehr allein durch Wissenschaft und

Erkenntnisgewinn konstituiert, sondern auch durch ihre Bedeutung für die Gesellschaft. In diesem Modell wird die Institution Universität zwar als essenzielles Element der Wissensgesellschaft angesehen, die davon geprägt ist, dass durch fortschreitende Wissenschaft und Technisierung die Lebenswelt immer mehr durch Wissenschaft, Forschung und Technologie geregelt wird und immer weniger an die natürliche Welt gebunden ist (2020b, S. 22). Dass Mittelstraß in einer solchen Welt die Rolle der Universitäten als zentral konstruiert, ist nachvollziehbar, gleichzeitig werde ihre Leistung jedoch auch immer im Hinblick als Leistung für die Gesellschaft diskutiert (Mittelstraß, 2020b, S. 25). Dass die Universität essentiell für die Wissensgesellschaft gesehen werden kann, liege auch daran, dass sie selbst ein kleines Modell derselben sei und dass sie somit im Sinne einer *Bildung durch Wissenschaft* immer schon ihre Mitglieder für eine Wissensgesellschaft ausgebildet habe.

Essenziell für diese Rolle sind Mittelstraß zufolge die Konzepte Autonomie und Universalität (2020b, S. 23f.). Universalität insofern, als dass sich Universität in reziproker Kommunikation nach außen öffnen müsse und als dass akademisches Wissen immer auch transdisziplinäre Elemente beinhaltet, also nie nur fachlich gedacht werden kann, sondern auch immer im Dienste der übergreifenden Analyse von Sachverhalten (er erläutert dies vor allem im Hinblick auf die Transdisziplinarität geisteswissenschaftlicher Forschung in Mittelstraß, 2019 bzw. 2020a). Autonom müssten Universitäten bleiben, um weiterhin als Motor der Wissensgesellschaft fungieren zu können, dafür müssten sie sich aber vor allem den Anforderungen der wissenschaftssystematischen Erfordernisse anpassen können und nicht durch universitäts- oder bildungspolitischen Trends gestaltet werden:

That means that a system of science, including the one given with, or realized within, a university, has to follow the developments of research and science – and create the adequate institutional background for this – and not, the other way around, that the development of research or science is determined by the given system. Many universities still have to learn that. (Mittelstraß, 2020b, S. 24)

Bildung spiele in dieser Gesellschaft eine entscheidende und ungebrochene Rolle, und hier lässt sich m. E. Mittelstraß' Theorie mit der von Pollak verbinden: „Ohne Bildungselemente geht eine offene Gesellschaft an ihrer eigenen Wandelbarkeit zugrunde“ (Mittelstraß, 2019, S. 24). Bildung stelle dabei eine Urteilskraft dar, die Vernunft als Können aufbaue und somit Handlungsorientierung ebenso gebe (2019, S. 29f.) wie die Möglichkeit, aus einer bloßen Ansammlung von Informationen durch die reflexive Bewertung Wissen zu generieren (Mittelstraß, 2019, S. 24ff.). Diese Rolle von Bildung entspricht dem Kern von *Bildung durch Wissenschaft* ebenso wie der Forderung von Pollak, dass universitäre Bildung dazu befähigen soll, in einer unsicheren Welt handlungsfähig, autonom und mündig zu werden bzw. zu bleiben. Die Vermittlung dieser Urteilskraft geschehe jedoch nicht direkt oder gezielt, „aber sie lässt sich, in der

Lebenswelt wie in der Universität, wenn diese sich an ihrem inneren Prinzip der Universalität orientiert, herauslocken, sich selbst gewahr werden, üben. Urteilskraft stellt sich ein, indem man sie gebraucht, wie Vernunft und Erfahrung“ (Mittelstraß, 2019, S. 33).

Diese zwei beispielhaften Diskussionen um die Rolle von Bildung in der modernen Gesellschaft zeigen m. E., dass das Konzept von Bildung auch unter neuen Herausforderungen in seinen Grundwerten und -ideen, wie sie bisher in dieser Arbeit vorgestellt wurden, anwendbar bleibt. Bildung in der Wissensgesellschaft lässt sich weiterhin mit dem tradierten neuhumanistischen Bildungsideal verknüpfen, beziehungsweise aus ihm ableiten. Die Zieldimensionen und Herausforderungen, auf die Bildungskonzepte reagieren müssen, ändern sich, aber das Ideal behält seine Gültigkeit. Es gibt einen gesellschaftlichen Bedarf für gebildete und nicht nur qualifizierte Universitätsabsolventinnen und -absolventen. Um mündig in der pluralen Wissensgesellschaft agieren zu können, muss das Ziel von Bildung sein, das Selbst und die eigene Individualität auf Basis eines kritisch-reflektierten Umgangs mit Unsicherheit, Offenheit und Ungewissheit zu entwickeln und darüber hinaus im vernunftorientierten Umgang *mit* Welt die Folgen *für* die Welt zu reflektieren. Die Wissenschaft stellt weiterhin ein ideales Medium dar, um diesen Ansprüchen zu genügen, denn in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Welt bildet das Individuum sich selbst als aufgeklärte Persönlichkeit.

Betrachtet man dagegen die Umsetzung dieses Ideals, wird deutlich, dass die Ansprüche und die Wirklichkeit einer *Bildung durch Wissenschaft* auseinanderklaffen und die regelmäßigen Lehrreformen seit 1810 immer nur geringe Wirksamkeit zeigen (Tenorth, 2020, S. 136ff.). Gleichzeitig ist die Einheit der Forschung und Lehre das Alleinstellungsmerkmal der Universität im tertiären Bildungsbereich; die *Bildung durch Wissenschaft* als Lehrideal verkörpert dieses in Hinblick auf die Ermächtigung der Studierenden, selbstständig und individuell Forschung zu praktizieren und dadurch ihre Persönlichkeit zu bilden. Eine Universität, die ihr Alleinstellungsmerkmal und ihre Ideale also ernst nehme, so Tenorth, sollte auch weiterhin den eigenen Forschungsimperativ als Basis der Lehrgestaltung definieren – die Freiheit der Lehre biete die Möglichkeit, dies in den eigenen Veranstaltungen auch entsprechend zu planen und umzusetzen (Tenorth, 2020, S. 147f.). Grundlage dafür sei die konsequente, schrittweise Heranführung an Forschungstätigkeiten von Beginn an und die Konfrontation der Studierenden mit der wissenschaftlichen Wahrnehmung von Wirklichkeit; diese Zäsur müsse deutlich sein und ebenso deutlich kommuniziert werden (Tenorth, 2020, S. 148ff.).⁵⁶ Das Ziel beinhalte letztendlich auch eine Transzendierung der eigenen Fachlichkeit, also die Verinnerlichung der

⁵⁶ Vgl. hierzu auch Gruschkas Antrittsvorlesung in Frankfurt, in der er erläutert, dass die Universität ihren Ansprüchen gerecht bleiben muss und im Versuch, auf die Bedürfnisse der Studierenden einzugehen, nicht die Mindeststandards untergraben sollte. Die Schwierigkeit in der Auseinandersetzung sollte durch den Sachverhalt und den Gegen-

fachspezifischen Theorien und Methoden in einer Weise, dass man auch die Grenzen erkenne und interdisziplinär erweitern könne (Tenorth, 2010).

Dieses Besinnen auf die Aufgaben der Universität und das Selbstverständnis der Institution, das Tenorth anmahnt, leitet auch Bartosch aus den Überlegungen zu Münchs Untersuchungen zum akademischen Kapitalismus ab, wenn er schreibt: „Wenn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht selbst ein akademisches Selbstverständnis verteidigen, wird es niemand an ihrer Stelle tun“ (Bartosch, 2018, S. 250). Diese Haltung der Verteidigung der akademischen Freiheit gelte dabei nicht nur für die Forschung, sondern auch für das Selbstverständnis universitärer Lehre, Bildungsprozesse zu ermöglichen, wobei hier auch der Zieldimension der Verantwortung eine tragende Rolle zukomme, da sie nicht nur Folgen für die Lehre, sondern auch für die Forschung und das Verständnis für das eigene Handeln habe. Verantwortung als Bildungsziel bedeutet dabei einerseits, dass Universitätsabsolventinnen und -absolventen verantwortliches Handeln als „persönliche Eigenschaft und Überzeugung“ (Bartosch, 2008, S. 80) entwickeln, also, um an Humboldt anzuschließen, bei ihrer Auseinandersetzung mit der Welt auch die Folgen bedenken, wenn sie die Welt durch ihr Handeln verändern. Dies kann jedoch nicht als curricularer Bestandteil in Veranstaltungen thematisiert werden, sondern muss – so Bartosch – als Bildungsziel daher auch andererseits bedeuten, dass Verantwortung von der Universität gelebt wird:

Daraus müsste auch heute z. B. folgen, dass die Spezialisierungstendenz von Wissenschaft aktiv durch interdisziplinäre Lehr-, Lern- und Arbeitsfelder ergänzt werden muss. Spezialwissen muss mit Überblickswissen und mit vernetzten Problemstellungen verbunden werden, das die Folgenabschätzung von wissenschaftlichem Handeln einbezieht. Es geht also darum, eine reflexive Wissenschaft zu betreiben, die sich ohne Verwertungszwang aber mit Verantwortungspflicht verstehen darf. (Bartosch, 2008, S. 80–81)

Diese Werthaltung von Wissenschaft, eben nicht nur in den eigenen Forschungsfragen und -spezifika zu denken, sondern darüber hinaus auch bereits bei der Forschungsfrage gesellschaftliche Folgen in den Blick zu nehmen und diesbezüglich Grenzen der eigenen Fachlichkeit zu bedenken, könnte in einer *Bildung durch Wissenschaft* an künftige Studierende herangetragen werden. Sie würden in der Teilhabe an Forschung von Anfang an diese Relevanz und Verantwortungsübernahme erfahren und reflektieren. Diese Forderung spiegelt sich dann auch wider in den Überlegungen von Mittelstraß und Tenorth: Es gilt eben nicht nur, Expertinnen und Experten an der Hochschule zu bilden, sie benötigen einen Blick für die Grenzen der eigenen Theorien und Möglichkeiten, auch im Hinblick auf die gesellschaftliche Wirkung der Erkenntnis.

stand bestimmt werden. Universität sollte diesen Anspruch formulieren, im vollen Bewusstsein, dass er nicht zu erfüllen sei (Gruschka, 2001, S. 638).

Die hier vorgestellten Elemente einer *Bildung durch Wissenschaft* können zudem spiralcurricular bei der Planung von Studiengängen berücksichtigt werden, ohne mit nationalen Regelungen in Widerspruch zu geraten. Sie finden sich inzwischen auch im überarbeiteten deutschen Qualifikationsrahmen wieder, der 2017 den Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (QR_DH) ablöste und erweiterte. Er setzt einseitig qualifizierungsbezogenen Ansprüchen an Hochschule⁵⁷ ein dezidiertes akademisches und vor allem auch bildungstheoretisch fundiertes Profil entgegen (Bartosch et al., 2021). So wurde der Kompetenzbereich *Wissensverständnis* eingeführt, der als kritische Reflexion von Wissensbeständen die bisherigen Wissens-Dimensionen erweitert und den reflexiv-diskursiven aber auch theoriegebundenen Aspekt von wissenschaftlicher Erkenntnis einbindet. Die Differenzierung der Dimension *Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen* erfolgte unter Aufnahme einer Kompetenzdimension, die explizit auf die wissenschaftsbasierte Generierung von wissenschaftlichem Wissen eingeht; diese genuin universitäre Kompetenz wird nicht erst wie im alten QR_DH auf Doktoratsebene festgeschrieben, sondern bereits auf Bachelor-Ebene. Darüber hinaus findet sich durch eine neue vierte Dimension *Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität* eine Kompetenzdimension, die Selbstkompetenz thematisiert: Absolventinnen und Absolventen sollen neben der Entwicklung eines wissenschaftlichen Ethos auch personale Kompetenz ausbilden, also einen auf sich selbst gerichteten, kritischen Blick entwickeln und darüber hinaus die eigene Rolle in der Gesellschaft reflektieren können. Es zeigt sich also, dass der HQR eine *Bildung durch Wissenschaft* ermöglicht und die Argumentation derselben in Akkreditierungsverfahren zu sichern sucht.

Der Überblick konnte aufzeigen, dass das Ideal einer Bildung durch Wissenschaft nicht nur für die Wissensgesellschaft lohnenswert und passend scheint, es wurden auch Überlegungen zu Möglichkeitsräumen aufgezeigt, diesem Anspruch in der Lehre gerecht zu werden: Von der grundlegenden Planung über den gesamten Studiengang hinweg hin zur eigenen Lehre bieten sich Potenziale, den Bildungsanspruch der Universität umzusetzen. Die Darstellung, dass Bologna die Möglichkeiten einer nach Bildungsidealen ausgerichteten Lehre negiere, hält sich dennoch. Mittelstraß beispielsweise führt 2019 (also nach Erscheinen des HQR) aus: „Der Ersatz des Humboldt-Paradigmas durch das Bologna-Paradigma, das nur noch auf das Gewusste und das Gelernte und damit auf Ausbildung in einem schulischen Sinne setzt, führt in

⁵⁷ Bei der Entwicklung bestand seitens der Wirtschaftsvertretung eine Anspruchshaltung, die die universitären Bildungsprozesse auf Qualifikationsprozesse hätte verkürzen können: „Der Erfolg eines Deutschen Qualifikationsrahmens hängt im Ergebnis aber entscheidend von seiner Ausrichtung am Bedarf der Unternehmen sowie am Mehrwert für alle am Wirtschaftsprozess Beteiligten ab. [...] Diese [Verzahnung mit dem EQR; H.B.] kann nur erreicht werden, wenn der Deutsche Qualifikationsrahmen der Intention des Europäischen Qualifikationsrahmens entspricht und konsequent arbeitsmarkt-orientiert ausgestaltet wird“ (zitiert nach Bartosch, 2008, S. 78; eine genaue Erfassung aller beteiligten Verbände vgl. Bartosch, 2008, Fußnote 9).

die falsche Richtung“ (2019, S. 31). Die vorliegende Arbeit will diesen Widerspruch im Folgenden genauer untersuchen und dieses Bologna-Paradigma dezidiert herausarbeiten. Im Folgenden sollen also die bildungstheoretischen Leitlinien und Vorstellungen des Bologna-Prozesses eruiert werden. Die bisherigen Ergebnisse bilden dabei eine Folie, mit der das Bildungskonzept des Bologna-Prozesses kontrastiert werden kann, um die Frage zu beantworten, ob und wenn ja, wo sich Widersprüche zwischen den beiden Bildungskonzepten finden lassen.

3. Das Bildungskonzept des Bologna-Prozesses

Nachdem im vorhergehenden Kapitel 2 das Bildungskonzept der deutschen Universität in seiner historischen Gewachsenheit und seiner institutionellen Verankerung und Manifestation, darüber hinaus vor allem aber auch in seiner Bedeutung als identitätsstiftendes Moment analysiert wurde, soll im Folgenden mit Hilfe empirischer Verfahren ein Bildungsverständnis aus den Dokumenten des Bologna-Prozesses abgeleitet werden. Bevor die Methodologie und Textauswahl der Untersuchung erläutert und dargestellt werden, sollen grundlegende Prozesse der europäischen Hochschulbildungspolitik kurz aufgezeigt werden, um die untersuchten Texte besser zu rahmen.

Der Bologna-Prozess, der auf der 800-jährigen Feier der Pariser Universität mit der überraschenden Sorbonne-Erklärung 1998 begann,⁵⁸ stellt einen Konvergenzprozess dar, der sich schnell über die Grenzen der EU hinweg ausweitete; inzwischen beteiligen sich 49 Staaten an der European Higher Education Area (EHEA), wobei die Rechte Russlands und Weißrusslands aktuell ausgesetzt werden (EHEA.info, 2022). Der Prozess sorgt selbst über die Grenzen der EHEA hinweg zu Anpassungsprozessen (Knill et al., 2012; Vögtle, 2019; umfassend erstmals bei Zgaga, 2006). Er baut auf eine mehrphasige Entwicklung der europäischen Hochschulpolitik seit 1949 auf, die den europäischen Einfluss auf nationale Bildungspolitik immer weiter konkretisierte (Lübcke & Wannemacher, 2019; ausführlich in Walter, 2006, S. 69–120). Ein Grundproblem der europäischen Bildungspolitik stellte dabei immer die Tatsache dar, dass trotz europäischer Zusammenarbeit und verstärkter supranationaler Regelungen weite Teile der Politikfelder Kultur und Bildung als nationale Kompetenzen verteidigt wurden (Sin et al., 2016). Dem gegenüberstehend werden jedoch verwandte Bereiche mit wirtschaftlichen Schwerpunkt – beispielsweise Berufs- und Weiterbildung sowie Anerkennungsfragen von Abschlüssen – auf europäischer Ebene geregelt, beispielsweise in den Römischen Verträgen 1957.

Diese erste Phase der europäischen Hochschulbildungspolitik war von einer Vielzahl an Akteuren geprägt, die jedoch hauptsächlich auf der Ebene der Annäherung und des Austauschs arbeiteten. In der weiteren Entwicklung stellte sich zudem eine Reihe von Problemen heraus, die auch heute noch entscheidend sind: Neben der Frage der Verantwortlichkeiten zeigte sich hier vor allem das Problem der Diversifizierung und nationalstaatlicher Prägung von Bildungssystemen. Es herrschte Walter zufolge nur wenig Verständnis für die Struktur und Gewachsenheit anderer europäischer Bildungssysteme (2006, S. 85) und entsprechend gäbe (und zum Teil gebe) es auf europäischer Ebene keinen

⁵⁸ Der Überraschungseffekt nimmt hier mehrere Dimensionen ein: Weder waren die in Paris anwesenden Regierungsvertreter zur Unterzeichnung eingeladen, die Kultur- und Bildungsministerinnen und -minister hatten über dieses Papier auch nicht die restlichen elf Staaten der EU informiert. Auch der deutsche Bildungsföderalismus wurde – wohl trotz Warnungen der Fachbeamten – ignoriert (Walter, 2006, S. 123).

Konsens, was unter Bildung eigentlich zu verstehen sei und welche Zieldimensionen im gemeinsamen Interesse stünden. So lassen sich bezüglich der Zieldimensionen starke Unterschiede sowohl zwischen den Ländern als auch den EU-Institutionen feststellen. Trotz dieser unterschiedlichen Vorstellungsräume von Bildung und der fehlenden direkten Einflussmöglichkeit aufgrund des Subsidiaritätsprinzips konnte der europäische Einfluss auf nationale Bildungspolitik ausgeweitet werden. Auf Basis derjenigen Einflusskompetenzen, die der europäischen Ebene zukommen, wurden Programme zum Austausch und Aufbau von Vernetzungsstrukturen geschaffen. Die Arbeitsmarktmobilität und die Niederlassungsfreiheit beispielsweise bedingten eine engere Kooperation in Anerkennungsfragen zwischen den Ländern und wurden durch Programme der EU-Kommission zur Mobilitätsförderung bereits in den 70er und 80er Jahren gestärkt (Walter, 2006, S. 93). Diese Programme wurden weiter ausgebaut, so dass im Vertrag von Maastricht zur Schaffung der EU (Ratifizierung 1992, Inkrafttreten 1993) schließlich auch die europäischen Kompetenzen im Bereich der Bildung ausgebaut wurden, wobei sich diese auf die Bereiche Mobilitätsförderung, Zusammenarbeit und Informationsaustausch sowie die Fernlehre beschränkten und das Subsidiaritätsprinzip weiterhin fest verankerten (Art. 126, Abs. 2). Walter fasst das Zusammenspiel zwischen europäischer und nationaler Bildungspolitik so zusammen, dass der Ausbau des europäischen Einflusses auf die Bildungspolitik zwar stetig zugenommen habe – vor allem auf indirektem Wege – aber die strategische Kontrolle weiterhin bei den Mitgliedsstaaten lag. Während Akteure wie die UNESCO und der Europarat vor allem nationalstaatliche Souveränität achteten, so dass sich Konflikte vermeiden ließen, bestehen im Handlungsspielraum der EG bzw. der EU nur wenig Möglichkeiten, die nicht direkt in das Subsidiaritätsprinzip eingreifen würden. Dieser Spielraum wurde dann vor allem über Mobilität und Netzwerkbildung aufgebaut. Die EU-Kommission dagegen vertrat ihre Interessen vor allem durch Förderung von gezielten Programmen und hatte dadurch direkten Zugang auf die Universitäten, was Unmut seitens der Mitgliedsstaaten hervorgerufen habe (Walter, 2006, S. 120).

Zwei für die vorliegende Arbeit als wichtig herauszuhebende Momente in diesem Prozess sollen noch etwas detaillierter erläutert werden. Im Jahr 1988 unterzeichneten mehr als 380 europäische und außereuropäische Universitätsvertreterinnen und -vertreter die gemeinsam erstellte *Magna Charta Universitatum* (MCU) anlässlich der Feier des 900-jährigen Bestehens der Universität Bologna, unter anderem viele deutsche Universitäten. In diesem Dokument versichern sich die Universitäten ihrer gemeinsamen historischen Tradition und Bedeutung als die „wahren Zentren der Kultur, Wissenschaft und Forschung“ (MCU, 1988). Sie sehen ihre Aufgabe einerseits darin, Wissen zu vermitteln, andererseits auch, „Bildung und Ausbildung [sicherzustellen], welche es künftigen Generationen ermöglicht, zum Erhalt des umfassenden Gleichgewichts der natürlichen Umgebung und des Lebens beizutragen“ (MCU, 1988). Dieses Moment von Verantwortung für die Welt wird dabei dezidiert in die „Tradition des

europäischen Humanismus“ (MCU, 1988) gestellt und die Prämisse aufgestellt, dass „Forschung und Lehre nicht zu trennen“ (MCU, 1988) seien. Entsprechend deckt sich diese Selbstbeschreibung, quasi eine internationale Zementierung des Selbstbildes, also mit den Diskussionsbeiträgen des vorausgegangenen Kapitels. Darüber hinaus werden die essentiellen Fundamente der Institution festgeschrieben: Autonomie und Sicherung vor Eingriffen in die Wissenschaftsfreiheit gegenüber allen „politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Mächten“ (MCU, 1988), die *Einheit von Forschung und Lehre* sowie die *Freiheit von Forschung und Lehre*. Die Unterzeichnenden treten für eine europäische Dimension in Form von Kooperationen, der Mobilität sowie der „internationale[n] Angleichung von arbeitsrechtlichen Regelungen, Titeln und Prüfungen (unter Beibehaltung nationaler Diplome)“ (MCU, 1988) ein, nehmen also die politischen Entwicklungen auf, jedoch nicht auf Kosten der gewachsenen nationalstaatlichen Modelle. Konvergenztendenzen beschränken sich aus Sicht der MCU auf Informationsaustausch und gegenseitige Beeinflussung. Dieses Dokument wurde im Jahr 2020 überarbeitet, wobei eine der größten Änderungen die Thematisierung der sozialen Dimension von Hochschulbildung, also die Öffnung für marginalisierte Personengruppen, darstellt. Das Dokument wurde als Erweiterung der ursprünglichen Magna Charta veröffentlicht, führt also manche der Themen nicht nochmals explizit auf – beispielsweise die Vernetzung von Forschung und Lehre –, während andere – beispielsweise die Bedeutung von Autonomie – durch erneute Nennung verstärkt werden (MCU, 2020). Die MCU unterstreicht das Selbstbewusstsein der Institution Universität und verdeutlicht die eigene Stellung und Selbstbeschreibung im tertiären Bildungssystem und wird von immer mehr Universitäten unterzeichnet.⁵⁹

Der zweite wichtige Prozess, der herausgehoben werden soll, ist der im Jahr 2000 durch den EU-Rat geschaffene Lissabon-Prozess⁶⁰, der der EU-Kommission die Möglichkeit gegeben hat, aktiv in die Rolle von Bildungspolitik einzuwirken und Hochschulbildung damit stärker wirtschaftlichen Interessen zu unterwerfen. Das Ziel des auf zehn Jahre ausgelegten Prozesses war es, „to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion“ (Lisbon European Council Presidency Conclusions, 2000). Die Ansprüche der Bildungseinrichtungen sollten sich hier instrumentell-zweckmäßigen Nützlichkeitsparadigmen unterwerfen, Ziel der Strategie war es, sich den Forderungen der Wissensgesellschaft und der neuen Beschäftigungsprofile

⁵⁹ Stand 30.10.2022 haben 947 Universitäten aus 94 Ländern, 43 davon aus Deutschland, die MCU in der ursprünglichen oder der überarbeiteten Form unterzeichnet (MCU, 2021).

⁶⁰ Es ist wichtig, diesen Prozess nicht mit der Lissabon-Konvention aus dem Jahr 1997 zu verwechseln; die Lissabon-Konvention stellt eine Regelung über die Anrechnung von Hochschulqualifikationen dar und harmonisiert mehrere Ansätze des Europarats und der UNESCO zu diesem Thema (Walter, 2006, S. 114).

anzupassen und die Bildungsangebote darauf basierend maßzuschneidern.⁶¹ Zwar wurde die EU-Kommission anfangs im hochschulpolitischen Bologna-Prozess nicht beteiligt, durch die Tatsache aber, dass das Momentum des Bologna-Prozesses aufgrund der fehlenden finanziellen Mittel abflaute, wurde sie 2001 doch in die Bologna Follow-Up Group (BFUG) aufgenommen. Der daraus folgende Effekt wird von Sin et al. beschrieben als „‘ping-pong’ competition, between itself [Lissabon-Prozess, H.B.] and the Bologna Process, over the leadership of the reform of European higher education” (2016, S. 57). Es lässt sich also eine Nutzbarmachung des Bologna-Prozesses für den Lissabon-Prozess und die Übernahme von Teilen des Bologna-Prozesses in die Agenda der EU-Kommission feststellen (Bartosch, 2008, S. 57f.; Sin et al., 2016, S. 55ff.).

Eine mit dem Lissabon-Prozess verbundene Methodik, die gewünschten Politikfelder voranzutreiben, ist die im Lissabon-Papier immer wieder genannte Open Method of Coordination (OMC), die sich als subversive Art der Steuerung manifestiert und ermöglicht, Einfluss in Politikbereiche zu nehmen, die eigentlich nicht in die Aufgabenhoheit der europäischen Institutionen fallen – beispielsweise die Bildungspolitik aufgrund des Subsidiaritätsprinzips. Dabei werden auf europäischer Ebene Empfehlungen entwickelt (die erst einmal keinen Eingriff darstellen), welche dann individuell und landesspezifisch auf operativer Ebene interpretiert werden. Durch eine regelmäßige Berichterstattung, inwieweit die Empfehlungen umgesetzt wurden – quasi öffentlichkeitswirksames *namings, blaming* und *faming* – wird der Druck aufgebaut und aufrecht erhalten, die Empfehlungen möglichst schnell und effizient umzusetzen (Bartosch, 2008, S. 76f.; Sin et al., 2016, S. 30f.). Diese Einschränkung des Subsidiaritätsprinzips, die auch noch durch investitionsstarke Förderprogramme flankiert wird und somit die Selbstanpassungsprozesse von Institutionen beschleunigen, wird durch das Wirken des Europäischen Gerichtshofes noch verstärkt, der die nationalen Befugnisse indirekt unterläuft: Politische Diskussionen werden immer stärker auch durch die Judikative geregelt, nicht mehr durch politische Repräsentantinnen und Repräsentanten (Sin et al., 2016, S. 45), dabei gründen sich die Beschlüsse des Europäischen Gerichtshofes meist auf die Freizügigkeit des Marktes und haben teilweise hohe Auswirkung auf Bildungspolitik, da die Grenzen oft schwimmend sind, wie Sin et al. am Beispiel der Regelungen zum europäischen Binnenmarkt aufzeigen: Wenn der Vertrag von Lissabon die Etablierung eines Binnenmarktes mit einem freien Verkehr von Waren, Personen, Dienstleistungen und Kapital gewährleisten will, stellt sich für den Europäischen Gerichtshof die Frage, inwiefern die Höhe von Studiengebühren dazu führt, dass Bildungsangebote unter die entsprechenden Binnenmarktgesetze fallen, weil sie als Leistungen von wirtschaftlichem Interesse gelten, oder nicht.

⁶¹ Dieser sehr eng an marktwirtschaftlichen Verwertungsinteressen orientierten Schwerpunkt scheint sich jedoch – gerade unter der Maßgabe aktueller politischer Radikalisierungstendenzen in Europa – etwas zu erweitern, wie neuere Positionen zeigen (Lübcke & Wannemacher, 2019, S. 33).

Das bedeutet, dass gewisse Studienangebote, beispielsweise solche, die in Form von Micro-Credentials als kostenpflichtige Weiterbildungszertifikate angeboten werden, unter die Binnenmarktregelungen fallen, während dieselben Bildungsangebote in Form des Subsidiaritätsprinzips geschützt sein könnten (Sin et al., 2016, S. 47).

Zusammengefasst lässt sich also festhalten, dass die europäische Bildungspolitik und die Schwerpunktsetzungen in diesem Prozess nicht einheitlich, sondern stark von den beteiligten Stakeholdern abhängig sind. Die Beteiligung der EU-Kommission am Bologna-Prozess hat zu einer Einbindung der Hochschulbildung in den Lissabon-Prozess geführt. Entsprechend wird Hochschulbildung 1) nun auch zweckrational im Hinblick auf das Ziel, Europa zur stärksten und dynamischsten Wirtschaftsmacht zu formen, instrumentalisiert. 2) Das Wirken des Bologna-Prozesses auf Länder auch außerhalb der EHEA, die Hochschulsysteme und -abschlüsse mit denen innerhalb der EHEA abgleichen, um Mobilität zu fördern, unterstützt diesen Anspruch europäischer globaler Hegemonialpolitik. Beide Punkte unterstreichen die im Kapitel 1.2 aufgezeigten Kritikpunkte an der europäischen Bildungspolitik, die zweckrationale Ökonomisierung von Bildung in den Vordergrund zu stellen. Es hat sich beispielsweise an der MCU jedoch auch gezeigt, dass diese Zweckbindung von Hochschulbildung keinesfalls eine einheitliche und alleinige Aufgabenzuschreibung bleibt. Im kurzen Überblick konnte ein Spannungsverhältnis zwischen dem Selbstverständnis einerseits und den von einigen externen Stakeholdern an Hochschulbildung herangetragenen Ansprüchen andererseits aufgezeigt werden, das erneut die Entwicklungslinie aufgreift, wie sie schon in Kapitel 2 aufgezeigt wurde. Dieses Spannungsverhältnis soll in der folgenden Textanalyse aufgegriffen werden, wenn die Positionen verschiedener Stakeholder einerseits und die Positionen der offiziellen Bologna-Kommuniqués andererseits untersucht werden.

3.1. Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Um die Fragestellung der vorliegenden Arbeit beantworten zu können, wird das Konzept *Bildung* beziehungsweise *Bildung durch Wissenschaft* nicht als explizites Konzept verstanden, sondern als implizites. Die Analyse im ersten Teil hat gezeigt, dass die Institution Universität eine *Bildung durch Wissenschaft* als ganzheitliche Aufgabe wahrnimmt und alle Aspekte von Universität entscheidend für die Wahrnehmung dieser Aufgabe sind – dies gilt nicht nur für die deutsche Universität allein, sondern zeigt sich auch in den Selbstbeschreibungen der MCU. Gleichzeitig hat die bisherige Analyse gezeigt, dass an universitäre Bildungsprozesse auch unterschiedliche Zielvorstellungen seitens verschiedener Stakeholder herangetragen werden. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass sich ein solch holistisches Modell von Hochschulbildung, wie es die deutsche Universität zugrunde legt und wie es in Kapitel 2 ausgearbeitet

wurde, deckungsgleich durch politische Texte und Programmatiken spiegeln lässt, da hier vor allem Partialinteressen im Vordergrund stehen werden. Um Vergleichbarkeit herzustellen, soll das Bildungsideal in der empirischen Textanalyse durch die Aufgabenzuschreibung an die Universität operationalisiert werden, aus denen schließlich in einem interpretativen Verfahren das Bildungsverständnis abgeleitet werden kann.

In dieser Arbeit wird eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2015; Mayring & Fenzl, 2019) durchgeführt, die Verfahren der qualitativ orientierten Textanalyse mit Elementen quantitativer Analyseverfahren verbindet. Ziel der Analyse soll es sein, das Datenmaterial anhand eines deskriptiven Ordnungssystems zu klassifizieren (Mayring, 2015, S. 24), die Argumentationsschwerpunkte durch quantitative Verfahren zu ordnen und in Relation zu setzen, bevor die inhaltliche Analyse wieder qualitative Aspekte aufgreift (Mayring, 2015, S. 22). Somit dient die Kodierung von Textsegmenten der Sichtbarmachung der diskursiven Ordnung der Argumentationen, um Aussagen über Regelmäßigkeiten treffen zu können (Glasze et al., 2021, S. 380). Die Struktur dieses Kapitels orientiert sich dabei am Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse, wie es in Mayring & Fenzls Überblicksartikel zum Verfahren vorgeschlagen wird (2019, Abb. 42.2; S. 640).

3.1.1. Auswahl und Charakterisierung des Materials

Das zu untersuchende Datenmaterial kann in zwei Kategorien unterteilt werden: Einerseits analysiert die vorliegende Arbeit die Kommunikués der etwa zwei- bis dreijährig stattfindenden Ministerialkonferenzen, die den Bologna-Prozess entscheidend weiterentwickeln und den Kern des Prozesses beschreiben. Es handelt sich dabei jedoch um aggregierte Policy-Dokumente, Einzelpositionen sind also nicht mehr wirklich zu erkennen. Darüber hinaus zeichnen sich diese Dokumente durch bewusst vage Formulierungen aus, die mit ihrer geringen Konkretion auch nur eine geringe Bindung seitens der unterzeichnenden Parteien nach sich ziehen (Schriewer, 2009). Entsprechend sollen zusätzlich zu diesen Kommunikués Dokumente mit Kernaussagen der beratenden Mitglieder der Bologna Follow-Up Group (BFUG) analysiert werden, um solche Einzelpositionen nachzeichnen und die Positionen der Stakeholder vor der politischen Debatte nachvollziehen zu können.

Die BFUG stellt das Hauptforum der politischen Aushandlungsprozesse der EHEA-Entwicklung dar (Lazetić, 2010, S. 550) und ist als Organisation damit beauftragt, die Konferenzen zu organisieren sowie den Implementationsprozess zu begleiten; die BFUG hat Entscheidungsbefugnisse in kleinerem Umfang und kann im Auftrag der Ministerinnen und Minister für Bildung der einzelnen Länder Aufgaben delegiert bekommen (BFUG, 2021). Aktuell umfasst die BFUG drei unterschiedliche Mitgliederstatus: Neben den Ländervertretungen

(*EHEA/BFUG Members*), zu denen auch die EU-Kommission zählt, umfasst die Gruppe unter anderem auch beratende Mitglieder (*Consultative Members*) und Partnerorganisationen, die zwar an der Entwicklung des Bologna-Prozesses beteiligt sein wollen, aber nicht den Status von beratenden Mitgliedern einnehmen (*Partners*). Diese können auf Anfrage an BFUG-Treffen teilnehmen und auf Einladung Expertinnen und Experten in beobachtender Rolle an der Arbeit der BFUG teilhaben lassen, haben jedoch nicht das Recht, Themenvorschläge einzubringen und sind in Bezug auf die Redebeiträge anderen Mitgliedern nachgestellt (BFUG, 2021). Aufgrund dieser Stellung der Partnerorganisationen konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die Positionen derjenigen Stakeholder, die beratende Mitglieder der BFUG sind. Hierbei handelt es sich um einschlägige Interessenvertretungen einzelner Statusgruppen des europäischen Hochschulraums sowie Institutionen, die in ihrer Arbeit im Bereich der Hochschulpolitik die europäische Makroebene adressieren und maßgeblich an der Entwicklung und Umsetzung des Bologna-Prozesses beteiligt sind (BFUG, 2021). Die Interessenvertretungen können dabei grob in drei Kategorien unterteilt werden: Die politischen Interessenvertretungen werden durch das Council of Europe (CoE) und die UNESCO repräsentiert, Statusgruppen der Hochschulen durch die European University Association (EUA), die European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE), die European Students' Union (ESU) sowie Education International (EI), die durch die EI Pan-European Structure als Interessenvertretung der akademischen Mitarbeitenden gesehen werden kann. Schließlich werden durch die European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) Organisationen vertreten, die mit der Qualitätssicherung im Hochschulrahmen betraut sind, und schließlich mit Business Europe eine Interessenvertretung der Wirtschaftsverbände (BFUG, 2021). Eine Sonderstellung nimmt das European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) ein, das als Ergebnis des Bologna-Prozesses gegründet wurde, und deren Vertreter in der BFUG nicht stimmberechtigt sind (BFUG, 2021). Das EQAR wurde entsprechend bei der vorliegenden Analyse von Anfang an ausgenommen, um sich auf die Texte von Interessenvertretungen zu konzentrieren.

In Interviews mit politischen Akteuren des Bologna-Prozesses konnte Lažetić herausarbeiten, dass die Bedeutung der Stakeholder-Beteiligung in der BFUG als sehr hoch eingeschätzt wird (2010, S. 553), weswegen diese Texte als wichtige Daten für die vorliegende Fragestellung identifiziert wurden. Die für diese Arbeit herangezogenen Dokumente stellen Positionspapiere dieser Interessengruppierungen dar, die in Vorbereitung auf die Ministerialkonferenzen konzipiert werden, um die politische Diskussion zu informieren.

3.1.2. Formale Charakteristika

Durch den Fokus auf die Interessenvertretungen kann also ein Textkorpus gewonnen werden, der in Kommunikationsrichtung und -intention vergleichbar ist. Eine Herausforderung besteht jedoch darin, dass die BFUG ein sich schrittweise erweiterndes Gremium darstellt und eine ‚volle Besetzung‘ in der hier untersuchten Breite erst ab der Bergen-Konferenz 2005 gegeben ist (Lazetić, 2010, S. 553). Entsprechend müssen Texte ausgewählt werden, die in ihrer inhaltlichen Ausrichtung vergleichbaren Kriterien unterworfen sind. Die Arbeit definiert hierfür drei thematische Zeiträume: **Zeitpunkt 1 (ZP 1)** beschreibt dasjenige Dokument des jeweiligen Stakeholders, das so nahe wie möglich am Eintritt in die BFUG liegt, spätestens jedoch im Jahr 2005 verfasst wurde. Idealerweise handelt es sich bei diesen Dokumenten um eine Beschreibung der eigenen Position im Rahmen der Bewerbung für die Mitgliedschaft in der BFUG – diese Dokumente dienen der Definition und Darstellung der eigenen Ziele in der Beteiligung am Bologna-Prozess und richten sich sowohl an die interessierte Öffentlichkeit als auch die bereits etablierten Arbeitsparteien im Bologna-Prozess. **Zeitpunkt 2 (ZP 2)** meint einen Beitrag des Stakeholders zur Entwicklung des Bologna-Prozesses und welche im untersuchten Zeitraum quasi eine Art Zwischenbilanz darstellen. Dieser Prozess der Perspektivenentwicklung wurde erstmals 2005 mit dem Bergen-Kommuniqué begonnen (Bergen, S. 5f.) und sollte 2010 abgeschlossen werden. Darüber hinaus finden sich Entwicklungspositionen zu Zukunftsperspektiven auch im Übergang zur Jerewan-Konferenz 2015, die dann die dritte Dekade des Prozesses betreffen, so dass ZP 2 zeitlich zwar weit gefasst ist, thematisch aber dadurch geklammert wird, dass Daten dieses Zeitraums die Entwicklungslinien aufzeigen, die einzelne Stakeholder verfolgen und ihre Sichtweise über die Entwicklung, die der europäische Hochschulraum nehmen soll, unterstreichen. **Zeitpunkt 3 (ZP 3)** schließlich umfasst Stakeholdertexte, die anlässlich der 2020 in Berlin organisierten Ministerialkonferenz erstellt wurden oder noch neuer sind; sie stellen also den aktuellsten Stand der Diskussion zum Zeitpunkt der Textauswahl dar.

Die Texte liegen in englischer Sprache vor, die über verschiedene Quellen bezogen werden (siehe Kapitel 3.1.3.). Bei der Generierung der Daten wurde darauf geachtet, keine gemeinsam veröffentlichten Schriften heran zu ziehen, beispielsweise das von ENQA, ESU, EUA, EURASHE und EQAR gemeinsam verfasste *Key Considerations for Cross-Border Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2017). Entsprechende Veröffentlichungen stellen zwar essentielle Dokumente dar, gleichzeitig werden hier aggregierte Positionen zum Bologna-Prozess erneut zusammengefasst und aneinander angeglichen, so dass die individuellen Meinungen und die Unterschiede zwischen den Parteien nicht mehr erkennbar und herauszuarbeiten sind.

Die Dokumente der Kommuniqués werden dagegen als Einzeldokumente betrachtet und im Rahmen der Analyse nicht in zeitliche Cluster eingeordnet. Die

Kommuniqués basieren auf einem regelmäßigen Treffen der beteiligten Bildungsministerinnen und -minister, die den Bologna-Prozess weiterentwickeln, während die Auswahl der Stakeholderdokumente entsprechend der oben definierten Kriterien thematische Gruppierungen darstellen, die quer zur zeitlichen Dimension liegen.

3.1.3. Textauswahl

Die Texte der Kommuniqués wurden anhand der Bologna-Meetings bestimmt. Die Texte der BFUG-Stakeholder wurden in einem dreischrittigen Verfahren ausgewählt, wobei jeder Schritt immer auf alle Stakeholder und alle Zeitpunkte angewandt wurde, um bereits generierte Daten durch sich eventuell besser eignende auszutauschen. Die Eignung wurde dabei durch Abstracts bzw. kursorisches Lesen geprüft.

Der erste Schritt stellt die Nutzung der **Homepage der Bologna Follow-Up Group** (EHEA.info, 2021) dar, auf der sich die Stakeholder vorstellen und unter der Rubrik *Related Documents* wichtige Daten verlinken können. Diese Seite dient als zentraler Ort für die Außendarstellung der Stakeholder in ihrer Rolle als BFUG-Mitglieder und entsprechend werden die hier verlinkten Texte als wichtige Aspekte der Bologna-relevanten Position definiert. In einem zweiten Schritt wurden die **Seiten der Bologna-Kongresse** zu Rate gezogen, genauer Bergen 2005, Budapest/Wien 2010, Bukarest 2012, Jerewan 2015 sowie Rom 2020; diese Seiten erhalten stellenweise Dokumente der Bologna-Stakeholder, die einen Diskussionsbeitrag zur Konferenz bieten und die in Vorbereitung auf den jeweiligen Kongress formuliert und zur Verfügung gestellt wurden. Als dritter Schritt wurden schließlich die **Webauftritte der einzelnen Stakeholder** untersucht, wobei aus der Fülle an Publikationen vor allem solche gefiltert werden mussten, die den eingangs definierten Dokumenttypen in den entsprechenden Zeiträumen entsprechen. Tabelle 2 umfasst eine Übersicht über die generierten Texte und ihre jeweiligen Fundorte.

Auffällig bei der Recherche ist die fehlende Identifikation passender Dokumente der UNESCO. Dies liegt an der Tatsache, dass in Schritt 1 keine passenden Daten verlinkt werden und in Schritt 2 über alle Sitzungsdokumentationen hinweg nur ein Foliensatz (Bergen 2005) sowie zwei kurze Statements (Budapest/Wien, 2010) veröffentlicht wurden. Die Suche im Publikationsarchiv der UNESCO ergab ebenfalls keine relevanten Dokumente unter den entsprechenden Einschränkungen, die sich spezifisch auf die Rolle von Hochschulbildung in der EHEA beziehen würden, so dass die Entscheidung getroffen wurde,

Tabelle 2: Übersicht Textauswahl und Fundstellen

BFUG Mitglied	Beitritt	ZP 1	ZP 2	ZP 3
UNICE / Business Europe (BE)	2005	The Bologna Process. UNICE's Position and Expectations (2004) ^a	Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes (2013) ^b	Business Europe priorities for reforms to vocational education and training systems (2020) ^c
Council of Europe (CoE)	1999	Message from the Council of Europe to the Meeting of Ministers of the European Higher Education Area (2003) ^a	The Fundamental Values of the EHEA: A Guide to the Future. Speech by Sjur Bergan, Council of Europe (2015) ^c	Looking at the European Higher Education Area and Beyond – Sjur Bergan, Council of Europe (2020) ^c
EI/ETUCE (EI)	2005	Policy Statement on the Bologna Process in the 'Bergen Round' (2005) ^a	Statement to the Bologna Anniversary Ministerial Conference Budapest-Wien, 11-12 March 2010 (2010) ^a	Protecting and Promoting Academic Freedom in the European Higher Education Area: The View of Higher Education Staff (2020) ^b
ENQA	2005	ENQA Report 2005 – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) ^b	ENQA Report to Ministers Responsible for Higher Education in the EHEA (2010) ^a	ENQA's Message to the 2020 Ministerial Conference (2020) ^b
ESU	2001	Luxembourg Student Declaration (2005) ^a	Prague Students Declaration towards the 2009 Ministerial Conference of the Bologna Process (2009) ^a	Student Manifesto on the Future of Higher Education in Europe (2021) ^c
EUA	1999	Salamanca Convention. The Bologna Process and the European Higher Education Area (2001) ^c	Lisbon Declaration (2010) ^a	Universities without Walls. A Vision for 2030 (2021) ^c
EURASHE	2001	EURASHE Working Agenda on the Bologna process (2004) ^a	EURASHE's 10 Commitments for the EHEA in 2020 – Visions & Strategies (2010) ^b	Entering a Decade of Flexibility and Diversity: A New Momentum for Professional Higher Education (2020) ^b
UNESCO	2003	-	-	-

a: Textauswahl über BFUG-Seite

b: Textauswahl über Kongress-Seite

c: Textauswahl über Stakeholder-Seite

die UNESCO als Stakeholder nicht in die Analyse einzubeziehen.⁶² Weiterhin stellen die Papiere der ENQA wichtige Dokumente für die Entwicklung von Qualitätssicherungsprozessen dar, die Aufgaben der Universitäten werden jedoch nicht umfassend kommentiert oder diskutiert. Bei der Kodierung haben sich für Zeitpunkt 1 nur zwei Kodierungen und sowohl für Zeitpunkt 2 als auch Zeitpunkt 3 keinerlei Kodierungen ergeben. Entsprechend wurde entschieden, die Papiere der ENQA aus der Analyse zu streichen.

Die Texte von Business Europe zeichnen sich dadurch aus, dass sie europäische Bildungssysteme allgemein und über alle Phasen hinweg diskutieren – dezidiert hochschulbezogene Texte sind kaum zu finden. Entsprechend wurden für Zeitpunkt 2 und 3 Texte identifiziert, die generelle Aspekte des Bildungssystems behandeln und es wurden allgemeine Aussagen auch für das Hochschulsystem kodiert; Aussagen, die sich dezidiert nicht auf Hochschulbildung beziehen, wurden in der Analyse ausgeklammert. Darüber hinaus unterscheiden sich die für das Council of Europe ausgewählten Texte von den restlichen Dokumenten: Während es sich bei anderen Dokumenten um Positionspapiere der Stakeholder handelt, wurden für das Council of Europe Redebeiträge des Repräsentanten Sjur Bergan generiert, die jedoch stets einen programmatischen Anteil aufweisen, sich in wesentlichen Punkten mit von ihm veröffentlichten wissenschaftlichen Beiträgen im Namen des Council of Europe überschneiden (Bergan, 2011) und entsprechend als gleichwertig zu den anderen Dokumenten definiert werden.

In der vorliegenden Arbeit werden die Kommuniqués immer verkürzt mit dem ‚Austragungsort‘ zitiert, beispielsweise *Bergen*, während die in Tabelle 2 aufgezeigten Dokumente immer nach dem Schema ‚Stakeholderkürzel_ Zeitpunkt‘ zitiert werden, also beispielsweise *BE_ZP1*. In Tabellen werden die entsprechenden Jahreszahlen ergänzt, um eine bessere Vergleichbarkeit zu ermöglichen.

3.1.4. Richtung der Analyse

Bei den Kommuniqués handelt es sich um Abschlussberichte der Ministerialkonferenzen, die die wichtigsten Entscheidungsebenen nachzeichnen und

⁶² Die UNESCO definiert ihre Ziele für Bildung auf globaler Ebene beispielsweise im Rahmen des Papiers *Rethinking Education*, in dem sie an einem humanistischen Bildungsideal festhält: „A humanistic approach takes the debate on education beyond its utilitarian role in economic development. [...] The economic functions of education are undoubtedly important, but we must go beyond the strictly utilitarian vision and the human capital approach that characterizes much of international development discourse. Education is not only about the acquisition of skills, it is also about values of respect for life and human dignity required for social harmony in a diverse world. Understanding that ethical issues are fundamental to the development process can counter the current dominant discourse“ (2015, S. 37).

bewusst vage formulierte Arbeitspakete enthalten, die die Entwicklung des europäischen Hochschulraums betreffen. Diese Vagheit steht nicht nur im Einklang mit dem Subsidiaritätsprinzip, sondern ermöglicht auch national individuelle und partikularinteressensgesteuerte Umsetzungen im Rekurs auf europäische Politik, die somit als Legitimation für innenpolitische Veränderungen genutzt werden (Schriewer, 2007, S. 187).

Die Stakeholder-Dokumente dagegen sind als Positionspapiere als klar formulierte politische Forderungen zu interpretieren, die die Position der einzelnen Interessenvertretungen erläutern und in den größeren Kontext der Entwicklung des europäischen Hochschulraums einbinden. Da es sich bei fast allen beteiligten Organisationen der BFUG um Interessenvertretungen dezidiert Statusgruppen im Hochschulsektor handelt, stellen zwar auch diese Dokumente Ergebnisse von Aushandlungsprozessen dar, die vor allem dadurch gekennzeichnet sind, dass sie auf der internationalen Makroebene Positionen zusammentragen, doch aufgrund der Konstitution dieser Stakeholder als Interessenvertretungen kann davon ausgegangen werden, dass gruppenspezifische Partikularinteressen am Bologna-Prozess abgeleitet werden können. Einschränkend muss aber festgehalten werden, dass sich alle Dokumente dadurch auszeichnen, dass sie aggregierte Positionen wiedergeben und somit nicht zwingend deckungsgleich zur Position beispielsweise einer nationalen Interessenvertretung gesehen werden können.

Die Richtung der Analyse nach dem inhaltsanalytischen Kommunikationsmodell nach Mayring (2015, S. 59) dient somit der *Identifikation der Vorstellungen und Intentionen* der Kommunikatoren bezogen auf die Rolle von Hochschulen im Europäischen Hochschulraum. Die Analyse bedient sich dabei methodisch der codebasierten *Strukturierung* des Materials, um die Aufgabenzuschreibungen der Kommunikatoren zu ordnen, zu quantifizieren und die nachfolgende Textanalyse evidenzbasiert zu informieren. Ziel ist es, aus diesen Informationen schließlich das Bildungsverständnis der Kommunikatoren als latentes Konzept ableiten zu können.

3.1.5. Festlegung der Analyseeinheiten

Das Material zeichnet sich durch eine gewisse formale Uneinheitlichkeit aus, die nicht nur der Kommunikationssituation geschuldet ist, sondern auch durch rein formale Richtlinien und Publikationstraditionen der verschiedenen Organisationen geprägt ist. Im Folgenden soll dargelegt werden, welche Analyseeinheiten aus dem Textmaterial genutzt werden:

Die *Kodiereinheit* legt den minimalsten Textbestandteil fest, der ausgewertet werden darf (semantische Einheit, Wort, Satz usw.), die *Kontexteinheit* bestimmt, welche Informationen für die einzelne Kodierung herangezogen werden dürfen (Satz, Absatz, Interviewantwort, ganzes Interview,

Zusatzkontextmaterial) und die *Auswertungseinheit* definiert die Materialportion, der ein Kategoriensystem gegenübergestellt wird (ganzes Material, Materialteile, Mehrfachkodierungen usw.). (Mayring & Fenzl, 2019, S. 636)

Das Textmaterial der vorliegenden Untersuchung stellt grundlegend die zwölf offiziellen Communiqués sowie die in Tabelle 2 aufgezeigten Stakeholdertexte dar, wobei – wie bereits begründet – die Texte der ENQA ignoriert werden. Durch die Charakterisierung der Dokumente als Policy-Texte beinhalten diese teilweise jedoch auch Zusammenfassungen bzw. Key Messages der Inhalte durch die Textproduzenten, die sich entweder auf den gesamten Text oder auch nur einzelne Abschnitte, beispielsweise Kapitel, beziehen (bspw. EI_ZP3; UNICE_ZP1). Sie dienen grundlegend der Hervorhebung der Kernargumente für den Rezipienten, die nicht die Zeit erübrigen können, um den gesamten Textinhalt zu lesen. Darüber hinaus enthalten andere Texte erläuternde Präambeln (bspw. EI_ZP1; EURASHE_ZP2), in denen sich die Stakeholder beispielsweise vorstellen oder ihre bisherige Beteiligung am Bologna-Prozess hervorheben. Solche Textpassagen der Dokumente werden bei der Kodierung ausgeklammert, da sich Argumente so – zum Teil auch wortgleich – wiederholen. Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass eine Wiederholung in Zusammenfassungen bzw. Key Messages ein besonderes Gewicht auf bestimmte Argumente legen soll. Die Arbeit sieht jedoch im Sinne der Vergleichbarkeit davon ab, Gewichtungen daraus abzuleiten, da entsprechende Zusammenfassungen nicht in allen Dokumenten verfügbar sind und nach einem ersten Kodierdurchgang auch nicht in allen Dokumenten sprachliche Marker gefunden werden konnten, die eine solche Gewichtung rechtfertigen würden. Somit wird als **Auswertungseinheit** letztendlich der jeweilige Text ohne Zusammenfassungen, Key Messages oder Präambeln definiert. In diesen Auswertungseinheiten sollen nun einzelne Segmente mittels des Kodiersystems erfasst werden. Da die Analyse die Aufgabenzuschreibung an Universitäten untersuchen will und aufgrund der Heterogenität des Textmaterials, wird die **Kontexteinheit** dabei weit gefasst: Das größte zu kodierende Segment in der vorliegenden Arbeit stellt ein Argument bzw. ein Gedanke zu einer Aufgabe von Hochschulen dar, wobei jeweils das im Vordergrund stehende Hauptargument kodiert werden soll. Nebenargumente können schließlich bei der Analyse mit einbezogen werden, spielen aber in der initialen Kodierung keine Rolle. Entsprechend reicht der Umfang eines Segments bis hin zur Absatzebene. Die **Kodiereinheit** als kleinster kodierbarer Materialbestand schließlich kann bis hin zu Teilsätzen in Aufzählungen reichen, in denen mehrere wichtige Argumente gleichwertend nebeneinanderstehend aufgezählt werden, wie in dem folgenden Statement: „Therefore, it is important to increase the employment participation of people residing in the EU [Code A12]; to up-skill and re-train people in view of labour market needs [Code A14]; and to encourage highly skilled third-country nationals to come to the EU [Code C41]“ (BE_ZP3, S. 2).

3.1.6. Entwicklung des Kodierleitfadens

Bei der Diskussion um die Aufgaben von Universitäten hat sich im englischen Sprachraum die Begrifflichkeit von *missions* etabliert. Diese beschreiben die Kernaufgaben von Universitäten, die in einem engen Wechselverhältnis stehen: Die ersten beiden Aufgaben, Lehre und Forschung, beschreiben die im ersten Teil der vorliegenden Arbeit immer wieder angesprochenen Kernelemente der Universität. Die vorliegende Arbeit konnte bisher auch zeigen, dass die Balance zwischen diesen Elementen immer wieder neu definiert wird und die Möglichkeiten sowie Schwerpunkte der Universitäten hier durch politische Rahmensetzungen zum Teil vorgegeben, zumindest aber beeinflusst werden. Die Reihung von Lehre als *first mission* und Forschung als *second mission* wird in der Literatur unter anderem dadurch begründet, dass die Universität in ihrer ersten Phase nicht als Forschungsinstitution definiert wird (Engwall, 2020, p. 6, ähnlich auch Pinheiro et al., 2015, p. 234). Wie der erste Teil der Arbeit gezeigt hat, ist der Forschungsauftrag der Universität weit weniger klar abgrenzbar als eine solche Formulierung suggeriert. Neben diesen beiden Feldern erweitert sich das Aufgabenspektrum der Universität noch um die sogenannte *third mission*, die grob als kooperativer Austausch bzw. wechselseitige Interaktion der Universität und der Umwelt (Hachmeister et al., 2016; Roessler et al., 2015) umschrieben werden kann. Gerade diese Wechselseitigkeit wird als wichtig gesehen, sie ermöglicht einerseits die wissenschaftsbasierte Weiterentwicklung der Gesellschaft, andererseits aber auch die Passung des Wissenschaftssystems zu gesellschaftlichen Veränderungen, ohne den Anspruch zu verlieren, einer eigenen Systemlogik folgen zu können (Wissenschaftsrat, 2016, S. 5f.). Hier unterstreicht Mittelstraß die Forderung, dass das Wissenschaftssystem dabei immer seine autonome Rolle als kritischer Außenbeobachter erhalten solle, um der Rolle als Motor gesellschaftlicher Entwicklung gerecht werden zu können. Autonomie bedeute dabei nicht nur die Möglichkeit, alles kritisch zu prüfen, sondern auch, dass die Möglichkeit gegeben sein müsse, sich selbst an die Bedingungen von Forschung anzupassen und umgekehrt Forschung immer an bestehenden Konzepten auszurichten (Mittelstraß, 2020b, S. 23). Dieser Faktor soll im Kategoriensystem widergespiegelt werden. Betrachtet man nun gezielte und detaillierte Aufgabenzuschreibungen in der Sekundärliteratur, lassen sich Spezifizierungen dieser drei Kernaufgaben finden, die sich zum Teil clustern lassen und in der vorliegenden Untersuchung als Kategorien fungieren sollen.

Pellert hat in ihrer grundlegenden Untersuchung zur Organisation von Universitäten das Aufgabenspektrum von Universitäten mit den folgenden Punkten umschrieben: ‚Forschung‘ (zu der auch die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses gezählt wird), die ‚tertiäre Ausbildung im Massenausbildungssystem‘, also eine wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung, die ‚Weiterqualifizierung‘ der Absolventinnen und Absolventen, die ‚Umsetzung und Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse‘ für die Praxis, die Leistung eines Beitrags zur ‚Regionalentwicklung‘, sowie die ‚kritische Weiterentwicklung von

Gesellschaft‘ (Pellert, 1999, S. 46). Sie entwickelt diese Aufgabenbeschreibungen mit Verweis auf Parson und Platt (1990, nach Pellert, 1999, S. 46), wobei deren vier Aspekte (‚Kernfunktion der Forschung und Ausbildung des Wissenschaftlichen Nachwuchses‘, ‚Akademische Berufsvorbereitung‘, ‚Allgemeine Bildung‘ und ‚Beiträge zur gesellschaftlichen Situationsdefinition‘) auf US-amerikanische Universitäten bezogen sind. Beiden Aufgabenbeschreibungen ist gemein, dass sie auch solche enthalten, die eine eindeutige Zuordnung zu einer der drei Hauptkategorien Lehre, Forschung, Transfer erschweren – so könnte die Weiterqualifizierung je nach Schwerpunkt als Transferaufgabe (Roessler et al., 2015, S. 15; Wissenschaftsrat, 2016, S. 5), aber auch im Sinne berufsbezogener Weiterbildung als Teil eines Lehrauftrags von Universitäten definiert werden (Pasternack, Henke, et al., 2018, S. 118).

Wolter definiert die Aufgaben von Universitäten entlang von Referenzkonzepten, die sich über den Verlauf der mittelalterlichen zur modernen Universität hin unterschiedlich voneinander entwickelt haben, wobei immer wieder Querverbindungen zwischen den einzelnen Aspekten zu finden sind. Sowohl die Semantik als auch die Gewichtung der Aspekte haben sich Wolter zufolge immer wieder verändert und angepasst und passen sich auch weiterhin den Diskursen an (2015, S. 37). Die Konzepte sind dabei 1) ‚Stand und Elite‘, was in zwei unterschiedlichen Ebenen einerseits die Konstituierung eines akademischen Standes von Gebildeten, gleichzeitig aber auch die Bildung einer Funktionselite für staatliche und gesellschaftliche Funktionsbereiche umschreibt; 2) ‚Persönlichkeit‘, was die Idee individueller Persönlichkeitsbildung durch *Bildung durch Wissenschaft* beschreibt, wie sie vor allem im neuhumanistischen Diskurs um die Idee der Universität thematisiert wird; 3) ‚Forschung‘, worunter auch der (Aus-)Bildungsauftrag des wissenschaftlichen Nachwuchses subsummiert wird; 4) ‚Fachdisziplin‘, was Wolter zufolge am stärksten in Wechselwirkung mit den anderen Konzepten stehe und die Ausbildung eines fachdisziplinären Habitus beschreibe und schließlich 5) ‚Beruf und Qualifikation‘, was schließlich die wissenschaftsbasierende Qualifizierung für Berufe außerhalb des Referenzsystems Universität meint (Wolter, 2015, S. 28). Da sich die Rahmenbedingungen, unter denen sich Hochschulen im Allgemeinen und Universität im Speziellen konstituieren, einem steten Wandel unterworfen sind, verändert sich die Bedeutung dieser Referenzbereiche, wie auch die Analyse im zweiten Kapitel der Arbeit herausarbeiten konnte. In Wolters Beitrag kann man dies gut am Diskurs im Gegensatz der Employability und der akademischen Persönlichkeitsbildung nachvollziehen, wobei sich hier auch zeigt, dass sich sicherlich kein einmaliger und absoluter Paradigmenwechsel vollzieht, sondern dass der Diskurs – in Wolters Worten – als zwischen zwei Polen „oszillierend“ (Wolter, 2015, S. 37) wirkt.

Borgwardt dagegen fasst die Aufgaben von Universitäten nicht in Form von konkreten Aufgabenzuschreibungen zusammen, sondern diskutiert die Ziele entlang von vier Dimensionen der Hochschulbildung: ‚Berufsbefähigung‘,

‚Persönlichkeitsbildung‘, ‚wissenschaftliches Denken und Handeln‘ und mündiges ‚Weltbürgerinnen und -bürgertum‘ (Borgwardt, 2015, S. 121f.). Auch in diesen Zieldimensionen mischen sich die drei Aufgaben der Universität, und mit der Bildung zu mündigen Weltbürgerinnen und -bürgern wird ein Aspekt angesprochen, der sich auch in den neuhumanistischen Bildungsidealen findet (Benner, 2003). Dieses Ziel soll bei der vorliegenden Analyse in einer dezidierten Kategorie dargestellt werden, um die Frage aufzugreifen, inwiefern sich dieser Gedanke von Bildung hin zum europäischen Bürgertum bzw. zum Weltbürgertum in den Positionen der Bologna-Stakeholder widerspiegelt.

Die *third mission* genauer zu definieren, ist dagegen noch schwieriger, da das Konzept vielseitig und regional unterschiedlich definiert wird (Pinheiro et al., 2015, S. 234; Roessler et al., 2015) knowledge-based societies, universities play an increasingly important role in achieving economic growth and social progress. Their traditional roles and missions are being broadened as to accommodate activities that facilitate engagement with various stakeholder groups. Universities do not want to be regarded as isolated and separated islands from their surrounding communities and have therefore developed internal mechanisms to bridge their activities with the needs and expectations of external actors. In this paper, we take stock of recent scholarly work and ongoing debates surrounding universities’ third mission (TM. Diese begriffliche Diversität entsteht dabei aus der Tatsache heraus, dass sich die internationalen Hochschulsysteme stark unterscheiden und entsprechend unterschiedliche Schwerpunkte in der Rolle der Hochschulen setzen (für eine Übersicht siehe den Sammelband von Aarrevaara et al., 2021; eine Beschreibung der Entwicklung in Deutschland findet sich darin im Beitrag von Götze, 2021). Nach dem Prinzip der *Glokalisierung* – einem Portmanteauwort aus Globalisierung und Lokalisierung – werden internationale Diskurse regionalspezifisch gewendet und unterscheiden sich entsprechend standortbezogen (Roessler et al., 2015, S. 6). So zeigen sich unterschiedliche Schwerpunkte in den internationalen Diskussionen über die Bedeutung von Hochschulen für die Wissensgesellschaft.

In Deutschland lassen sich dabei verschiedene Diskussionslinien ausmachen, die von Roessler et al. in einem CHE-Arbeitspapier überblicksmäßig zusammengetragen wurden (2015, S. 13). Dabei zeigt sich ein umfassendes Aufgabenspektrum, von Kooperationen mit außerhochschulischen Partnern (auch auf Basis studentischer Transferprojekte oder Praxisseminare bzw. Service Learning), wechselseitigem Wissenstransfer, Gründungen sowie Personalaustausch, Weiterbildungsangeboten, Arbeit an gesellschaftlichen Herausforderungen, regionalem Engagement sowie Wissenschaftskommunikation bis hin zur Beteiligung am sozialen und kulturellen Leben (2015, S. 13; 42f.). Der Wissenschaftsrat wiederum hat in seiner Untersuchung zu den Transferaufgaben der Hochschulen mit ‚Kommunikation‘, ‚Beratung‘, ‚Anwenden‘ und ‚Weiterbildung‘ vier Oberkategorien festgelegt, die sich mit den vorhandenen Tätigkeiten der Universitäten verschränken und reziprok mit externen Partnerinnen

und Partnern entwickelt werden sollen (Wissenschaftsrat, 2016, S. 9). Die *third mission* wird hier also nicht als Sammelkategorie von Aufgaben gesehen, die bisher nicht getätigt wurden, und die nun neu hinzudefiniert werden, sondern soll sich aus dem bestehenden Aufgaben- und Leistungsspektrum der Institutionen ableiten. Pasternack et al. unterstreichen dieses Argument, indem sie Aufgaben, die nicht im Zusammenhang mit Lehre und/oder Forschung stehen, in ihrer Darstellung ausklammern, da diese aus Sicht der Autoren grundlegend durch jede Institution, nicht spezifisch nur durch die Universität ausgeführt werden könnten (2018, S. 116). Die Aufgabenbereiche umfassen dabei nach ihrer Darstellung ‚Weiterbildung‘ (mit der Unterteilung berufsbezogene und akademische Weiterbildung), ‚Forschungs- und Wissenstransfer‘ (mit den Untergruppen Wissensentwicklung, Wissensvermittlung und Wissensvermarktung) sowie ‚gesellschaftliches Engagement‘ (mit den Untergruppen bürgerschaftliches Engagement, Community Service und Widening Participation) (Pasternack, Hechler, et al., 2018, S. 117). Es gibt hier auch starke Überschneidungen mit dem Konzept der *engagierten Hochschule*. Die gesellschaftsrelevanten Leistungen dieser Einrichtungen werden hierbei weniger in „vermarktungsfähigen Kooperationen“ (Pasternack, Henke, et al., 2018, S. 119), sondern mehr in Richtung „soziale[r] Entwicklung einer Gesellschaft“ (Pasternack, Henke, et al., 2018, S. 119) gesehen. Hierzu gehören dann beispielsweise Maßnahmen zur Förderung von Demokratiebewusstsein und -befähigung, Community Service und Outreach, also Wissensvermittlung und Einbindung von Hochschulmitgliedern in soziale Projekte, aber auch die Öffnung der Hochschule für bisher zu wenig repräsentierte Gruppen (Pasternack, Henke, et al., 2018, S. 119f.).

Basierend auf diesen Analysen wurde ein Erstentwurf für ein Kategoriensystem abgeleitet, das sich an den drei übergreifenden Aufgaben Lehre, Forschung und Transfer orientiert und teilweise Unterkategorien zuteilt. Die verschiedenen Themenbereiche der vorgestellten Systematisierungen wurden dabei zusammengefasst. So referenziert Kategorie *A1.1 – Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses* beispielsweise sowohl Borgwardt, 2015 (Zielebene „Wissenschaftliches Denken“), Parson/Platt, 1990 („Kernfunktion der Forschung und Ausbildung des Wissenschaftlichen Nachwuchses“), Pellert, 1999 (hier unter der Kategorie „Forschung“ subsummiert) und Wolter, 2015 (ebenfalls im Referenzsystem „Forschung“ inkludiert). Aufgrund von Rüeggs Unterscheidung der manifesten und latenten Funktion von Universitäten (vgl. Kapitel 2.2.5.) wurde der Punkt jedoch unter die Qualifizierungsaufgaben von Universitäten gesetzt. Somit bietet sich auch ein Vergleich mit Code *A1.2 – Tertiäre Berufsqualifizierung / Employability* an, der als Kategorie dezidiert die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt beschreibt und sich wieder von anderen Subkategorien unterscheidet, die zwar von einer Ausbildungsfunktion der Universität sprechen, diese aber nicht dezidiert auf den Bedarf des Arbeitsmarkts beziehen (*A1.3 – Kompetenzerwerb Allgemein*). Dieses erste, deduktiv erstellte Kategoriensystem wurde während der Kodiervorgänge induktiv durch Subcodes verfeinert,

von denen eine Aussagekraft für die vorliegende Forschungsfrage erwartet werden kann. So kann es beispielsweise für die qualitative Analyse von Bedeutung sein, zu wissen, welche Stakeholder über die Vernetzung von Forschung und Lehre sprechen. Tabelle 3 listet die Kategorien des Codebuchs auf und fasst die Inhalte der Kategorien kurz zusammen. Darüber hinaus werden die Referenzmodelle genannt, auf die sich die Kategorie bezieht. Das ausführliche Codebuch findet sich im Anhang; beide lagen bei der Raterschulung vor.

Durch die Tatsache, dass das Kodiersystem entlang der oben vorgestellten Aufgabenzuschreibungen an Hochschulen entwickelt wurde, gibt es zentrale Ziele des Bologna-Prozesses (beispielsweise Mobilität bzw. Qualitätssicherung), die im Kodiersystem nicht als eigene Kategorien aufscheinen. Entsprechende Segmente in den Texten wurden nur dann kodiert, wenn sie im Zusammenhang mit einer der definierten Aufgabenzuschreibungen stehen und diskutiert werden, ansonsten scheinen sie nicht auf. Dies führte dazu, dass teilweise umfangreiche Passagen der Texte nicht codiert wurden.

3.1.7. Inter- und Intrarater-Reliabilität

Zur Sicherung der Qualität des Kodierleitfadens wurden zwei Interrater-Reliabilitätstests durchgeführt sowie ein Intrarater-Reliabilitätstest nach einem zeitlichen Abstand von sechs Wochen. Zwei Fremdrater wurden unabhängig voneinander anhand von Beispielen geschult, bevor sie jeweils eine zufällige Auswahl im Umfang von 10 % der kodierten Segmente (Gesamtmenge ohne Schulungsbeispiele) erhalten haben. Auch beim Intrarater-Test wurden 10 % der Segmente zweitkodiert, bei jedem Zweitkodier-Vorgang wurde ein unterschiedliches Set generiert, so dass insgesamt 30% der kodierten Stellen zweitkodiert wurden.

Für alle Durchgänge wurde ein Krippendorffs Alpha (Hayes & Krippendorff, 2007) errechnet, der Intrarater-Test kann mit $\alpha = .89$ als gutes Ergebnis betrachtet werden, die Interrater-Tests erzielten mit $\alpha = .76$ (Rater 1) und $\alpha = .71$ (Rater 2) niedrigere Werte. Dies lässt sich durch die zum Teil hoch inferente Kodierung erklären, die durch die Tatsache zustande kommt, dass als Kontexteinheit das Hauptargument einer Textstelle definiert wurde.

Tabelle 3: Übersicht Kodiersystem und referenzierte Literatur

Code	Name	Beschreibung	Referenzmodelle
A Mission 1 / Lehre			
A1	Qualifizierungsbezogene Aufgaben	Aussagen zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses; auch Kodierungen zum Third Cycle bzw. strukturierten Promotionsprogrammen	Borgwardt, 2015; Parson/Platt, 1990; Pellert, 1999; Wolter, 2015;
A1.1	Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses		
A1.2	Tertiäre Berufsqualifizierung / Employability	Aussagen zur Qualifizierung der Studierenden mit dezidiertem Bezug zum Bedarf des Arbeitsmarkts; auch Kodierungen in Bezug auf Employability	Borgwardt, 2015; Parson/Platt, 1990; Pellert, 1999; Wolter, 2015;
A1.3	Kompetenzerwerb Allgemein	Aussagen zur Qualifizierung von Studierenden, ohne spezifische Kontextualisierung in Bezug auf den Arbeitsmarkt bzw. die Employability; Rolle von Qualifizierung für Wissensgesellschaft	Wolter, 2015
A1.4	Lebenslanges Lernen (LLL)	Aussagen zum LLL und die Bedeutung von LLL für Gesellschaft bzw. Arbeitsmarkt; Rolle von Hochschulen in Fort- und Weiterbildungssystemen; auch Kodierungen zu Micro-Degrees; keine Kodierung von individuellen Bedürfnissen nach lebenslangem Lernen (→ A3)	Pasternack et al., 2018; Pellert, 1999; Wissenschaftsrat, 2016
A1.5	Supportmaßnahmen	Aussagen zur Einführung und Ausbau von Stützsyste-men für die Qualifizierungsaufgabe, beispielsweise Beratung, Hochschuldidaktik oder Strukturen der Curriculumsentwicklung	<i>Eigene Kategorie</i>
A2	Vernetzung von Forschung & Lehre	Aussagen zur Bedeutung der Vernetzung von Lehre und Forschung und Verknüpfung mit der Qualität der Lehre	<i>Eigene Kategorie</i>
A3	Persönlichkeitsbildung	Aussagen zur Individualität von Bildungszielen, -aspirationen und -verläufen; Aussagen zur Zweckfreiheit von Bildung; Fokus liegt auf den Bildungsprozessen des Individuums	Borgwardt, 2015; Parson/Platt, 1990; Wolter, 2015
B Mission 2 / Forschung			
Aussagen zur Forschungsaufgabe von Universitäten sowie Aussagen zur Verknüpfung des Europäischen Hochschulraums (EHFA) mit Europäischem Forschungsraum (ERA); auch Kodierung von Aussagen zur Bedeutung der Entwicklung von Wissen für Wissensgesellschaft			

Tabelle 3: Übersicht Kodiersystem und referenzierte Literatur, Fortsetzung

Code	Name	Beschreibung	Referenzmodelle
C	Mission 3 / Transfer		
C1	Transfer Universität & Gesellschaft		
C1.1	Kritische Begleitung von Gesellschaft	Aussagen zur Rolle der Universität als unabhängige, kritische Begleiterin von Gesellschaft; auch Kodierung von Aussagen zur Rolle der Wissenschaft in der gesellschaftlichen Weiterentwicklung und des Einflusses der akademischen Privilegien auf diese Tätigkeit	Mittelstraß, 2020b; Pasternack et al., 2018; Parson/Platt, 1990; Roesler et al., 2015
C1.2	Soziale Dimension von Hochschulbildung	Aussagen zur Durchlässigkeit des Bildungssystems und Öffnung des Zugangs für bisher benachteiligte Gruppen; aber auch Gegenseite: Konstituierung einer Bildungsseite	Pasternack et al., 2018; Roesler et al., 2015
C1.3	Wertevermittlung	Aussagen zur Entwicklung von Demokratieverständnis und -befähigung, Weltbürgertum und European Citizenship	Borgwardt, 2015; Pasternack et al., 2018; Roesler et al., 2015
C2	Transfer Universität & Wirtschaft	Aussagen zur Zusammenarbeit und zum reziproken Austausch zwischen Hochschule und Wirtschaft in allen Bereichen	Pasternack et al., 2018; Pelert, 1999; Roesler et al., 2015
C3	Regionalentwicklung	Aussagen zum Einfluss der Hochschulbildung auf die Entwicklung der Region um die Hochschule herum (wirtschaftlich, zivilgesellschaftlich oder kulturell)	Pasternack et al., 2018; Pelert, 1999; Roesler et al., 2015
C4	Europäische Raumentwicklung		
C4.1	Attraktivität & Wettbewerbsfähigkeit	Aussagen zu den Pull-Faktoren des europäischen Hochschulraums und der Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Wirtschaftsraums (vgl. Diskussion zum Einfluss der EU-Kommission in Kapitel 3)	<i>Eigene Kategorie</i>
C4.2	Policyentwicklung	Aussagen zu politischen Folgewirkungen der Regelungen und Ziele der EHEA und Auswirkung auf nationales Recht	<i>Eigene Kategorie</i>
C4.3	transnationale Kooperation	Aussagen zur Rolle von Universitäten für die internationale Zusammenarbeit, beispielsweise durch gemeinsame Abschlüsse und internationale Forschungszusammenarbeit	<i>Eigene Kategorie</i>
D	Sonstiges	Sammelkategorie für Aussagen, bei denen keine direkte Hauptaussage definiert werden konnte, da sie ein zu breites Spektrum aufweisen	

3.2. Deskriptive Analyse

Insgesamt umfasst die Datenmenge 613 Kodierungen, die sich über die 30 Dokumente (drei Zeitpunkte je 6 Stakeholder, 12 Communiqués) verteilen. Aufgrund der Diversität des Textmaterials und der Definition der Kontexteinheiten als Aufgabenzuschreibung an Hochschulen in Form von Argumenten, beziehungsweise Gedanken, ergeben sich starke Unterschiede in den Kodiereinheiten, die von ganzen Absätzen hin zu Teilsätzen in Aufzählungen reichen. Entsprechend scheint ein Vergleich der Anzahl der kodierten Stellen nicht ausreichend, da der Umfang der Argumentation als wichtig angesehen wird. Entsprechend wird in der Analyse mit dem prozentualen Anteil einer Kategorie an der gesamtkodierten Fläche argumentiert.

Die Verteilung aller Kodierungen über die Gesamtheit der Texte (vgl. Tabelle 4) zeigt im Gesamtmittelwert (M_G) einen Schwerpunkt im Bereich *Transfer* mit 62.9 %, gefolgt von *Lehre* mit insgesamt 31.4 %. *Forschung* nimmt mit 5.0 % nur einen geringeren Teil ein, wird aber im Gegensatz zu den anderen Kategorien nicht unterteilt. Die Verteilung in den Gruppen zeigt, dass die sieben am umfangreichsten diskutierten Kategorien, die gemeinsam mehr als 50 % der kodierten Fläche ergeben, alle im Bereich Transfer liegen: *Policyentwicklung* (11.0 %), *Soziale Dimension von Hochschulbildung* (10.6 %), *Kritische Begleitung von Gesellschaft* (9.5 %), *Transnationale Kooperationen* (9.4 %), sowie *Werte Vermittlung* (7.9 %) und *Attraktivität & Wettbewerb* (6.8 %).

Differenziert man die Mittelwerte der beiden Textgattungen Communiqués (MK) und Stakeholdertexte (MS), ergeben sich meist nur leichte Unterschiede zum Gesamtmittelwert. Eine starke Differenz zeigt sich nur in den beiden ersten Bereichen der europäischen Raumentwicklung *Attraktivität & Wettbewerb* (Differenz 6.0 %) und *Policyentwicklung* (Differenz 8.2 %) sowie in der Kategorie *Transfer Hochschule & Wirtschaft* (Differenz 6.8 %). Diese Kategorie verdeutlicht aber auch, dass Argumentationen auf dieser aggregierten Ebene nur bedingt Sinn ergeben werden: Die hohe Standardabweichung (vgl. Tabelle 5) in allen Kategorien, vor allem aber beispielsweise bei *Vernetzung Hochschule & Wirtschaft* ($SD = 11.323$) verdeutlicht, dass die Kategorien in vielen Dokumenten gar nicht oder nur gering, in anderen wieder sehr stark auftreten. Diese starke Streuung wird im folgenden Kapitel zur deskriptiven Statistik der Einzeltexte herausgearbeitet und muss in der inhaltlichen Einzelanalyse der Texte berücksichtigt werden.

Da in der vorliegenden Studie eine für statistische Analysen geringe Zahl von $N = 30$ Texten vorliegt, wurde die Normalverteilung getestet, um zu überprüfen, ob und welche weiteren quantitativen Analysen möglich sind. Entsprechend wurde ein Shapiro-Wilk-Test für die Kategorien durchgeführt und festgestellt, dass die Kodierungen überwiegend nicht normalverteilt sind (vgl. Tabelle 5). Ausnahme stellen die Kategorien *Soziale Dimension von Hochschulbildung* mit

Tabelle 4: Verteilung der codierten Fläche, Mittelwerte (gesamt, Kommunikués, Stakeholdertexte)

	M_G	M_K	M_S
A - Mission 1 / Lehre			
A1 - Qualifizierungsbezogene Aufgaben			
A1.1 - Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses	4.1	4.8	3.7
A1.2 - Tertiäre Berufsqualifizierung / Employability	6.2	4.6	7.3
A1.3 - Kompetenzerwerb Allgemein	2.2	1.4	2.7
A1.4 - Lebenslanges Lernen	6.5	6.3	6.6
A1.5 - Supportmaßnahmen	4.4	5.3	3.7
gesamt A1	23.4	22.5	24.0
A2 - Vernetzung von Forschung & Lehre	2.8	3.5	2.4
A3 - Individuelle Bildung	5.1	4.4	5.6
gesamt A	31.4	30.4	32.0
B - Mission 2 / Forschung			
3.0			
C - Mission 3 / Transfer			
C1 - Transfer Universität & Gesellschaft			
C1.1 - Kritische Begleitung von Gesellschaft	9.5	7.6	10.7
C1.2 - Soziale Dimension von Hochschulbildung	10.6	9.6	11.2
C1.3 - Wertevermittlung	7.9	7.1	8.4
gesamt C1	27.9	24.3	30.3
C2 - Transfer Universität & Wirtschaft	6.0	1.9	8.7
C3 - Regionalentwicklung	1.8	0.2	2.9
C4 - Europäische Raumentwicklung			
C4.1 - Attraktivität & Wettbewerbsfähigkeit	6.8	10.4	4.4
C4.2 - Policyentwicklung	11.0	15.9	7.7
C4.3 - transnationale Kooperation	9.4	11.6	8.0
gesamt C4	27.2	38.0	20.1
gesamt C	62.9	64.3	62.0
D - Sonstiges			
	0.8	2.0	0.0

M_G = Mittelwert, gesamt; M_K = Mittelwert, Kommunikués; M_S = Mittelwert, Stakeholdertexte

$W = .893$, $p = .006$, *Policyentwicklung* mit $W = .893$, $p = .006$ und *transnationale Kooperation* mit $W = .940$, $p = .091$ dar. Die Kategorie *lebenslanges Lernen* ist zwar nicht normalverteilt, weist aber mit $W = .887$, $p = .004$ hohe Werte auf.

Tabelle 5: Lage- und Streumaße der kodierten Flächen je Kategorie

	N	M	SD	W	p
A1.1 - Qualifizierung Akad. Nachwuchs	30	4.127	7.265	0.645	<.001
A1.2 - Employability	30	6.280	9.697	0.707	<.001
A1.3 - Kompetenzerwerb Allg.	30	2.230	3.497	0.696	<.001
A1.4 - Lebenslanges Lernen	30	6.520	6.486	0.887	.004
A1.5 - Supportmaßnahmen	30	4.280	6.045	0.747	<.001
A2 - Vernetzung Lehre & Forschung	30	2.840	4.077	0.731	<.001
A3 - Individuelle Bildung	30	5.123	6.546	0.788	<.001
B - Forschung	30	5.007	7.860	0.677	<.001
C1.1 - Kritische Begleitung v. Gesellschaft	30	9.467	13.504	0.707	<.001
C1.2 - Soziale Dimension	30	10.587	9.706	0.893	.006
C1.3 - Wertevermittlung	30	7.937	10.640	0.747	<.001
C2 - Transfer Hochschule - Wirtschaft	30	5.983	11.323	0.598	<.001
C3 - Regionalentwicklung	30	1.803	5.330	0.397	<.001
C4.1 - Attraktivität & Wettbewerb	30	6.973	9.571	0.721	<.001
C4.2 - Policyentwicklung	30	11.050	10.378	0.893	.006
C4.3 - transnationale Kooperation	30	9.420	7.335	0.940	.091
D - Sonstiges	30	0.420	1.667	0.277	<.001

Ein Problem, das quantitative Verfahren im Umgang mit den Daten erschwert – seien es nun t-Tests zur statistischen Verifikation von Unterschieden bei den normalverteilten Kategorien oder Mann-Whitney-U-Tests zur Prüfung der Überwahrscheinlichkeit bei den nicht-normalverteilten Kodierungen – ist die geringe Anzahl von Fällen je Kategorie und je Text. So weist die Kategorie *transnationale Kooperation* beispielsweise als Kategorie mit den meisten Kodierungen $N = 61$ über alle 30 Texte hinweg auf, $M = 2.033$, $SD = 1.542$ (ausführlich für alle Kategorien vgl. Tabelle 6). Mindestens ein Text weist sechs Segmente auf, die mit dieser Kategorie kodiert werden konnten, andere keine Segmente. Die geringste Anzahl von Kodierungen (abseits der Sammelkategorie *Sonstiges*) findet sich in der Kategorie *Regionalentwicklung* mit $N = 13$, $M = 0.433$, $SD = 1.040$.

Entsprechend ist davon auszugehen, dass statistische Verfahren zu keinem signifikanten Ergebnis führen werden. Die Arbeit beschränkt sich entsprechend auf die qualitative Analyse der Daten. Darüber hinaus wird die Kategorie *Sonstiges* für die inhaltliche Interpretation ignoriert (3 Nennungen, 0,8 % der kodierten Fläche).

Tabelle 6: Anzahl und Streumaße der Kodierungen je Kategorie

	N_k	N_T	Min	Max	M	SD
A1.1 - Qualifizierung Akad. Nachwuchs	26	30	0	5	10.317	7.981
A1.2 - Employability	42	30	0	8	12.487	10.180
A1.3 - Kompetenzerwerb Allg.	16	30	0	3	5.558	3.298
A1.4 - Lebenslanges Lernen	39	30	0	4	9.214	5.590
A1.5 - Supportmaßnahmen	34	30	0	5	8.727	5.587
A2 - Vernetzung Lehre & Forschung	24	30	0	4	7.075	3.159
A3 - Individuelle Bildung	33	30	0	4	8.074	6.426
B - Forschung	44	30	0	11	8.824	8.463
C1.1 - Kritische Begleitung v. Gesellschaft	47	30	0	11	14.932	14.016
C1.2 - Soziale Dimension	55	30	0	6	12.676	9.099
C1.3 - Wertevermittlung	44	30	0	6	12.453	10.761
C2 - Transfer Hochschule - Wirtschaft	37	30	0	8	14.942	13.260
C3 - Regionalentwicklung	13	30	0	5	7.729	8.478
C4.1 - Attraktivität & Wettbewerb	36	30	0	4	3.900	9.095
C4.2 - Policyentwicklung	59	30	0	7	2.200	8.988
C4.3 - transnationale Kooperation	62	30	0	6	4.600	6.274
D - Sonstiges	3	30	0	1	7.800	2.581

N_k: Anzahl der kodierten Segmente N_T: Anzahl der Texte

Im Folgenden sollen die Daten der einzelnen Dokumente zusammenfassend beschrieben werden, bevor sie anschließend einer Analyse unterzogen werden. Dabei werden stets folgende Aspekte herangezogen: Tabellen bereiten die quantitative Verteilung der kodierten Fläche mit Mittelwerten und Standardabweichungen auf; diese wird dabei nur aufgeführt, um die Mittelwerte besser einordnen zu können. Nicht-kodierte Kategorien werden dabei nicht mit .0 ausgewiesen, sondern leer gelassen, als wären sie nicht erfasst. Dadurch soll die jeweilige Gewichtung der Verteilung visuell leichter einschätzbar werden. Darüber hinaus wird bei den Stakeholdern durch eine Code-Matrix die Überschneidung der Kategorien visualisiert. Eine Diskussion der Varianz zwischen

den Texten ist aufgrund der oben genannten Argumente nur bedingt aussagekräftig, da eine Zufälligkeit der Abweichung nicht ausgeschlossen werden kann.

3.3. Dokumentenanalysen

3.3.1. Communiqués

Wie in Kapitel 3.1.2. diskutiert, werden die Communiqués als Einzeldokumente interpretiert, die den Bologna-Prozess weiterentwickeln, während die Dokumente der Stakeholder anhand von Kriterien thematisch geclustert wurden, und somit quer zur zeitlichen Dimension liegen. Tabelle 7 weist zum einen die codierten Flächen der unterschiedlichen Kategorien in den Communiqués aus. Darüber hinaus wird berichtet, wie viele verschiedene Kategorien im Dokument codiert werden konnten (N_k), um die thematische Engfassung des jeweiligen Textes hervorzuheben. Auch die Anzahl der Communiqués, die Codierungen in einer spezifischen Kategorie vorweisen (N_C) wird ausgewiesen – dadurch zeigt sich, wie stark eine Aufgabenzuschreibung über den Zeitverlauf des Bologna-Prozesses hinweg aufgegriffen wurde.

Bei der Verteilung der codierten Fläche fällt die Schwerpunktsetzung auf den Bereich Transfer auf. Wie bereits in Tabelle 4 dargestellt, stechen hier insbesondere die Kategorien *C1 - Transfer Hochschule & Gesellschaft* und *C4 - Europäische Raumentwicklung* hervor, die gemeinsam bereits über 60 % der codierten Fläche ausmachen. Dass es sich hierbei um breit diskutierte Konzepte in den Texten handelt, wird durch die Tatsache unterstrichen, dass beide Oberkategorien hohe Werte bei der Anzahl der Communiqués zeigen, die Kodierungen in den entsprechenden Kategorien vorweisen (N_k). So wurden beispielsweise in jedem Dokument Segmente gefunden, die der Kategorie *C4.3 - transnationale Kooperation* zugeschrieben werden konnten und auch der Fokus auf *C4.2 - Policyentwicklung* sowie *C1.2 - Soziale Dimension* von Hochschulbildung zeigt sich in nahezu allen Dokumenten (N_k je 11 von 12 Dokumenten). Die Themengebete *Transfer Hochschule & Wirtschaft* und *Regionalentwicklung* fallen im Kontrast stark ab, die *Regionalentwicklung* konnte in nur einem Dokument als Hauptargument eines Segments identifiziert werden. Im Bereich Lehre wird vor allem die Frage des *Lebenslangen Lernens* (Kategorie *A1.4*) wiederholt thematisiert ($N_k = 9$ von 12 Texten), in Bezug auf die codierte Fläche lässt sich im Mittel darüber hinaus *A1.1 - Qualifizierung des akademischen Nachwuchses* und *A1.5 - Supportmaßnahmen* identifizieren. Betrachtet man die Lage der codierten Flächen im Zeitverlauf, fällt auf, dass hier nur *A2 - Vernetzung von Lehre & Forschung* als auch *C4.1 - Kritische Begleitung von Gesellschaft* Auffälligkeiten aufweisen: Beide Kategorien lassen eine Tendenz erkennen, in der zweiten Hälfte der Bologna-Prozesses thematisiert zu werden. Bei der Kategorie *C4.1* liegt in der zweiten Hälfte auch ein höherer Mittelwert der codierten Fläche vor.

Tabelle 7: Verteilung der codierten Fläche, Kommunikués (in % und ergänzt um Mittelwerte und Standardabweichung)

	N_c	Sor- bonne (1998)	Bolo- gna (1999)	Prag (2001)	Berlin (2003)	Bergen (2005)
A1.1 - Qualifizierung Akad. Nachwuchs	6	14.2			3.3	17.7
A1.2 - Employability	7		19.4	6.6	5.3	
A1.3 - Kompetenzerwerb Allg.	5					3.9
A1.4 - Lebenslanges Lernen	9	11.5	6.5	11.8	2.0	6.9
A1.5 - Supportmaßnahmen	7				5.6	9.6
A2 - Vernetzung Lehre & Forschung	6				8.3	
A3 - Individuelle Bildung	8	9.2			3.5	
B - Forschung	8	6.8			9.7	4.9
C1.1 - Kritische Begleitung v. Gesellschaft	8		9.3			4.1
C1.2 - Soziale Dimension	11	7.1		3.4	12.6	4.8
C1.3 - Wertevermittlung	9	15.2	14.5	8.1	5.5	
C2 - Transfer Hochschule - Wirtschaft	4				4.4	
C3 - Regionalentwicklung	1					
C4.1 - Attraktivität & Wettbewerb	10	7.5	20.0	37.7	9.6	8.7
C4.2 - Policyentwicklung	11	16.7	16.1	5.8	16.2	22.7
C4.3 - transnationale Kooperation	12	11.9	14.2	15.7	13.9	16.9
D - Sonstiges	3			10.8		
	N_k	9	7	8	13	10

N_c: Anzahl der Kommunikués, die Kodierungen in der entsprechenden Kategorie vorweisen
N_k: Anzahl der Kategorien, in denen das Kommunikué codierte Stellen aufweist

Lon- don (2007)	Löwen (2009)	BP/ Wien (2010)	Bu- karest (2012)	Jere- wan (2015)	Paris (2018)	Rom (2020)	M	SD
11.4	3.6		7.8				9.667	5.306
2.8	5.9		2.7	12.5			7.886	5.592
	1.7		4.3	3.3		4.1	3.460	0.941
	10.9		5.9		10.1	9.6	8.356	3.070
7.0	12.0		3.8	15.4	10.6		9.143	3.690
	7.9		12.8	2.1	6.5	4.5	7.017	3.333
5.3	3.5	23.6	3.2	3.9		1.0	6.650	6.772
1.5	3.9			1.9	2.8	8.9	5.050	2.925
	5.6	27.6	9.2	4.4	13.0	18.0	11.400	7.531
10.6	7.6	16.1	12.6	19.3	9.8	11.1	10.455	4.486
6.5	3.6			19.2	7.4	5.7	9.522	5.079
8.4	2.9		6.9				5.650	2.136
						1.9	1.900	0.000
15.3	5.9	13.6	3.1			3.4	12.480	9.813
14.5	11.4		22.3	5.0	32.9	27.6	17.382	8.162
12.2	13.5	19.2	5.7	5.0	7.1	4.3	11.633	4.749
4.5				8.1			7.800	2.581
12	15	5	13	12	9	12		

In Bezug auf einzelne Kategorien lassen sich vereinzelt stark überdurchschnittlichen Werte in der Zahl der codierten Fläche feststellen, das Thema der Kategorie wird also in einzelnen Kommunikés sehr ausführlich diskutiert, während es in anderen Dokumenten eine stark verringerte Rolle einnimmt. In der Kategorie *A1.2 – Tertiäre Berufsbildung / Employability* sticht die Bologna-Erklärung (1999) mit 19.2 % heraus. Weitere Spitzen dieser Art finden sich in *A3 – Individuelle Bildung* und *C1.1 - Kritische Begleitung v. Gesellschaft* (23.6 % bzw. 27.6 %, beide Budapest/Wien-Kommuniké von 2010) und *C4.1 - Attraktivität & Wettbewerb* (37.7 %, Prag-Kommuniké von 2001). Das Budapest/Wien-Kommuniké fällt darüber hinaus insofern auf, als dass es nur fünf der 17 möglichen zu kodierenden Kategorien aufweist – die Diskussion im Papier ist entsprechend fokussierter als in anderen Texten. Es lässt sich somit festhalten, dass das Budapest/Wien-Papier in mehrfacher Weise eine Sonderstellung einnimmt, nicht nur aufgrund der außerplanmäßigen Veröffentlichung – es stellt das Papier zum zehnjährigen Jubiläum des Bologna-Prozesses dar und nicht eine routinemäßige Konferenz der Bildungsministerinnen und -minister – sondern auch, weil es argumentativ anders aufgebaut ist.

3.3.1.1. Sorbonne (1998)

Die Sorbonne-Erklärung, die wie bereits dargestellt eine überraschende Veröffentlichung der vier Bildungsministerinnen und -minister von Deutschland, Frankreich, Italien und Großbritannien war, bildet den Auftakt des Bologna-Prozesses, eine Vereinbarung zur Verzahnung der europäischen Hochschulsysteme mit dem Ziel, den wirtschaftlichen Aspekten des europäischen Großraums ein kulturell-soziales Gegengewicht gegenüber zu stellen:

The European process has very recently moved some extremely important steps ahead. Relevant as they are, they should not make one forget that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well. We must strengthen and build upon the intellectual, cultural, social and technical dimensions of our continent. These have to a large extent been shaped by its universities, which continue to play a pivotal role for their development. (Sorbonne, S. 1)

Basierend auf der Wissenschaftsmobilität des Mittelalters wird Hochschulbildung als entscheidender Faktor für eine solche Entwicklung identifiziert, gleichzeitig wird Hochschulbildung im Jahr 1998 als begrenzt und an identifizierbare Herausforderungen nicht angepasst gesehen, was beispielsweise anhand der fehlenden Konzepte für lebenslanges Lernen ausgearbeitet wird. Aus Sicht der unterzeichnenden Personen müsse es Ziel sein, dass jeder Mensch Zugang zu Hochschulbildung erfahren könne, unabhängig von der sozioökonomischen Herkunft oder dem Lebensalter (Sorbonne, S. 2). Das Ziel von Hochschulbildung solle letztendlich sein, Studierenden die Möglichkeit zu geben, „their own area of excellence“ (Sorbonne, S. 1) zu finden. Durch eine Zweiteilung des

Studiensystems in einen diversen *undergraduate* und einen stark wissenschaftlichen *graduate cycle* soll dieses Ziel erreicht werden, wobei die *undergraduate studies* dabei als berufliche Qualifikation anerkannt und durch Transparenzmaßnahmen, beispielsweise einem Credit-System, unterstützt werden sollten, um das Verständnis und die Attraktivität sowohl innereuropäisch als auch außereuropäisch zu stärken (Sorbonne, S. 2). Die Sorbonne-Erklärung sieht dabei noch keinen *third cycle* vor, vielmehr stellen sowohl Master als auch Doktorat wissenschaftsbasierte *graduate studies* dar, zwischen denen gewechselt werden können solle (Sorbonne, S. 2). Die europäische Dimension solle schließlich durch Auslandsmobilität sowohl bei Studierenden als auch bei Mitarbeitenden gestärkt werden (Sorbonne, S. 2).

Das Papier spricht sich für die Bedeutung individueller Bildung aus und zielt darauf ab, ein System zu schaffen, dass dieser Individualität gerecht wird. Die Rolle von Bildung für den europäischen Werteraum wird anerkannt und soll durch Mobilität gestärkt werden. Elemente einer *Bildung durch Wissenschaft* scheinen somit auf. Die Vernetzung von Lehre mit Forschung und die aktuelle Bedeutung derselben werden jedoch nicht wirklich ausgeführt, allgemein nimmt dieses Alleinstellungsmerkmal von Hochschulen keinen Platz im Papier ein. Die Wissenschaftlichkeit des Studiums scheint sich vor allem in der Darstellung und Planung auf den *graduate* Bereich zu fokussieren, die Unterscheidung zwischen diesem Bereich und dem qualifikationsbasierten *undergraduate studies* Bereich weist eher weg vom Prinzip der *Bildung durch Wissenschaft* und der spezifischen Rolle von Universitäten.

3.3.1.2. Bologna (1999)

Wie die deskriptive Statistik gezeigt hat, weisen die codierten Segmente der Bologna-Erklärung aus dem Jahr 1999 einen starken Schwerpunkt im Bereich C4 – *Europäische Raumentwicklung* auf. Diese Entwicklungsarbeit stellt auch das Ziel des Bologna-Papiers dar:

A Europe of Knowledge is now widely recognised as an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship, capable of giving its citizens the necessary competences to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space. (Bologna, S. 1)

Eine wissenschaftlich fundierte Gesellschaft biete also positive Faktoren sowohl für die soziale als auch für die gesellschaftliche Entwicklung. Es werde ein gemeinsamer Vorstellungsraum von Europa geschaffen, der sich auf gemeinsamen Werten gründet und einen gemeinsamen sozialen und kulturellen Rahmen bildet. Die Qualifikationen, die benötigt würden, um an einem solchen übernationalen demokratischen Raum teilhaben zu können, gingen dabei laut dem

Bologna-Papier auch über reine Arbeitsmarktqualifikationen hinaus, inkludieren diese theoretisch aber auch. Hochschulbildung nehme laut Communiqué also eine Schlüsselstelle für die Entwicklung von Demokratien ein (Bologna, S. 1). Die Arbeit der Hochschulen an der MCU wird als Zeichen der Bereitschaft des Hochschulsystems gesehen, sich an die gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen und im Rahmen der Autonomie über eine europäische Dimension in der Bildung nachzudenken (Bologna, S. 2). Eine solche Entwicklung ist vor allem im Rahmen von Konvergenz- und Anpassungsprozessen zu verstehen, weswegen die MCU als geeignete erste Grundlage für diese politische Arbeit gelten muss.

Die Operationalisierung der eingangs zitierten übergreifenden Zielstellung fällt jedoch stark eindimensional mit Fokus auf eine zweckorientiert-instrumentelle Position aus:

We must in particular look at the objective of increasing the international competitiveness of the European system of higher education. The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions. (Bologna, S. 2)

Dieser Indikator für Attraktivität für internationale Studierende soll dabei vor allem durch die Transparenz, Vergleichbarkeit und dementsprechend auch Portabilität der europäischen Abschlüsse erreicht werden: Die Abschlüsse sollten – auch durch das *Diploma Supplement* – leichter verständlich und nachvollziehbar gestaltet werden, was auch Arbeitgebern zu Gute komme und dadurch die Employability erhöhe, darüber hinaus solle der erste Abschluss als Qualifikation anerkannt werden, während der zweite Abschluss einen Wissenschaftsschwerpunkt (Doktorat bzw. Master) aufweist (Bologna, S. 3). Ein Creditsystem wird nicht nur als Grundlage für die Förderung von Studierenden- und Hochschulpersonalmobilität gesehen, sondern erhöhe in Verbindung mit gemeinsam zu entwickelnden Qualitätsstandards die Vergleichbarkeit (Bologna, S. 4). Als letzte Maßnahme schließlich solle die europäische Dimension erhöht werden, sowohl bei der Entwicklung von Curricula, beim Ausbau von Kooperationen als auch bei der Schaffung vernetzter Programme (Bologna, S. 4).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Papier als Zielsetzung einen Bildungsgedanken verfolgt, der sowohl im Sinne einer Qualifizierung für die Wissensgesellschaft als auch im Hinblick auf die Teilhabe an einer Wertegemeinschaft zu sehen ist. Bildung nimmt also auch eine gesellschaftliche und wertevermittelnde Rolle ein, diese wird auch durch das Ziel unterstützt, die europäische Dimension in Curricula und der Arbeit der Universitäten zu stärken. Die Förderung von Mobilität und internationalen Kooperationen sollen diese Ziele unterstützen. Solche Forderungen schließen sich an die Ziele einer *Bildung durch Wissenschaft* an. Gleichzeitig wird diese Zielsetzung aber

eindimensional operationalisiert und instrumentalisiert. Während die Zielstellung viele Bereiche – Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur, Soziales – umspannt, legt das Papier einen eindeutigen argumentativen Schwerpunkt auf die Stärkung der internationalen Kompetitivität. Die Wissensgesellschaft wird in diesem Sinne verkürzt auf eine globalpolitisch-wirtschaftliche Rolle von Bildung, die es zu stärken gilt. Gleichzeitig wird die Rolle von Wissenschaft für die Wissensgesellschaft nicht weiter thematisiert und diskutiert, eine Argumentation im Sinne einer *Bildung durch Wissenschaft* lässt sich entsprechend nur bedingt feststellen.

3.3.1.3. Prag (2001)

Wie die deskriptive Statistik zeigt, baut das Prag-Kommuniqué von 2001 diese Argumentation zumindest zahlenmäßig noch aus, da die Kategorie *C4.1 – Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit* hier 42.3 % der kodierten Fläche einnimmt. Zwar wird eingangs im Text mit dem Titel *Towards the European Higher Education Area* als Reaktion auf die Empfehlungen der BFUG die Bedeutung von Mobilität aller Statusgruppen hervorgehoben, um von der Vielfalt der EHEA, den demokratischen Werten und den Sprachen zu profitieren. Darüber hinaus werden auch transnationale Kooperationen als Lösung für die Herausforderungen des zu schaffenden Hochschulraum gesehen und die Bedeutung von lebenslangem Lernen anerkannt (Prag, S. 1). Auch zu einem späteren Zeitpunkt wird – wenn auch auf Drängen der Studierendenvertretung – protokollarisch darauf verwiesen, dass die soziale Dimension von Hochschulbildung ein wichtiger und zu berücksichtigender Faktor sei (Prag, S. 3). Dennoch wird vor allem sehr prominent das Ziel eines kompetitiven europäischen Hochschulraums formuliert, das als Grundlage der sechs im Kommuniqué festgelegten Arbeitsthemen zu sehen ist:

As the Bologna Declaration sets out, Ministers asserted that building the European Higher Education Area is a condition for enhancing the attractiveness and competitiveness of higher education institutions in Europe. They supported the idea that higher education should be considered a public good and is and will remain a public responsibility (regulations etc.), and that students are full members of the higher education community. From this point of view Ministers commented on the further process as follows [...]. (Prag, S. 1)

Im Bereich der Hochschulabschlüsse wird die Bedeutung von Anerkennungs- und Anrechnungsprozessen für Studierenden- als auch Arbeitsmobilität verdeutlicht, die verbessert werden müsse. Darüber hinaus sollten Abschlüsse im Rahmen des zweigliedrigen Abschlussystems im Sinne von Hochschulschwerpunkten divers gestaltet werden, um einer Breite von „individual, academic and labour market needs“ (Prag, S. 2) zu entsprechen. Weitere Ziele sprechen sowohl die Etablierung eines flexiblen und für den europäischen Arbeitsmarkt leichter zu lesenden Creditsystems und die Entwicklung von Qualitätsstandards

an. Qualität – so an späterer Stelle im Dokument – werde von den Ministerinnen und Ministern als „basic underlying condition for trust, relevance, mobility, compatibility and attractiveness in the European Higher Education Area“ (Prag, S. 3) definiert. Um die Mobilität der Studierenden zu erhöhen, argumentiert das Papier für gemeinsame Policyarbeit zur Reduktion von Barrieren und zum Ausbau der sozialen Dimension. Das sechste Teilziel der Stärkung der europäischen Dimension – „increase the development of modules, courses and curricula at all levels with ‘European’ content, orientation or organisation“ (Prag, S. 2) – wird schließlich ebenfalls im Zuge der Attraktivität und der Wettbewerbsfähigkeit diskutiert, da es sowohl die europäische Dimension von Hochschulbildung aus auch die Employability fördere.

Neben diesen Punkten, die bereits im Bologna-Kommuniqué aufgestellt wurden und in Prag nun nochmals verstärkt werden, hebt das Kommuniqué weitere zentrale Entwicklungslinien hervor, die weiter gestärkt werden sollen: Lebenslanges Lernen wird als „essential element“ (Prag, S. 2) definiert, das in wissensbasierten Gesellschaften und Ökonomien dabei helfe, auf die sich wandelnden Märkte und Arbeitsbedingungen zu reagieren und dadurch auch grundlegende Werte wie Chancengleichheit, sozialen Zusammenhalt und Lebensqualität adressiere. Darüber hinaus wird die Stakeholder-Beteiligung als essentiell für das Gelingen des europäischen Hochschulraums herausgehoben. Der dritte neue Schwerpunkt fasst die zuvor geäußerten Positionen nochmals zusammen, indem verstärkt darauf hingewiesen wird, dass die Attraktivität des Europäischen Hochschulraums für europäische als auch für globale Studieninteressierte erhöht werden müsse, indem ein für alle transparentes System auf den oben beschriebenen Prinzipien entworfen werde – dabei werden sowohl die Qualität der Hochschulbildung als auch der Forschung als essentielle Faktoren für die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit Europas unterstrichen (Prag, S. 3).

Das Prag-Papier spricht also viele Dimensionen von Hochschulbildung an, deren Wert anerkannt wird. Neben der Qualifizierungsfunktion werden beispielsweise Potenziale der Flexibilisierung in Bezug auf individuelle Studienverläufe oder auch die gesellschaftliche Bedeutung und Funktion von Hochschulbildung angesprochen. Alle Dimensionen – auch die Bedeutung von Forschung – werden aber stets zum Teil oder zuvorderst unter das Ziel einer Employability für sich wandelnde Arbeitsmärkte in einer Wissensgesellschaft einerseits und der Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulraums andererseits gesetzt; selbst bei dem im Bereich *C1.3 – Wertevermittlung* codierte Segment wird der Fokus einer Europäischen Dimension von Hochschulbildung neben der Bedeutung für die europäische Entwicklung auch mit den Arbeitsmärkten verknüpft. Die im Bologna-Kommuniqué geäußerten Ziele in dieser Hinsicht werden noch erweitert um das lebenslange Lernen, die Argumentationsstruktur macht jedoch auch hier deutlich, dass wieder die Anpassung an den Arbeitsmarkt in der Wissensgesellschaft im Vordergrund steht. Das Papier entwickelt ein zweckorientiertes, ökonomisch-instrumentelles Bild von Bildung,

das mit einer *Bildung durch Wissenschaft* nicht in Einklang gebracht werden kann.

3.3.1.4. Berlin (2003)

Das Berlin-Kommuniqué aus dem Jahr 2003 greift unter dem Titel *Realising the European Higher Education Area* eine Vielzahl von Themen auf, insgesamt sind 13 Kategorien kodiert. Das Papier erkennt die Bedeutung aller Ziele der EHEA an, will sich aber auf drei Bereiche fokussieren: Die Entwicklung von Qualitätssicherungsprozessen, die Einführung eines zweistufigen Systems sowie die Verbesserung von Anrechnungs- und Anerkennungsprozessen (Berlin, S. 3). Qualitätssicherung wird dabei unter Anerkennung der Hochschulautonomie als institutionelle Aufgabe definiert, die auf Basis von nationalen und internationalen Standards vollzogen werden solle und bei deren Definition die Hochschul- und Studierendenvertretungen beteiligt werden sollten. Die Tatsache, dass die Hochschule die Verantwortung für Anrechnungs- und Anerkennungsprozesse selbst trägt, wird in diesem Kontext als wichtiges Merkmal einer Rechenschaftspflicht der Hochschulen – „real accountability“ (Berlin, S. 3) – definiert. Im Rahmen der Arbeit am zweistufigen System konstatiert das Berlin-Papier Akzeptanzprobleme seitens der Wirtschaft, die Hochschulen durch eine engere Kooperation mit Wirtschaftsvertretern abbauen könnten. Damit verbunden ist der Bedarf nach der Entwicklung von Rahmenstandards auf nationaler Ebene, die helfen könnten, diese Qualifikationen einzuordnen (Berlin, S. 4). Der dritte Schwerpunkt stellt die Anerkennung von Studienzeiten und Abschlüssen dar, die durch Transparenzmaßnahmen gestärkt werden sollen. Eine besondere Bedeutung wird hier dem *Diploma Supplement* zugeschrieben, das dabei helfen soll, die Flexibilität der EHEA zu verdeutlichen und nachvollziehbar zu machen:

They appeal to institutions and employers to make full use of the Diploma Supplement, so as to take advantage of the improved transparency and flexibility of the higher education degree systems, for fostering employability and facilitating academic recognition for further studies. (Berlin, S. 5)

Diese Forderung nach Flexibilität verschränkt sich auch mit der verstärkten Bedeutungszuschreibung für Mobilität, die umfassend bedeutsam für die soziale, politische als auch wirtschaftliche Sphäre des Hochschulraums gesehen wird (Berlin, S. 4).

Als Querschnittsaufgabe zu mehreren dieser Punkte wird die Bedeutung der sozialen Dimension hervorgehoben, beispielsweise im Rahmen des zweistufigen Systems, bei dem das Papier nochmals sehr deutlich auf die soziale Dimension von Hochschulbildung eingeht: „Ministers stress their commitment to making higher education equally accessible to all, on the basis of capacity, by every

appropriate means“ (Berlin, S. 4). Die Flexibilisierung durch das neue Abschlussystem werde als wichtige Maßnahme für die Öffnung gesehen, darüber hinaus werde der Bedarf nach einer Verbesserung bzw. Sicherung der Lebensbedingungen von Studierenden anerkannt, so dass die sozioökonomische Herkunft der Studierenden weniger ausschlaggebend werde (Berlin, S. 5). Die Gleichstellung der Geschlechter wird ebenfalls als Ziel der sozialen Öffnung von Hochschulbildung genannt (Berlin, S. 1).

Bei der Förderung der europäischen Dimension von Hochschulbildung wird neben Modulen mit europäischen Themen und *Joint Degrees* erneut ein Fokus auf den Einsatz von Mobilitätsphasen gelegt, so dass die europäische Dimension von Hochschulbildung ihr volles Potenzial für die Zieldimensionen „European identity, citizenship and employability“ (Berlin, S. 6) ausschöpfen könne. Kooperationen wie gemeinsame Studiengänge wollen die Ministerinnen und Minister mit dem Blick auf die Attraktivität der EHEA noch ausgebaut sehen.

Schließlich wird die Bedeutung von Hochschulbildung für die Ermöglichung lebenslangen Lernens hervorgehoben. Auch in diesem Bereich wird entgegen der Prag-Konferenz argumentiert: „They [the ministers, H.B.] stress the need to improve opportunities for all citizens, in accordance with their aspirations and abilities, to follow the lifelong learning paths into and within higher education“ (Berlin, S. 6). Lebenslanges Lernen wird bei der Berlin-Konferenz also nicht rein wirtschaftlich, sondern im Sinne von individuellen Bildungsaspirationen argumentiert, die auch mit der sozialen Dimension von Hochschulbildung verknüpft sind.

Das Berlin-Papier scheint in seiner Gesamtheit einen Ausgleich zwischen einer starken wirtschaftsliberalen bzw. -nahen Position wie im Prag-Papier einerseits und den gesellschaftlichen und individuellen Ansprüchen von Bildung andererseits zu suchen. Dieser Gegensatz baut sich bereits in der Präambel auf, zeigt sich immer wieder im Rahmen verschiedener Argumente und verdeutlicht dadurch die unterschiedlichen Standpunkte und Widersprüche des EHEA-Prozesses: „The need to increase competitiveness must be balanced with the objective of improving the social characteristics of the European Higher Education Area“ (Berlin, S. 1). Darüber hinaus wird die Erweiterung der Wissensbasis der Gesellschaft als wichtiges Ziel gesehen, wobei sowohl Traditionen als auch die Diversität der Europäischen Hochschullandschaft anzuerkennen seien und nutzbar gemacht werden sollten, was durch eine engere Verzahnung mit der ERA geschehen solle (Berlin, S. 2). In diesem Kontext hebt das Papier gegen Ende auch die Rolle einer engen Vernetzung von Lehre und Forschung heraus. Um Forschung jedoch stärker in der EHEA zu verankern, schlagen die Ministerinnen und Minister den Ausbau des Doktoratsstudiengangs vor, was eine Abkehr von alten Positionen (Doktorat und Master quasi als durchlässige zweite Studienphase) darstellt (Berlin, S. 7). Darüber hinaus solle Forschung sich im Dienste der Wissensgesellschaft stärker an der Lösung sozialer Probleme

orientieren: „Therefore Ministers ask Higher Education Institutions to increase the role and relevance of research to technological, social and cultural evolution and to the needs of society“ (Berlin, S. 7). Das Berlin-Papier zeigt also diverse Argumentationen, die im Sinne einer *Bildung durch Wissenschaft* gelesen werden können. Letztendlich werden jedoch die Vorschläge des EU-Rats erneut hervorgehoben, die wiederum vor allem die globalpolitische, ökonomisch-instrumentelle Rolle von Hochschulbildung in den Mittelpunkt stellen und Hochschulen im Hinblick auf dieses Ziel zur Kooperation aufrufen (Berlin, S. 2).

3.3.1.5. Bergen (2005)

Das Bergen-Kommuniqué im Jahr 2005 setzt unter dem Namen *The European Higher Education Area – Achieving the Goals* wieder einen engeren Fokus an Themen und diskutiert neben der europäischen Raumentwicklung am stärksten die Qualifizierung des Akademischen Nachwuchses. Im Hinblick auf die Umsetzungsgeschwindigkeit der EHEA wird festgestellt, dass die Hochschulen neben der Einführung neuer Curricula auch die Einführung neuer und innovativer Lehr-Lernprozesse vorantreiben müssten, um die Ziele der EHEA umzusetzen (Bergen, S. 1). Im Fortschritt der drei Hauptschwerpunkte der Berlin-Konferenz sieht das Papier bei der Umstellung des Systems der Hochschulabschlüsse noch den Bedarf, die Zusammenarbeit mit Stakeholdern – hier umfassender als „social partners“ (Bergen, S. 2) bezeichnet – auszubauen, um Employability zu erhöhen. Die Ausweitung der Arbeit an Qualifikationsrahmen von der europäischen auf die nationale Ebene stellt eine weitere Maßnahme dar, wobei hier auch eine Berücksichtigung von Leitlinien zum lebenslangen Lernen angemahnt wird (Bergen, S. 2). Das lebenslange Lernen nimmt auch in der Reflexion der Entwicklung im Aufgabenfeld der Verbesserung der Anrechnungs- und Anerkennungspraxis eine entscheidende Rolle ein. Auf Basis der Qualifikationsrahmen sehen die Ministerinnen und Minister eine Chance für die Ausweitung der Zugangs- aber auch Anrechnungsoptionen: „improve recognition of prior learning including, where possible, non-formal and informal learning for access to, and as elements in, higher education programmes“ (Bergen, S. 3). Als Hürde in diesem Sinne müsse die noch unzureichende Ratifizierung der Lissabon-Konvention gesehen werden, die als rechtliche Grundlage für diese Anrechnungsprozesse verstanden werden könne und die zum Zeitpunkt der Bergen-Konferenz erst von 75 % der beteiligten Länder unterzeichnet wurde (Bergen, S. 3). Darüber hinaus wird bei der Bergen Konferenz die erste Version der *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) beschlossen, also generelle Qualitätsstandards auf europäischer Ebene, die in der Entwicklung von institutionellen Systemen der Qualitätssicherung als Grundlage dienen sollen (Bergen, S. 2f.).

In der Diskussion künftiger Herausforderungen greift das Kommuniké die Forschungstätigkeit und damit verbunden auch die Ausbildung des akademischen Nachwuchses auf. Forschung wird dabei als bedeutend für die Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft angesehen und die Aufgabe solle nicht unter dem Fokus auf Lehrprozesse leiden: „We note that the efforts to introduce structural change and improve the quality of teaching should not detract from the effort to strengthen research and innovation“ (Bergen, S. 3). Darüber hinaus wird Forschung auch im Konnex zur Wettbewerbsfähigkeit gesehen, hier vor allem im Zusammenspiel mit der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die Konferenz spricht sich für das Ziel einer strukturierten, aber nicht überregulierten drei bis vier Jahre umfassenden dritten Phase aus, die auf „original research“ (Bergen, S. 4) beruhe; diese Doktoratsstudiengänge sollten auch überfachliche und transferierbare Kompetenzen vermitteln, um „the needs of the wider employment market“ (Bergen, S. 4) zu berücksichtigen. Für die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulraums wird diese Phase als bedeutsam gesehen, um die Zahl der Doktorandinnen und Doktoranden in der EHEA zu erhöhen.

Dieser Wunsch nach einer Stärkung der Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit liegt in diesem Papier auch wieder als Hauptimpetus der sozialen Dimension von Hochschulbildung zugrunde. Die Zahl der Studierenden aus bisher vernachlässigten Gruppen sollten durch Abbau von Regularien, mit Hilfe finanzieller Unterstützungssysteme sowie durch hochschulische Beratungssysteme gestärkt werden (Bergen, S. 4). Zuletzt solle diese Dimension noch durch den Ausbau internationaler Zusammenarbeit – innerhalb der EHEA und über die EHEA hinausreichend – gestärkt werden, eine Diskussionslinie, die im Grunde genommen von der Berlin-Konferenz übernommen wird. Grundlage der Zusammenarbeit sollten akademische Werte darstellen, die Zusammenarbeit fördere das gegenseitige Verständnis im Sinne interkulturellen Respekts. Der europäische Hochschulraum werde somit transparenter, was das Interesse für Mobilität und Studienaufenthalte erhöhen soll (Bergen, S. 4f.).

Die Bergen-Konferenz stellt darüber hinaus den Startpunkt dar, Leitlinien und Themenfelder für die Entwicklung der EHEA nach 2010 vorzubereiten, was mit einem Auftrag an die BFUG einhergeht, entsprechende Positionen zu erarbeiten. Die Ministerinnen und Minister stellen die Diversität und Vielseitigkeit der europäischen Hochschullandschaft und ihre Errungenschaften im Bereich der Forschung als Stärke und wichtiges Erbe dar, das nicht nur die Wissensgesellschaft weiterentwickle, sondern auch für die Wettbewerbsfähigkeit Europas von zentraler Bedeutung sei (Bergen, S. 5). Entsprechend gelte es, alle drei Phasen so zu gestalten, dass sie Studierende „for the labour market, for further competence building and for active citizenship“ (Bergen, S. 6) qualifizieren.

Die Argumente der Bergen-Konferenz greifen damit wieder eine Linie auf, die den Argumenten der Bologna- und vielmehr der Prag-Konferenz ähnelt. Die

Maßnahmen werden argumentativ wiederholt mit der globalen Konkurrenzsituation verbunden, es wird das Ziel gesetzt, die europäische Stellung auszubauen und zu stärken. Ein codiertes Segment zur Bedeutung von Forschung für die Weiterentwicklung von Gesellschaften in der *Kategorie C1.1 – Kritische Begleitung von Gesellschaft* kann im Sinne eines Ideals einer *Bildung durch Wissenschaft* gesehen werden. Ansonsten stehen im Papier individuelle Bildungsprozesse allgemein im Hintergrund, speziell aber bei den Themenfeldern lebenslanges Lernen und soziale Dimension von Hochschulbildung, die beide hauptsächlich im Sinne eines Ausbaus von Studierendenzahlen gedacht werden. Auch die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses wird in diesem Kontext verortet, eine Steigerung von Doktorandinnen und Doktoranden soll durch ein strukturiertes Programm erreicht werden. Während die Forschungsleistung der Hochschulen als bedeutsam und wichtig für die Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft definiert wird, wird die langfristige Perspektive der erhöhten Anzahl von promoviertem Personal weniger im Wissenschaftsbetrieb als in der Wirtschaft gesehen: Durch eine Steigerung der Employability im strukturierten Doktoratsprogramm sollen auch hier die Übergänge erleichtert werden. Diese Bedeutungszuschreibung, die Promotionen in akademischen Berufsfeldern außerhalb des wissenschaftlichen Betriebs erhalten, kann natürlich als Anerkennung der Bedeutung einer *Bildung durch Wissenschaft* gelesen werden, gleichzeitig wird jedoch die individuelle Komponente des Bildungsgedankens nicht berücksichtigt, vielmehr soll die dritte Phase sich anpassen und Kompetenzen vermitteln, die dem Bedürfnis von Arbeitgebern entsprechen.

3.3.1.6. London (2007)

Das London-Kommuniqué aus dem Jahr 2007 stellt die Beschlüsse unter die Überschrift *Responding to Challenges in a Globalized World*, und diese Antworten scheint das Papier entsprechend der deskriptiven Statistik vor allem in den Transferaufgaben von Hochschulen zu sehen. Die Herausforderungen der globalisierten Welt verlangten eine konstante Anpassung des Hochschulsystems, um wettbewerbsfähig zu bleiben – gleichzeitig sollten die Grundpfeiler der EHEA anerkannt und bedacht werden, die auf dem kulturellen Universitätserbe basierten: „we are developing an EHEA based on institutional autonomy, academic freedom, equal opportunities and democratic principles that will facilitate mobility, increase employability and strengthen Europe’s attractiveness and competitiveness“ (London, S. 1). Dieses breite Erbe sorgt also für eine Vielzahl von Aufgaben und das Papier führt weiter aus, dass Hochschulen als wichtige autonome, diverse und rechenschaftspflichtige Zentren angesehen würden, die grundlegende Konzepte für Demokratien weiterentwickeln und die Basis der Wissensgesellschaft schaffen. Sie würden Studierende neben der Qualifizierung für Berufe auch auf ihre Rolle als aktive Bürger in der Demokratie vorbereiten und ermöglichten eine individuelle Bildung des Selbst. In all

diesen Aspekten sieht das Papier einen Imperativ für Nicht-Diskriminierung und Hochschulöffnung (London, S. 1f.).

Mobilität wird hier im Sinne der Chancen für Persönlichkeitsentwicklung, Kooperationen und Wertevermittlung diskutiert, wobei die in den letzten Kommuniqués wiederholt geäußerte Position erneut formuliert wird, dass die Policyarbeit seitens der Politik noch ausgeweitet werden müsse, um Hürden abzubauen (London, S. 2). Auch bei der *Degree Structure* wiederholt das Papier die Position vorhergegangener Kommuniqués, dass die Fortschritte zwar zu verzeichnen seien, der Aspekt der Employability jedoch noch verstärkt werden müsse, wobei die Ministerinnen und Minister in London planen, diese Diskrepanz durch eine Verbesserung von Daten zu diesem Problem besser zu verstehen (London, S. 2). Weitere EHEA-Aspekte werden – wie auch in den vorhergegangenen Papieren – wieder unter die Prämisse der Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit gestellt: Umfangreiche Anrechnungs- und Anerkennungspraxen von Qualifikationen, Studienzeiten, non-formalen und informellem Lernen in Kombination mit Transparenz in den Studienstrukturen stellten einen wichtigen Pull-Faktor für die EHEA dar, diese Praxen seien jedoch noch sehr gering ausgebaut, was entsprechende Nachteile vor allem für das lebenslange Lernen mit sich bringe (London, S. 4). Die Basis solcher Prozesse solle durch nationale Qualifikationsrahmen verbessert und erleichtert werden, die bei der Curriculumentwicklung grundgelegt werden sollten (London, S. 3). Auch der Ausbau von Doktorats-Studiengängen wird als wichtiger Beitrag für die Stärkung der EHEA angesehen. Die Attraktivität und die Wettbewerbsfähigkeit sollten durch diese dritte Phase gestärkt werden, wobei eine Überregulierung vermieden werden solle: „We recognise the value of developing and maintaining a wide variety of doctoral programmes linked to the overarching qualifications framework for the EHEA, whilst avoiding overregulation“ (London, S. 4). Die Stärkung für die europäische Raumentwicklung sehen die Ministerinnen und Minister vor allem in der Transparenz in Bezug auf Zugangs-, Betreuungs- und Prüfungsmodalitäten. Ein weiterer bedeutsamer Effekt, der im Grunde genommen auch in dieser Klammer von Attraktivität gelesen werden muss, ist die Feststellung, dass der Bologna-Prozess international immer stärker als Vorbild für die Veränderung von Hochschulsystemen gesehen werde. So entstünden durch die transnationale Kooperation über die Grenzen der EHEA hinaus Konvergenzbestrebungen hin zu Strukturen und Zielen des Bologna-Prozesses, um die Anrechenbarkeit zu erleichtern: „Moreover, we acknowledge that efforts have been made in some countries in other parts of the world to bring their higher education systems more closely into line with the Bologna framework“ (London, S. 5).

Neben der erneuten Verbindung der sozialen Dimension von Hochschulbildung zur Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit geht das London-Kommuniqué nochmals umfassender auf die zu erwartenden Effekte der Öffnung von Hochschulbildung ein. Die soziale Dimension wird als sehr wichtig für die individuelle Entwicklung und die Teilhabe in wissensbasierten Demokratien gesehen,

darüber hinaus ermöglichen sie auch die Erhöhung des durchschnittlichen Bildungsniveaus von Gesellschaften und stärken somit den sozialen Zusammenhalt:

Higher education should play a strong role in fostering social cohesion, reducing inequalities and raising the level of knowledge, skills and competences in society. Policy should therefore aim to maximise the potential of individuals in terms of their personal development and their contribution to a sustainable and democratic knowledge-based society. We share the societal aspiration that the student body entering, participating in and completing higher education at all levels should reflect the diversity of our populations. (London, S. 5)

Entsprechend gelte es, Studierenden die Möglichkeit zu geben, unabhängig von sozioökonomischen Einschränkungen zu studieren und ihr Studium abzuschließen, weswegen die Thematik als zukünftiger Schwerpunkt identifiziert wird. Als weitere Herausforderung formuliert das Papier die Steigerung von Employability, wobei hier durch bessere Kommunikation mit „employers and other stakeholders“ (London, S. 6) die Ziele der Bologna-Reform besser vermittelt werden sollen. Die Arbeitgeberseite wird im Gegensatz zum Bergen-Papier also wieder expliziert, wobei auch die an der EHEA beteiligten Länder selbst dazu aufgefordert werden, die neuen Abschlüsse anzuerkennen: „We will work, as appropriate, within our governments to ensure that employment and career structures within the public service are fully compatible with the new degree system“ (London, S. 6).

Auch in diesem Papier stellt die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit also einen zentralen Beitrag zur Anpassung von Hochschulbildung an die Globalisierung und sich ändernde Märkte dar. Hochschulen sollen in diesem Sinne auch ihre Bestrebungen erhöhen, die Qualifikationen stärker am Arbeitsmarkt auszurichten. Diese beiden Ziele bilden eine argumentative Klammer und zum Teil auch Engführung für viele der Maßnahmen des europäischen Hochschulraums. Die Konvergenzentwicklungen außerhalb der EHEA mit dem Ziel, die Durchlässigkeit zu erhöhen, werden in diesem Sinne als Bestätigung und Anerkennung der bildungspolitischen Hegemonialpolitik gesehen. Das Papier argumentiert aber nicht nur auf dieser instrumentell-ökonomischen Schiene: Zwar werden sowohl die soziale Dimension von Hochschulbildung als auch der Bereich des lebenslangen Lernens immer wieder mit der Wettbewerbsfähigkeit verknüpft, im Papier werden aber auch die individuellen Aspekte von Bildung hervorgehoben und davon ausgehend die positiven Auswirkungen für die Wertevermittlung und die Weiterentwicklung und Stärkung von Gesellschaft thematisiert. Hochschulbildung wird allgemein als wichtiges Gut für die Aufrechterhaltung von demokratischen Wissensgesellschaften etabliert.

3.3.1.7. Löwen (2009)

Das Löwen-Kommuniqué aus dem Jahr 2009 läutet unter dem Titel *The European Higher Education Area in a new decade* eine neue Phase des Ausbaus der EHEA an. Die ursprünglichen Ziele sollten zu diesem Zeitpunkt bereits erreicht worden sein und neue Schwerpunkte gesetzt werden. Die deskriptive Statistik zeigt, dass das Papier das vielfältigste der Kommuniqués in Bezug auf die angesprochenen Themen ist.

Löwen formuliert den Bedarf, nicht nur auf die sich unter dem Einfluss von Globalisierung wandelnden Arbeitsmärkte zu reagieren, sondern auch auf finanzielle und wirtschaftliche Krisen. Die Antworten auf diese Herausforderungen stellen aus Sicht der Ministerinnen und Minister studierendenzentriertes Lehren und Lernen sowie die Verbindung Forschung und Lehre dar:

Our societies currently face the consequences of a global financial and economic crisis. In order to bring about sustainable economic recovery and development, a dynamic and flexible European higher education will strive for innovation on the basis of the integration between education and research at all levels. (Löwen, S. 1)

Unter diesem Eindruck ist auch die kulturelle und soziale Entwicklung von Gesellschaften zu sehen, darüber hinaus sieht das Papier im lebenslangem Lernen eine zentrale Antwort auf die Überalterung und den demographischen Wandel (Löwen, S. 1). Um ihre vielfältigen Rollen zu erfüllen, benötigten Hochschulen jedoch finanzielle Unterstützung, um sich im Rahmen von individuellen Schwerpunktsetzungen und -profilen darauf zu fokussieren, Lösungen für gesellschaftliche Probleme zu entwickeln: Persönlichkeitsbildende Momente sollten verbunden werden mit Qualifizierung für den Arbeitsmarkt und die Wissensbasis unserer Gesellschaften solle verbreitert werden (Löwen, S. 1). Die EHEA sieht sich dabei als Entwicklungsprojekt, das dem kulturellen Erbe von Universitäten gerecht werde (Löwen, S. 2).

Die Prioritäten, die das Papier für die kommenden Jahre als Schwerpunkte definiert, stehen unter dem Fokus einer Anerkennung und Förderung der Diversität von Hochschulen durch die Staaten. Hochschulen erfüllten eine Breite von Aufgaben, „ranging from teaching and research to community service and engagement in social cohesion and cultural development“ (Löwen, S. 2), die alle wichtige Antworten für die kommenden Jahre böten und Studierenden die benötigten Kompetenzen vermittelten, um sich an diese schnell verändernde Gesellschaft anzupassen (Löwen, S. 2). Die Ausbauziele der EHEA lassen sich dabei grob in die Bedeutung der sozialen Dimension, der Weiterentwicklung der Lehraspekte von Hochschulen und die Kooperation in Hinsicht auf Transparenz und Qualität unterteilen.

Das Ziel der sozialen Dimension wird erneut mit der kurzen Phrase „[t]he student body within higher education should reflect the diversity of Europe’s

populations“ (Löwen, S. 2) ausgegeben, die schon im London-Kommuniqué formuliert wurde. Damit verbunden sind auch Forderung nach gezielten Unterstützungsmaßnahmen für diese Studierendenpopulation und die Festlegung prüfbarer Zielmarken. Für den Ausbau der Hochschulöffnung stellt auch das lebenslange Lernen einen wichtigen Aspekt und darüber hinaus eine Verantwortung der Hochschulen gegenüber der Gesellschaft dar (Löwen, S. 3). Wichtig für die Öffnung in dieser Hinsicht sei die stärkere Zurverfügungstellung und Anerkennung flexibler Lernwege wie Teilzeitstudiengänge und arbeitsbezogene Studiengänge, wodurch sich nicht nur ein Bedarf nach gesetzgeberischer Tätigkeit ergibt, sondern auch nach einer besseren Abstimmung der Stakeholder. Das Lernen über die Lebensphasen hinweg wird dabei allgemein aus dem Wunsch nach Kompetenz- und Wissenszuwachs sowie persönlicher Entwicklung heraus beschrieben, die Argumentation reduziert sich also nicht wie in früheren Papieren auf eine Anpassung an marktwirtschaftliche Zwänge (Löwen, S. 3).

Teil solcher Qualifikationsprozesse ist der Ausbau von Employability. Um am Arbeitsmarkt bestehen zu können, benötigen Studierende fortgeschrittene sowie übergreifende Kompetenzen, so dass sie sich auf die Unsicherheiten einstellen könnten (Löwen, S. 3). Um die Verbesserung der Abstimmung voranzutreiben, solle der Austausch zwischen Hochschulen, Studierenden und Stakeholdern sowie der Ausbau von *Career-Support*-Systemen vorangetrieben werden (Löwen, S. 3). Das Ziel ist dabei sowohl an die ersten Abschlüsse als auch an die Weiterbildung gerichtet: „We aim at raising initial qualifications as well as maintaining and renewing a skilled workforce“ (Löwen, S. 3). Durch diese Forderung wird ein Fokus auf die Lehrfunktion von Hochschulen gesetzt. Das Papier stellt die Bedeutung studierendenzentrierten Lehrens und Lernens heraus und den Bedarf, Curricula konstant unter diesem Blickwinkel und im Hinblick auf eine Flexibilisierung von Lernwegen gemeinsam mit Studierenden- und Arbeitgebervertretern weiterzuentwickeln (Löwen, S. 4). Dieses Ziel einer stärkeren Ausrichtung an studentischen Bedürfnissen im Bereich der Curriculums- und Unterstützungsstruktur von Hochschulen benötige auch eine Verbesserung der Lehrqualität, die als Qualitätsziel stärker in den Europäischen Fokus gerückt werden solle. Die Verbindung von Forschung und Lehre wird im Kommuniqué herausgehoben und auch die Rolle von Anwendungsforschung wird im Kontext gesellschaftlicher Innovation herausgestellt (Löwen, S. 4). Das Papier gibt das Ziel aus, dass die Anzahl an Absolventinnen und Absolventen mit Forschungskompetenzen zu erhöhen sei, was auch mit dem Ausbau der Doktoratsstudiengänge verknüpft wird; neben der fachlichen Forschung soll hier jedoch auch eine Zunahme von interdisziplinärer Forschung vorangetrieben werden (Löwen, S. 4).

Die internationale Arbeit von Hochschulen sei darüber hinaus noch auszubauen, innerhalb Europas und auch darüber hinaus. Gerade eine stärkere Kooperation in der EHEA wird als wichtiges Merkmal für die Attraktivität des europäischen Hochschulraums gesehen, damit eng verbunden sind auch

Mobilitätsziele, die neben dem Kompetenzgewinn der Studierenden vor allem auch die Anerkennung der pluralistischen Werte des europäischen Raums sowie die akademische Entwicklung fördern sollen:

Mobility is important for personal development and employability, it fosters respect for diversity and a capacity to deal with other cultures. It encourages linguistic pluralism, thus underpinning the multilingual tradition of the European Higher Education Area and it increases cooperation and competition between higher education institutions. (Löwen, S. 4)

Wichtige Grundlage für diese Mobilität sind dabei gemeinsame Qualitätsstandards und eine Transparenzmachung der Unterschiede und Schwerpunktprofile der diversen Hochschullandschaft, die durch geeignete Werkzeuge in Rückkopplung an die Ziele des Bologna-Prozesses und mit Beteiligung der Stakeholder ausgebaut werden sollen.

Das Papier verdeutlicht darüber hinaus, dass die Arbeitsbedingungen an Hochschulen verbessert werden sollen, um für Lehr- und Forschungstätigkeiten attraktivere Stellen zu bieten, die auch die Herausforderungen einer Mobilität in der EHEA berücksichtigen (Löwen, S. 5). Grundlage sei dafür natürlich eine ausreichende Finanzierung und erneut bekennt sich das Papier zur Verantwortung der öffentlichen Hand, um die Autonomie und Öffnung der Hochschulen sicherzustellen, wobei auch die Aufgabe für Hochschulen definiert wird, einen stärkeren Fokus auf die Entwicklung neuer und vielfältigerer Finanzquellen zu legen (Löwen, S. 5).

Betrachtet man diese Argumentationen, zeigt sich, dass ähnlich wie im London-Papier zwar die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit der EHEA durch die Maßnahmen erhöht werden sollen, gleichzeitig aber individuelle und gesellschaftliche Ziele formuliert werden. Im Gegensatz zum London-Papier werden diese Aspekte jedoch noch weiter ausgebaut und stellenweise sogar in den Vordergrund gestellt. Employability wird zwar als Thema behandelt, das Themenfeld wird jedoch auf abstrakterer Ebene diskutiert – der Kompetenzbedarf orientiert sich weniger direkt am jeweils vorherrschenden Bedarf des Arbeitsmarktes, sondern die Kompetenzen sollen es Studierenden ermöglichen, sich selbst langfristig am Arbeitsmarkt positionieren zu können und sich gegenüber den unsicheren und von Veränderung betroffenen Arbeitsmarktbedingungen zu positionieren. In diesem Sinne wird der Verbindung von Lehre und Forschung eine bedeutende Rolle zugewiesen, und die forschungsbasierte Qualifizierung von Studierenden wird hervorgehoben. Auch die Mobilitätsziele oder die soziale Dimension von Hochschulbildung werden immer nur zum Teil aus Sicht der Attraktivitätssteigerung formuliert, es werden auch immer die gesellschaftlichen und sozialen Aspekte angesprochen: Mobilität diene dazu, die Wertschätzung für die europäische Diversität zu stärken, während die soziale Dimension aufgrund der grundlegenden Setzung der Gleichheit angebracht sei und für eine soziale Kohäsion Sorge. Neu ist die verstärkte Forderung nach

hochschuldidaktischen Maßnahmen und die Berücksichtigung der Lehrqualität in den Qualitätsmaßstäben. Im Bereich der Finanzierung werden jedoch die Hochschulen verpflichtet, neue und vielfältigere Finanzierungsquellen zu erschließen, obwohl am Prinzip der Hochschule als öffentliches Gut festgehalten wird.

Die Reduktion ökonomisch-instrumenteller Argumentationen einer Anpassung der Qualifikation von Studierenden an die Bedürfnisse am Arbeitsmarkt und die Stärkung einer auf der Vernetzung von Lehre und Forschung basierten Bildung von Studierenden, die dadurch neben den individuellen und person-zentrierten Effekten auch die Fähigkeit erhalten, sich selbst flexibel in akademischen Berufskontexten zu bewegen, unterstreicht, dass in diesem Papier eine stärkere Verbindung zum Bildungsideal einer *Bildung durch Wissenschaft* gesehen werden kann.

3.3.1.8. Budapest/Wien (2010)

Die Konferenz in Budapest und Wien im Jahr 2010 stellt eine Sonderkonferenz zum zehnjährigen Bestehen des Bologna-Prozesses dar und läuft dadurch etwas außerhalb der Reihe. Man sieht dies auch an der Tonalität des Papiers, und wie die deskriptive Statistik gezeigt hat, ist das Kommuniké von der Struktur der sich überschneidenden Kategorien her eher mit den ersten Papieren des Bologna-Prozesses vergleichbar als der zeitaktuellen Entwicklung.

Das Papier stellt den Bologna-Prozess als erfolgreiches Produkt der internationalen Kooperation und der überinstitutionellen Zusammenarbeit dar. Einerseits werden die Erfolge der etwa zehnjährigen Entwicklung hervorgehoben, gleichzeitig formuliert das Papier auch die Kritik, dass viele Ideen des Bologna-Prozesses nicht wirklich verstanden und kommuniziert wurden und dass sich die internationalen Studierendenproteste hauptsächlich an Aspekten entzündeten, die eigentlich nur bedingt mit den eigentlichen Zielen des Bologna-Prozesses zu tun haben: „Recent protests in some countries, partly directed against developments and measures not related to the Bologna Process, have reminded us that some of the Bologna aims and reforms have not been properly implemented and explained“ (Budapest/Wien, S. 1). Die Ministerinnen und Minister nehmen sich vor, die Kommunikation in diesem Bereich zu verstärken.

Der Text hebt weitere zentrale Ideen hervor, die als konstituierend für den europäischen Hochschulraum zu sehen sind: Die Rolle von Hochschulen wird als entscheidend für die Weiterentwicklung von friedlichen und demokratischen Wissensgesellschaften gesehen (Budapest/Wien, S. 2). Neben dieser Aufgabe stelle auch die Lehre eine essentielle Rolle der Hochschule dar, deren Ziel es ist, „[to] provid[e] the learners with the opportunity to acquire knowledge, skills and competences furthering their careers and lives as democratic citizens as

well as their personal development“ (Budapest/Wien, S. 2). Dabei sollen Lernumgebungen geschaffen werden, in denen Studierende ganz persönliche Bildungswege planen und gehen können und die darüber hinaus auch, anders als bisher, unterrepräsentierte Gruppen mitdenken und stärken (Budapest/Wien, S. 2). Um diese Aufgaben erfüllen zu können, benötige es jedoch auch adäquate Finanzierung und Arbeitsbedingungen. Die Ministerinnen und Minister halten am Prinzip der Hochschule als öffentliches Gut fest, anders als im vorangegangenen Löwen-Kommuniqué wird auch nicht auf den Bedarf weiterer Finanzierungsquellen verwiesen.

Das kurze Papier argumentiert stark grundlegend und weist hohe Überschneidungen mit der Idee einer *Bildung durch Wissenschaft* auf. Die deskriptiven Daten zeigen zwar hohe thematische Überschneidungen mit den ersten beiden Papieren (Sorbonne und Bologna), vielmehr muss jedoch festgestellt werden, dass dieses Sonderpapier noch stärker in Richtung eines klassischen Bildungsideals diskutiert, als die Sorbonne-Erklärung. Hochschulen werden als autonome Zentren der gesellschaftlichen Weiterentwicklung definiert, die Qualifizierungstätigkeit diene sowohl dem Kompetenzerwerb als auch der Persönlichkeitsbildung. Der Verbindung von Lehre und Forschung wird in diesem Zusammenhang eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Forschung wird nur indirekt als wichtiges Gut angedeutet, indem die Rolle für die Weiterentwicklung für die Wissensgesellschaft in den Vordergrund gestellt wird. Im Gegensatz zu anderen Kommuniqués weist selbst das unter der Kategorie *C4.1 – Attraktivität & Wettbewerb* kodierte Segment Überschneidungen mit diesem Bildungsideal auf: „We are convinced that higher education is a major driver for social and economic development and for innovation in an increasingly knowledge-driven world“ (Budapest/Wien, S. 2).

3.3.1.9. Bukarest (2012)

Das Bukarest-Kommuniqué aus dem Jahr 2012 läutet unter dem Titel *Making the Most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area* die Arbeit an der zweiten Phase des Bologna-Prozesses ein. Während Löwen noch die Ziele abgesteckt hat, wird nun daran gearbeitet, das Geschaffene zu sichern und das Potenzial der EHEA auszubauen. Entsprechend ist auch – wie die deskriptive Statistik zeigt – die Verteilung der Kategorien mit der zweithöchsten Zahl an kodierten Kategorien breit gestreut.

Das Papier sieht in der Hochschulbildung eine essentielle Lösung für die 2012 vorherrschenden gesellschaftlichen Probleme, von der Finanz- und Wirtschaftskrise bis hin zu den daraus folgenden gesellschaftlichen Problemen. Es bedürfe gut gebildeter Absolventinnen und Absolventen, um auf die Herausforderungen zu reagieren. Das Papier umschreibt in seiner Argumentation zwar wichtige Eigenschaften, die formulierte Zielstellung lässt jedoch die Nachhaltigkeit auch

im Bereich der Wirtschaftsentwicklung missen: „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“ (Bukarest, S. 1). Die Finanzierung für dieses Hochschulsystem solle soweit wie möglich unter den Vorzeichen der Finanzkrise ausgebaut werden (Bukarest, S. 1). Um die Zielstellung zu erreichen, setzt das Papier drei Themenschwerpunkte, die sich aus der bisherigen Arbeit der EHEA ableiten. Dabei wird auch der Bedarf nach mehr Einheitlichkeit bei der gesetzgeberischen Tätigkeit deutlich (Bukarest, S. 1). Die Vagheit und Offenheit der Texte, die wie in Kapitel 3.1.2. dargestellt, bewusst gewählt wird, um den nationalen Charakter von Bildungssystemen im Rahmen der Konvergenzbestrebungen zu erhalten, scheint sich nun stellenweise als Problem herauszustellen, wie auch in den Stakeholder-Papieren im zweiten Zeitraum immer wieder aufgegriffen wird. Als Themenschwerpunkte, die das Papier ausbauen will, werden die Öffnung des Hochschulzugangs, Employability sowie die Mobilität genannt.

Hochschulbildung soll durch unterschiedliche Maßnahmen geöffnet werden: Das Papier argumentiert für eine Weiterentwicklung der sozialen Dimension von Hochschulbildung und sieht hier den Bedarf nach gezielten Unterstützungsmaßnahmen und -einrichtungen, die marginalisierten Gruppen den Zugang zu Hochschulbildung erleichtern sollen, wobei als Zieldimension wieder die Repräsentation analog zur diversen Bevölkerung genannt wird (Bukarest, S. 1f.). Neben diesen Unterstützungsmaßnahmen wird auch ein Fokus auf die Veränderung und Weiterentwicklung der Lehrqualität gelegt, die dafür sorgen soll, dass Hochschulbildung im Rahmen einer „supportive and inspiring working and learning environment“ (Bukarest, S. 2) stattfindet. Im Zusammenhang des studierendenzentrierten Lernens wird auch auf die Bedeutung der Vernetzung von Lehre und Forschung verwiesen, weil dies als essentieller Bestandteil für die Schulung kritischen Denkens gesehen wird; Hochschulbildung trage dazu bei, dass Studierende neben fachspezifischem Wissen und Kompetenzen auch übergreifende Kompetenzen erwerben wie „intellectual independence and personal self-assuredness“ (Bukarest, S. 2). Darüber hinaus wird die Bedeutung von Qualitätssicherung und Transparenz als wichtiger Aspekt für die grenzüberschreitende Bildungsentwicklung in Europa verdeutlicht und die Weiterentwicklung des ESG in Zusammenarbeit mit der BFUG in Aussicht gestellt. Auch die Rolle der öffentlichen Hand im Rahmen der Hochschulfinanzierung wird wiederholt, wobei das Papier auch Forderungen an die Effizienzsteigerung im Rahmen des Hochschulmanagements stellt.

Das Papier zielt auf eine Entwicklung von „employability serving Europe’s needs“ (Bukarest, S. 2), wobei das Konzept nicht rein auf den Arbeitsmarkt bezogen wird, sondern den multidisziplinären, innovativen Charakter von Hochschulbildung heraushebt, der sowohl fachspezifische als auch übertragbare Kompetenzen vermittelt und somit auf die gesellschaftliche Entwicklung allgemein bezogen wird. Damit Arbeitgeber diese Kompetenzen besser anerkennen

und verstehen können, muss der Austausch zwischen den Institutionen noch verbessert werden. Allgemein setzt das Papier erneut das Ziel eines Ausbaus von Datenerhebungen zu verschiedenen Aspekten, wie unter anderem Employability, und verknüpft diese mit dem Ziel der besseren Transparenz (Bukarest, S. 4). Die Frage nach Employability wird erneut auch mit dem Bedarf nach lebenslangem Lernen verknüpft, das als zukünftig wichtiger Schwerpunkt gesehen wird und Vorteile für die regionale Entwicklung verspricht (Bukarest, S. 2). Die Grundlage der Lehre muss dabei aus Sicht des Papiers immer Forschungsorientierung bzw. -basierung sein, vor allem in der zweiten bzw. dritten Phase, also auf Master- und Doktoratsniveau; Studiengänge sollten sich auch immer an den aktuellen Stand der Forschung und der Entwicklung der Disziplinen anpassen (Bukarest, S. 2).

Die Forderung nach einer Weiterentwicklung der Transparenzwerkzeuge, den Ausbau im Einsatz von Lehrzielen und Qualifikationsrahmen sowie die Forderung nach einer Verbesserung der Qualität in den Doktoratsstudiengängen und eine engere Verzahnung zwischen EHEA und der ERA (Bukarest, S. 3) verdeutlichen, dass die zweite Phase des Bologna-Prozesses mehr unter denselben Vorzeichen zu sehen ist, als dass wirklich neue Themensetzungen aufgegriffen werden. Eng damit verknüpft ist die Förderung europäischer Mobilität, die nicht nur als wichtiges Element für Employability gesehen wird, sondern auch die internationale Zusammenarbeit zwischen Hochschulen weiterentwickeln soll (Bukarest, S. 3). Allgemein wird erneut konstatiert, dass sich die Rahmenbedingungen für Mobilität und für die Zusammenarbeit, beispielsweise im Sinne von *Joint Degrees*, noch weiter verbessern müssten (Bukarest, S. 4).

Das Papier greift viele Punkte der Löwen-Erklärung auf und scheint Teile des Tenors der Zwischenbilanz in Budapest und Wien übernommen zu haben. Die Sorge über die unterschiedlich eingeführten Bologna-Umsetzungen und die schlechte Kommunikation werden aufgenommen und die Bedeutung der Arbeit von Hochschulen für die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit sowie die Anwerbung neuer Studierendenpopulationen tritt in den Hintergrund. Der Bedarf nach einer Anpassung an die veränderte europäische Gesellschaft wird dagegen in den Vordergrund gerückt. Die Verbindung von Forschung und Lehre nimmt im Bukarest-Kommuniqué eine wichtige Rolle ein, die Ziele sind vergleichbar mit dem Ideal der *Bildung durch Wissenschaft*: Wissenschaftliche Haltung und Methodik ermächtigt Absolvierende dazu, eine kritische und unabhängige Haltung einzunehmen und Wissen auf neue Problembereiche anzuwenden. Überraschend scheint dabei aber, dass die Entwicklung studierendenzentrierten Lernens und die Ausbildung dieses kritischen Denkens im Rahmen der Öffnung von Hochschulen argumentiert und diskutiert wird, und nicht – wie naheliegender – im Rahmen von Employability. Diese wiederum greift zwar auch die Bedeutung von Forschung auf, nicht aber eben diese kritische Haltung, die aus Sicht einer *Bildung durch Wissenschaft* als Qualifizierungsziel und als

Element der spezifischen Employability gesehen werden kann, die vor allem durch Hochschulbildung gewährleistet werden kann.

3.3.1.10. *Jerewan (2015)*

Das Jerewan-Kommuniqué aus dem Jahr 2015 zeigt zwar eine hohe Breite an Themen, die Schwerpunkte liegen aber hier auf Employability und Supportstrukturen sowie dem Transfer zwischen Hochschulen und Gesellschaft (C1).

Das Papier beschreibt neben Erfolgen in der EHEA eine Reihe an grundlegenden Werten, die als Basis der Zusammenarbeit dienen: Die akademische Freiheit, institutionelle Autonomie, wissenschaftliche Integrität sowie die Definition von Hochschulen als öffentliches Gut und somit eine Finanzierung aus öffentlicher Hand. Neben diesen Werten wird die EHEA durch eine gemeinsame Studienstruktur sowie transparente Qualitätssicherungs- und Anerkennungsprozesse auf der Basis einheitlicher Werkzeuge zusammengehalten; hier stellt das Papier aber eine ungleiche, stellenweise bürokratische und oberflächliche Umsetzung fest (Jerewan, S. 1). Darüber hinaus wird erneut festgehalten, dass Hochschulbildung als eine der Kernantworten auf die gesellschaftlichen Probleme zu sehen sei: Neben einer ökonomischen und damit verbunden auch sozialen Krise und hohen Raten an Arbeitslosigkeit sieht das Papier die Marginalisierung von jungen Menschen, Extremismus und Radikalisierung als große Herausforderungen. Hier biete Hochschulbildung verschiedene Lösungskonzepte an, beispielsweise indem durch Mobilität die Möglichkeit zur Völkerverständigung ausgebaut werde, sich die Hochschullehre und -forschung sich an die technischen Entwicklungen anpasse und transnationale Kooperationen übergreifende Lösungskonzepte ausbauen (Jerewan, S. 1). In diesem Kontext wird jedoch der Bedarf gesehen, die ursprüngliche Idee von Bologna an die veränderten Gegebenheiten anzupassen: „We must renew our original vision and consolidate the EHEA structure“ (Jerewan, S. 1). Diese neue Vision einer ‚EHEA im Jahr 2020‘ geht von einem hohen Standard an Vertrauen in die Zusammenarbeit und die gemeinsam entwickelten Maßnahmen aus, so dass automatische Anerkennungsprozesse stattfinden können und die Mobilität der Studierenden und Absolventinnen und Absolventen sich noch weiter verbessert. Die Rolle der Hochschulbildung für die Entwicklung inklusiver und stabiler Gesellschaften solle steigen, wobei Menschenrechte, demokratische Werte sowie zentrale Kompetenzen für die Ausbildung eines europäischen bzw. eines Weltbürgertums im Zentrum stehen sollten – in diesem Kontext wird auch der Wert von Employability und ihre Rolle für den sozialen Zusammenhalt verortet (Jerewan, S. 2). Im Sinne einer Forschungsfundierung der Arbeit in der EHEA solle die Verbindung zur ERA ausgebaut werden.

Neue Ziele werden definiert in der Verbesserung der Lehrqualität, auch durch die gezielte Förderung von hochschuldidaktischen Innovationen. Das Ziel der

Lehre müsse sein, „[to] enable students to develop the competences that can best satisfy personal aspirations and societal needs, through effective learning activities“ (Jerewan, S. 2). Beispiele für eine solche Gestaltung von Studienprogrammen umfassen eine Verbesserung von transparenten Modulbeschreibungen, die Flexibilisierung von Studienverläufen sowie bessere Prüfungsformate. Die Verzahnung von Forschung und Lehre müsse dabei im Sinne des Papiers ausgebaut werden, um spezifische Kompetenzen wie Kreativität, Innovationsgeist und Entrepreneurship zu verstärken (Jerewan, S. 2). Diese drei Aspekte spielen auch eine wichtige Rolle in der Weiterentwicklung der Employability, die den Absolventinnen und Absolventen nach jedem der drei Abschlussstufen die Möglichkeit geben solle, sich am Arbeitsmarkt zu positionieren, aber auch, ihre Kompetenzen den Veränderungen am Arbeitsmarkt anzupassen. Dieses Ziel sei als eine der Kernaufgaben des EHEA-Prozesses zu sehen und solle beispielsweise durch eine verbesserte Kommunikation mit Arbeitgebern oder auch einer Mischung aus theoretischen und praktischen Anteilen in Studiengängen gesteigert werden (Jerewan, S. 2).

Als weiteres Ziel wird der Ausbau der sozialen Dimension von Hochschulbildung aufgeführt, wobei der Wandel hin zur Diversität vor allem auch durch eine Änderung der Lehre geschehen soll: „We undertake to widen participation in higher education and support institutions that provide relevant learning activities in appropriate contexts for different types of learners, including lifelong learning“ (Jerewan, S. 2). Der Abschnitt geht dabei auch unter dem Eindruck der sogenannten Flüchtlingskrise direkt auf die Erweiterung von Möglichkeiten zur Öffnung für Menschen mit Fluchterfahrungen ein, beispielsweise durch den Verweis auf die Möglichkeit, akademische Mobilität als Mittel der Fluchtalternative zu nutzen (Jerewan, S. 3). Zum zweiten Mal wird auch die Gleichberechtigung der Geschlechter dezidiert als Ziel der sozialen Dimension ausgewiesen (Jerewan, S. 2).

Als letzter Schwerpunkt wird der bereits diskutierte ungleiche Umsetzungsgrad der Maßnahmen angesprochen – die Tatsache, dass manche Länder die beschlossenen Maßnahmen nicht einheitlich umsetzen, Sorge für eine Schwächung des Gesamtprojekts, wobei sich vor allem auch Bedarf nach einer besseren Datenlage zeige, um diese Diskrepanzen zu erfassen: „Non-implementation in some countries undermines the functioning and credibility of the whole EHEA. We need more precise measurement of performance as a basis for reporting from member countries“ (Jerewan, S. 3). Inwiefern aus einem solchen Reporting dann Maßnahmen folgen können, bleibt offen – die bisherige Methode der Open Method of Coordination (vgl. Kapitel 3) versucht ja bereits, durch Transparenzmachung der Nicht-Umsetzung Druck auf die Mitgliedsstaaten auszuüben.

Das Papier greift die Tendenz der letzten Kommunikés auf, die sich von einer einseitigen marktorientierten und ökonomisch-instrumentellen Verkürzung

von Bildung abwenden, und setzt unter dem Eindruck der politischen Krise der europäischen Union noch einmal verstärkt Schwerpunkte, die in die Richtung einer *Bildung durch Wissenschaft* zielen. Die Bildung des Individuums hin zu Selbstbewusstsein und kritischer und intellektueller Unabhängigkeit, die Fundierung der Lehre durch Forschung und der Wert von Hochschulen für die Wertevermittlung eines europäischen bzw. eines Weltbürgertums sind Positionen, die sich mit dem Ideal der deutschen Universität decken. Gleichzeitig wird Employability zusätzlich im Sinne der sozialen Dimension verortet, sicherlich auch mit Hinblick auf die Stärkung der Gesellschaft. Der globale Wettbewerb spielt im Jerewan-Kommuniqué keine Rolle mehr.

3.3.1.11. Paris (2018)

Die Paris-Konferenz im Jahr 2018 stellt mehr oder minder den Übergang in die nächste Dekade dar, da die BFUG in diesem Papier aufgefördert wird, Schwerpunktsetzungen für die Entwicklungen und Ziele der kommenden Dekade zu formulieren (Paris, S. 4) – in diesem Sinne kann wohl auch die hohe Zahl an Kodierungen im Bereich der Policyentwicklung (32.9 %) gesehen werden.

Die Struktur der Herausforderungen lässt sich analog zu denen im Löwen-, Bukarest- und Jerewan-Kommuniqué sehen, wird jedoch noch erweitert um zwei neue Dimensionen, auf die Hochschulbildung und ihre Stellung für das europäische System als notwendige Antwort gesehen wird. Zum einen stellt das Papier entgegen der zentralen Stellung der akademischen Werte für das Hochschulsystem die Einschränkung der akademischen Freiheit in einigen EHEA-Ländern fest und verurteilt diese. Weiterhin wird die Bedeutung von gesicherten Positionen und Informationen als neues Handlungsfeld aufgezeigt, für das die Rolle von Forschung als bedeutsam identifiziert wird: „It [higher education, H.B.] must also play a key role in establishing the facts on the basis of which public debates are conducted and decisions are made“ (Paris, S. 1). Die Qualifizierungsaufgabe der Hochschulen biete hier die Möglichkeit, durch die Kompetenz des lebenslangen Lernens nicht nur eine Anstellung zu finden, sondern befähige die Absolventinnen und Absolventen gleichzeitig zu einer aktiven Teilhabe in der Gesellschaft. Entsprechend solle das Ziel von gesetzgeberischer Tätigkeit sein, die Möglichkeiten für Hochschulen zu schaffen, diese gesellschaftlichen Aspekte in ihrem Handeln zu verstärken:

We therefore commit to developing policies that encourage and support higher education institutions to fulfil their social responsibility and contribute to a more cohesive and inclusive society through enhancing intercultural understanding, civic engagement and ethical awareness, as well as ensuring equitable access to higher education. (Paris, S. 1)

Das Paris-Kommuniqué mahnt erneut an, dass Teile der EHEA-Elemente nur unzureichend umgesetzt wurden, entsprechend werden – 20 Jahre nach

Beschluss der Sorbonne-Deklaration – nochmals die drei Kernelemente für die Zusammenarbeit in der EHEA hervorgehoben, die bis 2020 in Arbeitsgruppen verstärkt untersucht werden sollen:

a three-cycle system compatible with the overarching framework of qualifications of the EHEA and first and second cycle degrees scaled by ECTS; compliance with the Lisbon Recognition Convention; and quality assurance in compliance with the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (Paris, S. 2; im Original als Aufzählung, H.B.)

Es zeigt sich also, dass die Kernelemente der eigentlichen Ziele erneut in den Fokus gerückt werden müssen – eine Nicht-Umsetzung dieser Punkte schränkt im Grunde genommen auch alle anderen Aspekte des Bolognaprozesses ein, beispielsweise Mobilität, da eine einheitliche Qualitätssicherung nicht mehr gegeben ist. Hier setzt das Papier jedoch auch neue Zielvorgaben, indem Mobilität durch automatische Anerkennungs- und Anrechnungsprozesse noch weiter vereinfacht werden soll (Paris, S. 2). Darüber hinaus sollen im Bereich der sozialen Dimension einerseits die Anerkennungsprozesse bei Qualifikationen von Geflüchteten ausgebaut werden, andererseits *Short-Cycle-Degrees* verstärkt in die übergreifenden Qualifikationsrahmen aufgenommen werden, die neben der sozialen Dimension für das lebenslange Lernen eine hohe Bedeutung einnehmen.

Um die Lehraspekte von Hochschulbildung weiter auszubauen, solle im Bereich der Policyentwicklung die Hochschuldidaktik als neuer Schwerpunkt der Zusammenarbeit platziert werden. Das Ziel des Paris-Kommuniqués ist es, in voller Anerkennung der akademischen Freiheit die Qualität der Lehre noch weiter zu verbessern (Paris, S. 3). Durch eine verstärkte Verbindung von Forschung und Innovation mit der Lehre sollten Studierende die Möglichkeit erhalten, neue Antworten auf die Fragen der Gesellschaft zu entwickeln (Paris, S. 3). *Open Education* eröffnet hier ein weiteres Themenfeld der Lehrentwicklung, auch mit Verbindung zum lebenslangen Lernen, das stärker in den Fokus gerückt werden soll: Die Digitalisierung der Hochschullehre soll durch entsprechende Rahmensetzungen ausgebaut werden, auch um die Qualifizierung der Studierenden in digitalisierungsbezogenen Kompetenzen auszubauen:

We will enable our education systems to make better use of digital and blended education, with appropriate quality assurance, in order to enhance lifelong and flexible learning, foster digital skills and competences, improve data analysis, educational research and foresight, and remove regulatory obstacles to the provision of open and digital education. (Paris, S. 3)

Diese neue Rolle der EHEA im Wandel von einem Fokus auf Studienstrukturen hin zur Förderung von hochschuldidaktischen Fragestellungen zeigt sich auch darin, dass Lehre einen neuen Stellenwert in der Entwicklung von akademischen Karrieren erhalten soll. Aufgrund der Bedeutung von Hochschullehre

sollten Forschung und Innovation in der Karriere weiterhin zentral berücksichtigt werden, darüber hinaus sollten jedoch sowohl auch der Einsatz für die Gesellschaft sowie Lehrqualität mit einbezogen werden: „It should also take due account of the broader contribution to society. We will [...] explore ways for better recognition of high quality and innovative teaching in their [higher education teachers, H.B.] career“ (Paris, S. 4).

Das Paris-Kommuniqué regt an – trotz der eingangs festgestellten Diskrepanz in der Umsetzung von bisherigen Zielen –, nach 2020 eine Orientierung an ambitionierteren Zielen in den Vordergrund zu stellen. Vor allem sollen hierbei die transnationalen Kooperationen ausgebaut werden, sei es durch gemeinsame Studienprogramme oder gemeinsame Forschungs- und Innovationsprojekte. Eine zentrale Rolle bei diesen Zielsetzungen spielt auch die Frage nach der Leistung der Hochschulbildung zum Erreichen der *Sustainable Development Goals* (SDGs) (Paris, S. 4).

Das Paris-Papier nimmt die bisherigen Diskussionslinien in Hinblick auf die sozialen und gesellschaftlichen Aspekte von Hochschulbildung auf und denkt Bildung nochmals stärker im Sinne der Rolle, die Employability für eine Stabilisierung der Gesellschaft einnimmt. Der in den vorherigen Papieren angedachte und angesprochene Aspekt der Entwicklung von Lehrqualität wird im Paris-Kommuniqué nochmals expliziert und der Wert von Lehre neu definiert, die Verbindung von Forschung und Lehre wird weiterhin als zentral gesehen. Dadurch, dass Lehrqualität eine Rolle für die Karriere von Dozierenden einnehmen soll, wird ein direkter Bedarf nach hochschuldidaktischen Entwicklungsmöglichkeiten formuliert. Dabei wird die Rolle der Forschung zwar angesprochen und diskutiert, dies nimmt aber weniger Raum ein als in den vorhergegangenen Papieren. Dennoch formuliert das Papier auch eine dezidierte Notwendigkeit der Kombination von forschungsbasierter Lehre und Lösungsstrategien für gesellschaftliche Herausforderungen: „Students should encounter research or activities linked to research and innovation at all levels of higher education to develop the critical and creative mind-sets which will enable them to find novel solutions to emerging challenges“ (Paris, S. 3). In dieser Position lassen sich Anknüpfungspunkte für eine *Bildung durch Wissenschaft* finden, die auch die wissenschaftlichen Anteile auf Bachelor-Level anerkennt und nicht, wie sehr frühe Papiere des Bologna-Prozesses, eine Trennung eines breit diversifizierenden Bachelors und eines wissenschaftlichen Masters aufbaut. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Bedeutung der Lehre nicht mehr rein im Kontext einer Passung für den Arbeitsmarkt argumentiert wird, sondern übergreifende Kompetenzformulierungen gewählt werden.

3.3.1.12. Rom (2020)

Das Rom-Kommuniqué aus dem Jahr 2020 stellt das zeitaktuellste Kommuniqué dar – die nächste Konferenz findet 2024 in Albanien statt – und definiert die Ziele und die Vision für die dritte Dekade des Bologna-Prozesses. Die identifizierten Herausforderungen für die Gesellschaft erweitern sich auch in diesem Papier erneut, zur bereits diskutierten Bedrohung von Frieden und Demokratie werden auch die COVID-Pandemie und ihre Auswirkungen auf die Gesellschaft adressiert. Hochschulbildung wird erneut als essentiell angesehen, um diese Probleme zu lösen: „We greatly appreciate and recognize the efforts of the higher education community in rising to these challenges and reaffirm our determination to provide inclusive quality higher education fulfilling its full range of purposes also in times of crisis“ (Rom, S. 3). Es wird anerkannt, dass Hochschulen eine ausreichende Finanzierung benötigen, um diese Aufgabe erfüllen und auf Herausforderungen reagieren zu können.

Das Papier zeichnet eine Zukunftsvision der EHEA, in der fundamentale Hochschulwerte, Demokratie und Recht anerkannt werden und auf Basis von fördernden gesetzgeberischen Tätigkeiten drei Hauptkriterien der EHEA umgesetzt werden: Sie solle *inklusiv* im Sinne der Öffnung von Hochschule, *innovativ* im Sinne forschungsbasierter und studierendenzentrierter Lehre und *vernetzt* im Sinne gemeinsamer Standards zur Förderung von Vergleichbarkeit und Mobilität werden (Rom, S. 4). Das Ziel von Hochschullehre solle sein, Studierenden – auch durch lebenslanges Lernen – die Möglichkeit zu geben, aktive, kritische und verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürgern zu werden, die zu grundlegenden Menschheitsproblemen wie dem Umweltschutz beitragen und sich an die Veränderung der Arbeitsmärkte anpassen können (Rom, S. 4). Als Grundpfeiler für diese Ziele sieht die EHEA die Qualität der Hochschulen, die auf Basis ihrer akademische Integrität Betrug und Falschinformationen unterbinden, sowie gemeinsame Werte – „institutional autonomy, academic freedom and integrity, participation of students and staff in higher education governance, and public responsibility for and of higher education“ (Rom, S. 5), auf die die EHEA aufbaut und die politisch stark vertreten und weiter gefördert werden sollen.

Die *inklusive EHEA* umfasse die Möglichkeit für Individuen aller gesellschaftlicher Schichten, lebenslang und auf Basis eigener Ziele studieren zu können. Es gelte, dafür übergreifende Gesetzgebungen zu verstärken und Maßnahmen einzuführen, die Hochschulen dabei unterstützen, dieses Ziel der Diversität und Öffnung mit allen Kernaspekten von Hochschule – Lehre, Forschung und Innovation, Dissemination und Transfer sowie Hochschulsteuerung – zu vernetzen (Rom, S. 5). Als weiteres Ziel wird der Schutz der Studierendenrechte verankert, beispielsweise durch eine umfassende Nutzung eines Ombudskonzeptes. Die *innovative EHEA* solle Hochschulen weiterhin dazu befähigen, Lösungen für die Probleme der Gesellschaften zu finden. Dafür müssten diese kritisch

untersucht und analysiert werden, wobei Geistes- und Kunstwissenschaften explizit eingeschlossen werden, „giving depth to our lives and enabling us to understand and act in a changing world“ (Rom, S. 6). Damit Absolventinnen und Absolventen in die Lage versetzt werden, ihre Kompetenzen an eine sich schnell verändernde Welt anzupassen, sollten Möglichkeiten des lebenslangen Lernens geschaffen, aber auch übergreifende Kompetenzziele in den Fokus gestellt werden, beispielsweise kritisches Denken, emotionale Intelligenz oder Problemlösekompetenzen (Rom, S. 6). In diesem Kontext der Flexibilisierung sollten auch kleinere Lerneinheiten entstehen. Darüber hinaus sollten auf Basis gemeinsamer Empfehlungen Hochschulen dabei unterstützt werden, ihre Lehrtätigkeit zu verbessern und studierendenzentriertes Lernen auszubauen, das Ansehen von Lehre solle sich ebenso wie die Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Personals verbessern (Rom, S. 6). Der Ausbau von Kompetenzen zum Einsatz digitaler Technologien steht dabei sowohl in der Lehre als auch in der Forschung und der Kommunikation im Vordergrund (Rom, S. 6). Die Mobilität und die Zusammenarbeit in der *vernetzten EHEA* stellen wichtige Faktoren für die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems dar. Neben dem Ausbau der Mobilität und der *Internationalisation at Home* sollten Gesetzesänderungen und der Ausbau des sicheren Austauschs von Daten auf internationaler Ebene sicherstellen, dass weitere Schritte hin zum Ziel von automatisierten Transparenzwerkzeugen und Anrechnungs- bzw. Anerkennungsprozessen gemacht werden (Rom, S. 6). Dies sollte nicht nur Mobilität erleichtern, sondern beispielsweise auch die Situation für Geflüchtete verbessern (Rom, S. 7). Policies sollten sich darüber hinaus darauf konzentrieren, die Hochschulen beim Ausbau ihrer internationalen Kooperationen zu unterstützen, so dass gemeinsame Abschlüsse und gemeinsame Forschung dabei helfen können, diese Kooperationen zu vertiefen.

Das Rom-Kommuniqué entwickelt die Ziele der EHEA im Hinblick auf die kommenden zehn Jahre also in der Linie der bisherigen Papiere weiter und greift viele Punkte der vorhergegangenen Texte auf. Auffällig ist, wie auch die deskriptive Statistik zeigt, dass Qualifikationsprozesse erneut vor allem in übergreifenden Kompetenzformulierungen und nicht mehr direkt auf den Bedarf des Arbeitsmarktes hin formuliert werden, die Kategorie A1.2 nun also gar nicht mehr herangezogen werden kann, sondern Segmente mit Äußerungen zur Qualifizierungsaufgabe unter A1.3 – *Kompetenzerwerb allgemein* kodiert wurden. Die Verzahnung von Lehre und Forschung wird wiederholt unterstrichen. Darüber hinaus wird erneut – wie bereits in Jerewan begonnen und in Paris ausgebaut – die Rolle der Erweiterung von Lehrkompetenzen herausgearbeitet, das Ansehen der Lehre in der EHEA solle sich verbessern und auch karriere-technische Auswirkungen haben. Auffällig ist auch der deutliche Fokus, den das Papier bei der Forschung auf die Bedeutung von Geisteswissenschaften und Kunst legt, was erneut starke Überschneidungen mit dem Ideal einer *Bildung*

durch Wissenschaft hat, die von einer ganzheitlichen Arbeit am Erkenntnisgewinn ausgeht.

3.3.1.13. Zwischenfazit: Ableitung eines Bildungsideals aus den Kommunikués

Versucht man, aus den Kommunikués ein Bildungsideal abzuleiten, zeigt sich, dass es nicht ein Bildungsideal gibt, sondern sich die Ziele von Bildung und die Bedeutung, die Bildung zugeschrieben wird, zwischen den verschiedenen Kommunikués verändern. Um diese Positionen greifbarer zu untersuchen und mit dem im Kapitel 2 herausgearbeiteten Bildungsideal der deutschen Universität zu kontrastieren, wird ein Übersichtsmodell mit zwei Feldern erstellt, die die Tendenz der einzelnen Texte zu zwei Polen darstellen soll. Der erste Pol stellt das deutliche Bekenntnis zum neuhumanistisch geprägten Bildungsideal einer *Bildung durch Wissenschaft* dar, die es in Kapitel 2 erarbeitet wurde (BdW). Schwerpunkte sind die *Freiheit* und *Einheit von Forschung und Lehre*, ein Fokus auf *Persönlichkeitsbildung* durch die Auseinandersetzung mit Wissenschaft und die *kritische Rolle* von Wissenschaft und wissenschaftlich gebildeten Personen für die Gesellschaft. Der zweite Pol dagegen stellt ein zweckgebundenes und ökonomisch-instrumentelles Verständnis von Bildung im Sinne eines Qualifizierungsgedankens dar, also ein utilitaristisches Bildungsideal (uB), wie es in Kapitel 1.2. exemplarisch als Kritik am Bologna-Prozess erarbeitet wurde; wichtiger Aspekt bei dieser Sicht ist auch die Indienstnahme der Bildung für hegemonialpolitische Zwecke: Bildung spielt also keine Rolle für das Individuum, sondern wird als Ressource betrachtet. Dieses Modell soll mit einem Zeitstrahl verbunden werden, um den zeitlichen Verlauf nachvollziehen zu können und bietet somit die Möglichkeit, die einzelnen Kommunikués zu verorten und gleichzeitig die Stakeholdertexte in Beziehung dazu zu setzen. Die Abstände zwischen den einzelnen Punkten spiegeln dabei nur die Relation zueinander dar, und sind nicht als quantifizierte, exakte Abstände zu interpretieren (vgl. Abb. 1). Ausgehend von der Analyse der Einzelkommunikués lassen sich die Dokumente wie in Abb. 2 dargestellt einordnen.

Es zeigt sich, dass sich in den Kommunikués der ersten zehn Jahre des Bologna-Prozesses ein Bildungsverständnis manifestiert, das von den anfänglichen Ideen der Sorbonne-Erklärung wegführte und einer ökonomisch inspirierten Verwertungslogik viel Raum gab. Bildung wurde einerseits überwiegend im Sinne einer Qualifizierung für Arbeitsmärkte verstanden, andererseits als hegemonialpolitisches Instrument, um den Status des europäischen Wirtschafts- und Hochschulraums zu stärken, Forschende und Studierende an europäische Hochschulen zu bringen und durch die Fachkräfte eine global leistungsstarke und attraktive Wirtschaft aufzubauen. Die stärkste Ausprägung weist diese Argumentation in den Kommunikués von Prag (2001) und Bergen (2005) auf. Das Kurzstatement zum Jubiläum des Prozesses in Budapest und Wien

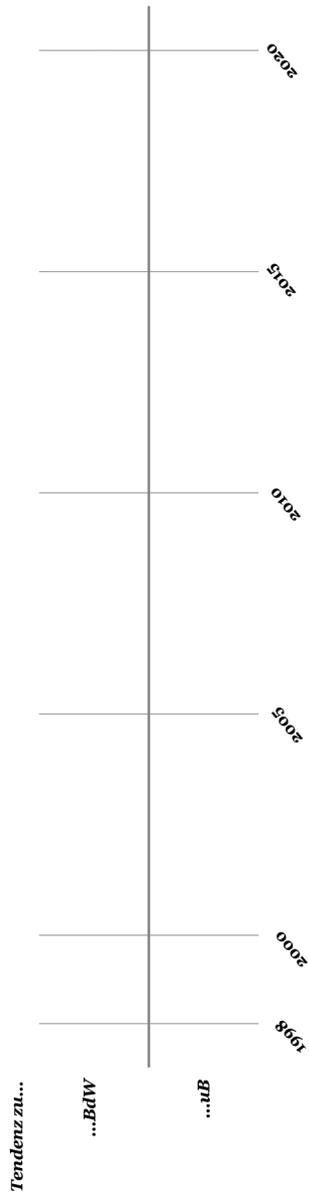


Abbildung 1: Überblicksmodell Bildungsverständnis, Grundform

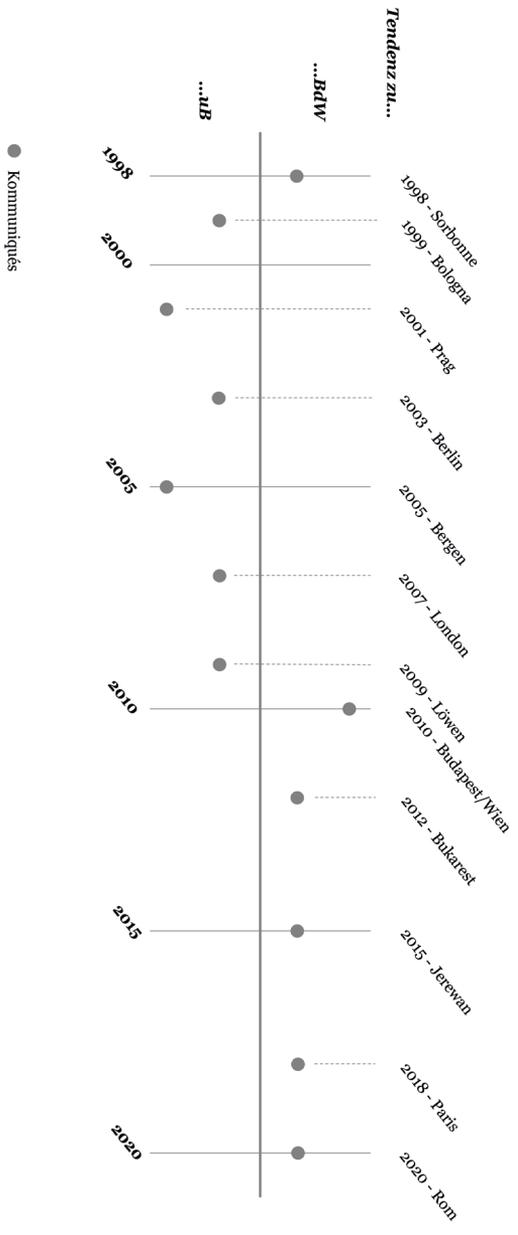


Abbildung 2: Überblicksmodell Bildungswissenschaften, Kommunikatives

(2010) fällt nicht nur aufgrund dieser Sonderstellung aus der Reihe: Die Argumentation verläuft hier stark in Einheit mit dem Bild einer *Bildung durch Wissenschaft* und markiert fast eine Zäsur in den Argumentationslinien. Ab der Bukarest-Konferenz 2012 kann eine höhere Überschneidung mit dem Ideal einer *Bildung durch Wissenschaft* festgestellt werden: Bildung wird mit individuellen, persönlichkeitsentwickelnden Positionen in Einklang gebracht und die gesellschaftlichen Folgen von Bildung werden in den Blick genommen. Die Qualifizierung für Arbeitsmärkte wandelt sich hin zu einer Bildung für ein europäisches Staatsbürgertum, das auch Kompetenzen vermittelt, mit denen sich Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt positionieren können, die Argumentation verschiebt sich hier aber vom Bedarf des Arbeitsmarktes hin zur Leistungsfähigkeit des Individuums. Es lässt sich auch ein verstärkter Fokus auf die Bedeutung von wissenschaftlicher Bildung für die Entwicklung einer kritisch-mündigen Haltung von Bürgerinnen und Bürgern feststellen. Die Verbindung von Lehre und Forschung wird stärker herausgearbeitet und Wissenschaft nimmt nicht nur eine wichtige zweckorientierte Rolle in der Wissensgesellschaft ein, sondern die Bedeutung des Erkenntnisgewinns an sich und als eigenständiges Gut wird verstärkt herausgestellt.

Im Folgenden werden die Stakeholdertexte analysiert und anschließend erneut in dieser Überblicksgrafik aufgeführt, um zu verdeutlichen, inwiefern sich die Kommunikés in ihrer Position mit den Texten der politischen Lobbyarbeit überschneiden.

3.3.2. Stakeholdertexte

3.3.2.1. *Business Europe (BE)*

Business Europe (BE) stellt die Arbeitgebervertretung in der BFUG dar und ist seit der Bergen-Konferenz 2005 im Prozess beteiligt.

Die drei Texte aus den Jahren 2005, 2013 und 2020 weisen eine sehr homogene und fokussierte Richtung an Argumenten auf (vgl. Abb. 3), die Codematrix zeigt hohe Übereinstimmungswerte zwischen Zeitpunkt 1 und 2, Zeitpunkt 3 fällt demgegenüber etwas heraus, was sich vor allem durch die fehlenden Kodierungen im Bereich C4 begründet (vgl. Tabelle 8). Die Verteilung der Argumente auf die kodierte Fläche zeigt dabei einen deutlichen Schwerpunkt auf die Themenfelder *A1.2 – Employability* und *C2 – Transfer Hochschule – Wirtschaft*, die in allen drei Texten jeweils zusammen über 50 % der kodierten Fläche ausmachen, im Falle von ZP 1 und ZP 3 sogar deutlich darüber. Sechs Aspekte der Aufgaben von Hochschulen werden gar nicht diskutiert.

Tabelle 8: Verteilung der codierten Fläche BE (in % und ergänzt um Mittelwerte und Standardabweichung)

	ZP 1 (2005)	ZP 2 (2013)	ZP 3 (2020)	M	SD
A1.1 - Qualifizierung Akad. Nachwuchs	1.8			1.800	0.000
A1.2 - Employability	40.0	21.2	21.6	27.600	8.770
A1.3 - Kompetenzerwerb Allg.			42	4.200	0.000
A1.4 - Lebenslanges Lernen	6.8	13.5	23.1	14.467	6.689
A1.5 - Supportmaßnahmen	11.8	21.9	3.1	12.267	7.682
A2 - Vernetzung Lehre & Forschung					
A3 - Individuelle Bildung					
B - Forschung					
C1.1 - Kritische Begleitung v. Gesellschaft					
C1.2 - Soziale Dimension		3.0		3.000	0.000
C1.3 - Wertevermittlung					
C2 - Transfer Hochschule - Wirtschaft	29.0	31.9	48.1	36.333	8.404
C3 - Regionalentwicklung					
C4.1 - Attraktivität & Wettbewerb	3.9	2.9		3.400	0.500
C4.2 - Policyentwicklung	2.2	3.6		2.900	0.700
C4.3 - transnationale Kooperation	4.6	2.1		3.350	1.250

UNICE's Position and Expectations (2005)

Die klaren Schwerpunktsetzungen, die sich aus den deskriptiven Daten für alle drei Zeitpunkte ablesen lassen, zeigen sich auch im Bewerbungspapier für die BFUG (ZP 1), das damals noch mit dem Namen UNICE verfasst wurde. In diesem Papier aus dem Jahr 2005 werden drei Gründe zusammengefasst, wieso die Wirtschaftsverbände den Bologna-Prozess unterstützen: 1) Absolventinnen und Absolventen könnten sich durch den Bologna-Prozess besser für einen veränderten internationalen Arbeitsmarkt qualifizieren, 2) das ECT-System gewähre Transparenz, um Lernziele besser vergleichen zu können und somit Mobilität, Flexibilität sowie Durchlässigkeit zu erhöhen und 3) die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen könne zusätzlich zu gemeinsamen Forschungsinteressen ausgebaut werden (BE_ZP1, S. 2). Diese drei Punkte könnten jedoch aus Sicht von Business Europe nur durch eine Beteiligung von Wirtschaftsvertretungen in der BFUG und somit an der Entwicklung von Qualitätsstandards, durch eine Sicherung von Mobilität und einer Planung von Hochschulkursen mit dem Ziel der Arbeitsmarktrelevanz erreicht werden.

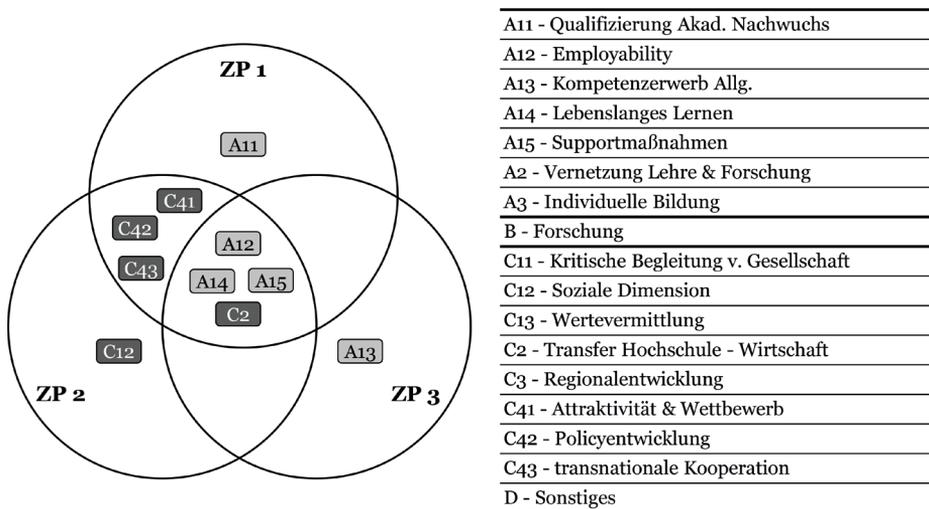


Abbildung 3: Codematrix BE

Diese drei Erfolgsfaktoren für den Bologna-Prozess werden im Dokument zu ZP 1 thematisiert und verschiedene Maßnahmen vorgeschlagen, wie die Qualität von Hochschulbildung gesteigert werden könne.

Im Bereich der Qualitätssicherung formuliert Business Europe Aufgaben für Hochschulen im Bereich der Supportmaßnahmen und der Studiengangentwicklung. Supportmaßnahmen werden als entscheidende Aufgabe der Hochschulen beschrieben, um die Passung zwischen Studium und Studierenden sicherzustellen, beispielsweise durch Aufnahmeprüfungen, aber auch durch Beratungsangebote (BE_ZP1, S. 3). In den Forderungen manifestiert sich der Wunsch nach effizienten Studienverläufen, bei denen der erfolgreiche Abschluss in der Regelstudienzeit durch von der Hochschule getragene, aber nicht weiter ausgeführte, Stützsysteme sichergestellt werden soll. Darüber hinaus wird in der Curriculumsentwicklung die Aufgabe formuliert, durch die Umstellung auf den Bologna-Prozess unter Beteiligung externer Wirtschafts stakeholder alle Studiengänge transparent und kritisch in ihrer Gänze auf die „output orientation“ (BE_ZP1, S. 3) zu prüfen. Inhaltliche Forderungen an diese Prüfung der Studiengänge formuliert Business Europe ebenfalls: Der dreijährige Bachelor solle eher in die Breite und nicht in die Tiefe qualifizieren, vierjährige Bachelorstudiengänge dagegen böten die Möglichkeit einer vertieften wissenschaftlichen Qualifizierung: „hence, these bachelor degrees can be differentiated into more practical or more research-oriented degrees“ (BE_ZP1, S. 4). Neben fachspezifischem Wissen nähmen überfachliche Kompetenzen eine bedeutende Rolle für den Arbeitsmarkt ein, beispielsweise Teamfähigkeit oder interkulturelle

Kompetenzen, darüber hinaus aber auch Recherche-, Analyse- und Methodenkompetenzen sowie die Fähigkeit, diese kreativ und flexibel anzuwenden; kritisches und kohärentes Denken werden ebenfalls als essentiell für den Arbeitsmarkt definiert (BE_ZP1, S. 4f.). Im Master solle darauf aufbauend dann erneut eine Zweiteilung – je nach Hochschulprofil – vorgenommen werden, so dass Hochschulen nicht nur ihr Profil schärfen, sondern die Anforderungen des Arbeitsmarktes besser umsetzen könnten:

This not only allows for the sharpening of the respective institutions' very own profile but also complies with the demands of the labour market. Practice-related courses of study will primarily prepare for employment in a company whereas research related courses of study will mainly be focused on a later scientific career in public or private research facilities. (BE_ZP1, S. 4)

Masterstudiengänge sollten darüber hinaus so gestaltet werden, dass Elemente davon für das lebenslange Lernen genutzt werden können, unter anderem durch modularisierte Strukturen (BE_ZP1, S. 5). Als dritter wichtiger Punkt wird die Mobilität identifiziert, wobei hier sowohl *Outgoing* und *Incoming Mobility*, auch von Hochschuldozierenden, gefordert wird. Genauere Gründe für die Bedeutung von Mobilität werden nicht genannt, außer dass sie im Sinne einer internationalen Ausrichtung der Studiengänge gefördert werden müsse. Entsprechend muss angenommen werden, dass sich die erwünschten Effekte von Mobilität vor allem auf die Anpassung an internationale Arbeitsmärkte beschränken. Im Sinne der Mobilität werden auch *Joint Degrees* vorgeschlagen, die Hochschulen die Möglichkeit böten, ihre Ressourcen zu bündeln, was jedoch noch einen Abbau von bürokratischen Hürden voraussetze (BE_ZP1, S. 5).

In all diesen Punkten formuliert Business Europe wiederholt den intensiven Bedarf nach einer Beteiligung der Arbeitgebervertreter in den Prozessen der Hochschule. Der Transfer zwischen Hochschule und Wirtschaft nimmt einen der Hauptaspekte des Papiers ein und umfasst einerseits Beteiligung an der Qualitätssicherung, aber auch noch konkreter die Unterstützung von Hochschulen bei der Anpassung an die Bedingungen des Arbeitsmarktes: „Programme councils can be helpful in quickly communicating changes in different professional practices to the respective institutions, guaranteeing a continuous improvement of study courses“ (BE_ZP1, S. 5). Chancen für diese Anpassung sieht Business Europe auf inhaltlicher Ebene nicht nur durch Praktika, sondern auch durch Einsatz von Lehrkräften, die einen wirtschaftlichen Hintergrund haben; das Ziel zur Verbesserung der Studiengänge im Sinne der Wirtschaft muss entsprechend sein: „The professional world needs to be integrated in higher education to *the largest possible extent*“ (BE_ZP1, S. 5, Hervorhebung H.B.). Das Arbeitspapier zeichnet also eine sehr eindimensionale Struktur in der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Wirtschaftsvertretung – sie wird nicht als reziproker Prozess verstanden, von dem beide Seiten profitieren, sondern als unidirektionale Einflussnahme von Wirtschaftsinteressen auf die Gestaltung von Studiengängen und somit in ihre Autonomie. Das Kompetenzprofil, das

hierbei gefordert und entworfen wird, bedenkt nicht, dass die wissenschaftlichen Qualifikationen, die von Business Europe als überfachlicher Kompetenzbedarf definiert werden, in der Fachlichkeit erworben und ausgebaut werden, also eben eine gewisse Tiefe benötigen. Vielmehr erinnert die starke Zweiteilung – sowohl auf Ebene des Bachelors als auch des Masters – an eine Neuauflage des französischen Hochschulmodells der Spezialschulen (vgl. Kapitel 2.2.5.1.). So sollen bereits vor dem Beginn des Studiums die Weichen für einen effizienten Studienverlauf hin zur Wirtschaft *oder* zur Wissenschaft gestellt werden, Übergänge zwischen den Spezialschulen sind zwar vorgesehen und sollen durch die Transparenzwerkzeuge des Europäischen Hochschulraums erleichtert werden, eine Verbindung der Aspekte wird jedoch nur bedingt angedacht.

Rethinking Education: Investing in Skills for better Socio-Economic Outcomes (2013)

Das zweite Papier aus dem Jahr 2013 greift diese Punkte auf, die Bedeutung des Titels wird gleich durch die erste Position des Papiers unterstrichen:

Labour market needs should be put at the centre of education through developing stronger partnerships between education providers and employers. This is important for meeting employers' skills needs; fostering an entrepreneurial mindset; expanding a culture of lifelong learning; and facilitating the transition from education to work. (BE_ZP2, S. 1)

Das europäische Bildungssystem – das Papier diskutiert nicht nur Hochschulbildung – müsse sich also dezidiert auf wirtschaftliche Forderungen ausrichten und diese in das Zentrum der (Aus-)bildungsbemühen stellen. Das Papier unterstreicht diese Forderung vor dem Hintergrund der ökonomischen Lage und Finanzkrise (BE_ZP2, S. 1f.). Business Europe adressiert diese wirtschaftlichen Herausforderungen durch Vorschläge in unterschiedlichen Bereichen:

The Rethinking Education communication aims to address issues of skills provision, including upgrading education systems, improving the quality of learning outcomes and teaching and access to education; overcoming skills mismatches on the labour market; and facilitating the transition from education to employment. (BE_ZP2, S. 2)

Um diese Neujustierung des Bildungssystems zu gestalten, sieht Business Europe den Bedarf nach einem zweischrittigen Verfahren: Es müsse das Ziel sein, bei Arbeitgebern die geforderten Kompetenzen und benötigten Fachprofile zu erheben und diese in einem zweiten Schritt in den Bildungsprozessen zu verankern (BE_ZP2, S. 2f.). Auf die Problematik, dass Arbeitsmärkte und Bildungssysteme in unterschiedlichen Zeithorizonten agieren und sich zeitaktuelle Bedürfnisse von Arbeitgebern entsprechend nur schwer kurzfristig und direkt in Bildungssystemen manifestieren können, geht Business Europe nicht direkt ein, bietet aber Lösungen, die zumindest eine partielle Anpassung

ermöglichen. Ziel müsse entsprechend die engere Kooperation mit der Wirtschaft sein, beispielsweise auch durch duale Studiengänge, sowie die Umsetzung von Employability in allen Studiengängen:

Therefore it is also important that the concept of employability is embedded across all academic disciplines. This covers a range of skills, understandings and personal attributes that make graduates more likely to gain employment, meet employer expectations and are not detrimental to the values of higher education. (BE_ZP2, S. 3)

Das Papier greift bei der Diskussion der Transferprozesse zwischen Hochschulen und Wirtschaft die unidirektionale Richtung des ersten Papiers auf und erweitert sie: „*that, together, they can shape education and training schemes that will best prepare job seekers and workers for finding work or to progress in their careers*“ (BE_ZP2, S. 9; Hervorhebung H.B.). Die Einflussnahme auf die Gestaltung von Lehre an Hochschulen – und somit in deren Autonomie – wird in diesem Papier also noch erweitert, indem eine Anspruchshaltung konkretisiert wird, die nicht nur auf einer abstrakten Ebene Ziele zu formuliert, sondern direkte Beteiligung fordert.

In dieser Vision eines auf Arbeitsmärkte ausgerichteten Bildungssystems nehmen Supportsysteme eine entscheidende Rolle ein, wie sich auch in der hohen Zahl an kodierter Fläche zeigt (21.9 %). Auch diese Unterstützungssysteme gründen sich am Bedarf für Arbeitgeber, wie das Papier am Beispiel von MINT-Fächern darstellt: Business Europe sieht den Bedarf nach Beratung, damit Studierende diese Fächer aufgreifen, beispielsweise durch Hinweise auf die wirtschaftlich positive Arbeitsmarktlage, und darüber hinaus durch unterstützende Kursprogramme, um die Abschlüsse zu sichern (BE_ZP2, S. 4). Weiterhin wird aber auch die Bedeutung der Hochschuldidaktik angesprochen: „*Retaining and developing a high quality of teachers at all levels of education is essential if young people and adult learners are to receive a high standard of education and training*“ (BE_ZP2, S. 8). Dies wird anschließend beispielhaft am Beispiel des Umgangs mit moderner Kommunikationstechnologie ausgeführt, „*that enhances and broadens the education experience*“ (BE_ZP2, S. 8). Der Ausbau der Digitalisierung wird als bedeutend für die Zurverfügungstellung von Bildungsangeboten für neue Zielgruppen identifiziert (BE_ZP2, S. 8), so dass Bildungsprozesse sich leichter mit Arbeits- und Lebensmodellen verknüpfen lassen. Diese Adressierung von erwachsenen Studierenden und die Verknüpfung mit Arbeitsverpflichtungen wird im Papier an mehreren Stellen angesprochen, da der Bedarf an Arbeitskräften nicht nur durch junge Leute gedeckt werden könne. Lebenslanges Lernen wird aus Sicht von Business Europe dabei vor allem auch als Haltung und Aufgabe des Lernenden formuliert: „*This means that the education system needs to improve people’s mind-set, motivation and self-responsibility for lifelong learning from the outset*“ (BE_ZP2, S. 7).

Ein neuer Aspekt in der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Wirtschaft wird ebenfalls ausgebaut: Das Papier unterstreicht die Bedeutung der Prüfung und Anrechnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, die für den Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle spielen können. Die Verantwortung für diese Prozesse sieht Business Europe jedoch nicht bei Arbeitgebern, sondern seitens der Hochschulen; „the onus should **not** be put on employers to assess and validate such skills“ (BE_ZP2, S. 9; Hervorhebung H.B.).

Business Europe priorities for reforms to vocational education and training systems (2020)

Das Dokument zu Zeitpunkt 3 aus dem Jahr 2020 nimmt die europäischen Bildungssysteme wieder umfassend in den Blick, spricht jedoch auch dezidiert Aufgabenzuschreibungen an Hochschulen an; dabei referenziert es die *European Pillar of Social Rights*, eine Initiative der Europäischen Kommission, die darauf abzielt, Europa sozial gerechter und inklusiver zu gestalten, unter anderem durch eine Steigerung der Beschäftigung und Weiterqualifikation, um somit die Zahl von Menschen in Armut zu reduzieren. Business Europe greift hier bereits formulierte Ziele auf und verbindet sie mit diesem übergreifenden Anliegen: Es benötige erstens die Beteiligung von Arbeitgebern in der Entwicklung und Anpassung von Curricula und Qualifikationen, um eine bessere Passung mit dem Arbeitsmarkt herzustellen, zweitens eine gezielte Förderung spezifischer Kompetenzerwerbsmöglichkeiten, im Besonderen MINT- und digitalisierungsbezogene Kompetenzen, und drittens eine Erweiterung der Rolle von Arbeitgebern in der Gestaltung und Durchführung von Bildungsprozessen (BE_ZP3, S. 1). Entsprechend bedeutsam wird die Rolle des Arbeitsmarktbezugs in der Entwicklung von Bildungsangeboten gesehen.⁶³

Bei dieser Arbeitsmarktrelevanz adressiert Business Europe in diesem dritten Dokument nun auch noch einmal verstärkt neben der initialen Berufsqualifizierung auch Weiterqualifizierungen und Umschulungen. Lebenslanges Lernen wird ausschließlich in diesem Kontext der Arbeitsmarktqualifizierung thematisiert, es bedarf aus Sicht von Business Europe vor allem sowohl eines Fokusses auf MINT-Fächer, als auch auf digitalisierungsbezogene Kompetenzen sowie auf Green Economy: „The Skills Agenda rightly identifies digitalisation and the green transition as key focal areas for up and re-skilling initiatives“ (BE_ZP3, S. 4). Dies solle auch durch spezifische Beratungsangebote unterstützt werden, so dass Studierende auf Basis ihrer Kompetenzen und Interessen „informed

⁶³ „Such reforms should be underpinned by the full involvement of relevant stakeholders, especially social partners, taking into account national labour market and education and training circumstances, in order to design and implement reforms in the most effective way over the medium and long term. In this respect, Business Europe sees particular relevance in reforms that aim to enhance the labour market relevance of VET [...]“ (BE_ZP3, S. 2).

education and labour market choices“ (BE_ZP3, S. 4) treffen können, wobei das lebenslange Lernen auch hier explizit eingeschlossen wird. Die Bedeutung des lebenslangen Lernens wird nochmals dadurch unterstrichen, dass die Fähigkeit bzw. Bereitschaft zum Lernen als wichtiger Aspekt von Employability definiert wird (BE_ZP3, S. 5).

Um diese Passung zwischen Bildungssystemen und Ansprüchen des Arbeitsmarktes zu verbessern, regt Business Europe die Schärfung von Policies und Förderinstrumenten an: „The aim of enhancing the coherence between EU level VET policies and strategies and the funding instruments should be to create stronger ties between labour markets and education and training systems“ (BE_ZP3, S. 2). Diese Passung solle erneut durch eine engere aktive Einbindung von Arbeitgebern in nationale Bildungsstrukturen und -systeme geschehen, „as they can best assess what skills are needed on the labour markets“ (BE_ZP3, S. 3). In diesem Punkt greift das Papier die bereits geforderten Maßnahmen auf und vertieft sie nicht weiter, führt sie jedoch an unterschiedlichen Positionen im Text umfassend aus.

Zusammenfassung

Das Bildungsideal von Business Europe für Bildungssysteme im Allgemeinen und das für Hochschulbildung im Speziellen scheint sich auf ein zweckorientiert-instrumentelles Qualifizierungsideal zu beschränken, was sich in den hohen Werten kodierter Segmente in der Kategorie *Employability* zeigt. Bildungssysteme sollen so angepasst werden, dass sie den jeweils geltenden Bedarf an qualifiziertem Personal produzieren und sich auch konstant diesen Veränderungen anpassen; die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Wirtschaft wird extensiv diskutiert, was die hohen Werte in der Kategorie C2 verdeutlicht. Das Modell einer sich überlagernden *Triple Helix III*⁶⁴ zwischen Staat, Wirtschaft und Wissenschaft „mit Überlappungsbereiche[n] [...], in welchen gemeinsame Netzwerke und hybride Organisationen angedacht sind“ (Hechler et al., 2018, S. 137), findet sich vor allem im wiederholten Vorschlag von Austauschplattformen wider. Diese dienen aber einer unidirektionalen Kommunikation und Aufweichung der institutionellen Autonomie der Bildungseinrichtungen und einer Beteiligung von Wirtschaftsvertretern auf allen Ebenen – von der Strategie- und der Studiengangentwicklung hin zur Lehre, entweder durch aktive Einbindung von Wirtschaftsvertretern in die Lehre oder die enge Abstimmung

⁶⁴ *Triple Helix* Modelle sind theoretische Modelle, die das Verhältnis Staat – Wirtschaft – Wissenschaft betrachten. *Triple Helix I* Modelle (etatistische Modelle) gehen davon aus, dass der Staat die Wirtschaft und die Wissenschaft als Einzelsysteme und deren Beziehungen reguliert, *Tripple Helix II* Modelle (laissez-faire Modelle) gehen von einer strikten Trennung der Systeme und *Tripple Helix III* Modelle, wie im Text beschrieben, von Überlagerungen aus (Hechler et al., 2018, S. 137, dort visualisiert in Abbildung 7 auf S. 138).

an den Bedarf des Arbeitsmarktes. Im letzten Papier erfolgt eine weitere Steigerung dieser Einflussnahme, indem Finanzierungsinstrumente enger an die Markt- und Wirtschaftsausrichtung gekoppelt werden sollen.

Studierende sollten durch Beratungsinstanzen in jene Fächer beraten werden, deren Inhalte wirtschaftlich gut verwertbar sind, durch entsprechende Angebote soll dafür gesorgt werden, dass sie dieselben auch abschließen können. Individuelle Aspekte von Bildungsprozessen werden nicht thematisiert, Entscheidungen für Berufskarrieren sind nach Ansicht von Business Europe an zweckorientierten Parametern auszurichten. In diesem Verständnis ist dann auch die kurze Diskussion der Möglichkeiten zur Öffnung von Hochschulen für weitere Teile der Gesellschaft zu verstehen, die eben nicht aus einem partizipativen, sondern einem zweckorientierten, instrumentellen Verständnis heraus formuliert wird.

Forschungsaspekte von Hochschulen werden kaum thematisiert (mit Ausnahme einer Erwähnung gemeinsamer Forschung, die als C2 kodiert wurde), forschungsmethodische Kompetenzen und eine entsprechende Haltung in der Problemlösung werden hingegen als wichtige Qualifikationen identifiziert, zumindest im ersten grundlegenden Statement-Papier. Gleichzeitig wird die Wissenschaftlichkeit – die sich eben in domänenspezifischen Qualifikationsprozessen herausbildet – nicht per se als bedeutsam für ein arbeitsmarktrelevantes Studium herausgearbeitet: Hier argumentiert Business Europe auf Basis einer sehr starken profilspezifischen Trennung zwischen arbeitsmarktrelevanten und wissenschaftsrelevanten Bachelor- und Masterstudiengängen, die fast schon dem französischen Spezialschulmodell entspricht.

Die Positionierung von Business Europes Bildungsvorstellungen in der in Kapitel 3.3.1.13 entwickelten Darstellung fällt somit eindeutig aus – Bildung wird ausschließlich im Kontext wirtschaftlich verwertbarer Aspekte diskutiert und die Autonomie der Hochschule soll insofern eingeschränkt werden, als Wirtschaftsvertreter in allen Ebenen der akademischen ‚Wertschöpfungskette‘ beteiligt werden, von der Leitung hin zur Lehre.

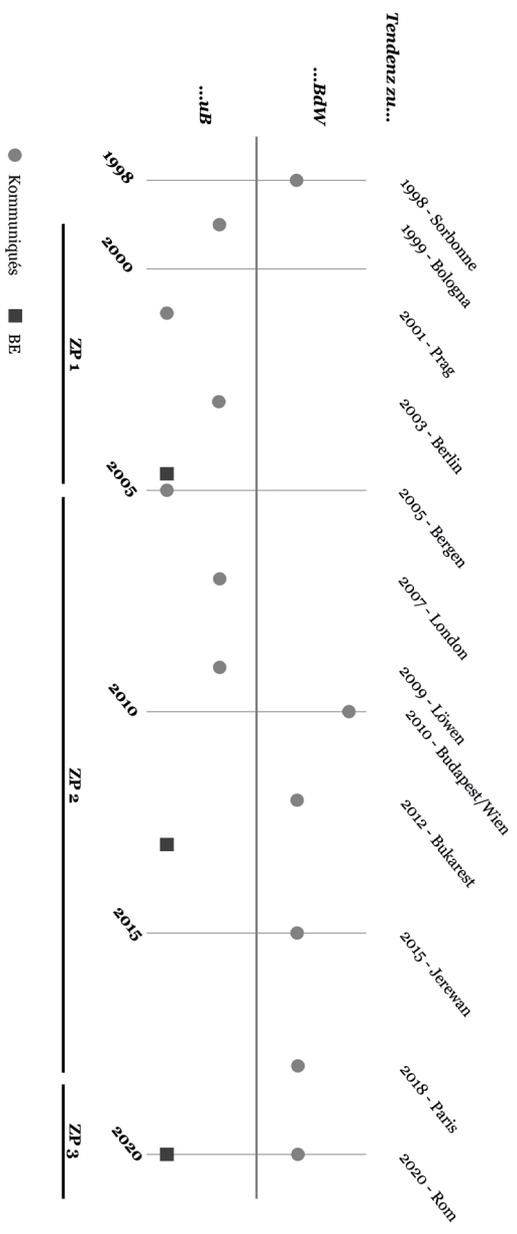


Abbildung 4: Überblicksmodell Bildungsverständnis, Kommuniqués & Stakeholder (BE)

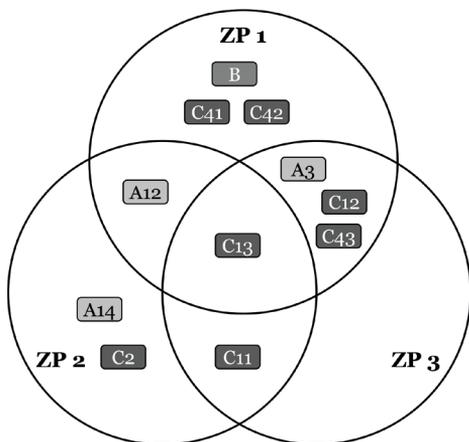
3.3.2.2. Council of Europe (CoE)

Das Council of Europe (CoE) setzt in seiner Arbeit einen Schwerpunkt auf die Menschenrechte, den Erhalt von Demokratie sowie auf Rechtsstaatlichkeit (CoE, 2022), was sich in der Verteilung der codierten Fläche des Stakeholders widerspiegelt (vgl. Tabelle 9). Es ist seit 1999 Teil der BFUG, die Texte stellen Reden des Repräsentanten Sjur Bergan zu den Ministerialkonferenzen 2005 (Bergen), 2015 (Jerewan) und 2020 (Rom) dar. Die Codematrix zeigt eine breite Streuung der Themengebiete über die Zeitpunkte, mit nur einer Überschneidung in allen Dokumenten: Nur die Kategorie *C1.3 – Wertevermittlung* wird in allen drei Texten thematisiert (vgl. Abb. 5).

Tabelle 9: Verteilung der codierten Fläche CoE (in % und ergänzt um Mittelwerte und Standardabweichung)

	ZP 1 (2005)	ZP 2 (2015)	ZP 3 (2020)	M	SD
A1.1 - Qualifizierung Akad. Nachwuchs					
A1.2 - Employability	1.1	18.7		9.900	8.800
A1.3 - Kompetenzerwerb Allg.					
A1.4 - Lebenslanges Lernen		6.3		6.300	0.000
A1.5 - Supportmaßnahmen					
A2 - Vernetzung Lehre & Forschung					
A3 - Individuelle Bildung	0.5		10.9	5.700	5.200
B - Forschung	1.7			1.700	0.000
C1.1 - Kritische Begleitung v. Gesellschaft		15.8	24.9	20.350	4.550
C1.2 - Soziale Dimension	22.2		22.5	22.350	0.150
C1.3 - Wertevermittlung	21.8	48.6	27.3	32.567	11.557
C2 - Transfer Hochschule - Wirtschaft		10.7		10.700	0.000
C3 - Regionalentwicklung					
C4.1 - Attraktivität & Wettbewerb	7.5			7.500	0.000
C4.2 - Policyentwicklung	17.0			17.000	0.000
C4.3 - transnationale Kooperation	28.2		14.4	21.300	6.900

Die Verteilung der kodierten Fläche zeigt einen starken Fokus auf die Oberkategorie *Transfer Hochschule und Gesellschaft (C1)*. Vor allem zu Zeitpunkt 3 werden alle drei Unterkategorien umfangreich diskutiert und nehmen insgesamt einen Anteil von fast 75 % der kodierten Fläche ein, doch auch zu ZP 1 und ZP 2 wird das Thema ausführlich thematisiert. Darüber hinaus finden sich vor



A11 - Qualifizierung Akad. Nachwuchs
A12 - Employability
A13 - Kompetenzerwerb Allg.
A14 - Lebenslanges Lernen
A15 - Supportmaßnahmen
A2 - Vernetzung Lehre & Forschung
A3 - Individuelle Bildung
B - Forschung
C11 - Kritische Begleitung v. Gesellschaft
C12 - Soziale Dimension
C13 - Wertevermittlung
C2 - Transfer Hochschule - Wirtschaft
C3 - Regionalentwicklung
C41 - Attraktivität & Wettbewerb
C42 - Policyentwicklung
C43 - transnationale Kooperation
D - Sonstiges

Abbildung 5: Codematrix CoE

allem zum Zeitpunkt 1 auch viele Segmente, die unter der Kategorie *Europäische Raumentwicklung (C4)* kodiert wurden.

Message from the Council of Europe to the Meeting of Ministers of the European Higher Education Area (2005)

Wie die deskriptiven Daten gezeigt haben, liegt der Fokus in diesem ersten Dokument aus dem Jahr 2005 klar auf dem Transferbereich, andere Aspekte werden nur sehr gering im Rahmen einer Aufzählung erwähnt. Das Council of Europe verbindet mit dem Bologna-Prozess den Wunsch nach einer gesellschaftlichen Aufgabenstellung und Relevanz und formuliert die Rolle der Hochschulbildung dabei als Türöffner für solche Entwicklungen:

The Council of Europe attaches particular importance to a European Higher Education Area based on the basic values of democracy, human rights, the rule of law and European citizenship, and we are committed to continuing our contributions to the Bologna Process. We recall that academic cooperation has often served to build confidence and to open doors for wider political relations. (CoE_ZP1, S. 1)

Es wird einer sehr arbeitsmarktbezogenen Sicht – wie sie gerade in der Analyse der Positionen von Business Europe bzw. der EU-Kommission (vgl. Kapitel 3) herausgearbeitet wurde – ein dezidiertes Gegenmodell entgegengestellt und entsprechend formuliert. Jene Werte, die für die Europäische Union entscheidend und konstituierend sind, sollen auch der EHEA zugrunde liegen,

Hochschulbildung ermögliche auch eine Entwicklung eines europäischen Staatsbürgertums. Die historische und zukünftige Rolle der Hochschulen wird als essentiell für die Weiterentwicklung der europäischen Gesellschaft gesehen (CoE_ZP1, S. 3). Die Ziele, die das CoE an Hochschulbildung und an Forschung knüpft, werden am Ende des Papiers in vier Punkten zusammengefasst: „preparation for life as active citizens in democratic society; preparation for sustainable employability; personal development; the development and maintenance of a broad, advanced knowledge base“ (CoE_ZP1, S. 4).

Persönlichkeitsentwicklung wird also als eine der Hauptaufgaben von Hochschulbildung definiert und steht gleichwertig neben Beschäftigungsfähigkeit, die darüber hinaus auch nachhaltig – im Sinne eines lebenslangen Lernens – formuliert wird. Beide Aspekte sind dennoch in dieser Definition getrennt zu betrachten, ein Qualifizierungsaspekt wird Hochschulbildung dezidiert zugeschrieben. Forschung schließlich wird im Sinne der Verbreitung und Aufrechterhaltung der Basis von Wissensgesellschaften definiert, argumentativ nicht aber an die anderen Aspekte geknüpft. Verbunden wird dieser Anspruch an eine Weiterentwicklung der Gesellschaft auch mit dem Impetus, die soziale Dimension der Hochschulbildung weiter auszubilden und den Zugang für bisher marginalisierte Gruppen zu Hochschulbildung zu erleichtern. Dies wird aus einem moralischen und egalitären Anspruch heraus formuliert mit einer Begründung, die in den Effekten von Hochschulbildung für Persönlichkeitsentwicklung zu sehen sind:

It cannot aim at less than being a socially cohesive area in which all individuals have the opportunity to fully develop their abilities and their potential. Our societies cannot afford to do less than give all Europeans the opportunity to put their abilities, skills and knowledge at the service of others. (CoE_ZP1, S. 3)

Die Arbeit an Chancengleichheit wird hier als stabilisierendes Element für Gesellschaftsentwicklung definiert und dieser Wirkung wird auch starke Bedeutung bzw. eine hohe Dringlichkeit zugewiesen: Der europäische Raum könne sich nicht weniger *leisten*, als diese Maßnahmen durchzuführen, wobei offen bleibt, ob diese Sicht eine wirtschaftliche oder aber eine gesellschaftliche Notwendigkeit darstellt. Dennoch lässt sich gerade in der letzten Formulierung eine Verbindung zum neuhumanistischen Ideal sehen, indem Gesellschaft als Ganzes von den Bildungsprozessen des Individuums profitieren kann bzw. indem Individuen ihre Bildung der Gesamtheit zur Verfügung stellen.

Die Zuschreibung von positiven Effekten von Hochschulbildung zeigt sich auch in der Bedeutung von internationaler, über die Kooperation in der EHEA hinausgehender, Zusammenarbeit. Hochschulbildung und -forschung fungieren quasi als Medium für „intercultural dialogue and cooperation“ (CoE_ZP1, S. 2), wobei dies auch bedeutet, die interkulturelle Verschiedenheit anzuerkennen und wertzuschätzen. Es gelte somit, das eigene Selbstbild von Qualität und

akademischer Integrität auch anderen Hochschulsystemen zuzugestehen: „Europe has a right to expect fair recognition of the real value of its higher education and research, and it must extend such recognition to the achievements of other regions“ (CoE_ZP1, S. 2).

Die Rollenzuschreibungen an Hochschulbildung werden dabei mit dem Anspruch verknüpft, dass Hochschulbildung und -forschung öffentliche Güter sind und entsprechend ihrer historischen Herkunft seitens der öffentlichen Hand finanziert werden müssen. Diese Situation, so das Papier, müsse sich jedoch neuen Gegebenheiten anpassen, wodurch nicht nur der Staat, sondern auch andere gesellschaftliche Stakeholder einen Beitrag zur Finanzierung leisten können sollen:

The exclusive public responsibility for the framework of higher education, such as legislation and degree systems, must be matched by strong public commitment to equal opportunities and to financing higher education and research, and it must make room for the valuable contributions of other parts of society, including the private sector, within this overall framework set by public authorities. (CoE_ZP1, S. 2)

Neben diesen finanzierungsbezogenen Herausforderungen arbeitet das Papier auch hinderliche Faktoren im Bereich der Policies auf: Die Arbeit am europäischen Hochschulraum könne laut CoE nicht sinnvoll weitergeführt werden, wenn sich die Änderungen nur auf Hochschulpolitikfelder beziehen – eine Ausweitung auch auf andere Felder sei notwendig, um die gesetzten Ziele zu erreichen, wie am Beispiel von Studierendenmobilität oder Arbeitnehmersicherheit gezeigt wird, die ohne eine Überarbeitung der Visa-Regelungen nicht sinnvoll umgesetzt werden könne (CoE_ZP1, S. 4).

The fundamental Values of the EHEA: A Guide to the Future (2015)

Das Papier für den zweiten Zeitpunkt aus dem Jahr 2015 leitet argumentativ vom bereits Erreichten und den Einschränkungen in diesem Prozess hin zu Herausforderungen und Zielen für die künftige Entwicklung der EHEA. Die Bedeutung von Hochschulbildung für die Wertevermittlung nimmt in diesem Papier einen sehr hohen Wert von etwa 48 % der kodierte Fläche ein – ein Aspekt, der sich gleich zu Beginn der Rede zeigt, wenn davon gesprochen wird, dass die Beteiligung des CoE in der BFUG unterstreiche, dass ein Europäischer Hochschulraum entwickelt werden solle, der „truly European“ (CoE_ZP2, S. 1) sei.

Das Papier geht von einem Ist-Zustand im Jahr 2015 aus, der geprägt ist von umfassenden Arbeiten an den strukturellen Reformen, sowie der Entwicklung von gemeinsamen Standards als Grundlage dieses Prozesses. Allerdings stellt das Papier fest, dass diese Arbeit oftmals nur technokratisch mit Blick auf die

Reformen an und für sich umgesetzt worden seien, Sinn, Ziel und Ideal dahinter dagegen nicht kommuniziert bzw. verstanden wurden – entsprechend sieht das Papier den Bedarf, den Fokus von der europäischen Entwicklungsebene hin zur nationalen und institutionellen Ebene zu verschieben und die Ziele und Ideen des Bologna-Prozesses detaillierter zu diskutieren, um die Funktionalität am Ende nicht zu gefährden:

it means making sure academic communities and the broader public understand their meaning, and it means preventing the risk that uneven national and institutional implementation of what look like compatible structures on paper will make these structures incompatible in practice. (CoE_ZP2, S. 2)

Das Papier identifiziert drei Themenbereiche, in denen sich die EHEA weiterentwickeln sollte, unter dem Wissen, dass Entscheidungsgrundlagen unter einer unzureichenden Datenlage leide, da sich die Bedingungen so schnell veränderten wie nie zuvor (CoE_ZP2, S. 2). Die Themenbereiche umfassen die Vorbereitung für den Arbeitsmarkt, für die demokratische Teilhabe sowie die Arbeit an der EHEA.

Das Papier konstatiert, dass die Allokation am Arbeitsmarkt stärker als zuvor vom Niveau und der Qualität von Bildungsabschlüssen abhängt und Hochschulinstitutionen sich entsprechend in diesem Bereich noch verbessern müssten. Aus Sicht des CoE umfasst das Qualifikationsprofil, das für sich konstant und schnell verändernde Arbeitsmärkte geeignet erscheint, mehrere Aspekte, die stark wissenschaftlich geprägt sind: Eine vertiefte fachspezifische Qualifikation, umfassende Schlüsselkompetenzen wie Analysefähigkeiten oder Kommunikationskompetenzen sowie die Fähigkeit, Gelerntes an neue Erkenntnisse anzupassen (CoE_ZP2, S. 3). Diese Fähigkeit des „unlearning“ (CoE_ZP2, S. 3) unterstreiche die Rolle von Hochschulen als Institutionen des lebenslangen Lernens. Um dieses Qualifikationsprofil zu erreichen, bedürfe es nach Sicht des CoE einer besseren Abstimmung und Vernetzung mit der Arbeitswelt, wobei hier neben wirtschaftlichen Arbeitgebern auch der öffentliche Dienst und NGOs angesprochen werden, sowie eine Ausweitung von Anrechnungspraxen: „Study programs at all levels must be able to integrate practice periods and give credit for non-traditional, prior learning“ (CoE_ZP2, S. 3).

Den weitaus größeren Raum in der Diskussion nimmt die Frage nach der „preparation for democracy“ (CoE_ZP2, S. 3) ein. Demokratische Kultur wird als Praxis beschrieben, die durch (Hochschul-)bildungsprozesse aufrechterhalten und weiterentwickelt wird und die immer wieder getätigt und geübt werden muss, um erhalten zu werden, was somit auch Folgen für die Hochschulinstitution und die Partizipation bei Entscheidungsprozessen hat (CoE_ZP2, S. 4). Entscheidend sei hierbei auch die Rolle von Hochschulen als kritische Begleitung von Gesellschaften, da sie durch die Vermittlung der Fähigkeit des kritischen Denkens einen Beitrag dazu leisten, Demokratien weiterzuentwickeln. Diese kritische Denkweise, die Hochschulen in Gesellschaften einbringen kön-

nen, werde durch die akademischen Privilegien gesichert, wobei erneut die Frage der Finanzierung von Hochschulen eine entscheidende Rolle einnimmt: „In other words, these fundamental values are essential to quality and they must be defended and developed“ (CoE_ZP2, S. 4). Darüber hinaus wird Hochschulbildung auch als bedeutendes Element für die soziale Gemeinschaft und deren Rolle im demokratischen Prozess gesehen. Demokratieförderung und Bildung werden dabei als notwendige (wohl aber nicht hinreichende) Gegenmaßnahmen gegen aufsteigenden Terrorismus gesehen, indem sie dem Individuum einen besseren Platz in der Gesellschaft zugestehen: „As important, education for democratic culture should develop attitudes and understanding in mainstream society that reduces the sense of rejection and frustration that some groups feel today“ (CoE_ZP2, S. 4).

Das Papier führt in der Zusammenfassung alle Aspekte zusammen und unterstreicht dabei sehr stark die Rolle von Bildung für Demokratieentwicklung, die nicht rein auf arbeitsmarktbezogene Qualifikation reduziert werden darf (CoE_ZP2, S. 6).

Looking at the European Higher Education Area and beyond (2020)

Das dritte Dokument aus dem Jahr 2020 greift diesen Gedanken wieder auf. Das Dokument hebt die Beteiligung der Stakeholder im politischen Prozess als wichtige Gelingens- und Anerkennungsbedingung heraus, wodurch sich die politischen Entscheidungen auf gemeinsame Werte gründen können, die einen Rahmen für die gemeinsame Arbeit und für die Rolle von Hochschulbildung in der Gesellschaft geben. Diese Werte sind

academic freedom and integrity, institutional autonomy, student and staff participation, and public responsibility of and for higher education. They are essential for higher education and research to be innovative. You cannot have quality higher education and research unless you can question received truths. (CoE_ZP3, S. 1f.)

Die Position, dass Hochschulen in ihrer Rolle als *critical friend* als essentiell für die Gesundheit von demokratischen Gesellschaften gesehen werden, da sie dem System durch eine kritische Analyse Weiterentwicklungsmöglichkeiten aufzeigen können, mache sie auch zu einem konstituierenden Element eben dieser Gesellschaften: Nicht-demokratische Systeme können an solchen Prozessen kein Interesse haben. Vor dem Hintergrund der erstarkenden autokratischen Regierungen unterstreicht diese Argumentation die Bedeutung, die das CoE Hochschulbildung für die Verteidigung demokratischer Grundwerte zuschreibt.

Im Bereich der Lehrmission von Hochschulen definiert das CoE im Dokument klar eine Strategie, die über eine Qualifizierung hinausgeht und für Bildung im Sinne der Persönlichkeitsbildung eintritt: „competences that make you well

prepared for the labor market also make you well suited to be an active citizen in democratic societies and contribute to your personal development“ (CoE_ZP3, S. 2). Dies spiegelt sich auch in den quantitativen Daten, da im Aufgabenbereich Lehre ausschließlich die Kategorie *A3 – Individuelle Bildung* kodiert werden konnte. Das Papier setzt sich klar für eine Differenzierung der beiden Konzepte ein und verdeutlicht, dass eine gut *ausgebildete* Gesellschaft nicht das Ziel von Hochschulbildung sein kann – „training may provide us with what we can live from. Education should provide us with what we live for“ (CoE_ZP3, S. 2). Die soziale Dimension schließt sich an diese Forderungen an: Das CoE betrachtet Exklusivität von Hochschulbildung als nicht-vereinbar mit demokratischen Grundsätzen und sieht darin eine Vergeudung des Potenzials, zumal der Bologna-Prozess Instrumente zur Öffnung entwickelt habe (CoE_ZP3, S. 2).

Als neue Zieldimension eröffnet das Papier eine Schwerpunktsetzung auf Nachhaltigkeit, wobei diese im Papier weit gefasst wird. Neben ökologischer Nachhaltigkeit werden auch ökonomische, politische, gesellschaftliche und kulturelle Nachhaltigkeit angesprochen, ebenso aber auch die nachhaltige Sicherung der etablierten EHEA-Kooperationsstrukturen, so dass gemeinsame Lösungen und Strategien nicht nur auf vereinzelt Treffen, sondern kontinuierlich entwickelt werden würden (CoE_ZP3, S. 3).

Zusammenfassung

Das Bildungsideal des Council of Europe sieht Hochschulbildung als wichtigen Aspekt in der Wertevermittlung und der sozialen und politischen Einheit der Europäischen Union. Das Council erkennt den Bedarf an Qualifizierungsaufgaben, lehnt eine Reduzierung auf diesen Aspekt jedoch ab, da Ausbildung im Einklang mit Bildung zu sehen sei. Die Position des CoE unterstreicht dabei wiederholt die Wichtigkeit der individuellen und demokratischen Komponente von Bildung: Hochschulbildung dürfe nicht exklusiv gedacht werden, sondern müsse allen offenstehen, so dass individuelle Bildungsaspirationen und -ziele erreicht werden können. In diesem Sinne nimmt Bildung auch gesellschaftsstabilisierende Aufgaben wahr: Es gelte, gerechte Strukturen zur Entfaltung individueller Persönlichkeiten zu etablieren und in diesem Zuge auch für Demokratien zu befördern und nicht, Gruppen auszuschließen und resignieren zu lassen. Forschung nimmt einen wichtigen Aspekt in diesem Bildungsmodell ein: Während sie als Impuls für die kritische Reflexion von Gesellschaftsstrukturen diene und dabei helfe, demokratische Gesellschaften weiterzuentwickeln, müsse der Erwerb einer kritischen und analytischen Haltung bei Bürgerinnen und Bürgern gefördert werden. In diesen Dimensionen stimmt das Bildungsmodell des Council of Europe in weiten Teilen mit dem Humboldt'schen Bildungsideal überein, wobei eine Diskrepanz in der Öffnung bzw. Demokratisierung von Bildung festgestellt werden kann.

Im Bereich der europäischen Raumentwicklung sieht das CoE den Bedarf, diese Strukturen auszubauen und zu fördern – es zeige sich dabei, dass Hochschulpolitik nicht als isoliertes Phänomen betrachtet werden könne, sondern auch in andere politische Subsysteme übergreife, wodurch ein koordinierter und aufeinander abgestimmter Hochschulraum und die europäisch formulierten Hochschulziele automatisch auch Auswirkungen auf übergreifende gesellschaftspolitische Themenfelder haben können. Beispielhaft wird hierfür – auch in Texten anderer Stakeholder und der Communiqués – immer wieder die Mobilität angeführt: Durch die Mobilitätsziele bedarf es nicht nur eines Abbaus von Visa- und Einreisebestimmungen, sondern auch Regelungen zur europäischen Anerkennung von Sozialversicherungssystemen. Hochschulbildung dient hier also als Katalysator für eine Entwicklung hin zu einer Öffnung der beteiligten Länder.

Problematisch ist in dieser Hinsicht die Frage der Finanzierung zu sehen: Während zwar immer wieder die Bedeutung von Hochschulen als öffentliches Gut thematisiert wird und im Einklang mit dieser Aussage auch die Finanzierung aus der öffentlichen Hand zugesichert wird, sieht das CoE die Öffnung hin zu neuen Finanzierungsquellen als wichtige Entwicklungslinie, um besser auf dynamische Prozesse reagieren zu können. Die Papiere klammern jedoch nicht die Kehrseite dieser Entwicklungen aus, weisen auf potenziell negative Auswirkungen dieser Entwicklungen hin und formulieren eine zentrale Frage dieser Forderung, ohne eine Antwort geben zu können: „How does funding influence autonomy?“ (CoE_ZP2, S. 4)

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass das Bildungsverständnis des CoE zwar im Sinne einer *Bildung durch Wissenschaft* verstanden werden kann, die Position der deutschen Universität sich jedoch nur zum Teil spiegelt. Einerseits thematisiert das CoE die Rolle von Bildung vor allem mit Schwerpunkt auf einen gesellschaftlichen Zusammenhang und hebt die Bedeutung für ein europäisches Staatsbürgertum heraus, persönlichkeitsbildende Aspekte von Hochschulbildung sind zentral. Beide Aspekte lassen sich mit der Bildungskonzept der deutschen Universität vergleichen und in Einklang bringen. Andererseits wird die Rolle der Forschung vor allem im Sinne der Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft diskutiert und nicht im Rahmen der Vernetzung von Forschung und Lehre, also als wichtiges Element dieser Persönlichkeitsbildung. In der in Kapitel 3.3.1.13 entwickelten Darstellung wird das CoE somit mit einer Tendenz zur *Bildung durch Wissenschaft* verortet.

3.3.2.3. *Education International (EI)*

Education International (EI) ist seit der Bergenkonferenz 2005 Teil der BFUG und vertritt akademische Mitarbeitende als Gewerkschaft.

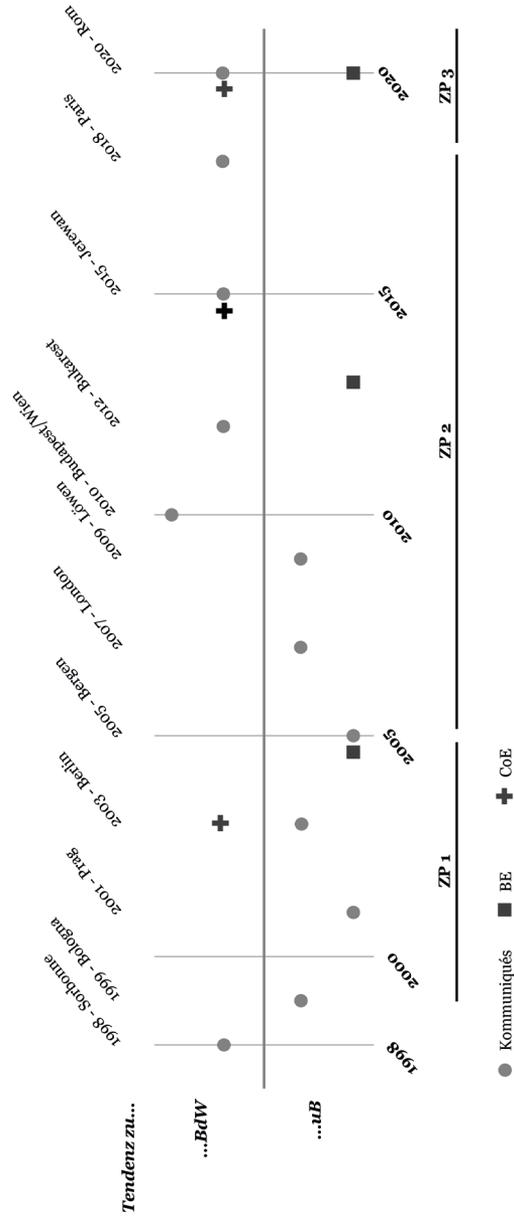


Abbildung 6: Überblicksmodell Bildungsverständnis, Kommunikatives & Stakeholder (BE, CoE)

Bei der Verteilung der Argumente von Education International lässt sich feststellen, dass im ersten, grundlegenden Papier zur Bewerbung in der BFUG bereits fast alle Themenbereiche angestoßen werden, die in den erfassten Texten thematisiert und dann in den folgenden Papieren wieder aufgegriffen werden (vgl. Abb. 7). Auffällig ist dabei, dass ZP 3 nur zwei Kategorien umfasst – *Forschung* (35.6 %) und *kritische Begleitung der Gesellschaft* (64.4 %). Letzgenannte Kategorie stellt auch die einzige dar, die in allen drei Texten behandelt wird. Die Schwerpunkte der Diskussion von Education International lassen sich auf Basis der kodierten Fläche (vgl. Tabelle 10) in den beiden zu ZP 3 behandelten Kategorien sowie in der *Ausbildung des akademischen Nachwuchses* sehen. Zu ZP 1 nimmt noch die Thematisierung der Qualifizierungsfunktion eine umfassende Rolle ein, wobei die Kodierung hier nicht arbeitsmarktbezogen erfolgte, sondern in der Kategorie *A1.3 – Kompetenzerwerb Allgemein*.

Tabelle 10: Verteilung der codierten Fläche EI (in % und ergänzt um Mittelwerte und Standardabweichung)

	ZP 1 (2005)	ZP 2 (2010)	ZP 3 (2020)	M	SD
A1.1 - Qualifizierung Akad. Nachwuchs	22.2	26.5		24.350	2.150
A1.2 - Employability					
A1.3 - Kompetenzerwerb Allg.	14.7			14.700	0.000
A1.4 - Lebenslanges Lernen	7.2			7.200	0.000
A1.5 - Supportmaßnahmen					
A2 - Vernetzung Lehre & Forschung	6.1			6.100	0.000
A3 - Individuelle Bildung	7.5	11.6		9.550	2.050
B - Forschung	8.9		35.6	22.250	13.350
C1.1 - Kritische Begleitung v. Gesellschaft	1.0	28.2	64.4	34.200	22.610
C1.2 - Soziale Dimension	6.5	17.9		12.200	5.700
C1.3 - Wertevermittlung					
C2 - Transfer Hochschule - Wirtschaft					
C3 - Regionalentwicklung					
C4.1 - Attraktivität & Wettbewerb	8.0			8.000	0.000
C4.2 - Policyentwicklung		6.3		6.300	0.000
C4.3 - transnationale Kooperation	9.0	9.5		9.250	0.250

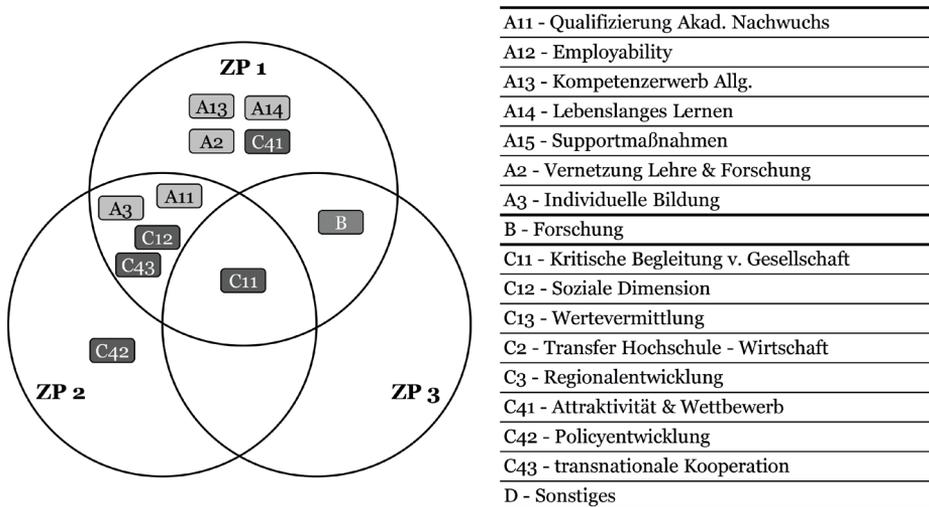


Abbildung 7: Codematrix EI

Policy Statement on the Bologna Process in the 'Bergen' Round (2005)

EI unterstützt in ihrem grundlegenden Papier aus dem Jahr 2005 mit Verweis auf die Universitätsgeschichte die Ziele des Bologna-Prozesses, sieht jedoch in der Internationalisierung und Kommodifizierung von Hochschulbildung auch Tendenzen, die diesen Zielen genau entgegenstünden und das kritische Moment von Hochschulbildung zerstören könnten (EI_ZP1, S. 1). Entsprechend wichtig werden die Kernkompetenzen der Hochschulbildung gesehen: Die Vernetzung von Lehre und Forschung und auch der entsprechenden Makrostrukturen der EHEA und der ERA, die nicht getrennt voneinander entwickelt werden dürften (EI_ZP1, S. 2). In diesem Sinne argumentiert EI stark für ein Bekenntnis der politischen Vertreterinnen und Vertreter, die EHEA auf Basis der Prinzipien der akademischen Privilegien zu entwickeln und gegen marktorientierte Entwicklungen vorzugehen:

They expect a clear commitment from the participants of the Bergen conference to measures against the commercialisation of education and research. Neither the market and associated short-term trends, nor primarily commercial interests but rather the pursuit of knowledge should determine the aims and content of academic courses and research. (EI_ZP1, S.2)

EI sieht eine Chance, NPM-Modelle wie das Akkreditierungswesen durch die Grundlegung dieser Prämissen für den Schutz der Hochschulbildung nutzbar zu machen (EI_ZP1, S. 2). Eine entsprechende Haltung würde darüber hinaus aber auch andere Schwerpunkte im Bereich der Hochschulfinanzierung setzen: EI argumentiert, dass die Aufweichung des Finanzierungsprinzips durch die

öffentliche Hand und die Öffnung für private Investoren oder aber die Einführung von Gebührensystemen nicht nur zu einer einseitigen Förderung von Wissenschaft führen und marktwirtschaftlich vermeintlich unbrauchbare Fächer unter erhöhten Druck setzten, sondern dass auch die langfristigen Ziele wie die soziale Dimension von Hochschulbildung, lebenslanges Lernen sowie die Dissemination von Wissen gefährdet seien (EI_ZP1, S. 3). Die Lösung könne entsprechend nur in der Besinnung auf traditionelle Finanzierungsstrukturen liegen: „Only the protections that a genuine public sector ethos provides can protect against this erosion of the essence of a university“ (EI_ZP1, S. 3). Hierbei würden die Wirkmechanismen von NPM-Maßnahmen unterschätzt, die auch in der autonomen Verwaltung ungleiche Rahmenregelungen setzen können.

Die Qualifizierungsaufgaben werden stark aus dieser Haltung heraus formuliert und eine Anpassung an Arbeitsmärkte wird in der Formulierung von Qualifizierungszielen nicht gesetzt. Vielmehr setzt EI einen Schwerpunkt darauf, die Wissensgesellschaft gezielt weiterzuentwickeln und zu adressieren: „The knowledge society has as its prerequisite informed and competent citizens who are capable of actively using the new possibilities offered by new forms of learning and working [...] and capable of confidently dealing with a rapidly changing world“ (EI_ZP1, S. 3). Entsprechende Ziele ließen sich dabei nicht nur auf die initiale, tertiäre Qualifizierungsphase beziehen, sondern müssten auch auf lebenslange Lernprozesse bezogen werden (EI_ZP1, S. 8). Zwar werden die Qualifizierungsaufgabe von Hochschulbildung und auch der Bedarf des Arbeitsmarktes dezidiert anerkannt und als wichtig befürwortet, aber die kurzfristigen Bedürfnisse des Arbeitsmarktes dürften aus Sicht des Stakeholders nicht das eigentliche Ziel des Bologna-Prozesses überlagern (EI_ZP1, S. 6). Ein zu eindimensionaler Fokus auf Employability drohe also einerseits, die Chancen des Bachelor-Master-Modells für die individuellen Bildungsaspirationen zu negieren: EI argumentiert für die Erhöhung der Flexibilität des neuen Systems, die es Individuen erlaube, einen sehr persönlich informierten und von eigenen Interessen und Fähigkeiten gesteuerten Bildungsweg zu gehen, der nicht durch Quoten oder Gebühren eingeschränkt werden solle (EI_ZP1, S. 4). Andererseits drohe ein zu starker Fokus auf Employability, die zentralen Merkmale und eigenständigen Elemente von Hochschulbildung zu verdrängen. Diese sind in der Vermittlung einer wissenschaftlichen Haltung durch die Vernetzung von Forschung und Lehre zu sehen, ein Prinzip, das aus Sicht von EI vom Bologna-Prozess dezidiert anerkannt werden muss, ohne dabei Forschung komplett auf diese Rolle zu beschränken (EI_ZP1, S. 6).

Diese zentrale Rolle von Forschung, sowohl für die Lehre als auch als eigenes Gut, hat auch Auswirkungen auf die Qualifizierung des akademischen Nachwuchses. EI diskutiert diese Aufgabe von Hochschulbildung in den ersten beiden Papieren ausführlicher als jeder andere Stakeholder. Die Promotionsphase sollte aus Sicht von EI nicht als Studiengang, sondern als erste Berufsphase gesehen werden (EI_ZP1, S. 5), was mit Anreizsystemen und Sicherheiten ver-

knüpft ist, die der Prekarisierung der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entgegen wirken. Als Argument dienen hier auch die Ziele, die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des Europäischen Hochschulraums zu stärken:

The unattractiveness of the academic career in European universities is likely to make it difficult for the Bologna process or the Lisbon programme, to meet their objectives. European higher education and research cannot fulfil the ambitious aims set for it if it is unable to continue to attract and retain high quality academic staff. (EI_ZP1, S. 9)

Um internationale Forschende an europäische Hochschulen zu holen, müssten also entsprechende Strukturen geschaffen werden, auch die Anerkennung von Promotionen außerhalb des Wissenschaftssystems sollte sich im Rahmen einer Wissensgesellschaft nach Ansicht von EI verbessern (EI_ZP1, S. 5f.).

Statement to the Bologna Anniversary Ministerial Conference Budapest-Vienna, 11-12 March 2010

Das zweite Papier, das 2010 anlässlich des zehnjährigen Bologna-Jubiläums in Budapest und Wien verfasst wurde, nimmt wichtige Diskussionslinien vor allem im Bereich der Qualifizierung des akademischen Nachwuchses auf und erweitert und diskutiert diese, während der restliche Fokus des Papiers eher im Bereich Transfer zu sehen ist. Das Papier erneuert die Forderung, der Prekarisierung des akademischen Nachwuchses und der Mitarbeitenden entgegenzuwirken, vor allem auch unter dem Eindruck der durch Bürokratie gestiegenen Arbeitsbelastung. Die Qualität des akademischen Personals wird als entscheidender Faktor für das Gelingen der EHEA angesehen, entsprechend sollten förderliche Regelungen gestaltet werden, um qualifiziertes Personal für Hochschulbildung zu gewinnen (EI_ZP2, S. 3). So sehr diese Mobilität als wichtiges Ziel der EHEA aber unterstützt und im Sinne einer interkulturellen und professionellen Weiterentwicklung sowohl für Studierende als auch Dozierende befürwortet wird, zeigt sich für EI dennoch auch der Bedarf nach einer politischen Regelung, um einen massierten Weggang hochqualifizierten Personals vor allem aus strukturell schwächer ausgebauten Regionen zu vermeiden: „EI calls upon Ministers to implement clearly targeted measures to enhance mobility for both staff and students in a balanced manner, while preventing brain drain of highly qualified individuals particularly from the East to the Western regions of Europe“ (EI_ZP2, S. 2). In dieser Forderung zeigen sich jedoch auch die Diskrepanzen zwischen den ideologischen Ansprüchen und den Umsetzungen: Einerseits sollen Regelungen zur Vermeidung eines starken *brain drains* gefunden werden, andererseits ist Mobilität sowie die freie Wahl von Arbeits- und Studienplätzen ein hohes Gut der EHEA und ein Motivationsfaktor für Hochschulen, das Gesamtprojekt zu unterstützen. Darüber hinaus sind individuelle

und freie Berufs- und Studienentscheidungen Positionen, die Stakeholder wie EI befürworten und unterstützen. Eine Einschränkung solcher Mobilitätsbewegungen würde also erneut eigene Ziele und Ideale konterkarieren.

Die Prekarisierung der wissenschaftlichen Mitarbeitenden geht nach Analyse von EI einher mit einer allgemein schwierigen Finanzierungslage von Hochschulen; die politische Lösung des New Public Management lehnt EI entschieden ab, da dies zu internen Spannungen und damit auch zu Einschränkungen der Freiheit von Forschung und Lehre führen kann:

EI stresses that independent fundamental research needs to continue receiving appropriate financial support and the integrity and independence of all academic research must not be endangered, with a clear purpose of wide dissemination and sharing of knowledge for a wider public benefit. (EI_ZP2, S. 2)

Lösungen neben dem Ausbau der öffentlichen Förderung von Hochschulen – wie er in manchen europäischen Ländern auch stattfindet – sieht EI nicht, vor allem nicht in Gebührensystemen, die den Zugang zu Hochschulbildung weiter einschränken und somit die Ziele des Bologna-Prozesses im Bereich der sozialen Dimension von Hochschulbildung konterkarieren (EI_ZP2, S. 2).

Eine solche Abkehr von selbst gesetzten Zielen wird im Papier auch im Zusammenhang mit der Erweiterung der EHEA befürchtet – diese müsse, so EI, auf Basis der gemeinsam erarbeiteten Qualitätsstandards stattfinden und nicht im Sinne einer Orientierung an wirtschaftlichen Gründen (EI_ZP2, S. 3). Im weiteren Sinne kann auch die Kritik an der Öffnung von Hochschulmanagement für Wirtschaftsvertreter in diesem Kontext gelesen werden: EI sieht in der Öffnung der Diskussionsplattformen für Arbeitgeberverbände in Kombination mit einer geringeren Beteiligung von Gewerkschaften eine Gefahr für die akademische Freiheit und Integrität, so dass die Rolle von Hochschulbildung zwangsläufig verkürzt werde (EI_ZP2, S. 2). Im Sinne der allgemeinen Diskussionslinien von Zeitpunkt 2 würde dies einschließen, dass Hochschule von der Wirtschaft für die tertiäre Berufsqualifizierung vereinnahmt würde, während das eigentliche Ziel die Schaffung von Rahmenbedingungen sein sollte, die es Individuen ermöglichen, sich so zu bilden, dass sie zur Entwicklung der Gesellschaft beitragen (EI_ZP2, S. 3).

Protecting and promoting academic freedom in the European Higher Education Area: the view of higher education staff (2020)

Das dritte Papier von EI, das anlässlich der Rom-Konferenz 2020 verfasst wurde, nimmt von den Diskussionslinien der ersten beiden Papiere nur zwei in den Fokus: Die Rolle von Forschung sowie die Rolle von Hochschulen als kritische Begleitung von Gesellschaft. Das Papier arbeitet die Bedeutung von

akademischer Freiheit heraus, analysiert verschiedene Faktoren, die dieses zentrale Gut von Hochschulen bedrohen, und formuliert Forderungen zum Schutz derselben. Akademische Freiheit wird dabei mit Rückgriff auf eine Definition der UNESCO als doktrin- und sanktionsfreie Freiheit der Lehre und Forschung bezeichnet, die es ermögliche, die eigenen Heimatinstitutionen bzw. -systeme zu kritisieren und sich in der Entwicklung derselben durch die Beteiligung in akademischen Ämtern zu engagieren. Diese Freiheit sei als Folge der Hochschulautonomie zu sehen, jedoch kein Automatismus und müsse somit gesondert gesichert werden (EI_ZP3, S. 2). Entsprechend reagiert das Papier auf gesellschaftspolitische und autokratische Entwicklungen, beispielsweise in der Türkei oder in Ungarn (EI_ZP3, S. 3), und begrüßt die Entscheidung der Pariser Konferenz 2018, akademische Freiheit als zentralen Punkt der Entwicklung der EHEA zu behandeln. Gleichzeitig kann, so EI, eine solche Verhandlung des Themas auf bildungspolitischer Bühne alleine nur scheitern: „At the same time, there remain significant disparities in the prioritisation of different fundamental values by governments and higher education leaders“ (EI_ZP3, S. 1).

Akademische Freiheit müsse EI zufolge als wichtige Grundvoraussetzung für kritische Forschung in allen Disziplinen gesehen werden, um Wissen weiterzuentwickeln und bestehende Glaubensgrundsätze in Frage zu stellen; sie schütze die Forschenden davor, von Interessensgruppen, auch innerinstitutionell, unter Druck gesetzt zu werden (EI_ZP3, S. 3ff.). Gleichzeitig könne diese Schutzfunktion nur wirken, wenn Hochschulen als Institutionen von öffentlicher Hand umfassend gefördert und ausfinanziert werden: projekt- und leistungsbezogene Finanzierung von Bildung sorgen nach EI dafür, dass sich Forschung anpasse und immer neue Fördertöpfe erschließen müsse: „As a result of these policies, the range of ‘acceptable’ research projects and publications has become more narrowly defined and research processes are now more managed, controlled and regulated“ (EI_ZP3, S. 4). Darüber hinaus drohe sich die Forschung dem System anzupassen und Systemkritik werde der Selbstzensur unterworfen, ein Fakt, der durch die Prekarisierung der Stellen noch verschärft werde (EI_ZP3, S. 5). Entsprechend gelte es aus Sicht von EI, die Kritikfähigkeit von Hochschulbildung zu erhalten, um sowohl die Qualität der Lehre als auch der Forschung zu sichern. Nur durch den Erkenntnisgewinn in der Forschung und die kritische Überprüfung des generierten Wissens könne eine fundamentale Basis für die Entwicklung der Wissensgesellschaft geschaffen werden (EI_ZP3, S. 3).

Zusammenfassung

Das Bildungsideal von Education International lässt sich sehr stark mit dem Ideal einer *Bildung durch Wissenschaft* der deutschen Universität vergleichen. Die Grundlage von Bildungsprozessen stellt dabei einerseits die Konstituierung von Hochschulen als geschützte, kritische Räume dar, andererseits die

Orientierung an Forschung und Erkenntnisgewinn in der Kombination mit Lehre. Die Maßnahmen des Europäischen Hochschulraums werden in ihren Ideen befürwortet und auch die neuen Studienstrukturen werden unter der Maßgabe begrüßt, dass die Einführung dieser Strukturen nicht zu einem Qualitätsverlust, sondern vielmehr zu einer Individualisierung von Studienverläufen führe.

Ausbildungsanteile bzw. eine arbeitsmarktorientierte Qualifizierung werden als Aufgaben von Hochschulen zwar anerkannt, eine Engfassung der Qualifizierungsziele auf einen reinen Bedarf des Arbeitsmarktes jedoch abgelehnt. Im Bildungsideal von EI werden Bildungsprozesse – neben der wissenschaftlichen Qualifizierung – im Bereich der Persönlichkeitsbildung gesehen, die sowohl für den Arbeitsmarkt als auch für die Entwicklung von Demokratien entscheidende Voraussetzungen darstellen. Diese Wirkung drückt EI im neuhumanistisch zu lesendem Sinne folgendermaßen aus:

With a view to achieving the core aims of higher education and of the Bologna Process, Education International calls upon ministers and the EHEA community to work intensely towards the social, cultural and economic development of our communities, through which individual talent and creativity are nurtured for the benefit of all. (EI_ZP2, S. 3)

Gerade diese Effekte von Hochschulbildung bilden einen von zwei zentralen Schwerpunkten der Texte von EI: Die Rolle der kritischen Hochschule in der Gesellschaft für die Erneuerung, Weiterentwicklung und Stabilisierung von Demokratie einerseits sowie die Qualifizierung des akademischen Nachwuchses andererseits. Beide Ansprüche benötigten eine klare, nicht-projektbasierte Ausfinanzierung des Hochschulsystems aus öffentlicher Hand, ohne Einflussnahme externer Stakeholder oder Kommodifizierungstendenzen, beispielsweise der Einführung von Gebührensystemen.

Entsprechend kann die Positionierung von EI im Überblicksmodell als eindeutige Tendenz zu einer *Bildung durch Wissenschaft* betrachtet werden. Die Rolle der Lehre wird in Verbindung zur Forschung gesetzt und ein Schwerpunkt liegt auf der Wissenschaft. Forschung wird ein Wert an sich beigemessen. EI erkennt den Qualifizierungsbedarf an, der jedoch nie im Vordergrund steht, sondern als logische Folge einer *Bildung durch Wissenschaft* gesehen wird – eine einseitige Ausrichtung am Arbeitsmarkt wird ebenso abgelehnt wie die einseitige Förderung bestimmter Wissenschaftsbereiche oder eine Kommodifizierung von Bildung.

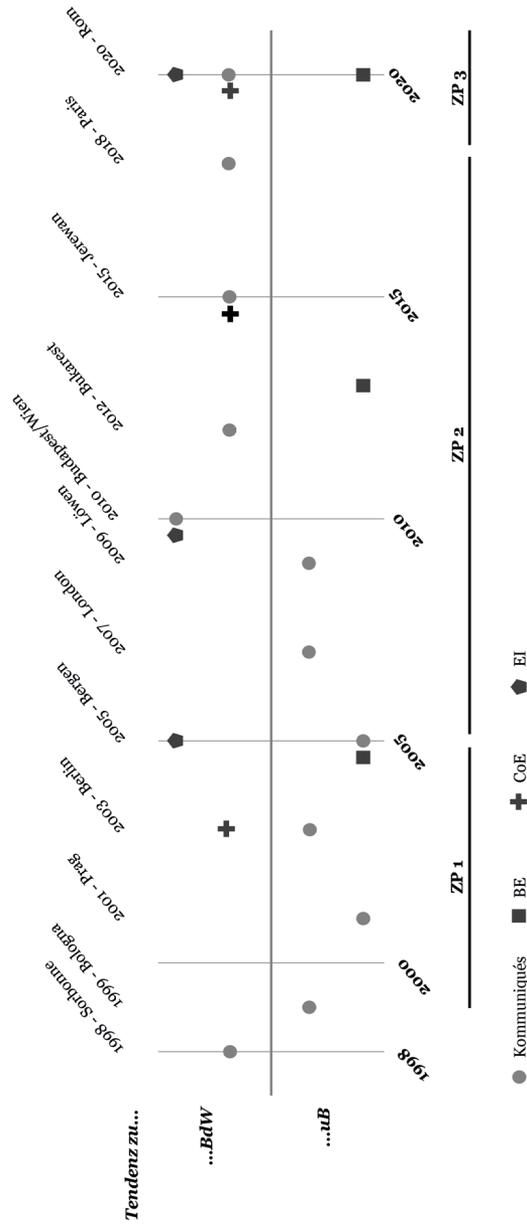


Abbildung 8: Überblicksmodell Bildungsverständnis, Kommunikatives & Stakeholder (BE, CoE, EI, ED)

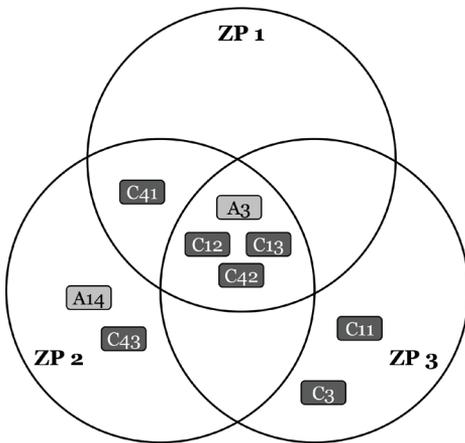
3.3.2.4. European Students' Union (ESU)

Die European Students' Union (ESU) stellt die europäische Vertretung der Studierenden dar und ist seit 2001 Teil der BFUG. Die Texte der Studierendenvertretung zeichnen sich in ihrer Argumentation durch das engste Profil aus – die thematisierten Positionen beschränken sich auf die geringste Anzahl an Kategorien (9) im Vergleich zu anderen Stakeholdern (vgl. Abb. 9).

Der Fokus der Papiere liegt klar auf dem Bereich Transfer (vgl. Tabelle 11). Die Verteilung der kodierten Flächen weist einen Schwerpunkt auf den Kategorien *C4.2 - Policyentwicklung*, *C1.2 – Soziale Dimension von Hochschulbildung* und *A3 – Individuelle Bildung* auf, die zu ZP 1 sogar über 80 % der codierten Fläche ausmachen. Im Papier zu Zeitpunkt 2 wird dieser Schwerpunkt noch um *A1.4 – Lebenslanges Lernen* erweitert.

Tabelle 11: Verteilung der codierten Fläche ESU (in % und ergänzt um Mittelwerte und Standardabweichung)

	ZP 1 (2005)	ZP 2 (2009)	ZP 3 (2021)	M	SD
A1.1 - Qualifizierung Akad. Nachwuchs					
A1.2 - Employability					
A1.3 - Kompetenzerwerb Allg.					
A1.4 - Lebenslanges Lernen		17.3		17.300	0.000
A1.5 - Supportmaßnahmen					
A2 - Vernetzung Lehre & Forschung					
A3 - Individuelle Bildung	17.2	8.3	21.2	15.567	5.392
B - Forschung					
C1.1 - Kritische Begleitung v. Gesellschaft			9.9	9.900	0.000
C1.2 - Soziale Dimension	39.2	31.6	19.7	3.167	8.025
C1.3 - Wertevermittlung	7.2	8.1	13.1	9.467	2.595
C2 - Transfer Hochschule - Wirtschaft					
C3 - Regionalentwicklung			7.8	7.800	0.000
C4.1 - Attraktivität & Wettbewerb	9.7	3.8		6.750	2.950
C4.2 - Policyentwicklung	26.7	2.7	28.3	25.233	3.271
C4.3 - transnationale Kooperation		1.2		1.200	0.000



A11 - Qualifizierung Akad. Nachwuchs
A12 - Employability
A13 - Kompetenzerwerb Allg.
A14 - Lebenslanges Lernen
A15 - Supportmaßnahmen
A2 - Vernetzung Lehre & Forschung
A3 - Individuelle Bildung
B - Forschung
C11 - Kritische Begleitung v. Gesellschaft
C12 - Soziale Dimension
C13 - Wertevermittlung
C2 - Transfer Hochschule - Wirtschaft
C3 - Regionalentwicklung
C41 - Attraktivität & Wettbewerb
C42 - Policyentwicklung
C43 - transnationale Kooperation
D - Sonstiges

Abbildung 9: Codematrix ESU

Dabei nimmt Mobilität stets eine sehr bedeutende Rolle ein, die jedoch nicht als Aufgabe der Hochschule definiert wurde, sondern als Querstruktur in unterschiedlichen Kategorien aufgegriffen wird. Darüber hinaus stellt die demokratische Teilhabe von Studierenden in Hochschulentwicklungsprozessen ein weiteres Element dar, das sich in allen Dokumenten der ESU finden lässt. Studierende sollten als kritische, kompetente Partner und als „one of the driving forces for changes in the field of higher education“ (ESU_ZP1, S. 5) gesehen werden, deren Beteiligung die Prozesse effizienter und qualitativ hochwertiger gestalten.

Luxembourg Student Declaration (2005)

Die 2005 noch unter dem Namen ESIB veröffentlichte *Luxembourg Student Declaration* stellt als Dokument die grundsätzlichen Positionen der Studierendenvertretung zusammen und kombiniert sie mit den Entwicklungslinien der EHEA. Die Schwerpunkte des Papiers liegen in den Themenfeldern der sozialen Dimension von Hochschulbildung, der Policyentwicklung und zu einem geringeren Teil auch in der Rolle von Hochschulbildung für individuelle Entwicklungsprozesse. Die Studierendenvertretung sieht im Bolognaprozess und in der Hochschulbildung grundlegend ein wichtiges Momentum für die Bildung eines vereinten, europäischen Kontinents, gleichzeitig werden die Narrative des Prozesses als teilweise kontraproduktiv identifiziert: Durch einen starken Fokus auf die Wettbewerbsfähigkeit wird die Gefahr einer Kommodifizierung von Bildung gesehen, die einer nachhaltigen und kooperativen Entwicklung im Weg stehen

könne (ESU_ZP1, S. 2). Darüber hinaus zeige der Bologna-Prozess Schwächen in der Einheitlichkeit der Implementation, was die Studierendenvertretung als „à la carte“-Umsetzung (ESU_ZP1, S. 2) umschreibt; dies manifestiere sich beispielsweise in sehr unterschiedlichen Fortschritten in der Umsetzung der Lissabon-Konvention, aber auch in sehr uneinheitlichen Handhabungen der *Diploma Supplements* (ESU_ZP1, S. 3), was letztendlich dann die Ziele selbst konterkariere.

Im Überblick der vorangegangenen Entwicklungen stellt die ESU eine verstärkte Einschränkung im Übergang von Bachelor- zu Masterstudiengängen fest. Die ESU verdeutlicht in dieser Hinsicht ihre Position, dass die volle Kontrolle über den Studienverlauf in der Hand des Individuums liegen müsse, weshalb die Einführung von strukturellen als auch finanziellen Hürden abzulehnen sei (ESU_ZP1, S. 3). Auf Basis derselben Argumente lehnt die ESU auch die Definition des Bachelor als Regelabschluss ab:

Both first cycle and second cycle degree have their own specific value, as they provide answers to different and sometimes complementary needs. There is no 'normal' degree. Instead both should be equally valorised and students must be free to choose if they want to continue or stop after the first cycle. (ESU_ZP1, S. 3)

Diese Forderung hat auch Auswirkungen auf die soziale Dimension von Hochschulbildung, die aus Sicht der ESU ein Kernelement des Bologna-Prozesses werden müsse. Die soziale Dimension stelle neue Anforderungen an Unterstützungssysteme, die nicht nur auf den Abbau von Hürden beschränkt werden dürfe, sondern vielmehr auch die Förderung weiterer Teile des Studienlebens umfasste, um „sufficient living and study situations“ (ESU_ZP1, S. 4) zu schaffen. Die soziale Dimension wird also umfassender gedacht und es bedürfe der Beteiligung von Studierenden in der Entwicklung entsprechender Maßnahmen, um die Bedürfnisse der Zielgruppe am besten zu eruieren (ESU_ZP1, S. 4). Diese Fördermaßnahmen müssten schließlich auch die Mobilität von Studierenden beinhalten, um dieses Ziel in der EHEA neu zu definieren: „In the EHEA, student mobility must become a right, not remain a privilege“ (ESU_ZP1, S. 4). Darüber hinaus bedürfe es der Zusammenarbeit der EHEA, um die weiteren Hürden (wie Visa oder Aufenthaltsgenehmigungen) zu reduzieren.

Prague Student Declaration (2009)

Das Papier zu ZP 2 aus dem Jahr 2009 baut diese Forderungen aus und ergänzt sie um Aspekte des lebenslangen Lernens. Das Papier stellt fest, dass die Kernideen des Bologna-Prozesses auf nationaler Ebene viel zu wenig diskutiert worden seien und der Fokus auf strukturelle Reformen – prägnant zusammengefasst als „divorce between form and content“ (ESU_ZP2, S. 1) – zu unzureichenden und inkonsistenten Ergebnissen geführt hätten, denen die

Unterstützung seitens der Studierenden fehlten (ESU_ZP2, S. 2). Entsprechend sehen die Studierenden für die kommenden Entwicklungen des Bologna-Prozesses den Bedarf nach einer verstärkten Kommunikation der Ziele und Ausweitung der Unterstützung auf mehrere Politikbereiche sowie der öffentlichen Finanzierung der Hochschulen, um die Aufgaben überhaupt erfüllen zu können (ESU_ZP2, S. 2).

Als weitere große Entwicklungslinie wird die soziale Dimension von Hochschulbildung herausgearbeitet, die trotz aller bildungspolitischen Zusagen und Unterstützung nur geringe Fortschritte mache. Hochschulbildung wird in diesem Sinne als freies Gut definiert und eingefordert, das holistische Unterstützungssysteme benötige, die nicht nur auf finanzieller Ebene stehen bleiben, sondern beispielsweise auch einen Ausbau von Anerkennungspraxen umfassen (ESU_ZP2, S. 4). Mit der sozialen Dimension verbunden sind erneut Forderungen nach einer besseren Unterstützung der Mobilität von Studierenden, die für die ESU einen entscheidenden Faktor in der Entwicklung des europäischen Kulturraums einnimmt, indem sie dabei helfe, Stereotype ab- und Toleranz aufzubauen: „Its benefits for students, academics, institutions and society as a whole are undisputed. Xenophobia exists and becomes especially evident in the event of an economic crisis such as the one we are currently facing“ (ESU_ZP2, S. 3). Mobilität wird dabei also als Maßnahme zur Sicherung des sozialen Zusammenhalts gesehen, wofür jedoch die Fördermittel ausgeweitet sowie Hürden abgebaut werden müssten, um den ‚Mobilitätsektismus‘ abzubauen (ESU_ZP2, S. 3).

Die zum Zeitpunkt 2 vorherrschende wirtschaftspolitische Situation führt auch zu einer umfassenderen Diskussion des Themenkomplexes des lebenslangen Lernens: „The current economic crisis illustrates the importance of high quality and accessible lifelong learning systems to enhance the ability of all to acquire sustainable employment skills“ (ESU_ZP2, S. 4). Die Bedeutung des lebenslangen Lernens wird dabei aber nicht rein aus ökonomischen Aspekten betrachtet, sondern auch mit der sozialen Dimension („widening participation“) sowie der Möglichkeit für Individuen, Hochschulbildung nach eigenen Bedürfnissen zu gestalten, verbunden (ESU_ZP2, S. 4). Die ESU sieht die Reduktion auf wirtschaftliche Aspekte alleine als Folge der eingangs diskutierten, unzureichenden Vermittlung der Ziele des Bologna-Prozesses. Die Einführung von Strukturen und Qualitätssicherungstools sind aus Sicht der ESU eben nicht nur Maßnahmen zur leichteren Verwertbarkeit von Bildungsinhalten, sondern „tools for achieving a more important objective on the enhancement of high quality, flexible, and more individually tailored education paths“ (ESU_ZP2, S. 4). Entsprechend sind die entwickelten Werkzeuge aus Sicht der Studierenden grundsätzlich ausreichend und könnten auch auf Prozesse des lebenslangen Lernens übertragen werden, solange sie konsequent in ihrer eigentlichen Idee eingesetzt und entsprechend ausfinanziert würden. Hierbei positioniert sich die ESU konsequent gegen die Definition von Qualität in Ableitung von Hochschulrankings,

sondern verweist auf die Qualitätsstandards der EHEA, die durch die BFUG entwickelt wurden.

Student Manifesto on the Future of Higher Education in Europe (2021)

Das *Student Manifesto* aus dem Jahr 2021 baut die Forderung nach Beteiligung der Studierenden in allen Bereichen von Hochschulbildung noch aus und sucht Möglichkeiten, diese zu verstärken.

Die Zukunft des Europäischen Hochschulraums wird für die ESU durch eine gemeinsame Wertebasis geschaffen. Die gesteigerte Integration der Hochschulsysteme wird dabei durch die Vision von automatisierten Anrechnungsprozessen verdeutlicht, die Mobilität und die Zusammenarbeit noch weiter erleichtern sollen (ESU_ZP3, S. 2). Dieser hohe Grad an Integration soll jedoch im Sinne der ESU nicht zu einem Abbau an Pluralität von Hochschulprofilen führen, sondern Hochschulen sollen auf Basis ihrer regionalen Situierung eigene Schwerpunkte setzen, die sich im Rahmen von europäischen Metathemen wie Digitalisierung bzw. Mobilität bewegen (ESU_ZP3, S. 2). Die demokratische Wertebasis schlägt sich auch in der Studierendenbeteiligung nieder, die aus Sicht der ESU jedoch in der EHEA noch zu gering verankert ist. Entsprechend schlägt die ESU Standards zur studentischen Partizipation vor, deren Anerkennung und Umsetzung als Zugangsvoraussetzung für europäische Finanzförderungen definiert werden sollten (ESU_ZP3, S. 3).

Die soziale Dimension von Hochschulbildung bleibt ein zentrales Anliegen der ESU, die Einschränkung des Zugangs zu Bildung wird als Eingriff in die akademische Freiheit der Studierenden definiert: „Academic freedom should also encompass the possibility of students and researchers from different backgrounds to engage in learning and research“ (ESU_ZP3, S. 4). Diese Forderung wird dabei auch stärker auf Studierende in Notsituationen ausweitete. Die ESU schlägt eine Bündelung der nationalen Maßnahmen in einem „Students At Risk scheme“ (ESU_ZP3, S. 4) vor, das den Zugang zu unterschiedlichen Hilfsmaßnahmen erleichtern und sowohl marginalisierten Studierendengruppen als auch Geflüchteten zur Verfügung stehen würde. Gerade im Bereich der Unterstützung von Geflüchteten könnten solche Programme eine Bündelung von Kompetenzen verschiedener Stakeholder bei Entwicklung entsprechender Programme bewirken (ESU_ZP3, S. 4). In diesem Rahmen wird auch die Forderung nach einer Weiterentwicklung von Studienstrukturen und -supportmaßnahmen formuliert (ESU_ZP3, S. 5), die die Studierenden in den Mittelpunkt stellen, um ihnen angemessene, nicht überfordernde Lernbedingungen zu ermöglichen und somit die individuelle Persönlichkeitsbildung zu fördern.

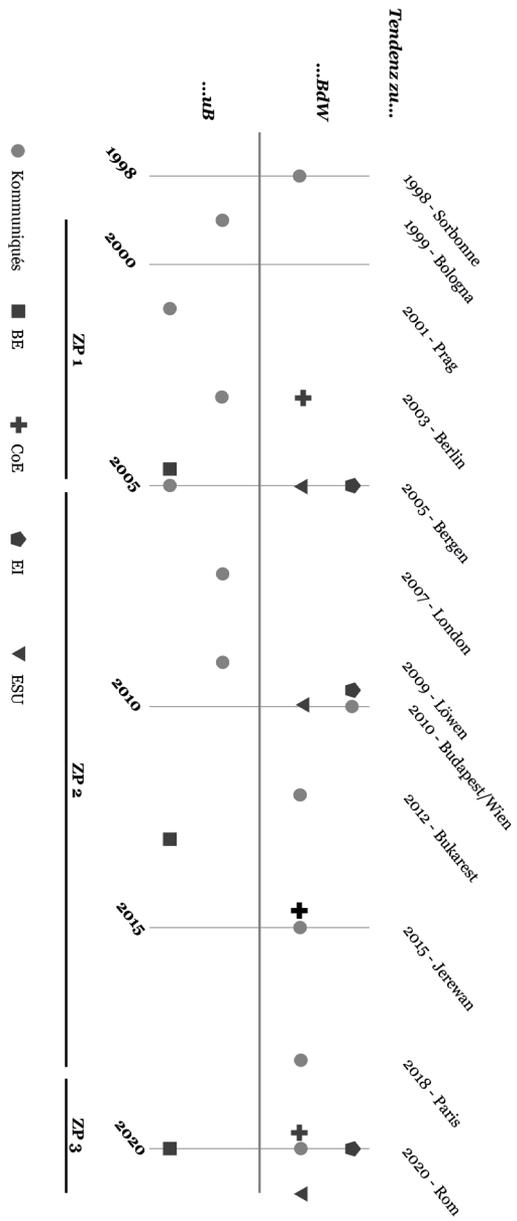
Zusammenfassung

Das Bildungsmodell der ESU manifestiert sich vor allem in der Forderung nach Individualität und Partizipation. Die Notwendigkeit eines Arbeitsmarktbezugs wird anerkannt und im Falle von ZP 2 auch direkt formuliert, diese soll jedoch nicht durch Engführung und unter marktökonomischen Prämissen vollzogen werden. Die verkürzte und unzureichende Umsetzung des Bologna-Prozesses wird wiederholt kritisiert: Nationale Umsetzungen entfernten sich von den eigentlichen Zielen, was auch zu einer fehlenden Unterstützung in der Öffentlichkeit führe. Die Strukturen des Bologna-Prozesses sind nach Ansicht der Studierenden in ihrer eigentlichen Idee einer individualisierungs- und mobilitätsfördernden Dimension zu interpretieren, die es Studierenden ermöglicht, eigene Schwerpunkte für eine Bildung über den Lebensverlauf zu setzen. Diese Individualität in Bildungsverläufen und -zielen wird als wichtiges Element in der Entwicklung von Persönlichkeit definiert und immer wieder thematisiert. Dies überschneidet sich in Teilen mit dem Bildungsideal der deutschen Universitäten, klammert jedoch das „wie“ aus, da Forschung und deren Bedeutung nicht thematisiert werden. Entsprechende Forderungen können somit sowohl im Sinne einer *Bildung durch Wissenschaft* gelesen werden, andererseits auch im Sinne des britischen *personality models* (vgl. Kapitel 2.2.5.2.). Darüber hinaus tritt die ESU stark für die Öffnung der Hochschule für marginalisierte Studierendengruppen ein, die nicht nur durch den Abbau von Hürden erreicht werden soll, sondern auch einen Bedarf nach umfangreichen und holistischen Unterstützungssystemen stelle.

Die Rolle von Hochschulbildung für die Entwicklung einer gemeinsamen europäischen Wertebasis wird anerkannt und immer wieder mit der Mobilitätsförderung verknüpft, die darin wirkt, Stereotype abzubauen. Diese gemeinsame Wertebasis demokratischer Systeme bedingt jedoch auch die Beteiligung von Studierenden in Entscheidungsprozessen, die aus Sicht der ESU noch viel zu marginalisiert umgesetzt wird. Gerade das Dokument zu Zeitpunkt 3 nimmt diese Haltung sehr umfassend ein und verknüpft die studentische Partizipation mit nahezu allen Forderungen, bis hin zur Abhängigkeit von Finanzierungsmöglichkeiten.

Die Position der ESU ähnelt der des Council of Europe (CoE) in der Einstufung in der Überblicksgrafik: Es wird ein starker Wert auf die Freiheit des Studiums gelegt, die Studierenden individuelle Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung bietet. Die Rolle von Bildung für die soziale Entwicklung und Demokratieentwicklung in der EHEA wird anerkannt, ebenso wie ein Bedarf nach Employability, der jedoch nicht auf eine reine Qualifizierung reduziert werden soll. Diese einseitige Lesart des Bologna-Prozesses auf Qualifizierungsaspekte ist aus Sicht der ESU durch die Entkopplung von Maßnahmen und Zielsetzungen zu erklären. Ähnlich zum CoE wird jedoch die Rolle der Forschung allgemein stark

Abbildung 10: Überblicksmodell Bildungswertstands, Kommunikatives & Stakeholder (BE, CoE, EI, ESU)



ausgeklammert, wodurch eine Verbindung zum Ideal einer *Bildung durch Wissenschaft* nur zum Teil gegeben ist.

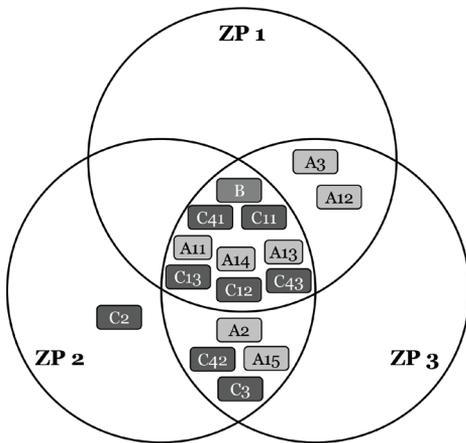
3.3.2.5. European University Association (EUA)

Die European University Association (EUA) thematisiert als einziger Stakeholder über alle drei Dokumente hinweg alle Aufgabenbereiche von Hochschulen, die im Codehandbuch definiert wurden (vgl. Abb. 11) und bis auf C2 – *Transfer Hochschule - Wirtschaft* zu Zeitpunkt 2 (10.3 %, vgl. Tabelle 12) werden alle Themenbereiche von mindestens zwei Texten behandelt.

Tabelle 12: Verteilung der codierten Fläche EUA (in % und ergänzt um Mittelwerte und Standardabweichung)

	ZP 1 (2001)	ZP 2 (2010)	ZP 3 (2021)	M	SD
A1.1 - Qualifizierung Akad. Nachwuchs	9.9	3.4	2.0	5.100	3.442
A1.2 - Employability	16.3		3.5	9.900	6.400
A1.3 - Kompetenzerwerb Allg.	7.6	8.4	3.3	6.433	2.240
A1.4 - Lebenslanges Lernen	15.9	2.3	1.2	6.467	6.685
A1.5 - Supportmaßnahmen		10.6	0.5	5.550	5.050
A2 - Vernetzung Lehre & Forschung		12.2	3.8	8.000	4.200
A3 - Individuelle Bildung	2.3		4.6	3.450	1.150
B - Forschung	9.1	17.7	21.0	15.933	5.016
C1.1 - Kritische Begleitung v. Gesellschaft	1.6	11.9	16.0	9.833	6.058
C1.2 - Soziale Dimension	2.8	3.7	9.0	5.167	2.735
C1.3 - Wertevermittlung	0.7	3.4	10.0	4.700	3.906
C2 - Transfer Hochschule - Wirtschaft		10.3		10.300	0.000
C3 - Regionalentwicklung		4.0	0.9	2.450	1.550
C4.1 - Attraktivität & Wettbewerb	29.9	7.7	2.5	13.367	11.882
C4.2 - Policyentwicklung		2.8	7.5	5.150	2.350
C4.3 - transnationale Kooperation	3.9	1.7	14.2	6.600	5.449

Die EUA weist darüber hinaus die höchste thematische Breite von Kodierungen auf, die in allen drei Dokumenten auftreten (9 Themenfelder, vgl. Abb. 11). Aufgrund der breiten Streuung der Argumente lassen sich – anders als bei anderen Stakeholdern – weniger stabile und über die Zeitpunkte hinweg gleichbleibende Schwerpunkte identifizieren, die Texte der EUA weisen mehr Varianz zwischen



A11 - Qualifizierung Akad. Nachwuchs
A12 - Employability
A13 - Kompetenzerwerb Allg.
A14 - Lebenslanges Lernen
A15 - Supportmaßnahmen
A2 - Vernetzung Lehre & Forschung
A3 - Individuelle Bildung
B - Forschung
C11 - Kritische Begleitung v. Gesellschaft
C12 - Soziale Dimension
C13 - Wertevermittlung
C2 - Transfer Hochschule - Wirtschaft
C3 - Regionalentwicklung
C41 - Attraktivität & Wettbewerb
C42 - Policyentwicklung
C43 - transnationale Kooperation
D - Sonstiges

Abbildung 11: Codematrix EUA

den einzelnen Texten auf. Zu ZP 1 lässt sich ein leichter Fokus auf den Bereich *Lehre* feststellen (nahezu 50 % der kodierten Fläche), während ZP 3 einen auffälligeren Schwerpunkt im Bereich *Transfer* hat (ca. 60 % der kodierten Fläche). Herausstechende Differenzen zeigen sich zwischen ZP 1 und den anderen Dokumenten durch die hohen kodierten Flächen in den Themenbereichen *A1.1 – Qualifizierung des akademischen Nachwuchses*, *A1.2 – Employability*, *A1.4 – lebenslanges Lernen* und *C4.1 – Attraktivität & Wettbewerbsfähigkeit* (C4.1), sowie die Diskrepanz zwischen Zeitpunkt 2 und den restlichen Texten in den Themenfeldern *Supportmaßnahmen* (A1.5) und *Vernetzung von Forschung und Lehre* (A2).

Salamanca Convention (2001)

Das erste Dokument wurde für die Prag-Konferenz im Jahr 2001 erarbeitet und stellt gleichzeitig das Gründungsdokument der EUA dar, das die grundlegenden Positionen der Organisation verschriftlicht. Das kurze Dokument beruft sich auf die Bedeutung der akademischen Freiheit und Privilegien für die Universitäten und unterstreicht, dass diese die Herausforderungen eines kompetitiven Hochschulraums akzeptieren und eine Chance darin sehen: „Competition serves quality in higher education, is not exclusive of cooperation and cannot be reduced to a commercial concept“ (EUA_ZP1, S. 7). Der Wettbewerb zwischen Hochschulen soll sich also nicht auf eine Kommodifizierung von Bildungsgütern reduzieren, das Papier führt auch auf, dass ein solcher Wettbewerb aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen der Universitäten in

unterschiedlichen Ländern verzerrt wäre. Der EUA ist in diesem Kontext wichtig, dass dieser Anspruch nur umgesetzt werden kann, wenn die Regularien schlank und die Finanzierung durch die öffentliche Hand ausreichend sind. Diese Finanzierung der Hochschulen im Prinzip der Universitäten als öffentliches Gut gäben diesen dann die Möglichkeiten, traditionellen Linien der Arbeit von Universitäten nachzukommen, die sich mit den Zielen des Bologna-Prozesses quasi überschneiden. Die EUA fasst diese Traditionen zusammen als „traditions [...] of broad and open access to undergraduate as well as graduate studies; [...] education for personal development and lifelong learning; and of citizenship as well as of short and long-term social relevance“ (EUA_ZP1, S. 7). Als Grundlage für dieses Handeln wird dabei immer die Bedeutung von Forschung herausgehoben, sie wird als „driving force“ (EUA_ZP1, S. 7) von Hochschulbildung definiert und als entsprechend bedeutend sieht die EUA die Verknüpfung von EHEA und ERA an.

Ein wichtiger Aspekt der EHEA ist in den Augen der EUA die Arbeit an gemeinsamen Kriterien zur Schaffung der Vergleichbarkeit, was durch die Vielfalt der Hochschultypen und -profile sowie der länderspezifischen Systeme erschwert wird: „European higher education is characterised by its diversity in terms of languages, national systems, institutional types and profiles and curricular orientation“ (EUA_ZP1, S. 7). Die EUA stellt diese Vielfalt als europäische Stärke dar und setzt sich das Ziel, Vergleichbarkeit und Übereinstimmungen durch den Fokus auf gemeinsame Nenner und Werte zu schaffen, wodurch Qualitätssicherung als eine der zentralen Schlüsselaufgaben in der Schaffung der EHEA definiert wird: „Quality is the basic underlying condition for trust, relevance, mobility, compatibility and attractiveness in the European Higher Education Area“ (EUA_ZP1, S. 8). Die Qualitätsdimensionen müssten sich dabei auf die akademischen Grundwerte berufen, die EUA hebt jedoch auch hervor, dass sie gleichzeitig auch den Ansprüchen externer Stakeholder genügen und im Sinne der Vertrauensbildung transparent aufbereitet werden müssten. Darüber hinaus gilt es, die angesprochene Diversität in Form von verschiedenen Hochschulprofilen abzubilden und schlank genug geplant zu sein, um die Arbeit nicht zu erschweren (EUA_ZP1, S. 8).

Die EUA erkennt den Wunsch nach Arbeitsmarktrelevanz an. Employability wird dabei im Sinne einer lebenslangen Berufsbefähigung auf zwei Ebenen gesehen: Auf struktureller Ebene durch die vielfältigen Kurs- und Programmschwerpunkte in Kombination mit einer Flexibilität von individuellen Bildungswegen im Hochschulsystem, die eben verschiedene Zugangs- und Ausstiegsmöglichkeiten bieten. Eine solche Forderung kann entsprechend auch im Sinne des lebenslangen Lernens bzw. der Öffnung von Hochschulen gelesen werden. Auf inhaltlicher Ebene sieht die EUA die Employability durch den inhärenten Wert von Bildung gegeben, verbunden mit der Vermittlung von übergreifenden Kompetenzen, wie beispielsweise Kommunikations- und Sprachenkompetenzen, aber auch Problemlösekompetenz und die Möglichkeit, Wissensbestände

zu mobilisieren (EUA_ZP1, S. 8). Die mit dem Themenkomplex Employability verbundenen Ziele des europäischen Hochschulraums der Mobilitätssteigerung sowie der Vergleichbarkeit der Abschlüsse werden von der EUA ausdrücklich unterstützt und sie verpflichtet sich, die entstandenen Werkzeuge unter Berücksichtigung der Hochschulautonomie zu nutzen:

European higher education institutions recognise that their students need and demand qualifications which they can use effectively for the purpose of their studies and careers all over Europe. The institutions and their networks and organisations acknowledge their role and responsibility in this regard, and confirm their willingness to organise themselves accordingly within the framework of autonomy. (EUA_ZP1, S. 9)

Das Ziel, die Attraktivität des europäischen Hochschulraums zu steigern und so talentierte Studierende und Absolventinnen und Absolventen an europäische Hochschulen zu holen, sieht die EUA als positiv an und identifiziert hier Aufgabenfelder, die sowohl auf europäischer als auch nationaler Ebene entstehen, beispielsweise eine Neuregelung der gesetzlichen Grundlagen, um *Incoming*-Mobilität – auch für akademisches Personal – zu erhöhen. Darüber hinaus sieht die EUA auch den institutionellen Handlungsbedarf, beispielsweise die Überarbeitung und Modernisierung von Curricula oder die Erweiterung fremdsprachlichen Lehrangebots. Die EUA stellt sich dabei hinter übergreifende Ziele des Bologna-Prozesses, „to redefine higher education and research for the whole of Europe; to reform and rejuvenate curricula and higher education as a whole“ (EUA_ZP1, S. 9), wobei die Hochschulautonomie ebenso gesichert bleiben müsse wie die Tatsache, dass „higher education as an essential public responsibility“ (EUA_ZP1, S. 9) anerkannt werde.

Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose (Lisbon Declaration, 2010)

Das Dokument zum zweiten Zeitpunkt aus dem Jahr 2010 greift diese Forderung nach Autonomie und belastbarer Finanzierung zu Beginn auf und konstatiert, dass diese Autonomie den Hochschulen die Möglichkeit gebe, die Diversität der europäischen Hochschullandschaft als Stärke zu nutzen. Durch die selbst gesteuerte, hochschulspezifische Entwicklung von Profilschwerpunkten biete die EHEA eine Möglichkeit, um den strukturellen Herausforderungen wie dem Wandel hin zur Massenuniversität zu begegnen (EUA_ZP2, S. 2). Dabei solle die Durchlässigkeit garantiert werden und durch Forschung im Rahmen dieser Profile ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft und zur Lösung globaler Herausforderungen geleistet werden: „all these require investigation, fundamental research as well as technological and social innovation which will solve problems as they arise and ensure economic success combined with social stability in many different societies“ (EUA_ZP2, S. 2). Die Wissensgesellschaft stellt laut EUA ein sehr spezifisches

Anforderungsprofil an Absolventinnen und Absolventen – „[m]odern societies [...] depend on the application of knowledge, high-level skills, entrepreneurial acumen and the exploitation of communications and information technology“ (EUA_ZP2, S. 2) – das die Universitäten durch ihre Verbindung von fachspezifischem und forschungsorientiertem Studium abbilden können.

In der Rückschau auf die vergangene Arbeit sieht die EUA das Problem, dass die erste Phase der EHEA-Entwicklung einen Dialog mit Gesellschaft vermissen ließ, der die Ziele der Reformen in den Mittelpunkt gestellt hätte; vielmehr müssten die entwickelten Instrumente wieder stärker mit den eigentlichen Zielen verbunden werden. Dazu gehören gerade im Bereich der lehrbezogenen Ziele neben den Forderungen nach dem Einsatz von Hochschuldidaktik, um die Lehrenden besser auf studierendenzentrierte Lehr-Lernumgebungen vorzubereiten, auch der Ausbau von Supportstrukturen, um der heterogenen Studierendenschaft durch Beratung und Anleitung eine förderliche Lernumgebung zu schaffen (EUA_ZP2, S. 3). Darüber hinaus erkennt die EUA die Rolle von Universitäten im Hinblick auf eine sozial gerechte Gesellschaft und die daraus folgende soziale Dimension von Hochschulbildung an, der sozioökonomische Hintergrund der Studierendenpopulation soll weiter ausgeweitet werden und das Talent bzw. die Fähigkeit der Studierenden im Vordergrund stehen. In diesem Kontext spielt auch lebenslanges Lernen eine wichtige Rolle, das mit positiven Effekten für regionale Entwicklungen gesehen wird (EUA_ZP2, S. 3).

Als sehr gelungen Entwicklung resümiert die EUA darüber hinaus das übergreifende Ziel der Attraktivität, die noch weiter ausgebaut werden sollte: Der Bologna-Prozess wird als internationaler *Pull*-Factor identifiziert, da die EHEA durch die gemeinsamen Richtlinien attraktiver werde und die grundlegenden Ideen von Hochschulbildung stärker vermitteln könne (EUA_ZP2, S. 4). Entsprechend will die EUA diese internationalen Kooperationen noch verstärken und als „destination of choice for students and scholars“ (EUA_ZP2, S. 4) ausbauen. Qualität wird in diesem Kontext als wichtige Ressource etabliert, die jedoch noch stärker in Richtung Förderung von Innovation, Risikobereitschaft und Kreativität zu entwickeln sei und Universitäten somit mehr Spielraum in der Entwicklung eröffne (EUA_ZP2, S. 6).

Im Bereich der Employability sieht die EUA keinen Bedarf, den oben beschriebenen Kompetenzerwerb an Universitäten stärker an den Arbeitsmarkt anzupassen, vielmehr bedürfe es besserer Dialogkanäle, um Arbeitgeber zu informieren und Supportservices, um Studierende beim Übergang in den Arbeitsmarkt zu unterstützen (EUA_ZP2, S. 3). Gerade die Vernetzung von Bildung und Wissenschaft bietet der EUA zufolge ein breites Kompetenzprofil, das auf Forschungserfahrungen aufbaut, „promoting a new generation of leaders able to integrate multiple perspectives and be responsive to the needs of rapidly changing labour markets“ (EUA_ZP2, S. 4). Die EUA greift ihre Grundargumente aus ZP 1 in diesem Papier also auf und vertieft sie: Die Verbindung von

Lehre und Wissenschaft, die als Kern der Universität herausgearbeitet wird, wird in den Kontext der Wissensgesellschaft und der kommenden gesellschaftlichen Herausforderungen gesetzt. Diese können nur durch Forschung gelöst werden, die die Wissensbasis verbreitert. Die Wissensgesellschaft benötige wiederum hochqualifizierte Absolventinnen und Absolventen, die dann dieses Wissen kreativ adaptieren und anwenden könnten. Entsprechend braucht das zukünftige Europa eine Lehre, die auf Grundlagenforschung beruhe. Diese Verbindung zu kommunizieren und Arbeitgebern verständlich zu machen, wird als wichtige Aufgabe identifiziert.

Die EUA plant, die Grundlage für diese Verknüpfung noch weiter auszubauen, indem die Qualität der Doktoratsprogramme (*third cycle*) gestärkt wird. Die Promotion müsse weiterhin durch die individuelle Forschungsleistung von Einzelpersonen fundiert werden (EUA_ZP2, S. 4), die Qualität der Programme solle aber einerseits durch einen Austausch zwischen den Universitäten und der Entwicklung von Leitlinien erfolgen, andererseits solle die Qualität der Arbeitsbedingungen durch Einwerbung von Förderprogrammen, beispielsweise bei der EU-Kommission, verbessert werden. Zuletzt solle auch die Anerkennung der Qualifikation in nicht-akademischen Kontexten verbessert werden. Im Sinne der Forschungsförderung gelte es dann, als Einzeluniversität noch stärkere Forschungsstrategien im Einklang mit der ERA auszubauen und dadurch Kompetenzen zu bündeln und zu schärfen (EUA_ZP2, S. 4); in diesem Zusammenhang sind sowohl Open Access Strategien als auch die Planung des Ausbaus von externen Kooperationen in der Forschungsentwicklung zu sehen, um durch Transfer stärker die Gesellschaft zu innovieren und eine der Kernmissionen zu verstärken: „University-business collaboration is a process of ‚Co-Innovation‘ with knowledge transfer seen as a core mission of universities“ (EUA_ZP2, S. 5).

Als Grundlage für diese Kernaufgaben geht die EUA nochmals dezidiert auf die Autonomie der Hochschulen in Kombination mit einer grundständigen Finanzierung ein, alternative Finanzströme könnten Universitäten im Rahmen dieser Autonomie selbst entwickeln, beispielsweise Finanzierungen aus dem privaten Sektor im Rahmen von lebenslangen Lernstrategien.

Universities Without Walls (2021)

Der dritte Text entwickelt schließlich 2021 unter dem Titel *Universities Without Walls* eine Zukunftsvision der Rolle von Hochschulen bis 2030 und die Themen sind dabei entsprechend der deskriptiven Statistik so breit gefächert wie in keinem anderen Stakeholder-Dokument, nur die Kategorie *Transfer Hochschule – Wirtschaft* wird nicht thematisiert. Das Papier setzt dabei einen klaren Fokus auf Forschung (B), die Rolle von Hochschule in der Gesellschaft (C1) sowie transnationale Kooperationen (C4.3), was auch im Einklang mit

den eingangs im Dokument identifizierten globalen Herausforderungen steht: Klimakrise, technologische Disruptionen, die politischen Radikalisierung und der Abbau von demokratischen Strukturen, unter anderem im Zusammenwirken mit Desinformation und Demontierung wissenschaftlicher Evidenz, sowie die geopolitische Rolle von Bildung im Einklang mit demographischem Wandel (EUA_ZP3, S. 4f.). Verschärft werde die Rolle der Universität in diesem Spannungsfeld durch eine unzureichende Finanzierung des Hochschulsektors: „Funding does not always follow the expansion of, and changes in, provision, and there are big differences across Europe. This leads to an uneven playing field and to increased competition between universities for resources” (EUA_ZP3, S. 5). Die EUA sieht die Möglichkeiten, Universitäten zu „engines of societal change“ (EUA_ZP3, S. 5) zu entwickeln, die in Zusammenarbeit mit gesellschaftlichen Partnerinstitutionen eben jene Herausforderungen adressieren und dabei als internationale, fachliche und kulturelle ‚Brückenbauer‘ dienen (EUA_ZP3, S. 5).

In struktureller Hinsicht zeichnet die EUA Entwicklungen in drei Kategorien: A) Universitäten sollten sich bis 2030 zu hybriden Institutionen entwickeln, die sowohl physisch als auch digital agieren und mit der Gesellschaft interagieren werden. Dabei solle sowohl dem Charakter der Institution als geschützten Ort der Nachdenklichkeit und Kreativität sowie dem Anspruch eines Ort der Offenheit, der in dialogischen Prozessen nach Außen gewandt und gesellschaftlich vernetzt Wissen und Innovation produziert, nachgekommen werden (EUA_ZP3, S. 5). Gerade diese trans- und internationale Kooperation sei als wichtige Gelingensbedingung für Qualität in allen Aufgabendimensionen der Universitäten zu sehen und verdeutliche dadurch auch die Vorbildfunktion der Institution im Hinblick auf europäische Ziele (EUA_ZP3, S. 6). B) Nachhaltigkeit stelle für die zukünftige Gesellschaft eine Kernaufgabe dar, die die Universitäten durch ein interdisziplinäres wissenschaftliches Fundament ebenso unterstützen wollen wie durch die Vermittlung entsprechender Kompetenzen und das eigene Handeln im Sinne der Nachhaltigkeit; in diesem Sinne ist auch die Bedeutung der sozialen Dimension zu lesen, die durch die Förderung von Diversität die soziale Stabilität von Gesellschaften stärke: „Diversity and social cohesion are important components of sustainable development. Universities will provide a scientific mindset and opportunities to people from different backgrounds and reflect the diversity of society” (EUA_ZP3, S. 6). Diese Förderung von Diversität bedeute für Hochschulen eine Chance, nicht nur im Sinne der Horizontenerweiterung, sondern auch in Hinblick auf die Förderung demokratischer und pluralistischer Werte, also einer gesellschaftlichen Nachhaltigkeit. C) Die EUA sieht den Bedarf nach einem Ausbau der Autonomie mit gleichzeitiger Anerkennung der Rechenschaftspflicht, die Universitäten gegenüber der Gesellschaft und ihren Stakeholdern erfüllen sollen. Diese Pflicht sollten Universitäten im Rahmen ihrer Autonomie zukünftig stärker selbstgesteuert und aktiv wahrnehmen, ohne dabei die eigenen Werte zu verwässern: “Universities will uphold

academic freedom, which is the freedom of thought and inquiry for the academic community to advance knowledge and the freedom to communicate this knowledge based on accepted standards of academic ethics and integrity“ (EUA_ZP3, S. 7). Diese Position ist im Sinne der zu Zeitpunkt 3 immer wieder diskutierten Einschränkung von Hochschulautonomie und Abbau kritischer Strukturen zu lesen, andererseits lässt sich in diesem Themenkomplex auch die Anerkennung von NPM-Maßnahmen im Rahmen der Hochschulsteuerung lesen:

In 2030, universities across Europe will enjoy high levels of autonomy and have the capacity to make strategic choices about organisational, financial, staffing and academic matters. [...] Internal university governance will guarantee adequate representation of all groups within the university community, while ensuring efficient decision-making processes. (EUA_ZP3, S. 7)

In inhaltlicher Sicht greift die EUA die bereits in den ersten Papieren entwickelten Positionen auf und erweitert einzelne Aspekte, vor allem im Bereich der Lehre. Der Qualifikationsbedarf von sich durch disruptive Technologien (zum Beispiel durch KI) stark veränderten Gesellschaft und Arbeitsmärkten verlange aus Sicht der EUA nach der Fähigkeit zur kritisch-reflektierten Flexibilität im Einsatz von Wissensressourcen, gleichzeitig aber auch die Fähigkeit, selbst Wissen zu produzieren. Dies verdeutliche die Notwendigkeit einer Vernetzung von Lehre und Forschung, ohne dabei isoliert zu agieren: Lehre müsse sowohl fachliche als auch interdisziplinäre Dimensionen umfassen und sich durch die Einbindung von Praktika und dem Austausch mit Gesellschaft mit Herausforderungen und Problemlösungen nach außen öffnen (EUA_ZP3, S. 7). Durch die Öffnung von Universitäten und durch eine hohe Flexibilität in den Studienverläufen solle die individuelle Gestaltung von Bildungsprozessen über den Lebensverlauf ebenso ermöglicht werden, wie die individuelle Persönlichkeitsentwicklung (EUA_ZP3, S. 7). Studierende als auch Dozierende sollten zukünftig stärker auf die Herausforderungen der sozialen Dimension vorbereitet und die Bedeutung von Lehre im Ansehen verstärkt werden: „Teaching will be a core part of academic practice, closely linked to research activities and respected as scholarly and professional“ (EUA_ZP3, S. 8).

Diese Forschungsaufgabe stehe weiterhin im Zentrum der universitären Arbeit und müsse dabei sowohl fachlich als auch inter- und multidisziplinär stattfinden, um die Grenzen des bekannten Wissens zu erweitern, „in order to better understand the physical universe and the human condition“ (EUA_ZP3, S. 7). Die hohe Bedeutung von Autonomie für die Hochschulforschung zeigt sich auch im Anspruch, dass Universitäten dabei laut EUA auch Querdenkern (also „lateral thinkers“ im eigentlichen Sinne des Wortes) einen Platz bieten solle, Forschenden also, die Probleme aus neuen Blickwinkeln betrachten und kreative Lösungen für Probleme zu finden suchen, auch wenn diese noch nicht von anderen Akademikerinnen und Akademikern oder der Gesellschaft anerkannt werden (EUA_ZP3, S. 8). Ein Aspekt, der in diesem Papier im Gegensatz zu Zeitpunkt 2 ausgebaut wird, ist eine Erweiterung der Open-Access- hin zu

einer Open-Science-Strategie, die nicht nur auf eine frei zugängliche Veröffentlichung von Ergebnissen setzt, sondern auch auf die Dissemination von Forschungsdaten, um internationale und -disziplinäre Forschungsk Kooperationen zu erleichtern (EUA_ZP3, S. 8).

Durch eine Öffnung hin zur Vernetzung mit und Zusammenführung von externen Stakeholdern solle darüber hinaus die Innovationskraft für Gesellschaft gefördert werden (EUA_ZP3, S. 8). Diese Innovation beziehe sich letztlich nicht nur auf technologische Entwicklungen, sondern auch gesellschaftliche Innovationen, die einen Beitrag zur Entwicklung und Diskussion von Kultur leisten. Universitäten sähen sich in diesen Prozessen als kritische Begleitstimme mit dem Anspruch, „critical custodians of knowledge and traditions through continuous academic engagement with cultural heritage, including new forms involving digital technologies“ (EUA_ZP3, S. 9) zu sein.

Zusammenfassung

In der Zusammenfassung zeigt sich das Bildungsideal von *Bildung durch Wissenschaft*, das auch deutsche Universitäten tragen und das grundlegend auch in der MCU kodifiziert ist. Die Rolle der Universität definiert sich durch Forschung und Lehre, speziell im Zusammenspiel dieser Faktoren. Durch dieses Ideal lassen sich laut EUA die lehrbezogenen Aufgaben, die der Bologna-Prozess an Hochschulen heranträgt, erfüllen. Es bedürfe eben *nicht* einer konstanten Anpassung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, wohl aber eine Kommunikation mit Arbeitgebern, um die Kompetenzprofile von Studierenden besser zu vermitteln und grundlegend zu unterstreichen, dass die akademische Qualifizierung geeignet ist, die fachübergreifenden Kompetenzwünsche seitens der Arbeitgeber erfüllen. Gerade die ab Zeitpunkt 2 verstärkten Äußerungen in nahezu allen Dokumenten, dass der schnelle Wandel der Arbeitsmärkte ein Problem für den Europäischen Hochschulraum darstellt, verstärkt diese Position. Absolventinnen und Absolventen benötigten die Kompetenz, sich auf Basis einer fundierten akademischen Qualifikation diesen Änderungen anzupassen und Wissen kreativ und problemlösend anzuwenden; hier lässt sich eine Verbindung zu Pollaks Idee eines kompetenzorientierten Bildungsbegriffes sehen, der dezidiert darauf ausgerichtet ist, Unsicherheits- und Ungewissheitsaspekte der Gesellschaft zu berücksichtigen. Die Forderung nach einem forschenden Studium kann sehr stark im Sinne eines Humboldt'schen Bildungsideals gelesen werden.

Darüber hinaus wird die Rolle der Universität auch im Bereich *Transfer* verstärkt und expliziert. Hier sticht vor allem der Bereich des Transfers zwischen Universität und Gesellschaft heraus, der nicht einseitig gedacht und thematisiert wird. Das Selbstbild von Universität als „critical custodian“ (EUA_ZP3, S. 9) verdeutlicht dies sehr gut: Gesellschaftsentwicklung werde begleitet und kritisch analysiert und sowohl indirekt durch die Qualifizierung der Studierenden

als auch direkt durch verstärkte Austauschformate in die Gesellschaft zurückgespiegelt. Wertevermittlung spiele eine wichtige Rolle für die Stützung demokratischer Gesellschaften. Darüber hinaus biete sich durch diese Austauschformate die Möglichkeit, von Stakeholdern herangetragene Herausforderungen aufzunehmen und gemeinsam forschungsbasiert zu analysieren. Diese Innovationskraft von Universitäten hebt die EUA immer wieder hervor, unterstreicht aber gleichzeitig, dass diese Arbeit ausgebaut werden müsse. Forschung bildet dabei stets die Grundlage für das Handeln der Universitäten, bedarf jedoch einer Modernisierung und Anpassung an zeitaktuelle Herausforderungen, beispielsweise durch einen stärkeren internationalen und interdisziplinären Fokus, aber auch durch Veränderungen über Open Access hin zur Open Science. Forschung und Bildung werden stark als gesellschaftliches Allgemeingut definiert, das entsprechend auch von der Gesellschaft ermöglicht werden muss, durch eine ausreichende Finanzierung als auch durch die Sicherung akademischer Privilegien.

Kritisch ist der kompetitive Charakter zu sehen, der der europäischen Raumentwicklung im Kampf um hoch qualifizierte Humanressourcen zugeschrieben wird. Hier übernimmt die EUA eine Positionierung im Sinne einer globalen Hegemonialpolitik, die sich darum dreht, die EHEA zu einem hochattraktiven Standort zu machen und dadurch Talente aus anderen Bereichen der Welt abzu ziehen. Die Folgen eines solchen *brain drains* müssen zumindest als problematisch gesehen werden. Dieser wettbewerbliche Gedanke scheint sich zum Zeitpunkt 2 zu verstärken, wird aber im dritten Papier stark zurückgefahren.⁶⁵ Er überträgt sich auch auf die zumindest angedeutete Akzeptanz der NPM-Methodik in der Universitätssteuerung und die Anerkennung der Universität im Wettbewerb (Hechler et al., 2018, S. 149ff.), wobei die unzureichende Ausfinanzierung moniert wird. Als zumindest widersprüchlich muss dann auch die Forderung im zweiten Dokument gesehen werden, Möglichkeiten einer Monetarisierung lebenslanger Bildungsprozesse aufzubauen unter gleichzeitiger Forderung, Bildung durch Kommodifizierung nicht zur Ware werden zu lassen.

Das Bildungsideal der EUA zeigt im Überblicksmodell als erster Stakeholder eine Veränderung im Verlauf der Dokumente, sie weist zu Zeitpunkt 3 eine hohe Überschneidungsmenge mit dem Bildungsideal *Bildung durch Wissenschaft* auf. Wissenschaft wird als zentrales Element der Persönlichkeitsbildung von Studierenden definiert, die durch Forschung eine kritisch-mündige Haltung entwickeln können und sowohl zur Entwicklung demokratischer Gesellschaften beitragen als auch sich selbst auf unsicheren Arbeitsmärkten positionieren können. Kritisch muss in den ersten beiden Papieren der Fokus auf die Kompe-

⁶⁵ Bartosch (2008, S. 79) zufolge hat die EUA der Verzahnung der Lissabon-Strategie der EU-Kommission mit dem Bologna-Prozess in ihrer *Glasgow Declaration* 2005 zugestimmt, die hier analysierte *Lisbon Declaration* (Zeitpunkt 2) wurde 2007 veröffentlicht. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass hier noch ein stärkerer Referenzbezug darauf herzustellen ist, sich aber bis zum Dokument von Zeitpunkt 3 die Positionen wieder verändert haben.

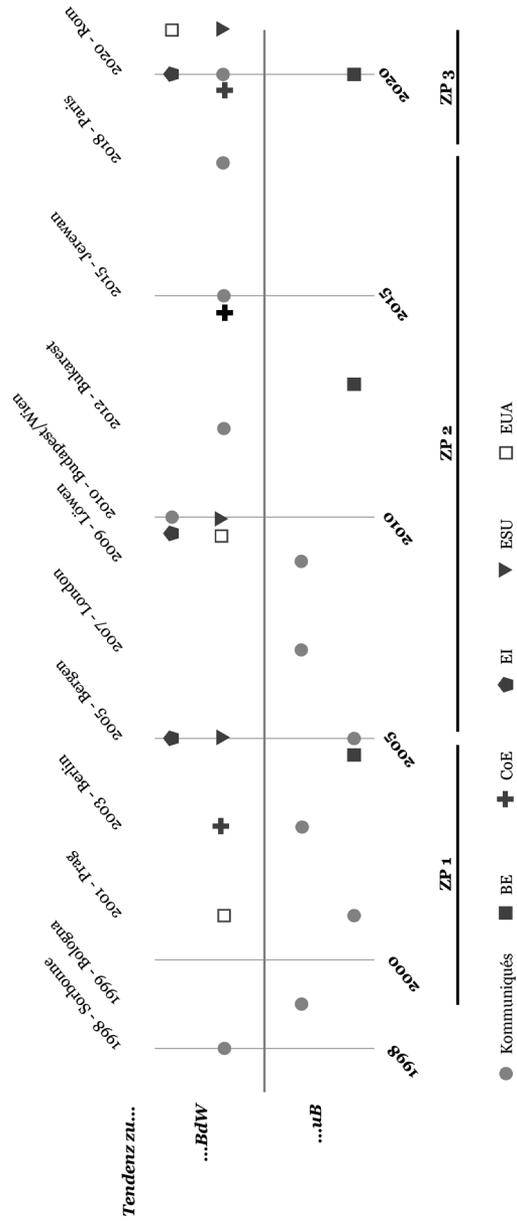


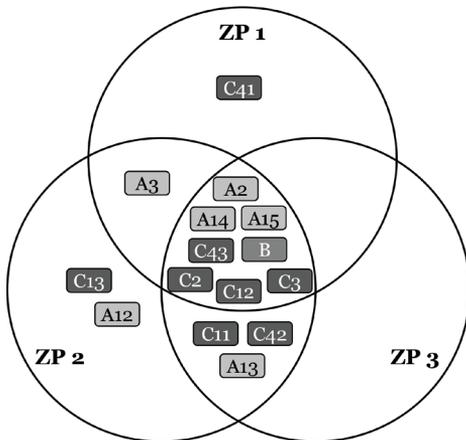
Abbildung 12: Überblicksmodell Bildungsverständnis, Kommunikatives & Stakeholder (BE, CoE, EI, ESU, EUA)

titivität in Bezug auf die globalpolitische Rolle von Bildung gesehen werden, die beispielsweise bei Education International, also der Mitarbeitendenvertretung, nicht aufscheint. Wie die Analyse gezeigt hat, wird dieser wettbewerbliche Fokus im dritten Papier jedoch stark zurückgefahren, weswegen das dritte Papier auf einer Ebene mit einem Ideal von *Bildung durch Wissenschaft* verortet wird.

3.3.2.6. European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE)

Die EURASHE vertritt seit ihrem Beitritt im Jahr 2001 die Hochschulen für angewandte Wissenschaft, bzw. Fachhochschulen in der BFUG und weist nach der EUA den höchsten Grad an Kategorienabdeckung ab – nur *A1.1 – Ausbildung des Wissenschaftlichen Nachwuchses* wird verständlicherweise nicht diskutiert. Es wird in ZP 3 zwar über die Notwendigkeit der Einführung von *Professional Doctorates* im Rahmen der Professional Higher Education (PHE) gesprochen, dies stellt aber eine Bedarfsäußerung dar und wurde entsprechend nicht als Aufgabenzuschreibung in Kategorie A1.1 kodiert.

Ebenso wie die EUA diskutiert die Organisation die Aufgabenfelder der Hochschulen in allen Dokumenten sehr breit (vgl. Tabelle 13) und weist entsprechend acht Kategorien auf, die in allen Dokumenten angesprochen werden (vgl. Abb. 13).



A11 - Qualifizierung Akad. Nachwuchs
A12 - Employability
A13 - Kompetenzerwerb Allg.
A14 - Lebenslanges Lernen
A15 - Supportmaßnahmen
A2 - Vernetzung Lehre & Forschung
A3 - Individuelle Bildung
B - Forschung
C11 - Kritische Begleitung v. Gesellschaft
C12 - Soziale Dimension
C13 - Wertevermittlung
C2 - Transfer Hochschule - Wirtschaft
C3 - Regionalentwicklung
C41 - Attraktivität & Wettbewerb
C42 - Policyentwicklung
C43 - transnationale Kooperation
D - Sonstiges

Abbildung 13: Codematrix EURASHE

Tabelle 13: Verteilung der codierten Fläche EURASHE (in % und ergänzt um Mittelwerte und Standardabweichung)

	ZP 1 (2003)	ZP 2 (2010)	ZP 3 (2020)	M	SD
A1.1 - Qualifizierung Akad. Nachwuchs					
A1.2 - Employability		9.7		9.700	0.000
A1.3 - Kompetenzerwerb Allg.		6.4	4.8	5.600	0.800
A1.4 - Lebenslanges Lernen	4.2	16.8	3.7	8.233	6.061
A1.5 - Supportmaßnahmen	13.1	2.8	3.1	6.333	4.786
A2 - Vernetzung Lehre & Forschung	4.8	5.9	10.0	6.900	2.238
A3 - Individuelle Bildung	4.7	11.4		8.050	3.350
B - Forschung	4.6	6.0	5.0	5.200	0.589
C1.1 - Kritische Begleitung v. Gesellschaft		2.0	7.8	4.900	2.900
C1.2 - Soziale Dimension	5.0	3.7	15.1	7.933	5.095
C1.3 - Wertevermittlung		10.7		10.700	0.000
C2 - Transfer Hochschule - Wirtschaft	11.7	6.8	8.2	8.900	2.061
C3 - Regionalentwicklung	26.4	1.2	11.9	13.167	10.327
C4.1 - Attraktivität & Wettbewerb	3.9			3.900	0.000
C4.2 - Policyentwicklung		7.5	16.0	11.750	4.250
C4.3 - transnationale Kooperation	21.7	9.2	14.4	15.100	5.127

In Bezug auf Schwerpunktsetzungen zeigt sich sowohl beim Text zu Zeitpunkt 1 als auch 3 ein starker Schwerpunkt im Bereich Transfer, der beide Male etwa 70 % der kodierten Fläche ausmacht. Der Text zu Zeitpunkt 2 ist etwas breiter gestreut und spricht im Vergleich aller drei Texte auch die meisten Kategorien an, das Themenfeld Lehre nimmt dabei etwas mehr als die Hälfte der kodierten Fläche ein (53 %).

EURASHE Working Agenda on the Bologna Process (2003)

Der erste Text aus dem Jahr 2003 geht zuvorderst auf die Rolle der PHE ein, die im EHEA Vergleich uneinheitlich gestaltet und geregelt ist (getrennte Hochschulsysteme vs. Schwerpunkte in einem gemeinsamen System), verdeutlicht aber auch die Bedeutung dieses Sektors aufgrund der steigenden Studierendenzahlen. Als PHE-definierende Faktoren werden vor allem die enge Vernetzung mit Arbeitgebern sowie der regionalen Wirtschaft gesehen, dieser regionale Schwerpunkt diene der Kooperation und wissenschaftlichen Dissemination (EURASHE_ZP1, S. 1). EURASHE setzt sich dafür ein, dass die Spezifika der

PHE besser verstanden werden, was vor allem im Kontext der auf europäischer Ebene entwickelten Qualitätsstandards Bedeutung hat: „In this context it is of crucial importance, that the sector of professional higher education is evaluated on its own terms, not on generalized standards of higher education“ (EURASHE_ZP1, S. 2). In dieser Hinsicht besteht ein Widerspruch zum später formulierten Ziel, die Vernetzung mit Universitäten auszubauen und „convenient transitions from field to field and level to level“ (EURASHE_ZP1, S. 3) schaffen zu wollen, auch die Einführung von *Joint Degrees* und *Double Degrees* werden angedacht (EURASHE_ZP1, S. 3). Grundlage solcher Zusammenarbeit müssen jedoch gemeinsame Qualitätsstandards sein, entsprechend scheint eine Trennung der Qualitätsstandards von PHE-spezifischen und generellen Hochschulstandards kontraproduktiv.

Zentrale Entwicklungslinien sieht EURASHE in der verstärkten Teilhabe an Hochschulbildung, wobei diese Argumentation nicht mit einem moralisch-gesellschaftlichen Impetus begründet wird. EURASHE definiert das lebenslange Lernen sowie die Öffnung für beruflich Qualifizierte als geeignete Maßnahme, um die Zahl der Studierenden zu erhöhen (EURASHE_ZP1, S. 2). Als zweite Möglichkeit zum Ausbau der Studierendenzahlen wird der Ausbau von Supportsystemen zur Senkung der Drop-Out-Rate angedacht, auch der Ausbau von arbeitsplatznahen Studien im Sinne dualer Studiengänge wird diskutiert (EURASHE_ZP1, S. 2).

Die Rolle von Hochschulen für die Regionalentwicklung, die einen Schwerpunkt des ersten Dokuments darstellt, sollte aus Sicht von EURASHE besser erfasst werden, indem ein Expertengremium aus Institutionen mit hoher Erfahrung in diesem Bereich Benchmarks entwickelt, die als Qualitätsstandards an andere Institutionen angelegt werden können (EURASHE_ZP1, S. 2). Ein beispielhafter Aspekt, der diese regionale Anbindung verdeutlicht, ist die Forschungstätigkeit von Hochschulen für PHE, die hier auch vor allem in der Anwendungsforschung und dem Wissenstransfer in die Region beschrieben wird – diese Aspekte sollten noch weiter ausgebaut werden, sowohl in ihrer Wirkung, als auch in den Hochschulen selbst, darüber hinaus werde hier die Bedeutung der Vernetzung von Lehre und Forschung herausgearbeitet:

Related to the development of independent applied research in the regional setting, the sector of professional higher education aims to improve the scientific orientation of study programs and staff. [...] A special focus should be aimed at the relation between teaching and research/applied research and the promotion of research specifically aimed at the professional competencies. (EURASHE_ZP1, S. 2)

Auch EURASHE stellt fest, dass die Herausforderungen des Bologna-Prozesses nur durch eine erhöhte finanzielle Ausstattung der Hochschulen gesichert werden kann, eine Kommodifizierung von Bildung wird ebenso abgelehnt wie die

Einführung von Studiengebühren, vor allem auch unter dem Eindruck, dass die Zahl der Studierenden gesteigert werden soll (EURASHE_ZP1, S. 3).

EURASHE's 10 Commitments for the European Higher Education Area in 2020 (2010)

Das Dokument zu Zeitpunkt 2 aus dem Jahr 2010 stellt in Bezug auf die deskriptive Statistik das vielseitigste und breiteste Dokument des Stakeholders dar, und nimmt einen starken Schwerpunkt in der Qualifizierung ein. Dieser Aspekt findet sich im Dokument bereits in der Präambel, in der EURASHE diesen Schwerpunkt auch als konstituierendes Element von PHE entwirft: „Our focus on professional higher education explains EURASHE's concern for the employability of graduates at each cycle of the European higher education structure, and for the individual's access to engage in a continuum of lifelong learning“ (EURASHE_ZP2, S. 1). Diese Rolle wird dabei aus der Verpflichtung der Gesellschaft gegenüber abgeleitet, die mit den Privilegien der institutionellen Autonomie einhergehe.

Die Bedeutung der sozialen Dimension wird in diesem Dokument nicht mehr aus der Steigerung von Studierendenzahlen begründet, sondern nimmt die Bedeutung einer verbreiterten Bevölkerungsschicht mit Hochschulbildung für die Entwicklung nachhaltiger und demokratischer Gesellschaften in den Fokus, während sie auf persönlicher Ebene die Möglichkeit nach Entfaltung entsprechend der individuellen Talente und Fähigkeiten bietet (EURASHE_ZP2, S. 2). Dieses Ziel müsse dabei auch durch rechtliche Maßnahmen flankiert werden, ebenso wie die Förderung von Unterstützungsmaßnahmen, die sich gezielt an Studierende mit nicht-akademischer soziokultureller Herkunft richten. Als wichtiges Element zur Unterstützung der individuellen Bildungsmöglichkeiten und einem kohärenten Studienverlauf werden nationale Qualifikationsrahmen gesehen, die nicht nur einen Wechsel zwischen Hochschulinstitutionen und -systemen erleichtern, sondern auch die Anrechnung von vorhandenen Kompetenzen ermöglichen würden, was speziell für das lebenslange Lernen bedeutsam erscheint (EURASHE_ZP2, S. 2).

Als weiterer Fokus der Lehraufgaben von Hochschulen sei – auch im Hinblick auf das lebenslange Lernen – die Forderung nach Employability zu sehen. Diese ziele nach Sicht von EURASHE darauf ab, Hochschulbildung die Möglichkeit zu geben, sich schneller auf gesellschaftliche und arbeitsmarktbezogene Änderungen einzustellen (EURASHE_ZP2, S. 3). Dieses Ziel bedürfe einer engeren Zusammenarbeit zwischen Politik, Wirtschaft und Hochschulen, „in order to create jobs for the graduates and graduates for the jobs“ (EURASHE_ZP2, S. 3). Diese Forderung ist dabei umfassender als nur in der initialen tertiären Berufsbildung zu lesen: So bedarf es nicht nur einer Einbindung von Wirtschaft in die Studiengänge sondern auch die Bereitschaft der Wirtschaft,

Mitarbeitenden im Laufe ihres Berufslebens die Möglichkeit zu geben, sich an der Hochschule weiterzuqualifizieren und an die Herausforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen. EURASHE sieht in dieser engeren Verzahnung von Wirtschaft und Hochschulen auch die Möglichkeit, gemeinsame Forschungs-kooperationen aufzubauen und dadurch auch im Sinne einer Förderung von gesellschaftlich positiven Trends auf Wirtschaft einzuwirken, beispielsweise der Anregung des Ausbaus von ‚green-collar jobs‘, also Anstellungsmöglichkeiten in umweltbezogenen Wirtschaftsbereichen (EURASHE_ZP2, S. 2). Diese Rolle von Hochschulbildung dürfe – so EURASHE – jedoch nicht nur auf die rein wirtschaftliche Sicht beschränkt werden, sondern nehme auch wichtige Aspekte für die Gesellschaft ein, die gefördert werden müsse: „And, not least, the strict market orientation must be balanced with citizenship and general human and humane qualities“ (EURASHE_ZP2, S. 2). Lebenslanges Lernen werde dabei „as one of the most liberating tools to realise a more equitable society“ (EURASHE_ZP2, S. 3) gesehen, das positive Effekte für den Arbeitsmarkt, die Gesellschaft und für das Individuum birgt, die es auszubauen und zu fördern gelte. Um dieses Ziel zu erreichen, müsse aus Sicht von EURASHE jedoch das Ziel des studierendenzentrierten Lehrens an Hochschulen bis 2020 erreicht werden. Dabei werden überfachliche Kompetenzen identifiziert, die die Wissensgesellschaft benötige, von Kommunikationsfähigkeit über digitalisierungsbezogene hin zu interkulturellen Kompetenzen, sowie die Fähigkeit, zu lernen und sich den Veränderungen anzupassen (EURASHE_ZP2, S. 4). Im Aspekt der Lehre sieht EURASHE ein Kontinuum zwischen Hochschulbildung, Berufsbildung und lebenslangem Lernen, in dem sich Institutionen individuell positionieren können und sollen.

Ein ähnliches Kontinuum wird zwischen den Aspekten Lehre, Forschung und Innovation aufgebaut: Die drei Bereiche stellen im Sinne von EURASHE die Basis jeglicher Hochschulbildung dar, und Hochschulen stellen umgekehrt eine treibende Kraft in der Entwicklung von allen drei Aspekten dar. Auch hier verorten sich Hochschulen je nach Mission unterschiedlich, die Anerkennung der Rolle von angewandter Forschung für die regionale Entwicklung und Weiterentwicklung von Gesellschaft werde laut EURASHE jedoch nicht ausreichend wertgeschätzt (EURASHE_ZP2, S. 4). Die Bedeutung von forschungsbezogener Lehre und die Vernetzung der beiden Aspekte wird dabei erneut herausgehoben, sie werden als konstituierendes Merkmal von Hochschulen definiert. Der Aspekt der Innovation wird in der Argumentation von EURASHE vor allem durch die Anwendungsforschung erfüllt, die in Zusammenarbeit mit regionalen Stakeholdern an der Entwicklung von Problemlösungen arbeitet. In diesem Zusammenhang müsse jedoch auch die internationale Öffnung von Hochschulen gesehen werden, da aktuelle Probleme nicht zwingend regional gelöst werden können, auch nicht nur im europäischen Hochschulraum, sondern einen globalen Blick benötigen. Hochschulen sollten sich entsprechend in ihren Missionen der internationalen Dimension stärker öffnen, vor allem auch der Bedeutung

für die moralische Wertevermittlung ihrer Absolventinnen und Absolventen: „**International openness** (Hervorhebung im Original, H.B.) in HE is first of all a means to stimulate global awareness and a true sense of global citizenship and global responsibility among graduates and within the HE sector as a whole“ (EURASHE_ZP2, S. 5). Dieser Wert von Globalisierung spiegelt sich auch im Ziel der EHEA, 20 % aller Studierenden sollten Mobilitätserfahrungen machen, den EURASHE unterstützt: Mobilität habe dabei Vorteile in mehrere Dimensionen, zum einen die positiven Effekte für die Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung einer europäischen Identität, zum anderen auch im Rahmen der Wissensdissemination (EURASHE_ZP2, S. 5). Um Hürden abzubauen, die unter anderem auch von Hochschulen selbst geschaffen werden, benötigt es nach EURASHEs Ansicht multidimensionale Transparenzwerkzeuge, die auf Basis funktionaler Qualitätssicherungssysteme entwickelt werden, wobei eine Reduktion von Qualität auf Rankings der Komplexität des Hochschulraums nicht gerecht würde und eben die Transparenz verschleierte, entsprechend also nicht berücksichtigt werden sollte (EURASHE_ZP2, S. 6).

Der letzte Punkt des Papiers betrifft die Hochschulfinanzierung, die nicht dem Bedarf der Gesellschaft nach Hochschulbildung angemessen sei. EURASHE konstatiert:

The accrued benefit for society from the education system in the form of skilled employees, entrepreneurs and independent researchers, vastly outweighs the current investment. This makes it both realistic and desirable to invest efforts and resources into education, research and innovation, not least in the light of the upcoming demographic evolution in Europe. (EURASHE_ZP2, S. 6)

Die Argumentation bedient sich dabei einer zweckorientierten Kosten-Nutzen-Rechnungen, die im Gegensatz zur Position von EURASHE zu anderen Zeitpunkten bzw. im selben Dokument steht. Während EURASHE zu Zeitpunkt 1 noch verdeutlicht, dass Hochschulbildung „a public good and not a commodity“ (EURASHE_ZP1, S. 3) sein muss, werden in dieser Argumentation die über die Kommodifizierung hinausreichenden Werte von Hochschulbildung ignoriert, obwohl beispielsweise die Bedeutung von Hochschulbildung für die Entwicklung von Weltbürgertum angesprochen werden.

Entering a decade of flexibility and diversity: a new momentum for professional higher education (2020)

Der dritte Text der EURASHE aus dem Jahr 2020 schließlich stellt das *Mission Statement* zur Ministerialkonferenz in Rom 2020 dar und sieht, ähnlich zur EUA, im Jahrzehnt der 2020er Jahre eine Zeit der Veränderungen: „a new decade, [...] which will rethink the existing patterns in higher education, bring new impulses based on societal, economic, technological, but also climate and demographic changes“ (EURASHE_ZP3, S. 1). Viele dieser anstehenden

Änderungen wurden laut EURASHE bereits durch die COVID-Pandemie vorangetrieben und angestoßen, vor allem im Bereich der Flexibilität und Personalisierung von Lernumgebungen (EURASHE_ZP3, S. 1); aus Sicht von EURASHE sollten diese Wege zur Öffnung von Hochschule auch noch weiter beschritten werden, um besser auf die gesellschaftlichen Anforderungen reagieren zu können. In dieser Öffnung – auch externen Stakeholdern gegenüber – seien dennoch drei Grundprinzipien zu erhalten: 1) Institutionelle Autonomie sowie akademische Freiheit in enger Partnerschaft mit außerhochschulischen Stakeholdern, 2) Maßnahmen und Prinzipien zum Ausbau von Transparenz, Qualität und – darauf aufbauend – einer offenen Anrechnungs- und Anerkennungspraxis und 3) Inklusivität und Diversität, sowohl als Leitlinien von Hochschulprofilen und -missionen als auch in Hinblick auf die Studierendenschaft (EURASHE_ZP3, S. 1). Es gelte sicherzustellen, dass diese drei Prinzipien eingehalten werden, um die gesellschaftliche Rolle von Hochschulbildung zu erfüllen und um in einer großen Breite von Forschungs- und Innovationsprojekten regional und national, sowie in Verbänden auch international, agieren zu können.

Das Ziel, das sich PHE für die kommende Dekade setzt, sei die Transformation von Gesellschaft durch ein „renewal of the social pact“ (EURASHE_ZP3, S. 2). Hierfür können Handlungsfelder identifiziert werden, die die Position der EURASHE bezüglich der Aufgaben von Hochschule gut unterstreichen: Der Dialog mit essentiellen Stakeholdern solle verbessert werden, einerseits durch eine ausgewogene Einbindung der Arbeitgeber in alle Prozesse der Hochschule, sei es in Leitungs-, Lehr- oder Forschungsaufgaben, andererseits aber auch durch die Unterstützung von Initiativen zur Öffnung von Hochschulen neuen, bisher unterrepräsentierten Zielgruppen gegenüber und den Ausbau von Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen (beispielsweise Berufsausbildung) sowie Forschungseinrichtungen. Dieser Öffnung müssten aber weiterhin gemeinsame Qualitätsstandards sowie angemessene Finanzierung gegenüberstehen (EURASHE_ZP3, S. 2).

Die bereits angesprochene Flexibilisierung von Bildungskonzepten sollte aus Sicht der EURASHE noch weiter vorangetrieben werden, einerseits durch eine ausgebaute Anrechnungs- und Anerkennungspraxis, die durch Richtlinien, Finanzierung und Unterstützungskonzepte verbessert werden könnte; andererseits sieht EURASHE Potenzial zur Öffnung der Hochschule gegenüber neuen Zielgruppen beziehungsweise im Bereich des lebenslangen Lernens durch *Micro Credentials* und *Short-Cycle Higher Education*, die als Konzepte bereits bestünden, aber weiter analysiert werden sollten, um ihre Qualität, Anrechnungsmöglichkeit sowie Finanzierung zu verbessern (EURASHE_ZP3, S. 2). Somit entwickeln sich neue Anforderungen, die nicht nur in inhaltlicher und qualifikationsbezogener Sicht zu analysieren seien, sondern strategisch mit Stakeholdern diskutiert werden müssten: Die Grundfragen betreffen hierbei die Potenziale von Digitalisierung für Inklusivität und Diversität in der Hochschulbildung, also ein grenzenloses Angebot von Bildungsinhalten für alle interessierten Ziel-

gruppen, wobei dies den Bedarf einer entsprechenden Qualifizierung von Hochschulpersonal nach sich zieht (EURASHE_ZP3, S. 3).

Ein weiteres Konzept, das mit der engeren Einbindung von Arbeitgebern in allen Bereichen der Hochschulaufgaben vernetzt ist, ist der Ausbau von *work-based learning*, also der Verzahnung der Lernorte Betrieb und Hochschule (EURASHE_ZP3, S. 2). In diesen Tätigkeiten spielen aus Sicht von EURASHE die Verzahnung von Lehre und anwendungsbezogener Forschung ihre Stärke aus, wovon sowohl Studierende als auch Arbeitgeber profitieren könnten: Durch die enge Vernetzung mit der Arbeitswelt werden Studierende in die Lage versetzt, sie kritisch zu analysieren und zu innovieren (EURASHE_ZP3, S. 3). Der Bedarf nach einem Promotionsrecht ist aus Sicht von EURASHE dann auch genau in diesem innovationsfördernden Momentum zu verstehen. Hier wird auch an den sozialen Pakt angeschlossen, den EURASHE zu erneuern sucht. Durch die enge Vernetzung von PHE mit der regionalen Umwelt, die vor allem bei Hochschulen für angewandte Wissenschaft ein starkes und konstituierendes Element bildet, könnten regional spezifische Angebote vom lebenslangen Lernen bis zur gemeinsamen Produktinnovation reichen, wodurch PHE eine entscheidende Rolle zum Wiederaufbau der Wirtschaft nach der COVID-bezogenen Rezession einnehmen könne (EURASHE_ZP3, S. 3).

Zusammenfassung

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass die EURASHE grundlegende Elemente einer *Bildung durch Wissenschaft* aufgreift und als Fundament für die eigene Arbeit identifiziert. Die Rolle von Forschung und Innovation für die Lehre wird immer wieder thematisiert und auch die Kompetenz Studierender, Wissen flexibel durch Problemlösungen anzupassen, soll durch Forschung bewerkstelligt werden. Gleichzeitig argumentiert die EURASHE viel stärker als andere Stakeholder im Sinne einer Nützlichkeitsdebatte von Hochschulbildung. Zwar wird hier ab dem zweiten Papier etwas zurückhaltender diskutiert und die Rolle von Hochschulbildung für das Individuum, die Weiterentwicklung von Gesellschaft und auch das Demokratie- sowie Weltbürgerbewusstsein herausgearbeitet, aber auch hier werden die gesellschaftlichen Effekte im Rahmen einer Kosten-Nutzen-Rechnung langfristig aufgerechnet. Auch wird die Kommodifizierung von Bildung sowie die reine Marktorientierung abgelehnt, dennoch wird das Ziel diskutiert, „to create jobs for the graduates and graduates for the jobs“ (EURASHE_ZP2, S. 3).

Gerade diese Öffnung hin zu Wirtschaftsinteressen wird vor allem im dritten Papier noch weiter ausgebaut: „institutions will need to be more open, to remove all barriers to cooperation and strategic partnerships“ (EURASHE_ZP3, S. 1). Arbeitgebervertretung soll nicht nur im Bereich der Lehre und Forschung beteiligt werden, sondern auch im Rahmen der Hochschulleitung (EURAS-

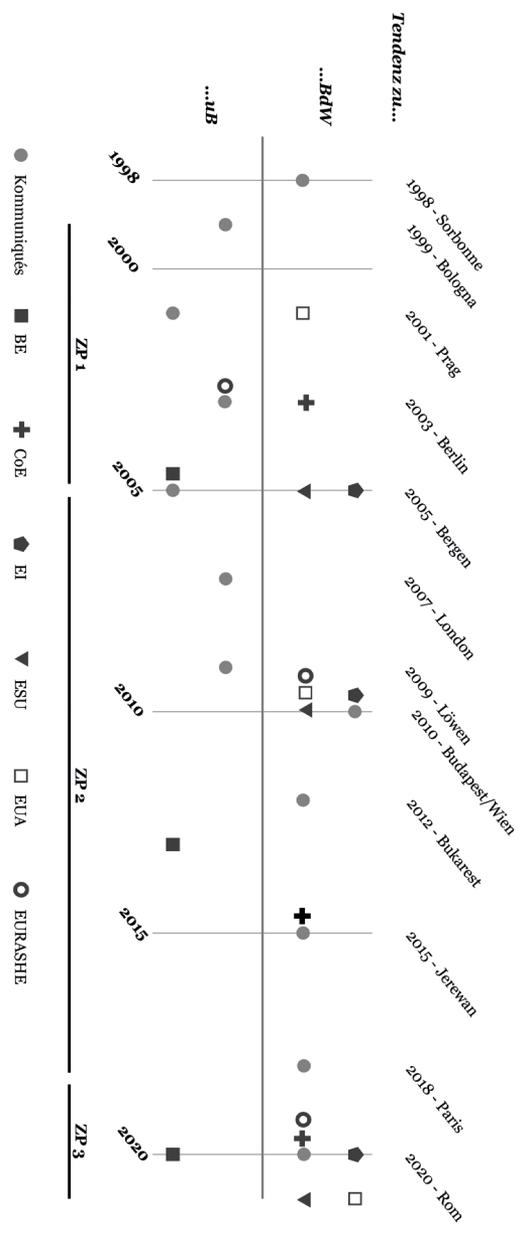


Abbildung 14: Überblicksmodell Bildungswertverständnis, Kommunikatives & Stakeholder

HE_ZP3, S. 2). Diese starke Ausrichtung auf wirtschaftliche Verwertbarkeit von Hochschulbildung stellt vielmehr auch ein konstituierendes Merkmal in Form der angewandten Forschung und dem Augenmerk des unmittelbaren regionalen Einflusses dar. Der angesprochene soziale Pakt formuliert eine klare ‚Bringschuld‘ der Hochschule, die diese auch anerkennt und gefördert sehen will:

Higher education institutions should enjoy sufficient space and flexibility in their strategic decisions, basing them on close consultation with representatives of the world of work, students and relevant communities. The EHEA should take clear and prompt action whenever a breach or deficiency in such principles threatens the capacity of higher education to communicate with and respond to society. (EURASHE_ZP3, S. 1)

Bezogen auf das Überblicksmodell wechselt auch das Bildungsideal von EURASHE in der Argumentation zwischen den Zeitpunkten. Grundlegende Elemente einer *Bildung durch Wissenschaft* werden thematisiert und aufgenommen: Die Rolle von Wissenschaft für das Individuum und die Persönlichkeitsentwicklung, die Einheit von Lehre und Forschung sowie die Auswirkungen von Bildung für die gesellschaftliche Entwicklung überschneiden sich mit den in Kapitel 2 herausgearbeiteten Punkten eines Bildungsideals für deutsche Hochschulen. Gleichzeitig weist EURASHE eine viel stärkere Ausrichtung am Arbeitsmarkt und an Wirtschaftsinteressen auf als andere Stakeholder und sieht Hochschule hier in einer Art Bringschuld gegenüber der Gesellschaft: Es gelte, den Bedarf der Wirtschaft zu erfassen und zu berücksichtigen, EURASHE postuliert aber dann aber auch die Möglichkeit, Wirtschaft durch das eigene Wirken zu verändern. Diese Ausrichtung der Anpassung an Wirtschaftsinteressen wird dabei als konstituierendes Element des Hochschultyps in allen Zeitpunkten aufgeführt. Diese utilitaristische Position nimmt unterschiedliche Ausmaße an, vor allem im ersten Dokument wird hier stark ökonomisch-instrumentell argumentiert, in anderen Dokumenten wird diese Linie etwas reduziert.

3.3.3. Ableitung eines Bildungskonzepts des Bologna-Prozesses

Letztendlich lässt sich auf die grundlegende Frage des Kapitels, welches Bildungskonzept dem Bologna-Prozess zugrunde liegt, kein einheitliches Ergebnis präsentieren, da sich dieses Konzept im Zeitverlauf wiederholt gewandelt hat. Die Untersuchung hat das Textmaterial der Kommunikqués um Kernaussagen der beratenden Mitglieder der BFUG erweitert, um Einzelpositionen nachzeichnen und die Positionen der Stakeholder vor der politischen Debatte nachvollziehen zu können. Dieser Schritt diene dazu, die oftmals bewusst vage gehaltenen Kommunikqués besser einordnen zu können. Der Überblick zeigt vor allem auf Kommunikqué-Ebene eine Entwicklung weg von primär ökonomisch-instrumentell diskutierten Bildungsvorstellungen hin zu Positionen im Sinne der *Bildung durch Wissenschaft*. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich bei zwei Stakeholdern (EUA, EURASHE) feststellen. Es ist auffällig, dass es die Vertreter

der Hochschulen sind, die sich in der Argumentation stärker an eine *Bildung durch Wissenschaft* annähern, während andere Stakeholder in ihrer politischen Position und Dimension stabil bleiben. Eine Begründung könnte in einem Einfluss der Europäischen Kommission und des Lissabon-Prozesses zu Beginn des Bologna-Prozesses liegen, wie zu Beginn des Kapitels ausgeführt. Das Gros der untersuchten Stakeholder und die Kommunikés positionieren sich zu Ende des untersuchten Zeitraums grundlegend im Sinne autonomer, forschungsorientierter Universitäten, die im Sinne der *Bildung durch Wissenschaft* Persönlichkeitsbildungsprozesse in den Vordergrund stellen. Die Rolle von Universitäten für Demokratien und die Weiterentwicklung von Gesellschaften wird ebenso anerkannt wie die Bedeutung von Bildung für das europäische Projekt. Die Ausnahme von Business Europe verdeutlicht hier nur den Kontrast.

Die Analyse der Einzeltexte konnte zudem einige Meta-Diskussionen mit Bezug zum Bildungskonzept herausarbeiten, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten wiederholt aufgegriffen werden. Zu ZP 2 lässt sich mit Blick auf die bisherigen Leistungen des Bologna-Prozesses eine Kritik an der in den Ländern stark divergierenden Umsetzung feststellen, die die ESU sogar bereits zu ZP 1 moniert. Es wird dabei immer wieder herausgearbeitet – und diese Analyse findet sich auch in den Kommunikés ab der Budapest/Wien-Konferenz –, dass die uneinheitlichen Umsetzungen und die fehlende Kommunikation der Zielstellungen des Bologna-Prozesses zu Fehlentwicklungen führe und die Unterstützung des Gesamtprojekts gefährde. Darüber hinaus wird zu ZP 2 auch immer wieder auf die Finanz- und Wirtschaftskrise rekurriert, die zu Unsicherheit führt und entsprechend eine höhere Flexibilität von Absolventinnen und Absolventen fordere. Dies spiegelt sich in den deskriptiven Daten wieder: Bei vier der sechs Stakeholder (BE, CoE, ESU, EURASHE) steigt die Zahl kodierter Textfläche mit der Thematik lebenslanges Lernen, also dem Bedarf nach Anpassung der Qualifikation und der Flexibilität der Bildungs- und Karriereläufe. EI und EUA dagegen argumentieren beide, dass die Lösung zur Adressierung der Problematik in der Vernetzung von Lehre und Forschung zu sehen ist, also in einem Teilaspekt des Ideals einer *Bildung durch Wissenschaft*, was verdeutlicht, dass diese Stakeholder den Umgang mit Unsicherheit als wichtiges Element einer *Bildung durch Wissenschaft* verstehen. Seit dem Paris-Kommuniqué 2018 wird darüber hinaus die Einschränkung der Autonomie und akademischen Freiheit von Hochschulen in verschiedenen EHEA-Ländern thematisiert und auch von Stakeholdern aufgegriffen, am stärksten bei EI und dem CoE. Das Thema bezieht sich stark auf die Rolle von Hochschulen als kritische Instanz, die Gesellschaften weiterentwickeln. Durch die Einschränkung der Autonomie wird diese Funktion unterbunden. Darüber hinaus weitet sich das Themengebiet auch auf die Frage des Umgangs mit Fake News und der Rolle von (Des-)Information in der Debattenkultur aus. Hier sehen verschiedene Stakeholder bzw. Kommunikés die Bedeutung wissenschaftlicher Forschung für die Gesellschaft, da die Evidenz und Forschungsergebnisse die Falschmeldungen dekonstruieren und die universitären Bildungsprozesse Teile

der Bevölkerung – allein schon durch den wissenschaftlichen Habitus – sensibilisieren könnten.

Meines Erachtens lässt sich festhalten, dass sich in der bildungspolitischen Debatte, die den Bologna-Prozess begleitet, *inzwischen* eine Anerkennung der Bedeutung von *Bildung durch Wissenschaft* feststellen lässt. Gleichzeitig kann durch die qualitative Analyse der Texte dargestellt werden, dass dies eine sich entwickelnde Haltung in der zweiten Hälfte des Bologna-Prozesses, beginnend etwa ab 2010, ist. Betrachtet man die Kommunikés der ersten Hälfte des Bologna-Prozesses, so kann den in Kapitel 1.2. zusammengefassten Kritikpunkte nan der Zielebene des Bologna-Prozesses (vgl. Tabelle 1) in weiten Teilen zugestimmt werden. Bildung wird in diesen Kommunikés überwiegend eindimensional im instrumentellen Einsatz für Wirtschaft und die hegemonialpolitische Position der EU diskutiert.

4. Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

4.1. Zusammenfassung der Arbeit

Ziel der Arbeit war es, festzustellen, ob sich die im deutschen Diskurs geäußerte Kritik am Bologna-Prozess tatsächlich aus Brüchen im Bildungsverständnis bzw. -ideal begründet. Hier wollte die Arbeit den vor allem hermeneutisch-textwissenschaftlich geführten Diskurs um einen empirischen Beitrag erweitern, der neue Arbeits- und Interpretationsfelder sowie weitere Forschungsdesiderata aufzeigen kann.

Dafür musste in einem **ersten Schritt** diese Kritik – wenn auch exemplarisch – erfasst und eingegrenzt werden. Der Bologna-Prozess ist eine von mehreren Reformströmungen, denen sich deutsche Universitäten aktuell ausgesetzt sehen (Stichworte NPM, Exzellenzinitiative und wettbewerbliche Hochschule). Es konnte jedoch auch herausgearbeitet werden, dass in der Kritik diese Reformfelder oft gemischt werden. Die in Kapitel 1.2. aus der Literatur abgeleiteten Kritikpunkte versuchen, sich auf diejenigen Argumente zu fokussieren, die sich dezidiert auf den Bologna-Prozess beziehen und unterteilen diese in Kritik an der Ziel-, Maßnahmen- und Wirkungsebene, um sie klarer als bisher aufzubereiten. Eine solche Trennung wird bedeutsam, wenn man die verschiedenen Umsetzungsebenen – europäisch, national, länderspezifisch – berücksichtigt. Im Anschluss an die Fragestellung ist hier vor allem die Frage nach der Zielebene von Interesse, da diese auf europäischer Ebene verhandelt wird. Die herausgearbeiteten Punkte umfassen folgende Kritikpunkte auf dieser Ebene:

- Das humanistische, bildungstheoretisch fundierte (Menschheits-) Ideal mit dem Ziel einer individuellen Persönlichkeitsentwicklung hin zu einer aktiven und kritischen Autorenschaft des eigenen Tuns und Handelns wird aufgegeben.
- Das Wesen der Universität als kritische Institution, die durch unbedingte kritische Fragen dazu beiträgt, die Gesellschaft weiterzuentwickeln, geht verloren, da die Wissenschafts- und Berufsbildungsebene getrennt werden und Universitäten in ihrem Aufgabenspektrum verkürzt werden.
- Bildung als Selbstzweck wird ersetzt durch einen instrumentellen, auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichteten Qualifizierungsgedanken.
- Externe Qualitätssicherungsstrukturen schränken die Autonomie der Hochschule ein.

In einem **zweiten Schritt** wurde das Bildungsideal der deutschen Universität – eine *Bildung durch Wissenschaft* – im Rahmen einer hermeneutischen Literaturarbeit abgeleitet, wobei sich die Arbeit vor allem auf die institutionelle Manifestation und Entwicklung dieses Bildungsideals fokussiert hat. Die Arbeit konnte nachzeichnen, dass die Universität als Institution schon von Beginn

– und mit Rückgriff auf antike Vorläufer – dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn einen hohen ideellen Wert zugeschrieben hat, dass sich dieser Wert aber vor allem dann entwickeln konnte, wenn die staatliche Einflussnahme nicht überhandnahm. Während sich die Universität im Mittelalter unter anderem als Antwort auf die Bildungsmobilität gründete und ihre Aufgabe auf Basis akademischer Privilegien durchführen konnte, nahm der staatliche Einfluss in der frühen Neuzeit durch territorialstaatliche Lösungen immer weiter zu. Universität stand von Anfang an im Spannungsfeld externer Ansprüche und der eigenen Autonomie, wobei die Universitätsgeschichte aufzeigt, dass unter einem zu hohen staatlichen Kontrollzwang die Wissenschaft erschwert wurde. Entsprechend bedeutsam wird in der Universitätshistoriographie die Rolle des Humboldt'schen Bildungsideals interpretiert, denn dieses wird als Lösung des Dilemmas durch eine funktionsfähige Synthese der Ansprüche dargestellt, die schließlich allen Interessen gerecht werden kann. Diesem Ideal kommt dann auch heute noch eine identitätsstiftende – und in bildungspolitischen Diskussionen auch bewahrend-argumentative – Rolle für die deutsche Universität zu. Die Analyse konnte jedoch zeigen, dass dieses Bildungsideal in der Universitätsgeschichte zeitlichen Interpretationen unterliegt und teilweise eher narrativer denn faktischer Natur ist. Das Humboldt'sche Bildungsideal wurde zusammen mit der Gründung der Universität Berlin zu einem Mythos transformiert, kontextabhängig interpretiert und als Abwehrargument gegen Veränderungen instrumentalisiert.

Die vorliegende Arbeit hat die Kernelemente des Humboldt'schen Bildungsideal schließlich mit dem heutigen Bedingungs- und Entfaltungsraum der deutschen Universität verglichen und auf Basis von aktuellen Diskussionen zur Rolle von Universität und Bildung in der Wissensgesellschaft eruiert, inwiefern eine *Bildung durch Wissenschaft* möglich sei. In der Analyse der Beiträge anderer Autorinnen und Autoren lässt sich festhalten, dass zwar das Humboldt'sche Bildungsideal auf die Anforderungen der heutigen Wissensgesellschaft nicht problemlos übertragbar ist, dass *Bildung durch Wissenschaft* im universitären Rahmen aber weiterhin als geeignetes Mittel erscheint, Bildung zu ermöglichen, oder mehr noch: *Bildung durch Wissenschaft* sollte m. E. die einzige Prämisse der Universität sein, wenn sie ihrem eigenen Anspruch der Einheit von Forschung und Lehre als konstituierendes Element entsprechen will. Es ist dieser Aspekt, der Universität im tertiären Bereich auszeichnet und es ist folglich auch dieser Anspruch, den sie an sich selbst stellen muss. Entsprechend darf eine Besinnung auf dieses Ideal nicht als rhetorisches Mittel der Abwehrhaltung von Reformen im Sinne eines ‚weiter wie bisher‘ dienen, um die eigenen Privilegien zu schützen. Vor allem darf der Diskurs um eine vermeintliche Verhinderung von Bildung nicht dazu führen, die eigenen Ansprüche aufzugeben und sich nicht im Sinne des Ideals zu engagieren.

In einem **dritten Schritt** wurde schließlich in Form einer empirischen qualitativen Analyse versucht, das Bildungskonzept der am Bologna-Prozess beteiligten

Stakeholder sowie der Communiqués der Bildungsministerinnen und -minister zu identifizieren. Das Bildungsideal wurde dabei als latentes Konzept definiert, das sich durch die Aufgabenzuschreibungen an Hochschulen herausarbeiten lässt. Dafür wurden drei Zeiträume definiert, zu denen jeweils ein Stakeholderdokument analysiert wurde – ein mit grundlegenden Ansprüchen verbundenes Dokument, ein mit der Weiterentwicklung des Prozesses verbundenes Dokument und ein zeitaktuelles Dokument –, darüber hinaus umfasste die Untersuchung alle Communiqués. Die insgesamt dreißig Dokumente wurden mittels eines deduktiv erarbeiteten und induktiv erweiterten Codebuchs kodiert, das die Aufgabenzuschreibungen an Hochschulbildung in den drei Hauptaufgabebereichen *Lehre, Forschung und Transfer* erfasst. Obwohl eine quantitative Analyse der Daten aufgrund der geringen Fallzahlen nicht möglich ist, konnten die deskriptiven Daten genutzt werden, um Schwerpunktsetzungen und Trends festzustellen und die diskursive Ordnung aufzuzeigen. Auf Basis einer qualitativen Analyse aller Texte wurde schließlich ein Bildungsideal für die einzelnen Stakeholder und die einzelnen Communiqués abgeleitet, das dann jeweils mit dem im vorherigen Teil entwickelten Bild einer *Bildung durch Wissenschaft* verglichen wurde. Das Ergebnis dieser Analyse hat zeigen können, dass einige Stakeholder die Bedeutung von Hochschulbildung sehr einheitlich diskutieren: Business Europe im Sinne eines ökonomisch-instrumentellen Bildungsverständnisses, die paneuropäische Bildungsgewerkschaft EI in einem Bildungsideal, das sich sehr an einer modernen Interpretation des Humboldt'schen Ideals orientiert. Sowohl die Studierendenvertretung ESU als auch das Council of Europe weisen elementare Elemente dieser *Bildung durch Wissenschaft* auf, berücksichtigen in ihrer Diskussion jedoch das Ziel der Persönlichkeitsbildung als Fundament von Bildungsprozessen nur unzureichend (CoE) und klammern beide die Bedeutung von Wissenschaft für diesen Bildungsprozess aus. Die Universitätsvertretung EUA äußert sich zum ersten Zeitpunkt stark im Sinne einer *Bildung durch Wissenschaft*, instrumentalisiert diese jedoch auch im Sinne europäischer Hegemonialpolitik. Sie rückt diesen Aspekt jedoch zu Zeitpunkt 2 in den Hintergrund und fokussiert sich im dritten Dokument stark auf das Ideal einer *Bildung durch Wissenschaft*. EURASHE als Vertretung der Hochschulen für angewandte Wissenschaften sieht hochschulische Bildung viel stärker in einer Bringschuld der Gesellschaft und der Wirtschaft gegenüber, doch auch diese Position stellt sich in Zeitpunkt 2 und 3 weniger eindeutig dar, Elemente einer *Bildung durch Wissenschaft* werden hier dann ebenfalls stärker berücksichtigt. Es lässt sich darüber hinaus feststellen, dass die ersten Communiqués sehr stark im Rahmen eines ökonomisch-instrumentellen Bildungsverständnisses argumentieren und nur wenige Elemente einer *Bildung durch Wissenschaft* übernehmen, ab dem Budapest/Wien-Kommuniqué, spätestens aber seit Bukarest 2012 immer stabiler ein Bildungsverständnis aufzeigen, das dem deutschen universitären Bildungsideal in vielen Aspekten entspricht.

Es muss festgestellt werden, dass die grundlegende Kritik, die an der Zieldimension des Bologna-Prozesses geäußert wird, gerade für die erste Phase des Prozesses in weiten Teilen zutrifft. Persönlichkeitsbildung und die Rolle als gesellschaftskritische und -transformierende Institution wurden seitens der Kommunikés nicht oder kaum thematisiert und die Rolle von Bildung als Selbstzweck der persönlichen Entfaltung ignoriert. Gleichzeitig zeigt sich in den letzten zehn Jahren eine schrittweise Abkehr von diesen Positionen in den grundlegenden, den Prozess anleitenden Dokumenten sowie bei den meisten Stakeholdern, was mehr Möglichkeitsräume für Universitäten eröffnet.

4.2. Einordnung der Ergebnisse und Forschungsausblick

Methodische Einschränkungen

Die vorliegende Arbeit hat versucht, das Bildungsideal, das sich in Stakeholderdokumenten und den Kommunikés des Bologna-Prozesses manifestiert, als latentes Konzept durch die Aufgabendeschreibungen an Hochschulen abzuleiten. Die qualitative Methodik konnte jedoch nicht durch quantitative Analysen gestützt werden, da der generierte Textkorpus nicht ausreichend hohe Fallzahlen erzeugt hat. Entsprechend ist es denkbar, in einer weiteren Erhebung den Textkorpus zu erhöhen und Stakeholder-Dokumente mit Bezug zu jedem Kommuniké zu suchen, soweit dies möglich ist. Analysen könnten dann mit Bezug auf Zeitpunkte sowohl innerhalb eines Stakeholderkorpus' durchgeführt werden, als auch zwischen Stakeholdern und Kommunikés. Darüber hinaus sollte eine solche erweiterte Analyse Dokumente der EU-Kommission aufnehmen. Wie Bartosch (2008), Toens (2009) und Sin et al. (2016) aufgezeigt haben, nimmt die EU-Kommission starken Einfluss auf die BFUG, beispielsweise indem sich Interessenvertretungen der Lissabon-Strategie verpflichten. Die ersten Kommunikés zeigen diese Richtung in ihrer Argumentation oft deutlich auf. Durch eine Erweiterung der zu untersuchenden Parteien könnten eventuell diese Einflussnahmen und Interdependenzen noch klarer herausgearbeitet und aufgezeigt werden.

Zuletzt sollte diese Erweiterung des Textkorpus' einen zweiten Kodiervorgang einführen: Neben der Interrater-Prüfung zur Zuordnung der zugeschriebenen Aufgaben sollte eine Prüfung der Zuteilung der Positionen im Überblicksmodell durchgeführt werden. Dafür sollte ein eigenes Codebuch entwickelt werden und das Zwei-Felder-Modell weiterentwickelt werden, um die Zuordnung zu verbessern. Diese Prüfung würde die Gültigkeit der Einordnung einzelner Texte und damit auch die interpretativen Möglichkeiten des Modells über eine reine Visualisierungsebene hinaus erhöhen. Durch eine Kombination mit quantitativen Daten könnte diese Zuordnung weiter validiert werden.

Ausweitung der Forschungsfrage

Die vorliegende Arbeit hat das Bildungskonzept der deutschen Universität mit dem des Bologna-Prozesses kontrastiert und damit nur die Kritik an der Zielebene des Bologna-Prozesses adressiert. Die Kritik nimmt aber auch die Maßnahmenebene in den Blick, also die zum Teil sehr stark divergierende Umsetzung in den jeweiligen Ländern. Im deutschen Kontext wird diese Divergenz dann aufgrund der Föderalstruktur noch weiter differenziert, entsprechend konnte (und sollte) diese Kritik in der vorliegenden Arbeit nicht genauer analysiert werden. Es bietet sich an, eine entsprechende Analyse auf die deutsche Ebene zu übertragen, hier essentielle Stakeholderdokumente zu identifizieren⁶⁶ und zu überprüfen, welche Bildungskonzepte sich in diesen Dokumenten manifestieren. Somit könnte überprüft werden, ob sich diese mit denjenigen auf europäischer Ebene vergleichen lassen. Gleichzeitig scheint die Arbeit auf deutscher Ebene sehr intransparent: Die Stakeholder sind beispielsweise an der Arbeit des aktuellen Berichts zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland beteiligt, wobei der Bericht angibt, dass „unter Mitwirkung aller in der nationalen AG ‚Fortführung des Bologna-Prozesses‘ vertretenen Stakeholder entstanden [ist]. Mitwirkung bedeutet nicht, dass alle Aussagen von allen Akteuren im Detail mitgetragen werden“ (KMK et al., 2020, S. 2, Fußnote 1). Diese Einschränkung ist wichtig, vor allem für die Stakeholder, wenn man Toens Analyse in Betracht zieht, dass die Ergebnisprotokolle vor allem „hinter verschlossener Tür“ (2009, S. 240) durch BMBF und KMK erarbeitet werden. Die Einflussnahme seitens der Interessenverbände wird als gering eingeschätzt, da die nationale Vertretung „im europäischen Vergleich möglichst gut abschneiden [will]“ (Toens, 2009, S. 240). Um also unter dem Transparenzregime der OMC (vgl. Kapitel 3) möglichst wenig Diskurs bei der nationalen Umsetzung zu zeigen, werden Interessenskonflikte ausgeblendet. Unter dieser Prämisse scheint es sinnvoll, die Dokumentenanalyse durch Experteninterviews zu ergänzen, um in der Analyse ein differenziertes Bild zu erhalten.

Die vorliegende Arbeit bietet zusätzlich Anknüpfungspunkte an die diskursanalytische Untersuchung von Überzeugungs- und Argumentationsstrategien. Durch kodierende Verfahren könnten die Regeln des Diskurses aufgezeigt werden und die Art der Argumentation herausgearbeitet werden. Hierfür bieten sich beispielsweise Klassifizierungen wie jene von Walton und Macagno (2016) an, die 44 in der Literatur breit diskutierte Argumentationsschemata ordnen und in Beziehung setzen. Auf Basis solcher Typisierungen könnten nicht nur

⁶⁶ Toens zufolge besteht die Arbeitsgruppe ‚Fortführung des Bologna-Prozesses‘, die dem *Stocktaking* der BFUG zuarbeitet, aus fünf Vertreter/-innen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, vier Vertreter/-innen der Länder, jeweils zwei Vertreter/-innen der Hochschulrektorenkonferenz und des „freien Zusammenschlusses von student*innenschaften“ [sic!] und des deutschen Studentenwerks, sowie jeweils einer/einer Vertreter/-in der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und des Akkreditierungsrates (2009, S. 239; vgl. auch KMK et al., 2020).

Ableitungen darüber gemacht werden, welche Argumentationsweisen bei gewissen (politischen) Vertretungen stärker genutzt werden – beispielsweise, ob epistemische, praktische oder wertebasierte Begründungen angeführt werden –, sondern es könnte auf einer semantischen Ebene geprüft werden, in welchem Verhältnis diese Schemata zum Inhalt stehen. Solche Muster könnten nicht nur dem Verständnis des Bologna-Prozesses helfen und Mythisierungen aufdecken, sondern zu beiden Forschungssträngen der Diskursanalyse beitragen, wie sie Ullrich vorstellt: Einerseits die Aufdeckung herrschender Diskurse und deren Wirkungen – wenn beispielsweise die EU-Kommission argumentativ Einfluss auf die Wertzuschreibung von Bildung nimmt –, andererseits die Aufarbeitung politischer Meinungsbildungsprozesse durch den Einsatz bestimmter Argumentationsschemata (Ullrich, 2008, S. 20ff.). In diesem Forschungsstrang bietet sich noch eine weitere Fragestellung an, die mit den vorangegangenen Überlegungen zur Untersuchung der deutschen Umsetzung des Bologna-Prozesses kombiniert werden könnte: Das in der Erarbeitung des Kodierleitfadens aufgezeigte Moment von Hochschulbildung im Sinne einer Elitenbildung (kodiert als Gegenpol im Code C1.2 in Bezug auf Wolter, 2015) kann in den Daten nicht wirklich abgeleitet werden. Der Themenschwerpunkt der Dokumente ist die Demokratisierung und Öffnung von Hochschule, nicht die Bildung einer Elite. Diskurs- und machtsstrukturanalytisch könnte davon ausgegangen werden, dass diese europäische Positionen dem Selbstverständnis eines elitären deutschen Universitätssystems (Tenorth, 2010, S. 130) diametral gegenübersteht. Stakeholderanalysen deutscher Texte könnten eine solche Fragestellung also aufnehmen, um zu klären, ob sich der Widerstand gegen den Bologna-Prozess auch aus einer elitären Erwartungs- und Privilegiensicherungshaltung gegenüber der Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionellen Studierendengruppen speist.

Möglichkeitenräume für Bildung durch Wissenschaft

Wie die Untersuchung in Kapitel 2.4. gezeigt hat, ist eine Vernetzung von Bildungsidealen unter dem Leit- und Orientierungsanspruch von Bildung mit der Kompetenzorientierung und gestufter, (spiral-)curricularer Planung grundsätzlich möglich. Die Überarbeitung des deutschen Hochschulqualifikationsrahmens zeigt, dass die Zieldimensionen auch unter bildungstheoretischen Betrachtungen erfolgen können und müssen. Im Sinne des Modells des kompetenzorientierten Bildungsbegriffs von Pollak (2014, 2021) würden sich die beiden in der Diskussion oft als antagonistisch dargestellten Bereiche *Kompetenz* und *Bildung* ergänzen: Während die bildungstheoretischen Ansprüche und Überlegungen der Kompetenzorientierung ein zielgerichtetes, oder auch „potenzielles Moment“ (Koller, 2005, S. 90) verleihen, helfen die Kompetenzformulierungen, die formalen Aspekte von Bildung zu konkretisieren und aufgrund ihrer Ambiguität und Offenheit auch weiterhin anschlussfähig zu halten.

Kompetenzentwicklung in diesem Sinne kann dabei sicherlich nur als notwendige, keinesfalls hinreichende Bedingung für Bildung gesehen werden, doch dadurch manifestiert sich ein konkreter Handlungsraum. Für die Universität bedeutet das, dass sie weiterhin ihre Position behaupten und die Entfaltungsmöglichkeiten, die sich bieten, ausschöpfen, vor allem aber die Entwicklung nicht dem Zufall überlassen sollte. Derselbe Anspruch bedeutet dann jedoch auch, dass die Universität ihre eigenen Narrative hinterfragen muss, einen ‚Mythos Humboldt‘ ebenso selbstkritisch dekonstruiert wie einen ‚Mythos Bologna‘ (Schriewer, 2007). Eine *Bildung durch Wissenschaft* als leitendes Prinzip bedeutet somit, dass Studiengänge dezidiert mit diesem Anspruch geplant, Eklektizismus vermieden und Exemplarizität verdeutlicht werden sollten. Dabei gilt es, ein Qualifikationsprofil mit Blick auf dieses Selbstbild zu entwerfen und vom Ergebnis aus zu planen. Der Weg hin zur angestrebten, auf wissenschaftlicher Rationalität und Haltung basierenden kritischen Mündigkeit seitens der Studierenden sowie die Entwicklung einer gewachsenen wissenschaftlichen Fachidentifikation wird dann als ein über das Studium anzulegender Prozess expliziert und den Modulbeschreibungen zugrunde gelegt. Hier bietet die Forderung des Bologna-Systems, Lehrprozesse übergreifend zu planen und in Form von Modulen zu vernetzen, eine Chance. Vogel führt aus, dass die Verweigerungshaltung, sich mit Bologna konzeptionell zu beschäftigen, möglicherweise selbsterfüllende Prophezeiungen kreiert und die Umsetzung somit oft von vornherein zum Scheitern verurteilt war (2013, S. 114). Wenn die Universität im Rahmen ihrer Autonomie aber selbst Studiengänge entwickelt und die Qualität derselben prüft, oder im Falle von Programmakkreditierungen prüfen lässt, und diese Studiengänge sich dann als begründete Anordnung von Veranstaltungen bzw. Modulen mit dem Ziel einer „universitäre[n] Qualifikation im Medium von disziplinar geordneten Lehrangeboten“ (Tenorth, 2020, S. 144) manifestieren und letztendlich auf den Hochschulqualifikationsrahmen berufen, so können unter den aktuellen Bedingungen *Bildung durch Wissenschaft* und Bologna als vereinbar gesehen werden (Vogel, 2013, S. 123).

Bezogen auf diese Umsetzungsebene zeigen sich jedoch weitere Forschungsdesiderata, die zwar nur indirekten Bezug zur Fragestellung der vorliegenden Arbeit haben, das Ergebnis jedoch einschränken und somit kurz erwähnt werden sollen. Die neue Strukturierung von Lehre und lehrbezogenen Prozessen führt zur verstärkten Nutzung von integrierten und den gesamten *Student-Life-Cycle* umspannenden *Campus Management Systemen* (CMS) als Stützstrukturen, die alle relevanten Aspekte abbilden und organisatorisch erleichtern. Gleichzeitig erfassen sie eine große Menge an personenspezifischen Daten und stellen somit ein potenziell neues Kontroll- und Machtinstrument dar, das das Potenzial zum Missbrauch in sich trägt, indem die generierten Daten im Sinne von NPM-Maßnahmen als vermeintliche Qualitätsindikatoren genutzt werden (Winter, 2018, S. 291). Die leistungsbezogene Besoldung der Dozierenden könnte dann beispielsweise auch an die Kursauslastung und

Durchschnittsnoten gekoppelt oder die Teilnahme an überfüllten Kursen zuvorderst jenen Studierenden ermöglicht werden, die in anderen Veranstaltungen selten gefehlt haben. Neben dieser kritischen Frage, inwiefern solche Kontrollmechanismen in Zukunft hochschulisches Leben beeinflussen werden, stellt sich auch die Frage nach der Einschränkung der Lehrfreiheit durch diese Systeme. Die Durchdringung der Hochschulverwaltung mit diesen Systemen birgt die Gefahr, dass sich einerseits innovative Lehr-Lernformate gar nicht abbilden lassen und andererseits, dass sich Dozierende in ihrer Didaktik auch ganz bewusst den technischen Abbildungsmöglichkeiten anpassen werden, um den reibungslosen Ablauf des Systems zu ermöglichen und somit von der Zeitersparnis zu profitieren. Wie Winter konstatiert: „Der Preis der technokratisch-effizienten Verwaltung ist die Freiheit der Hochschulangehörigen“ (2018, S. 291).

Ein weiteres Desiderat zeigt sich in der Frage nach den eingeschränkten Möglichkeitsräumen einer *Bildung durch Wissenschaft* in staatlich regulierten Studiengängen wie dem Lehramt. Die Arbeit hat aufzeigen können, dass das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und staatlichem Einfluss immer wieder neu verhandelt wird und sich als Konstante der Universitätsgeschichte manifestiert, die Qualität akademischer Bildungsprozesse aber unter zu starkem staatlichen Einfluss leidet. In staatlichen Studiengängen wird jedoch zusätzlich zur strukturellen Maßnahmenebene durch die Bologna-Reformen auch noch eine inhaltliche Ebene durch staatliche Prüfungsordnungen definiert, die sowohl die Autonomie der Hochschule in der Entwicklung von Studiengängen als auch die Lernfreiheit der Studierenden einschränken. So finden sich beispielsweise in der bayrischen Lehramtsordnung I (LPO I) inhaltliche Anforderungen an die Zulassung zur Staatsprüfung, die explizit *nicht* als Teil des akademischen Studiums definiert werden und somit nicht zwingend im Sinne einer modularisierten Logik abgebildet werden können, somit quasi ‚versteckten Workload‘ darstellen.⁶⁷ Der Erwerb dieser Anteile läuft in der Eigenverantwortung der Studierenden, sie finden dadurch, dass sie nicht Teil des Studiums sind, aber auch außerhalb von Regelungen zu Regelstudienzeiten und BAföG-Förderungen statt. In Bezug auf die Studienganggestaltung werden die fachspezifischen Aspekte des Studiums sowohl strukturell als auch inhaltlich vorgegeben. So finden sich beispielsweise Regulierungen, die Studierenden hätten zur Meldung zur Staatsprüfung „mindestens 6 Leistungspunkte [...] in Sportbiologie/Sportmedizin“ (§ 83 Abs. 1 Punkt 5 Buchstabe c LPO I) vorzuweisen, das definierte Kerncurriculum formuliert dann noch einen inhaltlichen, nicht kompetenztheoretischen Katalog dessen, was in diesen mindestens 180 Stunden Präsenz- und Selbstlernzeit thematisiert werden soll.⁶⁸ Bildungsprozesse können zwar auch

⁶⁷ Beispielhaft seien hier im Fach Deutsch im vertieften Studium der Nachweis von gesicherten Kenntnissen in Latein und einer modernen Fremdsprache (§ 63 Abs. 1 Punkt 1 LPO I) und im Fach Sport Erste-Hilfe-Ausbildungen sowie Übungsleiterlizenzen oder Äquivalente (§ 83 Abs. 1 Punkte 1 bis 4 LPO I) genannt.

⁶⁸ „Biologische Adaptationen und Bewegung; funktionelle Anatomie des passiven Bewegungsapparats; funktionelle Anatomie und Physiologie des aktiven Bewegungsapparats;

hier angebahnt werden, die Möglichkeitsräume werden durch die staatlichen Regelungen jedoch immer weiter verengt – so wurden beispielsweise jüngst die inhaltlichen Anforderungen der schulpädagogischen Anteile um medienpädagogische Grundlagen erweitert, ohne den Umfang der Studienanteile zu erhöhen (GVBl, 4/2020, S. 57). Förderprogramme zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung fokussieren sich zudem vor allem auf Strukturentwicklungen wie die Phasenverzahnung und den Ausbau des Praxisbezugs, darüber hinaus auf thematische Schwerpunktsetzungen wie Heterogenität, Inklusion und Digitalisierung (Oelkers, 2021, S. 269f.), Themen dagegen, die eng an die in dieser Arbeit aufgezeigten Bildungsziele geknüpft wären, werden in solchen Förderprojekten nicht oder nur unzureichend thematisiert, wie Oelkers darstellt (2021, S. 273). Eine Dokumentenanalyse von Lehrkräftebildungsgesetzen könnte hier Handlungsräume analysieren und herausarbeiten, eventuell vorhandene Kerncurricula auf ihren Bildungsgehalt untersuchen.⁶⁹

Umsetzung einer Bildung durch Wissenschaft

Ungeachtet dieser Einschränkungen schließe ich hier an Tenorth an, wenn er fordert, dass die beste Art, eine *Bildung durch Wissenschaft* umzusetzen, die ist, die Freiheitsgrade der eigenen Lehre zu nutzen, und es einfach zu machen, unabhängig aller Restriktionen im System (2020, S. 143f.). Diese Haltung und der Anspruch, trotz der Widerstände eine *Bildung durch Wissenschaft* zu verankern und anzustoßen, kann durch hochschuldidaktische Methodik ergänzt werden. Ein in diesem Zusammenhang immer wieder formuliertes Prinzip ist das forschende Lernen, das konzeptionell und sprachlich sehr uneinheitlich genutzt wird. Huber und Reinmann (2019) ordnen die unterschiedlichen Konzepte und leiten daraus drei aufeinander aufbauende Typen ab: Das *forschungsbasierte Lernen*, bei dem Lehre und Lernen eng mit aktueller Forschung verzahnt sind und Studierende Forschung nachvollziehen sollen, *forschungsorientiertes Lernen*, das die Studierenden an die aktuelle Forschung heranführen soll und besonderen Wert auf die Einübung und Reflexion von methodologischen Überlegungen legt, sowie das *forschende Lernen*, bei dem Studierende selbst forschend tätig werden sollen und „den gesamten Lern- und Forschungszyklus

Grundlagen der Atmung, des Herz-Kreislaufsystems, Bluts und Nervensystems sowie der vegetativen und hormonellen Regulation; Grundlagen des Energiestoffwechsels, Sport und Ernährung, Doping; Sport und Gesundheitsförderung; Grundlagen der Leistungsphysiologie in Abhängigkeit von Alter (Schwerpunkt: Schulalter) sowie Geschlecht und Umgebungsbedingungen, Thermoregulation; Grundlagen der Leistungsdiagnostik; Grundlagen der Prophylaxe von Sportverletzungen und -schäden“ (§ 83, Punkt 2 Kerncurriculum).

⁶⁹ Mit Verweis auf Hohenstein et al. (2014) hat sich gezeigt, dass die von der KMK definierten bildungswissenschaftlichen Inhalte auch zehn Jahre nach deren Veröffentlichung nur unzureichenden Impact auf die institutionsrechtlichen Regularien von Lehramtsstudiengängen je einer Institution pro Bundesland hatten.

vom Finden der Fragen bis zur Mitteilung der Ergebnisse an Dritte“ (Huber & Reinmann, 2019, S. 95) durchlaufen sollen. Ein solch aufeinander aufbauendes Prinzip kann dann auch spiralcurricular nutzbar gemacht werden. Übergreifend sollte diese Didaktik mit einer kritischen Haltung in der Lehre verbunden werden, die kritisches Denken und Analysieren als

Ausgangs-, nicht als Endpunkt der Hochschulausbildung [sieht]: Der Schwerpunkt der Hochschulausbildung muss von Anfang an auf die Ausbildung von kritischem Denken gerichtet werden, nicht erst in den höheren Stufen. Die Logik dafür liegt darin, dass kritisches Denken selbständig macht und zu einer eigengesteuerten Entwicklung mit ihren besonderen Lernformen führt. (Kruse, 2010, S. 67)

Ein solcher Anspruch, der Studierende dazu befähigen soll, Bildung – und nicht wie von Kruse formuliert, Ausbildung – hin zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu vollziehen, stellt dann auch Ansprüche an die Haltung der Dozierenden, unabhängig von der jeweiligen Lehr-Lern-Situation. Es gilt, sowohl eine (selbst-)kritische Haltung einzunehmen, die eigenen Gewissheiten und Positionen zu reflektieren, und gleichzeitig auch Studierenden die Möglichkeit zu geben, diese kritische Haltung zu üben und sie dabei zu begleiten (David, 2019, S. 89f.). Diese Forderungen dürfen dabei nicht als rein geisteswissenschaftliches Problem interpretiert werden. Der Anspruch, dass das Individuum nicht nur so viel Welt wie möglich in sich selbst aufnimmt (Humboldt, 1793, S. 7), sondern auch Welt beeinflusst, umfasst die gesamte Universität. Auswirkungen dieser Beeinflussung lassen sich immer wieder sehen, Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen gestalten Umwelt. Informatikerinnen und Informatiker entwickeln soziale Netzwerke, deren Kommunikationsstrukturen auch zum Abbau demokratischer Teilhabe beitragen (Geschke et al., 2019; Limbourg & Grätz, 2018), Psychologinnen und Psychologen beteiligen sich an der Entwicklung von Suchtstrukturen in Computerspielen (Gibson et al., 2022; Johnson & Brock, 2020). Wirtschaftswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler übertragen neoliberale Konzepte auf unpassende Systeme durch die Etablierung von Quasi-Märkten (Binswanger, 2010; Münch, 2011). Dies zeigt: Hochschulbildung darf sich nicht nur auf die fachlichen Potenziale fokussieren, sondern auch auf die Frage, wie sich diese langfristig manifestieren und gesellschaftlich niederschlagen.

Eine solche, auf hochschuldidaktischer Expertise und Forschung basierte Organisation, Planung und Durchführung von (selbst-)kritischer Lehre könnte der Universität ermöglichen, ihren eigenen Ansprüchen gerecht zu werden und *Bildung durch Wissenschaft* zu ermöglichen – trotz Bologna.

5. Literaturverzeichnis

5.1. Quellen: Stakeholder

- Business Europe. (2013). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education_en.htm
- Business Europe. (2020). *BusinessEurope priorities for reforms to vocational education and training systems*. <https://www.busesseurope.eu/publications/priorities-reforms-vocational-education-and-training-systems-busesseurope-orientation>
- Council of Europe. (2005). *Message From the Council of Europe To the Meeting of Ministers of the European Higher Education*. http://www.ehea.info/Upload/document/consultive/council_europe/050425_CoE_580844.pdf
- Council of Europe. (2015). *The Fundamental Values of the EHEA: A Guide to the Future. Yerevan Ministerial Conference, May 14 – 15, 2015*. <https://rm.coe.int/the-fundamental-values-of-the-ehea-a-guide-to-the-future-speech-by-sju/16807877a2>
- Council of Europe. (2020). *Looking at the European Higher Education Area and beyond*. <https://rm.coe.int/global-policy-forum-introduction-sjur-bergen-19-11-20/1680a07856>
- EI ETUCE. (2020). *Report to Rome Ministerial Meeting 2020 Protecting and promoting academic freedom in the European Higher Education Area: the view of higher education staff*. http://www.ehea.info/Upload/ETUCE_Call_to_Ministers_on_Academic_Freedom.pdf
- EI Pan-European Structure. (2005). *Policy Statement on the Bologna Process in the „Bergen“ Round*. http://www.ehea.info/Upload/document/consultive/education_international/BFUG5_6a_annex_579669.pdf
- EI Pan-European Structure. (2010). *Statement to the Bologna Anniversary Ministerial Conference Budapest-Vienna, 11-12 March 2010*. http://www.ehea.info/Upload/document/consultive/education_international/EI_Declaration_2010BolognaAnniversaryConference_598642.pdf
- ESIB. (2005). *Luxembourg Student Declaration* (Nummer March). http://www.ehea.info/Upload/document/consultive/esu/050320_ESIB_565033.pdf
- ESU. (2009). *Prague Students Declaration towards the 2009 Ministerial Conference of the Bologna Process*. http://www.ehea.info/Upload/document/consultive/esu/Prague_Student_Declaration_2009_565381.pdf
- ESU. (2021). *Student manifesto on the future of Higher Education in Europe*. ESU. https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2021/12/Student-manifesto-on-the-future-of-Higher-Education-in-Europe.pdf?fbclid=IwARorEy3pf6T2eOPGuHvZDzOdSoWMErFFAhXAtLqtwx8PGEU_vhPnXVRPubk
- EUA. (2001). *Salamanca Convention 2001. The Bologna Process and the European Higher Education Area*. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf
- EUA. (2010). *Lisbon Declaration. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose*. http://www.ehea.info/Upload/document/consultive/eua/EUA_Lisbon_Declaration_582744.pdf

- EUA. (2021). *Universities without walls A vision for 2030*. EUA. [https://eua.eu/downloads/publications/universities without walls a vision for 2030.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20a%20vision%20for%202030.pdf)
- EURASHE. (2003). *EURASHE Working Agenda on the Bologna process* (Nummer BFUG2 11a). http://www.ehea.info/Upload/document/consultive/eurashe/BFUG2_11a_EURASHE_Update_579626.pdf
- EURASHE. (2010). *EURASHE's 10 Commitments for the EHEA in 2020 – Visions & Strategies*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/7/EURASHE_10_Commitments_598647.pdf
- EURASHE. (2020). *Entering a decade of flexibility and diversity: a new momentum for professional higher education. EURASHE's statement for the European Higher Education Area ministers' conference in Rome 2020*. http://www.ehea.info/Upload/EURASHE_Statement_EHEA_Ministerial_Conference_Rome2020.pdf
- UNICE. (2004). *The Bologna Process. UNICE's Position and Expectations*. http://www.ehea.info/Upload/document/consultive/business-europe/041015_UNICE_580776.pdf

5.2. Quellen: Kommunikés

- Allegre, C., Berlinguer, L., Blackstone, T., & Rüttgers, J. (1998). *Sorbone Joint Declaration*. <http://www.ehea.info/page-sorbonne-declaration-1998>
- European Ministers in Charge of Higher Education. (1999). *The Bologna Declaration*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0>
- European Ministers in Charge of Higher Education. (2001). *Towards the European Higher Education Area. Prague Communiqué*. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf
- European Ministers in Charge of Higher Education. (2003). *Realising the European Higher Education Area. Berlin Communiqué* (Nummer September 2003). <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9207-3>
- European Ministers in Charge of Higher Education. (2005). *The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Bergen Communiqué* (Nummer May 2005). http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf
- European Ministers in Charge of Higher Education. (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. London Communiqué*. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf
- European Ministers in Charge of Higher Education. (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Leuven/Lovain-la-Neuve Communiqué*. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934400205>
- European Ministers in Charge of Higher Education. (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. <https://doi.org/10.1111/jan.13183>
- European Ministers in Charge of Higher Education. (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European higher education area. Bucharest Communiqué*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- European Ministers in Charge of Higher Education. (2015). *Yerevan Communiqué*. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- European Ministers in Charge of Higher Education. (2018). *Paris Communiqué*. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
- European Ministers in Charge of Higher Education. (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

5.3. Sekundärliteratur

- Aarveaara, T., Finkelstein, M., Jones, G. A., & Jung, J. (2021). Universities in the Knowledge Society. In *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective* (Bd. 22). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-76579-8>
- Abel, G. (2017). Die Welt der Wissensformen und die Bildung. In *Kants »Streit der Fakultäten«* (S. 233–264). Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845287386-234>
- Akkreditierungsrat. (2015). *Fachlichkeit und Beruflichkeit in der Akkreditierung. Abschlussbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Fachlichkeit und Beruflichkeit des Akkreditierungsrates vom 06.02.2015: Bd. Drs. AR 19*. http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Berichte/AR_Abschlussbericht_AGFachlichkeit.pdf
- Anstey, P. R., & Vanzo, A. (2016). Early Modern Experimental Philosophy. In J. Sytsma & W. Buckwalter (Hrsg.), *A Companion to Experimental Philosophy* (S. 87–102). Blackwell. <https://doi.org/10.4324/9780429022463-11>
- Anzulewicz, H. (2017). Alberts Konzept der Bildung durch Wissenschaft. In L. Honnefelder (Hrsg.), *Albertus Magnus und der Ursprung der Universitätsidee. Die Begegnung der Wissenschaftskulturen im 13. Jahrhundert und die Entdeckung des Konzepts der Bildung durch Wissenschaft* (S. 382–397). Velbrück Wissenschaft.
- Ash, M. G. (1999). Mythos Humboldt gestern und heute - Zur Einführung. In M. G. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (S. 7–28). Böhlau.
- Ash, M. G. (2006). Bachelor of what, master of whom? The Humboldt Myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41(2), 245–267. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2006.00258.x>
- Bartosch, U. (2008). Wissenschaft in der Verantwortung: Zwischen „Bologna“ und „Lissabon“. In U. Bartosch (Hrsg.), *Warum und zu welchem Ende betreiben wir Sozialarbeitswissenschaft?: Abschiedsvorlesung von Prof. Dr. Hans-Jürgen Göppner mit Symposium vom 10. Juli 2008*. (S. 75–86). Fakultät für Soziale Arbeit.
- Bartosch, U. (2018). Die Entfaltung der Hochschullehre(r) im Horizont von Freiheit und Verantwortung. In A. Spengler (Hrsg.), *Freiheit und Verantwortung* (S. 245–258). Ergon. <https://doi.org/10.5771/9783956504945-245>

- Bartosch, U., Kratzer, K. P., Gros, L., Hampe, M., Dernbach, B., Obieglo, G., Averkorn, R., Mack, A., Fröhlich, M., & Maikämper, M. (2003). Wissenschaftliche Bildung als (Selbst-)Bestimmung und als gesellschaftlicher Auftrag der Hochschule. *DUZ Magazin*, 12, 28–30. <https://www.duz.de/beitrag/!/id/212/zehn-bologna-experten-mahnen-zur-kurskorrektur>
- Bartosch, U., Maile-Pflughaupt, A., Heigl, N., & Thomas, J. (2021). Weiterentwicklung und Restrukturierung des QR für deutsche Hochschulabschlüsse. In HRK (Hrsg.), *Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis*. (S. 37–66). Hochschulrektorenkonferenz.
- Bartz, O. (2005). Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder. Blüte und Zerfall des Humboldtianismus. *Die Hochschule*, 2, 99–113.
- Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt, (2020). https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP18/GVBl/2020/2020_04/GVBL-2020-04 S 34 18-5859.pdf
- Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) vom 13. März 2008 (GVBl. S. 180, BayRS 2038-3-4-1-1-K), i.d.F.v. 28. Januar 2022 (GVBl. S. 36), (2022). https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I
- Benner, D. (2003). *Wilhelm von Humboldts Bildungsphilosophie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Juventa.
- Benner, D. (2012). *Bildung und Kompetenz*. Verlag Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657771257>
- Bergan, S. (2011). *Not by bread alone*. Council of Europe Publishing. <https://doi.org/10.1177/0952695117743408>
- BFUG. (2021). *Rules of Procedure 2021-2024*. [http://www.ehea.info/Upload/BFUG_PT_AD_76_6.1_rules_of_procedure\(1\).pdf](http://www.ehea.info/Upload/BFUG_PT_AD_76_6.1_rules_of_procedure(1).pdf)
- Binswanger, M. (2010). *Sinnlose Wettbewerbe. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren*. Herder.
- Boockmann, H. (1999). *Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität*. Siedler.
- Borgwardt, A. (2015). Conclusio. In M. Hillmer & K. Al-Shamery (Hrsg.), *Die Bedeutung von Bildung in einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Welchen Bildungsauftrag hat die Universität?* (Nova Acta, S. 119–126). Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina - Nationale Akademie der Wissenschaften.
- Brändle, T. (2010). *10 Jahre Bologna-Prozess : Chancen, Herausforderungen und Problematiken*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://d-nb.info/998363138/04>
- Brändle, T. (2016). Only a Matter of Education Policy Ideals? German Professors' Perception of the Bologna Process. *Higher Education Quarterly*, 70(4), 354–383. <https://doi.org/10.1111/hequ.12095>
- Brändle, T., & Wendt, B. (2014). Kritiker und Befürworter - die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 1, 46–69.
- Brandt, R. (2017). Die Idee der Universität und „Der Streit der Fakultäten“. In L. Honnfelder (Hrsg.), *Kants »Streit der Fakultäten«* (S. 43–65). Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845287386-44>

- Brockliss, L. (1996). Lehrpläne. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution* (S. 451–494). Beck.
- Carrier, M., & Mittelstraß, J. (1989). Die Einheit der Wissenschaft. In *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1988* (S. 93–118). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783112417843-011>
- Casale, R., & Dingler, C. (2020). Der „gesunde Kern“ der Universitätsidee. In Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2020. Band 26, Schwerpunkt: Konservatismus und Pädagogik im Europa des 20. Jahrhunderts* (S. 83–98). Klinkhardt.
- Charle, C. (2004). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1900-1945)* (S. 43–82). Beck.
- Cicero, M. T. (2011). *Vom pflichtgemäßen Handeln / De officiis. Lateinisch - Deutsch* (R. Nickel (Hrsg.)). De Gruyter. <https://www.degruyter.com/view/product/219263>
- Towards a European Research Area. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions., Pub. L. No. COM(2000) 6 final, 1 (2000). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0006:FIN:EN:PDF>
- Courtenay, W. J. (2018). Zur politischen Indienstnahme einer Universität. Die Universität von Paris unter Philipp dem Schönen. *JbUG, 19*, 145–152.
- David, L. (2019). Mündige Bürger*innen als Ziel einer kritischen Hochschullehre. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel, & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre* (S. 81–96). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8_4
- de Ridder-Symoens, H. (1993). Mobilität. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter* (S. 255–278). Beck.
- de Ridder-Symoens, H. (1996). Mobilität. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution* (S. 335–359). Beck.
- Deppert, W. (2019). *Theorie der Wissenschaft. Band 2: Das Werden der Wissenschaft*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14043-4>
- Ehlers, J. (1999). Paris. Die Entstehung der europäischen Universität. In A. Demandt (Hrsg.), *Stätten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart*. (S. 75–90). Böhlau.
- Ellwein, T. (1985). *Die deutsche Universität: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Athenäum Verlag.
- Engwall, L. (2020). The Governance and Missions of Universities. In L. Engwall (Hrsg.), *Missions of Universities* (S. 1–19). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41834-2_1
- ENQA, ESU, EUA, EURASHE, & EQAR. (2017). *Key Considerations for Cross-Border Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

- Enzi, B., & Siegler, B. (2016). The Impact of the Bologna Reform on Student Outcomes. In *Munich Discussion Paper* (Nr. 225; Ifo Working Paper, Nummern 2016–12). <http://hdl.handle.net/10419/149547>
- Ernst, S. (2019). Bildung und Glaube im Mittelalter – Grundlinien in der Entfaltung der Theologie als Wissenschaft. In J. Sautermeister & E. Zwick (Hrsg.), *Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht* (S. 117–142). Ferdinand Schöningh.
- European Commission, EACEA, & Eurydice. (2020). *The European Higher Education Area in 2020. Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/756192>
- Lisbon European Council Presidency Conclusions, 23–24 Marc European Parliament Summits 1 (2000). https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Fabian, G., & Quast, H. (2019). Master and Servant? Subjektive Adäquanz der Beschäftigung von Bachelor- und Masterabsolventinnen und -absolventen. In *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master* (S. 399–436). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22394-6_13
- Fehér, I. M., & Oesterreich, P. L. (2003). *Philosophie und Gestalt der Europäischen Universität. Akten der internationalen Fachtagung Budapest, vom 6. - 9. November 2003*. frommann-holzboog.
- Fehse, S., & Kerst, C. (2007). Arbeiten unter Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen der Abschlussjahrgänge 1997 und 2001. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(1), 72–98.
- Fichte, J. G. (1807). Deduzierter Plan einer zu errichtenden höhern Lehranstalt. In Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.), *Gründungstexte* (2010. Aufl., S. 9–122). Humboldt-Universität zu Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de>
- Finger, C., & Netz, N. (2016). Neue Ungleichheiten im deutschen Hochschulsystem? Internationale Studierendenmobilität zwischen 1991 und 2012. In *WZBrief Bildung* (Bd. 34).
- Flashar, H. (1999). Athen. Die institutionelle Begründung von Forschung und Lehre. In A. Demandt (Hrsg.), *Stätten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart*. (S. 1–14). Böhlau.
- Føllesdal, D. (2017). Was ist Bildung? In L. Honnfelder (Hrsg.), *Kants »Streit der Fakultäten«* (S. 186–208). Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845287386-187>
- Fonfara, D. (2017). Pädagogik. In C. Horn, J. Müller, & J. Söder (Hrsg.), *Platon-Handbuch* (S. 246–251). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04335-1_35
- Fraenkel-Haeberle, C. (2014). *Die Universität im Mehrebenensystem* (JusPubl 22). Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-152606-0>
- Frijhoff, W. (1996a). Der Lebensweg der Studenten. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution* (S. 287–334). Beck.
- Frijhoff, W. (1996b). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution* (S. 53–103). Beck.

- Geschke, D., Klauen, A., Quent, M., & Richter, C. (2019). *#HassImNetz - Der schleichende Angriff auf unsere Demokratie. Eine bundesweite repräsentative Umfrage*. https://blog.campact.de/wp-content/uploads/2019/07/Hass_im_Netz-Der-schleichende-Angriff.pdf
- Gibson, E., Griffiths, M. D., Calado, F., & Harris, A. (2022). The relationship between videogame micro-transactions and problem gaming and gambling: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, *131*, 107219. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107219>
- Glasze, G., Husseini de Araújo, S., & Mose, J. (2021). Kodierende Verfahren in der Diskursforschung. In G. Glasze & A. Mattisek (Hrsg.), *Handbuch Diskurs und Raum* (S. 379–404). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839432181-022>
- Götze, N. (2021). Higher Education and the Knowledge Economy: Economic Higher Education Policies and the Persistence of the German Research and Development System. In T. Aarvevaara, M. Finkelstein, G. A. Jones, & J. Jung (Hrsg.), *Universities in the Knowledge Society* (S. 237–255). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76579-8_14
- Gramsch-Stehfest, R. (2018). *Bildung, Schule und Universität im Mittelalter*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110452228>
- Gramsch, R. (2015). Zwischen „Überfüllungskrise“ und neuen Bildungsinhalten. In W. Greiling, A. Kohnle, & U. Schirmer (Hrsg.), *Negative Implikationen der Reformation?* (S. 55–80). Böhlau Verlag. <https://doi.org/10.7788/9783412502249-003>
- Gruschka, A. (2001). Bildung: unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend. *Zeitschrift für Pädagogik*, *47*(5), 621–639. <https://doi.org/10.25656/01:4305>
- Gürüz, K. (2015). University Autonomy and Academic Freedom: A Historical Perspective. *International Higher Education*, *63*, 13–14. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.63.8549>
- Hachmeister, C., Henke, J., Roessler, I., & Schmid, S. (2016). Die Vermessung der Third Mission. *Die Hochschule: Journal Für Wissenschaft Und Bildung*, *25*(1), 7–13. http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/16_1/HachmeisterEtAl.pdf
- Hahn, B. (2008). Paradiese im Gelobten Land oder: The University in Ruins? Über amerikanische Universitäten. In U. Haß & N. Müller-Schöll (Hrsg.), *Was ist eine Universität? - Schlaglichter auf eine ruinierte Institution* (S. 81–96). transcript Verlag.
- Hammerstein, N. (1996a). Die Hochschulträger. In Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution* (S. 105–138). Beck.
- Hammerstein, N. (1996b). Epilog. Die Universitäten in der Aufklärung. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution* (S. 495–506). Beck.
- Hammerstein, N. (2003). *Bildung und Wissenschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert*. R. Oldenbourg Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783486701753>
- Hammerstein, N. (2004). Epilog. Universitäten und Kriege im 20. Jahrhundert. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1900-1945)* (S. 515–545). Beck.

- Hammerstein, N. (2016). Aufbruch in Reformen. Tradition und Innovation zu Beginn des 19. Jahrhunderts: Die Universität in Staat und Gesellschaft. In R. vom Bruch (Hrsg.), *Die Berliner Universität im Kontext der deutschen Universitätslandschaft nach 1800, um 1860 und um 1910* (S. 3–20). Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1515/9783110446678-003>
- Hardenberg, K. A. F. von. (1807). Über die Reorganisation des Preußischen Staats. In W. Hagen (Hrsg.), *Deutsche Geschichte in Dokumenten und Bildern (DGDB). Band 2: Vom Absolutismus bis zu Napoleon (1648-1815)*. Deutsches Historisches Institut. http://ghdi.ghi-dc.org/docpage.cfm?docpage_id=3783
- Hartmann, M. (2010). Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen. *Leviathan*, 38(3), 369–387. <https://doi.org/10.1007/s11578-010-0091-9>
- Haß, U., & Müller-Schöll, N. (2015). *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution*. transcript Verlag.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Hechler, D., Henke, J., & Pasternack, P. (2018). Ökonomisch inspirierte Konzepte. In P. Pasternack, D. Hechler, & J. Henke (Hrsg.), *Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte* (S. 135–164). UniversitätsVerlag-Webler.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres. *HIS: Forum Hochschule*, 2(January 2010), 1–184. http://www.his-hf.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf
- Heublein, U., & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016*. http://www.dzhw.eu/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch_2.pdf
- Hillmer, M., & Al-Shamery, K. (2015). *Die Bedeutung von Bildung in einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Welchen Bildungsauftrag hat die Universität?* (Nova Acta). Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina - Nationale Akademie der Wissenschaften.
- Höflechner, W. (2001). Humboldt in Europa? In R. C. Schwinges (Hrsg.), *Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 262–269). Schwabe & Co. AG.
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O., & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 497–507. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0563-9>
- Holtz, B. (2010). *Krise, Reformen - und Kultur. Preußen vor und nach der Katastrophe von 1806*. Duncker & Humblot.
- Holtz, B. (2019). Friedrich Schleiermacher in seiner Zeit 1808 bis 1810. In A. Arndt, S. Gerber, & S. Schmidt (Hrsg.), *Wissenschaft, Kirche, Staat und Politik. Schleiermacher im Preußischen Reformprozess* (S. 9–32). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110621518-002>

- Honnfelder, L. (2017a). „Bildung durch Wissenschaft“: Albertus Magnus oder die Geburt der Universitätsidee aus der Begegnung griechisch-hebräisch-arabischer Wissenschaft mit christlicher Gelehrsamkeit im lateinischen Westen des 13. Jahrhunderts. Eine Einführung. In L. Honnfelder (Hrsg.), *Albertus Magnus und der Ursprung der Universitätsidee. Die Begegnung der Wissenschaftskulturen im 13. Jahrhundert und die Entdeckung des Konzepts der Bildung durch Wissenschaft* (S. 9–24). Velbrück Wissenschaft.
- Honnfelder, L. (2017b). Die Idee der Universität oder der Ort der Bildung zwischen Lebenswelt und Wissenschaften. Eine Einführung. In L. Honnfelder (Hrsg.), *Kants »Streit der Fakultäten«* (S. 23–42). Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845287386-24>
- Horn, C. (2011). In welchem Sinn ist Bildung ein Gut? In L. Honnfelder & G. Rager (Hrsg.), *Bildung durch Wissenschaft?* (S. 123–144). Karl Alber.
- Hornbostel, S. (2001). Die Hochschulen auf dem Weg in die Audit Society. In E. Stölting & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (S. 139–158). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-12044-5_7
- Horstschräer, J., & Sprietsma, M. (2015). The Effects of the Bologna Process on College Enrollment and Drop-Out Rates. *Education Economics*, 23(3), 296–317. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1589543>
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Humboldt, W. von. (1792a). Über öffentliche Staatserziehung. In G. Lauer (Hrsg.), *Schriften zur Bildung* (2017. Aufl., S. 98–104). Reclam.
- Humboldt, W. von. (1792b). Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staats um das Wohl seiner Bürger erstrecken? In G. Lauer (Hrsg.), *Schriften zur Bildung* (2010. Aufl., S. 76–78). Reclam.
- Humboldt, W. von. (1793). Theorie der Bildung des Menschen. In G. Lauer (Hrsg.), *Schriften zur Bildung* (2017. Aufl., S. 5–12). Reclam.
- Humboldt, W. von. (1809a). Antrag auf Errichtung der Universität Berlin. In Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.), *Gründungstexte* (2010. Aufl., S. 243–250). Humboldt-Universität zu Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de>
- Humboldt, W. von. (1809b). Der Königsberger und der Litauische Schuplan. In G. Lauer (Hrsg.), *Schriften zur Bildung* (2017. Aufl., S. 110–142). Reclam.
- Humboldt, W. von. (1809c). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.), *Gründungstexte* (2010. Aufl., S. 229–242). Humboldt-Universität zu Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de>
- Hüther, O., & Krücken, G. (2018). *Higher Education in Germany – Recent Developments in an International Perspective* (Higher Edu). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-61479-3>
- Jantzen, J. (2008). Tradition und Idee der Universität. In I. M. Fehér & P. L. Oesterreich (Hrsg.), *Philosophie und Gestalt der Europäischen Universität*. (S. 3–30). frommann-holzboog.

- Jaspers, K. (1946). Vom lebendigen Geist der Universität. In J.-C. Horst, J. Kagerer, R. Karl, V. Kaulbarsch, J. Kleinbeck, E. Kreuzmair, A. Luhn, A. Renner, A. Sailer, T. Severin, H. Sohns, & J. Sréter (Hrsg.), *Unbedingte Universitäten. Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee*. (2010. Aufl., S. 249–272). diaphanes.
- Johnson, M. R., & Brock, T. (2020). The ‘gambling turn’ in digital game monetization. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 12(2), 145–163. https://doi.org/10.1386/jgvw_00011_1
- Kaldewey, D. (2013). *Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Kant, I. (1781). *Kritik der reinen Vernunft* (B. Erdmann (Hrsg.); 6. A (1923). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111496580>
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 4(12), 481–494. http://ds.ub.uni-bielefeld.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:0070-disa-2239816_004_10
- Katharina, W., Jürgen, F., Daniel, B., Adisa, V., Danzeglocke, E., Herrmann, M., Jaudzims, S., Veronika, K., Erik, R., & Linda, S. (2020). *Evaluation des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abschlussbericht. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Kehm, B. M. (2008). *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand*. Campus.
- Kehm, B. M., Schomburg, H., & Teichler, U. (2012). *Funktionswandel der Universitäten - Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung*. Campus.
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2012). Drei Jahrzehnte Hochschulforschung in Kassel. In *Funktionswandel der Universitäten - Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung*. (S. 533–558). Campus.
- Kintzinger, M. (2008). Universität - Reform. Ein Spannungsverhältnis von langer Dauer (12.-21. Jahrhundert). Eine Einleitung. In M. Kintzinger, W. E. Wagner, J. Crispin, & S. Hynek (Hrsg.), *Universität - Reform. Ein Spannungsverhältnis von langer Dauer (12.-21. Jahrhundert)*. (S. 1–6). Schwabe & Co. AG.
- Kloosterhuis, J. (2009). *Krise, Reformen - und Militär. Preußen vor und nach der Katastrophe von 1806*. Duncker & Humblot.
- KMK, BMBF, HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW, GEW, & BDA. (2020). *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2000 – 2020*. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/be_210304_nationaler_bericht_bologna_2020_final.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Knill, C., Vögtle, E. M., & Dobbins, M. (2012). Hochschulpolitische Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses. In *Hochschulpolitische Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00961-8>
- Koller, H.-C. (2005). Bildung (an) der Universität? In A. Liesner & O. Sanders (Hrsg.), *Theorie Bilden; Bildung der Universität* (S. 79–100). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839403167-004>
- Krull, W. (2008). Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen. In B. M. Kehm (Hrsg.), *Hochschulen im Wandel* (S. 243–252). Campus.

- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 45–80). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_3-531-92319-2_3
- Kühl, S. (2014). *The Sudoku Effect: Universities in the Vicious Circle of Bureaucracy*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04087-5>
- Kühl, S. (2018). Verschulung wider Willen. Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform* (S. 295–310). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz. (2011). *Bestandsaufnahme und Perspektiven der Umsetzung des Bologna-Prozesses*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_03_10-Bestandsaufnahme-Bologna-Prozess.pdf
- Kwiek, M. (2006). The Classical German Idea of the University Revisited, or on the Nationalization of the Modern Institution. *CPP RPS (Center for Public Policy Studies Research Paper Series)*, 1.
- Laitko, H. (2006). Der Aufstieg der philosophischen Fakultät im 19. Jahrhundert – Keimzelle des modernen Universitätsprofils. In H. Meyer (Hrsg.), *Der Dezennien-Dissens. Die deutsche Hochschul-Reform-Kontroverse als Verlaufsform* (S. 223–260). trafo.
- Lange, S. (2008). New Public Management und die Governance der Universitäten. *dms – der moderne staat*, 1, 235–248. http://www.der-moderne-staat.de/texte/dms1_08_lange.pdf
- Lazetić, P. (2010). Managing the Bologna Process at the European Level: institution and actor dynamics. *European Journal of Education*, 45(4), 549–562.
- Kölner Erklärung ›Zum Selbstverständnis der Universität‹, (2009). http://zlb.uni-due.de/wiki/images/c/cf/Koelner_Erklaerung.pdf
- Lenzen, D. (2014). *Bildung statt Bologna!* Ullstein.
- Lerche, K. (2016). The Effect of the Bologna Process on the Duration of Studies. *Ssrn*, 287, 38. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2805383>
- Liefner, I., Schätzl, L., & Schröder, T. (2004). Reforms in German higher education: Implementing and adapting Anglo-American organizational and management structures at German universities. *Higher Education Policy*, 17(1), 23–38. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300039>
- Liesen, C. (2011). Empirismus und Positivismus. In D. Horster & W. Jantzen (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie* (S. 301–304). Kohlhammer.
- Limbourg, P., & Grätz, R. (2018). *Meinungsmache im Netz. Fake News, Bots und Hate Speech*. Steidl.
- Loprieno, A. (2020). *Die entzauberte Universität. Europäische Hochschulen zwischen lokaler Trägerschaft und globaler Wissenschaft*. Passagen Verlag.
- Lübcke, M., & Wannemacher, K. (2019). *Bildungsverständnis im europaweiten Vergleich. Analyse von Konzeptionen und Narrativen der EU-Kommission und ausgewählter EU-Länder* (HFD Arbeit). Hochschulforum Digitalisierung.
- Lutz, H., & Kohler, A. (2002). *Reformation und Gegenreformation*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486701289>

- Maurer, T. (2010). Universitätsreform im Mittelalter. Französische und deutsche Beispiele. *JbUG*, 13, 11–26.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden und Techniken*. (12. Aufl.). Beltz Verlagsgruppe. <https://content-select.com/de/portal/media/view/552557d1-12fc-4367-a17f-4cc3bodd2d03>
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Meijer, G. (2015). The University: Idea and Practice. In J. Backhaus (Hrsg.), *The University According to Humboldt. History, Policy, and Future Possibilities* (S. 67–73). Springer International Publishing.
- Meyer, A. (2018). *Die Epoche der Aufklärung* (2. Auflage). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110461336>
- Michelsen, S., & Stensaker, B. (2010). Conclusion. *Higher Education Policy*, 23(2), 285–293. <https://doi.org/10.1057/hep.2010.5>
- Mielich, S., Muhl, F., & Rieger, L. (2011). Schöne neue Bildung? Unternehmerische vs. demokratische Universität. In I. Lohmann, S. Mielich, F. Muhl, K.-J. Pazzini, L. Rieger, & E. Wilhelm (Hrsg.), *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart* (S. 15–22). transcript Verlag.
- Mittelstraß, J. (1993). Die unzeitgemäße Universität. In H. Kößler (Hrsg.), *250 Jahre Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Festschrift*. Universität Erlangen-Nürnberg Universitätsbibliothek.
- Mittelstraß, J. (2019). Bildung in einer Wissensgesellschaft. *heiEDUCATION*, 3, 21–36.
- Mittelstraß, J. (2020a). Gedanken über Bildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95(4), 531–539. <https://doi.org/10.30965/25890581-09501047>
- Mittelstraß, J. (2020b). The Idea and Role of Universities in Society. In L. Engwall (Hrsg.), *Missions of Universities* (S. 21–30). https://doi.org/10.1007/978-3-030-41834-2_2
- Möhle, H. (2017). Albertus Magnus und die Vielheit der Wissenschaften. In L. Honnefelder (Hrsg.), *Albertus Magnus und der Ursprung der Universitätsidee. Die Begegnung der Wissenschaftskulturen im 13. Jahrhundert und die Entdeckung des Konzepts der Bildung durch Wissenschaft* (S. 301–333). Velbrück Wissenschaft.
- Muhlack, U. (1995). Schillers Konzept der Universalgeschichte zwischen Aufklärung und Historismus. In O. Dann, N. Oellers, & E. Osterkamp (Hrsg.), *Schiller als Historiker* (S. 5–28). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03619-3_2
- Müller-Schöll, N. (2015). Die Zukunft der Universität. In U. Haß & N. Müller-Schöll (Hrsg.), *Was ist eine Universität? - Schlaglichter auf eine ruinierte Institution* (S. 125–150). transcript Verlag.
- Müller, E. (2019). ‚Deutschland als Mittelpunkt der Bildung‘. Zum Verhältnis von Sprache, Wissenschaft und Universität bei Schleiermacher. In C. Haas & D. Weidner (Hrsg.), *Über Wissenschaft reden. Studien zu Sprachgebrauch, Darstellung und Adressierung in der deutschsprachigen Wissenschaftsprosa um 1800* (S. 57–78). De Gruyter.
- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus: Über die Politischen Ökonomie der Hochschulreform*. edition suhrkamp.

- Neave, G. (2010). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 47–78). Beck.
- Nida-Rümelin, J. (2011). Alte Bildungsideale und neue Herausforderungen der Europäischen Universität. In H. Oberreuter (Hrsg.), *Bildungspolitik im Umbruch* (Zeitschrift, S. 17–32). Nomos.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. ed. Körber-Stiftung.
- Nieke, W. (2007). Ausdifferenzierung und Kapazitätsprobleme: Hauptfachstudiengänge der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 18(35), 25–37.
- Oelkers, J. (2021). Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari, & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 258–275). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5877>
- Paletschek, S. (2001a). *Die permanente Erfindung einer Tradition: Die Universität Tübingen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*. Franz Steiner.
- Paletschek, S. (2001b). Verbreitete sich ein „Humboldt’sches Modell“ an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert? In R. C. Schwinges (Hrsg.), *Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 75–104). Schwabe & Co. AG.
- Paletschek, S. (2007). Zurück in die Zukunft? Universitätsreformen im 19. Jahrhundert. In W. Jäger (Hrsg.), *Das Humboldt-Labor. Experimentieren mit den Grenzen der klassischen Universität*. (S. 11–15). Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. <https://freidok.uni-freiburg.de/data/5224>
- Paletschek, S. (2013). Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *Historische Anthropologie*, 10(2), 183–205. <https://doi.org/10.7788/ha.2002.10.2.183>
- Pasternack, P., Hechler, D., & Henke, J. (2018). *Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte*. UniversitätsVerlag-Webler.
- Pasternack, P., Henke, J., & Hechler, D. (2018). Gesellschaftspolitisch inspirierte Programmatiken. In P. Pasternack, D. Hechler, & J. Henke (Hrsg.), *Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte* (S. 93–134). UniversitätsVerlag-Webler.
- Pedersen, O. (1996). Tradition und Innovation. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution* (S. 363–390). Beck.
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation*. Böhlau.
- Pinheiro, R., Langa, P. V., & Pausits, A. (2015). One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 233–249. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044552>
- Platon. (2017). *Der Staat* (G. Krapinger (Hrsg.)). Reclam.
- Pollak, G. (2014). Was heißt Bildung heute? Impulse für Bildungsarbeit im ländlichen Raum. In H. Bombeck, K. M. Born, & D. Schmied (Hrsg.), *Bildung im Dorf* (RURAL 7, S. 9–44). Cuvillier.

- Pollak, G. (2021). Der kompetenztheoretische Bildungsbegriff. In HRK (Hrsg.), *Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis* (S. 95–158). Hochschulrektorenkonferenz.
- Porter, R. (1996). Die wissenschaftliche Revolution und die Universitäten. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution* (S. 425–449). Beck.
- Purvis, Z. (2019). Schleiermacher, Theology, and the Modern University. In A. Arndt, S. Gerber, & S. Schmidt (Hrsg.), *Wissenschaft, Kirche, Staat und Politik. Schleiermacher im Preußischen Reformprozess* (S. 77–86). De Gruyter.
- Rasche, U. (2007). Die deutschen Universitäten zwischen Beharrung und Reform. Über universitätsinterne Berechtigungssysteme und herrschaftliche Finanzierungsstrategien des 16. bis 19. Jahrhunderts. *JbUG*, 10, 13–34.
- Rasche, U. (2008). Innensichten auf Wandel und Reform an deutschen Universitäten des 17. bis 19. Jahrhunderts. Beobachtungen aus (Jenaer) Akten. In M. Kintzinger, W. E. Wagner, J. Crispin, & S. Hynek (Hrsg.), *Universität - Reform. Ein Spannungsverhältnis von langer Dauer (12.-21. Jahrhundert)*. (S. 137–166). Schwabe & Co. AG.
- Rehn, R. (2017). Sonnen-, Linien-, und Höhlengleichnis. In C. Horn, J. Müller, & J. Söder (Hrsg.), *Platon-Handbuch* (S. 338–342). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04335-1_55
- Rexroth, F. (2008). Reformen gegen den disziplinären Eigensinn. Die Pariser Statuten von 1215 und der Konservatismus der frühen Universitätsgeschichte. In M. Kintzinger, W. E. Wagner, J. Crispin, & S. Hynek (Hrsg.), *Universität - Reform. Ein Spannungsverhältnis von langer Dauer (12.-21. Jahrhundert)*. (S. 23–51). Schwabe & Co. AG.
- Ricken, F. (2017). Die ältere Akademie und Aristoteles. In C. Horn, J. Müller, & J. Söder (Hrsg.), *Platon-Handbuch* (S. 400–406). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04335-1_66
- Ricken, N., Koller, H.-C., & Keiner, E. (2013). *Die Idee der Universität - revisited*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7>
- Rieger-Ladich, M. (2020). *Bildungstheorien zur Einführung*. Junius.
- Roessler, I., Duong, S., & Hachmeister, C. (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft* (CHE Arbeit). CHE. http://www.che.de/downloads/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf
- Rüegg, W. (1993a). Das Aufkommen des Humanismus. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter* (S. 387–410). Beck.
- Rüegg, W. (1993b). *Geschichte der Universität in Europa. Band 1: Mittelalter*. Beck.
- Rüegg, W. (1996a). *Geschichte der Universität in Europa. Band 2: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800)*. Beck.
- Rüegg, W. (1996b). Themen, Probleme, Erkenntnisse. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution* (S. 21–52). Beck.
- Rüegg, W. (2004). *Geschichte der Universität in Europa. Band 3: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)*. Beck.

- Rüegg, W. (2008). Das Europa der Universitäten. Tradition - Brückenkopf- Liberale Modernisierung. In I. Fehér & P. L. Oesterreich (Hrsg.), *Philosophie und Gestalt der Europäischen Universität*. (S. 31–59). frommann-holzboog.
- Rüegg, W. (2010). *Geschichte der Universität in Europa. Band 4: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Beck.
- Salzborn, S. (2018). Handbuch Politische Ideengeschichte. In *Handbuch Politische Ideengeschichte*. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04710-6>
- Schelling, F. W. J. von. (1803). *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums* (K.-M. Guth (Hrsg.); 2016. Aufl.). Hofenberg Digital.
- Schelsky, H. (1963). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Rowolth.
- Schiller, F. (1789). Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? *Der Teutsche Merkur 1773-89*, 4, 105–135. https://de.wikisource.org/wiki/Was_heißt_und_zu_welchem_Ende_studiert_man_Universalgeschichte%3F
- Schimank, U., & Stölting, E. (2001). Einleitung. In E. Stölting & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (S. 7–27). Westdeutscher Verlag GmbH.
- Schleiermacher, F. D. E. (1808). Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. In Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.), *Gründungstexte* (2010. Aufl., S. 123–228). Humboldt-Universität zu Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de>
- Schluß, H. (2014). Die Reformation als Bildungskatastrophe. Luthers Pädagogik zwischen Mangel und Utopie. In Reformationsgeschichtliche Sozietät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.), *Spurenlese - Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule*. (S. 69–89). Evangelische Verlagsanstalt.
- Schluß, H. (2018). Von der Bildungskatastrophe zur Bildungsreform. Die Neubegründung der Schule in der Reformation. In W. Göttlicher, J.-W. Link, & E. Matthes (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (S. 57–71). Klinkhardt.
- Schmoll, H. (2004, Juni 19). Hochschulpolitische Fiktion. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Schmoll, H. (2009a, Juni 19). Bologna: Idee und Wirklichkeit. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Schmoll, H. (2009b, November). Die Bologna-Blase ist geplatzt. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Schriewer, J. (2007). „Bologna“ - ein neu-europäischer „Mythos“? (Bd. 2).
- Schriewer, J. (2009). “Rationalized myths” in european higher education: The construction and diffusion of the bologna model. *European Education*, 41(2), 31–51. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410202>
- Schubarth, W., & Speck, K. (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium*.
- Schuh, M. (2016). Praktiken studentischen Lebens im Spätmittelalter. *JbUG*, 17, 85–102.
- Schwinges, R. C. (2001). *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. (R. C. Schwinges (Hrsg.)). Schwabe & Co. AG.

- Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). (2007). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung [2007]. [Schwerpunkt Geschichte der Universität]*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01>
- Simone, M. R. di. (1996). Die Zulassung zur Universität. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution* (S. 235–262). Beck.
- Sin, C., & Neave, G. (2016). Employability deconstructed: perceptions of Bologna stakeholders. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1447–1462. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.977859>
- Sin, C., Veiga, A., & Amaral, A. (2016). *European Policy Implementation and Higher Education. Analysing the Bologna Process* (Issues in). Macmillan Publishers Ltd. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-50462-3>
- Statistisches Bundesamt. (2011). *Deutsche Studierende im Ausland. Statistischer Überblick 1999 – 2009*. https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00011503/5217101117004.pdf
- Statistisches Bundesamt. (2018). *Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse des Berichtsjahres 2016*. https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00042479/5217101187004.pdf
- Štech, S. (2011). The Bologna process as a new public management tool in higher education. *Journal of Pedagogy*, 2(2), 263–282. <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0013-1>
- Steenbakkens, P. (2015). Human dignity in renaissance humanism. In M. Düwell, J. Braarvig, R. Brownsword, & D. Mieth (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Human Dignity: Interdisciplinary Perspectives. Part I - Origins of the concept in European history*. (S. 85–94). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511979033.009>
- Stein, K. F. von und zum. (1807). Nassauer Denkschrift zur Staatsreform in Preußen. In W. Hagen (Hrsg.), *Deutsche Geschichte in Dokumenten und Bildern (DGDB). Band 2: Vom Absolutismus bis zu Napoleon (1648-1815)*. Deutsches Historisches Institut. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. transcript Verlag.
- Stöltzing, E., & Schimank, U. (2001). Die Krise der Universitäten. In *Die Krise der Universitäten* (Leviathan.). Westdeutscher Verlag GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-12044-5>
- Strobel, B. (2017). Ontologie. In C. Horn, J. Müller, & J. Söder (Hrsg.), *Platon-Handbuch* (S. 135–146). J.B. Metzler.
- Teichler, U. (2014). *Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik*. Waxmann.
- Teichler, U. (2018). Hochschulbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 505–548). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_21

- Tenorth, H.-E. (2010). Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. *Die Hochschule*, 1, 119–134.
- Tenorth, H.-E. (2018a). „Erziehung“ in der Universität? Die Humboldt-Rezeption der DDR. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform* (S. 219–229). Schöningh.
- Tenorth, H.-E. (2018b). „Bildung durch Wissenschaft“. Ein Bildungskonzept in seiner Geschichte. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform* (S. 201–218). Schöningh.
- Tenorth, H.-E. (2018c). Die Universität zu Berlin – eine Gründung zwischen Krieg und Krise, Philosophie und Politik. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform* (S. 97–117). Schöningh.
- Tenorth, H.-E. (2018d). Humboldt-Mythen und Universitätsgeschichten. Die Historiographie der „Universität zu Berlin“ und die Identitätskonstruktion der deutschen Universität. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform* (S. 11–50). Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657788804>
- Tenorth, H.-E. (2018e). Lehre in der Universität – die große Ambition und der elende Alltag. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform* (S. 231–259). Schöningh.
- Tenorth, H.-E. (2020). Lehre in der Forschungsuniversität. „Bildung durch Wissenschaft“ und das System tertiärer Bildung. In J. Schlaeger & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildung durch Wissenschaft. Vom Nutzen forschenden Lernens* (S. 121–165). BWV.
- The Gallup Organization. (2007). Perceptions of Higher Education Reforms. Survey among teaching professionals in higher education institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey. In *Flash Eurobarometer* (Nummer 198). http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl198_en.pdf
- Timmermann, J. (2005). Kants „Streit“ und die Universität von morgen. In V. Gerhardt & T. Meyer (Hrsg.), *Kant im Streit der Fakultäten* (S. 61–83). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110193848.61>
- Toens, K. (2009). Hochschulpolitische Interessenvermittlung im Bologna-Prozess. Akteure, Strategien und machtpolitische Auswirkungen auf nationale Verbände. In B. Rehder, T. von Winter, & U. Willems (Hrsg.), *Interessenvermittlung in Politikfeldern* (S. 230–247). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91697-2_12
- Tress, W. (2010). Wissenschaft zwischen neuhumanistischem Bildungsideal und Staatsnutzen. Zur Gründung der Berliner Universität 1810. *ZRGG*, 62(3), 261–281.
- Turner, G. (2018). *Hochschulreformen. Eine unendliche Geschichte seit den 1950er Jahren*. Duncker & Humblot.
- Ullrich, P. (2008). Diskursanalyse, Dirskursforschung, Diskurstheorie: Ein- und Überblick. In U. Freikamp (Hrsg.), *Kritik und Methode? : Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik*. (S. 19–31). Dietz.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* UNESCO Publishing.

- Universität zu Berlin. (1810). Vorläufiges Reglement für die Universität zu Berlin bis nach Publication ihrer Statuten. In Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.), *Gründungstexte* (2010. Aufl., S. 251–258). Humboldt-Universität zu Berlin.
- Vanzo, A. (2016). Empiricism and rationalism in nineteenth-century histories of philosophy. *Journal of the History of Ideas*, 77(2), 253–282. <https://doi.org/10.1353/jhi.2016.0017>
- Verger, J. (1993). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter* (S. 49–82). Beck.
- Vierhaus, R. (1999). Göttingen. Die modernste Universität im Zeitalter der Aufklärung. In A. Demandt (Hrsg.), *Stätten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart*. (S. 245–256). Böhlau.
- Vogel, P. (2013). Studium zwischen Qualifikation und Bildung: Was passiert mit den Universitäten? In N. Ricken, H.-C. Koller, & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität - revisited* (S. 103–126). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_6
- Vögtle, E. M. (2019). 20 years of Bologna - a story of success, a story of failure Policy convergence and (non-) implementation in the realm of the Bologna Process. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 32(4), 406–428.
- vom Bruch, R. (1999a). Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin. Vom Modell „Humboldt“ zur Humboldt-Universität 1810 bis 1949. In A. Demandt (Hrsg.), *Stätten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart*. (S. 257–278). Böhlau.
- vom Bruch, R. (1999b). „Mythos Humboldt“. In M. G. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (S. 29–58). Böhlau.
- vom Bruch, R. (2001). Die Gründung der Berliner Universität. In R. C. Schwinges (Hrsg.), *Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert* (Veröffentl, S. 53–74). Schwabe & Co. AG.
- vom Bruch, R. (2010). Editorische Notiz. In Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.), *Gründungstexte* (S. 5–8). Humboldt-Universität zu Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de>
- Walter, T. (2006). *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walton, D., & Macagno, F. (2016). A Classification System for Argumentation Schemes. *Argument & Computation*, 6(3), 1–29. <https://scholar.uwindsor.ca/crrar-pub%0Ahttps://scholar.uwindsor.ca/crrar-pub/38>
- Weber, W. E. J. (2002). *Geschichte der europäischen Universität*. Kohlhammer.
- Weber, W. E. J. (2014). Protestantismus, Universität und Wissenschaft. Kritische Bemerkungen zu einer historischen Aneignung. In Reformationsgeschichtliche Sozietät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.), *Spurenlese - Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule*. (S. 19–38). Evangelische Verlagsanstalt.
- Winter, M. (2018). Bologna – die ungeliebte Reform und ihre Folgen. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform* (S. 279–294). Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Wissenschaftsrat. (2000). *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse* (4418/00). <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf>
- Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung eines Wissenschaftsrates vom 5. September 1957, (2008).
- Wissenschaftsrat. (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier (Drs. 5665-16)*.
- Wollgast, S. (1993). *Philosophie in Deutschland zwischen Reformation und Aufklärung 1550–1650*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783050068350-004>
- Wolter, A. (2008). Die Öffnung der Hochschule als Ziel der akademischen Begabtenförderung. In B. M. Kehm (Hrsg.), *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand* (S. 119–136). Campus.
- Wolter, A. (2015). Hochschulbildung vor neuen gesellschaftlichen Herausforderungen - Rückbesinnung auf die klassischen Bildungsideale oder Bildung neu denken? In M. Hillmer & K. Al-Shamery (Hrsg.), *Die Bedeutung von Bildung in einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Welchen Bildungsauftrag hat die Universität?* (Nova Acta, S. 25–38). Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina - Nationale Akademie der Wissenschaften.
- Zehnpfennig, B. (2010). Demokratie und (Un-)Bildung: Platon, Humboldt und der Bologna-Prozess. *Synthesis philosophica*, 49(1), 121–130.
- Zgaga, P. (2006). Looking out: The Bologna Process in a global setting. On the “external dimension” of the Bologna Process. *Retrieved February, 2*(December 2006), 1–229.
- Ziche, P. (2011). »Die Welt der Wissenschaft im Innersten erschüttern« – Schellings Vorlesungen [...] als philosophisches Programm zur Wissenschaftsorganisation. In P. Ziche & G. F. Frigo (Hrsg.), *»Die bessere Richtung der Wissenschaften«.* Schellings „Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums“ als Wissenschafts- und Universitätsprogramm. (S. 3–24). frommann-holzboog.

5.4. Websites

- CoE. (2022). *The Council of Europe: Guardian of Human Rights, Democracy and the Rule of Law for 700 million citizens*. <https://www.coe.int/en/web/portal>
- EHEA.info. (2021). *European Higher Education Area Consultative Members*. <https://www.ehea.info/page-consultive-members>
- EHEA.info. (2022). *Members*. <http://www.ehea.info/page-members>
- MCU. (1988). *Magna Charta der Universitäten*. <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/read-the-magna-charta>
- MCU. (2020). *Magna Charta Universitatum 2020 Preamble*. <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-2020>
- MCU. (2021). *Signatory Universities*. <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/signatory-universities/signatory-universities>

6. Anhang: Codebuch

A – Mission 1 / Lehre

A1 – Qualifizierungsbezogene Aufgaben

Diese Codegruppe umfasst alle Codes, die sich mit der Qualifizierungsaufgabe der Universität beschäftigen. Diese umfasst sowohl die Qualifizierung verschiedener Zielgruppen als auch die Aufgabe der Hochschulen, diese Qualifizierung durch hochschuldidaktische Maßnahmen zu verbessern.

A1.1 – Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses

In dieser Kategorie werden jene Aussagen kodiert, die einen Schwerpunkt auf die Ausbildung des akademischen Nachwuchses legen. Hierzu gehören einerseits Aussagen zum Third Cycle, also den europäischen Vorgaben zu Doktoratsstudiengängen, ebenso wie Aussagen zur Qualifizierung des akademischen Nachwuchses im Rahmen der Lehre.

Beispiele:

[...] research related courses of study will mainly be focused on a later scientific career in public or private research facilities. (BE_ZP1, S. 4)

This report underlines once more that original research has to remain the main component of all doctorates. Building upon the outcomes of this Report, EUA will establish a permanent framework for the further development, cooperation and exchange of good practices between doctoral programmes and schools across Europe's universities. (EUA_ZP2, S.6)

A1.2 – Tertiäre Berufsqualifizierung / Employability

In dieser Kategorie werden jene Aussagen kodiert, die sich dezidiert auf die Qualifizierung der Studierenden für den Arbeitsmarkt beziehen, oft unter dem Stichwort der Employability.

Beispiele:

Therefore it is also important that the concept of employability is embedded across all academic disciplines. This covers a range of skills, understandings and personal attributes that make graduates more likely to gain employment, meet employer expectations and are not detrimental to the values of higher education. (BE_ZP2, S. 3)

With labour markets increasingly relying on higher skill levels and transversal competences, higher education should equip students with the advanced knowledge, skills and competences they need throughout their professional lives. (Löwen, S. 3)

A1.3 – Kompetenzerwerb Allgemein

In dieser Kategorie werden Aussagen über die Qualifikation von Absolvierenden kodiert, die nicht in alleinigem Zusammenhang mit dem Bedarf von Arbeitgebern stehen bzw. nicht (ausschließlich) im Kontext der Employability gelesen werden. Sie werden entweder als Bedarf einer Wissensgesellschaft dargestellt, oder in Form von allgemein gehaltenen Aussagen über den Kompetenzerwerb von Studierenden zusammengefasst.

Beispiele:

Providing the skills and the knowledge needed for sustainable development and practices will be a key task in relation to university learning and teaching. (EUA_ZP3, S. 6)

Today's graduates need to combine transversal, multidisciplinary and innovation skills and competences with up-to-date subject-specific knowledge so as to be able to contribute to the wider needs of society and the labour market. (Bukarest, S. 2)

A1.4 – Lebenslanges Lernen

Kodierungen in dieser Kategorie betreffen Aussagen, die sich auf die Bedeutung von lebenslangem Lernen im Allgemeinen und im Speziellen für den europäischen Wirtschaftsraum beziehen. Dies umfasst beispielsweise die Rolle von Hochschulen in der Fort- und Weiterbildung, kann aber auch Aussagen zur Erweiterung des Angebots von Hochschulen wie Micro-Degrees oder Duale Studiengänge umfassen. Entsprechend kann es in dieser Kategorie zu Überschneidungen mit der Kategorie „C1.2 – soziale Dimension der Hochschulbildung“ kommen; sollte der Fokus des Hauptarguments klar auf dem lebenslangen Lernen (auch unter diesem Schlagwort) liegen und nicht auf der Erweiterung der Zielgruppe, wird die Aussage in dieser Kategorie kodiert. Weitere Überschneidungen sind auch mit der Kategorie „A3 – Persönlichkeitsbildung“ möglich: Wird in der Argumentation für das lebenslange Lernen der Vorteil für das Individuum in den Vordergrund gestellt, wird das Argument unter A3 kodiert, ansonsten hier.

Beispiele:

Beyond initial education, employees must adopt the behaviour of continuously developing their professional skills. Lifelong learning is very much a question of the mindset of workers. The job that people train for at the start of their career is unlikely to exist in the same format when they retire. In this context, employees need to develop core competences throughout their professional life. Developing this mindset can be considered a skill that people need to be trained for. (BE_ZP2, S. 3)

The rapidly changing labour market and the increasing impact of information and communication technologies requires a more flexible and mobile popu-

lation. In view of the global ageing of the world population, technical, professional and academic knowledge will continually have to be updated. LLL will then be the organic and essential part of the learning process at every level and in every sector of HE. (EURASHE_ZP2, S: 3)

A1.5 – Supportmaßnahmen

Unter diesem Code werden Aufgaben der Hochschulen kodiert, die als Stützsyste-me für die Qualifizierungsaufgabe dienen. Dies umfasst sowohl Beratungs-angebote als auch hochschuldidaktische Maßnahmen oder Curriculumsent-wicklungen.

Beispiele:

Retaining and developing a high quality of teachers at all levels of education is essential if young people and adult learners are to receive a high standard of education and training. This includes providing teachers with relevant training, such as in new ICT, that enhances and broadens the education experience. Investing in ICT – both the training of users and provision of resources is an example of efficient spending of resources that will help to meet the requirements for medium and highly skilled workers. (BE_ZP2, S. 8)

Aware of the importance of adapting teaching and learning processes to the needs of increasingly diverse student populations, universities will, in partnership with governments, seek to ensure that high quality student support services, in particular guidance and counselling services, are accessible to all students. (EUA_ZP2, S. 5)

A2 – Vernetzung von Forschung & Lehre

Diese Kategorie wurde gesondert aufgenommen, um das Humboldt'sche Ideal der Einheit von Forschung und Lehre in den Dokumenten auf europäischer Ebene zu verdeutlichen. In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die diese Verbindung verdeutlichen, entweder dadurch, dass herausgearbeitet wird, dass Forschung die Inhalte der Lehre bedingt, oder dadurch, dass die Qualität der Lehre an die Forschung geknüpft wird.

Beispiele:

Closer links between learning and research will make it possible to renew the existing patterns of learning in order to address future skills through multi-disciplinarity and the adequate engagement of students in research activities, from short cycle higher education to necessary development of Professional [!] doctorates. Support of research activities will allow professional higher education to build upon its strong links with the world of work and reflect them in applied, user-inspired research and innovation. (EURASHE_ZP3, S. 3)

Linking higher education and research: The provision of research based education at all levels is a particular strength of Europe and Europe's universities.

Institutions offering research based higher education should ensure that a research component is included and developed in all cycles thus allowing students to acquire research experience and encouraging an interest in research as a possible career. (EUA_ZP2, S. 6)

A3 – Persönlichkeitsbildung

In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die Bedeutung von Hochschulbildung für die Persönlichkeitsentwicklung herausarbeiten, und die Individualität von Bildungszielen und -aspirationen unterstreichen. Diese weisen sich stellenweise auch dadurch aus, dass sie nicht im Sinne von Zweckgebundenheit argumentieren und somit auch als Aussagen über Bildung gelesen werden können, die stark in Bezug zum neuhumanistischen Bildungsideal stehen.

Zum Teil werden hier auch Aussagen zu den Mobilitätszielen des Europäischen Hochschulraums kodiert, wenn sie einen starken individuellen Bildungsbezug aufweisen. Weitere Überschneidungen sind auch mit der Kategorie „A1.4 – lebenslanges Lernen“ möglich: Wird in der Argumentation für das lebenslange Lernen die individuelle Bildungsaspiration in den Vordergrund gestellt, wird das Argument hier kodiert, ansonsten unter Kategorie A1.3.

Beispiele:

[...] it contributes to the personal development and responsible citizenship of the individual. (EURASHE_ZP2, S. 5)

The Bachelor/Master model has potential advantages in terms of differentiation of study which should be taken up. Bachelor degree graduates should be able to pursue their studies at Masters level according to their interests and abilities: there should be no quotas. (EI_ZP1, S. 5)

They stress the need to improve opportunities for all citizens, in accordance with their aspirations and abilities, to follow the lifelong learning paths into and within higher education. (Berlin, S. 6)

B – Mission 2 / Forschung

In dieser Kategorie werden alle Aussagen kodiert, die sich mit den Forschungsaufgaben der Hochschulen auseinandersetzen. Von einer detaillierteren Unterteilung dieser Kategorie wurde abgesehen, da mit der Entwicklung der European Research Area ab 2000 ein Parallelprogramm zum Bachelor-Prozess entwickelt wurde, das sich detaillierter auf die Forschungsaufgaben der Hochschulen bezieht (Towards a European Research Area, 2000). In den Beiträgen der Stakeholder wird auch dezidiert auf dieses Programm Bezug genommen.

Beispiele:

As research is a driving force of higher education, the creation of the European Higher Education Area must go hand in hand with that of the European Research Area. (EUA_ZP1, S. 7)

While individual talent remains at the heart of the research process, team-building of critical mass in areas of university strengths and the optimisation of the creation and use of research infrastructures will remain crucial to success. The increased costs of research (including scientific infrastructure) will intensify the need to identify priorities. (EUA_ZP2, S. 6)

C – Mission 3 / Transfer

Diese Kategorie bildet die verschiedenen Themenfelder des in Kapitel 3.1.6. als sehr heterogen definierten Bereichs Transfer ab.

C1 – Transfer Universität & Gesellschaft

Codes in dieser Kategorie verhandeln verschiedene Aspekte des reziproken Austauschs zwischen Universität und Gesellschaft.

C1.1 – Kritische Begleitung von Gesellschaft

Diese Kategorie kodiert alle Aussagen, die die Rolle von Hochschulen als critical friend von Gesellschaft hervorheben. Hochschulen können auf Basis ihrer akademischen Privilegien einen Außenblick auf gesellschaftliche Prozesse einnehmen und diese somit weiterentwickeln. Diese Kategorie enthält entsprechend auch Aussagen über die Autonomie und Verfasstheit von Hochschulen, um diese kritische Distanz zu bewahren, über die Rolle der Wissenschaft in der gesellschaftlichen Weiterentwicklung sowie die Institution Hochschule als öffentliches Gut, das entsprechend gesonderte Schutzrechte und Privilegien sowie eine fundierte Finanzierung erfahren muss. Solche Beiträge zur Hochschulfinanzierung werden nur kodiert, wenn sie im Zusammenhang mit einer Aufgabenzuschreibung formuliert werden.

Beispiele:

Academic freedom, institutional autonomy, and student and staff participation are also important to the functioning of higher education institutions and systems, not least to developing the critical thinking on which our societies will depend. In other words, these fundamental values are essential to quality and they must be defended and developed not only in the face of fairly obvious but luckily not very frequent threats like the expulsion of students or dismissal of staff for political reasons. (CoE_ZP2, S. 4)

EI stresses that independent fundamental research needs to continue receiving appropriate financial support and the integrity and independence of all

academic research must not be endangered, with a clear purpose of wide dissemination and sharing of knowledge for a wider public benefit. (EI_ZP2, S. 2)

C1.2 – Soziale Dimension von Hochschulbildung

Diese Kategorie kodiert Aussagen zu einer der Hauptentwicklungslinien der EHEA ab 2003. Die soziale Dimension von Hochschulbildung meint eine Vielzahl von Maßnahmenbündeln wie Durchlässigkeit des Bildungssystems, Antidiskriminierung und Inklusion, um bisher benachteiligten Personengruppen den Zugang zu Hochschulbildung zu erleichtern. In dieser Kategorie kann es beispielsweise im Kontext individueller und offener Bildungsverläufe zu Überschneidungen zur „A3 – Persönlichkeitsbildung“ kommen; die Kodierung muss in solchen Fällen auf die jeweilige Argumentationslinie hin erfolgen: Wenn das Individuum selbst im Mittelpunkt steht, erfolgt die Kodierung unter A3, sollte eine allgemeine Aussage über die Öffnung von Hochschulen getroffen werden oder der gesamtgesellschaftliche Nutzen im Vordergrund stehen, ist die Aussage hier zu kodieren.

Das Maßnahmenpaket kann als Gegenseite der Argumentation zum ‚Referenzsystem Stand und Elite‘ in Wolters Artikel (2015) gelesen werden, also Aussagen, die sich sowohl auf Statuszuschreibungen im Sinne einer gesellschaftlichen Stellung beziehen (auch im Sinne eines ‚Akademikerstandes‘), als auch eine funktionale Zuteilung, beispielsweise in Form von Bedarf bestimmter gesellschaftlicher Funktionsbereiche. Entsprechend sollen auch solche Argumente hier kodiert werden, da sie quasi eine negative Valenz der Forderung nach Öffnung darstellen.

Beispiele:

The unions are convinced that there must be greater access to higher education, breaking down the existing artificial obstacles to access based on socio-economic factors, gender, ethnicity or religion, or other factors. Ability to benefit must be the guiding principle. (EI_ZP1, S. 3)

The goal that the student body entering, participating in and completing higher education should reflect the diversity of the national population is a clear benchmark. (ESU_ZP2, S. 2)

C1.3 – Wertevermittlung

Diese Kategorie greift die Diskussion um das Weltbürgertum (vgl. Kapitel 3.1.6.) auf und kodiert alle Aussagen einer Wertevermittlung hin zur Haltung eines transnationalen Werteverständnisses, sei es auf globaler oder europäischer Ebene (europäisches Staatsbürgertum). Diese Werte stellen ein wichtiges Moment dar, das die europäischen Wirtschaftsbestrebungen mit einer gemein-

samen Erzählung einer Werterhaltung verknüpfen soll und das in den Aussagen oft auch in Kontrapositionen (Wirtschaftsinteressen vs. Wertevermittlung) gestellt wird. Wichtige Aspekte sind hier die Anerkennung der Menschenrechte, Demokratievermittlung und -befähigung sowie gesellschaftliches Engagement.

In dieser Kategorie kann es zu Überschneidungen mit A3 – Persönlichkeitsbildung kommen. In diesen Fällen muss auf die Hauptargumentationslinie geachtet werden (persönliche Entwicklung in A3 vs. Europäische Entwicklung in C1.3).

Beispiele:

I take the invitation as a strong sign of recognition of the role of the Council of Europe in developing a higher education area that is truly European. (CoE_ZP2, S. 1)

And, not least, the strict market orientation must be balanced with citizenship and general human and humane qualities. (EURASHE_ZP2, S. 3)

C2 – Transfer Universität & Wirtschaft

In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die für eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Universität und Wirtschaft argumentieren; dieses Verhältnis wird als reziprok definiert und beide Wirkrichtungen werden in dieser Kategorie dokumentiert. In dieser Kategorie wird die Zusammenarbeit in allen Bereichen kodiert, beispielsweise die Zusammenarbeit in der Lehre und Forschung, Praktika oder Duale Studiengänge. Dezidiert regionale Kooperationen sollen jedoch unter C3 hervorgehoben werden.

Beispiele:

The professional world needs to be integrated in higher education to the largest possible extent. This does not solely mean the completion of internships as regular parts of study programmes but also the inclusion of teachers with a professional background. (BE_ZP1, S. 5)

Universities recognise that additional efforts are needed to make employers aware of the enormous efforts which are being undertaken to reform curricula. They will seek to engage more consistently in dialogue with employers, provide better information on the competences and learning outcomes of their graduates and put in place systems to track graduate employment. (EUA_ZP2, S. 5)

C3 – Regionalentwicklung

In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die sich gezielt auf den Einfluss der Hochschulbildung für die Entwicklung der Region um die Hochschule herum beziehen, sei es wirtschaftlich, zivilgesellschaftlich oder kulturell. Es kann hier zu Überschneidungen mit C2 – Transfer Universität & Wirtschaft kommen; sollte der Fokus der Argumentation auf der Region liegen, wird in Kategorie C3 kodiert, sobald der Fokus der Argumentation nicht genauer definiert wird, wird in Kategorie C2 kodiert.

Beispiele:

[...] especially programs directed towards regional knowledge transfer for small and medium sized enterprises and/or improvement of services of the public sector. (EURASHE_ZP1, S. 2)

Experience shows that engaging in lifelong learning provides particular opportunities for strengthening local partnerships, diversifying funding and responding to the challenges of regional development. (EUA_ZP2, S. 5)

C4 – Europäische Raumentwicklung

In dieser Kategorie werden solche Codes zusammengefasst, die sich auf die Bedeutung von Hochschulbildung für die Entwicklung Europas im Allgemeinen und des Europäischen Hochschulraums im Speziellen beziehen.

C4.1 – Attraktivität & Wettbewerbsfähigkeit

Codes in dieser Kategorie repräsentieren Aussagen, die sich auf Pull-Faktoren des Europäischen Hochschulraums beziehen (Anwerbung internationaler Studierender und Steigerung von Mobilität innerhalb des Europäischen Hochschulraums), wobei Aussagen zur Mobilität nicht allgemein hier eingeordnet werden, sondern nur solche, die sich dezidiert auf die Attraktivität der EHEA beziehen. Darüber hinaus werden in dieser Kategorie Aussagen zur Wettbewerbsfähigkeit der EHEA kodiert, aber auch der EU, auf die ein starker tertiärer Bildungssektor und Forschung Einfluss nehmen. Aussagen verbinden diese beiden Aspekte oft, können aber auch einzeln auftreten.

Beispiele:

Internationalisation is an important subject on the agenda. The sector attracts many European exchange students, a part of which from outside EU. (EURASHE_ZP1, S. 1)

For the Lisbon Strategy to succeed in making Europe the most competitive knowledge based economy, will require research at the international forefront. Thus, increasing numbers of young people have to be attracted to a re-

search career in competition with other sectors of society offering creative challenging and well paid careers. (EI_ZP1, S. 5)

[HEIs affirm their capacity and willingness; H.B.] to meet the challenges of being readable, attractive and competitive at home, in Europe and in the world [...]. (EUA_ZP1, S. 9)

C4.2 – Policyentwicklung

Aussagen in dieser Kategorie beziehen sich auf die Folgeeffekte der Bologna-Beschlüsse und ihren Einfluss auf nationale Bildungs- und Rechtssysteme. Während das Subsidiaritätsprinzip einen direkten Einfluss der europäischen Gesetz- und Policyentwicklung auf nationale Bildungssysteme eigentlich verhindert, müssen und mussten Einzelländer diverse Angleichungen vornehmen, um die europäischen Absichtserklärungen umzusetzen. Dies betrifft auch angrenzende Felder, beispielsweise die Visavergabe für internationale Studierende.

Beispiele:

The Bologna Process has proven to be an extraordinary initiator of changes in European higher education. Many countries have changed thoroughly their systems of Higher Education in order to reach the goals set in the Bologna declaration and in the subsequent communiqués of Prague and Berlin. (ESU_ZP1, S. 2)

Inevitably, higher education policies will come to interact with other areas of public policy, and we cannot complete the European Higher Education Area if we do not rise to this challenge. (CoE_ZP1, S. 4)

C4.3 – Transnationale Kooperation

Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden, beschreiben den Einfluss von Hochschulbildung für die Zusammenarbeit zwischen Ländern sowie die Eigenschaft von Hochschulbildung und -forschung als transnationale, globale Phänomene. Dies umfasst als Folge auch eine Rollenzuschreibung von tertiärer Bildung als Initiatorin für innereuropäische als auch internationale Kooperationen.

Beispiele:

Higher education and research have historically been activities which have taken place regardless of international boundaries almost since their inception: they are truly transnational in character. (EI_ZP1, S. 1)

Present-day problems are worldwide and cannot be solved in a definite geographical area like the EHEA, but require a global platform for global solutions. Moreover, the creation of the knowledge society requires global awareness and responsibility, and HEIs can play an important role here in consciousness raising and in finding solutions through internationalisation of programmes and study environment. (EURASHE_ZP2, S. 5)

D – Sonstiges

In dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, die sich mit den Aufgaben von Hochschulen beschäftigen, bei denen aber keine Hauptargumentation für einen Teilbereich abgeleitet werden können.